

O ENSINO SUPERIOR PÓS BOLONHA: TEMPO DE BALANÇO, TEMPO DE MUDANÇA

LIVRO DE ATAS



O ENSINO SUPERIOR PÓS BOLONHA: TEMPO DE BALANÇO, TEMPO DE MUDANÇA

LIVRO DE ATAS

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

2017

O Ensino Superior Pós Bolonha. Tempo de Balanço, Tempo de Mudança.

LIVRO DE ATAS

(Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra,
5 e 6 de novembro de 2015)

Coordenação:

Cristina Pinto Albuquerque, Albertina Lima Oliveira, Ana Maria Seixas, António Gomes Ferreira,
Clara Cruz Santos, Maria Paula Paixão, Rui Paquete Paixão

Edição:

Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Fevereiro, 2017

ISBN: 978-989-99775-0-1

Layout e Paginação: Arquiteto Diogo Nuno Amaral

Revisão: Marta Mascarenhas, Cristina Pinto Albuquerque, Ana Maria Seixas, Fátima Jegundo

Comissão Científica do Congresso:

António M. Cunha, Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), Presidente

António Magalhães, Professor da Universidade do Porto (FPCEUP)

Guy Neave, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior - CIPES

João Gabriel Silva, Reitor da Universidade de Coimbra

João Queiró, Professor da Universidade de Coimbra (FCTUC)

Joaquim Armando Ferreira, Professor da Universidade de Coimbra (FPCEUC)

Joaquim Mourato, Presidente do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP)

Joaquim Ramos de Carvalho, Vice-Reitor da Universidade de Coimbra

José Luís Afonso, Provedor do Estudante da Universidade de Coimbra

Júlio Pedrosa, Professor da Universidade de Aveiro (CICECO)

Leandro Almeida, Professor da Universidade do Minho (IEUM)

Licínio Lima, Professor da Universidade do Minho (DCSEUM)

Luísa Morgado, Professora da Universidade de Coimbra (FPCEUC)

Madalena Alarcão, Vice-Reitora da Universidade de Coimbra

Manuel Heitor, Centro de Estudos em Inovação, Tecnologia e Políticas de Desenvolvimento, IN+IST Lisboa - Diretor

Maria de Lurdes Fernandes, Ex. Vice-Reitora da Universidade do Porto

Pedro Teixeira, Diretor do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES)

Rui Santiago, Professor da Universidade de Aveiro (DCSPTUA)

Teresa Carvalho, Professora da Universidade de Aveiro (DCSPTUA)

Índice

APRESENTAÇÃO

O ENSINO SUPERIOR PÓS BOLONHA: PISTAS PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA NA CONTEMPORANEIDADE **10**

PARTE I. ENSINO, APRENDIZAGEM E PROFISSÃO DOCENTE: TRANSIÇÕES PARADIGMÁTICAS EM ANÁLISE

Amanda R. Franco, Leandro S. Almeida
O LUGAR DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO SUPERIOR PÓS BOLONHA: DADOS EMPÍRICOS E CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS **16**

Rosenilde Nogueira Paniago, Teresa Jacinto Sarmiento
A INVESTIGAÇÃO AO SERVIÇO DAS PRÁTICAS COMO COMPONENTE CENTRAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL **21**

Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Joaquim Armando G. Ferreira, António G. Ferreira
DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR E EVOLUÇÃO DAS PERCEÇÕES DE MUDANÇA DURANTE O PERCURSO ACADÉMICO **29**

Francisco Gilson Rebouças Porto Jr., Daniela Barbosa de Oliveira
A FORMAÇÃO PÓS-BOLONHA: ACERTOS E REDIRECIONAMENTOS NA FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL/JORNALISMO **43**

Liliana Moreira, Rui Gomes
OS PERFIS DOS ESTUDANTES EM MOBILIDADE NO SISTEMA MUNDO **50**

Eliana Nubia Moreira
O FATOR HUMANO COMO DIFERENCIAL NA RELAÇÃO ENSINO APRENDIZAGEM: CONSTRUINDO UM CAMINHO FENOMENOLÓGICO **57**

Manuel Carlos Chaves, Maria do Rosário Pinheiro
BOAS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: UMA QUESTÃO DE AUTOEFICÁCIA INDIVIDUAL E COLETIVA **63**

Georgina Quaresma Lustosa, Maria Teresa Pessoa
A EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL: POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DO PROCESSO DE BOLONHA **69**

Clementina Nogueira
O PORTEFÓLIO DE DOCÊNCIA COMO EVIDÊNCIA DO TRABALHO INTELLECTUAL ASSOCIADO À DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR **75**

Ana Paula Couceiro, Teresa Lopes Janelas
A INSTRUMENTALIDADE DOS PORTEFÓLIOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: ESTUDO COM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS **80**

Ana Paula Couceiro
OS PORTEFÓLIOS DIGITAIS ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM/AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PSICÓLOGOS. UM EXEMPLO DA FACULDADE DE PSICOLOGIA DA U. COIMBRA **86**

PARTE II. EDUCAÇÃO, QUALIDADE, COMPETÊNCIAS E MERCADO DE TRABALHO

Ana Souto e Melo
PROCESSO DE BOLONHA E O REPENSAR DO PAPEL DO ENSINO SUPERIOR: UM ENSINO CENTRADO NA AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS **93**

Francisco Gilson Rebouças Porto Jr. E Ana Lúcia Petrocione
O QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES: AVANÇOS E CRÍTICAS AO MODELO DAS COMPETÊNCIAS **99**

Jorge Lameiras
INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE BOLONHA E DA ESTRATÉGIA DE LISBOA NO DISCURSO PROGRAMÁTICO DOS GOVERNOS EM PORTUGAL **111**

Álvaro Nieto Ratero, José Ángel Ayllón Gómez
AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM ESPANHA E A INFLUÊNCIA DE BOLONHA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS **117**

Denise Aparecida Brito Barreto, Ester Maria Figueiredo Souza, Fabiana Santos Faria
ACORDO DE BOLONHA: RECORRÊNCIA EM ANAIS DA ANPED (2000/2015) **122**

Maria Deuceny da Silva Lopes Pinheiro, Alfredo Bravo M. Pinheiro, António Gomes Ferreira
ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: CONTRIBUTOS PARA SUA COMPREENSÃO **127**

Alfredo Bravo Marques Pinheiro, Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro, Carlos Manuel Folgado Barreira, Maria da Piedade Vaz Rebelo
A EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: RESULTADOS PRELIMINARES DE UM ESTUDO DE CASO **133**

Luis Portela
COMPETENCES AND EMPLOYABILITY. NEW COMPETENCIES FOR NEW JOBS **139**

Sandra López, Maria do Rosário Pinheiro, Carlos Barreira
O CONCEITO DE QUALIDADE NO ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR (EEES): DIMEN-
SÕES E DISCURSOS **150**

PARTE III. DIMENSÃO SOCIAL, EQUIDADE E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Ana Cristina Brito Arcoverde, Cristina Pinto Albuquerque

(IN)EQUIDADES NO ENSINO SUPERIOR PÓS BOLONHA. ENTRE OPORTUNIDADES E LIM-
ITAÇÕES, OS CAMINHOS TORTUOSOS DA RELAÇÃO ENTRE JUSTIÇA SOCIAL E UNIVERSIDA-
DE EM PORTUGAL E NO BRASIL **157**

António José Barbosa de Oliveira

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS: UMA PERSPECTIVA
DA AMPLIAÇÃO DA CIDADANIA NA DOCÊNCIA E NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA FEDERAL
BRASILEIRA **162**

Arida Arboleya, Fernando José Ciello , Simone Meucci

DOCÊNCIA E NEGRITUDE: TRÊS TRAJETÓRIAS PARA PENSAR A UNIVERSIDADE EM CON-
TEXTOS PERIFÉRICOS **167**

Elane Cristina Tonin

OS ESTUDANTES ADULTOS E A EQUIDADE DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR **172**

Lígia Feitosa, Claisy Marinho-Araújo

A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NOS INSTITUTOS POLITÉCNICOS: REFLEXÕES NO
EIXO PORTUGAL – BRASIL

Carlos Eduardo Pereira, Cristina Pinto Albuquerque **178**

A INTEGRAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: RE-
FLEXÕES E POSSIBILIDADES DO MODELO NO ENSINO SUPERIOR EUROPEU PÓS BOLONHA
183

APRESENTAÇÃO



O ENSINO SUPERIOR PÓS BOLONHA: PISTAS PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA NA CONTEMPORANEIDADE

1. ENQUADRAMENTO DO DEBATE

O chamado Processo de Bolonha consubstanciou-se num conjunto de acordos e prerrogativas que culminaram, em 2010, com a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. A implementação do processo no contexto europeu, tendo como um dos objetivos centrais a garantia de uma estrutura de graus académicos relativamente homogénea, que facilitasse a comparabilidade de formações e sistemas de creditação, estimulando, em consequência, a mobilidade de estudantes e diplomados conduziu, na verdade, a uma reforma profunda no ensino superior. Uma reforma que merece hoje, decorridas quase duas décadas da assinatura da Declaração de Bolonha (a 19 de junho de 1999), uma reflexão mais crítica, consciente e fundamentada, não só sobre as metamorfoses desencadeadas e os impactes delas decorrentes, mas também, sobre os novos desafios aos quais as universidades europeias e internacionais devem responder.

Com efeito, após a data que assinala os novecentos anos da Universidade de Bolonha, que dá nome ao processo de reforma, tem-se assistido a diversas mutações no ensino superior no contexto europeu (envolvendo hoje mais de cinco mil instituições, em mais de cinquenta países), quer no que concerne à filosofia subjacente às suas finalidades e responsabilidade científica, social e educacional, quer no que se refere às formas de operacionalização dessas mesmas finalidades, por exemplo ao nível da estrutura e duração das formações, das estratégias pedagógicas, da articulação entre ciclos de estudos, da relação entre investigação e ensino, entre muitos outros aspetos.

Desde logo, é importante, para compreender o Processo de Bolonha, ter presente a assinatura, em Setembro de 1988, pelos Reitores de algumas das mais prestigiadas Universidades Europeias, da Magna Charta Universitatum. Esta concretiza uma adesão voluntária de alguns líderes universitários europeus a uma dinâmica de transformação do ensino superior, que traduzisse, quer uma maior aproximação entre a Universidade e os contextos socioeconómicos, questionando, como tal, o encerramento do ensino superior em saberes rigidificados, e muitas vezes anacrónicos, quer uma maior articulação entre as instituições europeias de ensino superior e investigação, na senda de um incremento da qualidade do ensino e de adequabilidade do mesmo às especificidades do espaço europeu, por referência ao espaço norte-americano.

Com a assinatura da Declaração de Bolonha, de iniciativa ministerial, o processo de reforma do ensino superior foi apropriado pelos sistemas políticos, passando a constituir-se não somente como um ponto central da agenda e da retórica político-educacional, mas também como uma

estratégia essencial para a concretização dos pressupostos de competitividade Europeia e de “eficácia produtivista”, inerentes à Estratégia de Lisboa. Ora, esta “passagem” das preocupações académicas para o domínio político e técnico encontra-se, na nossa ótica, no âmago de alguns dos paradoxos e efeitos perversos da implementação das reformas. A associação de sistemas de financiamento às instituições de ensino superior a critérios de eficácia e eficiência na respetiva gestão, a determinação de parâmetros de conhecimento e conteúdos de aprendizagem por referência prioritária a critérios de utilidade e funcionalidade para o mercado de trabalho, a comparabilidade entre instituições (traduzida em rankings internacionais com critérios discutíveis e pretensamente universalizáveis) tendo por base resultados quantificados e quantificáveis, a competitividade entre instituições e docentes doravante avaliados, não essencialmente por critérios de qualidade pedagógica e científica, mas por sistemas de reconhecimento (nem sempre tradutores dessa qualidade) passíveis de mensuração (número de artigos em revistas com fator de impacto, número de projetos financiados, número de teses de doutoramento financiadas e concluídas, etc.), são apenas alguns exemplos paradigmáticos da politização do processo de Bolonha e da possível perda de focalização no que é essencial e que se encontra traduzido, desde logo, na Magna Charta das Universidades: a sua independência ética e científica, nos domínios do ensino e da investigação, face ao poder político e económico; a estreita ligação entre a investigação e o ensino de modo a que este possa responder de forma mais adequada às exigências sociais e de avanço científico; a liberdade como eixo fundamental do ensino e investigação e princípio nuclear da Universidade; a universalidade ancorada na tradição do humanismo europeu e traduzida na busca de um saber universal, não autista, mas promotor de conhecimento mútuo e de pluralismo cultural.

Assim sendo, pensar Bolonha hoje é sobretudo recuperar e reponderar as suas finalidades iniciais e assumir, em jeito de balanço e de transformação, a reflexão crítica sobre as suas ambiguidades constitutivas – por exemplo, o sentido atribuído à autonomia do estudante; a comparabilidade de graus e os sistemas de avaliação e acreditação – e sobre os paradoxos e efeitos perversos decorrentes da sua operacionalização – por exemplo, a retórica das competências funcionais para a empregabilidade; o “autismo produtivista”, isto é, uma produção científica encerrada numa lógica de publicação de impacto, logo, destinada quase exclusivamente à comunidade académica, avaliada por si e para si; e a “dissonância comparativa” assente na ponderação, sob critérios pretensamente equivalentes, entre elementos não equivalentes (nomeadamente, a comparação e avaliação de instituições de ensino superior e de unidades de investigação e desenvolvimento sem consideração pelas especificidades e constrangimentos contextuais).

2. APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA

O presente Livro de Atas enquadra alguns dos textos apresentados (e entretanto enviados pelos respetivos autores para publicação) nas Sessões Paralelas do Congresso “O Ensino Superior Pós Bolonha: Tempo de Balanço, Tempo de Mudança” realizado a 5 e 6 de novembro de 2015, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Como já foi referenciado, a reforma do Espaço Europeu de Ensino Superior, implementada pelo designado Processo de Bolonha, tem sido alvo, nos últimos anos, de inúmeros debates, muitas vezes com registos pouco consensuais, sobre a substancialidade e pertinência das mudanças efetivamente operacionalizadas, nomeadamente em termos de qualidade do ensino e das aprendizagens, da avaliação, da mobilidade de estudantes e docentes e de níveis de internacionalização das Instituições de ensino superior. Com efeito, tem vindo a ser questionado, nomeadamente, o alcance do objetivo último da reforma - o reforço da formação de excelência e da investigação de ponta na Europa, capaz de contribuir para o aumento da competitividade científica e económica face ao exterior - suscitando inúmeros desafios sobre os quais um debate alargado se afigura por demais pertinente, volvidas quase duas décadas desde a assinatura da Declaração de Bolonha (1999).

A necessidade de criar um Espaço Europeu coeso e abrangente, onde saíssem reforçadas as dimensões intelectual, científica, tecnológica, social e cultural, esteve na origem da Declaração da Sorbonne (1998), na qual se plasmou a necessidade de criar o Espaço Europeu de Ensino Superior, o que veio a acontecer no ano seguinte com a Declaração de Bolonha. Estabelecida esta Declaração foram constituídos grupos de trabalho (e.g., projecto Joint Quality Initiative; Tuning Educational Structures in Europe) que têm estado implicados numa intensa atividade política e universitária para assegurarem a qualidade e comparabilidade dos vários cursos e graus. Volvidos estes anos, que balanços podemos estabelecer? até que ponto o nível discursivo correspondeu a práticas e políticas efetivas? em que sentido se pode afirmar que a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem efetivamente aumentou? que barreiras, contradições e obstáculos encontramos no quotidiano das instituições de ensino superior?

Tais preocupações serviram de mote ao debate, alargado e informado, que a Universidade de Coimbra, através da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, promoveu sobre as mudanças implementadas e os caminhos de reconfiguração a instituir para a consolidação da qualidade dos percursos formativos e da permanente criação, reinvenção e inovação do conhecimento, entendidos como o desígnio e a missão fundamental das instituições de ensino superior.

Assim sendo, o Congresso estruturou-se em torno dos seguintes objetivos gerais:

- a) Ponderar os impactes do Processo de Bolonha na qualidade e reestruturação do Ensino Superior nas dimensões do Ensino, Investigação e Internacionalização/ Mobilidade;
- b) Debater o processo de implementação da reforma do Espaço Europeu de Ensino Superior e respetivos desafios;
- c) Refletir sobre a transição paradigmática inerente à agenda pedagógica da Reforma de Bolonha;
- d) Discutir os valores e a relevância social do Ensino Superior no contexto dos desafios sociais atuais.

As Sessões Paralelas organizaram-se em oito eixos analíticos:

- 1) Ensino, aprendizagem e envolvimento dos alunos: transição paradigmática em análise. Neste eixo enquadraram-se as comunicações que se propunham discutir as transformações nas metodologias (incluindo a utilização de TIC), processos pedagógicos e conteúdos educativos decorrentes da reforma de Bolonha e respetivas potencialidades e limites;
- 2) Educação, competências e mercado de trabalho. A discussão sobre a qualidade dos processos educativos, sobre as competências, em articulação com uma lógica de empregabilidade, e sobre a comparabilidade entre diferentes formações, em diferentes contextos e instituições de ensino superior, serviram de base às reflexões a enquadrar no eixo 2;
- 3) Dilemas, desafios e potencialidades da profissão docente após Bolonha. A reconfiguração da profissão docente e os dilemas e desafios da carreira académica no quadro das reformas de Bolonha serviram de mote às propostas a enquadrar no eixo 3;
- 4) Mobilidade e internacionalização. Neste eixo enquadraram-se as reflexões sobre as potencialidades e ambiguidades proporcionadas pelo Espaço Europeu de Ensino Superior no que diz respeito à internacionalização e mobilidade de estudantes, docentes e profissionais, nomeadamente em termos de comparabilidade de graus, dificuldades e possibilidades associadas à mobilidade de estudantes e docentes;

5) Inovação e ciência no Espaço Europeu. A abertura à inovação e à Ciência e os contributos das Reformas de Bolonha para a produção de conhecimento, criação de redes e de sinergias entre diferentes territórios e saberes serviu de mote aos trabalhos apresentados no eixo 5;

6) Reconhecimento e garantia de qualidade. No eixo 6 pretendeu-se discutir as dinâmicas, estruturas e instrumentos de reconhecimento e de avaliação e garantia da qualidade decorrentes do processo de Bolonha e respetivas potencialidades e limitações;

7) Dimensão social, equidade e educação ao longo da vida. Os desafios e possibilidades decorrentes do enquadramento de novos públicos e da massificação do acesso às instituições de ensino superior, bem como a reflexão sobre as questões associadas à equidade e à garantia de Justiça social enformaram as discussões a enquadrar no eixo 7;

8) Modelo de Bolonha e reorganização do ensino superior a nível mundial. No eixo 8 enquadraram-se as propostas que visavam refletir sobre a adequabilidade e influência do modelo de Bolonha na reorganização do Ensino Superior em espaços extra-Europeus.

Considerando esta organização inicial e os textos remetidos pelos autores para publicação, o Livro de Atas estrutura-se em três Partes.

A **Primeira Parte** – Ensino, Aprendizagem e Profissão docente: transições paradigmáticas em análise – integra onze textos que incidem sobre uma das temáticas centrais no Processo de Bolonha: um novo paradigma formativo assente no primado das competências e da aprendizagem, salientando o papel essencial da aprendizagem ativa do estudante e implicando uma reconfiguração do trabalho docente com o desenvolvimento de novas metodologias e práticas pedagógicas. Os textos refletem sobre a dimensão pedagógica e curricular do ensino superior e o Processo de Bolonha, sublinhando a implementação de práticas e metodologias de ensino aprendizagem reflexivas e o desenvolvimento de competências transversais dos estudantes. São ainda analisados os impactes do Processo de Bolonha na formação de professores no Brasil e na mobilidade académica dos estudantes.

A **Segunda Parte** intitulada Educação, Qualidade, Competências e Mercado de Trabalho, integra nove contribuições de autores portugueses, espanhóis e brasileiros. São apresentadas reflexões sobre o papel do ensino superior na formação de mão de obra qualificada, com as competências, conhecimentos e disposições necessárias para responder aos imperativos da economia do conhecimento, e o Quadro Europeu de Qualificações, enquanto instrumento, possibilitando a comparabilidade, transparência e transferência das qualificações no espaço europeu. Promove-se, assim uma discussão sobre um modelo de ensino focalizado nos resultados de aprendizagem, numa lógica de empregabilidade e segundo uma conceção instrumental do conhecimento, considerado válido e relevante de acordo com a sua utilidade ou valor de troca. Esta parte integra ainda estudos sobre o ensino superior brasileiro e sobre a influência do Processo de Bolonha na evolução dos discursos e políticas educativas em Portugal e em Espanha. Traduzindo a emergência de um novo quadro regulatório para o ensino superior, no âmbito do Espaço Europeu de Ensino Superior, assente na trilogia - reconhecimento de qualificações, sistemas de acreditação e sistemas de qualidade -, discute-se, por último, o conceito de qualidade no espaço europeu de ensino superior, sublinhando a maior importância conferida, nos documentos europeus, às dimensões da eficiência e eficácia relativamente à dimensão da equidade.

A **Terceira Parte** – Dimensão Social, Equidade e Educação ao longo da vida – enquadra seis textos e centra-se no debate sobre as exigências de Justiça e de equidade no Ensino Superior, que o Processo de Bolonha pode descurar ou potenciar, em função do modo como é pensado e operacionalizado. Assim, desde as questões do acesso à Universidade e da igualdade de opor-

tunidades, às questões da docência em contextos periféricos e em situações de desigualdade socioeconómica e cultural, até aos debates sobre a equidade de tratamento e sobre os dispositivos de garantia de iguais oportunidades em termos de frequência do ensino superior, os diversos textos procuram discutir a situação atual nas universidades portuguesas e/ou brasileiras, bem como os desafios e/ou oportunidades proporcionadas pelas reformas de Bolonha.

Cristina Pinto Albuquerque

Ana Maria Seixas

**PARTE I. ENSINO, APRENDIZAGEM E PROFISSÃO DOCENTE:
TRANSIÇÕES PARADIGMÁTICAS EM ANÁLISE**



O LUGAR DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO SUPERIOR PÓS BOLONHA: DADOS EMPÍRICOS E CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Amanda R. Franco¹
Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal
amanda.hr.franco@gmail.com

Leandro S. Almeida
Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O Processo de Bolonha tomou como objetivo central a reestruturação do ensino superior (ES) para potenciar a qualidade das aprendizagens e a equiparação dos graus na Europa. A formatação dos cursos segundo um sistema de créditos e a organização curricular em função de objetivos esperados de aprendizagem foram duas significativas mudanças introduzidas em Portugal. Deu-se maior atenção aos métodos ativos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento de competências transversais dos estudantes. Neste texto, centramo-nos no pensamento crítico (PC): conceito, desafios, pertinência e desenvolvimento no ES, assumindo que o PC é crucial para o sucesso face a desafios académicos, profissionais e pessoais.

Abstract

The main goal of the Bologna Process was to restructure higher education (HE) in order to maximize the quality of learning and the leveling of degrees across Europe. The organization of courses according to a credit system and a curricular structuring in terms of expected learning goals were two significant changes implemented in Portugal. A closer attention was given to active teaching-learning methods and to the development of students' transversal skills. Here, we focus on critical thinking (CT): concept, challenges, pertinence and development in HE, claiming that CT is crucial for success in face to academic, professional and personal challenges.

Introdução

A Declaração de Bolonha veicula uma missão europeia de construção de conhecimento, refinamento do nicho da identidade ligado à cidadania, desenvolvimento de aptidões essenciais, e conceção holística do 'ser pessoa' (*European Higher Education Area*, 1999).

Ao Processo de Bolonha subjaz a reestruturação profunda do ES e a transformação do próprio paradigma de ensino e aprendizagem. A primeira inclui medidas potenciadoras da qualidade do ensino, da investigação, e da internacionalização na Europa, tal como a qualificação em

¹ Projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/76372/2011) (Programa QREN - POPH - Tipologia 4.1 - Formação Avançada), conducente ao Doutoramento da primeira autora.

três ciclos, o sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), a promoção da mobilidade de alunos e docentes, ou maior atenção aos resultados da aprendizagem na organização curricular, à cooperação entre instituições de ensino, e aos programas integrados de estudo-formação-investigação (*European Higher Education Area*, 1999).

Consequentemente, iniciaram-se mudanças no paradigma de ensino, tornando-o mais consensuado com os desafios da atual sociedade do conhecimento. A tônica coloca-se no papel ativo do estudante e na aprendizagem ao longo da vida, para que o indivíduo compreenda como exigências económicas e valores individuais se entrecruzam, podendo desempenhar um papel social que se espera qualificado e informado. Cada cidadão deve ser estimulado a fazer o melhor uso possível das suas capacidades (Comissão Europeia, 2009, p. 28). Uma atitude ativa e comprometida parece ser condição *sine qua non* para sucesso na esfera académica, profissional e pessoal.

Mas num cenário com forças marcantes como a globalização económica e as remodelações sociais que a acompanham, e em que a multiculturalidade, os avanços tecnológicos, o excesso de informação, ou a sobrelotação de um mercado de trabalho mais amplo, inovador e inesperado são sentidos como desafios, surgem questões às quais urge uma resposta atempada e adequada das instituições de ES: Que conhecimento construir? Que competências desenvolver? Que currículo implementar? (Conselho Nacional de Educação, 2015).

Aponta-se a relação direta entre o desenvolvimento socioeconómico de um país e a qualidade das aprendizagens da sua população (Conselho Nacional de Educação, 2015). O relatório *Universal Basic Skills: What Countries Stand To Gain* indica que não se trata de mais escolaridade, mas de assegurar que os indivíduos construam uma base sólida de conhecimento em disciplinas essenciais, que desenvolvam competências criativas, de pensamento crítico e de colaboração, e ainda, que cultivem disposições ligadas à prática consciente e deliberada, curiosidade, coragem e resiliência (OCDE, 2015, p. 9).

Aqui, centramo-nos no PC e sua relevância académica, profissional e social. O texto abarca uma definição do conceito; identifica os desafios enfrentados por agentes educativos e instituições de ES; analisa dados empíricos que reforçam a pertinência do PC para os estudantes universitários enquanto alunos, futuros profissionais, e cidadãos; e tece considerações sobre o desenvolvimento desta competência transversal no ES.

O Pensamento Crítico no Ensino Superior

PC é apresentado por diferentes autores de formas distintas (Almeida & Franco, 2011), mas pode definir-se como conjunto de competências cognitivas e de disposições para fazer uso dessas competências, bem como da base de conhecimentos, para pensar «bem» no dia-a-dia (Franco, Butler & Halpern, 2015; Halpern, 2014). Segundo Halpern (2014), são cinco as principais competências de PC: raciocínio verbal, análise de argumentos, teste de hipóteses, consideração da probabilidade e incerteza, e ainda, tomada de decisão e resolução de problemas. Quanto às disposições que levam à sua utilização efetiva, contam-se a reflexividade, flexibilidade cognitiva, abertura, curiosidade, intencionalidade, persistência ou criatividade.

A aplicação a diferentes contextos é uma das facetas mais importantes do PC, pois a transferência de competências, disposições e conhecimentos apreendidos e praticados numa situação para uma outra é objetivo do aprender (Rivas & Saiz, 2010). Com PC, há flexibilidade cognitiva para aceitar a coexistência de perspetivas dissimilares sobre um mesmo tema, e o erro é parte inseparável do processo de aprender (Facione, 2011; Halpern, 2014).

O PC, como se depreende, é de extrema relevância académica, profissional e social (Franco, Almeida & Saiz, 2014; Franco, Butler & Halpern, 2015; Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011). Como todas as demais competências, é passível de ensino e aperfeiçoamento ao longo da escolaridade (Halpern, 2014), apoia a aprendizagem e potencia o desempenho académico (Phan, 2010), sendo transferível a vários contextos de vida (Butler, 2012). As competências de PC contam-se entre as mais desejadas pelas empresas (Brotherton, 2011), tendo impacto no progresso nacional (Butler, Forsyth, Halpern, Graesser & Millis, 2011; Franco, Butler & Halpern, 2015), e permitindo lidar eficientemente com os desafios da vida pessoal e de carreira (Evens, Verburgh & Elen, 2013). No estudo de Bulter (2012), os estudantes com um score mais elevado numa prova de PC reportaram menos eventos negativos na sua vida diária.

Que lugar para o Pensamento Crítico no Ensino Superior?

O PC afirma-se essencial para enfrentar desafios pessoais, profissionais e sociais, permitindo uma postura proativa assente na aprendizagem ao longo da vida. Contudo, não obstante todas as recomendações nesse sentido, continua bastante afastado da sala de aulas, quando, na verdade, a sua integração no currículo é fator determinante para a sua promoção (Dwyer, Hogan & Stewart, 2014).

O PC concretiza-se com uma prática deliberada, sistemática, continuada e aplicada, através da discussão de conteúdos, partilha de ideias e exposição de argumentos, para avaliação do processo de pensamento dos alunos e clarificação de equívocos ou imprecisões (Rowles, 2011). Ao cultivar-se um ambiente de motivação intrínseca no fazer-responder a perguntas, o questionamento não será mais sentido de modo defensivo, mas com naturalidade. Aliás, o debate e a contínua (re)estruturação de ideias devem ser estimulados, para que os alunos aprendam a ‘manejar’ a informação e avaliar a sua qualidade - se fidedigna e válida, logo, (re)utilizável (Halpern, 2014). Há práticas essenciais: contrapor perspetivas distintas (e mesmo contraditórias) sobre um mesmo tópico; identificar o destinatário e propósito de uma mensagem; examinar a validade de argumentos e contra-argumentos; inferir mensagens lógicas a partir da informação; explicar o raciocínio pessoal; ou auto-avaliar o processo de pensamento e detetar erros (Thomas, 2011). Estas práticas ganham relevância se referenciadas a cenários da vida real e a situações/problemas do quotidiano dos estudantes, com os quais mais facilmente se identifiquem (Rivas & Saiz, 2010). Este esforço facilita a transferência de conhecimentos e competências para as diversas unidades curriculares e, também, para a vida pessoal e profissional (Thomas, 2011).

O relatório *Estado da Educação 2014* afirma: “é indispensável que os indivíduos consigam utilizar, refletir e pensar de forma crítica sobre conceitos linguísticos, matemáticos e científicos. Só estas condições lhes garantirão participação plena no mundo atual» (CNE, 2015, p. 16). É esta a base para a progressão e qualificação académicas, e para a plena participação na sociedade. Parafraseando o relatório *Universal Basic Skills: What Countries Stand To Gain*, não estando na posse das competências cognitivas que são requeridas para se competir e prosperar no mundo governado pela economia em que vivemos, os indivíduos ficarão inaptos para contribuir e participar socialmente. Hoje [literacia] define-se como a capacidade para compreender, utilizar e pensar de forma crítica sobre informação escrita, a capacidade de raciocínio matemático e de utilização de conceitos, procedimentos e recursos matemáticos para explicar e prever fenómenos, e a capacidade para raciocinar de forma científica e tecer conclusões empíricas (OCDE, 2015, p. 21).

Defendem-se melhorias ao nível do ensino e da aprendizagem (CNE, 2015). O docente é facilitador e modelador de boas práticas, sendo preciso viabilizar renovadas práticas pedagógicas e

currículos acadêmicos, e apostar numa formação de professores de qualidade (Flores, 2015). O aluno tem o papel (mais) ativo no processo de aprendizagem, com a responsabilidade de tomar as próprias decisões e de assumir os resultados decorrentes. Espera-se uma disposição para aprender e refletir sobre as aprendizagens (Thomas, 2011), para (re)construir conhecimento face aos *inputs* e às experiências de aprendizagem (Rowles, 2011). Assim se viabilizará o desenvolvimento das “competências do século XXI”, i.e., competências transversais como o PC, que preparam os indivíduos para trajetórias de vida cada vez mais diversificadas e imprevisíveis (Comissão Europeia, 2012, p. 3). O ES é o local por excelência para estas mudanças, assumindo o PC como a ferramenta e o alvo mais importante das aprendizagens acadêmicas.

Referências

Almeida, L. S., & Franco, A. H. R. (2011). Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicología*, 29(1), 176-195.

Brotherton, P. (2011). Critical thinking: A top skill for future leaders. *T+D*, 65(11), 24.

Butler, H. A. (2012). Halpern Critical Thinking Assessment predicts real-world outcomes of critical thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 26(5), 721-729.

Butler, H. A., Forsyth, C., Halpern, D. F., Graesser, A. C., & Millis, K. (2011). Secret agents, alien spies, and a quest to save the world: Engaging students in scientific reasoning and critical thinking through Operation ARIES!. In R. L. Miller, R. F. Rycek, E. Amsel, B. Kowalski, B. Beins, K. Keith, & B. Peden (Eds.), *Promoting student engagement. Volume 1: Programs, techniques and opportunities* (pp. 286-291). Syracuse, NY: Society for the Teaching of Psychology.

Comissão Europeia (2009). *Bologna beyond 2010. Report on the development of the European Higher Education Area*. Retirado de http://www.ehea.info/Uploads/LEUVEN/Beyond_2010_report_FINAL.pdf

Comissão Europeia (2012). *Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Retirado de http://ec.europa.eu/index_en.htm

Conselho Nacional de Educação. (2015). *Estado da educação 2014*. Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/estado-da-educacao>

Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43-52.

European Higher Education Area (1999). *Joint declaration of the Ministers responsible for higher education - Convened in Bologna on the 19th of June 1999*. Retirado de <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=80>

Evens, M., Verburgh, A., & Elen, J. (2013). Critical thinking in college freshmen: The impact of secondary and higher education. *International Journal of Higher Education*, 2(3), 139-151.

Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. Retirado de <http://www.insightassessment.com/CT-Resources/Independent-Critical-Thinking-Research/pdf-file/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts-PDF#sthash.oKhyPP3Y.dpbs>

Flores, M. A. (2015). Formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Estado da educação 2014* (pp. 262-277). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Franco, A. H. R., Butler, H. A., & Halpern, D. F. (2015). Teaching critical thinking to promote learning. In D. S. Dunn (Ed.), *The Oxford handbook of undergraduate psychology education* (pp. 65-74). New York, NY: Oxford University Press.

Franco, A. R., Almeida, L. S., & Saiz, C. (2014). Pensamiento crítico: Reflexión sobre su lugar en la enseñanza superior. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 81-96.

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). New York, NY: Psychology Press.

OCDE (2015). *Universal basic skills: What countries stand to gain*. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en>

Phan, H. P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22(2), 284-292.

Rivas, S. F., & Saiz, C. (2010). ¿Es posible evaluar la capacidad de pensar críticamente en la vida cotidiana? In H. J. Ribeiro & J. N. Vicente (Eds.), *O lugar da lógica e da argumentação no ensino da Filosofia* (pp. 53-74). Coimbra: Unidade I & D, Linguagem, Interpretação e Filosofia.

Rowles, J. (2011). Learning is not easy: How can we help our students to learn? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 3(2), 159-162.

Thomas, T. (2011). Developing first year students' critical thinking skills. *Asian Social Science*, 7(4), 26-35.

Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. P. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22(1), 43-54.

A INVESTIGAÇÃO AO SERVIÇO DAS PRÁTICAS COMO COMPONENTE CENTRAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Rosenilde Nogueira Paniago
Instituto Federal Goiano

Teresa Sarmiento
Universidade do Minho

Resumo

O processo de Bolonha introduziu alterações no processo de formação de professores, tornando obrigatória a concretização do grau de mestrado. Este grau integra, na sua definição, a componente de investigação, o que, no caso da formação dos professores dos primeiros ciclos, é entendida como ‘investigação ao serviço das práticas’. Na presente comunicação, a partir de narrativas de oito mestres, analisaram-se as suas representações sobre influência da investigação nas tomadas de decisão no quotidiano pedagógico, bem como a pertinência dessa componente na tomada de consciência do processo de aprendizagem profissional.

Abstract

The Bologna process has introduced changes in the teachers' training process by requiring the completion of the master's degree. This degree includes, in its definition, the research component, which, in the case of the formation of teachers for pre-school education and basic education, is understood as ‘action-research’. In this paper, from the narrative of eight masters, we analyzed their representations about the influence of research in decision-making in everyday teaching and the relevance of this component in the awareness of the teaching and learning process.

Introdução

A realidade que vivemos atualmente é complexa, ambígua e desafiante: um período marcado por grande avanço científico e tecnológico, relações internacionais conflituosas, degradação ambiental, direitos humanos desrespeitados, entre tantos outros factos que influem nas relações e nos processos educacionais escolares, o que implica a necessidade de reflexão sobre a formação de professores. Nesse cenário, a formação de professores tem sido objeto central nas discussões sobre a problemática educativa, considerando que todas as mudanças em termos de ordem política, económica, ambiental e social afetam as práticas escolares. Assim, têm surgido diversas propostas formativas, umas seguindo perspetivas da racionalidade técnica, em que os professores são apenas transmissores e reprodutores de conhecimento produzidos por pessoas alheias

ao seu contexto, outras apostando em perspectivas formativas que focalizam o desenvolvimento profissional dos professores como profissionais reflexivos, investigativos, com capacidade de decisão face às diferentes problemáticas singulares, ambíguas, incertas da sala de aula, contextos escolares e não escolares. Nesta última perspectiva, a educação, a escola e os professores são chamados ao desafio da educação de crianças, jovens e adultos, de forma a contribuírem para o seu desenvolvimento sociocultural, científico, tecnológico e humano.

Este cenário desafia os diversos sistemas educativos em todo o mundo, repercutindo-se nas reformas da formação de professores. Situemo-nos nas mudanças na formação de professores em Portugal. A partir do processo de Bolonha, vários países europeus, com vista, sobretudo, a favorecerem a mobilidade estudantil e docente e a criarem um espaço europeu de conhecimento, comprometeram-se a adotar um sistema com graus académicos de fácil equivalência, e o ensino superior passa a ser desenvolvido em três ciclos: licenciatura (1º ciclo), mestrado (2º ciclo) e doutoramento (3º ciclo).

Em Portugal, a adequação ao Processo de Bolonha se dá com o Decreto-Lei nº. 74/2006, de 24 de março. Após o tratado de Bolonha, por meio do instrumento legal que a regula, a formação inicial para a docência passa a ser estruturada da seguinte forma: no caso da educação de infância dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, a formação se dá por meio de uma Licenciatura em Educação Básica, a ser acrescida, necessariamente, com um curso de Mestrado profissionalizante em Ensino, numa dessas áreas. Igualmente, são necessários a Licenciatura e o Mestrado em Ensino em uma ou até duas áreas disciplinares para os professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. A presente investigação focaliza a formação no grau de mestrado, pois este integra, na sua definição, a componente de investigação, o que, no caso da formação dos professores dos primeiros ciclos, é entendida como 'investigação ao serviço das práticas'.

Tendo como pano de fundo este contexto, o artigo propõe-se, a partir de narrativas de oito mestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1C), analisar quais as suas representações sobre como a investigação as influencia nas tomadas de decisão no seu quotidiano pedagógico, bem como a pertinência dessa componente formativa na tomada de consciência do seu processo de aprendizagem profissional. Como forma de direcionar a investigação, foram delineadas as seguintes questões: Qual a relevância da componente investigativa na Prática de Ensino Supervisionada (PES) para a formação inicial como docente? De que forma a componente de investigação no MEPEE1C tem influenciado a prática profissional dos professores mestres? Que práticas de investigação foram significativas durante a formação?

A presente comunicação organiza-se da seguinte forma: numa primeira parte, aborda-se teoricamente a componente da investigação na formação de professores, para, depois, se apresentar uma discussão sobre o processo atual de investigação na formação de professores portugueses. A análise empírica do estudo aqui exposto é suportada na análise de narrativas produzidas por jovens professoras formadas já neste regime.

A formação na e para a investigação

Muito se tem falado na importância da formação sustentada em um processo de reflexão e investigação para que os professores possam mobilizar saberes para o enfrentamento das várias situações educativas complexas que ocorrem no cotidiano escolar e lutar por melhores condições de trabalho, valorização profissional e justiça social. Esta discussão se ancora em teóricos da literatura internacional que defendem a investigação na formação, destacando-se, de Por-

tugal: Nóvoa (1997), Alarcão (2011); do Brasil: Franco (2012), Pimenta e Lima (2011); dos Estados Unidos: Zeichner (1993, 2008), Kincheloe (1993).

Nóvoa (1997) aponta a necessidade de se investir na formação que estimula o desenvolvimento profissional do professor, através da reflexão acerca de problemáticas da prática, de modo a suscitar a busca de alternativas contextualizadas e se valorizarem os saberes dos profissionais. As situações problemáticas que os professores são chamados a resolver conduzem ao seu “autodesenvolvimento reflexivo” (Nóvoa, 1997, p. 27). Também Alarcão (2011) insiste na defesa da perspectiva da formação do professor reflexivo. A autora pontua que uma das estratégias que tem sido desenvolvida, de grande valor formativo para o desenvolvimento da autonomia e da reflexão dos professores no contexto de trabalho, é a pesquisa-ação. Para além desta, a autora propõe o uso de estratégias singulares que auxiliam o desenvolvimento da capacidade de reflexão e desenvolvimento profissional dos professores, tais como: a análise de casos, as narrativas, a construção de portfólios, o questionamento e confronto de opiniões, os grupos de discussão, a auto-observação, a supervisão colaborativa e as perguntas pedagógicas.

A brasileira Amélia Franco (2012), a partir de experiências investigativas pessoais, indica a pesquisa-ação como alternativa significativa de trabalho para os professores. Para a autora (2012, p.192): “a pesquisa-ação pode funcionar como um instrumento pedagógico para ajudar os professores a desbloquear-se da rotina que impregna o ambiente escolar e encontrar, no processo investigativo coletivo, um caminho para transformações em suas práticas e no próprio ambiente profissional”. Também Pimenta e Lima (2011) defendem a inserção da investigação na formação durante o estágio. Para estas, a pesquisa no estágio é uma possibilidade de formação do estagiário e de desenvolvimento profissional dos professores. Ao falarem sobre a relação do estágio com a pesquisa, as autoras afirmam que esta prática “Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola [...]” (Pimenta e Lima, 2011, p.55).

Zeichner (2008), investigador americano, possui demasiada experiência com o trabalho da pesquisa-ação como estratégia formativa, defendendo-a como forma de ajudar os futuros professores a desenvolverem teorias acerca da docência e de luta por justiça social. O autor aponta algumas das estratégias que tem utilizado como formador de professores para a preparação de professores reflexivos que sejam, além de consumidores críticos de conhecimentos, capazes de participarem de sua criação, tais como estudos etnográficos, estudos de caso, investigação-ação, esclarecendo que “Por si, nenhuma destas estratégias significa nada de especial” (ibid, 1993, p.27), e que o mais importante são os objetivos para os quais direcionam a sua utilização. Ainda nesta linha, destacam-se as ideias do americano Kincheloe (1993), o qual defende a inserção da pesquisa na formação e na prática docente numa perspectiva crítica. O autor denuncia a conceção tradicional de educação que não possibilita a inserção da pesquisa, e apresenta sugestões em que a pesquisa-ação numa dimensão crítica é estratégia essencial para a emancipação política do professor. A partir de uma preparação teórica e metodológica, o professor pode engajar-se coletivamente com os alunos, professores e comunidade educativa, em investigações sobre problemas ligados ao cotidiano escolar para transformá-los. Para Kincheloe (1993), “a pesquisa-ação crítica é o ato democrático consumado, porque permite aos professores ajudar a determinar as condições de seu próprio trabalho” (p.180).

Por fim, os autores arrolados nesta discussão comungam da ideia de que é importante e necessária a formação de professores reflexivos e pesquisadores para que possam mobilizar os vários saberes necessários ao exercício da docência na sociedade atual, o que requer que as instituições do ensino superior insiram, em suas propostas formativas, elementos que contribuam para o desenvolvimento profissional de professores de acordo com o perfil desejado.

A investigação enquanto estratégia de formação de professores no processo de Bolonha

A implementação do processo de Bolonha em Portugal obrigou a uma revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, o que foi feito com o Decreto-Lei nº49/2005, de 30 de agosto, e que veio, sobretudo: a) a criar condições para o acesso, a todos os cidadãos à aprendizagem ao longo da vida; b) a conduzir à adoção de um modelo de organização do ensino superior em três ciclos; c) a determinar a mudança de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências; d) a instituir a adoção do sistema europeu de créditos curriculares, baseado no trabalho dos estudantes.

Também o Decreto-Lei [DL] nº 43/2007, de 22 de fevereiro, surgiu no contexto de adequação das políticas ao Processo de Bolonha. Este documento “define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio” (Diário da República, 2007,, p.1320); valoriza-se, no que se refere às atribuições de habilitação para a docência, além do conhecimento disciplinar, a fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional.

A interpretação da lei, consensualizada pelos professores do ensino superior reunidos periodicamente para análise dos processos formativos em curso, tem aprofundado a conceção da importância da investigação ao serviço das práticas; ou seja, a investigação produzida pelos estudantes da formação inicial de professores deve ter em vista a promoção de competências que sustentem a sua própria construção de conhecimento, o qual, enquanto científico, deve ser disponibilizado, discutido e consensualizado pela comunidade profissional alargada. Neste mesmo DL, a prática de ensino supervisionada é reconhecida como tendo um papel vital.

O que dizem as Mestres

De forma a conhecermos as representações de jovens certificadas com o MEPEE1C, enviámos, por e-mail, um pequeno questionário a todas as que concluíram esta formação até ao presente ano letivo, num conjunto de cinco edições, com um total de 135 jovens, todas mulheres. Pretendia-se que as respostas partissem da experiência docente das mesmas, seja em jardim-de-infância, ou em escolas do 1ºciclo ou noutros contextos educativos, tais como centros de estudos. A partir da análise das representações das mestres sobre como a investigação as influencia nas tomadas de decisão no seu quotidiano pedagógico, bem como sobre a pertinência dessa componente formativa na tomada de consciência do seu processo de aprendizagem profissional, estruturaram-se os dados nas seguintes dimensões: 1) relevância da componente investigativa na PES para a formação inicial como docente; e 2) práticas de investigação na formação.

Depois de recolhida e organizada² categorialmente a informação, realizou-se a seguinte análise:

1) Relevância da componente investigativa na PES para a formação inicial como docente

A PES constitui-se num espaço privilegiado para o desenvolvimento da prática de investigação e, como tal, de mobilização de saberes da docência. Assim, conforme M1, “Aquilo que eu acho que vamos levar do estágio, acima de tudo, é esta aprendizagem que vai sendo evolutiva à medida que a gente pesquisa, e fundamenta aquilo que está a observar, e a praticar, acho que

² As narrativas foram tratadas no anonimato e identificadas pela letra M (Mestre), seguidas de um número.

é uma fase essencial na nossa formação”. Nesta mesma perspetiva, M2 ao dizer sobre as contribuições do estágio, esclarece que este ajuda

A formar como professor investigador, porque ao estarmos a seguir uma metodologia de investigação-ação, estou no fundo a sentir aquilo que um professor investigador sente na prática. O estágio é o que nos mostra o primeiro impacto com a realidade. Aprendemos a lidar com as frustrações. Se hoje não correu tudo bem, ou irmos para lá com um processo, uma aula planeada, com uma planificação do que pode acontecer e quando chegamos lá não dá certo, não é como parece.

As mestres realçam elementos relevantes acerca da componente de investigação como alternativa de reflexão das questões da prática escolar com base nos conhecimentos estudados. É por meio do contato com a realidade escolar durante o estágio, das reflexões, análises e intervenções, que elas percebem, de facto, a complexidade do trabalho docente e quais os desafios que enfrentarão ao longo da profissão. Como afirma M2, o estágio promove o primeiro impacto com a realidade da escola e possibilita aprendizagens sobre planificação, gestão do tempo, ação, reflexão sobre a ação e sua reformulação a partir da observação do que não correu bem, dos desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Nesse sentido, fica evidente que a investigação na formação possibilitou que as ex-alunas pudessem vivenciar atividades que contribuíram para o desenvolvimento de habilidades promotoras do conhecimento e análise da realidade escolar. A asserção de Pimenta e Lima (2011, p.56) é pertinente ao destacar que o estágio, pelo viés da pesquisa, envolve: “[...] a utilização e avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas [...]”.

Para as autoras, o estágio assim realizado enseja o conhecimento acerca das teorias e o desenvolvimento das habilidades de pesquisa. As estagiárias, consubstanciadas nos referenciais teóricos estudados na formação, podem, por meio do processo de investigação, materializar os conhecimentos estudados, problematizar, analisar, refletir e propor soluções acerca das questões ambíguas e desafiantes que o processo de ensino e aprendizagem implica, tal como diz outra Mestre: “ Nós na Universidade aprendemos teoria e no estágio é o momento de aplicar. [...] temos a possibilidade de perceber quais são as nossas limitações e, através da observação, aquilo que podemos melhorar [...] é com o estágio que podemos ver outras estratégias, nós aprendemos com os professores, e nós colocamo-nos à prova” (M7). M7 valoriza as ações vivenciadas no estágio como forma de estabelecer uma relação prática com a teoria e menciona aspetos que a ajudaram na aprendizagem da docência, nomeadamente a possibilidade de observar e encontrar alternativas para ensinar as crianças. Noutro texto (Sarmiento, 2012, p.28), contribuimos com esta reflexão ao afirmar que “O momento de estágio, no âmbito da formação inicial, constitui um ‘momento crítico’, entendido como muito significativo na adesão à profissão e estruturante na preparação para o exercício profissional da mesma”. Neste depoimento constata-se que, em seu processo de estágio, houve elementos que propiciaram a ultrapassagem da forma burocrática, técnica, consubstanciada nos preceitos da racionalidade técnica, em que os estagiários se atêm ao mero ato passivo da observação, preenchimento de fichas e elaboração de relatório. Ao contrário, a ex-aluna evidencia o contributo da componente de investigação como estratégia significativa que a auxilia a estabelecer a relação teoria-prática, a compreender as dificuldades de aprendizagem das crianças e a intervir na busca de soluções. Neste sentido, tem-se que destacar o valor da teoria para o suporte das perspetivas de análise e compreensão das problemáticas de ensino e aprendizagem das crianças e dos contextos educativos.

Destacam-se ainda as narrativas de outras mestres sobre a componente da investigação:

A componente investigativa ajudou-me a ver a educação de um modo diferente, pois utilizei aspetos lúdicos para as crianças aprenderem. [...] (M4).

A componente investigativa na PES é importante uma vez que me permitiu adquirir competências significativas que serão importantes no dia-a-dia enquanto profissional, como a capacidade de planificar, de refletir, de investigar assuntos pertinentes...[...] Fiquei a conhecer também a realidade numa escola, não só ao nível de sala de aula, mas também de escola e agrupamento (M3).

A componente investigativa da PES ajudou-me a melhor compreender alguns dos fenómenos trabalhados dentro da sala com as crianças. Além disso, ajudou-me a situar o tipo de atividades que devia propor, de acordo com a faixa etária das crianças e de acordo com os seus interesses pessoais (M6).

As ex-alunas, agora mestres, destacam a relevância da componente da investigação para o conhecimento das crianças dos grupos em que leccionam, para a aprendizagem de processos de planificação, reflexão, compreensão e intervenção em sala de aula e contextos educativos. É destacado que a componente de investigação contribuiu para adquirirem experiência e conhecimento da realidade escolar. Nesse sentido, é narrado por M4 que estas aprendizagens se consolidarão com o tempo de experiência na docência, o que permite afirmar que, na formação, é lançada a semente da constituição de professores investigadores. Entretanto, esta será consolidada e crescerá de forma fértil, como as próprias referenciam, caso os professores invistamnum trabalho colaborativo, de modo a questionar, a investigar as problemáticas complexas inerentes ao processo ensino-aprendizagem e contexto educativo.

Práticas de investigação na formação

Nas narrativas das ex-alunas, procurou-se identificar aspetos que ilustrassem práticas de investigação vivenciadas durante a formação, de que se destaca:

Eu, no início do estágio, houve esta parte em definir o projeto de investigação-ação, verificar a necessidade que aquelas crianças precisavam [...] pensamos o que eles precisavam, serão avaliados no final do ano em quê? Em matemática e português [...] Com a investigação o que podemos fazer para melhorar o desempenho deles? E aí descobri que, em problemas matemáticos, as crianças tinham muita dificuldade em compreender os enunciados [...] Foi aí que o projeto de investigação ajudou. Se calhar poderia ter havido mais, uma maior diversificação, mas já consegui alguma coisa... fazer com que eles olhassem duas vezes para o problema quando antes olhavam uma [...] ou seja, consegui fazer com que as crianças percebessem que não é só o que está ali dito, é necessário mobilizar outros conhecimentos para ali e a investigação é nisso mesmo que ajuda, é o professor pesquisar várias maneiras, várias estratégias para conseguir combater as necessidades que as crianças apresentam [...] (M2).

A mestre esclarece a forma como desenvolveu o seu projeto de investigação no estágio, destacando que, antes de o operacionalizar, identificou as necessidades das crianças. No seu depoimento, é possível identificar elementos que configuram o processo de ação e reflexão na ação, tendo em vista que analisa o que foi desenvolvido e percebe que mesmo que tenha conseguido bons resultados, poderia ter feito de outra forma. Ademais, a mestre expõe preocupação em incitar também nas crianças atitudes questionadoras, para que possam mobilizar vários conhecimentos de forma a compreenderem e resolverem os problemas matemáticos apresentados.

Outra Mestre narra que na fase inicial do processo de investigação procurou, a partir da observação, conhecer as crianças e as suas dificuldades de aprendizagem, para então realizar a intervenção:

[...] a observação atenta ajuda a conhecer melhor o aluno [...] porque é perceptível, a partir da observação, se é um aluno participativo, atento, cooperativo, entre outros aspetos, que conjugados com notas de campo permitem direcionar técnicas de acordo com as características e necessidades das crianças. Este foi um dos aspetos que mais me marcou na minha prática investigativa (M4).

Nesse sentido, a observação não se resumiu a um simples olhar, mas a um olhar problematizador de forma a tentar desvelar *asnuances* que envolve a complexidade do cotidiano de uma sala de aula e do contexto escolar. Ademais, há no depoimento das ex-alunas elementos que realçam uma sensibilidade afetiva acerca dos saberes, dos gostos, da forma de aprendizagem das crianças, características fundamentais ao trabalho docente, conforme diz Paulo Freire (2006), ao enfatizar a importância de os professores assumirem uma postura dialógica em sua prática de ensino, consubstanciada no reconhecimento de também estarem aprendendo enquanto ensinam, e no desenvolvimento de uma sensibilidade pedagógica, substancialmente alicerçada no sentimento da tolerância, do afeto, do amor, da abertura para entender as *nuances*, diversidade dos alunos e diferentes percepções de aprendizagem.

Fica evidente, portanto, que a mestre se preocupou em reconhecer as dificuldades das crianças para propor atividades de forma que elas se tornassem protagonistas e não receptáculos de conteúdos. Há que ter em conta que, em um contexto histórico, sociocultural e econômico marcado por tantos avanços, o aluno também não é o mesmo de outros tempos, já não é, conforme aponta Alarcão (2011, p.16), “mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para as transformações no seu conhecimento e no seu saber”. Há, portanto, a necessidade de uma nova forma de ensinar, bem como de outra escola, conforme pontua Alarcão (2011).

Considerações finais

Nesta análise percebeu-se que a componente de investigação na formação das mestres contribuiu, de forma significativa, para o desenvolvimento profissional destas professoras, com a aquisição de habilidades de questionamento, observação, reflexão, métodos de pesquisa. Reafirma-se, portanto, a importância da formação na e para a investigação durante a formação, de forma que os formandos desenvolvam postura crítica, reflexiva, investigativa face aos fenômenos escolares e procurem solução para os problemas enfrentados.

Há que se ter em conta que o processo de investigação durante o estágio não se faz por si; é fundamental que o formando tenha o suporte da orientação e que este processo ocorra articulado com as disciplinas estudadas na formação. No caso do curso de Mestrado da Universidade do Minho, em que se insere a presente investigação, o processo de investigação na PES se dá sob a orientação de professores supervisores da universidade e de professores cooperantes que atuam no ensino básico, com o aporte teórico dos conhecimentos estudados.

Referências

- Alarcão, I. (2011). Professores reflexivos em uma escola reflexiva (8ª eE.). São Paulo: Cortez.
- Diário da República (2005). Lei nº 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.

Diário da República (2007). Decreto Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Lisboa.

Franco, M. A. (2012). Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2006). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. (34ª Ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Kincheloe, J. L. (1993). Pesquisa-ação, reforma educacional e pensamento do professor. In J. L. Kincheloe, A formação do professor como compromisso político (pp. 179-197). Porto Alegre: Artes Médicas.

Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, Os professores e sua formação. (pp. 15-34). Lisboa: Dom Quixote.

Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2011). Estágio e Docência. (6 Ed.), São Paulo: Cortez.

Sarmiento, T. (2012). Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, (pp.7013-7023), São Paulo: Junqueira & Marin Editores. Acedido Agosto, Dezembro, 20 de 2013 em <http://www2.unimep.br/endiipe/3844d.pdf>

Zeichner, K. M. (1993). A formação reflexiva de professores. Idéias e práticas. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. (maio/agosto de 2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante da formação docente. Edu. Sociedade, 29(103), 535-554

DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR E EVOLUÇÃO DAS PERCEÇÕES DE MUDANÇA DURANTE O PERCURSO ACADÉMICO

Sofia de Lurdes Rosas da Silva
Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal; CEIS 20
sofiace@esec.pt

Joaquim Armando Gomes Ferreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal
jferreira@fpce.uc.pt

António Gomes Ferreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal; CEIS 20
antonio@fpce.uc.pt

Resumo

Bolonha veio reforçar a ideia de que o ensino superior deveria estimular o desenvolvimento global dos estudantes. A este respeito, a literatura vinha já assinalando que as práticas educativas adotadas pelas instituições de ensino superior apresentavam um impacto positivo considerável.

Partindo deste pressuposto, e a partir de um conjunto de instrumentos construídos para o efeito, conduziram-se dois estudos: estudo 1, de natureza transversal, com 576 estudantes, para avaliar as perceções de mudança num conjunto de variáveis de contexto (ambiente institucional, interação com pares e professores, envolvimento do estudante) e de variáveis de ganhos no domínio das competências intelectuais, psicossociais e académicas; estudo 2, longitudinal, junto de 75 estudantes, para medir a mudança de perceção nas dimensões consideradas.

Os resultados revelaram mudanças nas perceções médias, estatisticamente significativas, ao nível de algumas variáveis de contexto e de perceção de ganhos do 1.º para o 3.º anos do ensino superior.

Abstract

Bologna has reinforced the idea that higher education should stimulate students' global development. In this regard, the literature has already been pointing out that the educational practices adopted by higher education institutions had a significant positive impact.

From this assumption, and from a set of instruments designed for the present purpose, two studies were conducted: Study 1, a cross-sectional design, with 576 students, to assess students' perceptions of change in the context of a set of variables (institutional environment, interaction

with peers and teachers, student involvement) and outcome variables in the field of intellectual, psychosocial and academic skills; Study 2, of longitudinal nature, with 75 students followed from the 1st to the 3rd years, to measure perception's change in the above mentioned variables.

Results revealed statistically significant changes in the average perceptions of some context and of some outcome variables from the 1st to the 3rd year of higher education.

Introdução

Há um conjunto considerável de modelos e estudos que referem que, durante os anos do ensino superior, ocorrem mudanças no estudante ao nível do desenvolvimento psicossocial, intelectual e ao nível da aquisição de conhecimentos e competências académicas (e.g., Baxter-Magolda, 1992, 2001, 2009; Chickering & Reisser, 1993; Costa, 1991; Faria, 2008; Ferreira & Neto, 2000; Ferreira, Machado, Chaleta, Grácio & Correia, 2009; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2006; Martins, 2007; Martins & Ferreira, 2011; Pascarella & Terenzini, 1991; 2005; Pinheiro, 1994; Pinheiro & Ferreira, 1995, 1996; Perry, 1981; Soares, Almeida & Ferreira, 2002).

Os resultados entre os diferentes estudos que têm sido realizados sobre estas tarefas de desenvolvimento parecem, na generalidade, concordar entre si quando indicam que, nos primeiros anos do ensino superior, os estudantes percebem crescimentos no domínio da competência, da autonomia, dos relacionamentos interpessoais, na expressão saudável das emoções, na adoção de valores mais personalizados e modos de pensar mais reflexivos (Bastos, 1998; Cheng, 2001; Chickering & Reisser, 1993; Faria, 2008; Ferreira et al., 2009; Foubert, Nixon, Sisson, & Barnes, 2005; King & Kitchener, 1994; Martins, 2007; Pinheiro, 1994, 2003; Pinheiro & Ferreira, 1995; Soares et al., 2002; Soller, 2001) e no desenvolvimento da integridade (Chickering & Reisser, 1993). Da análise da literatura e estudos conduzidos durante cerca de três décadas, Pascarella e Terenzini (1991, 2005) concluem que os estudantes revelam aumentos no domínio da aquisição de conhecimentos, não apenas nas áreas disciplinares, como também nas áreas fundamentais do domínio da língua e do cálculo.

As vivências académicas e sociais parecem forçar os estudantes a repensar formas anteriores e a adotar, de forma progressiva, novas formas de resolução de problemas e de tarefas desenvolvimentais.

Parece, a este respeito, haver também consenso entre diferentes quadros teóricos no que diz respeito ao reconhecimento da importância dos contextos no desenvolvimento do estudante (Ferreira & Ferreira, 2001; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2013a, 2014). As teorias desenvolvimentistas, centradas nos aspetos intra e interpessoais do desenvolvimento, reconhecem que a resolução adequada de um conjunto de tarefas de desenvolvimento depende também das características das instituições. Destacam-se autores como Chickering e Reisser (1993), que as definem em termos de desafio/estímulo e de apoio institucional. Também as teorias que se interessam pelo estudo do impacto institucional destacam o papel desempenhado pelos contextos ao nível do ajustamento, desenvolvimento e aprendizagem do estudante, através da natureza e intensidade dos estímulos académicos e sociais que proporcionam, em particular aqueles que se traduzem em práticas de envolvimento académico e social efetivo (Pascarella & Terenzini, 1991, 2005).

De facto, é em número considerável a investigação que se tem dedicado à questão do envolvimento do estudante na vida da instituição, em grande parte porque os estudos realizados têm conseguido demonstrar que, quanto mais o estudante se envolve em atividades educativas

enriquecedoras, mais se desenvolve (Kuh, 2008; Kuh et al., 1991, 2005, 2006; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Silva, 2012; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2013b). Por outro lado, também se tem conseguido demonstrar que as práticas de envolvimento do estudante parecem ser providenciadas por contextos académica e socialmente estimulantes (Kuh, 2008; Kuh et al., 1991, 2005, 2006; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005).

É vasta a literatura que enuncia um conjunto de práticas e situações educativas vistas como envolventes e estimulantes, tais como: objetivos institucionais claros, ambientes institucionais intelectualmente estimulantes e inclusivos/apoiantes, oportunidades de participação em atividades educativas significativas, contacto frequente entre estudantes e professores, cooperação entre estudantes, o uso de metodologias de aprendizagem ativa e colaborativa, a articulação entre os objetivos institucionais e as práticas educativas.

Autores como Kuh et al. (1991, 2005, 2006) têm defendido que estas práticas educativas são o reflexo da cultura das instituições que influencia o modo como os indivíduos pensam e se comportam, pelo que, perante objetivos de intervenção/melhoria das práticas educativas, se revele de considerável pertinência conhecer e compreender a cultura institucional.

O presente estudo procura avaliar, junto de estudantes de uma instituição de ensino superior, as perceções de mudança durante o seu percurso no ensino superior, num conjunto de variáveis de contexto (i.e., ambiente institucional, interação com pares e professores, envolvimento do estudante) e de variáveis de natureza desenvolvimental (i.e., competências intelectuais, psicossociais e académicas).

Método

Objetivo

Com o presente estudo procurou-se perceber se existem diferenças significativas, em função do ano dos estudantes, ao nível das suas perceções relativas ao ambiente institucional, à interação professor-estudante, à interação com os pares, envolvimento e ao nível da perceção de ganhos com a experiência colegial nos domínios da competência intelectual, autonomia e autoconfiança, competência interpessoal, valores e competências académicas.

Para isso foram conduzidos 2 estudos: um de natureza transversal e outro de natureza longitudinal.

Amostra

Para a realização do estudo transversal foram inquiridos, no ano letivo 2011/2012, 576 estudantes, do 1.º (n = 195), 2.º (n = 187) e 3.º ano (n = 194), retirados de uma população-alvo de 1673 estudantes a frequentar uma instituição de ensino superior Portuguesa. De salientar, que a amostra é maioritariamente do sexo feminino (n = 403; 70%), reflexo do contexto.

Nesta amostra, verificou-se que os estudantes do sexo masculino são mais velhos, em média, um ano (M=21.57; DP=3.75) do que os do sexo feminino (M=20.59; DP=2.80), diferença de idades considerada significativa (t = 2.497; p < .05).

No estudo longitudinal, participaram 75 estudantes que haviam sido inquiridos no estudo transversal quando se encontravam no 1.º ano. No ano letivo de 2013/14, foram inquiridos novamente quando já se encontravam no 3.º ano do curso. Destes, 19 são do sexo masculino e 56 do sexo feminino.

Instrumentos

Para avaliar as variáveis do presente estudo (quer no estudo transversal, quer no longitudinal), utilizaram-se os seguintes questionários com formato de resposta do tipo escala de likert de cinco pontos³ (Silva, 2012): Ambiente Institucional, Interação Professor-Estudante, Envolvimento, Relação Com os Pares, Perceção de Competência Intelectual, Autonomia e Autoconfiança, Competência Interpessoal, Valores e Competências Académicas.

O Questionário do Ambiente Institucional integra duas subescalas: Estímulo Intelectual, que avalia a perceção de estímulo institucional para o desenvolvimento intelectual, académico e pessoal do estudante, e Sentimento de Comunidade, que avalia o sentimento de pertença à instituição.

O Questionário da Interação Professor-Estudante integra três dimensões: Gestão da Relação Pedagógica, i.e., a perceção dos estudantes relativamente à competência do professor ao nível da relação pedagógica; Contacto com os Professores, i.e., comportamentos de contacto académico que os estudantes estabelecem com os professores; Perceção de Suporte, i.e., perceção da existência de um relacionamento de apoio com os professores.

O Questionário do Envolvimento pretende medir o Envolvimento Académico do estudante nos contextos da sala e fora da sala de aula, assim como o seu investimento nas tarefas de aprendizagem. Pretende também medir o Envolvimento em Atividades Extracurriculares (sociais e recreativas/ culturais, associativas ou colegiais).

O Questionário da Interação com os Pares procura medir a Perceção de Suporte pelos pares ou a perceção de qualidade do relacionamento com os pares; e a Participação em Atividades Recreativas, do estudante, com os pares, em atividades de natureza recreativa.

Para medir a perceção de ganhos nos domínios académico, intelectual e psicossocial, construíram-se escalas para cada um dos seguintes construtos: Competência Intelectual, Autonomia e Autoconfiança, Competência Interpessoal, Valores e Competências Académicas.

O estudo exploratório destes instrumentos (Silva, 2012; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2015a, 2015b) revelou estruturas fatoriais com sentido concetual e índices de consistência interna satisfatórios para todos os fatores (superiores a .70) (Hill & Hill, 2009).

Procedimento

Os diferentes instrumentos foram administrados em aula, junto de uma amostra de 576 estudantes de diversos cursos de formação inicial, durante os meses de novembro e dezembro de 2011. No ano letivo de 2013/14 (entre dezembro e janeiro), foram contactados novamente os estudantes que tinham participado no estudo transversal (quando estavam no 1.º ano) para responderem novamente aos questionários seleccionados para a realização do estudo, tendo participado 75 de um total de 195.

³ Nada característico de mim, pouco característico de mim, algumas vezes característico de mim, bastante característico de mim, sempre característico de mim.

Foram explicitados, em ambos os estudos, os objetivos do estudo, a sua colaboração foi voluntária e foram dadas garantias de confidencialidade.

Resultados do Estudo Transversal

O Quadro 1 apresenta as médias, desvios-padrão, mínimos e máximos para as variáveis institucionais: ambiente institucional, interação professor estudante, interação com os pares e envolvimento do estudante, segundo o ano.

De notar que os resultados para as dimensões das diferentes escalas se encontram acima do valor intermédio das subescalas⁴, para todos os grupos, indicando que os estudantes inquiridos apresentam, em média, percepções positivas relativas ao ambiente institucional, interação com os professores e interação com os pares. Os estudantes também parecem estar envolvidos em atividades académicas e extracurriculares em valores médios acima do valor tido como referência.

Quadro 1 - Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos resultados para as variáveis de contexto e envolvimento, por ano

Escala	Dimensões	Estatísticas	Ano		
			1.º	2.º	3.º
Ambiente Institucional	Estímulo Intelectual	Média	38.22	33.77	33.10
		Desvio- Padrão	5.0	5.6	6.3
		Mínimos	17.00	13.00	16.00
		Máximos	50.00	47.00	49.00
	Sentimento de Comunidade	Média	36.44	31.33	29.88
		Desvio- Padrão	4.9	4.9	5.4
		Mínimos	15.00	15.00	13.00
		Máximos	45.00	45.00	45.00
Interação Professor- Estudante	Gestão da Relação Pedagógica	Média	35.86	33.28	33.59
		Desvio- Padrão	5.6	5.2	5.7
		Mínimos	19.00	18.00	15.00
		Máximos	49.00	49.00	50.00
	Perceção de Suporte	Média	17.95	17.54	18.63
		Desvio- Padrão	4.2	4.4	4.4
		Mínimos	9.00	7.00	29.00
		Máximos	30.00	8.00	30.00
	Contacto com os Professores	Média	27.14	27.83	29.28
		Desvio- Padrão	6.7	6.5	6.7
		Mínimos	12.00	12.00	12.00
		Máximos	50.00	45.00	49.00

4 Para ambas as subescalas do Ambiente Institucional, o valor médio calcula-se a partir ($1 \times 5 = 5$; $5 \times 10 = 50$; $50 : 2 = 25$); Para as subescalas Gestão da Relação Pedagógica e Contacto com os Professores, o valor médio calcula-se a partir ($1 \times 5 = 5$; $5 \times 10 = 50$; $50 : 2 = 25$); Para a subescala Perceção de Suporte (Professores), o valor médio calcula-se a partir ($1 \times 5 = 5$; $5 \times 6 = 30$; $30 : 2 = 15$); Para a subescala Perceção de Suporte (Pares), o valor médio calcula-se a partir ($1 \times 5 = 5$; $5 \times 11 = 55$; $55 : 2 = 27.5$); Para a subescala Participação em Atividades Recreativas, o valor médio calcula-se a partir ($1 \times 5 = 5$; $5 \times 4 = 20$; $20 : 2 = 10$); Para a subescala Envolvimento Académico, o valor médio calcula-se a partir ($1 \times 5 = 5$; $5 \times 11 = 55$; $55 : 2 = 27.5$); Para a subescala Envolvimento em Atividades Extracurriculares, o valor médio calcula-se a partir ($1 \times 5 = 5$; $5 \times 9 = 45$; $45 : 2 = 22.5$).

Interação com os pares	Percepção de Suporte	Média	42.36	42.48	42.64
		Desvio-Padrão	7.5	6.8	8.1
		Mínimos	15.00	20.00	13.00
		Máximos	55.00	55.00	55.00
	Participação em Atividades Recreativas	Média	12.35	12.10	11.76
		Desvio-Padrão	3.4	3.1	3.5
		Mínimos	4.00	4.00	4.00
		Máximos	20.00	19.00	20.00
Envolvimento	Envolvimento Académico	Média	40.69	40.14	40.64
		Desvio-Padrão	5.9	5.07	5.80
		Mínimos	21.00	24.00	20.00
		Máximos	55.00	55.00	53.00
	Envolvimento em Atividades Extracurriculares	Média	24.04	23.43	23.07
		Desvio-Padrão	5.97	6.28	6.47
		Mínimos	9.00	10.00	9.00
		Máximos	43.00	39.00	41.00
	N		195	187	194

De notar uma ligeira descida nos valores médios do 1.º para o 2.º e 3.º anos nas variáveis que avaliam a percepção de Estímulo Intelectual, Sentimento de Comunidade, Gestão da Relação Pedagógica, Participação em Atividades Recreativas com o grupo de pares e Envolvimento em Atividades Extracurriculares. Também se constata uma ligeira descida do 1.º para o 2.º anos e novamente uma subida do 2.º para o 3.º anos nos valores médios das variáveis Percepção de Suporte por parte dos professores e Envolvimento Académico. As dimensões Contacto com os Professores e Percepção de suporte por parte do grupo de pares registam uma subida nos valores médios do 1.º para o 2.º anos e do 2.º para o 3.º anos.

Observemos agora os resultados obtidos para as variáveis de natureza desenvolvimental apresentados no Quadro 2.

Note-se que os resultados obtidos na dimensão percepção de ganhos ao nível da Competência Intelectual, Autonomia e Autoconfiança, Competência Interpessoal, Valores e Competências Académicas se encontram acima do valor médio das escalas⁵ indicando que os estudantes dos três grupos apresentam percepções de ganhos consideráveis nestes domínios desde que entraram para o ensino superior.

Quadro 2 - Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos resultados para as variáveis de percepção de ganhos, por ano

Escala	Estatísticas	Ano		
		1.º	2.º	3.º
Competência Intelectual	Média	34.25	33.56	34.18
	Desvio-Padrão	5.0	4.3	4.2
	Mínimos	14.00	25.00	18.00
	Máximos	45.00	45.00	45.00

5 Para a escala Percepção de Competência Intelectual, o valor médio calcula-se a partir $(1 \times 5 = 5; 5 \times 9 = 45; 45 : 2 = 22.5)$; Para a escala Autonomia e Autoconfiança, o valor médio calcula-se a partir $(1 \times 5 = 5; 5 \times 9 = 45; 45 : 2 = 22.5)$; Para a escala Competências Interpessoais, o valor médio calcula-se a partir $(1 \times 5 = 5; 5 \times 7 = 35; 35 : 2 = 17.5)$; Para a escala Valores, o valor médio calcula-se a partir $(1 \times 5 = 5; 5 \times 6 = 30; 30 : 2 = 16)$; Para a escala Autocontrolo, o valor médio calcula-se a partir $(1 \times 5 = 5; 5 \times 4 = 20; 20 : 2 = 10)$; Para a escala Competências Académicas, o valor médio calcula-se a partir $(1 \times 5 = 5; 5 \times 13 = 65; 65 : 2 = 37.5)$.

Autonomia e Autoconfiança	Média	34.80	34.62	35.23
	Desvio-Padrão	4.9	4.6	4.3
	Mínimos	20.00	23.00	19.00
	Máximos	45.00	45.00	45.00
Competência Interpessoal	Média	27.44	27.12	27.54
	Desvio-Padrão	3.8	3.2	3.1
	Mínimos	15.00	18.00	14.00
	Máximos	35.00	35.00	35.00
Valores	Média	24.09	24.14	24.75
	Desvio-Padrão	3.2	2.9	2.9
	Mínimos	13.00	15.00	12.00
	Máximos	30.00	30.00	30.00
Competências Académicas	Média	49.57	48.49	49.30
	Desvio-Padrão	7.7	7.1	7.0
	Mínimos	26.00	26.00	21.00
	Máximos	65.00	65.00	65.00
	N	195	187	194

Para averiguar se as diferenças nas médias se apresentam significativas ao nível do ano, para as diferentes escalas da percepção do contexto institucional e da percepção de ganhos nos domínios intelectual, psicossocial e académico, apresentam-se os resultados da One-Way-Anova (Quadro 3).

Quadro 3 - Análise da variância dos resultados, para as variáveis de contexto, de envolvimento e de percepção de ganhos, segundo o ano

Escalas	Dimensões	Fonte	Quadrado das médias	F	p
Ambiente Institucional	Estímulo Intelectual	Ano	1502.823	46.515	.000
	Sentimento de Comunidade		2308.203	87.565	.000
Interação Professor-Estudante	Gestão da Relação Pedagógica		380.791	12.274	.000
	Percepção de Suporte Social		58.295	3.038	.049
	Contacto com os Professores		230.421	5.086	.006
Interação com os Pares	Percepção de Suporte		3.705	.065	.937
	Participação em Atividades Recreativas		17.095	1.463	.233
Envolvimento	Envolvimento académico		17.292	.542	.582
	Envolvimento em Atividades Extracurriculares		46.705	1.197	.303
Competência Intelectual			27.467	1.322	.267
Autonomia e Autoconfiança			18.845	.860	.424
Competências Interpessoais			8.793	.748	.474
Valores			26.473	2.804	.061
Competências Académicas			59.615	1.112	.330

Averiguando a existência de diferenças significativas ao nível do ano, a análise dos dados apresentados permite-nos constatar que o p do analista para o teste F indica a presença de diferenças significativas ao nível das diferentes dimensões das escalas do Ambiente Institucional e da Interação Professor-Estudante. As diferenças significativas encontradas são atestadas pelos

resultados dos testes Post-hoc (Quadro 4). Não se observam diferenças estatisticamente significativas para todas as outras variáveis em estudo.

Quadro 4 - Médias, desvios-padrão e testes Post-hoc Games Howell6 e Tukey para a variável ano

Dimensões	1.º ano (1)			2.º ano (2)			3.º ano (3)			Post-hoc
	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP	
Estímulo Intelectual	195	38.22	5.0	187	33.77	5.6	194	33.10	6.3	1>2 (p<.01) 1>3 (p<.01) 2=3 (p.>.05)
Sentimento de Comunidade	195	36.44	4.9	187	31.33	4.9	194	29.88	5.4	1>2 (p<.01) 1>3 (p<.01) 2>3 (p<.05)
Gestão da Relação Pedagógica	195	35.86	5.6	187	33.28	5.2	194	33.59	5.7	1>2 (p<.01) 1>3 (p<.01) 2=3 (p>.05)
Perceção de Suporte Social	195	17.95	4.2	187	17.54	4.4	194	18.63	4.4	1=2 (p>.05) 1=3 (p>.05) 2<3 (p<.05)
Contacto com os Professores	195	27.14	6.7	187	27.83	6.5	194	29.28	6.7	1=2 (p>.05) 1<3 (p<.01) 2=3 (p>.05)

De um modo global, observa-se uma descida nos valores médios em ambas as dimensões do ambiente institucional do 1.º para 3.º anos. Os estudantes do 2.º e 3.º anos apresentam percepções menos positivas do ambiente institucional comparativamente com os do 1.º ano. No caso do estímulo intelectual, as diferenças entre as médias revelam-se significativas entre o 1.º e o 2.º anos (para o 1.º ano M=38.22; DP= 5.0; para o 2.º ano M=33.77; DP=5.6; p<.01) e entre o 1.º e o 3.º anos (para o 1.º ano M=38.22; DP= 5.0; para o 3.º ano M=33.10; DP=6.3; p<.01). Em relação ao sentimento de comunidade, as diferenças entre as médias revelam-se significativas entre o 1.º e o 2.º anos (para o 1.º ano M=36.44; DP= 4.9; para o 2.º ano M=31.33; DP=4.9; p<.01), entre o 1.º e o 3.º anos (para o 1.º ano M=36.44; DP= 4.9; para o 3.º ano M=29.88; DP=5.4; p<.01), e entre o 2.º e o 3.º anos (para o 2.º ano M=31.33; DP= 4.9; para o 3.º ano M=29.88; DP=5.4; p<.05).

Em relação à dimensão Gestão da Relação Pedagógica, que avalia a qualidade científica e pedagógica do professor na perspetiva do estudante, observam-se diferenças significativas nas médias entre o 1.º e o 2.º anos (para o 1.º ano M=35.86; DP= 5.6; para o 2.º ano M=33.28; DP=5.2; p<.01) e entre o 1.º e o 3.º anos (para o 1.º ano M=35.86; DP= 5.6; para o 3.º ano M=33.59; DP=5.7; p<.01). Os estudantes do 2.º e 3.º anos apresentam percepções menos positivas comparativamente com os estudantes do 1.º ano em relação à qualidade da gestão da relação pedagógica.

No que concerne à dimensão que avalia a Perceção de Suporte providenciado pelo professor, os estudantes do 3.º ano apresentam percepções mais positivas que os estudantes do 1.º e 2.º

6 Os valores do teste de Levene para a dimensão Estímulo Intelectual indicaram a não homogeneidade da variância entre os grupos, pelo que para esta dimensão se utilizou o teste Post-Hoc Games-Howell. Para as restantes dimensões utilizou-se o teste de Tukey.

anos, sendo essa diferença estatisticamente significativa entre o 2.º e o 3.º anos (para o 2.º ano M=17.54; DP= 4.4; para o 3.º ano M=18.63; DP=4.4; $p < .05$).

Analisando a dimensão do contacto que os estudantes estabelecem com os professores, constata-se que os estudantes do 3.º ano, em média, declaram procurar mais os professores do que os estudantes do 1.º e 2.º anos, sendo a diferença de médias significativa entre o 1.º e o 3.º anos (para o 1.º ano M=27.14; DP= 6.7; para o 3.º ano M=29.28; DP=6.7; $p < .01$).

Resultados do estudo longitudinal

Como referido anteriormente, procurou-se analisar as mudanças nas percepções de estudantes ao nível do ethos institucional, do seu comportamento de envolvimento e das percepções de ganhos obtidos durante os anos de ensino superior, através de um estudo longitudinal, uma vez que os estudos transversais não permitem captar eventuais mudanças, mas apenas diferenças entre os diferentes anos. Assim, os resultados observados no estudo transversal careciam de alguma clarificação/verificação.

No Quadro 5 apresentam-se os resultados obtidos para as dimensões relativas ao contexto de ensino superior e ao envolvimento dos estudantes que participaram no estudo. Observem-se as diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes nos dois momentos de avaliação.

Quadro 5 – Médias, Desvios-Padrão e Anova de medidas repetidas para as variáveis de contexto e de envolvimento

Variáveis	1.º ano		3.º ano		Fonte	Quadrado das médias	F	p	η^2
	M ± SD		M ± SD						
Estímulo Intelectual	37.82 ± 4.85		33.32 ± 5.33		Ano	760.125	35.944	.000	.327
Sentimento de Comunidade	35.50 ± 4.48		31.95 ± 4.84			473.191	25.031	.000	.253
Gestão da Relação Pedagógica	35.09 ± 5.54		33.57 ± 4.60			86,542	4.582	.036	.058
Percepção de Suporte - Professores	18.14 ± 4.25		19.98 ± 3.37			126.814	11.780	.001	.137
Contacto com os Professores	27.64 ± 5.99		31.11 ± 5.34			451.852	24.242	.000	.247
Percepção de Suporte - Pares	42.64 ± 7.00		44.56 ± 7.43			138.246	4.292	.042	.055
Participação em Atividades Recreativas	12.62 ± 3.10		13.69 ± 3.86			42.874	5.297	.024	.067
Envolvimento Académico	39.89 ± 5.77		40.40 ± 5.75			9.702	.564	.455	.008
Envolvimento em Atividades Extracurriculares	24.80 ± 6.48		24.92 ± 5.21			.579	.027	.871	.000

Os dados indicam uma descida estatisticamente significativa nos valores médios na percepção de estímulo intelectual, sentimento de comunidade e na qualidade da gestão da relação pedagógica, apresentando uma magnitude de efeito de dimensão elevada ($\eta^2 \geq 0.25$) (Marôco, 2010) para as dimensões do ambiente institucional e de magnitude do efeito média para a qualidade da gestão da relação pedagógica ($\eta^2 = 0.05$). Também se constatam subidas estatisticamente significativas nos valores médios do 1.º para o 3.º anos, de magnitude de efeito média: os estudantes percebem mais apoio/suporte por parte dos professores ($\eta^2 = .137$) e contactam mais com os professores por questões académicas ($\eta^2 = .247$); também percebem mais

apoio por parte dos pares ($\pi^2 = .055$) e participam mais com eles em atividades de natureza recreativa ($\pi^2 = .067$).

No que diz respeito às percepções de mudança em variáveis de natureza desenvolvimental, os resultados apresentados no Quadro 6 indicam diferenças estatisticamente significativas entre o 1.º e o 3.º anos, com os estudantes a apresentarem resultados médios mais elevados no 3.º ano ao nível da autonomia e autoconfiança, competências interpessoais, valores pessoais e competências académicas. Os valores obtidos para o eta squared (π^2) são reveladores de uma magnitude do efeito média (com valores situados entre 0.05 e 0.25).

Quadro 6 – Médias, Desvios-Padrão e Anova de medidas repetidas para as variáveis de percepção de ganhos

Variáveis	1.º ano	3.º ano	Fonte	Quadrado das médias	F	p	ρ^2
	M \pm SD	M \pm SD					
Competência Intelectual	33.74 \pm 4.69	34.53 \pm 4.63	Ano	23.207	1.533	.220	.020
Autonomia e Autoconfiança	34.54 \pm 4.88	36.56 \pm 4.62		152.007	10,567	.002	.125
Competências Interpessoais	27.01 \pm 3.82	28.61 \pm 3.57		96.000	9.867	.002	.118
Valores	24.00 \pm 3.27	25.49 \pm 3.44		83.627	12.802	.001	.147
Competências Académicas	48.60 \pm 8.03	51.12 \pm 6.36		238.601	5.901	.018	.074

Discussão e conclusão

Considerando as diferenças encontradas em ambos os estudos, alguns resultados merecem que se sejam algumas considerações. Constata-se que os estudantes do 1.º ano apresentam percepções mais positivas do ambiente institucional (estímulo intelectual e sentimento de comunidade) do que os estudantes do 2.º e 3.º anos. Apesar de o estudo transversal nos limitar o tipo de ilações a tecer sobre estes dados (as diferenças observadas podem refletir apenas as características dos diferentes grupos), o estudo longitudinal vem confirmar esses resultados em relação às mudanças do 1.º para o 3.º anos. De facto, e como nos referem Astin (1993), Tinto (1993), Pascarella e Terenzini (2005) ou mesmo Weidman (1989, 2006), durante as primeiras semanas/meses do 1.º ano o estudante está mais preocupado com a sua integração social do que propriamente com o seu ajustamento às exigências académicas. Numa fase inicial, os estudantes centram as suas energias no estabelecimento de relações interpessoais satisfatórias com os pares. O estudo qualitativo conduzido por Silva (2012) indica que, nos primeiros tempos no novo contexto de vida, entram em jogo as expectativas que os estudantes trazem em relação aos contextos de ensino superior (geralmente acompanhadas de receios em relação ao aspeto relacional) e as vivências interpessoais com pares e professores. À medida que o estudante se vai ajustando em termos sociais, se integra num grupo, a sua atenção fica mais disponível para se concentrar em preocupações educativas. Os estudantes tornam-se então mais críticos do ethos intelectual e relacional que os rodeia e da congruência com os seus objetivos pessoais. Tal pode justificar as diferenças observadas. Esta explicação parece-nos igualmente válida para as diferenças encontradas em relação à percepção da competência científica e pedagógica do professor, em que se observam percepções menos positivas junto dos estudantes do 3.º ano. Tinto (1993) indica-nos que as ações dos professores dentro e fora das salas de aula constituem-se nas referências a partir das quais os estudantes avaliam a natureza e a qualidade do ethos intelectual da instituição.

No que concerne à percepção de suporte providenciado pelo professor, os estudantes do terceiro ano apresentam as percepções mais elevadas, comparativamente com os estudantes do primeiro e segundo anos (sendo a diferença significativa entre o 2.º e o 3.º anos). São também os estudantes do 3.º ano que mais procuram os professores. Estes resultados são corroborados pelos resultados obtidos no estudo longitudinal. No contexto da instituição em estudo acreditamos que esta diferença entre os primeiros e o último ano se poderá dever a uma certa pressão relacionada com a entrada no mercado de trabalho. As preocupações dos estudantes com a aprendizagem poderão constituir-se num fator motivador que os impulse a procurar mais os professores e a solicitar mais apoio e, em consequência, a perceberem mais disponibilidade de suporte. O estudo longitudinal também revelou que, no 3.º ano, os estudantes apresentam percepções mais positivas da qualidade dos relacionamentos com os pares e uma maior participação em atividades recreativas com esses pares. A literatura indica-nos que, à medida que decorrem os anos, os estudantes vão-se tornando mais seletivos em relação às suas amizades e relacionamentos, procurando relacionamentos mais positivos e evitando os tóxicos ou negativos. É, por essa razão, expectável que se verifique um aumento da percepção de suporte com esses pares e um aumento da partilha de atividades, nomeadamente as de natureza recreativa (Chickering & Reisser, 1993).

No que concerne aos efeitos do ano ao nível de percepção de ganhos, não se observaram diferenças significativas no estudo transversal, ficando a dúvida se tais resultados poderiam apenas refletir as características dos grupos comparados. As teorias do desenvolvimento indicam que o primeiro ano é um período de grandes mudanças na vida do estudante, repleto de oportunidades à espera de serem exploradas, na sua maioria longe dos constrangimentos parentais e, por isso, será expectável que ocorra um crescimento do 1.º para o último ano. Os resultados obtidos no estudo longitudinal revelaram um aumento nos valores médios das percepções de ganhos nas variáveis relativas ao desenvolvimento psicossocial e à aquisição de competências académicas, em concordância com resultados obtidos noutros estudos (Foubert et al., 2005; Ferreira et al., 2009; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Pinheiro, 1994; Silva, 2003; Silva & Ferreira, 2005; Soller, 2001), não se tendo verificado um aumento ao nível da competência intelectual percebida.

Referências

- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: contributos da teoria, investigação e intervenção*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Baxter-Magolda, M. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter-Magolda, M. (2001). *Making their own way: narratives for transforming higher education to promote self-development*. Sterling, VA: Stylus.
- Baxter-Magolda, M. (2009). The activity of meaning making: A holistic perspective on college student development. *Journal of College Student Development*, 50(6), 621-639.
- Cheng, D. (2001). Assessing student collegiate experience: Where do we begin? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26, 525-538.

Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Costa, M. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: INIC.

Faria, C. (2008). *Vinculação e desenvolvimento epistemológico em jovens adultos*. (Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho). Disponível no Repositório Digital da Universidade, do Minho (URI <http://hdl.handle.net/1822/8077>).
Ferreira, J., & Ferreira, A. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano35(3), 119-159.

Ferreira, J., & Neto, M. (2000). Inventário de Relações Interpessoais (IRI): Procedimentos de construção e validação. In A. Soares, A. Osório, J. Capela, L. Almeida, R. Vasconcelos & S. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 91-98). Braga: Universidade do Minho.

Ferreira, I., Machado, C., Chaleta, E., Grácio, L., & Correia, R. (2009). Autonomia e rendimento académico em estudantes do ensino superior público. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.5011-5020). Braga: Universidade do Minho.

Foubert, J., Nixon, M., Sisson, V., & Barnes, A. (2005). A longitudinal study of Chickering and Reisser's vectors: Exploring gender differences and implications for refining theory. *Journal of College Student Development*, 46(5), 461-471.

Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgement: understand and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington DC.: Association of American Colleges and Universities.

Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E., & Associates (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. (2006, November). *What matters to student success: a review of the literature*. Comissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success. Symposium conducted at the meeting of the National Postsecondary Education Cooperative, Washington, DC.

Kuh, G., Schuh, J., Whitt, E., Andreas, R., Lyons, J., Strange, C., Krehbiel, L., & MacKay, K. (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW statistics (ex-spss)*. Pêro Pinheiro: Report Number, Lda.

Martins, E. (2007). *Cognição e desempenho no ensino superior*. (Tese de Doutoramento não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação). Universidade de Coimbra, Coimbra.

Martins, E., & Ferreira, J. (2011). Evolução do pensamento, raciocínio e desempenho em alunos do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 213-246.

Perry, W. (1981). Cognitive and ethical growth: the making of meaning. In A. Chickering & Associates (Eds.), *The modern American college: responding to the new realities of diverse students and a changing society* (pp. 77-116). San Francisco. Jossey-Bass.

Pinheiro, M. (1994). *O domínio das emoções e o desenvolvimento da autonomia: contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário*. (Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação). Universidade de Coimbra, Portugal.

Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. (Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação). Universidade de Coimbra, Portugal.

Pinheiro, M., & Ferreira, J. (1995). Inventário de desenvolvimento da autonomia. In L. Almeida, M. Simões & M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal* (vol.1). Braga: APPORT.

Pinheiro, M., & Ferreira, J. (1996). O domínio das emoções do jovem adulto em contexto universitário. In *Actas das 1.ªs Jornadas de Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspectivas*. Coimbra.

Pinheiro, M., & Ferreira, J. (2002). O questionário de suporte social: adaptação e validação da versão portuguesa do Social Support Questionnaire (SSQ6). *Psychologica*, 30, 315-333.

Soares, A., Almeida, L., & Ferreira, J. (2002). Contributos para a validação do Inventário de Desenvolvimento da Autonomia de Iowa com estudantes universitários portugueses. *Revista Psicologia e Educação*, 1(1-2), 91-106.

Soller, J. (2001). The impact of college for women: Perspectives from the 1449 Texas State College for women graduating class. *Dissertations Abstracts International*, 62, 4091A.

Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Silva, S. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior: contributos do ambiente familiar e do autoconceito*. (Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação). Universidade de Coimbra, Universidade de Coimbra.

Silva, S. (2012). *Dinâmicas de envolvimento e de desenvolvimento do estudante do ensino superior*. (Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação). Universidade de Coimbra, Coimbra.

Silva, S., & Ferreira, J. (2005). Desenvolvimento do autoconceito em contexto de ensino superior: uma evolução linear? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(1), 159-194.

Silva, S., Ferreira, J. A., & Ferreira, A. (2013a). Vivências académicas e sociais e perceções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes do ensino superior politécnico. In B. D. da Silva, L. S. Almeida, A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. Franco, & R. Monginho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.7243-7258). Braga: Universidade do Minho.

Silva, S., Ferreira, J. A., & Ferreira, A. (2013b). Envolvimento e desenvolvimento do estudante no ensino superior. In B. D. da Silva, L. S. Almeida, A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. Franco, & R. Monginho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 6880-6891). Braga: Universidade do Minho.

Silva, S., Ferreira, J. A., & Ferreira, A. (2014). Vivências no ensino superior e percepções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes do ensino superior. *Revista E-Psi - Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 5-27. Disponível em <http://www.revistaepsi.com>

Silva, S., Ferreira, J., & Ferreira, A. (2015a). Construção e Estudo Exploratório do Questionário de Interação com os Pares em Contexto de Ensino Superior. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, 14, A14-038 – A 14-041. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.14.325

Silva, S., Ferreira, J., & Ferreira, A. (2015b). Questionário de percepção de competências académicas: Resultados do estudo exploratório. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, 14, A14-035 – A 14-037. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.14.323

Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: Chicago University Press.

Weidman, J. (1989). Undergraduated socialization: A conceptual approach. In J. Smart (ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, (vol. 5) (pp. 289-322). New York: Agathon.

Weidman, J. (2006). Socialization of students in higher education: Organizational perspectives. In C. Conrad, & R. Serlin (eds.), *The sage handbook for research in education. Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 253-262). Thousand Oaks: Sage.

A FORMAÇÃO PÓS-BOLONHA: ACERTOS E REDIRECIONAMENTOS NA FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL/JORNALISMO

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior⁷
Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil
gilsonportouft@gmail.com

Daniela Barbosa de Oliveira⁸
Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de
Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Resumo

A comunicação apresenta um estudo sobre a formação em 1º, 2º e 3º ciclos, fruto da tese de doutoramento e das pesquisas de pós-doutoramento sobre Bolonha em desenvolvimento junto a universidades portuguesas. O curso de Comunicação Social/Jornalismo, desenvolvido em quatro universidades portuguesas, torna-se ilustrativo dos desafios vivenciados em âmbito nacional. Dessa forma, esta comunicação mergulhará em diversos aspectos do Processo de Bolonha, tendo como objetivos: compreender os processos formativos realizados pelas instituições objeto do estudo em Portugal; e, avaliar o impacto dos macroprocessos de ajustes educacionais/jurídicos nos currículos. Conclui-se que, ao longo dos anos, as instituições universitárias envolvidas em Bolonha vêm desenvolvendo expertise nos processos de formação em 1º, 2º e 3º ciclos. Apesar dos avanços de Bolonha, as dificuldades no alinhamento pedagógico das estruturas curriculares são evidentes.

Abstract

The communication presents a study on training in 1st, 2nd and 3rd cycles, the result of the doctoral dissertation and post-doctoral research on Bologna in development along the Portuguese universities. The course of Social Communication / Journalism, developed in four Portuguese universities, it is illustrative of the challenges experienced nationwide. Thus, this plunge communication in various aspects of the Bologna Process, with the objectives: understanding the formation processes carried out by the object of study institutions in Portugal; and assess the impact of macro processes of educational / legal adjustments in the curriculum. It concludes that, over the years, the universities involved in Bologna have developed expertise in training

⁷ Pós-Doutorando em Comunicação e Sociedade (UnB). Bolsista de Produtividade UFT. Doutor em Comunicação e Culturas Contemporâneas (FACOM-UFBA). Mestre em Educação (PPGE-UnB). Graduado em Comunicação Social/Jornalismo (CEULP-ULBRA) e Pedagogia (FE-UnB) e Professor dos Cursos de Comunicação Social/Jornalismo e Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Gestão de Políticas Públicas (GESPOL-UFT). Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8025807807825011> . Apoio CNPq Edital Universal 14/2014.

⁸ Mestre em Ciências do Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista em docência universitária e graduada em Comunicação Social/Jornalismo (CEULP/ULBRA). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT).

processes in 1st, 2nd and 3rd cycles. Despite advances in Bologna, difficulties in teaching alignment of curriculum structures are evident.

Introdução

O Processo de Bolonha transformou as políticas formativas dos países que fazem parte do acordo. Com uma ênfase direcionada à internacionalização dos processos formativos em todas as áreas, os países signatários do Processo de Bolonha apostam em uma transformação real, que leve à superação da crise.

A formação de primeiro (graduação), segundo (mestrado) e terceiro (doutorado) ciclos foi impactada pelas diretrizes pós-Bolonha, reorientando a formação de quadros profissionais para desenvolver competências e habilidades demandadas pelas tecnologias em desenvolvimento, pela mobilidade de novos a(u)tores de processos de formação e pela transformação de práticas formativo-pedagógicas.

Neste artigo, procura-se registrar e problematizar parte desse complexo movimento de formação e reordenação dos processos de formação, com foco em universidades portuguesas.

Detalhamento do corpus e dos procedimentos de pesquisa

A pesquisa relatada neste artigo é de cunho qualitativo e interpretativo. A análise efetuada neste trabalho teve como objeto compreender os processos e a avaliação que professores-gestores fazem dos impactos de Bolonha nas competências formativas, quer na relação com as disciplinas, quer com outros docentes, quer com discentes e/ou universidades e até com o mercado de trabalho do egresso em Comunicação Social e Jornalismo. Foram quatro universidades portuguesas pesquisadas, a saber: Universidade da Beira Interior, Universidade do Minho, Universidade do Porto e a Universidade Fernando Pessoa (Pôrto Jr., 2012, 2014). Nesse artigo, utilizamos apenas três delas. Selecionaram-se as universidades que possuíam turmas nos três ciclos (Licenciatura - 1º ciclo, Mestrado - 2º ciclo e Doutorado - 3º ciclo) adequadas (ou em processo final) à Bolonha, expertise na implantação das mudanças e que fossem representativas dos modelos portugueses de gestão universitária (pública, mista e particular).

Cada instituição de ensino superior foi tratada sob a óptica de um estudo de caso para compreensão situacional. A opção pelo estudo de caso se deu devido à contribuição desse método para a compreensão dos fenômenos individuais, grupais e organizacionais, sociais e políticos (Duarte, 2005; Yin, 2010). Com isso em mente, optou-se, nesta pesquisa, mesmo tratando cada universidade como “um caso”, com suas especificidades e seus momentos, tratá-las de forma integrada e holística em suas características no momento de apresentar os resultados.

Decidiu-se por utilizar a entrevista semiaberta, com perguntas abertas, em que cada informante tinha liberdade de desenvolver suas ideias e percepções a partir de questões de norteamiento (Duarte, J. 2005). Foram entrevistados, em cada instituição universitária, professores-gestores (coordenadores de cursos de graduação/licenciatura, coordenadores de programas de mestrado e doutorado, diretores de cursos/faculdades, Pró-Reitores) que participaram ativamente nas diversas fases de implantação e implementação do Processo de Bolonha desde 1999 até 2012. Aplicou-se um instrumento de coleta de informações, percepções e experiências do informante, nomeado “roteiro de entrevista” que foi dividido em três blocos: Bloco 1 – dinâmica de transformação das estratégias de formação acadêmica; Bloco 2 – processos formativos; e Bloco 3 –

impacto dos processos macro de ajustes educacionais/jurídicos. Os dois primeiros blocos foram constituídos de três perguntas cada e o último de duas perguntas. Os blocos foram separados propositadamente de acordo com os objetivos de pesquisa, visando a facilitar ao pesquisador o processo de organização e compreensão das diversas falas e percepções (Martins & Theóphilo, 2007; Duarte, J., 2005).

As hipóteses de pesquisa foram testadas na medida em que se realizaram as entrevistas e colheram-se as falas dos atores formadores, que são também, nesse processo, “autores-criadores” de novas práticas formativas. Daí a opção de entendê-los como “a(u)tores”, já que, mesmo sendo “criadores” de um novo fazer formativo-pedagógico, alguns não se compreendiam plenamente nesse papel.

A percepção dos a(u)tores sobre esse movimento nos ajuda a vislumbrar elementos constitutivos dos processos envolvidos nas mudanças curriculares. Optou-se por apresentar a fala⁹ dos sujeitos “a(u)tores” sobre cada tema entrecruzada das referidas análises. Com isso, procura-se compreender como a “[...] realidade [...] revela tudo que os afasta” das mudanças formativas essenciais no âmbito de Bolonha (Wolton, 2004, p. 37). Longe de objetivarem a exaustão, tais falas são indicativas de possibilidades que permearam as percepções dos entrevistados, servindo de exemplificações dos questionamentos ora apresentados. Para tanto, resguarda-se a identidade dessas universidades, apontando cada uma delas com as letras “A” a “D”, e os a(u)tores, por letras de seus nomes, optando-se por manter a titulação e indicação de atividades desenvolvidas durante o processo de implantação de Bolonha.

Resultados e Discussão

Para se compreender o impacto de Bolonha nos processos formativos, indagou-se a professores/gestores de universidades sobre as práticas docentes desenvolvidas. O foco foi entender como as práticas docentes envolvidas na formação, com foco em Comunicação Social/Jornalismo, foram afetadas pelas tecnologias emergentes e pelo Processo Bolonha. A percepção dos a(u)tores é bem ampla sobre as estratégias de formação acadêmica antes e pós-Bolonha, amplificadas pelas tecnologias das duas últimas décadas.

Para a prof.^a Dr.^a 1, na Universidade A, as transformações foram positivas, pois “[...] penso que isso tornou as aulas mais dinâmicas, digamos assim, na questão de se começarem a utilizar em massa argumentos audiovisuais para cativar os alunos [...]. Quando dava aula com apontamentos tradicionais, ficava difícil recortar, montar e transportar. A informatização disso faz com que seja muito fácil montar blocos, seminários, montar o programa de uma cadeira, e isso é uma ferramenta de produtividade p[a]ra nós enquanto docente[s]. O que eu noto é que os professores vão aderindo. E, hoje enfim, penso que poderá ser 0% quem nunca tenha usado pelo menos um PowerPoint numa aula. E vamos fazendo com velocidades diferentes e também com intensidade[s] diferentes. E acho que isso é bom, é positivo que representa a diversidade, que representa riqueza na experiência formativa dos alunos”.

A visão da professora 1 é voltada para as técnicas de ensino. Segundo sua percepção, o uso de técnicas de ensino, mediadas por dispositivos, no caso o uso do PowerPoint, facilitou a utilização de elementos audiovisuais no ensino de Comunicação Social/Jornalismo na Universidade A. Essa é uma visão comum, pois representa o primeiro impacto possível, que é a inserção de

⁹ Optou-se por manter as falas dos autores no português com as variantes existentes em Portugal. Dessa forma, algumas construções não seguem a norma gramatical praticada atualmente, além de conter os próprios vícios de linguagem dos entrevistados. Interpolações são incluídas para dar sentido a algumas palavras. Elas são marcadas com colchetes ([]).

meios nas aulas. É interessante notar a indicação de que houve aderência paulatina à utilização de elementos audiovisuais nas aulas e que aconteceu em tempos e espaços diferenciados dentro do colegiado de professores.

Já para o prof. Dr. 2, o impacto nas práticas docentes envolvidas na formação foi mais além, tendo sido “[...]percebido [...] Primeiro, pelo contato que os professores continuam a ter com as empresas e percebem que as rotinas dentro das empresas estão a ser alteradas. E, portanto, compete à Universidade preparar os estudantes também p[ar]a o mercado de trabalho. Qualquer professor deve saber o que está a acontecer nas empresas de forma a preparar os seus alunos para as empresas.[...] Acontece que historicamente, pelo menos no campo do jornalismo, em Portugal, o ensino sempre andou com passo, e as empresas e os profissionais com passos completamente diferentes. E, durante muito tempo, houve aqui um conflito entre a prática e o ensino. [...]De qualquer das formas, continua a acontecer o mesmo, ou seja, a universidade ainda não está a conseguir puxar pelas empresas neste campo da investigação, e eu tenho visto sempre o digital como uma oportunidade para isto acontecer”.

A visão do professor 2 foi mais além. Seu olhar foi direcionado para a percepção da tênue e complexa linha entre mercado e universidade. Segundo sua percepção, o impacto nas práticas docentes passou pela compreensão dos espaços e dos tempos formativos, ou melhor, pelo descompasso entre o que se ensina em sala de aula e as mudanças que o mercado sofre com as constantes atualizações. Essa é uma realidade existente em praticamente todas as áreas formativas, mas o caminho para a superação desse descompasso é, segundo o a(u)tor, o desenvolvimento do campo “digital”. E, dessa forma, o impacto sobre o ensino de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal é encarado por C. como “[...]uma oportunidade para isto acontecer”.

Para a prof.^a Dr.^a 3, da Universidade B, as mudanças nas práticas docentes são também da própria percepção do que se faz em sala de aula. Para a professora 3, “[...] as transformações eu acho que são radicais e esta é uma questão que me interessa muito particularmente. Como docente, eu tenho me preocupado muito ultimamente. Em primeiro lugar, [...] criou-se esta expectativa à utilização do PowerPoint. [...]o fato de eu planejar a aula com o PowerPoint e depois seguir [o] PowerPoint, pode-se seguir de forma mais sistemática ou menos sistemática e claro que há uma variante. Isto diz que cada vez mais nós plane[j]amos as aulas e programamos as aulas como quem faz um programa de engenharia, como quem programa uma máquina. Portanto, eu acho que, em termos de espontaneidade, há perdas [...]. É claro que tem uns que se sentem mais organizados, menos organizados, uns que planejam mais as aulas, outros que planejam menos as aulas. Enfim, usávamos os apontamentos críticos nas aulas, fazíamos os apontamentos em papel, mas havia mais convite a alguma deriva. E essa deriva às vezes é fundamental para motivar o aluno às histórias [...]. É o imprevisível, é aquilo que vai acontecendo, que não é só ditado por plano. Eu acho que o fato de confundirmos o plane[j]ar a aula com o fazer o PowerPoint da aula, de algum modo, concordo com alguma perda de espontaneidade, o acontecer da aula. O que não quer com isto dizer que não é uma aula plane[j]ada, não é isto. Por outro lado, também me parece que os alunos [...] cada vez mais têm expectativa e até exigem planeamento, eles gosta[m] um pouco. Acho que cada vez mais os alunos têm necessidade da segurança e do plano e daquilo que está ali, cada vez mais os alunos não lidam bem com a deriva”.

A fala da a(u)tora é muito rica em termos de percepções. Primeiro, ela expõe aquilo que inicialmente foi destacado p o uso de elementos audiovisuais nas aulas. Mas sua visão vai mais além quando aponta a realidade conflituosa entre planejar e programar uma aula. Muitas vezes o docente entende que fazer uma apresentação em PowerPoint é o planeamento de aula, quando na verdade ele está programando o uso de seu tempo em sala de aula com o auxílio de um dispositivo técnico. Essa realidade foi sentida pela a(u)tora entre seus colegas na Universidade B.

Um segundo elemento que surge na fala é a falta de espontaneidade que parece emanar das aulas mediadas pelos elementos audiovisuais, sobretudo o PowerPoint. Em diversos momentos, a a(u)tora expressa sua preocupação com a perda desse elemento formativo, que, em sua percepção, também faz parte da prática docente em Jornalismo e Comunicação Social.

E um terceiro elemento, atrelado aos dois anteriores, é a deriva pedagógica, que pode ser filosófica, sociológica, enfim, depende da área de percepção do docente. Essa deriva, isto é, a capacidade docente de se desviar do 'planejado' com segurança para aprofundar ou trazer outros olhares durante a prática pedagógica é cada vez menos presente nos processos formativos. Segundo a professora 3, “[...] os alunos têm necessidade da segurança e do plano e daquilo que está ali”, isto é, o nível de programação do acadêmico é bem alto, conforme expresso, ao ponto de “[...]os alunos não lida[rem] bem com a deriva”. Esses elementos expostos pela professora 3 são preocupantes, pois as premissas de Bolonha apontam para alunos com potencial crítico e com visão ampla, com autonomia para encontrarem espaços e outras possibilidades em meio a situações concretas de formação, o que não se corrobora com a indicação da a(u)tora. Dessa forma, as práticas docentes devem caminhar para quebra dessa situação. Isso também perpassa pela qualificação do pessoal docente.

Para o prof. Dr. 4, da Universidade B, a situação que passa a universidade é de “[...] uma carência de pessoal para permitir uma metodologia de aprendizagem adequada, porque o uso das tecnologias, que são andaimes de uma construção, não [é] propriamente o objetivo da formação. Esse é desejado, é colhido e é praticado, mas não é com a extensão que nós desejávamos porque, com a [...] crise econômica em geral, as universidades têm uma margem de manobrimento reduzido e, nos últimos tempos, cada vez mais reduzida. [...] com a saída de pessoas p[a]ra fora, não há autorização para contratar novos e, pelo contrário, uma exigência aquecida do ponto de vista da oferta formativa ao nível das pós-graduações, dos ciclos de estudos noturnos para novos segmentos da população, que demandam uma formação acadêmica, uma formação avançada. Portanto, as condições concretas para o uso das tecnologias são mais difíceis hoje do que já foram”.

Esta é uma realidade complexa e externada por outros a(u)tores em suas percepções: a falta de professores e sua qualificação para a docência. As práticas docentes, em muitos casos, assim como também ocorre no Brasil, são deixadas de lado ou minimizadas pelo excesso de trabalho dentro do espaço universitário. As crescentes demandas dentro do espaço acadêmico têm como resultante a quebra do papel do docente como intelectual de sua área, que, em muitos casos, é visto como um “tarefeiro” com diversas disciplinas e demandas. Daí se infere que as visões dos professores 3 e 4 podem ser complementares, isto é, o docente, como tarefeiro e não intelectual pleno, utiliza-se cada vez mais de elementos audiovisuais nas aulas, pois gera um sentimento de garantia de planejamento executado ou, pelo menos, de conteúdo abordado.

Um ponto de vista diferente, mas que reforça o impacto do uso das tecnologias nas práticas docentes, é expresso pelo prof. Dr. 5. Para o professor 5, “[...]A nossa universidade [Universidade C] tem, esta que é triste, que está muito informatizado e, portanto, de uma forma ou de outra, os professores, por maior ou menos resistência, tiveram que ser adaptados. Há sempre alguém com resistência, nomeadamente as pessoas já com uma certa idade, para quem as novas tecnologias nem sempre são fáceis, muitas vezes são áridas. Nós vemos isso cotidianamente na nossa casa com os nossos pais, muitas vezes não estão habi[li]tados e não estão à vontade com tecnologias que a nós parece[m] relativamente simples [...].Nosso corpo docente, como instituição, é jovem, quase todos nós fomos pessoas que crescemos com essa tecnologia. Agora não podemos falar de pessoas de 58, 60 anos que encaram essas tecnologias numa fase tardia da vida, tardia mais ou menos, umas [se] adaptaram bem, mas outras não se adaptaram tão bem. A universidade acabou por forçar de uma maneira ou de outra a usar as novas ferramen-

tas. Os nossos processos são crescentemente imateriais, temos uma plataforma de ensino que não é apenas do ensino a distância, é do ensino a distância e presencial, mas que é utilizada significativamente, e não só grande parte dos processos burocrático[s] de avaliação dentro da instituição digitalizados, informatizados e, portanto, estão na internet e extranet. Democratizamos muitos, deixamos [de] ter uma relação tão imediata comum [com] o papel. Muitos dos meus colegas tiveram de ter um esforço muito grande para lidar com as novas tecnologias”.

Na fala do a(u)tor, percebe-se o impacto das tecnologias na dinâmica acadêmica na Universidade C. Esta universidade, desde bem cedo informatizada em seus processos acadêmicos, vivenciou resistência de alguns docentes transitarem entre as novas tecnologias. Pela percepção de S., essa dificuldade era própria da diferença geracional e da absorção desse novo cabedal tecnológico, que ainda é vivenciada por diversos docentes.

Neste aspecto indicado pelas falas, que se refere à percepção das práticas docentes desenvolvidas pelos professores nas instituições pesquisadas, clarifica-se que as tecnologias passaram, paulatinamente, a fazer parte do lócus pedagógico. Porém a aderência docente foi gradativa, sendo a utilização de elementos audiovisuais nas aulas um processo com “tempos” e “espaços” diferenciados para cada professor.

Os entrevistados destacam que as técnicas de ensino, mediadas por dispositivos, sobretudo o uso do PowerPoint, facilitaram a utilização de elementos audiovisuais no ensino de Comunicação Social/Jornalismo em todas as universidades pesquisadas. Mas registre-se que persistiram as dificuldades, vistas como próprias da diferença geracional e da absorção do tecnológico, gerando resistência entre alguns professores. Agregue-se a isso a difícil relação docente-tecnologia no uso de elementos “básicos” como e-mail, ferramentas de e-learning e gestão das disciplinas em espaços virtuais.

Quanto ao olhar sobre o fazer pedagógico dos professores de Comunicação Social/Jornalismo das universidades estudadas, os entrevistados indicaram percepções importantes. Entre elas, está a realidade conflituosa entre planejar e programar uma aula, em que o uso da tecnologia foi visto como programação do uso do seu tempo em sala de aula e não como elemento de ensino. Também se destacou que a utilização de elementos audiovisuais no ensino, apesar de agregar possibilidades e criar uma sensação de segurança e linearidade do conteúdo ministrado, diminuiu o potencial da deriva pedagógica do professor. Essa possível diminuição da capacidade para aprofundar ou trazer outros olhares durante a prática pedagógica em Comunicação Social/Jornalismo pode, a longo prazo, interferir no potencial crítico e na autonomia dos acadêmicos, premissas essenciais de Bolonha.

Destaque-se ainda, nas falas dos entrevistados, a percepção de que as práticas docentes têm sido ressignificadas, com impactos na compreensão dos espaços e dos tempos formativos. Esse possível descompasso no binômio tempo-espaço, comum em processos de reestruturação pedagógica, sentido pelos a(u)tores na área de Comunicação Social/Jornalismo, está presente no que se ensina em sala de aula. Algumas percepções permitem extrapolar esse binômio e indicar que essas mudanças interferem nas relações formação inicial e mercado de trabalho.

De qualquer forma, flui, nas falas, o sentido de que as práticas docentes desenvolvidas pelos professores foram, de certa forma, potencializadas pela construção nascedoura de um espaço coletivo, em que os participantes assumiam também processos de autoria. Essa afirmação é embasada na concepção apontada pelos entrevistados de que houve mudanças nas práticas de ensino. Essas mudanças, a priori, não foram desencadeadas pela unidade acadêmica, mas pelos próprios docentes, na medida em que se apropriavam das ferramentas tecnológicas. Agregue-se a isso a percepção de que a falta de professores e de uma possível e necessária

qualificação para a docência têm quebrado a visão do papel do docente como intelectual de sua área e não como um “tarefeiro” com diversas disciplinas e demandas.

Considerações finais

Pelas falas, se percebem visões múltiplas sobre o fazer pedagógico. Esses ‘fazeres’ múltiplos reforçam o que Bolonha passa a se tornar: longe de criar regras rígidas para os países, percebem-se propostas elaboradas com uma grande margem de possibilidades. É importante lembrar que a consolidação de uma proposta formativa não é um terreno pacífico, mas um território permanente de disputas, povoado por estratos sociais díspares e conflitantes em seus interesses (European Consortium for Accreditation [ECA], 2010). Dessa forma, os indicativos amparados em Bolonha serviram como esteio para decisões pedagógicas importantes, como as tomadas nas universidades pesquisadas.

É claro que, nesse ‘terreno instável’ que são os processos formativos, interesses de grupo e/ou individuais são potencializados quando se discutem espaços nas estruturas curriculares. Em diversos relatórios nacionais, as disputas saíram dos espaços acadêmicos e chegaram às ruas, inflamando outros estratos sociais para participar e discordar. Essa trama torna a discussão sobre os princípios e os objetivos de Bolonha mais complexos e desafiadores para os educadores que adentram nessa temática.

Referências

Duarte, J. (2005). Entrevista em profundidade. In Barros, A., & Duarte, J. (Orgs.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação (pp. 62-83). São Paulo: Atlas Editora..

Duarte, M. Y. M. (2005). Estudo de caso. In A. Barros & J. Duarte (Orgs.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação (pp. 215-235). São Paulo: Atlas Editora.

European Consortium for Accreditation in Higher Education [ECA] (2010). . Joint Programmes: too Many Cooks in the Kitchen? The Challenges for Accreditation, Recognition and Transparency of Joint Programmes - A Conference publication. Aerden, A., Braathen, K., & Frederiks, M. (Eds.). (pp. 1-56). Retirado de <http://ecahe.eu/w/images/c/c0/Eca-publication---joint-programmes-too-many-cooks-in-the-kitchen-final.pdf>

Martins, G. de A., & Theóphilo, , C. R. (2007). Metodologias da investigação científica para ciências sociais aplicadas. São Paulo: Atlas Editora.

Pôrto Júnior, F. G. R. (2012). Entre Comunicação e Educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal (Tese de Doutorado em Comunicação e Culturas Contemporâneas). Salvador: UFBA/ Faculdade de Comunicação. Retirada de <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12911>

Pôrto Júnior, F. G. R. (2014). Novas geografias curriculares na União Europeia: o processo de Bolonha e a formação em Comunicação Social/Jornalismo. Revista Interin, 17(1), 11 - 95.

Wolton, D. (2004). Pensar a comunicação. Brasília: Universidade de Brasília.

Yin, R. K. (2010). Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

OS PERFIS DOS ESTUDANTES EM MOBILIDADE NO SISTEMA MUNDO

Liliana Moreira
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra
liliana@fcdef.uc.pt

Rui Gomes
Centro de Estudos Sociais Universidade de Coimbra

Resumo

Apresenta-se uma comparação entre os dados da mobilidade académica antes e após a implementação do Processo de Bolonha na União Europeia, considerando o ano académico de charneira 2007-2008. Esta comparação terá por base a divisão dos países europeus no sistema-mundo enquanto países centrais, semiperiféricos e periféricos. Paralelamente, serão apresentados os perfis dos estudantes de mobilidade de uma universidade situada num país central e num país semiperiférico, respetivamente a Universidade de Groningen, nos Países Baixos, e a Universidade de Coimbra, em Portugal. A metodologia utilizada foi o inquérito por questionário e a análise descritiva correlacional. Os estudantes em mobilidade tendem a deslocar-se para os países centrais.

Abstract

The article presents a comparison between the data of academic mobility before and after the implementation of the Bologna process in the European Union, considering the academic year 2007-2008 a split point. This comparison will be based on the division of the European countries in the world system as central, semi-peripheral and peripheral countries. At the same time, the profiles of the mobility of university students located in a central country and in a semi-peripheral country will be presented, respectively the University of Groningen, in the Netherlands, and the University of Coimbra, in Portugal. The methodology used was the survey and correlational descriptive analysis. Mobile students tend to move to the core countries.

Introdução

A emergência do tema da mobilidade do estudante não é nova, mas ancora-se nas novas valências do mundo globalizado. John Urry (2007) defende que existem doze tipos de mobilidades no mundo contemporâneo, uma das quais, “discovery travel of student, au pair and the other young people on their ‘overseas experience’ where this can constitute a ‘rite of passage’ and which typically involves going overseas to civilizational centres” (p. 10).

Bhandari e Blumenthal (2011), num livro que faz um levantamento das mobilidades dos estudantes internacionais em todos os continentes, revelam que o movimento global de estudantes ascende a 3.3 milhões de estudantes por ano, representando 65% de aumento desde 2000. Um estudo recente da OCDE calcula que este negócio valia, em 1999, 30 biliões de dólares” (Santos, 2005, p. 23). Daqui podemos extrapolar já uma das premências do estudo dos estudantes internacionais e as suas lógicas de dominação. Estes números vêm reforçar, por um lado, a tónica de globalização desta temática de estudo, por outro lado, compreende-se a movimentação dos governos na procura deste mercado segmentado. As próprias universidades procuram “not only dominate global university rankings, they produce the most research, control the key journal and other means of knowledge distribuion, educate the top Ph.D holders, employ most postdocs, and are more attractive to the internationally mobile knowledge elites”(Altbach, 2013, p. 103).

Neste enquadramento, a União Europeia reforçou os programas de mobilidade, onde o mais conhecido é o programa Erasmus. Com o Processo de Bolonha, o pilar da mobilidade foi reforçado com a pretensão expressa de aumentar a competitividade internacional do sistema de ensino superior europeu.

Assim, pretendemos registar o saldo das mobilidades académicas dentro da União Europeia, de 2000 a 2012, considerando o ano de charneira do Processo de Bolonha, o ano 2007-2008, a assimetria dos seus fluxos e perceber o padrão das mobilidades. Numa lógica mais focalizada, registar os perfis dos estudantes que se dirigem para a Universidade de Coimbra, localizada num país semiperiférico, e para a Universidade de Groningen, situada num país central da União Europeia.

Metodologia

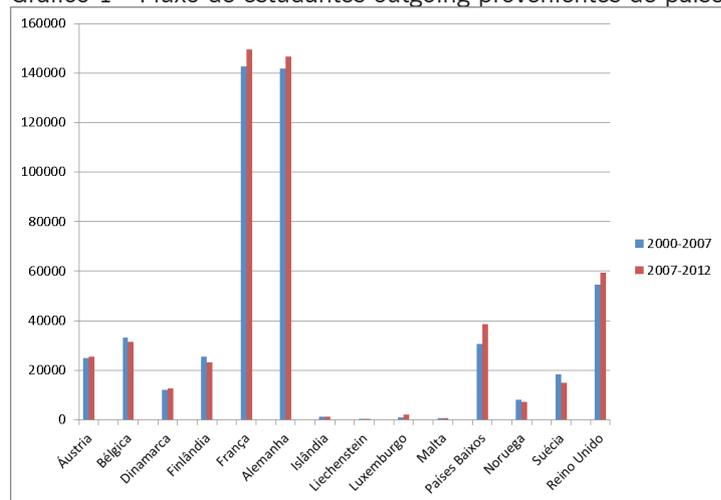
Para o estudo dos fluxos e padrões de mobilidade foram observados dados estatísticos para uma análise descritiva. Relativamente aos perfis dos estudantes, foi realizado um inquérito por questionário online aos estudantes da Universidade de Groningen / Rijksuniversiteit Gorningen (RUG) e da Universidade de Coimbra (UC), através de uma amostra estratificada proporcional por estratos de ciclos de estudos. Os estratos das amostras foram igualmente divididos em alunos regulares, definidos como os estudantes que irão obter um diploma pela instituição de acolhimento, e alunos em mobilidade, cujo diploma será obtido na universidade de origem. Com os dados sociodemográficos retirados dos 507 inquéritos realizados traçaram-se os perfis dos estudantes pela técnica estatística da Análise das Correspondências Múltiplas. A descrição desses grupos pode contemplar dois vectores analíticos: 1. Identificação da especificidade das associações entre as categorias das múltiplas variáveis em análise, aferindo-se assim sobre o perfil de cada grupo. 2. Observação do posicionamento relativo dos vários grupos. A análise das distâncias entre os grupos permite detectar a existência de relações de associação ou de oposição (Carvalho, 2004, p.18). Assim, reunimos as variáveis capital escolar familiar (reunindo o grau de escolaridade dos pais), país de origem (recodificando os diferentes países em continentes), ciclo de estudos, bem como a situação de matrícula, isto é, regular e em mobilidade.

Resultados

Os países da União Europeia foram articulados na lógica do sistema mundo em países centrais, semiperiféricos e periféricos. Um dos pilares do Processo de Bolonha é a mobilidade, pelo que

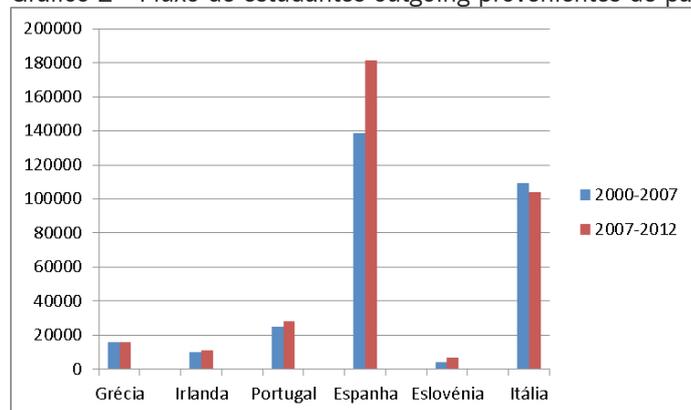
se subentende que integre o aumento do número de fluxos estudantis. Não obstante os valores globais serem efetivamente superiores após o Processo de Bolonha, apenas se evidenciam grandes diferenças no tocante à Espanha e ao grupo dos países periféricos. Salientamos, como podemos observar nos gráficos n.º1, n.º2 e n.º 3 subsequentes, que o número total de mobilidade outgoing, isto é, o número de estudantes saído por país, num programa de mobilidade financiado pela Comissão Europeia, não diferem muito se considerarmos o período pré-Bolonha e o período pós-Bolonha. No caso dos países periféricos podemos até explicar o aumento de fluxos pela adesão à União Europeia e, por conseguinte, ao pedido de financiamento do próprio programa Erasmus.

Gráfico 1 - Fluxo de estudantes outgoing provenientes de países centrais



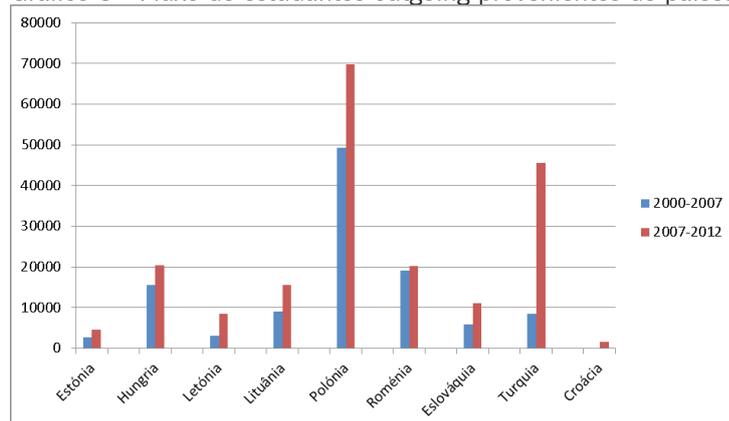
Fonte: Comissão Europeia (2014).

Gráfico 2 - Fluxo de estudantes outgoing provenientes de países semiperiféricos



Fonte: Comissão Europeia (2014).

Gráfico 3 - Fluxo de estudantes outgoing provenientes de países periféricos



Fonte: Comissão Europeia (2014).

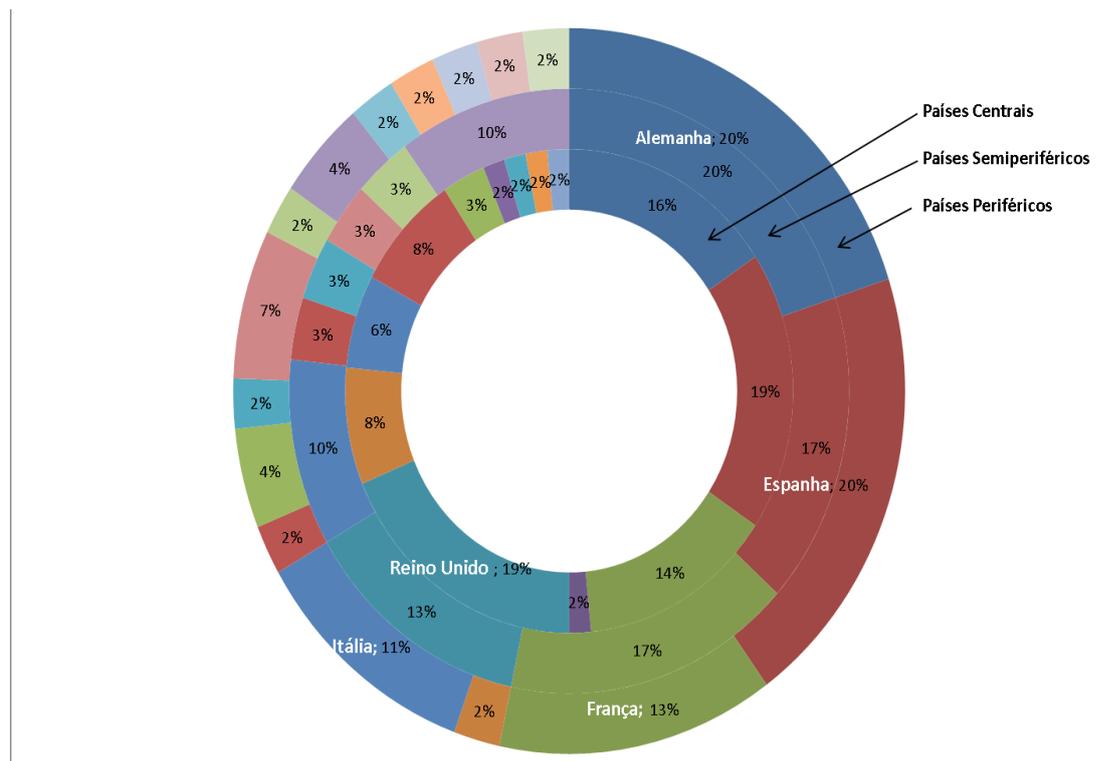
Os fluxos estudantis são uma realidade incontornável da União Europeia e podemos observar os padrões da mobilidade no gráfico n.º4. No ano académico 2011-2012, os estudantes escolheram maioritariamente cinco principais destinos: Alemanha, Espanha, França, Reino Unido e Itália. Este padrão mantém-se, independentemente dos países de origem dos estudantes, o que configura um conjunto de países com o perfil de recetores estudantis.

Perfis dos estudantes

Partindo da população que esteve na base da amostra, concluímos que o número de estudantes internacionais na RUG é superior e, especificamente, no tipo de matrícula como “regular”. Em termos etários, a composição das amostras é semelhante: a UC apresenta uma média de idade dos estudantes de 26,1 e a RUG de 25,0. Observamos uma maior percentagem de estudantes do sexo feminino em ambas as instituições, contribuindo para a taxa de feminização do ensino superior. Quanto ao ciclo de estudos, os dados do primeiro ciclo são proporcionais nas duas universidades, registando-se, na UC, um maior número de estudantes inscritos no segundo ciclo e no terceiro ciclo, no que respeita à RUG. A instituição holandesa regista o maior número de estudantes que pagam propina.

No que respeita ao grau de escolaridade dos pais, encontramos diferenças marcantes, representando um capital escolar familiar superior nos estudantes inscritos na instituição holandesa. Os pais dos estudantes estrangeiros na instituição portuguesa revelam um baixo capital escolar onde a maior incidência está mesmo no ensino primário, tanto na escolaridade do pai, como na da mãe e em todos os ciclos de estudo. Se considerarmos que a média de idades destes estudantes é 26 anos, eventualmente os seus progenitores encontram-se, muito provavelmente, no escalão etário entre os 50 e 60 anos, em idade activa, mas com um nível de escolaridade elementar. Inversamente, os estudantes da RUG, de todos os ciclos de estudo, revelam maior percentagem de progenitores com grau de escolaridade ao nível do ensino superior, tanto ao nível do pai como da mãe. O capital escolar familiar destes estudantes é superior. Estes dados sobre a escolaridade dos pais vêm ao encontro dos indicadores dos países centrais, com maior escolarização e semiperiféricos com menor grau de escolaridade.

Gráfico n.º 4 - Os 5 principais países de acolhimento 2011-2012 dos estudantes outgoing



Fonte: Comissão Europeia (2014).

A proveniência geográfica dos estudantes internacionais que compõem a amostra divide-se em quarenta países na UC e em quarenta e sete países na RUG. Constatamos o efeito vizinhança, de Espanha para Portugal e da Alemanha com os Países Baixos. Mais curioso é assinalar que grande parte dos estudantes é oriunda de países com um passado colonial relacionado tanto com Portugal, como com os Países Baixos. Se atentarmos a alguns valores da UC, 47,6% são oriundos do Brasil, 4,5% de Angola e 4,5% de Cabo Verde. No caso da RUG, 6,6% dos estudantes são provenientes da Indonésia e 5,9% dos Estados Unidos da América.

Os laços coloniais encontrados vão ao encontro da leitura que refere os laços culturais trazidos pela história e a sua influência na captação de estudantes (Massey et al., 1998). Os países de origem dos estudantes estrangeiros na UC poderão igualmente ser uma explicação para o nível de escolaridade dos pais, pois sabemos que são países periféricos, com baixos valores de escolaridade, segundo os dados da UNESCO (2013). Esta associação de passado colonial também é referenciada na literatura (Lee & Tan, 1984; Bhandari & Blumenthal, 2011). Entendemos, uma vez que trabalhámos com um grande número de países, dividi-los por continentes para facilidade do estudo.

Por considerarmos que existia a possibilidade de se encontrarem perfis diferentes entre as duas universidades, destacámos os valores separadamente e, para ambas, identificámos duas dimensões, com base na técnica da Análise das Correspondências Múltiplas: escolaridade e origem geográfica. Estas dimensões foram gravadas como novas variáveis, permitindo novas possibilidades de testes. Identificaram-se duas dimensões no caso da UC, com excelentes indicadores de fiabilidade interna $\rho > ,90$, seguindo o modelo Alpha Cronbach, explicando a escolaridade 47,2% da variância e a origem geográfica retratando 41,9% da variância.

Através da análise da contribuição de cada variável para cada dimensão foi possível chegar à identificação de perfis dos estudantes da UC:

Perfil 1: estudantes em mobilidade, vindos da Europa, inscritos no primeiro ciclo, com um capital escolar familiar baixo.

Perfil 2: estudantes regulares, vindos da América do Sul ou Ásia, inscritos no terceiro ciclo, com um capital escolar familiar alto.

Perfil 3: estudantes regulares, vindos da América do Sul, inscritos no primeiro ciclo, com um capital escolar familiar baixo.

No caso da RUG, as duas dimensões determinadas, escolaridade e origem geográfica, apresentam muito bons indicadores de consistência interna $\rho > ,90$, verificados pelo valor de Alpha de Cronbach, a primeira dimensão explica 51,5% da variância e a segunda 43,9%. De seguida, identificamos a composição dos perfis dos estudantes internacionais de Groningen, tendo sido identificados igualmente três.

Perfil 1: estudantes em mobilidade, vindos da Europa ou América do Norte, inscritos no primeiro ciclo, com um capital escolar familiar alto.

Perfil 2: estudantes regulares, vindos da Europa, Ásia ou América do Sul, inscritos nos segundo ou terceiro ciclos, com um capital escolar familiar alto.

Perfil 3: estudantes regulares, vindos de África ou Ásia, inscritos no terceiro ciclo, com um capital escolar familiar médio.

Considerações finais e futura investigação

A dimensão da mobilidade tornou-se um pilar do Processo de Bolonha que veio reforçar e dar maior enquadramento legal aos programas educacionais que promovem este fim, geralmente acompanhados de financiamento. Pela observação dos fluxos estudantis intra União Europeia de 2000 a 2012, verificamos que o número efectivo de mobilidades outgoing aumentou, embora não significativamente, mas sobretudo diferenciou-se, com o integrar dos fluxos provenientes de países periféricos.

Ao analisarmos os estudantes internacionais, identificámos três tipos de perfis para cada instituição e constatámos, igualmente, que os estudantes em mobilidade e regulares se diferenciam em termos de origem do país e capital escolar familiar. Os perfis possibilitam explicar melhor as características diferenciadoras das populações estudantis e são importantes marcos para novas pesquisas sobre a mobilidade académica.

A procura de educação no exterior, pela mobilidade do consumidor, cresceu, alargou-se a vários países e torna este segmento de mercado muito atractivo para os países receptores e suas universidades, respondendo, por um lado, ao desinvestimento estatal do ensino superior e por outro lado ao envelhecimento da população.

Referências

Altbach, P. (2013). The world is not flat: the brain drain and higher education in the 21st century. In Anna Glass (Ed.), *The state of higher education 2013*. OECD Higher Education Center, 103-107.

Bhandari, R., & Blumenthal, P. (2011). Global Student Mobility and the Twenty-First Century Silk Road: National Trends and New Directions. In Bhandari & Blumenthal (Eds.), *International Students and Global Mobility in Higher Education* (pp. 1-24). New York: Palgrave Macmillan.

Carvalho, H. (2004). *Análise Multivariada de Dados Qualitativos- Utilização da HOMALS com SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.

Comissão Europeia (2014) Erasmus: facts, numbers and trends. Retirado em outubro 20, 2015, de http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures_en.pdf

Gomes, R. M. (2005). *O governo da educação em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Lee, K. H., & Tan, J. P. (1984). The international flow of third level lesser developed countries: determinants and implications. *Higher education*, 13(6), 687-707.

Massey, D., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. (1998). *Worlds in motion understanding International Immigration at the end of the millenium*. Oxford: Claredon Press.

Moreira, L. (2015). *Centros e periferias na mobilidade académica e cultural: um estudo comparativo entre as cidades e universidades de Coimbra e Groningen* (Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra). Disponível no Repositório Digital da Universidade de Coimbra (URI <http://hdl.handle.net/10316/26866>).

Santos, B. S. (2005). *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* (2.ed.). São Paulo: Cortez Editora.

UNESCO (2013). UNESCO 2012. Acedido em Outubro 4, 2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220416e.pdf> .

Urry, J. (2007). *Mobilities*. New York: Polity Press.

O FATOR HUMANO COMO DIFERENCIAL NA RELAÇÃO ENSINO APRENDIZAGEM: CONSTRUINDO UM CAMINHO FENOMENOLÓGICO

Eliana Nubia Moreira
Centro Universitário Unirg /Brasil
enubiamoreira@gmail.com

Resumo

Este estudo intensifica discussões sobre a qualidade dos processos educativos no ensino superior, nas dimensões científicas, pedagógicas e humanas, valorizando o pensamento humano como sendo uma exigência da razão em se tornar parte ativa de um esforço sistemático de descoberta, interpretação e atuação. Enfatiza concepções teóricas humanistas de produção de conhecimentos, bem como a autonomia a partir da capacidade de reflexão crítica do conhecimento, capacitando-os para uma forma diferente de apreender a realidade do mundo, desenvolvendo competências transversais e uma aprendizagem vivencial e transformacional na prática do ato de investigar, ensinar, aprender e atuar, atendendo aos desafios sociais atuais.

Abstract

This study intensifies discussions on the quality of educational processes in higher education, scientific, educational and human dimensions, valuing human thought as a requirement of reason to become an active part of a systematic effort of discovery, interpretation and performance. Emphasizes humanistic theoretical conceptions of knowledge production as well as the autonomy from the capacity for critical reflection of knowledge, empowering them to a different way of understanding the reality of the world, developing soft skills and experiential and transformational learning in practice the act to investigate, teach, learn and act in view of the current social challenges.

Introdução

“Conheça todas as teorias e domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana” (Carl Gustav Jung)

A reforma do Espaço Europeu de Ensino Superior tem sido alvo, nos últimos anos, de inúmeros debates, muitas vezes com registros pouco consensuais, sobre a substancialidade e pertinência das mudanças efetivamente operacionalizadas. É neste sentido que o “Congresso Pós Bolonha: Tempo de Balanço, Tempo de Mudanças” oportuniza um encontro de saberes para efetivar uma reflexão atual sobre os pressupostos basilares da reforma e as mudanças significativas que ocorreram em relação à alteração paradigmática da pedagogia.

Refletir sobre as transformações que ocorrem no sistema superior não é tarefa fácil, dadas às múltiplas perspectivas de análise que se pode adotar, mediante a complexidade do conjunto de ações de reformulação e organização dos sistemas do ensino superior, propostas na Declaração de Bolonha, objetivando promoção da coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos diplomados.

É um desafio das instituições de ensino superior, mediante a globalização e a forte influência do poder político, considerando a dependência econômica existente, conseguir, em termos culturais e científicos, desenvolver nos estudantes a capacidade de aprender e refletir criticamente sobre os conhecimentos e informações abundantes da globalização da sociedade contemporânea.

Estudo realizado por Morgado (2009), sobre o “Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado”, constatou que o sistema educacional deve criar condições que permitam aos jovens desenvolver competências, tanto de índole científica e profissional, como de teor comunicacional, afetivo e moral. “Considera que a mediação educativa estruturada na base da reflexividade crítica e do questionamento ético, contribui para o desenvolvimento da personalidade humana e para facilitar as interações pessoais, a mediação surge como um elemento nuclear no desenvolvimento de um pensamento crítico e na assunção de responsabilidades individuais e coletivas, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária” (Amado, Freire & Caetano, 2005, in Morgado, 2009, p.17).

Segundo o mesmo, a educação deve privilegiar o ensino que promova o debate e a reflexão, sendo os alunos os protagonistas de suas próprias aprendizagens, produzindo conhecimento que vise, sobretudo, as suas aplicações a situações reais do quotidiano, sem que haja defasagem entre a vida real e a vida escolar, valorizando a ação comunicativa em detrimento a racionalidade instrumental, onde o curriculum flexível, num mundo global, se constitui no meio de resolução de problemas locais (Morgado,2009).

Por ser essencial a construção de novos conhecimentos e a sua relação com situações sociais, que esta comunicação intenciona de forma modesta, enfatizar “O fator humano como diferencial na relação ensino – aprendizagem: construindo um caminho fenomenológico”, articulando o entendimento de educação e formação universitária, numa vertente humanista.

O texto referencia ao processo de pensar, pressupondo um trabalho na educação ancorado na vida interior, englobando o comportamento, atitudes e modo de ser, observável pelo modo de agir, reagir, interagir com os outros e com o mundo. Existe uma convicção de que é possível uma transformação profunda do paradigma educacional contemporâneo na base de uma mudança de mentalidades, numa concepção de prática com ênfase na ação e no posicionamento imediato, compreendendo os fenômenos a partir do presente, enfatizando a essência do pensamento humanista como sendo a preocupação com o ser humano.

Este texto também tem como objetivo tecer algumas considerações acerca da contribuição e aplicabilidade da fenomenologia como um método favorecedor da relação ensino aprendizagem no contexto universitário.

O resgate do humano no sistema educacional

A busca de explicações mais claras e completas sobre a natureza dos seres humanos como pessoas e aprendizes, é uma alternativa que facilita a aprendizagem de vida, num contexto de formação de pessoas, e o construto teórico da Abordagem Centrada no Cliente, de Carl R. Rogers (1977), traz contribuições significativas para resgatar nas pessoas o sentir, pensar e agir

espontâneos. A intervenção educacional, neste enfoque humanístico, objetiva estabelecer uma relação que favoreça e promova o crescimento e a maturidade pessoal, através da utilização funcional dos recursos internos latentes, por confiar no desenvolvimento das potencialidades da pessoa, e por reconhecer que existem forças de crescimento inerentes a tendência para a auto-atualização. ‘‘Ela preside, igualmente, atividades mais complexas e mais evoluídas tais como, a diferenciação dos órgãos e funções possibilitando a revalorização do ser por meio de aprendizagens de ordem intelectual, social e prática .’’ Rogers & Kinget,1977 in Gobbi et al.,2005,p145.

Pesquisas embasadas por abordagens humanistas constataam que, através do conhecimento racional e da compreensão sensitiva, as pessoas podem manifestar sua própria tendência realizadora, transformando suas potencialidades em capacidades, tornando-se pessoas autônomas e fazendo escolhas construtivas. A transformação de uma pessoa comum em uma pessoa altamente qualificada pelo aprimoramento de sua qualidade de relacionamento se realiza, privilegiadamente, no encontro franco e confiante de pessoa a pessoa. O verdadeiro encontro propicia o crescimento pessoal a todos os níveis e isto significa libertação pessoal da ignorância e dos medos que embaraçam a espontaneidade criativa (Moreira, 2002).

A definição de humanismo, de acordo com a concepção dos estudos de Holanda (1998): “é uma ideia, cuja diretriz básica é a de reação aos conceitos e atitudes que deixam o ser humano relegado a um plano inferior; é, pois, uma resignificação deste humano, onde se prima pela sua dignidade e liberdade; é uma consideração da totalidade do ser humano, pois não há humanismo que recorra a um homem compartimentalizado; é a retomada do sentido da integração ao meio em que vive, visto não poder ser considerada humanista a concepção que destaca o homem do seu meio, nem que destaca o meio do homem; e assim, como um corolário da primeira diretriz, é uma ideia que posiciona o homem num primeiro plano, não o secundarizado” (Holanda, 1998,pp.21-22).

Uma das contribuições da abordagem humanista à aprendizagem é o reconhecimento de que aprender é processo ativo, que resulta de esforços na busca de resoluções de necessidades, sendo a aprendizagem a descoberta do que os eventos significam para a pessoa. “Quanto mais próxima for a relação percebida entre um evento, informação, experiência...e o eu fenomenal, maior será a influência sobre o comportamento e o modo de ser e agir da pessoa, e maior será a sua aprendizagem aquela situação”(Guenther, 2009, p.169). A possibilidade de aprender é inerente a todo ser humano, portanto deve-se reconhecer que a educação é uma experiência profundamente humana.

A maneira como é construído e organizado o conhecimento em Educação no ensino superior está sendo repensado, visto que a utilização do sistema fechado de pensamento resultou, em grande parte, na fragmentação e distanciamento de questões relevantes relativas aos problemas do ser humano.

A escolha do ideário humanista e o sistema aberto de pensamento para basear o trabalho em educação ocorrem por esta oferecer orientação mais efetiva para os seres humanos viverem e se relacionarem uns com os outros, sendo um quadro referencial para se pensar os problemas de nosso tempo. Evidencia-se, assim, que a tarefa da educação é facilitar às pessoas alcançarem adequação como seres humanos, dentro do seu espaço físico e social. Adequadas numa sociedade democrática, é o desejo de construir pessoas capazes de pensarem por si próprias, examinarem cada situação e tomarem decisões apropriadas e eficientes (Guenther, 2009).

O resgate do humano na educação condiz com uma visão do homem, como alguém que é e se transforma, sendo e se transformando, numa concepção básica ao princípio democrático de que, quando são livres, os homens são capazes de encontrar a melhor solução para os seus pro-

blemas. Sendo assim, “a tarefa da educação, em qualquer fase da vida, consiste em estimular e facilitar o ser humano o seu próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuo, na busca de adequação a níveis cada vez mais elevados, em termos de auto-realização e transcendência” (Guenther, 2009, p.200).

O sentido do ato de investigar: construindo um caminho fenomenológico

Os cientistas, em suas investigações, buscam diversos meios para alcançar o verdadeiro significado da realidade pesquisada. Grande parte dos investigadores faz uso do método científico experimental em pesquisas psicológicas e da educação, por considerarem o ser humano como um entre outros objetos da natureza, passível de ser observado através dos aspectos externos de seu psiquismo. Desta forma, valorizam-se os comportamentos objetivamente observáveis.

Outros pesquisadores reconhecem que o psiquismo humano é muito amplo e complexo e, portanto, os aspectos relacionados à experiência vivida possuem um significado que só pode se tornar consciente quando alcançado pelo próprio sujeito, diante dos acontecimentos de sua existência. Neste caso, a experiência íntima é valorizada e o pesquisador faz coletas de informações sobre os acontecimentos da existência do sujeito, para desvendar a experiência vivida.

Conhecer melhor as formas de investigar o humano, é abrir-se a possibilidade de, a partir da experiência subjetiva, estudar a relação homem-mundo. A relação pressuposta pela investigação das ciências humanas é do tipo sujeito-sujeito, pois o objeto é o outro sujeito. “O saber produzido é concretamente outro, o assunto pesquisado é outro, o possuidor do saber é outro. Trata-se de uma diferença na forma de conceber a relação humana e o conhecimento” (Amatuzzi, 2001, p.21), pois é na interação humana com o mundo que se tem o verdadeiro conhecimento.

O que é próprio do humano pertence a outro tipo de ciência, pois tem que lidar com a autodeterminação, com a liberdade, com a subjetividade, pois se acredita que a ciência não pode ser apenas um conjunto de conhecimentos técnicos a serviço de qualquer finalidade, por mais que se tenha um real valor. A ciência na Educação, com o seu conhecimento cognitivo, tem que ter uma ação transformadora, “a objetividade nasce de um entendimento entre os sujeitos, e é uma objetividade que brota de uma inter-subjetividade” (Amatuzzi, 2001, p.47). A ciência não se torna e não se forma enquanto ciência se não houver uma gênese e um direcionamento no pensamento humano.

A ciência, como saber objetivo e público, é necessário e indispensável e pode ser obtido por verificações de fatos demonstrados através da lógica. Estes fatos podem, a partir de uma observação sistemática e com regras de precisão, serem medidos objetivamente e de forma indiscutível. “Fruto de um desenvolvimento linear, cujos objetivos foram pautados pelas necessidades de uma sociedade voltada para a produção, para uma concepção técnica como ‘eficácia e rentabilidade’, paulatinamente foi se valorizando a objetividade, em detrimento do caráter subjetivo da realidade humana. Nesta consideração técnica do pensamento, do ato de pensar e repensar a realidade, esquece-se ou abandona-se o sentido do próprio ser pensante” (Holanda, 1998, p.30).

O movimento fenomenológico está trazendo contribuições significativas para o avanço da ciência que busca entender o que é o humano, através da experiência vivida e de seus significados na vida real. Ao se estudar a experiência imediata, os pesquisadores Bruns e Holanda (2001) do Centro de Estudos Avançados de Fenomenologia, em Campinas/São Paulo, fizeram uma coletânea de estudos psicológicos com outros autores (Alves, Amatuzzi, Flores, Gomes, Kristensen, Maciel e Trindade, 2001) que utilizam a fenomenologia como método de abordagem ao huma-

no, visando servir como amparo teórico-metodológico aos pesquisadores em formação, através da relação ensino- aprendizagem no ensino superior.

De acordo com Josgrilberg (2004), a fenomenologia, na compreensão do viver, tem seu ponto de partida na afirmação de que cada ser humano traz consigo o elemento básico de todo conhecimento e precisa examiná-lo para fundamentar o significado das coisas e fundamentar o sentido das coisas. Afirma que toda ciência que lida com a realidade humana como um todo necessita ver a correlação sujeito-objeto como verdadeiro ponto de partida.

O fenomenólogo baseia-se na premissa de que o homem é sujeito e objeto do conhecimento e que vivência intencionalmente sua existência, atribuindo-lhe sentido e significado. Neste tipo de investigação fenomenológica, a experiência consciente é percebida pela pessoa, pois é a sua própria atitude em relação à vida que vive, e isto faz com que seja priorizada a relação sujeito-objeto-mundo, superando a dicotomia sujeito-objeto, como algo separado de uma consciência intencional e do mundo.

Considerações Finais

As considerações aqui apresentadas são finais em relação a este trabalho, mas estão longe de ser conclusivas. Intencionou despertar a busca para um novo sentido no ato de ensinar, aprender e pesquisar, numa atitude que transforma, aprendendo com a experiência vivencial, refletindo sobre os caminhos que o método fenomenológico aponta para as mudanças didática-pedagógicas no ensino superior e contribuindo na compreensão da subjetividade, de onde emergem aspectos da singularidade do ser humano e sua essência como possibilidade de leitura da realidade, do fenômeno e da experiência vivida, sem se esquecer da objetividade que a permeia.

Referências

- Amatuzzi, M.M. (2001) Por uma Psicologia Humana. Campinas. São Paulo: Editora Alínea.
- Bruns, M. A. T., & Holanda, A. F.(Orgs.). (2001). Psicologia e Pesquisa Fenomenológica: Reflexões e Perspectivas. São Paulo: Ômega Editora.
- Bruns, M.A.T., & Holanda, A.F. (Orgs.).(2003). Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas. Campinas: Editora Alínea
- Gobbi, S.L. (et al.). (2005) Vocabulário e noções básicas da abordagem centrada na pessoa. São Paulo: Vetor.
- Guenther, Z. C. (2009). Nova Psicologia para Educação: educando o ser humano.-Bauru São Paulo: Canal 6 Editora.
- Holanda, A. F. (1998). Diálogo e Psicoterapia: Correlações entre Carl Rogers e Martin Buber. São Paulo: Lemos-Editorial.
- Josgrilberg, R. S. (2004). A fenomenologia como novo paradigma de uma ciência do existir. In Pokladek, D. D. (Org.). A Fenomenologia do Cuidar: práticas dos horizontes vividos nas áreas da saúde, educacional e organizacional. pp.30-51. São Paulo: Vetor.

Morgado, J. C. (2009). Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação*, 30(106), 37-62.

Moreira, E. N. (2002). *Plantão Psicológico no Ambulatório de Saúde Mental: um estudo fenomenológico*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.

Rogers, C. R. (1977). *Sobre o Poder Pessoal*, São Paulo: Martins Fontes.

BOAS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: UMA QUESTÃO DE AUTOEFICÁCIA INDIVIDUAL E COLETIVA

Manuel Carlos Chaves
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal,
mchaves@esenfc.pt

Maria do Rosário Pinheiro
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade
de Coimbra, Portugal,
mrpinheiro@fpce.uc.pt

Resumo

Num estudo quantitativo, relacionou-se a autoavaliação das boas práticas docentes com a perceção da autoeficácia (AE) individual e coletiva numa amostra de professores.

Verificou-se uma associação positiva da AE individual geral e AE individual do professor. Foram de baixa magnitude as correlações entre a medida de AE coletiva e AE individual geral e do professor.

As análises de regressão revelaram que as variáveis de perceção de AE do professor detêm maior poder preditivo em relação às boas práticas de “uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa” e “respeitar a diversidade de background e de formas de aprendizagem”.

Abstract

In a quantitative study with a sample of teachers, we examined the association between the self-assessment of the teaching good practices and the perceived individual and collective self-efficacy (SE).

A positive association was found between teachers' general individual and individual SE. The correlations between the total score of the teachers' collective SE and individual general SE were not significant.

The regression analyses showed that the variables of the teachers' perceived SE have a higher predictive value for good practices, such as “using active learning methodologies and techniques” and “respecting the different backgrounds and ways of learning”.

Introdução

Passados que estão 17 anos do início do Processo de Bolonha, podemos dizer que está assumida, e em grande parte concretizada, uma nova estrutura de ensino superior. No entanto,

estará por concretizar o preenchimento dessa estrutura, a sua substancialização. Recorrendo ao pensamento de Zabalza (2011), com o Processo de Bolonha tivemos até agora maiores preocupações com “a nova arquitetura académica (mudanças na duração e estrutura dos estudos) do que com a nova cultura académica (mudanças na forma de pensar o ensino e aprendizagem e o nosso papel como docentes)” (Zabalza, 2011, p.85). Entre os desafios que se colocam ao professor nesta nova cultura académica estará certamente a transferência do papel de especialista da disciplina para pedagogo da disciplina, como refere Zabalza (2003), ou ainda a alteração do foco do pólo professor/ensino para o pólo estudante /aprendizagem como refere Cachapuz (2001).

Assim, entre as exigências atuais do ensino superior encontram-se as que se referem às boas práticas docentes (Chaves & Pinheiro, 2012; Chickering & Gamson, 1987) incluindo as relativas às competências didático-pedagógicas (Chaves, 2007; Chaves & Pinheiro, 2012), mas também outras, que designamos neste trabalho de boas práticas, como o facto de o docente estimular o contacto entre si, o estudante e a faculdade, estimular a cooperação entre os estudantes, estimular a aprendizagem ativa, fornecer atempadamente feedback, enfatizar a importância do tempo nas tarefas, comunicar expectativas positivas e respeitar os diversos talentos, capacidades e modos de aprendizagem dos estudantes (Chickering & Gamson, 1987; Pinheiro, 2012; Chaves & Pinheiro 2015).

Ao longo das últimas décadas de investigação, o juízo pessoal acerca da capacidade para empregar competências pedagógicas para ensinar sob circunstâncias previsíveis, imprevisíveis e variadas, tem sido apontada como determinante na melhoria da docência ao longo da vida profissional do professor (Bandura, 2008; Prieto, 2007; Scholz, Donã, Sud & Schwarzer, 2002; Teixeira, 2009). Bandura (1997, 2008), na sua teoria sociocognitiva, designou este julgamento pessoal como percepção da autoeficácia (AE) individual docente.

No nosso entender, este juízo pessoal pode traduzir-se na força e convicção com que cada docente coloca as suas competências em prática e desenvolve as suas boas práticas docentes na sua organização de ensino superior, só que agora, e também em demanda do Processo de Bolonha, numa esfera não mais somente individual mas também coletiva. Neste sentido, sempre que se avaliar o juízo pessoal acerca da capacidade de cada docente para empregar competências pedagógicas para ensinar (Bandura, 1997, 2008), numa ótica de avaliação da percepção de AE individual, fará sentido avaliar também a percepção de AE coletiva. Esta, segundo Bandura (1997, 2008) diz respeito à percepção que o grupo tem da sua própria competência para iniciar e desempenhar, com sucesso, tarefas específicas, que exigem esforço e perseverança face às adversidades. Aplicando à situação docente, poderíamos defini-la como o julgamento acerca da capacidade coletiva dos docentes de uma organização de ensino empregarem as suas competências pedagógicas e enveredarem esforços persistentes para ensinarem eficazmente, eficientemente e com sustentabilidade, incluindo em condições exigentes ou mesmo mais adversas.

Neste estudo, numa amostra de docentes de ensino superior de escolas de enfermagem portuguesas, pretende-se analisar a relação entre as boas práticas docentes e a percepção da AE individual e coletiva, identificando quais as condições de percepção da AE, individual ou coletiva, que mais predizem as boas práticas docentes.

Metodologia

Amostra

Integram este estudo 212 docentes de 21 Escolas Superiores de Enfermagem públicas portuguesas, cuja média de idades é de 49.8 anos (DP=6.16), sendo 75.9% (n=161) do sexo feminino e 24.1% (n=51) do sexo masculino.

Instrumentos

Medidas de autoeficácia: General Self-Efficacy Scale - GSES (Schwarzer & Jerusalém, 1995; versão portuguesa de Fontaine & Coimbra, 1999), medida de autoeficácia geral percebida; Teacher Efficacy Scale - TES (Gibson & Dembo, 1984; versão portuguesa de Ribeiro, 1998), medida da perceção da AE específica docente, avaliando a crença do professor na capacidade para fazer o aluno aprender (TES F1) e a crença do professor na eficácia do seu ensino/resultados (TES F2); Collective Efficacy Scale – CE-Scale (Goddard & Hoy, 2003; versão portuguesa de Chaves & Pinheiro, 2015) avalia AE docente coletiva.

Medida das boas práticas docentes: Inventário de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior – IBPDES, versão portuguesa traduzida e adequada por Chaves e Pinheiro (2015) a partir dos Inventories of Good Practice in Undergraduate Education, de Chickering e Gamson (1987).

Resultados

Os resultados apresentados repartem-se por dois pontos: relações entre as medidas de AE individual (geral e do professor) e coletiva, e medidas de AE como variáveis predictoras das boas práticas docentes.

A análise das correlações entre as três medidas de AE individual (geral e específica do professor) e coletiva (Tabela 1) permite realçar associações positivas entre as medidas de AE individual, com destaque para a correlação entre a AE Específica do Professor (TES-F1 Crença do professor na capacidade para fazer o aluno aprender), e a AE Individual geral (GSES) ($r=.453$, $p<.01$). Observam-se, ainda, correlações positivas, ainda que de baixa magnitude, entre as medidas de AE Coletiva (CE-Scale) e de AE individual geral (GSES) ($r=.192$, $p<.05$), assim como entre a AE Coletiva (CE-Scale) e AE Específica do Professor (TES-F1) ($r=.144$, $p<.05$). De notar a existência de uma correlação negativa entre a AE coletiva e a dimensão de AE específica de ensino (TES-F2 Crença do professor na eficácia do seu ensino em termos de resultados) ($r=-.179$, $p<.05$).

Tabela 1 – Correlações entre as medidas de autoeficácia individual (GSES, TES) e coletiva (CE Scale) (n=212)

Medidas de Autoeficácia		Média	DP	AE Coletiva CE Scale	AE Geral GSES	AE Professor TES-F1	AE Ensino TES-F2
AE Coletiva	CE Scale	4.58	.65	1			
AE Geral	GSES	3.18	.37	.192**	1		
AE Professor	TES-F1	4.40	.59	.144*	.453**	1	
AE Ensino	TES-F2	3.61	.85	-.179**	-.019	.202**	1
AE Geral	TES-Total	4.16	.52	.027	.344**	.873**	.652**

* $p<.05$; ** $p<.01$

Relativamente à análise das boas práticas docentes, os índices médios resultaram do somatório dos itens de cada subescala dividido pelo número de itens e todas as subescalas do inventário obtiveram valores de alfa de Cronbach adequados (variando entre .774 e .871), sendo indicadores de uma satisfatória consistência interna.

A ordenação decrescente dos índices médios das subescalas do IBPDES evidencia que a boa prática de “Comunicar expectativas elevadas aos estudantes” ocupa o primeiro lugar do ranking ($m=4.0$, $dp=.52$), seguida da boa prática “Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa” ($m=3.92$, $dp=.51$) e ainda da boa prática de “Favorecer a interação e cooperação entre estudantes” ($m=3.90$, $dp=.61$). Os valores médios mais baixos localizaram-se nas boas práticas de “Dar feedback imediato de desempenho” ($m=3.47$, $dp=.56$), “Enfatizar a organização do tempo para cada tarefa” ($m=3.66$, $dp=.56$). Intermediamente ficaram as boas práticas de “Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem” e “Favorecer a ligação estudante docente-instituição”.

Tabela 2. Médias, desvios-padrão, valores máximos e mínimos e alfas de Cronbach das subescalas do IBPDES.

Subescalas	Índice Médio	DP	Mínimo	Máximo	Posição no ranking	alfa
Favorecer a ligação estudante docente-instituição	3.87	.56	1.80	5.00	4º	.804
Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	3.90	.61	1.70	5.00	3º	.871
Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	3.92	.51	2.20	5.00	2º	.809
Dar feedback imediato de desempenho	3.47	.56	1.90	4.70	7º	.774
Enfãse na organização do tempo para cada tarefa	3.66	.56	1.90	5.00	6º	.814
Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	4.00	.52	1.90	5.00	1º	.812
Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	3.79	.55	1.90	5.00	5º	.819

Quando efetuado o estudo correlacional entre todas as medidas de AE e autoavaliação das boas práticas, verificou-se que a crença do professor acerca da eficácia do ensino ou do seu resultado (TES-F2) não apresentava valores significativos, pelo que não foi incluída no modelo de regressão, em que foram utilizadas as medidas de AE como preditores das boas práticas.

Analisados os resultados obtidos (Tabela 3), verifica-se que as variáveis de AE específica do professor (TES-F1), de AE geral (GSES) e de AE coletiva (CE-Scale) contribuem para explicar as boas práticas docentes, assumindo poder explicativo diferenciado. As análises permitem identificar a AE específica do professor (TES-F1 Crença que possui na sua capacidade para fazer o aluno aprender) como a variável que detém maior poder preditivo em relação a cada uma das boas práticas autoavaliadas pelos docentes da nossa amostra. Nesta análise de regressão, as boas práticas mais explicadas pelo modelo das variáveis de AE são “Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa” (22.898% da variância explicada) e “Respeitar a diversidade de formas de aprendizagem” (21.159% da variância explicada).

Tabela 3. Medidas de Autoeficácia como preditores das boas práticas (n=212)

Subescalas	R	R2	F	p	p		
					TES-F1	GSES	CE-Scale
Favorecer a ligação estudante docente-instituição	.433	.188	16.044	<.001	.229*	.196*	.181*
Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	.408	.166	13.826	<.001	.237*	.163*	.169*

Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	.498	.248	22.898	<.001	.289*	.215*	.185*
Boas práticas de feedback imediato de desempenho	.391	.153	12.502	<.001	.233*	.204*	0.68
Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	.413	.171	14.282	<.001	.221*	.246*	0.61
Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	.440	.194	16.655	<.001	2.53*	.240*	0.75
Respeitar a diversidade de formas de aprendizagem	.484	.234	21.159	<.001	.308*	.190*	.160*

*p<.05; **p<.01.

Apesar da AE individual deter maior poder explicativo sobre cada uma das boas práticas, a AE coletiva também revelou ter poder preditivo em relação às boas práticas de “Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa”, “Favorecer a ligação estudante docente-instituição”, “Favorecer a interação e cooperação entre estudantes” e “Respeitar a diversidade de formas de aprendizagem”.

Considerações Finais

Foi sabendo que, em termos comportamentais, os indivíduos com uma elevada percepção de AE enfrentam as tarefas difíceis como desafios a serem superados e não como ameaças a serem evitadas e que investem mais e persistem durante mais tempo na execução da tarefa (Bandura, 1997; Scholz et al., 2002) que entendemos explorar o poder explicativo das variáveis de AE na implementação das boas práticas docentes. Sabendo igualmente que elevada percepção de AE individual funciona como um facilitador dos processos cognitivos que podem conduzir a um melhor desempenho em diversas situações da vida (Bandura, 1997; Scholz et al., 2002), incluindo a tomada de decisão e a realização académica (Araújo & Moura, 2011), o presente estudo pretendeu explorar, numa amostra de docentes do ensino superior, as associações entre medidas de AE individual e coletiva e o poder explicativo de ambas no exercício das boas práticas docentes, à luz dos desafios do Processo de Bolonha e sua ambição de criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior.

A maioria dos resultados encontrados foi neste sentido, com destaque para as correlações entre as medidas de boas práticas docentes e as medidas de AE individual e coletiva. Também as análises de regressão em que foram colocadas como condições predictoras as variáveis de AE coletiva e AE individual geral e específica do professor, foram reforçadoras da importância do juízo pessoal dos docentes acerca das suas próprias capacidades (percepção da AE individual) e das capacidades coletivas, incluindo os seus colegas e organização (percepção da AE coletiva), quando se trata de empregar competências pedagógicas para ensinar, tal como apontado na literatura (Bandura, 2008; Prieto, 2007; Scholz et al., 2002; Teixeira, 2009).

Atualmente, e face ao que julgamos ser a necessidade de enfatizar a nova cultura académica no Processo de Bolonha, o presente estudo reforça a importância de proporcionar condições individuais e coletivas de eficácia geral e profissional aos docentes do ensino superior, uma vez que essas condições se revelaram explicativas, em parte, das boas práticas docentes.

Se Bolonha desafia o docente, desafia também a organização de ensino superior e, nela, a relação cooperativa entre docentes, fazendo com que, atualmente, o desafio do exercício das boas práticas docentes tenha de ser encarado como uma questão individual e coletiva.

Referências

Araújo, M., & Moura, O. (2011). Estrutura factorial da General Self-Efficacy Scale numa amostra de professores portugueses. *Laboratório de Psicologia*, 9(1), 95-105.

Bandura, A. (1997). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A., Azzi, R., & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva, Conceitos Básicos*. São Paulo: Artmed Editora.

Cachapuz, A. F. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior. In C. Reimão (Org), *A formação pedagógica dos docentes do ensino superior* (pp. 55-61). Lisboa: Edições Colibri.

Chaves, M., & Pinheiro, M. R. (2012). Pedagogia no Ensino Superior: Uma proposta de análise das competências didático-pedagógicas dos docentes. In C. Leite & M. Zabalza (Eds.), *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 190-204). Porto: Edição CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Chaves, M. (2007). *Vivências pedagógicas de qualidade no ensino superior: A opinião dos docentes de Enfermagem em análise.*(Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação). Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Chaves, M., & Pinheiro, M. R. (2015). Boas práticas docentes no ensino superior: uma questão de autoeficácia individual e coletiva. In comunicação apresentada no Congresso: O Ensino Superior Pós Bolonha. Tempo de Balanço, Tempo de Mudança. Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice. In *Undergraduate Education*. AAHE Bulletin, 39(7), 3 – 7.

Fontaine, A. M., & Coimbra, S. (1999). Adaptação da escala de auto-eficácia generalizada percebida (Schwarzer & Jerusalem, 1993). In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica, Formas e Contextos* (pp. 1061 – 1069), vol. VI. Braga: APPORT.

Pinheiro, M. R (2012). Avaliação das boas práticas associadas à aprendizagem dos estudantes do ensino superior: Princípios, desafios e implicações para a prática pedagógica docente). In C. Leite e M. Zabalza (Eds.). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 206-221). Porto: Edição CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Prieto, N. L. (2007). *Autoeficacia del professor universitario. Eficacia percebida e práctica docente*. Madrid: Narcea Ediciones.

Ribeiro, J. (1988). *Características dos professores e percepção da sua competência social pelos alunos*. Porto: Edição do autor.

Scholz, U., Donã, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), pp. 242-251.

Teixeira, M. O. (2009). Uma medida de autoeficácia percebida em contextos sociais e académicos. In *Psychologica*, 51, 47-55.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario – Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docência Universitaria*, 9(3), 75-98.

A EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL: POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DO PROCESSO DE BOLONHA

Georgina Quaresma Lustosa
Universidade Federal do Piauí/U. Coimbra-Amidila
georginaquaresma@yahoo.com.br

Teresa Pessoa
Universidade de Coimbra
tpessoa@fpce.uc.pt

Resumo

O objetivo deste texto é refletirmos sobre a formação do professor e as possíveis influências do Processo de Bolonha na educação universitária brasileira. Consideramos a complexidade da sociedade pós-modernidade e suas consequências para a formação do professor universitário e do sistema educativo em geral. Nesta perspectiva trabalhamos uma fundamentação teórico-epistemológica no sentido de compreender a organização do Processo de Bolonha e suas influências nos espaços educativos brasileiros; na consecução do estudo dialogamos com Azevedo e colaboradores (2008), Morosini (2006), Dias Sobrinho (2009), Chauí (1995) entre outros autores que discutem esta temática.

Abstract

The purpose of this paper is to reflect on teacher training and the possible influences of the Bologna Process in the Brazilian university education. We consider the complexity of the post-modern society and its consequences for the formation of the university professor and the educational system in general. In this perspective we work a theoretical and epistemological foundation in order to understand the organization of the Bologna Process and its influences in Brazilian educational influences; Achievement of study dialogued with Azevedo and colleagues (2008), Morosini (2006), Dias Sobrinho (2009), Chauí (1995) and other authors who discuss this topic.

Introdução

Nas sociedades atuais, as universidades vêm enfrentando condições sociais, culturais e pedagógicas inéditas na nova ordem mundial estabelecida neste contexto de início de século. De acordo com o pensamento de Boavida (2010), Hargreaves (1998, 2004), Day (2001) e outros, nos últimos anos, a formação pedagógico-didática dos professores universitários vem-se constituindo como necessidade premente para uma efetiva docência. Questionamentos e debates de

várias ordens vêm acontecendo nos espaços de discussões de professores deste nível de ensino. A importância desta dimensão da docência superior esteve presente, conforme Boavida (2010), na Declaração Mundial sobre Educação Superior, promovida pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1998), e ganhou maior expressão na Europa com a Declaração de Bolonha (1999).

A Declaração de Bolonha é uma proposta de reforma do ensino superior, ocorrida em território europeu, com vasta repercussão nos países membros do MERCOSUL e, em especial, no Brasil. Aliás, neste início do século XXI, conforme o entendimento de Lima, Azevedo e Catani (2008), qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo tem inspiração e referenciais ao Processo de Bolonha. Na concepção de Dias Sobrinho (2009), a história recente das políticas públicas educacionais ocorridas no Brasil tiveram motivações e fundamentos de política de modelos estrangeiros.

O Processo de Bolonha propõe mudanças na reorganização do Ensino Superior na Europa, “correspondendo fundamentalmente a uma mudança de paradigma educativo – Do ensinar para o aprender” (Vaz-Rebelo, Pessoa & Barreira, 2010, p. 66, grifo dos autores). Compreendemos a mais-valia desta mudança de paradigmas para docência, considerando que o paradigma do ensino parte do pressuposto de que o professor torna-se o sujeito de todo o processo de ensino. Em relação ao paradigma que enfatiza aprendizagem, parte da compreensão do aluno como uma pessoa em desenvolvimento, que é capaz de construir o seu próprio processo de aprendizagem.

Conforme Lima et al. (2008) entre as consequências do processo de Bolonha estão o reconhecimento de que a formação de professores universitários necessita passar pela componente pedagógico-didática, que se constitui em espaços de reflexão sobre a docência. São desafios que se colocam na problematização de possibilidades de ações em espaços de diálogo entre a cultura humanística e a cultura científica a contribuir para uma ressignificação de saberes e fazeres da docência superior neste princípio de século. Tempos que exigem da universidade como afirma Boavida (2010) “respostas e níveis de qualidade de ensino que se tornaram simultaneamente mais difíceis e indispensáveis” (p. 8). Reconhecemos com o autor que um caminho possível para que haja mudança significativa no ensino universitário, e em qualquer nível de ensino em geral, somente com a concretização de uma efetiva qualificação pedagógica, em sentido amplo.

Boavida (2010) reconhece “(...) como sinal de esperança, que ao longo da sua história o ensino universitário tem sabido responder às mudanças sociais e culturais que lhe foram sendo colocadas” (p. 9). Entendemos que um “sinal de esperança” é oportuno e necessário nos ambientes de aprendizagem. Como sugere Freire (1997) a esperança de que professores e alunos juntos possam aprender e ensinar, inquietar-se, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos na difícil caminhada do processo do ensinar e do aprender.

O Processo de Bolonha vem provocando uma atenção especial à docência, apontando para a necessidade de romper com a abordagem focada no ensino para dar lugar ao paradigma que tem como meta a aprendizagem. O que nos leva observar, no quadro deste entendimento, é que o conceito de formação, segundo Leite (2006) “que acompanha o chamado ‘discurso de Bolonha’ não despreza os conhecimentos, mas também não termina na sua aquisição, pois tem como mira desenvolver competências imprescindíveis à intervenção” (p. 3).

Acreditamos que o professor precisa “desenvolver competências imprescindíveis” no exercício de seu ofício. A competência é fundamental em qualquer profissão, mas, nomeadamente na docência, não apenas, como reconhece Perrenoud (1997), como um conjunto de conhecimentos científicos e tecnológicos, mas no sentido de novas dimensões intelectuais, pessoais, sociais,

multiculturais, estéticas e afetivas, que não somente possibilitem aos professores e aos alunos acesso ao mercado de trabalho, mas, sobretudo, a transformação de suas realidades. Perrenoud (1997) reconhece que “a noção de competência tem múltiplos sentidos” (p. 7). Entendemos com o autor, que o professor, em sua ação, mobiliza uma pluralidade de propriedades como conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais, enfim, os “múltiplos sentidos” da competência objetivando proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade.

A educação universitária e a formação de professores

Aquando do surgimento das universidades, na Idade Média, a sua grande tarefa era recuperar os conhecimentos da Antiguidade Clássica e organizá-los a partir da ideia de totalidade. Com o advento da sociedade industrial, a educação universitária muda o seu foco e sua visão de mundo. As sociedades atuais vivem uma dinâmica social complexa, ambígua e desagregadora. É nesta realidade de deterioração e desigualdade das condições sociais na maior parte do mundo que os professores vivem e exercem o seu ofício, conseqüentemente, trabalhando em ambientes de aprendizagem que são socialmente problemáticos, trabalhando, muitas vezes, com alunos que trazem as marcas das condições deformadoras em que reproduzem sua existência.

Questões sociais desta natureza influenciam no comportamento dos sujeitos que vivem o processo educativo, nomeadamente, contribuindo de forma negativa no desempenho, no entusiasmo, na paixão e interesse dos sujeitos aprendentes (professores e alunos). Mas temos que compreender que a tarefa da educação é fazer com que os aprendentes, aqueles excluídos e proibidos do ter, possam tentar superar as condições que os proíbem de ser, perceber e se contrapor às situações e às condições em que realizam sua existência em que se deformam e se desumaniza.

Compreendemos que a “complexa arte da ciência do ensino” não se limita apenas às destrezas técnicas, à formação do homem de negócios, ao aumento da produção, às avaliações de cunho mensurável e quantitativo. O que está no horizonte da educação é, sobretudo, a dimensão ético-política do ser humano e da sociedade, a humanização de todos os grupos, povos, instituições e aprendentes, enfim, a realização da dimensão humana. É este o sentido e a finalidade da educação, que justifica sua existência.

Como é sabido, através da literatura mencionada neste texto, parece que faz parte do consciente coletivo no ensino superior que os professores universitários, em geral, não se preocupam com a dimensão pedagógica porque a consideram uma questão de importância menor face à competência científica; ou ainda, que compreendem os saberes pedagógicos e didáticos como problema que a competência científica tem respondido satisfatoriamente. Por outro lado, conforme Boavida (2010), “(...) os professores universitários transmitem os seus conhecimentos partindo do princípio que o conteúdo vale por si e é independente dos métodos de transmitir e dos modos de aprender” (p. 13).

Esta realidade pontuada pelo autor não difere em nada da concepção de docência universitária no Brasil, onde os professores continuam transmitindo os seus conhecimentos, como refere Boavida (2010, p.?), “partindo do princípio que o conteúdo vale por si”. A coisa que se entende por si mesma é aquela que é óbvia, é evidente por si mesma. Mas a coisa que é evidente não é aprazível, nem se quer, tem o estatuto de humanidade. O evidente é enquadrado, é previsível, não tem características da humana docência. Entendemos as coisas da docência como fios desarrumadores do que está pronto, assim como o pensamento da filosofia que é desarrumar, desconcertar, desconstruir. Barnett (2002) vem postular como condições para transitar desar-

rumando, desenquadrando e construindo a docência, na era da supercomplexidade, a interdisciplina, a reflexão coletiva, a capacidade para mover fronteiras.

Neste contexto, trazemos Zabalza (2004) afirmando que a docência universitária exige (...) “desaprender, eliminar resquícios, desconstruir práticas, significados e prioridades que fazem parte da tradição institucional” (p. 102). Desaprender é desconstruir o instituído, é caminhar sempre em atitude de aprendizagem. É ter a consciência de que nada está pronto e definido. A transitoriedade é permanente, o incerto, o imprevisto e as transformações estão presentes na cotidianidade dos espaços da docência e da vida.

A educação universitária brasileira: possíveis influências do processo de Bolonha

No processo de expansão da educação superior na sociedade brasileira, com Castro, Seixas e Neto (2010), podemos considerar três períodos importantes: na década de 1940, quando se deu o processo de crescimento de faculdades isoladas na sua maioria de caráter privado; na década de 1970, período ditatorial, em função da concentração urbana e a exigência de formação de mão de obra industrial. Esta situação forçou o aumento do número de vagas e o governo, numa tentativa de atender a esta demanda autorizou a criação de novos cursos; Já nos anos de 1990, os fatores de maior influência nessa expansão, conforme os autores citados e a nossa própria compreensão, são as transformações ocorridas de âmbito econômico, político e social, entre as quais, podemos referir as mudanças no mundo do trabalho, o processo de globalização da economia e a influência das ideias neoliberais muito presentes na política brasileira nos anos noventa.

Na conjuntura atual, são presentes as possíveis influências do Processo de Bolonha nas universidades e nas políticas educacionais da sociedade brasileira. Como vem afirmar Dias Sobrinho (2009), o Processo de Bolonha objetiva, entre outras motivações, estimular a internacionalização das instituições de ensino e pesquisa para além das fronteiras europeias.

É importante ressaltar com Morosini (2006), Dias Sobrinho (2009) e outros, que, na sociedade brasileira, vêm acontecendo transformações no campo da educação nas últimas décadas. Entre estas transformações, de acordo com os autores, está à iniciativa federal de criação de três instituições superiores: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade Federal da Integração Amazônica (UNIAM), bem como a proposta de reorganização da educação superior brasileira, consubstanciada no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Conforme analisa Dias Sobrinho (2009),

Busca-se, portanto, apontar a influência do Processo de Bolonha europeu tanto na criação de instituições federais que atendam a critérios de transnacionalização da educação superior bem como na reestruturação das universidades brasileiras como um todo (p. 7).

Em função do processo de internacionalização da educação brasileira, Chauí (1995) provoca uma reflexão indicando que,

A aceitação acrítica da privatização da pesquisa e do ensino, destacando que o financiamento externo traz perda de autonomia da instituição de ensino superior quanto à definição de suas prioridades e contribui para o desprestígio crescente em algumas áreas do conhecimento (p. 52).

Considerações finais

Concordamos com o pensamento de Chauí (1995) de que realmente cabem reflexões mais atentas sobre as influências europeias que despontam na educação superior nos países da América Latina. Pensamos que, nesta conjuntura de definição de espaços transnacionais de educação superior, o fundamental é garantirmos a discussão dessas propostas em agendas abrangentes presentes em espaços possíveis, onde caibam todos, ou seja, a esfera governamental, a academia e a sociedade civil organizada, para que todos juntos possamos encontrar mecanismos de análises críticas e buscar diálogos interculturais respeitando a cultura e a autonomia das universidades brasileiras.

Referências

Azevedo, M. L. N., Lima, L. C. & Catani, A. M. (2008). O processo de Bolonha: a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, 13(1), 7-36.

Boavida, J. (2010). Ensino superior para o novo século. Problema ou solução?

Revista Portuguesa de Pedagogia, 44(1), faltam páginas..

Barnett, R. (2002). Claves para entender la universidad – En una era de supercomplejidad. Barcelona: Pomares.

Castro, A. M. D. A., Seixas, A. M., & Neto, A. C. (2010). Políticas educativas em contextos globalizados: a expansão do ensino superior em Portugal e no Brasil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 44(1), 37-61.

Chauí, M. (1995). *Universidade e sociedade*. Brasília: Andes.

Dias Sobrinho, J. (2009) O processo de Bolonha. In E. M. A. Pereira & M. L. Almeida, *Universidade Contemporânea: políticas do processo de Bolonha* (pp. 129-152). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Leite, C. (2006b). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, 3(57), 371-389.

Lima, L. C., Azevedo, M. L. N. de, & Catani, A. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(1).

Morosini, M. C. (2006). (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Perrenoud, P. (1997). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vaz-Rebelo M. P., Pessoa, M. T. R., & Barreira, C. (2010) Ser professor universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 63-82.

Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas* (Trad. de E. Rosa). Porto Alegre: Artmed.

O PORTEFÓLIO DE DOCÊNCIA COMO EVIDÊNCIA DO TRABALHO INTELECTUAL ASSOCIADO À DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Clementina Nogueira
RECI - Unidade de Investigação em Educação e Intervenção Co-
munitária, Instituto Piaget, Almada, Portugal
clementina.nogueira@almada.ipiaget.pt

Resumo

As reformas de Bolonha colocam a dimensão pedagógica da profissão docente no Ensino Superior em destaque. A valorização da investigação deriva, provavelmente, de uma suposta objetividade que lhe advém da visibilidade e da validação pelos pares; a docência, por ser fundamentalmente uma atividade solitária, não goza dessas características. Propomos o recurso ao portefólio de docência como forma de tornar visível, pública e suscetível de avaliação pelos pares a dimensão pedagógica. O portefólio elaborado de forma colaborativa permite demonstrar que ensinar é uma forma de trabalho intelectual tal como a investigação e que permite, em simultâneo, ultrapassar a “solidão pedagógica”.

Abstract

The Bologna reforms emphasize the pedagogic dimension of teaching in Higher Education. The importance given to research in contrast with teaching probably results from an allegedly objectivity that this one benefits due to the fact that it is visible and validated due to a peer-review process; teaching, on the other hand, is mainly a solitary activity that does not benefit from these characteristics. We propose the teaching portfolio as a way to make teaching visible, public and peer-reviewed. The portfolio built collaboratively allows us to demonstrate that teaching is a form of intellectual work as well as research and allows, simultaneously, surpassing “pedagogical solitude”.

Introdução

Em Portugal, o Decreto-lei nº 74/2006 regulamenta as alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior, no que respeita aos ciclos de estudos. Este normativo preconiza que o novo modelo de organização do ensino superior visa, entre outros aspetos, “a passagem de um ensino baseado na transmis-

são de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências” e que a “Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências (...)” (Diário da República, 2006). Desta forma, é dado, no normativo, destaque à mudança de paradigma no ensino, à necessidade de se alterar a concepção transmissiva do ensino.

Se práticas e mentalidades não se mudam por decreto, como então mudar a forma de ensinar e aprender no ensino superior já que na base desta mudança está muito daquilo que se considera ser a essência do Processo de Bolonha? A arquitetura de Bolonha com a “nova” estrutura dos ciclos de estudos pressupõe igualmente processos pedagógicos e didáticos que são os mais difíceis de implementar. Disso faz eco Flávia Vieira (2014, p. 27):

(...) uma mudança profunda assenta no pressuposto de que mudar a qualidade da pedagogia na universidade implica mudar a universidade, o que sublinha a sua dimensão política. Trata-se de um projeto ambicioso e difícil, que se desenvolve em contracorrente face a culturas estabelecidas, mas também potencialmente emancipatório e transformador.

Não obstante o reconhecimento que se dá à missão tripartida do ensino superior – investigação, ensino e extensão – e à necessidade dos docentes contribuírem para esta missão tripartida, constata-se que, quando se trata de avaliar esses docentes do ponto de vista profissional, é fundamentalmente na investigação que a tónica recai. A docência propriamente dita parece, assim, ser o parente pobre desta missão tripartida e supomos que a razão para esta situação pode derivar, em parte, de uma suposta objetividade de que a investigação gozará e da existência de formas de a tornar visível, permitindo, assim, a sua validação pelos pares.

Nas publicações norte-americanas relativas à importância da dimensão pedagógico-didática da função docente no ensino superior é frequentemente citado Boyer (1990), que escreveu um trabalho intitulado “Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate”. Neste trabalho, Boyer (1990) contrapõe à divisão tradicional entre investigação, ensino e extensão, e ao debate já gasto da relação investigação e ensino, a necessidade de se considerar quatro tipos de trabalho intelectual no ensino superior, que designa por “scholarship” da descoberta, “scholarship” da integração, “scholarship” da aplicação e “scholarship” do ensino. Por “scholarship” entende-se “(...) the informal and formal activities in which individuals and groups engage in making their ideas public and advancing knowledge” (Hatch, White, Raley, Capitelli & Faigenbaum, 2006, p. xix). Desta forma, quando estamos em presença de trabalho intelectual e este se encontra associado ao processo de tornar visível esse mesmo trabalho, estamos perante uma atividade que pode contribuir para o avanço do conhecimento.

A scholarship da descoberta seria próximo daquilo que habitualmente consideramos a investigação propriamente dita; a scholarship da integração remete-nos para a necessidade de não espartilhar o conhecimento mas de se fazer um trabalho intelectual que coloque o conhecimento especializado em contexto, que cruze as fronteiras do conhecimento disciplinar e até que as ultrapasse, que faça ligações entre as diferentes disciplinas e que se preocupe em transmitir, aos que não são especialistas, este conhecimento; a scholarship da aplicação tem a ver com o serviço que é prestado mas que está intimamente ligado à área específica de conhecimento profissional, que deriva dele e que procura responder à questão “como é que o conhecimento pode ser aplicado de forma responsável a problemas?”; por último, a scholarship do ensino reporta-se a todo o trabalho intelectual associado ao processo de ensino-aprendizagem e que, à semelhança dos outros, também deve ser conhecido de modo a contribuir para que mais conhecimento se desenvolva. Se não faz sentido que os avanços em medicina ou na física fiquem unicamente com aqueles que os registaram, porque, então, as descobertas, as inovações, os

processos que os docentes desenvolvem, a nível do ensino-aprendizagem, não são partilhados, permitindo deste modo construir novo conhecimento a partir do existente?

Boyer (1990, p. 24) sintetiza a sua argumentação sobre a importância destes quatro tipos de trabalho intelectual da seguinte forma: “What we urgently need today is a more inclusive view of what it means to be a scholar – a recognition that knowledge is acquired through research, through synthesis, through practice, and through teaching”.

Assim sendo, apelamos a dois conceitos que se encontram associados a esta ideia de Boyer e que, apesar de semelhantes, têm diferenças entre si: o “bom ensino” (“good teaching”) e o ensino considerado como atividade intelectual e baseado em investigação (“scholarly teaching”). O ensino “bom” é o ensino de qualidade que os professores desenvolvem de forma empenhada e que promove a aprendizagem dos estudantes (McKinney, 2006) mas, quando nos referimos ao ensino baseado na investigação, estamos a referir-nos a um ensino que resulta de um trabalho de integração de ideias, bem concebido em termos de estratégias de ensino-aprendizagem, de transmissão de informação, de interação e de avaliação (Shulman, 2004a); está, portanto, sustentado no conhecimento científico e nos recursos da área em questão. Dito de outra forma “A course, therefore, in its design, enactment, and analysis, is as much an act of inquiry and invention as any other activity more traditionally called ‘research’ or the scholarship of discovery” (Schulman, 2004b).

Kreber (2002) faz uma distinção entre ensino de excelência (“teaching excellence”) e ensino como especialidade (“expertise teaching”), noções que se aproximam da distinção feita por McKinney (2006) entre “bom ensino” e “ensino baseado em investigação”. Temos, assim, os professores excelentes como aqueles que “(...) know how to motivate their students, how to convey concepts, and how to help students overcome difficulty in their learning” (Kreber, 2002, p. 9), cujo desempenho resulta não só do domínio científico da sua área de ensino mas da experimentação e reflexão que efetuam, de forma continuada. Esta reflexão, no entanto, dirige-se ao grupo no seu todo e não a aspetos específicos do ensino que seria necessário aprofundar. Em contrapartida, os professores que poderemos considerar como especialistas, para além de professores de excelência, procuram na teoria educacional justificação para as suas opções e para a sua experiência. Portanto, o seu ensino está igualmente baseado na reflexão, não numa perspetiva genérica mas focalizada em problemas/situações concretas que pretendem resolver ou ultrapassar; serão, assim, capazes de autorregular a sua aprendizagem, automonitorizar e autoavaliar o seu processo reflexivo. Desta forma, conseguem, ao longo do tempo, desenvolver estratégias mais eficazes e eficientes. A combinação entre o conhecimento disciplinar especializado e o conhecimento da forma de ensinar que deriva do estudo e da pesquisa na área da teoria educacional permite a construção do conhecimento de conteúdo pedagógico que Shulman (2004d) inclui no que considera os conhecimentos de base da profissão.

Kreber (2002, p. 5) avança então com uma terceira forma de envolvimento no ensino: a “scholarship of teaching” que distingue das duas anteriores formas dado que “(...) scholars of teaching share their knowledge and advance the knowledge of teaching and learning in the discipline in a way that can be peer-reviewed”. Estamos, assim, perante docentes que, para além de serem bons professores ou professores excelentes, são também professores especializados, cujo trabalho é orientado pela investigação, mas que, adicionalmente, tornam público o que fazem, disponibilizando o conhecimento que construíram à comunidade académica para que esta o reveja e avalie.

É, portanto, nesta senda que surge a “scholarship of teaching and learning” como forma de tornar visível e sujeito à análise dos pares o trabalho intelectual associado ao processo de ensino-aprendizagem. McKinney (2006) refere que a “scholarship of teaching and learning”

constitui um maravilhoso movimento social no ensino superior mas aponta estudos que referem que ainda não há um consenso total sobre o significado da expressão. No entanto, avança com a definição que considera mais ajustada, a saber: “The scholarship of teaching and learning involves systematic study of teaching and learning and the public sharing and review of such work through live or virtual presentations, performances, or publications” (McKinney, 2006, p. 39). Estamos perante uma abordagem do trabalho do docente que envolve a visibilidade e o escrutínio público e que pode revestir diversas formas. Vieira (2009) prefere a expressão “scholarship of pedagogy” dado que, na sua opinião, o termo pedagogia integra a aprendizagem e o ensino e as atividades com estes relacionadas. Esta autora traduz a expressão para português como “indagação da pedagogia” (Vieira, Silva & Almeida, 2010)¹⁰.

Nesta sequência, propomos o recurso ao portefólio de docência como uma das formas privilegiadas de tornar visível o trabalho intelectual associado à lecionação e, desta forma, valorizá-lo e permitir que este se torne, tal como Shulman (2004c) afirma, propriedade da comunidade. Propõe assim três formas de tornar o ensino propriedade da comunidade e de acabar com a solidão pedagógica. A primeira refere-se à ligação deve voltar a existir entre o ensino e a área disciplinar, ou seja, associar o trabalho pedagógico à especificidade da disciplina científica para que este trabalho deixe de ser algo genérico e ganhe em estatuto porque se encontra vinculado a uma determinada área disciplinar. Da mesma forma que não se sugeriria que investigadores da área da Biologia avaliassem a investigação na área da Engenharia, também seria fundamental que o trabalho pedagógico fosse avaliado por aqueles que pertencem à mesma área de conhecimento. A segunda reforça a necessidade de existirem artefactos que consubstanciem o processo de ensino-aprendizagem e que captem a riqueza e complexidade deste processo. Assim sendo, o ensino deve ter um suporte documental que permita a partilha, a discussão e a crítica. Em terceiro lugar, foca a importância de existir o equivalente à revisão por pares em matérias de ensino, criando e preservando os artefactos acima mencionados para que estes se encontrem disponíveis ao escrutínio dos pares.

É nesta linha que se propõe a construção de portefólios de docência, que evidenciem o trabalho intelectual que constitui todo o processo relativo às diferentes unidades curriculares que os docentes lecionam. Apesar de constituir um documento individual, a possibilidade deste portefólio, de forma colaborativa, potencia as características reflexivas, avaliativas e formativas deste dispositivo.

Considerações Finais

O portefólio de docência pode constituir uma forma de tornar visível, pública e suscetível de avaliação pelos pares a dimensão pedagógica da profissão docente. Quando elaborado de forma colaborativa permite demonstrar que ensinar é uma forma de trabalho intelectual, tal como a investigação, e permite, em simultâneo, ultrapassar a “solidão pedagógica” que caracteriza atualmente a profissão docente.

¹⁰ A expressão “scholarship” não é de fácil tradução em português e, para além da expressão “indagação” que nos parece que não traduz verdadeiramente a ideia de “scholarship”, surgem outras, como, por exemplo, “investigação para o ensino e aprendizagem” (Kalish, 2008). No entanto, na ausência de uma solução ideal, optamos por utilizar as duas formas, em português e em inglês, adotando, para o português, a nomenclatura de Flávia Vieira.

Referências

- Boyer, E. L. (1990). Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. Retirado em fevereiro 21, 2012, de <https://dept.washington.edu/gs630/Spring/Boyer.pdf>
- Hatch, T., White, M. E., Raley, J., Capitelli, S., & Faigenbaum, D. (2006). Into the classroom: Developing the scholarship of teaching and learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kalish, A. (2008). Uso de informação e feedback para melhorar as práticas de ensino. In C. Gonçalves (Ed.), *Pedagogia no ensino superior* (pp. 23-38). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23.
- McKinney, K. (2006). Attitudinal and structural factors contributing to challenges in the work of the scholarship of teaching and learning. *New directions for institutional research*, 129, 37-50.
- Shulman, L. S. (2004a; originalmente publicado em 2000). From Minsk to Pinsk. In P. Hutchings (Ed.), *Teaching as community property: Essays on higher education* (pp. 156-162). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (2004b; originalmente publicado em 1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. In P. Hutchings (Ed.), *Teaching as community property: Essays on higher education* (pp. 191-201). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (2004c; originalmente publicado em 1993). Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. In P. Hutchings (Ed.), *Teaching as community property: Essays on higher education* (pp. 156-162). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (2004d; originalmente publicado em 1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In L. S. Shulman & P. Hutchings (Ed.), *Teaching as community property: Essays on higher education* (pp. 84-113). San Francisco: Jossey-Bass.
- Vieira, F. (2009). Developing the scholarship of pedagogy: pathfinding in adverse settings. *Journal of the scholarship of teaching and learning*, 9(2), 10-21.
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *REDU: Revista de docência universitária*, Número monográfico dedicado a Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales, 12 (2), 23-39.
- Vieira, F., Silva, J., & Almeida, M. (2010). Pedagogia no ensino superior: Indagar para transformar. In S. Gonçalves (Ed.), *Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 21-43). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

A INSTRUMENTALIDADE DOS PORTEFÓLIOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: ESTUDO COM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

Ana Paula Couceiro Figueira
Universidade de Coimbra
apcouceiro@fpce.uc.pt,

Teresa Lopes Janelas
teresa.janelas@ua.pt

Resumo

Damos conta dos resultados obtidos com docentes do ensino superior, quanto à utilização e perceção de funcionalidade de portefólios de ensino-aprendizagem, nas unidades curriculares que lecionam. Tentamos perceber de que formas estes são utilizados, quando e porquê.

O estudo desenvolvido é de cariz exploratório, basicamente descritivo e interpretativo, que não tem pretensões de generalizar para toda a população docente. Para a recolha de dados, elaborámos e aplicámos um questionário, que foi respondido por 290 docentes do ensino superior público, universitário e politécnico. Da análise dos resultados obtidos, verificamos que, dos docentes inquiridos, a percentagem dos que utilizam os portefólios no processo de ensino-aprendizagem não é muito elevada.

Abstract

This article reveals the results obtained with higher education teachers, who we looked for to know about their use and perception on the use of teaching-learning portfolios, in the curricular units that they teach. We also aimed to perceive the ways these are used, when and why.

This is an exploratory study, basically descriptive, that does not have pretensions to generalize for all the teaching population. We elaborated and applied a questionnaire to 290 teachers of public higher education, university and polytechnic.

We verify that the percentage of the teachers that use the portfolios in the teaching-learning process is not very significant.

Introdução

Atualmente, e sobretudo devido ao já sobejamente conhecido Processo de Bolonha, as instituições de ensino superior encontram-se a atravessar um período de profundas e exigentes alterações, a vários níveis, vendo-se confrontadas com responsabilidades acrescidas e com a necessidade imperiosa de se reorganizarem, de forma a poderem agir de forma eficaz e satisfazerem as necessidades de todos quantos a elas recorrem. Em Portugal, o Processo de Bolonha está a ser encarado como a grande oportunidade de as instituições de ensino superior se reorganizarem curricularmente e atualizarem metodologias de ensino (Simões et al., 2003 cit. in Flores et al., 2006, p. 248).

Os aspetos quantitativos (número de publicações, por exemplo) começam a deixar de ser o único aspeto determinante na avaliação da competência dos docentes, passando a valorizar-se também as práticas pedagógicas e a adequação destas ao processo ensino-aprendizagem (Vieira et al., 2004).

Procura-se adotar modelos de ensino que vão ao encontro das necessidades dos alunos e que lhes permitam aprender, desenvolver competências e serem bons profissionais nas suas áreas de estudo.

Os portefólios de ensino-aprendizagem

Tradicionalmente, os portefólios têm sido muito utilizados na área da moda, marketing, publicidade e afins, áreas estas em que as pessoas sempre sentiram a necessidade de reunir os seus trabalhos de uma forma que reflita o seu percurso profissional. Alarcão (2003, p.56) refere que o portefólio “encerra a ideia de apresentação do artista através das suas obras mais características a fim de que outros possam apreciar e avaliar o seu valor a partir do que ele próprio considera mais significativo”. Do ponto de vista académico, e tal como acontece em tantos outros domínios, as definições encontradas para o conceito de portefólio são muitas. A título de exemplo, deixamos algumas que, na nossa opinião, definem bem esta ferramenta: “Um portefólio é um conjunto de materiais organizados para um determinado objetivo, que demonstram a evolução do conhecimento e de aptidões de uma pessoa, ao longo do tempo. Os conteúdos, forma de organização e apresentação dos materiais variam muito, dependendo do seu público-alvo e do seu objetivo. De qualquer forma, todos os portefólios apresentam factos tangíveis do crescimento e desenvolvimento de um indivíduo.” (Kilbane & Milman, 2003, p.4).

Gomes (2006) admite que a criação de portefólios é, apesar de ainda muito restrita a nível educacional, reconhecida por muitos professores como estratégia de ensino-aprendizagem, como instrumento de avaliação e ainda como ferramenta útil no desenvolvimento profissional dos professores. De uma forma mais sucinta, e de acordo com Gonçalves (2008), os portefólios constituem uma poderosíssima ferramenta, que permite acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, dando ênfase ao processo, mais do que ao resultado final.

Quando falamos de portefólios utilizados em contexto académico, encontramos, na literatura, dois “grandes” tipos, que têm características comuns, diferindo basicamente em dois aspetos: na sua autoria e nos seus avaliadores. Desta forma, temos, por um lado, o portefólio desenvolvido pelo aluno, que tem um objetivo óbvio de lhe permitir construir o seu processo de aprendizagem e ser avaliado numa determinada disciplina, e, por outro lado, o portefólio desenvolvido pelo professor, que consiste numa descrição dos principais trabalhos por ele realizados, e onde este deve descrever documentos e materiais que deem indicações da sua qualidade pedagógica,

devendo também refletir sobre estes mesmos documentos (Rodríguez-Farrar, 2006). Tal como acontece com os portefólios desenvolvidos por alunos, também estes podem servir para a avaliação do docente.

A nível pedagógico, o objetivo dos portefólios consiste também em dar uma perspetiva mais rica das aptidões de um aluno, bem como em mostrar o seu desenvolvimento ao longo do tempo (Barrett, 2002). Gomes (2006), tal como Barrett (2005), defende que um mesmo portefólio pode ter diferentes objetivos. De facto, um portefólio de avaliação acaba também por ser um portefólio de aprendizagem, uma vez se pretende avaliar não apenas o produto final, mas também o processo, o percurso efetuado até se chegar ao produto, contendo reflexões, análises, sínteses, etc. (Gomes, 2006).

A utilização dos portefólios no processo de ensino-aprendizagem

Conforme refere Sá-Chaves (2003), o portefólio reflexivo consiste, precisamente, numa modalidade de aprendizagem, que se diferencia das demais porque redefine o papel tradicional do professor na sua relação com os alunos.

No que concerne à utilização dos portefólios para avaliação das aprendizagens, Sustain e Lovell (2000) referem que, apesar do portefólio consistir num documento muito pessoal e, consequentemente, difícil de avaliar de acordo com padrões pré-definidos, é possível utilizá-lo com essa finalidade. No entanto, ressaltam que será de grande importância que os professores deem aos alunos as estratégias necessárias para que estes compreendam estes padrões. De acordo com estes autores (Sustain & Lovell, 2000), um bom professor encarrega os alunos de mostrarem de que forma é que aquilo que aprenderam vai ao encontro dos padrões pré-definidos. Assim, para definir estes padrões, será necessário um planeamento cuidadoso e, sobretudo, individualizado (Sustain & Lovell, 2000). Significa isto que, dado que cada portefólio demonstra múltiplos conhecimentos, deverá ser, também, avaliado de múltiplas formas.

De acordo com Sustain e Lovell (2000), os portefólios, utilizados na avaliação das aprendizagens apresentam algumas vantagens, nomeadamente:

- Atribuem a responsabilidade da avaliação aos próprios avaliados. O portefólio é um documento onde um estudante demonstra em que medida alcançou os objetivos delimitados;
- Mostram o percurso de aprendizagem dos alunos, bem como a sua individualidade;
- Valorizam actividades que são normalmente desvalorizadas nas escolas.

Contudo, para que os portefólios cumpram as funções preconizadas, há mais alguns aspetos a ter em conta aquando da sua construção e desenvolvimento. A este propósito, Barrett (2002) enfatiza cinco etapas: a recolha de materiais, a seleção dos mais adequados, a fase de reflexão e a de projeção e, por fim, a última etapa, de apresentação do portefólio.

Metodologia

Começámos por desenvolver um questionário, que foi disponibilizado eletronicamente, num site concebido para esse efeito.

Foram enviadas mensagens de correio eletrónico, diretamente, a 1019 docentes do ensino superior. Preencheram o questionário 290 indivíduos.

Participantes

Participaram neste estudo 290 indivíduos, docentes do ensino superior, sendo que um pouco mais de metade (56%) são do sexo feminino. A idade apresenta um valor médio de 44,0 anos, com uma dispersão de valores de 22%. Os valores mínimo e máximo são, respetivamente, 25 e 68 anos, de áreas de formação como Economia, Gestão, Direito, Geografia, História, Ciências da Educação, Linguística e Matemática. O grau académico predominante é o Doutoramento. O tempo de lecionação apresenta um valor médio de 16,6 anos. A categoria predominante é Professor Auxiliar.

Resultados

56,2% da amostra não responde à questão “nas unidades curriculares que leciona, recorre à utilização de portefólios?”. Das respostas válidas, 30,7% utilizam portefólios (correspondentes a 13,4% do total da amostra).

As análises incidem apenas sobre os 39 docentes (13,4% da amostra) que respondem afirmativamente à questão “nas unidades curriculares que leciona, recorre à utilização de portefólios?”. O tipo digital é utilizado por 71,8% desses docentes, o “papel e lápis” é utilizado por 46,2% e outro tipo é utilizado por 7,7%. O portefólio digital é o mais utilizado.

Dos docentes que utilizam portefólio, 79,5% utilizam-no como estratégia de apoio ao ensino e cerca de 66,7% como estratégia de avaliação.

Enquanto ferramenta de avaliação, procurámos saber quais os critérios de avaliação por eles utilizados: verificámos a existência de 21 respostas diferentes, dadas por 19 docentes (20 indivíduos não respondem a esta questão). Destes 19 docentes, 18 fornecem um guião aos alunos. Temos ainda três outras respostas: explicação do conceito de portefólio, realização de seminários sobre portefólios e indicação de bibliografia adequada.

Quanto aos critérios utilizados para a avaliação dos portefólios, novamente 20 indivíduos não respondem. Dos restantes, 17 (43,6%) respondem afirmativamente e apontam 51 critérios diferentes, sendo o mais frequente (10 respostas) “conteúdos/elementos recolhidos”. Há ainda 6 respostas que vão no sentido da estruturação do trabalho, 5 que valorizam a adequação ao tema/tarefa e 5 que valorizam a apresentação e a discussão do trabalho.

Quanto aos motivos de portefólios na avaliação, 20 não respostas. Dos 19 respondentes, o principal motivo é a avaliação de competências, referido 8 vezes. É também de referir o “estimular a motivação dos alunos”, apontado 3 vezes e o “estimular o trabalho de pesquisa dos alunos”, apontado 2 vezes.

Quanto à utilização de portefólios enquanto método de apoio ao ensino, temos 28 não respostas. Os restantes 11 indivíduos apresentam, como já referimos, respostas bastante diversificadas, que vão desde “depende da unidade curricular” até “criação de um documento organizativo com a definição da metodologia de avaliação, planificação das aulas, calendarização da avaliação, equipa docente e horário de atendimento, horário de funcionamento da unidade curricular, sumários, programa da disciplina e bibliografia a utilizar, recursos e instrumentos de avaliação utilizados, os registos de avaliação e assiduidade dos alunos”.

Na resposta à questão “Porque optou por utilizar esta estratégia”, temos, mais uma vez, 28 não respostas e também aqui as restantes 11 respostas são muito diversificadas, indo desde “para preparar os alunos para uma dissertação de Mestrado” até “permite desenvolver a autonomia dos alunos e testar um maior número de competências”.

Considerações Finais

Podemos constatar que 30,7% dos docentes que respondem fazem-no afirmativamente. Esta é uma percentagem relativamente baixa, que poderá ser explicada, pelo menos em parte, pela falta de conhecimento que os docentes do ensino superior têm sobre esta ferramenta.

Em jeito de conclusão, consideramos que, apesar de, pelo menos aparentemente, os portefólios ainda não serem muito utilizados no processo de ensino-aprendizagem, esta é uma ferramenta muito valorizada pelos docentes que a utilizam, representando, na opinião deles, uma mais-valia para os alunos e uma forma de melhorar a qualidade do ensino.

Referências

- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Brasil: Cortez Editora.
- Aurbach, E. (2006). About portefolios. Retirado em abril 6, 2009, de http://www.aurbach.com/files/About_Portefolios.pdf.
- Barrett, H. C. (2002). *Electronic Portefolio handbook*. Retirado em abril 6, 2009, de <http://electronicportefolios.org/handbook/handbook.pdf>.
- Barrett, H. C. (2005). *The Research on Portefolios in Education*. Retirado em abril 6, 2009, de <http://electronicportefolios.org/ALI/research.html>.
- Barrett, H. C. (2005). *White Paper – Researching Electronic Portefolios and Learner Engagement*. Retirado em abril 6, 2009, de <http://www.taskstream.com/reflect/whitepaper.pdf>.
- Flores, M. A., Carvalho, A. A., Arriaga, C., Aguiar, C., Alves, F. F., Viseu, F., ... Morais, N. (2006). *Perspectivas e estratégias de formação de docentes do Ensino Superior. Um estudo na Universidade do Minho*. Retirado em março 3, 2009, de <http://www.gaqe.uminho.pt/uploads/Relat%C3%B3rio%20Final%20Dez%202006.pdf>.
- Gomes, M. J. (2006). *Portefólios digitais: revisitando os princípios e renovando as práticas*. Retirado em abril 6, 2009, de http://moodle.eb23-drjoaquimbarros.edu.pt/file.php/10/portefolios_digitais.pdf.
- Gomes, M. J. (2008). *Educational potential of e-portefolios – from student learning to teacher professional development*. In F. A. Costa & M. A. Laranjeiro (Eds), *E-portefolio in education: practices and reflections* (pp.13-20). Coimbra: Associação de Professores de Sintra.
- Gonçalves, S. (2001). *O Estudo Científico da Aprendizagem: As Perspectivas Behaviorista, Cognitivista e Sócio-Cognitiva*. *Colectânea de Textos – Teorias da Aprendizagem, Práticas de Ensino: contributos para a formação de professores*. Retirado em maio 5, 2009, de http://esec.pt/~susana/Publicacoes_files/susana_PDF/Psicologia%20da%20Aprendizagem.pdf.

Gonçalves, M. L. (2004). Portefolio: um instrumento de avaliação. Retirado em maio 11, 2009, de <http://portefolio.alfarod.net/doc/apresentacoes/1.PortefolioAPPI04.pdf>.

Gonçalves, M. L. (2006). Portefolio: aprender, ensinar, formar. Retirado em maio 10, 2009, de <http://portefolio.alfarod.net/doc/apresentacoes/11.PortefolioBraga06.pdf>.

Gonçalves, M. L. (2008). Portefolio, uma ferramenta pedagógica. Retirado em maio 10, 2009, de <http://portefolio.alfarod.net/descricao.php>.

Kilbane, C. R., & Milman, N. B. (2003). *The digital teaching portefolio handbook: a how-to guide for educators*. Boston: Pearson education, Inc.

Rodriguez-Farrar, H. B. (2006). *The teaching portefolio: a handbook for faculty, teaching assistants and teaching fellows*. Retirado em maio 11, 2008, de http://www.brown.edu/Administration/Sheridan_Center/publications/handbooks/teach_port.pdf.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portefolios Reflexivos: Estratégias de Formação e de Supervisão. Formação de Professores – Cadernos Didáticos – Série Supervisão N. 1*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de Professores – Interpretação e Apropriação de Mudança nos Quadros Conceptuais de Referência*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Sá-Chaves, I. (2007). Portefolio Reflexivo e os “Portefolios” Reflexivos (também) trazem gente dentro. Retirado em julho 23, 2008, de <https://woc.esec.pt/esec/getFile.do?tipo=2&id=3710>.

Santos, H. E. (2008). *Portefólios digitais como recurso e estratégia para o desenvolvimento de competências*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro.

Shulman, L. (1998). *Teacher Portefolio a theoretical activity*. In N. Lyons (Ed.), *With Portefolio in Hand. Validating the new teacher professionalism* (pp.??). New York: Teachers College Press.

Sustein, B. S. (2000). *Be reflective, be reflexive, and beware: innocent forgery for inauthentic assessment*. In B. S. Sustein & J. H. Lovell (Eds.), *The portefolio standard: how students can show us what they know and are able to do* (pp.3-14). Portsmouth: Heinemann.

Sustein, B. S., & Lovell, J. H. (2000). *The portefolio standard: how students can show us what they know and are able to do*. Portsmouth: Heinemann.

Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (eds). (2004). *Pedagogia para a Autonomia – Resistir e Agir Estrategicamente*. Braga: University of Minho (CDRom).

OS PORTEFÓLIOS DIGITAIS ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM/ AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PSICÓLOGOS. UM EXEMPLO DA FACULDADE DE PSICOLOGIA DA U. COIMBRA

Ana Paula Couceiro Figueira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, Portugal,
apcouceiro@fpce.uc.pt

Resumo

Discutimos a instrumentalidade do Portefólio digital enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, passível de ser utilizado em múltiplos contextos, com diversos conteúdos, com e para sujeitos diferentes, em ambientes reais/presenciais, virtuais (e-learning) e combinados (b-learning), de desenvolvimento, aprendizagem, formação. Apresentamos um exemplo ilustrativo da sua utilização, em contexto presencial, com ensaios de potencialidades virtuais, do ensino superior, enquanto recurso de valências diversas, do ensino, à aprendizagem, à avaliação, da unidade Psicologia da Educação, unidade do 3º ano, da 1ª fase do Mestrado Integrado em Psicologia, ministrado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Abstract

We discussed the instrumentality of the digital Portfolio as a teaching and learning strategy, which can be used in multiple contexts, with diverse contents, with and for different subjects, in real environments / in-person, virtual (e-learning) and combined (b-learning), of development, learning, training. We present an illustrative example of its use in classroom context with trials of virtual potential, higher education, as a resource of various forms, teaching, learning, assessment, of the psychology unit of the Education Unit of the 3rd year of the 1st stage of the Master Program in Psychology, taught at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra.

Introdução

A Psicologia da Educação, enquanto disciplina científica na sua tripla vertente: fundamental, projetiva e técnica, de há longa data, tem aventado, entre muitos outros assuntos, uma panóplia vasta de formas de aprender e ensinar, suas vantagens e desvantagens, pertinência e condições de implementação, questões de validade e de eficácia, sob a égide da qualidade do ensino, for-

mação, educação, em geral, em qualquer contexto de observação e intervenção (Coll, Mestres, Goñi & Gallart, 1999, 1999a).

O elenco das estratégias e recursos de ensino e de aprendizagem é rico e variado, daí ser dispensável, neste momento e neste lugar, a sua apresentação (Coll, 2001; Coll, Martin & Zabala, 2001; Coll Palacios & Marchesi, 2001). Decorrente da(s) ideologia(s) construtivista(s) (Figueira, 2001), estas estratégias concorrem, na generalidade, para a autorregulação da aprendizagem, percebendo-se o sujeito com capacidades ativas e construtivas de desenvolvimento, crescimento, educação. Sem descurar o papel, igualmente ativo, do professor enquanto agente orientador e auxiliador, estas orientações enfatizam o papel do sujeito que aprende e que se desenvolve.

Desde 2007 que, enquanto docente da unidade Psicologia da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em Portugal, de entre várias dinâmicas conhecidas, incluindo, obviamente, a exposição oral sem suportes audiovisuais, o ensino direto, a discussão, o diálogo, entre outras, tentamos ensaiar e adotar, como via de acesso privilegiada, na dupla faceta de ensino e de aprendizagem incluindo a componente de avaliação, os portefólios digitais, fluxogramas, mapas conceituais com hipertexto ou hiperligações. As plataformas digitais, nos tempos mais recentes, vieram facilitar as trocas e comunicação, potenciando o desenvolvimento e a aprendizagem e a melhoria de qualidade dos produtos de aprendizagem. Os contributos nesta área, concretamente, de desenho curricular e metodologias pedagógicas têm sido vários. E com designações diferentes, teoricamente com alguns aspetos distintivos, seguramente, as propostas partilham denominadores comuns: atratividade, motivação, estão em constante mudança e construção, reversibilidade, inesgotáveis potenciadores e armazenadores de conhecimento, fomentando o desenvolvimento global dos alunos, quer em termos declarativos, quer em termos procedimentais, objetivo importante e último a prosseguir na sua formação.

Portefólios digitais no suporte ao ensino e à aprendizagem

A utilização de portefólios digitais, por tradição e características de funcionamento da Instituição a que pertencemos, tem sido feita, fundamentalmente, em modalidade presencial, ou seja, com a presença quer do professor, quer dos alunos, funcionando como suporte, orientador, e precipitante ou exemplificador dos assuntos a tratar. Auxilia o professor a orientar as suas aulas, a avaliar as aprendizagens dos alunos. Auxilia o estudo e as aprendizagens dos alunos, a sua autorregulação na aprendizagem. Acresce, o pensar-se também o portefólio digital enquanto recurso potenciador do trabalho de equipa, permitindo a avaliação dos processos e produtos grupais e investimento individual.

Todavia, por razões de vária ordem, incluindo a abertura a novos públicos, a sujeitos pouco disponíveis, bem como forma de disseminação das mensagens selecionadas, tem sido ensaiada a vertente ou faceta virtual ou um sistema misto de exploração, assim, sendo crescente a relevância dos e-portefólios e a sua elaboração em contextos mistos de ensino e aprendizagem.

Um portefólio digital, ou eletrónico, é um documento [narrativa(s), história(s)] compósito, que pretende, de forma cumulativa, mas organizada, articulada, relacionada, a partir de critérios bem equacionados, aglutinar a informação pesquisada, encontrada e selecionada, a propósito de um determinado tema, assunto ou categoria. Ou seja, deve retratar informação relevante e representativa de determinado foco sob análise. Funcionando como um registo organizado, mapeando os assuntos, construído, geralmente, de forma dedutiva (do geral para o mais específico, das categorias para as suas especificações), pode ser lido em duplo sentido (indutivo-dedutivo), desenvolvendo estes dois tipos de raciocínio.

Sendo digital, possibilita uma construção e reorganização constante, fácil e cómoda, um envolvimento visual muito elevado. Proporciona, funcionando como um veículo de comunicação, uma estratégia de ensino-aprendizagem, que pode ser bastante profícua. Para além de um processo (porque em constante mutação, construção e reconstrução), é um produto, podendo ser considerado uma prova (documento) viva, que pode envolver ou contemplar toda a informação possível sobre determinado tema, assunto, pessoa, ou seja, tudo sobre ...tudo e/ou qualquer coisa. Sendo digital e virtual, alocado em plataformas eletrónicas (plataforma Moodle, eventualmente WOC, Nónio, etc.), pode servir e cobrir um largo espectro de pessoas, em comunidades e redes, dando efetivo cumprimento aos princípios educacionais e de aprendizagem.

O conceito de portefólio tem a sua origem e as suas primitivas utilizações em atividades profissionais, particularmente as associadas ao grafismo e à imagem (arquitetura, fotografia, pintura, entre outros). Do domínio de utilização no campo profissional e com objetivos essencialmente de registo e apresentação de trabalhos, os portefólios foram sendo adaptados a outras áreas de intervenção e alargando o leque de potenciais objetivos, começando a surgir também em contextos educacionais, formativos e escolares, em situações ou ambientes de aprendizagem presenciais, virtuais, combinadas (Gomes, 2006).

De facto, embora de utilização ainda relativamente restrita em muitos domínios educacionais e escolares, a criação de portefólios é reconhecida por muitos professores, investigadores e outros intervenientes no campo da educação, como estratégia de promoção de aprendizagens, como instrumento de avaliação e como ferramenta de desenvolvimento profissional dos professores (Alves, 2005; Figueira & Janelas, 2011). Todavia, ainda na perspetiva de Gomes (2006), embora já com alguma disseminação, é reconhecida a existência de algumas lacunas ao nível da investigação empírica sobre a sua utilização na educação, quer com estudantes quer com professores (Barrett, 2005, 2005^a; Figueira & Janelas, 2011), pese embora o esforço nesse sentido, com o surgimento de várias experiências nacionais e internacionais.

Todavia, portefólios há muitos, existindo vários tipos ou modalidades: em versão papel e em versão digital, alocados em plataformas, para utilização estritamente, presencial, em contexto real, ou virtuais (e-learning) ou combinados (b-learning).

De facto, mais recentemente, a evolução tecnológica e os novos recursos disponíveis, bem como as novas competências exigidas pela sociedade da informação e comunicação, têm conduzido ao surgimento de experiências e práticas pedagógicas suportadas na construção de portefólios digitais de aprendizagem, alargando ainda mais a necessidade de se desenvolverem estudos e investigações neste domínio (Gomes, 2006).

E, tal como os portefólios versão papel, também os portefólios digitais podem cumprir objetivos distintos, podendo, como já, genericamente, dissemos anteriormente, funcionar como estratégia de promoção de aprendizagens, um instrumento de avaliação académica ou profissional, um “argumento” na procura de um emprego, um meio de promoção e marketing de um produto ou empresa, um registo de desenvolvimento pessoal e ou profissional, entre outros (Gomes, 2006). Esta diversidade leva mesmo a afirmar que o termo portefólio deve ser sempre acompanhado de um adjetivo ou um termo modificador que descreva o propósito para o qual está (ou foi) a ser elaborado (Barrett, 2005, 2005^a). Deve, contudo, ter-se presente que, com frequência, a elaboração de um portefólio pode servir ou enquadrar-se simultaneamente em mais do que um dos objetivos enumerados. Neste sentido, podemos encontrar, entre outras modalidades, portefólios de apresentação profissional, portefólios de desempenho, portefólios de ensino, de aprendizagem, de avaliação (Gomes, 2006).

Mas, independentemente do tipo ou modalidade, na generalidade, um portefólio conta uma história, um percurso, mas não de forma avulsa, aleatória. Tem, ou deve ter, para poder fun-

cionar como orientador, características e critérios. Deve ser revelador de um desenvolvimento, das pesquisas, das seleções, das sínteses. É uma compilação organizada de um tema, de uma vida, pessoal, profissional. Pode ser mais ou menos extensa, desenvolvida, mas, tanto quanto possível, para além de descritivo, ser reflexivo, promovendo, deste modo, as capacidades metacognitivas dos sujeitos.

Ainda em termos de modalidades, ou tipos, os portefólios podem incluir documentos de natureza diversa, em distintas linguagens e diferentes suportes, podendo demonstrar as atividades de pesquisa e reflexão, realizadas pelos alunos e/ou pelos professores.

Não descurando, nunca, os aspetos estéticos, visuais, para além dos conteúdos, há que pensar, em termos de características dos portefólios, que estes devem ser centrados no sujeito que aprende e se desenvolve, devem fomentar uma aprendizagem ativa, a responsabilidade por parte do sujeito que aprende. Devem ser de fácil acesso, disponíveis e de fácil leitura e consulta. Devem ser uma montra de pesquisas, mas reflexivos, devendo, sempre, constar um índice inicial, funcionando como um organizador avançado, um orientador do fio condutor de todo o processo de construção e leitura(s).

Portefólios digitais: um exemplo

Com a proposta da realização de portefólios digitais, no âmbito da disciplina Psicologia da Educação, unidade do 3º ano da 1ª fase do Mestrado Integrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (www.fpce.uc.pt), pretendia estimular-se os alunos a acompanhar as atividades da mesma, de uma forma contínua, funcionando como um incentivo à auto-organização em termos de tempos e atividades de aprendizagem. Orientando o professor, orienta os alunos., a partir de critérios bem definidos, decorrentes dos grandes objetivos de desenvolvimento/aprendizagem estabelecidos para a unidade disciplinar (cf. Ficha da Unidade, em <https://gaius.fpce.uc.pt/pessoais/apcouceiro/>). Os tópicos maiores, as rubricas, categorias ou temáticas, indicados em boxes ou caixas criadas e, a partir delas, abertas hiperligações, desmontando, exemplificando, especificando, operacionalizando, os conteúdos implicados.

A elaboração do portefólio surge como um espaço de reflexão pessoal distendida no tempo, e, também, como um espaço de partilha e colaboração com os outros. Inicialmente pensado como instrumento de suporte, protetor, regulador do educador, expandiu-se, tornando-se instrumento de regulação do processo ensino-aprendizagem, incluindo a avaliação, essencial para os alunos. No mesmo sentido, e pelas razões aduzidas acima, pensado inicialmente para utilização em presença, ensaiámos a sua utilização em ambiente virtual, alocados em plataformas com fins educacionais.

Para o contexto ou ambiente presencial, e, embora saibamos, que existe, atualmente, software desenvolvido especificamente como ferramentas de suporte à construção de portefólios digitais, a nossa opção foi a adoção de um serviço de criação de PowerPoint, com hiperligações, como suporte à construção dos portefólios, quer de ensino, pelo docente, quer dos alunos. Tem sido uma proposta pouco sofisticada, pois o mais importante são os conteúdos, a capacidade de seleção e de organização, não descurando, todavia, a parte estética, mas funcional e acessível.

Neste sentido, quando foi proposta aos alunos a realização de portefólios como instrumento de ensino e estratégia de avaliação da unidade Psicologia da Educação, foi-lhes explicitada a natureza dos documentos e reflexões que deveriam ser incluídos (em conformidade com os ob-

jetivos, temas e conteúdos do programa da unidade), de modo a terem um referencial orientador logo no início do percurso, e processo, de realização dos mesmos.

Considerações finais

Tal como outros antes (Gomes, 2006), consideramos que a elaboração dos portefólios em formato digital, para e de utilização presencial, virtual ou combinado, apresenta várias características que nos parecem aliciantes. Em primeiro lugar, torna-se possível uma adoção mais integrada de uma abordagem multimédia, nomeadamente, através da possibilidade de integração de imagem estática, animada ou vídeo, texto e som. Permite a adoção de uma estrutura hipermediática na organização da informação com recurso a hiperligações internas, entre diferentes documentos ou mensagens dos portefólios, ou externas para recursos disponíveis na web. Não menos relevante, é o facto de algum do software que pode servir de suporte à elaboração de portefólios digitais permitir a colocação de contributos de outros sujeitos que não o autor principal do portefólio, permitindo a colocação de comentários e contributos que apoiam uma construção crítica e colaborativa do portefólio.

Referências

- Alves, P., (2005). O Portefólio: Instrumento de avaliação de uma disciplina na Universidade – Estudo de Caso. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), Actas do VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (pp. 1113-1125), Braga: CIEd Edições-Universidade do Minho.
- Barrett, H. C. (2005). The Research on Portfolios in Education. Retirado em novembro 29, 2015, de , <http://electronicportfolios.org/ALI/research.html>
- Barrett, H. C. (2005a). White Paper – Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement. Retirado em fevereiro 28, 2006, de www.taskstream.com/reflect/whitepaper.pdf]
- Coll, C. (2001). O construtivismo na sala de aula. Porto: ASA.
- Coll, C., Martin, E., & Zabala, A. (2001). O Construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica. Porto: Edições ASA.
- Coll, C., Mestres, M., Goñi, J., & Gallart, I. (1999). Psicologia da Educação. Porto Alegre: ART-MED.
- Coll, C., Mestres, M., Goñi, J., & Gallart, I. (1999a). Psicologia da Educação (Módulo didáctico 1). Porto Alegre: ARTMED.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (Coords.) (2001). Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza.
- Figueira, A. P. C. (2001). Das epistemologias pessoais à epistemologia das práticas educativas: estudo das vivências metodológicas numa amostra de professores dos 3º ciclo e ensino secundário, das disciplinas de Matemática, Português e Inglês (Tese de Doutoramento). Disponível no repositório Digital da Universidade de Coimbra (URI: <http://hdl.handle.net/10316/1031>).

Figueira, A. P. C., & Janela, T. (2011). A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 19-32.

Gomes, M. J. (2006). Portefólios digitais: revisitando os princípios e renovando a práticas. In *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro)*, pp. 295-306. *Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga: Centro de Investigação em Educação Edições [CIE] - Universidade do Minho.

PARTE II. EDUCAÇÃO, QUALIDADE, COMPETÊNCIAS E MERCADO DE TRABALHO



PROCESSO DE BOLONHA E O REPENSAR DO PAPEL DO ENSINO SUPERIOR: UM ENSINO CENTRADO NA AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Ana Souto e Melo
CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, Portugal,
anamelo@esev.ipv.pt

Resumo

As emergentes necessidades de formação do mercado de trabalho vieram perspetivar o desenvolvimento de um novo paradigma educacional, no âmbito do Processo de Bolonha, baseado no desenvolvimento de competências. O presente artigo tem como principal objetivo apresentar resultados de um estudo de casos comparativo sobre o impacto deste processo num curso lecionado em duas instituições de ensino superior português, através da opinião dos participantes e da análise de documentos institucionais, destacando, em especial, quais as competências valorizadas no curso em estudo.

Abstract

Emerging labour market training needs have foreseen a new educational paradigm, under the Bologna Process, based on skills development. This article aims to present the main results of a comparative case study on the impact of this process on a course taught in two Portuguese higher education institutions through the opinion of participants and analysis of institutional documents, highlighting, in particular, the valued skills in the current course.

Introdução

O Processo de Bolonha (PB) é decorrente do interesse dos estados-membros na definição de uma estratégia comum com o fim de atingir maiores níveis de competência, produtividade e competitividade da Europa relativamente a outros países do mundo. Aliada a esta ideia, imprime-se o objetivo de criar condições para que as instituições de Ensino Superior (ES) protagonizem um investimento em capital humano perspetivando, desta forma, um repensar das suas finalidades formativas. No sentido de as instituições de ES ajustarem a sua oferta formativa às leis de mercado, emerge a introdução do saber útil como sustentáculo convergente de toda a estruturação e organização do conhecimento e, conseqüentemente, dos respetivos cursos de formação que, desta forma, se aliam à compatibilização das dimensões educativas com as exigências do mercado de trabalho, dando forma a um novo paradigma educacional baseado no desenvolvimento de competências.

É neste contexto que se insere o presente artigo de investigação, que tem como principal objetivo refletir e divulgar resultados obtidos num estudo sobre o impacto do PB num curso de mestrado em ensino, lecionado em duas instituições de ES português, patenteando, num primeiro momento, o enquadramento histórico legal em que surge o conceito de competência no âmbito do PB e, num segundo momento, evidenciando qual o significado atribuído a competência pelos participantes e quais as competências valorizadas no curso em estudo.

O Ensino Centrado na Aquisição de Competências no âmbito do Processo de Bolonha

A questão central no âmbito do PB consiste na “mudança de paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências” (DL nº74/2006, Preâmbulo). No sentido de se alcançar o supracitado objetivo, aliado à ideia de um investimento do ES na formação de capital humano, será necessário integrar o conhecimento adquirido pela formação com o saber requerido pela sociedade, em geral, e pelos empregadores, em particular, sendo que as competências enunciadas nos programas de ensino devem, pois, ter em conta o perfil de saída do diplomado após a conclusão de um ciclo de estudos.

Apesar da constatação da supracitada necessidade, segundo um estudo desenvolvido no âmbito do Projeto Tuning, podemos verificar que, no contexto do ES europeu, os planos de estudo, os programas das respetivas unidades curriculares (UC) e o seu processo de desenvolvimento demonstram que as competências solicitadas estão, na sua maioria, agregadas à natureza das próprias UC e dissociadas do curso ou da formação para o mercado de trabalho (González & Wagenaar, 2008), prejudicando a prossecução das medidas estratégicas adotadas e demonstrando a persistente resistência à reforma profunda que se pretende implementar no ES.

O debate concetual em Portugal em torno dos termos objetivo, competência e conhecimento tem vindo a tomar forma nos últimos anos, evidenciado, primeiramente, por um discurso marcado pela valorização da organização do processo de ensino e aprendizagem em torno da aquisição de competências, nomeadamente no Ensino Básico (EB) com a publicação do Currículo Nacional de Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001), e no ES com o PB. Contudo, esta ideia é mais tarde refutada pelo Despacho nº17169/2011, que revoga o supracitado documento para o EB, e pelo DL nº115/2013, que questiona a noção de competência dada por anterior Decreto para o ES. Ou seja, em Portugal assistimos, no momento atual, a uma certa contradição da legislação em vigor relativamente ao que tem constituído o mote central da formação superior atual com o PB. Na nossa opinião, estes avanços e recuos legais têm impossibilitado a real compreensão da importância da aquisição de competências pelos vários intervenientes e a consequente implementação no sistema de ES português de um acordo de compromisso supranacional, importando refletir sobre os seus conceitos.

O alcance de um determinado objetivo educacional pressupõe que um aluno aprenda um conteúdo ou saber, numa dada situação de ensino e aprendizagem. A aquisição de determinada competência verifica-se, por sua vez, quando o aluno, perante uma determinada situação, é capaz de mobilizar adequadamente diferentes saberes prévios, selecionando-os e integrando-os em determinada situação prática (Roldão, 2003).

Os próprios verbos associados a estes dois conceitos (alcançar objetivos e adquirir competências), apesar de terem, na expressão escrita, o mesmo significado, remetem-nos para significados distintos. Enquanto alcançar evidencia algo a concretizar no futuro, algo que se deseja

obter, a aquisição, por sua vez, envia-nos para algo conseguido, como condição exigida para se concluir determinada formação. Ou seja, enquanto o termo objetivo se refere ao tipo de conhecimento que o aluno deve alcançar, personalizando um certo estaticismo concetual relativamente ao conhecimento a conseguir no âmbito teórico, a competência, por seu lado, pressupõe uma transposição do conhecimento alcançado para a prática de ação, evidenciando um certo dinamismo performativo. Repare-se que a competência não descarta o valor do saber, mas acrescenta a este saber estático uma dinâmica que capacita o aluno para mobilizar adequadamente diferentes saberes prévios, selecionando-os, integrando-os e ajustando-os a determinada atividade. Ou seja, a competência implica o domínio do saber conteudinal como pré-requisito fundamental, mas com a mais-valia de o contextualizar adequadamente a situações práticas, ideia esta mais próxima das necessidades profissionais reais.

No âmbito do contexto atual de formação, o simples alcance estático, desintegrado e descontextualizado do conhecimento já não é suficiente, caso não se saiba integrar esse dito conhecimento num determinado contexto dinâmico de ação profissional. O que está aqui em causa é, pois, a abolição de um modo de aprender baseado na aquisição passiva de determinado conhecimento por parte do aluno. Deseja-se a implementação de uma aplicação prática do saber nos vários contextos da vida profissional fazendo, desta forma, a ligação desse conhecimento com experiências de vida anteriores, construindo uma integração efetiva entre o conhecimento, a inovação científica e a prática profissional real.

No âmbito do Projeto Tuning, a fim de implementar um projeto sobre a aferição do tipo de competências evidenciadas como fundamentais pelas instituições europeias participantes, desenvolveu-se uma espécie de projeto preliminar à escala europeia, de consulta a empregadores, a graduados e a docentes, no sentido de serem identificadas as competências de âmbito genérico que devem ser tidas em conta na implementação de qualquer plano de estudos. Surgem, pois, dois grandes grupos de competências: as competências específicas, que dizem respeito ao tipo de conhecimentos particulares referentes a determinada área do saber, e as competências genéricas ou transferíveis, mais dirigidas para o saber ser e saber devir (Lebrun, 2008), no sentido de preparar o estudante para o seu futuro papel na sociedade, quer em termos de empregabilidade, quer em termos de cidadania (González & Wagenaar, 2008).

As ditas competências genéricas ou transversais foram, por sua vez, subdivididas em três tipos: as competências instrumentais, que dizem respeito a habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas; as competências interpessoais, que estão relacionadas com as capacidades individuais de interação pessoal, social e de cooperação; e as competências sistémicas, que se referem a uma abordagem holística do conhecimento, exigindo o seu inter-relacionamento com uma perceção mais global dos processos de gestão do mesmo saber (González & Wagenaar, 2008). Em Portugal, através da publicação do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, os cinco grupos de competências mostram-se como pontos de referência para a reorganização do ES português e para a concretização dos objetivos consignados pelo PB, sendo, mais tarde, destacada a importância na aquisição de competências transversais a par das específicas, com a publicação do Decreto-Lei nº107/2008.

Metodologia

No âmbito da nossa investigação, procedemos à realização de um estudo de casos comparativo de um curso lecionado em duas instituições de ES universitário e politécnico portuguesas, denominadas por instituição A e instituição B, respetivamente. Analisámos dois casos particulares

de formação e procedemos à sua posterior descrição, compreensão e comparação (Yin, 2003; VanWynsberghe & Khan, 2007).

Trata-se de um estudo qualitativo, em que recorreremos à realização de entrevistas semiestruturadas a docentes e aos coordenadores de curso, a grupos focais a alunos, perfazendo um total de onze sujeitos, e à análise documental de documentos institucionais. A técnica de análise de dados emergentes utilizada foi a análise de conteúdo qualitativa convencional e dirigida (Hsieh & Shannon, 2005; Mayring, 2000).

Apresentação e Discussão dos Resultados

Nos regulamentos das duas instituições, a aquisição de competências constitui um dos pressupostos para a organização do ensino e aprendizagem dos cursos, destacando-as como fundamentais para uma formação de “alto nível”. Porém, nos programas analisados da instituição A são enunciados objetivos, denominando-os “Objetivos Específicos da Disciplina”, e uma UC não esclarece sobre os objetivos ou competências a desenvolver nos alunos, enunciando, no lugar destes, os conteúdos a explorar na mesma. Aspectos que, por um lado, colidem com o que está institucionalmente regulamentado e com os pressupostos de Bolonha e, por outro lado, parte-se do princípio de que o aluno que sabe o que se espera dele ao nível de aprendizagem poderá desenvolver um esforço mais preciso e adequado para alcançar os resultados esperados.

No que diz respeito à definição do conceito de competência, não aparece definido em qualquer documento das instituições em estudo. Dos resultados obtidos junto dos docentes entrevistados na instituição A, os mesmos associaram o conceito de competência a um processo contínuo de desenvolvimento do saber fazer. Porém, este saber fazer, para os docentes, refere-se apenas à capacidade de o aluno transmitir determinado conceito, tendo um dos professores acrescentado que a competência e o conhecimento podem não coexistir, contrariando o que foi por nós explorado no enquadramento teórico. Na instituição B, não existe um consenso sobre a definição de competência entre os docentes. Se uns estão próximos do conceito associado aos pressupostos de Bolonha, outros distanciam-se do mesmo, relacionando-o com questões economicistas, demonstrando, até, uma atitude reativa face ao desenvolvimento das mesmas. Um docente da área da educação referiu que as competências não se podem medir, aspeto que questionamos, visto que não entendemos, então, o que é avaliado pelo docente. Ou seja, apesar de a aquisição de competências ser um dos motes do PB, não é entendido dessa forma pela maioria dos docentes participantes no estudo.

Os alunos da instituição A referiram que o conceito de competência é redutor porque não abrange todos os aspetos que dizem respeito à formação. Os alunos da instituição B, por sua vez, consideram que competência tem que ver com a capacidade de saber aplicar os conhecimentos na execução de trabalhos científicos, apenas. Face ao exposto, arriscamos dizer que, em ambas as instituições, os alunos desconhecem o verdadeiro alcance do conceito.

No que diz respeito às competências valorizadas no curso em estudo, nos programas das duas instituições, existe a prevalência da formulação de objetivos ao invés de competências, nomeadamente das competências específicas. Das competências genéricas emergentes, estas surgem com maior incidência nos programas da instituição B relativamente aos programas da outra instituição, destacando-se, nas duas instituições, a enunciação de competências instrumentais, referentes à capacidade de análise, reflexão e pesquisa, seguindo-se as competências interpessoais, como a capacidade crítica, e as sistémicas, como a capacidade de investigar. Na instituição B surge, ainda, na enunciação de competências sistémicas, a capacidade para aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos e a capacidade de abertura e adequação dos

conhecimentos aos diversos contextos. Parece haver, nesta instituição, uma melhor compreensão do conceito de competência vinculado pelo PB.

Apesar de, nos programas das duas instituições, se destacarem as competências específicas, até pelos pesos percentuais atribuídos às mesmas, o tipo de competências referidas pelos docentes entrevistados como sendo as mais valorizadas foram, curiosamente, as genéricas. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos pelo Projeto Tuning (González & Wagennar, 2008) e por Marcel Lebrun (2008), confirmando que, apesar de as competências genéricas serem consideradas pelos docentes de grande relevância para a qualificação dos futuros diplomados, as competências específicas ainda são as privilegiadas na prática.

Considerações Finais

O estudo demonstra um certo desconhecimento dos vários intervenientes face aos principais pressupostos trazidos por Bolonha, nomeadamente sobre o real alcance do significado de competência e as suas potencialidades para a uma formação de qualidade, desconhecimento extensível a muitos outros aspetos, sendo que muitas das perceções e interpretações sobre o PB colidem e põem em causa a operacionalização das suas principais premissas. Esta foi, pois, uma dificuldade reconhecida em Encontros mais recentes efetuados pelos estados-membros (Declaração de Bucareste, 2012; Declaração de Budapeste-Viena, 2010; Declaração de Yerevan, 2015), onde se constatou que as propostas feitas por Bolonha em muitos países não foram corretamente executadas, onde se apelou para uma melhor compreensão e envolvimento global dos vários intervenientes nos pressupostos de Bolonha e se invocou os países da Área Europeia de Educação Superior (AEES) para o compromisso dos seus dirigentes políticos para o alcance efetivo dos pressupostos de Bolonha em todas as suas vertentes. Na realidade, embora se tenha perspetivado um comprometimento pelos estados-membros na implementação do PB nos sistemas de ES, nem sempre as políticas implementadas ao nível nacional são as mais adequadas no alcance dos objetivos de harmonização e de consolidação defendidos no âmbito deste Processo, visto que nem sempre impera esse sentido de convergência nas vontades dos dirigentes políticos.

Em suma, apesar de o PB ter tido uma enorme repercussão na AEES, persiste ainda a demonstração clara de que essa repercussão foi mais bem conseguida na sua implementação estrutural e administrativa, do que ao nível da sua concretização prática, corroborando com Sampaio da Nóvoa (Queirós, 2009, abril 28), que referiu que, no PB, existe muita “cosmética” e pouca mudança efetiva, sendo esta uma questão que constituirá seguramente um importante motivo de reflexão de todos os intervenientes: dirigentes, docentes e alunos.

Referências

Convenção dos Ministros Europeus da Educação (2010). Declaração de Budapeste-Viena: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Viena, de 10 a 12 de março de 2010.

Convenção dos Ministros Europeus da Educação (2012). Declaração de Bucareste: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Bucareste de 26 e 27 de abril de 2012.

Convenção dos Ministros Europeus da Educação (2015). Declaração de Yerevan: Declaração de Yerevan: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos na Roménia de 14 a 15 de maio de 2015.

Diário da República (2006). Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março. Regulamentação das alterações introduzidas pela LBSE relativas ao novo modelo de organização do Ensino Superior.

Diário da República (2008). Decreto-Lei nº107/2008, de 25 de junho. Importância da aquisição de competências transversais na formação superior.

Diário da República (2011). Despacho nº17169/2011, de 23 de dezembro. Revogação das Competências no Ensino Básico.

Diário da República (2013). Decreto-Lei nº115/2013, de 7 de agosto. Estipulação de requisitos do corpo docente para lecionar no Ensino Superior.

González, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2008). Tuning project. Universities contribution to the bologna process. An introduction. Recuperado em março 30, 2010, de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf

Hsieh, H-F., & Shannon, S. C. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. Recuperado em novembro 26, 2011, de <http://qhr.sagepub.com/content/15/9/1277.full.pdf.html>

Lebrun, M. (2008). Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender. Lisboa: Instituto Piaget (Trabalho original em francês publicado em 2002).

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum: Qualitative Social Research, vol. 1, número 2. Recuperado em novembro 24, 2011, de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>

Ministério da Educação (2001). Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação.

Queirós, M. (2009, abril 28). Ensino superior devia voltar ao ministério da educação. Diário Económico. Recuperado em março 11, 2011, de http://economico.sapo.pt/noticias/ensino-superior-deveria-voltar-ao-ministerio-da-educacao_9097.html

Roldão, M. C. (2003). Gestão do currículo e avaliação de competências. Lisboa: Editorial Presença.

Yin, R. K. (2003). Case study research: design and methods (3ª ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications.

VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. International Journal of Qualitative Methods, 6(2). Recuperado em junho 2, 2010, de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6_2/vanwysberghe.htm

O QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES: AVANÇOS E CRÍTICAS AO MODELO DAS COMPETÊNCIAS

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior¹¹
Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT), Brasil
gilsonportouft@gmail.com.

Ana Lúcia Petrocione Jardim¹²
Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Resumo

A comunicação apresenta um estudo sobre o Quadro Europeu de Qualificações, fruto da tese de doutoramento e das pesquisas de pós-doutoramento sobre Bolonha em desenvolvimento junto a universidades portuguesas. Descreve o contexto que deu origem ao quadro, o expõe como uma das ações para consolidação das práticas formativas e discorre sobre resultados e críticas advindas de sua implantação. Perpassa pela Declaração de Sorbonne (1988), pela Declaração de Bolonha (1999) e outras ações que se seguiram para promover a convergência dos sistemas de ensino europeu e favorecer a mobilidade de estudantes, de professores e trabalhadores nos países da União Europeia. Problematiza a implantação do quadro e os acompanhamentos e estudos para identificar se esse metaquadro surtiu os efeitos desejados.

Abstract

The communication presents a study on the European Qualifications Framework, the result of the doctoral dissertation and post-doctoral research on Bologna in development along the Portuguese universities. It describes the context that gave rise to the table, exposes as a strategy for consolidation of training practices and discusses results and criticism arising from its implementation. Embraced by the Declaration of Sorbonne (1988), the Bologna Declaration (1999) and other actions that followed to promote the convergence of European education systems and promote mobility of students, teachers and workers in the European Union. Discusses the implementation of the framework and follow-ups and studies to identify whether this meta-framework has had the desired effects.

11 Pós-Doutorando em Comunicação e Sociedade (UnB). Bolsista de Produtividade UFT. Doutor em Comunicação e Culturas Contemporâneas (FACOM-UFBA). Mestre em Educação (PPGE-UnB). Graduado em Comunicação Social/Jornalismo (CEULP-ULBRA) e Pedagogia (FE-UnB) e Professor dos Cursos de Comunicação Social/Jornalismo e Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em (GESPOL-UFT) e Comunicação e Sociedade (PPGCOM). Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8025807807825011>. Apoio CNPq Edital Universal 14/2014.

12 Especialista em Formação Socioeconômica do Brasil, em Língua Portuguesa e em Educação a Distância. Mestranda do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Gestão Pública da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Introdução

Uma das políticas mais discutidas em toda a Europa têm sido os quadros de qualificações. Os países europeus têm descrito o percurso escolar de seus sistemas de ensino em quadros de qualificações em que, além do itinerário de formação, são descritos os conhecimentos, aptidões e competências esperados dos estudantes ao findar cada nível de ensino.

Os países europeus, por questões históricas e culturais distintas, possuem sistemas de ensino bastante heterogêneos, o que faz com que os seus Quadros Nacionais de Qualificação (QNTs) sejam bastante diferentes. Os itinerários formativos, níveis de ensino, as habilidades e competências esperados dos estudantes em cada nível, não raro, eram (e ainda são em alguns casos) muito discrepantes entre os países da União Europeia (UE).

São frequentes as dificuldades que instituições de ensino e empresas encontram ao interpretar itinerários formativos, currículos e níveis de formação no momento em que recebem estudantes ou trabalhadores vindos de outros países europeus. São dificuldades relacionadas a como se proceder uma correta interpretação da formação do indivíduo. Ao receber um diploma e um histórico escolar de um cidadão de outro país, costumam surgir dúvidas: “Em qual nível de formação o indivíduo se encontra exatamente?; A qual nível de ensino em nosso país a formação que consta no diploma/histórico do cidadão em mobilidade corresponde?”.

Como será exposto mais adiante neste estudo, não é novo o desejo de integrar as políticas educacionais europeias no sentido de favorecer que os cidadãos tenham seu percurso e formação escolares facilmente interpretados e reconhecidos em toda a Europa. Assim, no intuito de minimizar essas dificuldades que têm se apresentado como um entrave para a mobilidade nos países que compõem a União Europeia (UE), vêm surgindo políticas supranacionais que objetivam mitigar esses problemas, favorecendo com que os cidadãos europeus, em mobilidade no espaço europeu, tenham maior facilidade em ver reconhecida sua formação no país a que se destinam.

O contexto europeu e a adoção de quadros de qualificação na Europa

É importante compreender que o Quadro Europeu de Qualificações surgiu em decorrência de ações históricas que vêm buscando harmonizar, fazer convergir, os sistemas de ensino dos países europeus. Essa convergência entre os sistemas de ensino tem se tornado cada vez mais necessária em virtude da livre mobilidade dos cidadãos europeus nos territórios dos países signatários do Tratado de Maastricht, também conhecido como Tratado da União Europeia¹³, datado de fevereiro de 1992.

Postas em operação as ações constantes no tratado que instituiu a Comunidade Europeia, os países membros indicaram demanda para um quadro de natureza transnacional, ou seja, que fosse comum aos vários países. Esse quadro seria utilizado na UE para facilitar a análise do histórico escolar, quando fosse necessário traduzir, fazer convergir, as qualificações dos cidadãos em mobilidade na Comunidade Europeia. O intuito era que os sistemas de ensino europeus, apesar de continuarem independentes e seguindo sua tradição, pudessem ter sua formação prontamente interpretada por todos os países membros, fazendo com que cada sistema de ensino fosse facilmente compreendido e correspondido entre os países.

¹³ O Tratado da União Europeia ficou conhecido por Tratado de Maastricht por ter sido assinado na vila de Maastricht, Países Baixos. Entrou em vigor em Novembro de 1993, mais de um ano após sua assinatura. Firmou uma nova etapa na integração europeia, instituindo, dentre outros, a Comunidade Europeia; a cidadania europeia; políticas de segurança e de cooperação policial e judiciária bem como a União Econômica e Monetária comum aos países signatários; e, ainda, reforçou os poderes do Parlamento Europeu.

Assim surgiram, nas duas últimas décadas, dois quadros transnacionais, que são utilizados pelos sistemas de ensino europeus para traduzir, interpretar, a formação de estudantes e trabalhadores da Comunidade Europeia: o Quadro de Qualificações para o Espaço Europeu de Educação Superior (QQ-EEES) e o Quadro Europeu de Qualificações para aprendizagem ao longo da vida (QEQ)¹⁴. Eles são considerados metaquadros por serem “quadros para os quadros”: os quadros nacionais serão interpretados por meio de quadros comuns – os metaquadros.

Delimitando-se, então, aos fatos mais recentes que suscitaram a necessidade da criação desses metaquadros, faz-se necessário voltar um pouco na linha do tempo para inferir que esses quadros são considerados ações de políticas supranacionais que se seguiram à Declaração de Sorbonne (1998).

A Declaração de Sorbonne chamou a atenção para a necessidade de uma Área Europeia de Ensino Superior, e para a necessidade de se facilitar o reconhecimento de estudantes em mobilidade, sinalizando inclusive para a criação de um “quadro comum”.

Uma área europeia aberta para a aprendizagem superior traz consigo uma variedade de perspectivas positivas (respeitando, é claro, as nossas diferenças) mas, requer, por outro lado, esforços contínuos para remover barreiras e para desenvolver um enquadramento para o ensino e a aprendizagem, que promova a mobilidade e uma cooperação ainda mais estreita.

[...] encorajando caminhos em que o conhecimento adquirido possa ser validado e os respectivos graus possam ser melhor reconhecidos. Esperamos promover acordos interuniversitários mais extensos. A harmonização progressiva da macro-estrutura dos nossos graus e ciclos poderá ser alcançada através do fortalecimento da experiência já existente, diplomas conjuntos, iniciativas piloto e diálogo entre todos os envolvidos.

Aqui e agora comprometemo-nos a encorajar um quadro comum de referência, apontado para a melhoria do reconhecimento externo e a facilitar a mobilidade dos estudantes assim como a empregabilidade (Declaração de Sorbonne, 1998).

A Declaração de Sorbonne é considerada um marco visto que suscitou o Processo de Bolonha¹⁵. Em Sorbonne é declarada a necessidade de uma Área Europeia de Ensino Superior e a necessidade de se criar um quadro comum de referência.

Mais tarde, a Declaração de Bolonha (1999) recomendou aos países da União Europeia que revissem seus quadros nacionais, a fim de fazer converter os sistemas de ensino superior de forma que os níveis, os currículos, os históricos e os diplomas emitidos por cada país fossem facilmente reconhecidos em toda a UE. Segundo Pôrto Júnior (2012),

A União Europeia mudou drasticamente sua forma de praticar formação de quadros especializados a partir do que ficou conhecido como Processo de Bolonha.[...].

O “pontapé” inicial desse processo de mudança nas estruturas formativas nacionais começou com a Declaração de Sorbonne, emitida a partir do encontro que ocorreu em Paris (França), em 25 de maio de 1998, reunindo Ministros da Educação da França, da Alemanha, da Itália e do Reino Unido. De lá para cá, colossais mudanças educativas ocorreram nos países participantes, que envolveram a modernização de todos os processos pedagógico-formativos (pp. 25 e 36).

14 O QEQ é considerado um quadro para quadros e/ou sistemas e, por isso, segundo a Comissão Europeia (2008, p. 4), pode ser definido como um ‘metaquadro’.

15 Considera-se que o Processo de Bolonha foi desencadeado pela Declaração de Sorbonne (1998); no entanto, sua entrada oficial foi com a Declaração de Bolonha (1999). Para ler sobre o processo de Bolonha em língua portuguesa, indicamos as referências: DGES – Direção Geral do Ensino Superior do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal (2015), e Pôrto Júnior (2012), deste, especialmente o capítulo 2.

Verifica-se que o trajeto das políticas educacionais supranacionais acordadas pelos estados-membros da UE, oriundas do Processo de Bolonha, direcionaram para um espaço europeu em que o ensino superior dos países da UE fosse harmonizado. A necessidade de harmonização nas qualificações europeias se deu porque antes de Bolonha, “diversos países praticavam modelos de formação com ênfases pedagógicas diferenciadas, eram sistemas praticamente incompatíveis entre si à primeira vista, o que tornava quaisquer processos de aproximação/internacionalização das instituições complexos” (Pôrto Júnior, 2012, p. 37)¹⁶.

Vale lembrar que decorre de séculos o desejo de se juntar os países europeus sob uma única constituição, ou sob uma confederação, ou sob uma única comunidade europeia ou um território de livre comércio ou, ainda, todas essas e mais outras formas de união. Segundo Pôrto Júnior (2012), um “projeto europeu” não é assunto novo,

Já no século XIV, Pierre Dubois defendia a criação de um Estado único, chamado Estados Unidos da Europa; em 1795, Immanuel Kant propôs a Constituição de Estados Democráticos, que unificaria os países; em 1784, Claude-Henri de Rouvroy, mais conhecido como Conde de Saint-Simon, propôs a criação de uma federação dos povos europeus; em 1849, Victor Hugo defendeu ideia de Dubois sobre a criação dos Estados Unidos da Europa; em 1900, Pierre Paul Leroy-Baulien sugeriu a criação de uma confederação europeia; em 1929, Aristide Briand, ministro da França, apresentou um projeto de União Europeia; em 1944, um grupo de resistência ao nazismo propôs um manifesto de unificação intitulado A Europa de Amanhã; em 1946, foi fundada a União Europeia dos Federalistas, tendo a Grã-Bretanha como propulsora; em 1947, socialistas europeus lançaram o Movimento Socialista para os Estados Unidos da Europa e Winston Churchill, o Movimento para a Europa Unida e, na Suíça, realizou-se o Congresso da União Europeia dos Federalistas; em 1948, em Haia, foi realizado o Congresso Europeu com o intuito de discutir a unificação da Europa; em 1949, a França, o Reino Unido e os países Benelux (Bélgica, Países Baixos e Luxemburgo) decidiram instituir o Conselho da Europa; em 1957, dois tratados foram assinados instituindo a Comunidade Econômica Europeia (CEE) e a União Europeia da Energia Atômica (CEEA); em 1979, entrou em vigor o Sistema Monetário Europeu; e, em 1992, foi assinado o Tratado de Maastricht (Tratado da União Europeia), que estabelecia metas de livre movimento nos países europeus (p. 61).

Voltando um pouco mais no contexto em que se considerou a necessidade de fazer corresponder as qualificações dos sistemas de ensino europeu, vale citar que também houve tentativa nesse sentido em 1985. Em julho daquele ano, houve uma decisão do Conselho Europeu, Decisão 85/368/CEE, que

Introduziu um sistema para a correspondência das qualificações do ensino e formação profissionais (EFP). Com base nesta decisão, foram aferidas, no total, 219 qualificações de EFP em 19 sectores, tendo os respectivos resultados sido publicados no Jornal Oficial da União Europeia. Este trabalho exigiu demasiados recursos e revelou-se insustentável, devido, em parte, à escolha de uma abordagem centralizada e à evolução rápida e contínua das qualificações. Assim, o trabalho realizado a nível europeu acabou por ter repercussões negligenciáveis nas partes interessadas a nível nacional e sectorial, pelo que se abandonou a aplicação da Decisão (Comissão Europeia, 2006, p. 4).

Importa compreender que a ideia dos metaquadros não é nova e não é criar um modelo de itinerário formativo, para igualar todo o ensino europeu. O intuito é, sim, criar uma possibilidade de interpretação mais segura aos diversos sistemas de ensino ao se estabelecer uma equivalência entre os níveis e tipos de formação disponibilizados nos sistemas de ensino dos países europeus,

¹⁶ Porto Júnior (2012, pp. 37-54) traz vários exemplos da diversidade de estrutura dos sistemas de ensino europeu. Sua pesquisa sobre os cursos superiores de comunicação na Europa demonstra que havia demasiadas diferenças no processo de formação em Comunicação, antes de Bolonha.

possibilitando uma comparação das diversas qualificações existentes. Isso é importante para que estudantes, professores e demais trabalhadores possam ter validados fácil e rapidamente seus estudos ao moverem-se nas instituições de ensino ou no mercado de trabalho europeu.

A instituição do QQ-EEES e QEQ

A Declaração de Sorbonne (1998) instituiu a Área Europeia de Ensino Superior¹⁷. O desenvolvimento de quadros de qualificações transnacionais iniciou-se logo a seguir, em 1999, com o Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Ensino Superior (QQ-EEES). Esse quadro foi oficializado somente mais tarde, em 2005. Segundo a Comissão Europeia (2008),

O Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior (QQ-EEES) foi formado em 1999 (Declaração de Bolonha; mas os descritores de Dublin foram adotados em 2005), enquanto que o desenvolvimento do QEQ teve início em 2005. Os dois quadros têm obviamente semelhanças e áreas coincidentes: ambos são metaquadros, abrangem um vasto âmbito de aprendizagens e foram concebidos para melhorar a transparência relativamente às qualificações na Europa (pp. 9-10).

O QQ-EEES tem por objetivo traduzir, fazer equivaler a formação de nível superior oferecida nos países europeus. Esse metaquadro encontra-se em uso na Europa e delimita-se, portanto, somente à equiparações relacionadas ao ensino superior. Mais tarde, em 2004 iniciou-se a elaboração do Quadro Europeu de Qualificações ao longo da vida (QEQ) ao qual será dedicada a maior atenção, por ser objeto deste estudo. O QEQ engloba todos os níveis de ensino, do básico ao superior.

Para a Comissão Europeia de Educação e Cultura (2006),

O QEQ consiste num sistema de referência comum europeu que vai permitir fazer corresponder os quadros e sistemas nacionais de qualificações de diferentes países. Na prática, funcionará como um dispositivo de conversão, originando maior correspondência nas qualificações. Isto beneficiará os aprendentes e trabalhadores que pretendam mudar de país ou de emprego ou ainda que pretendam transferência para outra instituição de ensino, no próprio país [...].

Enquanto instrumento para promoção da aprendizagem ao longo da vida, o QEQ abrange a educação geral e de adultos, educação e formação profissional, assim como o ensino superior. (p.9).

O desenvolvimento do QEQ ocorreu em 2004, mas a recomendação para seu uso deu-se três anos depois. É importante ressaltar que se trata de uma recomendação de uso e não uma obrigatoriedade. Os países europeus podem escolher aderir ou não confeccionar um quadro nacional que tenha convergência com o quadro europeu. Podem aderir ou não fazer constar nos diplomas e históricos escolares uma referência ao nível do QEQ em que o estudante se encontra (Comissão Europeia, 2009).

O uso do QEQ como um metaquadro foi indicado pelo Parlamento Europeu somente em 2008, através da Recomendação 2008/C111/01/CE.

A Recomendação entrou formalmente em vigor em Abril de 2008. Fixa o ano de 2010 como a data recomendada até a qual os países devem referenciar os respectivos sistemas nacionais de qualificação e o QEQ, devendo assegurar que, em 2012, os certificados de qualificações individuais contenham uma referência ao nível correspondente do QEQ (Comissão Europeia, 2009, p. 3).

¹⁷ O Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), como política pública supranacional, tornou-se uma realidade somente mais tarde, com a Declaração de Budapeste-Viena, em março de 2010.

A Recomendação convidou os Estados-Membros a, até 2010, correlacionar seus sistemas nacionais com o QEQ; e, até 2012, indicar nos diplomas o nível do QEQ. A instrução foi para que em cada nível fossem considerados os resultados de aprendizagem e que houvesse a possibilidade de se validar as aprendizagens não formal e informal, incluindo controle de qualidade para todas as etapas e níveis.

A primordialidade de um quadro europeu de qualificações para aprendizagem ao longo da vida, que englobasse todos os níveis de ensino, foi sentida, principalmente, ao longo da última década. Nesse tempo, algumas políticas como Europass, o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos Acadêmicos (ECTS) e o Sistema Europeu de Transferência de Créditos no Ensino e na Formação Profissionais (ECVET) favoreceram a mobilidade de estudantes e de trabalhadores em busca de novas experiências profissionais. Sem o QEQ, a negociação de enquadramento de qualificações feita multilateralmente entre países dos Estados-Membros da UE e sem coordenação seria extremamente complexa. A partir de 2010, vários países passaram a fazer constar nos documentos Europass, em especial o Europass - Suplemento ao Diploma e o Europass - Suplemento ao Certificado, uma correlação explícita com o nível do QEQ em que o cidadão europeu se encontra. “Ao introduzir níveis de referência comuns e promover a confiança mútua, o QEQ propiciará a base necessária para o reforço e a evolução destes sistemas” (Comissão das Comunidades Europeias, 2006, pp. 4-5).

Os elementos do QEQ

O Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) possui oito níveis de referência que englobam desde o ensino básico até o doutoramento. Para cada nível de aprendizagem são descritos os conhecimentos, aptidões e competências que se espera que o estudante tenha alcançado ao concluir cada etapa. Esses descritores englobam o conhecimento adquirido no ensino formal, não formal e informal.

O QEQ, tendo a aprendizagem como foco, contribui para que empregadores e responsáveis pelos sistemas de ensino nacionais interpretem com facilidade as qualificações dos candidatos a emprego ou a transferência de instituição de ensino, apoiando dessa forma a mobilidade entre instituições de ensino e no mercado de trabalho na Europa. Os descritores (conhecimentos, aptidões e competências) possibilitam que o cidadão da Comunidade Europeia possa ter de forma mais descomplicada a validação da sua aprendizagem. Isso porque o QEQ possibilita estabelecer em qual nível inserir o indivíduo que obteve parte de seu aprendizado fora dos sistemas formais de ensino, como, por exemplo, considerar seu aprendizado durante a vida profissional.

A Figura 1, a seguir, apresenta o QEQ:

Figura 1: Quadro Europeu de Qualificações para aprendizagem ao longo da vida (QEQ):

O QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

INDICADORES DE DEFINIÇÃO DOS NÍVEIS DO QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES (QEQ)

Cada um dos 8 níveis é definido por um conjunto de indicadores que especificam os resultados da aprendizagem correspondentes às qualificações nesse nível em qualquer sistema de qualificações.

		CONHECIMENTOS	APTIDÕES	COMPETÊNCIA
		No âmbito do QEQ, descrevem se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais.	No âmbito do QEQ, descrevem se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos).	No âmbito do QEQ, descreve se a competência em termos de responsabilidade e autonomia.
NÍVEL 1	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 1:	➤ Conhecimentos gerais básicos	➤ Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples	➤ Trabalhar ou estudar sob supervisão directa num contexto estruturado
NÍVEL 2	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 2:	➤ Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo	➤ Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples	➤ Trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia
NÍVEL 3	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 3:	➤ Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho	➤ Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da selecção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações básicas	➤ Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho ➤ Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas
NÍVEL 4	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 4:	➤ Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho	➤ Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho	➤ Gerir a própria actividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho geralmente previsíveis, mas susceptíveis de alteração ➤ Supervisionar as actividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das actividades em contextos de estudo ou de trabalho
NÍVEL 5*	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 5:	➤ Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudos ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos	➤ Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstractos	➤ Gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis ➤ Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros
NÍVEL 6**	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 6:	➤ Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios	➤ Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudos ou de trabalho	➤ Gerir actividades ou projectos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis ➤ Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e colectivo
NÍVEL 7***	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 7:	➤ Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e/ou investigação ➤ Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas	➤ Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e/ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas	➤ Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas ➤ Assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e/ou para rever o desempenho estratégico de equipas
NÍVEL 8****	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 8:	➤ Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas	➤ As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e/ou da inovação ou para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes	➤ Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação

Fonte: Comissão Europeia (s.d. b)

Apesar de haver muitas discussões sobre o significado e as diversas interpretações possíveis para cada descritor (conhecimentos, aptidões e competências), a Comissão Europeia não publicou um estudo aprofundado sobre o tema, deixando a cargo dos países a “garantia do reconhecimento e a transparência através de uma confiança mútua” (Bohlinger, 2008, p. 112).

Estágio de implantação do QEQ e progressos

Desde a Recomendação do Parlamento Europeu, em 2008, vários países passaram a adequar seus Quadros Nacionais de Qualificação (QEQ) de forma a permitir que a correspondência com o QEQ fosse mais fácil de ser realizada. Países que não tinham seus sistemas de ensino descritos em quadros começaram a elaborar seus quadros nacionais, assim os QEQs passaram a fazer parte integrante dos sistemas europeus de ensino. Os países também começaram a observar mais as qualificações atribuídas pelo setor não formal – as chamadas qualificações externas –, pois, como vimos, os descritores do QEQ também englobam a formação adquirida fora do sistema formal de ensino (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional [Cedefop], 2014).

Alguns países, como, por exemplo, o caso da Estônia e de Portugal, adotaram como quadro nacional diretamente os níveis e descritores do QEQ. A acelerada implantação de QEQs pelos países membros revelou que era sentida a necessidade de que as qualificações em todos os níveis fossem harmonizadas e revela que a ideia de um metaquadro foi amplamente aceita (Cedefop, 2014). Até outubro de 2014, 28 países tinham legalizado seus quadros, sendo que a Croácia, a República Tcheca, a Romênia e a Suíça foram os países que mais recentemente concluíram o processo de implantação.

No entanto, deve-se saber que um Quadro Nacional de Qualificações somente terá atingido sua fase plenamente operacional se estudantes, pais, professores, técnicos em educação e o mercado de trabalho europeu tiverem conhecimento da sua existência e souberem operacionalizá-lo. Fazer constar nos diplomas e certificados a que nível do QEQ e do QEQ a formação do estudante corresponde é primordial para que a Comunidade Europeia conheça os quadros (Cedefop, 2014).

A tabela a seguir apresenta o estágio atual de implantação de Quadros Nacionais de Qualificação na Europa que visam corresponder ao QEQ.

Tabela 1. Quadros de Qualificação na Europa: situação em outubro/2014

Quantidade de Quadros formalmente adotados	28
Quantidade de países que atingiram a fase operacional dos QEQs	18
Quantidade de países de adotaram ou propuseram quadros com oito níveis de qualificação, assemelhando-se ao QEQ	29
Quantidade de países que apresentaram relatórios de correlação que mostram de que forma os respectivos QEQ se relacionam com o QEQ	26
Quantidade de países que trabalham com vistas à criação de QEQ com todos os tipos e níveis de qualificações	33
Quantidade de quadros ligados ao Quadro de Bolonha	22
Quantidade de Quadros já correlacionados com o QEQ	13
Quantidade de países que implementaram QEQ parciais (com número limitado de qualificações)	4

Fonte: Elaborado pelos autores com base em quadro constante na Nota Informativa, nov. 2014, nº 1 (Cedefop).

Segundo a Cedefop (2014),

Entre setembro de 2009 e novembro de 2014, 26 países apresentaram relatórios de referência que mostram como os respectivos quadros nacionais se relacionam com o QEQ [...] Apesar do atraso relativamente ao cumprimento dos objetivos inicialmente estabelecidos [...] o processo tem sido geralmente bem sucedido. [...] em 2014 o grupo consultivo do QEQ iniciou conversações com a Austrália, Nova Zelândia e Hong Kong. Prevê-se que um alinhamento técnico entre esses três QNQ e o QEQ se concretize em 2005. Vários países não europeus manifestaram igualmente interesse na ligação com o QEQ, embora não tenha sido definido prazo para que tal suceda (p. 3).

Como se verificou, segundo as fontes citadas, a implantação de QNQs e a referência desses quadros ao QEQ já são uma realidade na Europa. Os países participantes desse processo deverão cuidar das garantias de qualidade estabelecidas para o âmbito do QEQ, bem como deverão desenvolver políticas e procedimentos para a garantia de qualidade¹⁸ em todos os níveis do quadro. Isso fortalecerá a confiança mútua entre os países.

Análises e críticas ao QEQ

A Comissão Europeia realizou uma consulta pública, entre dezembro de 2013 e abril de 2015, com o propósito de obter informações sobre possíveis dificuldades que estivessem sendo encontradas no espaço europeu de competências e qualificações. O resultado, apresentado na página web da Comissão, foi que

Existe um forte apoio à adoção de medidas que simplifiquem os instrumentos europeus de reconhecimento das competências e qualificações, que os tornem mais coerentes e fáceis de utilizar e que deem maior ênfase às necessidades dos estudantes, dos trabalhadores e dos empregadores (Comissão Europeia, s.d. b, s.p., 2015).

Para que a política de mobilidade e de reconhecimento de aprendizagem tenha sucesso na União Europeia, é necessário que as autoridades políticas empenhem-se em três questões centrais: visibilidade, integração e envolvimento com o mercado de trabalho. É sabido que a República Checa, a Estônia, a Irlanda, Portugal e Reino Unido já estão empenhando esforços em dar visibilidade a essa política, apesar de que há pesquisas cujos resultados demonstram que grande parte dos cidadãos europeus ainda não conhecem seus quadros nacionais e nem o quadro europeu (Cedefop, 2013, p. 4). São várias as incertezas, com destaque a alguns questionamentos.

Uma das críticas é quanto às palavras utilizadas como descritores do QEQ. Para Bohlinger (2008, p. 107) a implantação de um quadro europeu “tem vindo a tropeçar numa série de dificuldades. Estas dificuldades devem-se, entre outros factores, às diferentes acepções dos conceitos de competência, aptidão e conhecimento”. Podem haver expressivas diferenças na interpretação, visto que os países não atribuem necessariamente significados iguais ou semelhantes aos termos utilizados nos descritores, dificultando o estabelecimento de critérios rigorosos no momento da tradução das qualificações. Para a autora, “baseando-se no exemplo dos países de língua alemã, são esboçadas dificuldades resultantes do desenvolvimento de uma terminologia comum como fundamento para os níveis de referência comuns” (Bohlinger, 2008, p. 107).

¹⁸ Ao acessar o sítio referenciado neste artigo como “Comissão Europeia. Quadro Europeu de Qualificações para aprendizagem ao longo da vida (QEQ), Luxemburgo, 2009”, é possível verificar, no Anexo III, os dez princípios estabelecidos para a garantia de qualidade no âmbito do QEQ.

Paulsen (2008), em seu artigo sobre livre circulação de pessoas, infere que, ao fim e ao cabo, quem facilita mesmo a mobilidade é o mercado de trabalho. Sua crítica a um quadro transnacional de qualificações deixa alguns questionamentos e as seguintes conclusões:

Mas e se outro factor crucial que determina se um candidato com um diploma “estrangeiro” funciona num local de trabalho for não apenas a sua competência “instrumental” ou os seus conhecimentos profissionais? E se o convívio no local de trabalho, a cultura da empresa, a organização do trabalho, o grau de independência na resolução das tarefas, a hierarquia ou a autonomia, e outras normas tácitas não relacionadas com a educação forem tão cruciais para a satisfação profissional do empregado e para os lucros da empresa? O que sabemos realmente sobre isso? Que fazem as multinacionais quando recrutam pessoal em todo o mundo? Será que obteríamos bons conselhos dos seus gestores de pessoal ou directores de recursos humanos? Já alguém os questionou sobre a sua experiência? E uma vez mais, para concluir: provavelmente isso não interessa, desde que o mercado funcione. Sempre que há falta de médicos ou de canalizadores (dois exemplos de profissões regulamentadas), o número dos reconhecimentos formais de diplomas estrangeiros tende fatalmente a aumentar! (Paulsen, 2008, p. 42)

Hanf e Rein (2008) expõem questionamentos que surgiram na Alemanha em relação ao QEQ. Segundo os autores, os alemães, por ora, ainda não conseguiram encontrar respostas rápidas e simples sobre o processo de consulta para implantação do QEQ nesse país. Citam que sindicatos alemães chegaram a expor que “em vez de formação profissional abrangente sob a responsabilidade público-privada, instalar-se-ia a fragmentação, a individualização e a comercialização da aquisição de competências”. Colocam também que “alemães defenderam uma fase de teste, avaliação e revisão, antes da introdução definitiva do QEQ”. (Hanf & Rein, 2008, p. 130).

A crítica de Bjørnåvold e Coles (2008) é no sentido de que

A ideia de um quadro de qualificações que represente o modo como essas qualificações se correlacionam entre si não é original. Na verdade, em muitos países e ao longo de vários séculos, as corporações de ofícios controlaram o acesso às várias profissões e definiram as hierarquias de aptidões no seio das mesmas. Essas hierarquias foram as precursoras dos actuais quadros nacionais e sectoriais de qualificações [...]. O que há de novo no caso dos modernos quadros nacionais de qualificações é o interesse dos governos na instituição de quadros amplos que agreguem as qualificações correspondentes aos resultados da aprendizagem na escola, no trabalho, no ensino superior e noutros tipos de educação de adultos (p. 228).

Fluixá e Garcia (2008, p. 103) apontam como problemas para a Espanha o fato de que durante muitos anos trabalhou-se com cinco níveis de ensino e haveria que se proceder a uma adaptação para os oito níveis do QEQ. Outro fato indicado é que o quadro europeu mantém uma orientação exclusiva para aspectos profissionais enquanto que os saberes genéricos não são citados. Acreditam que isso seja um problema, justificando que os conhecimentos relacionados à formação geral são de grande importância, inclusive nas relações para o trabalho.

A Comissão Europeia (2008, p.7) menciona outro questionamento que pode ser colocado é: “[...] por que é que a escada termina no oitavo degrau, uma vez que o QEQ é um quadro para a aprendizagem ao longo da vida? É possível adquirir qualificações em níveis diferentes ou só importa o nível mais elevado?”. E é dada a resposta: “O QEQ não estabelece a diferenciação adicional entre qualificações acima do nível 8” (Comissão Europeia, 2008, p. 8).

Constata-se que têm surgido várias críticas ao QEQ, o que é natural visto que sua recomendação de uso é recente e encontra-se em fase inicial de implantação ou ainda em fase de discussão nos países da UE.

Considerações finais

Verificou-se, então, que alguns países já implantaram essa política, outros ainda encontram-se em fase de discussão/implantação e necessitam ainda integrá-la com outras políticas nacionais, como por exemplo, rever seus currículos e questões relacionadas às transferências de créditos e validação de aprendizagem não formal.

Parece crucial que se dê continuidade às discussões em torno da problemática em relação aos metaquadros, visto que podem ser equivocadamente interpretados e direcionar estritamente para conhecimentos, competências e aptidões apenas técnicos, visando a uma excessiva objetivização dos trabalhos pedagógicos. Isso estaria em conflito com a tendência contemporânea, que sinaliza para uma educação global e plena do cidadão, com vista à formação de um ser integrado com sua sociedade, com o meio ambiente, com a política local e internacional e que possua habilidades de resolução dos problemas cotidianos. Segundo Castells e Cardoso (2006), deve-se levar em conta que na base social está o trabalhador “[...] uma personalidade flexível, capaz de se adaptar às mudanças nos culturais, ao longo do ciclo da vida, porque tem capacidade de se dobrar sem se partir [...]” (Castells & Cardoso, 2006, p. 27).

Há, também, a questão de haver um longo caminho até que todos os países da União Europeia se adaptem a uma cultura de aprendizagem ao longo da vida e que haja ampla aceitação e participação públicas. Muitos países ainda estão dependendo de empenho político nesse sentido.

Somente com o decorrer do tempo será possível avaliar substancialmente se a adoção de metaquadros surtiu os efeitos desejados para o reconhecimento e tradução de currículos dos cidadãos em mobilidade pela Europa. Mais tarde, dentre outros questionamentos que já são postos e que ainda virão, será necessário analisar como se deu a interpretação do QEQ em relação ao aprendizado ao longo da vida; analisar se os países fizeram corresponder outras políticas internas com a adoção do QEQ; e se esse metaquadro foi aceito em larga escala mediante confiança mútua entre os países, contribuindo, dessa forma, para a mobilidade de estudantes e trabalhadores nos países da UE.

Referências

Bjørnåvold J., & Coles, M. (2008). Governança nos domínios da educação e da formação: o caso dos quadros de qualificações. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 42 - 43. –ISSN: 1977-0227. Retirado em agosto 3, 2015, de <http://www.cedefop.europa.eu/files/42-pt.pdf>

Bohlinger, S. (2008). As competências como elemento basilar do Quadro Europeu de Qualificações. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 42 - 43. ISSN: 1977-0227. Retirado em agosto 3, 2015, de <http://www.cedefop.europa.eu/files/42-pt.pdf>

Castells M. (2006). A Sociedade em Rede: do conhecimento à política. In M. Castells & G. Cardoso (Orgs.) *A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política* (pp. 17 – 31). Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional [Cedefop]. (2014).. Quadros de Qualificações: influência crescente, mas obstáculos persistentes, Nota Informativa do Cedefop, 1, DOI: 10.2801/63169

Comissão Europeia. (2009). Quadro Europeu de Qualificações para aprendizagem ao longo da vida (QEQ). Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Reti-

rado em julho 10, 2015, de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/4890/TheEQFforlifelonglearning_brochure_PT.pdf.

Comissão Europeia. (2008). Explicar o quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Retirado em julho 7, 2015, de https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_pt.pdf

Comissão Europeia. (s.d.a) Educação e Formação (página da web). Retirado de http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/skills-qualifications_pt.htm (2015, julho 11).

Comissão Europeia. (s.d. b) Quadro Europeu de Qualificações para aprendizagem ao longo da vida (QEQ). Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Retirado em maio 10, 2015, de https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_pt.pdf

Comissão das Comunidades Europeias. (2006). Proposta de recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. Bruxelas Retirado em julho 18, 2015, de http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guia_ge3s/QuadroEuropeuQualificacoes_CCE_2006_0479_pt.pdf

Declaração de Sorbonne (1998). Retirado em maio 10, 2015, de http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne

Direção Geral do Ensino Superior do Ministério de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal [DGES] (s.d.). O Processo de Bolonha. (página da web) Retirado de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/> (2015, maio 19).

Fluíxá, F. M., & Garcia, J. c. B. (2008). , O sistema de qualificação profissional em Espanha e os trabalhadores pouco qualificados. Revista Europeia de Formação Profissional, 42 - 43. ISSN: 1977-0227. Retirado em agosto 8, 2015, de <http://www.cedefop.europa.eu/files/42-pt.pdf>

Hanf, G.e, & Rein, V. (2008).. Quadro Europeu de Qualificações e Quadro Nacional de Qualificações – um desafio para a formação profissional na Alemanha. Revista Europeia de Formação Profissional, 42 - 43. ISSN: 1977-0227. Retirado em agosto 3, 2015, de <http://www.cedefop.europa.eu/files/42-pt.pdf>

Lima, L. C., Azevedo, M. L. N. de, & Catani, A. M. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. Avaliação: Revista de avaliação do ensino superior,13(1). ISSN 1982-5765., Universidade de Sorocaba, Sorocaba Retirado em julho 25, 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100002&script=sci_arttext

Paulsen, M. B. (2008). Livre circulação de pessoas: de um direito a uma oportunidade. Revista Europeia de Formação Profissional, 42 - 43. ISSN: 1977-0227. Retirado em agosto 3, 2015, de <http://www.cedefop.europa.eu/files/42-pt.pdf>

Pôrto Júnior, F. G. R. (2012). Entre Comunicação e Educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal (Tese de Doutorado em Comunicação e Culturas Contemporâneas). UFBA/ Faculdade de Comunicação, Salvador. Retirada em maio 5, 2015 de <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12911>

União Europeia (2010). Tratados Consolidados, Carta Dos Direitos Fundamentais – Versão consolidada do Tratado da União Europeia e do Tratado sobre Funcionamento da União europeia. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia., 2010. Retirada em agosto 8, 2015 de http://europa.eu/pol/pdf/consolidated-treaties_pt.pdf

INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE BOLONHA E DA ESTRATÉGIA DE LISBOA NO DISCURSO PROGRAMÁTICO DOS GOVERNOS EM PORTUGAL

Jorge Lameiras
Universidade de Aveiro, Portugal
jorge.lameiras@ua.pt

Resumo

Aos diferentes regimes políticos e campos ideológicos correspondem diferentes modelos de intervenção do Estado na sociedade e um entendimento variável acerca da prioridade da educação nas funções do Estado e no desenvolvimento do capital humano da sociedade. Em simultâneo com a integração de Portugal no Processo de Bolonha e no quadro da Estratégia de Lisboa, ocorreram ajustes na ênfase ideológica e no discurso nos Programas de Governo. Isto sugere uma aceitação e orientação pragmática para os interesses e mecanismos do mercado de trabalho europeizado / globalizado.

Abstract

To distinct political regimes and ideological fields match different models of State intervention over society and a different understanding about the priority of education as a State role and as a contribution to human capital development. Along with the Portuguese integration of the Bologna Process and the Lisbon Strategy, several adjustments were done on the ideological and discourse emphasis of the Government Programs. This suggests an acceptance and pragmatic orientation to the interests and mechanisms of a Europeanized/globalized work market.

Globalização, Europeização e Ensino Superior - Heurísticas

A globalização, incluindo aspetos políticos, económicos, culturais e tecnológicos, e processos transnacionais em que é atribuído um papel relevante ao Ensino Superior, apresenta uma complexidade que pode tornar difícil uma caracterização global satisfatória e partilhada.

A ideia de globalização usada na política, na economia, na cultura e mesmo no quotidiano, para dar sentido a transformações sociais e para justificar as ações realizadas agrega alguns mitos (Vaira, 2004):

A ideia de Estado minimalista, o que enfatiza a redução do papel interventor do Estado central em favor de um papel como mediador.

O valor do empreendedorismo e do managerialismo como paradigmas de gestão.

A ideia de sociedade do conhecimento, ligada ao desenvolvimento tecnológico, aos seus efeitos sobre as relações sociais e ao discurso de vantagem competitiva.

Os mitos têm consequências sobre a organização e a legitimidade social das instituições de Ensino Superior (IES). Entidades supranacionais estabelecem orientações políticas sobre o Ensino Superior que definem modelos de organização institucional, arquétipos, que os Estados são pressionados a incorporar nos seus contextos nacionais como forma de legitimação política e sinal positivo de desenvolvimento. Podem gerar-se, no discurso político, o que Vaira (2004) chama de “pacotes de reforma”, similares no seu conteúdo, orientações e objetivos, ligados a propostas políticas partidárias que rompam com barreiras ideológicas.

O alomorfismo é uma heurística que se centra na mudança e no modo como um processo global pode assumir expressões diferentes em contextos locais distintos, mas sem deixar de corresponder e se perceber a sua identificação com o processo mais amplo. Há a reinterpretção de um dado modelo, nos vários níveis de um sistema (entidades internacionais, Estados, instituições e atores académicos) e sob a influência de contextos políticos, sociais, económicos e culturais diversos. O resultado é a formação de variantes locais do mesmo arquétipo institucional, em vez de um estrito isomorfismo ou de um absoluto polimorfismo (Vaira, 2004). Há uma tendência de movimento conjunto, a nível global, ao mesmo tempo que se marcam as diferenças entre os atores individuais.

A influência neoliberal nos regimes políticos europeus, desde os anos 80, traduziu-se numa pressão crescente sobre as IES para se mostrarem mais eficientes no fornecimento de serviços educativos e de investigação, em maior volume, mais competitivas no mercado internacional e mais capazes de assegurar um financiamento externo que diminua a sua dependência estrita do financiamento público. Um sistema autorregulado e diferenciado tem sido visto como um meio de competição para tornar as instituições mais inovadoras, mais fáceis de gerir, mais capazes de prestar contas e mais eficientes na gestão dos recursos disponíveis (Zha, 2009).

Uma nova agenda europeia para o Ensino Superior

Há uma ênfase discursiva distinta entre, por um lado, a Declaração de Bolonha (1999) e documentos que a precederam, e, por outro lado, as declarações políticas de acompanhamento e avaliação do Processo de Bolonha. Nos documentos que antecedem a Declaração de Bolonha, o discurso centra-se em aspetos inerentes ao próprio sistema e à autonomia das instituições, tendo em vista o progresso do conhecimento, embora com elementos referentes ao contributo social do Ensino Superior. Por exemplo, a conveniência de equipar as gerações mais jovens com novas competências, conhecimentos e ideais, bem como a relevância a longo prazo; a importância de tornar a Europa um espaço de conhecimento, investindo nas dimensões intelectual, cultural, social e técnica, com um papel central das IES nesse processo. A mobilidade dos estudantes e a empregabilidade dos diplomados surgem como fatores de encorajamento para a elaboração de um quadro de referência internacional para a estrutura e funcionamento do Ensino Superior.

A Declaração de Bolonha enuncia o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu de Ensino Superior. No preâmbulo, é reconhecido que a “Europa do conhecimento” constitui um fator insubstituível para o crescimento humano e social, indispensável para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos cidadãos as necessárias

competências para encarar novos desafios sociais e de trabalho, assim como para desenvolver a consciência de bens partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural.

O Conselho Europeu de Lisboa (2000) estabeleceu como objetivo estratégico da União Europeia, para a primeira década do século XXI “... tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social.” (União Europeia, 2000, p. 2) Para a Comissão Europeia, a Europa só conseguirá atingir aquele objetivo maior se a educação e a formação funcionarem como fatores de crescimento económico, de investigação e de inovação, de competitividade, de emprego sustentável, e de inclusão social e de cidadania ativa.

Nos documentos de balanço da implementação do Processo de Bolonha e de ponderação de novos desafios, nomeadamente os produzidos nas diversas Conferências de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior, há um conjunto de ideias que se vão impondo como desafios e metas em torno de uma ideia central: o contributo para o desenvolvimento económico e social, e a coesão social. Os desafios de reforma das instituições e do sistema referem-se à “educação ao longo da vida” e empregabilidade; modernização e reestruturação do sistema de Ensino Superior; aposta na qualidade, adequação da resposta a contextos sociais e económicos, e prestação de contas; inovação como fator de competitividade económica e das instituições.

Aqueles documentos evidenciam a conjugação de um discurso academicamente sedutor de modernização e reforço da qualidade, e de abertura dos sistemas nacionais de Ensino Superior a novas ideias, no espírito da Declaração de Bolonha, com um discurso sugestivo de uma agenda de competitividade e crescimento económico, própria da Estratégia de Lisboa.

Aspetos metodológicos

Objetivo

Apreciar a concordância entre o discurso associado ao Processo de Bolonha e à Estratégia de Lisboa, e o discurso programático dos Governos portugueses em matéria de Ensino Superior e sociedade.

Metodologia

Análise documental dos Programas de Governo (26 Governos), antes e após a integração de Portugal no Processo de Bolonha.

Mudança no discurso dos Programas de Governo em Portugal

A análise dos Programas de Governo até 1999 e à Declaração de Bolonha revela a evolução desde um papel utilitário da Educação, e do Ensino Superior em particular, para a reforma ideológica e cultural da sociedade, até novas ideias de organização do Estado e de transformação social e económica, reforçadas pelo desígnio de modernização do país, de inovação tecnológica e de aproximação económica ao conjunto dos países da União Europeia.

Após a fase revolucionária (1974-1976) de implantação do regime saído da revolução de 1974, dois partidos emergiram como protagonistas políticos no processo de democratização em Portugal (Lobo, 2000), eleitoralmente legitimados e que viriam a partilhar, em absoluto ou como líderes de coligações, o exercício do poder governativo no país até à atualidade. Apesar do pluralismo eleitoral e parlamentar, tem havido uma relativa bipartidarização governativa no quadro dos Governos Constitucionais (Jalali, 2003).

Há uma alternância entre duas visões da relação entre o social e o económico, sendo sempre reconhecido ao Ensino Superior um papel importante para a concretização das políticas estratégicas. Uma visão assenta no raciocínio sequencial de que formar é importante para o emprego, o trabalho é essencial para produzir, e é o enriquecimento que permite melhorar as condições de vida (Programas de Governo do Partido Social Democrata – PSD). No outro caso, muda a ênfase da componente económica para a componente social. Há a mudança de uma visão redistributiva das funções sociais do Estado, para uma política de afetação de recursos públicos à criação de emprego e de novas oportunidades de inserção. Do primado do económico, para gerar o retorno solidário, passa-se ao primado da solidariedade para assegurar a capacidade económica (Programas de Governo do Partido Socialista – PS).

No final dos anos 90, no contexto europeu em que surge a Declaração de Bolonha e a Estratégia de Lisboa, começa a delinear-se, pelos Governos socialistas, uma tentativa de conciliar as duas perspetivas sobre a sociedade. Já não se trata de uma solidariedade igualitária, de inspiração marxista, mas antes uma solidariedade de oportunidade de benefício económico, a par dos outros povos europeus. É uma nova abordagem do socialismo, menos revolucionário e mais reformista, mais pragmático e mais próximo da conceção social-democrata.

A partir da transição do século e dos dois documentos mencionados, subscritos pelo Governo socialista, sugerem-se três etapas na interpretação do discurso dos Programas de Governo simultâneo com o Processo de Bolonha.

A primeira etapa envolve a apreensão do novo referencial do Ensino Superior europeu e a perceção das oportunidades políticas geradas pela integração do Processo de Bolonha. Esta etapa inicia-se com um Governo socialista e prolonga-se para um Governo liderado pelo PSD. Com este Governo há um retorno à ideia de fortalecimento da estrutura económica para produzir capital e, depois, realizar os objetivos sociais. Os desafios da qualidade, da competitividade e da inovação tecnológica são apresentados como argumentos para o reforço da formação profissional permanente e da ligação entre a formação profissional, a formação pós-secundária não Superior, o Ensino Superior vocacional e as empresas. A “educação / formação ao longo da vida” vai adquirir cada vez maior preponderância.

A segunda etapa corresponde à implementação jurídica e institucional do Processo. Iniciada tenuemente em 2003, com a revisão de alguma legislação e o envolvimento mais alargado de parceiros sociais, como as Ordens profissionais, as declarações políticas dos Programas de Governo do PSD parecem convergir com o discurso dos documentos ministeriais europeus. A implementação efetiva e a completa revisão do quadro jurídico ocorre com os Governos socialistas a partir de 2005. Os Programas dos anteriores Governos socialistas ainda mantinham uma visão sobre o modelo de sociedade pretendido, de matriz socialista, com declarada recusa da ideia de mercado. Após 2005, há uma aceitação e orientação pragmática para os mecanismos e interesses do mercado de trabalho europeizado / globalizado. É adotada uma nova visão estratégica para o país, que procura conciliar a ideia de Estado Social, um discurso tradicionalmente associado ao socialismo, com a aceitação dos mercados como instrumentos de política económica, conforme preconizado pela social-democracia, e que beneficia das ideias de competitividade, modernização e qualificação. É um discurso de oportunidade, justificado pelo

contexto político europeu, e pela conveniência de participar em modelos sociais e económicos partilhados politicamente na Europa, como forma de manter uma posição política relevante no âmbito internacional.

Numa análise comparativa entre estudos realizados ainda nos anos 80 e 90, incluindo vários países europeus, Knutsen (1998) registou uma tendência de aproximação entre os partidos tradicionais, e uma tendência geral de deslocação dessas famílias políticas tradicionais para a direita, incluindo os partidos socialistas a ocupar o anterior lugar dos partidos sociais-democratas.

A terceira etapa, iniciada em 2011, com um novo Governo PSD enquadra a nova estratégia social e económica europeia para tentar enfrentar uma crise económica e social generalizada. Para isso, aposta na formação continuada que proporcione qualificações transversais e polivalência, ou seja, uma agenda para novas competências e emprego, incluindo a promoção do empreendedorismo, emprego independente e inovação. Ao mesmo tempo, a preocupação política de revisão e simplificação de processos dentro do quadro legal.

Considerações finais

As declarações geradas pelos Conselhos de Ministros europeus apontam para uma apropriação política dos ideais de reforma do Ensino Superior, mas também para uma oportuna conjugação com os objetivos estabelecidos na área económica pela União Europeia.

Estamos perante várias “Bolohnas”: do interesse individual, do domínio das IES, de política sistémica do Ensino Superior, e de política económica e governativa. O valor conceptual é reconhecido.

O Processo de Bolonha criou um modelo de reforma do sistema de Ensino Superior, que Portugal adotou em pleno. A negociação entre parceiros institucionais e a integração com os interesses económicos e sociais expressa nos Programas de Governo sugere um processo alomórfico. O balanço efetivo ainda tem de ser esclarecido. Para tal, é preciso ponderar os efeitos no espaço académico e na vida dos atores académicos. A reforma macroestrutural e sistémica foi feita. Em simultâneo com a integração de Portugal no Processo de Bolonha e no quadro da Estratégia de Lisboa, ocorreram ajustes na ênfase ideológica e no discurso nos Programas de Governo portugueses, o que sugere aceitação e orientação pragmática para os interesses e mecanismos do mercado de trabalho europeizado / globalizado. A nível nacional, o compromisso político, os custos de não adesão / participação, a oportunidade de implementação de uma visão ideológica sobre a sociedade (liberal/social), a reforma estrutural do Estado e das instituições, e a transversalidade ideológica em favor do pragmatismo social e económico. A nível sistémico, a resposta ao interesse socioeconómico e à garantia de empregabilidade. A nível institucional, o interesse de legitimação social e de sedução de candidatos, o interesse de posicionamento tendo em vista o financiamento através de projetos.

Referências

European Council (1999). The Bologna Declaration. Bologna

Governo de Portugal (1974-2015) Programas dos Governos Provisórios e Programas dos Governos Constitucionais. (26 Programas).

Jalali, C. (2003). A Investigação do Comportamento Eleitoral em Portugal: História e Perspectivas Futuras. *Análise Social*, XXXVIII (167), 545-572.

Knutsen, O. R. (1998). Expert Judgements of The Left-Right Location of Political Parties: A Comparative Longitudinal Study. *West European Politics*, 21(2), 63-94.

Lobo, M. C. (2000). Governos Partidários numa Democracia Recente: Portugal, 1976-1995. *Análise Social*, XXXV, 147-174.

União Europeia (2000). Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa. Lisboa. Disponível em: <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000003888/documento/0001/>

Vaira, M. (2004). Globalization and Higher Education Organizational Change: A Framework for Analysis. *Higher Education*, 48,: 483-510.

Zha, Q. (2009). Diversification or Homogenization in Higher Education: A Global Allomorphism Perspective. *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 459-479.

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM ESPANHA E A INFLUÊNCIA DE BOLONHA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Álvaro Nieto Ratero
Universidade de Salamanca, Espanha
a.nieto@usal.es

José Ángel Ayllón Gómez
Universidade de Educação Nacional a Distancia (UNED), Espanha
jayllon@usal.es

Resumo

O processo de Bolonha (1999/2010) acarreta alterações na legislação relativa a títulos universitários e à convergência dos mesmos a nível europeu. Estas marcaram o «processo de construção do Espaço Europeu de Educação Superior», incluindo a criação de um sistema flexível de qualificação entre países. Espanha decidiu alterar a legislação no âmbito da Educação, enfatizando o mestrado em detrimento da licenciatura, o que gerou controvérsia e debate.

Neste trabalho, o objetivo principal é refletir sobre as origens e as causas da política educacional em Espanha e as consequências do «Processo de Bolonha», tendo por base documentos normativos europeus e espanhóis.

Abstract

The Bologna Process (1999/2010) entails changes in legislation relating to university degrees and its convergence at an European level. Those changes were crucial in developing the European Higher Education Area (EHEA), including the creation of a flexible system of qualifications between countries. Spain decided to change the legislation on Education, giving priority to masters' degrees instead of the Bachelors' degrees which led to controversy.

The main objective is to describe the roots and causes of educational policy in Spain as well as the consequences of the Bologna Process. For this purpose European and Spanish legislation will be analyzed.

Contexto Histórico do Processo das Políticas Educacionais de Bolonha na Europa e Espanha

O Processo de Bolonha (1999/2010) é um dos acordos mais importantes para a unificação e convergência entre as universidades dos estados europeus comunitários e extra-comunitários,

num total de 49 países (v.g., EHEA, 2014; Espacio Europeo de Educación Superior [EEES], 2009-2015). Bolonha é mais do que uma declaração, é uma afirmação de intenções e de propostas de mudança com um objetivo: a união e a partilha de experiências entre os países.

O Processo de Bolonha tem dois pontos irrefutáveis: o primeiro diz respeito à autonomia universitária na organização do currículo; e o segundo diz respeito à igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, independentemente de crenças, raças, géneros e ideologias.

A internacionalização do processo de Bolonha promove a educação nos países europeus e incentiva a competitividade com sistemas mais exigentes e mais adaptados, como os EUA ou a Ásia (Gijón Puerta & Crisol Moya, 2012, p. 391).

Para manter os acordos de Bolonha, têm-se organizado reuniões de trabalho, nas quais se avaliam os relatórios dos diversos países aderentes e as metas propostas para melhorar o próprio processo. Estas reuniões têm sido desenvolvidas em diversos países e têm acontecido em diferentes cidades, como Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009) Budapeste e Viena (2010) e Bucareste (2012)¹⁹.

Concomitantemente, nessas reuniões têm sido estudados o sistema de crédito (ECTS), a organização em dois ciclos dos planos de estudo de licenciatura e mestrado, e a organização das pós-graduações e doutoramentos. Com o processo de Bolonha, cada país pode estabelecer o tempo de duração de cada ciclo/plano de estudos.

A convergência de títulos no Espaço Europeu de Educação Superior tem sido outra das questões abordadas, bem como a assinatura de acordos interuniversitários para incentivar a mobilidade de professores e alunos e a discussão do suplemento ao diploma na perspetiva da investigação e formação, promovendo a aprendizagem ao longo da vida.

O Espaço Europeu do Ensino Superior tem sido implementado em diferentes ritmos pelos diversos países participantes, minando assim a homogeneização desejada com Bolonha. Espanha tem sido um dos Estados a acolher e implementar as orientações do tratado num ritmo mais lento do que alguns dos parceiros europeus. A implementação final dos últimos planos de estudo de Bolonha em Espanha aconteceu no ano letivo 2010/2011.

Os estudos oficiais de primeiro e segundo ciclos em Espanha são regulados pela adoção do Real Decreto 55/2005 de 21 de janeiro, que determina a sua estrutura e duração, bem como a sua validade no território nacional, e o Real Decreto 1393/2007, de 29 de outubro que aprova o plano de estudos de licenciatura e mestrado. Os cursos universitários em Espanha são de primeiro ciclo (licenciatura), segundo ciclo (mestrado) e terceiro ciclo (doutoramento), sendo este último regulado pelo Real Decreto 99/2011, de 28 de janeiro. Os estudos universitários são também estruturados em conformidade com as disposições do artigo 37 da Lei Orgânica 4/2007, de 12 de abril, que altera a Lei Orgânica 6/2001 de dezembro relativa às Universidades.

Relativamente ao sistema de créditos, Espanha, Chipre, Turquia, Armênia, Geórgia, Grécia, Cazaquistão, Rússia, Ucrânia adotaram a fórmula de 4 + 1 (240 ECTS + 60 ECTS) (v.g. EHEA, 2014; EEES, 2009 - 2015); o Reino Unido adaptou o seu modelo a 240 ECTS + 90 ECTS (Eurydice, 2009, p. 20). Com o atual quadro legislativo, com a aprovação do Real Decreto 43/2015 de 02 de fevereiro, Espanha passa a juntar-se ao grupo de países que adotou a fórmula 3 + 2, ou seja, 180 créditos/licenciatura - 3 anos, e 120 créditos/mestrados - 2 anos. O documento referido estipula que as próprias universidades, no âmbito da sua autonomia, decidem a estrutura a utilizar, considerando no mínimo 180 créditos para os cursos de licenciatura.

¹⁹ Estos relatórios podem ser pesquisados nos websites oficiais sobre o Processo de Bolonha: Bologna Process - European Higher Education Area (2014). (Bologna Follow-Up Group Secretariat): <http://www.ehea.info/>, e na página do Espacio Europeo de Educación Superior (2009-2015). (2015): <http://www.eees.es/>

Em relação à mobilidade internacional dos estudantes, por um lado torna-se mais fácil para os estudantes espanhóis a realização de mestrados no exterior e, por consequência o mesmo acaba por acontecer com os doutoramentos.

No entanto, e em termos financeiros, estas novas possibilidades tornam a frequência/conclusão dos estudos mais cara, nomeadamente o segundo ciclo que passa a realizar-se em dois anos e não em um ano. Assim, a dinâmica neoliberal dos governos contribui para que o valor do crédito se eleve e que seja requerido um maior esforço financeiro dos estudantes dos mestrados/pós-graduações, criando clivagens na igualdade de oportunidades no acesso e frequência destes ciclos de estudos.

Considerações finais

Desafios futuros na Política de Educação de Bolonha em Espanha

O Processo de Bolonha, com influência da globalização, promove uma universidade mais focada e direcionada à inserção no mercado de trabalho, com maior competitividade, que focada no plano social. Contudo, o Processo de Bolonha é um serviço à sociedade e não só ao mercado de trabalho.

Por isso, Espanha precisa de modelos de convergência e não de divergência, sempre adotados com consenso entre a comunidade académica. Espanha tem que procurar o encontro com outros países, partilhar experiências, e assegurar que os seus cursos preparem para o mercado de trabalho e para a sociedade. Deve procurar o acesso por todos os estudantes ao ensino superior e contribuir para a transmissão dos valores de Conhecimento, Honra e Trabalho para a construção de uma sociedade melhor, mais justa e mais comprometida com o mundo.

De acordo com o Coordenador de Representantes dos Estudantes de Universidades Públicas (CREUP), o último Real Decreto de 2015 para alterar os planos de estudos está a causar muitos problemas aos estudantes espanhóis, nomeadamente, pela elevação do preço das propinas²⁰. Salienta-se:

Não há avaliação suficiente sobre os planos de estudo de Bolonha implantados desde 2007 até agora, bem como não há avaliação do impacto do tratado de Bolonha e, portanto, não se pode concluir sobre o funcionamento e impacto do tratado de Bolonha em Espanha.

Por outro lado, esta nova implementação do sistema 3 + 2 pode, coexistindo com outros modos de organização, conduzir à desvalorização das áreas de conhecimento, a desajustes na sociedade, ao mercado de trabalho e até mesmo nas universidades.

A Conferência de Reitores das Universidades Espanholas (CRUE), num comunicado de imprensa²¹, opôs-se à aplicação imediata do sistema 3 + 2 e expressou a necessidade de uma moratória sobre a sua execução, pedindo a todas as universidades e regiões autónomas prudência na sua implementação, a fim de evitar a confusão da sociedade e preservando a coerência do sistema universitário espanhol.

Da mesma forma, referiu-se à necessidade de concluir a avaliação das qualificações atualmente em vigor e das recentemente introduzidas, bem como rever o modelo de financiamento das

²⁰ Relatório da Comissão Executiva da CREUP e aprovado e adotado pela Assembléa Geral em 15 de julho de 2014

²¹ É muito surpreendente que a declaração foi inaugurada em 2 de fevereiro de 2015, apenas três dias após a aprovação do Decreto Real pelo Conselho de Ministros e no dia da sua publicação no Diário Oficial do Estado.

universidades, antes de implementar mudanças que poderiam ter graves consequências para todo o sistema universitário, tentando assim garantir a qualidade universitária e uma melhor formação e empregabilidade dos nossos jovens.

Assim, concluímos que o “Plano de Bolonha” tem produzido uma explosão nas práticas dos professores e alunos, adaptados às mudanças económicas, culturais, políticas e sociais e, concomitantemente, tem permitido a competitividade nas universidades europeias, tanto ao nível do ensino como da investigação, tornando-se cada vez mais exigentes e evoluindo nos rankings internacionais como Xangai ou “Top Universities” do QS University Ratings.

Referências

Academic Ranking of World Universities. (2015). Website Oficial. Shanghái, China: Universidad Jiao Tong de Shanghái. Retirado de <http://www.shanghairanking.com/es/>

Boletín Oficial del Estado (2005). Real Decreto 55/2005, de 21 de enero. Establece las estructuras universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado. Pp. 2842-2846.

Boletín Oficial del Estado (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. Modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Pp. 16620 – 16641.

Boletín Oficial del Estado (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Pp. 44037 – 44048.

Boletín Oficial del Estado (2011). Real Decreto 99/2011, de 28 de enero. Regula las enseñanzas oficiales de doctorado. Pp. 13909 – 13926.

Boletín Oficial del Estado (2015). Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero. Establece la ordenación de las enseñanzas oficiales y se regulan los estudios oficiales de doctorado. Pp. 8088 – 8091. Madrid.

Bologna Process- European Higher Education Area (EHEA). (2014). Website Oficial. Paris, Francia: Bologna Follow-Up Group Secretariat. Retirado de <http://www.ehea.info/>

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). (2015). Nota de prensa. Retirado de http://www.crue.org/PrensaYComunicacion/Documents/2015%20Comunicados%20y%20Notas%20de%20prensa/Comunicado%20AG%20CRUE%2002_02_2015.pdf

Coordinadora de Representantes de Estudiantes de las Universidades Públicas (CREUP). (“014). : Informe sobre la propuesta de reestructuración de los títulos universitarios y la inclusión de grados de 180 ECTS. Retirado de http://www.creup.es/wp-content/uploads/2014/09/INFORME-DE-CREUP-SOBRE-LA-PROPUESTA-DE-REESTRUCTURACION-DE-LOS-TITULOS-UNIVERSITARIOS-Y-LA-INCLUSION-DE-GRADOS-DE-180-ECTS_p.pdf

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). (2009-2015). Website Oficial. Madrid, España: UnoOn. Retirado de <http://www.eees.es/>

Eurydice. (2009). La Educación Superior en Europa 2009: Progresos en el Proceso de Bolonia. Madrid: Comisión Europea.

Gijón Puerta, J., & Crisol Moya, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista de Docencia Universitaria, 10(1),

390-414. Retirado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/313/public/313-995-1-PB.pdf>

Top Universities. (2015). Website Oficial. (2015). London, United Kingdom: QS University Ratings. Retirado de <http://www.topuniversities.com/qs-stars/home>

ACORDO DE BOLONHA: RECORRÊNCIA EM ANAIS DA ANPED (2000/2015)

Denise Aparecida Brito Barreto
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
deniseabrito@gmail.com

Ester Maria de Figueiredo Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
emfsouza@gmail.com

Fabiana Santos Farias
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
fariask25@yahoo.com.br@gmail.com

Resumo

Não é tarefa fácil discorrer sobre as transformações que ocorrem na Educação, em particular nos vinte e nove países europeus que assinaram o acordo de Bolonha, e por tudo que tem se comentado e escrito acerca deste problema. No entanto, essa dificuldade não pode ser empecilho para reflexão sobre o tema, principalmente se o nosso desejo é o de contribuir para o entendimento dos reflexos desse acordo sobre todos os envolvidos. Objetivamos realizar um levantamento sobre a recorrência de trabalhos que abordassem o termo Acordo de Bolonha em anais eletrônicos disponíveis do sítio da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Brasil, nos anos de 2000 a 2010, reunindo, assim, um corpus para constituição de estudos futuros.

Abstract

It is no easy task to discuss the changes taking place in Education, particularly in the twenty-nine European countries that signed the Bologna's agreement and everything that has been discussed and written about this problem. However, this difficulty cannot be impediment to reflection on the subject, especially if our desire is to contribute to the understanding of this agreement's reflection on all involved. We aim to conduct a survey on the recurrence of works that approached the term Bologna Agreement in electronic annals available from the website of the Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), and Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Brasil, in the years 2000 to 2010, gathering thus a corpus to establish future studies.

Introdução

Este trabalho foi produto das discussões sobre currículo na educação superior e desdobrou-se como comunicação oral integrada ao eixo O8 - Modelo de Bolonha e reorganização do ensino superior a nível mundial, do Congresso Internacional "O Ensino Superior Pós Bolonha: Tempo

de Balanço, Tempo de Mudança”, realizado na Universidade de Coimbra, Portugal, em outubro de 2015.

Nosso propósito, como tematizado no resumo, foi o de realizar um levantamento sobre a recorrência do termo Acordo de Bolonha, explicitado em anais eletrônicos de trabalhos aprovados para apresentação nas reuniões anuais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação, nos anos de 2000 a 2010, relacionando os termos Acordo de Bolonha e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

A opção pelo fim da década do século XX derivou-se da assinatura do próprio tratado de Bolonha em 1999 e cumprimento de suas metas até 2010, como nos informa Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 10).

Em 1998, em Paris, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração conjunta onde perspectivam já a construção de um “espaço europeu de educação superior” (Declaração da Sorbonne, 1998). No ano seguinte, os ministros de vinte e nove estados europeus, incluindo Portugal, subscreveram a chamada Declaração de Bolonha (1999), onde assumem como objetivos o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros.

Assim, delimitamos essa temporalidade por acreditar que ocorreu revozeamento dos princípios políticos e diretrizes institucionais na academia brasileira, mesmo o Brasil não sendo país signatário do acordo, visto o não pertencimento ao continente europeu, contudo, a proposição do acordo influenciou na produção discursiva acerca de análise e proposição de políticas de educação superior.

Os dados em (re)análise

Conforme afirmamos, para este trabalho realizamos uma pesquisa nas publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no recorte temporal entre os anos de 2000 e 2010. Como bases para os dados coletados, foram utilizadas as publicações do Grupo de Trabalho (GT) número 11 que trata da Política de Educação Superior. O GT foi criado na 5ª Reunião Anual, em 1982, tendo como preocupação consolidar sua criação através da definição de tarefas e do conhecimento das atividades acadêmicas e de pesquisa de seus membros, definir suas atividades a curto e médio prazos, bem como apresentar e discutir os trabalhos inscritos em cada reunião. Brandão, Zaia; Baeta, Anna Maria Bianchini; Rocha, Any Dutra Coelho

Tal estudo por nós escolhido denominou-se como estado da arte. Esse tipo de pesquisa, que segundo Brandão, Baeta e Rocha (1986, p. 7), é usual na literatura científica americana, é pouco conhecido entre pesquisadores no Brasil. O termo estado da arte resulta de uma tradução literal do Inglês, e, conforme os autores, tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área e podem significar, também, uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. Essas pesquisas não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas. Segundo Soares (1993, p. 4), num estado

da arte é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”.

Inicialmente, a pesquisa foi realizada a propósito de identificar os trabalhos que traziam em sua temática o Acordo de Bolonha. Para nossa surpresa, no recorte de tempo escolhido só havia um trabalho publicado com esta temática, publicado sobre o assunto, na vigésima nona reunião realizada em Caxambu, estado de Minas Gerais, nos dias 15 a 18 de outubro do ano de 2006.

Partimos, então, para uma outra vertente que foi localizar trabalhos que tratassem da Educação Superior no Brasil, mais especificamente, que abordassem a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Conforme tabela abaixo, durante o recorte temporal, foi localizado um trabalho sobre o acordo de Bolonha no ano de 2006 e cinco trabalhos sobre o REUNI nos anos 2007, 2009, 2010, 2012 e 2015.

Quadro 1. Exploração dos trabalhos produzidos no contexto de análise da ANPED

Ano	Reunião ANPED	Bolonha	REUNI
2006	29 ^a	O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova.	
2007	30 ^a		Universidade nova/plano de reestruturação e expansão das universidades federais: mais uma dose da reforma universitária?
2009	32 ^a		Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior
2010	33 ^a		Reforma da educação superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as universidades
2012	35 ^a		REUNI: uma nova regulação para a expansão da educação superior pública ou um maior controle das universidades federais? Democratização do acesso à educação superior: o REUNI no contexto da prática
2015	37 ^a		Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nos anos de 2000 a 2005 não foram encontrados trabalhos nos eventos promovidos pela ANPED, bem como 2007 a 2015. Com relação ao REUNI, também não foram encontrados trabalhos nos anos de 2008, 2011, 2013 e 2014.

Análise dos dados

Em linha crescente e de forma descritiva, o estudo revelou os seguintes estudos e temáticas:

2006 - O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova.

O artigo define e analisa o Processo de Bolonha como uma política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário. Os autores discutem o processo político e de reformas ins-

titucionais, realizado por cada um dos estados-membros da União Europeia, com vista à construção de um espaço europeu de educação superior que conduzirá ao estabelecimento efetivo do novo sistema europeu de educação superior até 2010. Analisam-se, igualmente, as recentes transformações na educação superior no Brasil, em que o projeto da chamada “Universidade Nova” e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) constituem-se nas manifestações mais claras do reordenamento desse nível de ensino seguindo os parâmetros de Bolonha desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, por conseguinte, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007).

2007- Universidade Nova/Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Mais uma dose da Reforma Universitária?

O artigo analisa a educação superior no período dos mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2002), até aos dias do ano de 2007, visando discutir alguns elementos dessa trajetória, especialmente a proposta mais recente: o projeto “Universidade Nova” ou REUNI.

2009 - Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior.

Os autores fazem uma panorâmica do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e trazem definições e metas do REUNI, por meio do Decreto de nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Apresenta também algumas considerações sobre o Plano de desenvolvimento nacional da educação e discussões sobre o REUNI com observações críticas do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES).

2010 - Reforma da educação superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as universidades.

Discute as novas concepções e finalidades sociais para as universidades públicas no contexto da reestruturação produtiva do capital em âmbito global e questiona a existência da universidade como fator da sua legitimação social e a perspectiva das suas finalidades sociais frente as considerações econômicas, com base na análise da reforma da educação superior do Brasil (1995-2008) e do Processo de Bolonha (1999-2008), na União Europeia.

2012- REUNI: uma nova regulação para a expansão da educação superior pública ou um maior controle das universidades federais?

O trabalho apresenta os resultados de um Estudo de Caso sobre a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI na Universidade Federal do Pará - UFPA, realizado nos três primeiros anos de sua execução (2008 – 2010). Traz ainda, uma teorização metodológica da implementação do REUNI na Universidade do Pará.

2012- Democratização do acesso à educação superior: o REUNI no contexto da prática

O artigo analisa o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Objetiva-se compreender os efeitos do REUNI no que diz respeito à ampliação das oportunidades de acesso a estudantes das classes sociais historicamente excluídas das universidades federais.

2015 - Educação Superior no Brasil: expansão e tendências (1995- 2014)

O artigo analisa as principais tendências da educação superior no Brasil, no período compreendido entre 1995 e 2014, um contexto de franca expansão desse nível de ensino. Analisa as

principais tendências da expansão como o crescimento da iniciativa privada e a diversificação do sistema; cita o REUNI e destaca mais dois projetos que foram impactados pela formação: o ensino a distância e a reestruturação do ensino profissional e tecnológico. O texto conclui, indicando o risco de massificação que essa expansão comporta, ao reduzir as instituições, em muitas circunstâncias, às necessidades estritas do mercado.

Como podemos observar, foram poucas as produções que se referiram diretamente ao Acordo de Bolonha, publicados na ANPED, apenas um artigo foi encontrado nos anos de 2000 a 2010. Sabemos da possibilidade de outros artigos terem discutido sobre este assunto, sem utilizar o termo “Acordo de Bolonha”, porém este aspecto não foi contemplado por nossa pesquisa.

Conforme o Quadro 1, constatamos que não houve, no início do século XXI, crescimento de publicações envolvendo a temática.

Considerações finais

Para se resolver o impasse e não se perder de vista o propósito do artigo, resolvemos adicionar o REUNI e relacioná-lo ao Acordo de Bolonha, visto este Programa também apontar para a expansão, ampliação do acesso e a permanência na educação superior.

Pudemos constatar variadas discussões geradas no interior dos textos sobre o Acordo de Bolonha e do REUNI e perceber que suscitam múltiplas opiniões a respeito dos seus impactos na Educação Superior.

Apesar de todas as possibilidades mencionadas, também se pode deduzir que muitos são, ainda, os desafios para outros estudos sobre o tema abordado neste artigo pois os resultados aqui apontados podem contribuir para uma reflexão acerca da produção de pesquisas sobre o tema – Acordo de Bolonha e REUNI - e na disseminação dos conhecimentos produzidos.

Referências

Brandão, Z., Baeta, A. M. B., Rocha, A. D. C. (1986). Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão. (2ª ed.) Rio de Janeiro, RJ: Dois Pontos.

Lima, L. C., Azevedo, M. L. N. de, & Catani, A. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 13(1). ISSN 1982-5765. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100002&script=sci_arttext.

Soares, M. B. (1993). As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. Cadernos ANPED, 1(5).

ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: CONTRIBUTOS PARA SUA COMPREENSÃO

Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Doutoranda, Bolsista Programa Ciência sem Fronteiras/ Capes/ Brasil
deuceny@yahoo.com.br

Alfredo Bravo Marques Pinheiro
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra,
Doutorando, Bolsista da Capes/Brasil
alfredobravo1@yahoo.com.br

António Gomes Ferreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, GRUPOEDE/CEIS20
antonio@fpce.uc.pt

Resumo

A presente comunicação pretende verificar como o Ensino Superior no estado do Espírito Santo, Brasil, tem abordado a educação integral nos últimos anos. Com um recorte temporal de seis anos (2009-2015), buscou-se levantar as linhas de pesquisa e produções científicas desenvolvidas pela Universidade Federal do Espírito Santo-UFES sobre o tema. Avançou-se, ainda, para a identificação da matriz curricular e as componentes de caracterização do curso de Pedagogia da UFES. Esperamos com isto, compreender melhor de que modo a formação no ensino superior se adequa à ênfase dada ao discurso oficial.

Abstract

This document aims to verify how higher education in the state of Espírito Santo, Brazil, has approached the integral education in recent years. With a time frame of six years (2009-2015), we sought to raise the lines of research and scientific production developed by the Federal University of Espírito Santo- UFES- on the subject. We also sought to make the identification of curriculum and the characterization components of the pedagogy course of UFES. We hope with this, to better understand how the training in higher education is appropriate to the emphasis given to the official discourse.

Introdução

A proposta de integralidade na educação, objetivando o acesso, a permanência e a formação global do educando tem resultado em experiências de programas de educação integral e de escolas em tempo integral no Brasil. Isso contribuiu para que as instituições educacionais responsáveis pela formação de professores, principalmente na esfera pública, fossem, gradativamente, repensando suas práticas pedagógicas, ressignificando suas metodologias e revendo as suas organizações curriculares.

Assim, a presente comunicação busca verificar como o Ensino Superior no estado do Espírito Santo, Brasil tem acolhido a educação integral como tema ou objeto das suas reflexões, do seu ensino e da sua pesquisa.

Com um temporal de seis anos (2009-2015) buscou-se levantar as investigações, linhas de pesquisa e produções científicas desenvolvidas pela UFES sobre educação integral, e, considerando sua atuação no campo de formação de professores, buscou-se ainda compreender melhor de modo a formação no curso de Pedagogia nessa Instituição tem enfatizado essa temática.

Para isso, avançou-se para a identificação da estrutura curricular e as componentes de caracterização deste curso na UFES, nomeadamente os objetivos, ementas e bibliografia. Esperamos com isto, compreender melhor de que modo a formação no ensino superior coaduna com o discurso oficial da educação integral.

O Papel da Universidade na Política Pública de Educação Integral

A discussão sobre a proposta de Educação Integral não é simples e envolve, muitas vezes, uma questão conceitual que vai além das práticas tradicionais e avança para mudanças de posturas, metodologias, práticas docentes e políticas públicas sustentáveis. Mais que uma modalidade de ensino, compreende uma concepção focada na formação completa do homem, garantindo o seu desenvolvimento enquanto sujeito, em todas as suas dimensões - intelectual, física, afetiva, social e simbólica, ampliando e diversificando as oportunidades de aprendizagem (Coelho, 2009; Gadotti, 2008).

Para que o professor seja criativo e capaz de fazer um ensino adequado que ultrapasse a mera reprodução de conhecimentos, torna-se necessária uma formação que o habilite para tal, com métodos novos, baseados nas descobertas científicas da pedagogia moderna (Ferreira e Mota, 2010; Tavares, 2009), uma formação que colabore com a profissionalização da educação, que forme professores e também pensadores, profissionais intelectuais que possam colaborar com o processo educativo, dentro e fora da sala de aula, na promoção de uma educação integral e emancipadora.

Para isso, é importante garantir uma educação integral também para os professores, na formação inicial e continuada, de forma que sustente não somente o discurso, mas a prática docente para uma educação integral sustentável.

Com uma proposta de jornada ampliada e organização curricular na perspectiva da educação integral, foi criado, em 2007, o Programa Mais Educação, com base nos baixos índices de aprendizagem das escolas públicas brasileiras. Após sua implementação, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC deu início ao debate sobre o papel da universidade no desenvolvimento da educação integral, enfocando principalmente os cursos de pedagogia e as licenciaturas, defendendo a produção de conhecimento com base na pesquisa e

pós-graduação, destacando o papel dessas instituições para além da formação de profissionais que atuam na educação (Ministério da Educação [MEC], 2012).

Na sequência disso, as universidades, especialmente nas áreas de formação de professores, têm acolhido a educação integral como tema ou objeto das suas reflexões, do seu ensino e da sua pesquisa. Em face disso, entendemos que é importante analisar essa atividade dos professores universitários no Brasil e, em especial, no âmbito do território do Estado do Espírito Santo.

Assim, iniciámos o nosso trabalho com o levantamento das dissertações e teses registradas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no período de 2009 a 2015, com o qual foi possível identificar um número expressivo de trabalhos sobre educação integral (Quadro 1), porém pouco expressivo sobre o Programa Mais Educação.

Quadro 1 - Trabalhos Disponíveis na Plataforma Capes no período de 2009-2015

Temas	Mestrado	Doutorado
Educação Integral	52	09
Programa Mais Educação	12	2
Educação e Desenvolvimento sustentável	12	-
Cidades Educadoras	04	-

Fonte: Banco de Teses da Capes (2015)

No Estado do Espírito Santo, Brasil, essa realidade também não é diferente. Nos cursos de mestrado e doutorado ofertados pelo único curso de Programa de Pós-Graduação strictu sensu em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo- PPGE/UFES identificámos, após levantamento, um número inexpressivo de trabalhos de investigação abordando o tema educação integral (Quadro2), embora haja uma linha de pesquisa voltada para essa temática.

Quadro 2 - Dissertações de Mestrado e Doutorado defendidas no período de 2009-2015 no PPGE/UFES

CURSOS	Número Total	Educação Integral	Ano
Mestrado	279	02	2012
			2013
Doutorado	125	03	2015

Fonte: PPGE/UFES (2015)

Diante das dificuldades identificadas no mapeamento realizado pelo MEC, em 2009, das diversas experiências de ampliação de jornada escolar desenvolvidas no país e na tentativa de articular ações educativas interdisciplinares nas diferentes áreas do conhecimento com as oficinas realizadas no Programa Mais Educação, vários cursos de aperfeiçoamento e de extensão foram ofertados em parceria com o governo federal e desenvolvidos no âmbito da Universidade Aberta do Brasil e das Universidades Federais em vários estados brasileiros, através de uma articulação direta com as redes de ensino.

Esses cursos, com o propósito de contribuir para o processo de formação do professor que atua em tempo integral, também foram ofertados pela Universidade Federal do Espírito Santo na modalidade semi-presencial, no polo da Universidade Aberta [UAB], na capital do estado.

Além desses cursos de aperfeiçoamento, a UFES criou, em 2013, o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Integral - NEPEI, composto por todas as licenciaturas da universidade,

por interessados do magistério da Educação Básica e apoiado pelo Comitê Estadual de Educação Integral do Espírito Santo, com uma proposta de um planejamento escolar que considere importante a formação do professor para o campo da Educação Integral (Moraes, Alvarenga & Rocha, 2013).

A Educação Integral nos Cursos de Pedagogia

Para além desses cursos de formação continuada e objetivando compreender melhor de que modo a formação no ensino superior tem enfatizado a educação integral, o presente estudo limitou-se à Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, considerando sua atuação no campo de formação de professores, através dos cursos de licenciatura, tendo como foco o curso de Pedagogia.

Os cursos de Pedagogia têm seus princípios orientadores pautados na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Na UFES, o Centro de Educação é o responsável pela oferta de cursos de formação de professores e o curso de Pedagogia ofertado possui uma carga horária total de 3.410 horas, sendo 2.805 horas de disciplinas gerais, 405 horas de estágio supervisionado e 200 horas de atividades complementares. O curso tem duração mínima de quatro anos e máximo de seis, no turno diurno e no turno noturno essa duração se estende por mais seis meses (UFES, 2010^a, 2010b).

O currículo está organizado em três núcleos: o núcleo de “Estudos Básicos”, com vista a trabalhar a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado e reflexivo da literatura pertinente e de realidades educacionais; o núcleo de “Aprofundamento e Diversificação de Estudos” com o propósito de enriquecimento curricular; e o núcleo de “Estudos Integradores”, que busca proporcionar aos estudantes experiências complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação.

O bloco estruturante da matriz curricular do curso é destinado à formação do professor/a e do gestor/a, com discussão e incorporação da prática docente no cotidiano do processo formativo ao longo do curso e, à formação para produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares (UFES, 2010a).

No que se refere à educação integral, não há uma disciplina específica sobre o tema na matriz curricular do curso. Além das disciplinas de conhecimentos pedagógicos de formação geral, de conhecimentos pedagógico-didáticos e de conhecimentos nas áreas específicas, implicitamente o assunto pode ser trabalhado nas disciplinas elencadas no quadro 4. São disciplinas que abordam questões sobre política educacional, práticas pedagógicas em diferentes contextos, relação escola-comunidade, projeto político pedagógico, plano municipal de educação e o planejamento como ferramenta em espaços de educação não-formal.

Quadro 4 - Disciplinas e síntese parcial das ementas do curso de Pedagogia da UFES

DISCIPLINAS	EMENTAS	DISCIPLINAS	EMENTAS
POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	Função social da educação e Política educacional. Organização, financiamento, gestão e avaliação da Educação Básica.	PEDAGOGIA SOCIAL	Conceito e história da educação social e intervenção sócio-educativa. Relação entre educação social e educação escolar.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I e II	Construção histórica de teorias e práticas educacionais (das sociedades primitivas aos tempos atuais).	GESTÃO DA EDUCAÇÃO	Relação escola-comunidade- sistema de ensino e o papel do pedagogo.
TRABALHO DOCENTE NA GESTÃO EDUCACIONAL	Planejamento educacional: na sala de aula, na escola e no sistema de ensino. Elaboração, implantação e avaliação de planos, projetos e programas.	EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CIDADANIA	Desafios da formação cidadã na perspectiva da diversidade. Currículos e metodologias produzidas com e pelos sujeitos das práticas pedagógicas em diferentes contextos
QUESTÕES ATUAIS DA EDUCAÇÃO	Projetos educacionais modernos e pós-modernos	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	Educação como processo social de integração, contradição e transformação da sociedade

Fonte: PPC do Curso de Pedagogia UFES (2010).

Para além dessas disciplinas, são ofertadas 22 (vinte e duas) opções para as duas disciplinas optativas cursadas no último ano, com predominância para as áreas de Educação Especial e de Educação do Campo.

É possível perceber a ênfase aos aspectos de conhecimentos de áreas ou conteúdos específicos (métodos e técnicas) no curso analisado. Isso poderia se justificar pelo fato das Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia antecederem a ampliação do debate sobre educação integral no país, após 2007.

Considerações finais

Embora a educação integral esteja em evidência no Brasil, com discussões em torno do Programa Mais Educação e da meta 6 do novo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, que prevê a ampliação na oferta de educação em tempo integral nas escolas públicas, o tema ainda é pouco discutido nos cursos de licenciatura e na academia.

A articulação da formação docente com a educação integral ainda ocorre de forma incipiente, apesar de o assunto fazer parte dos fóruns de debates, dos Comitês Territoriais e de convênios firmados entre o governo federal e as universidades públicas.

É preciso garantir que a educação integral seja parte estruturante dos processos formativos dos professores, para, assim, avançar na consolidação de uma política pública sustentável.

Referências

Brasil (2006). Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Retirado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

Diário Oficial da União (2014). Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Coelho, L. M. C. C. (2009) História(s) da educação integral. Em Aberto, 22, 83-96. Retirado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1472/1221>

Ferreira, A. G., & Mota, L. (2010). Educação e formação de professores do ensino secundário na Primeira República. *Exedra*, 4, 33-48. Retirado de http://www.exedrajournal.com/docs/N4/04A-luis_mota_pp_33-48.pdf

Gadotti, M. (2008). Inovações educacionais: educação integral, integrada, integradora e em tempo integral. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Ministério da Educação (2009). Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília. Retirado de https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa_Educacao.pdf

Ministério da Educação (2012). Educação integral conta com a contribuição de universidades. Retirado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18158:educacao-integral-conta-com-a-contribuicao-de-universidades&catid=222h

Moraes, A. C., Alvarenga, E., & Rocha, L. A. O. (2013). Educação integral no Espírito Santo: formação docente e práticas pedagógicas. Vitória: Goiamum/Praxis.

Tavares, C. (2009). Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. Maringá, 31(2), 141-150. Retirado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/index>

Universidade Federal do Espírito Santo (2010a). Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno: projeto pedagógico, Vitória. Retirado de <http://www.ce.ufes.br/licenciatura-em-pedagogia-%E2%80%93-noturno>

Universidade Federal do Espírito Santo (2010b). Curso de Licenciatura em Pedagogia Matutino: projeto pedagógico, Vitória. Retirado de <http://www.ce.ufes.br/licenciatura-em-pedagogia-%E2%80%93-matutino>

Universidade Federal do Espírito Santo (2015a). Grupos e núcleo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. Retirado de <http://educacao.ufes.br/pos-graduacao/PPGE/grupos-e-n%C3%BAcleos-de-pesquisa>

Universidade Federal do Espírito Santo (2015b). Dissertações defendidas. Retirado de <http://educacao.ufes.br/pos-graduacao/PPGE/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas>

Universidade Federal do Espírito Santo (2015c). Teses defendidas. Retirado de <http://educacao.ufes.br/pos-graduacao/PPGE/teses-defendidas>.

A EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: RESULTADOS PRELIMINARES DE UM ESTUDO DE CASO

Alfredo Bravo Marques Pinheiro
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Doutorando, Bolsista da Capes
alfredobravo1@yahoo.com.br

Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra,
Doutoranda, Bolsista da Capes/Programa Ciência sem Fronteiras
deuceny@yahoo.com.br

Carlos Manuel Folgado Barreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
cabarreira@fpce.uc.pt

Maria da Piedade Vaz Rebelo
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
pvaz@mat.uc.pt

Resumo

Esta comunicação traz uma abordagem sobre a preocupação quanto à formação pedagógica dos docentes que atuam na educação profissional e tecnológica, anseios e distanciamento entre a formação específica e pedagógica. A estratégia brasileira para o desenvolvimento reformou e ampliou o sistema de educação técnica e tecnológica buscando competir no mercado internacional. Essa ampliação trouxe uma problemática: a carência de docentes com qualificação acadêmica e pedagógica. A Comunicação apresenta os resultados preliminares de um estudo de caso realizado com docentes de um Instituto Federal, onde se registaram as percepções da formação didático-pedagógica no cotidiano escolar e se procura refletir sobre a importância da formação que agregue teoria e prática.

Abstract

This study presents an approach of the concerns on the pedagogical training of teachers that act in professional and technological education, expectations and the distance between pedagogical and specific formation. The Brazilian strategy for development reformed and increased technical and technological education system trying to compete in the international market. This growth has brought a problem: the lack of teachers with academic and pedagogic qualification. This study shows preliminary results of a case study carried with teachers in a Federal Institute,

where it was possible to understand the perceptions about the didactic and pedagogical training and to reflect on how important is to add theory and practice.

Introdução

A falta de uma formação pedagógica sólida dos docentes no âmbito da educação técnica e profissional, a distância entre a formação pedagógica e a formação específica, bem como os anseios e necessidades dos docentes têm sido preocupações recorrentes em obras de diversos autores, indicando a necessidade de uma formação de qualidade que integre a preparação didático-pedagógica, seja na formação inicial ou na continuada. A importância da formação continuada no desenvolvimento profissional dos docentes ainda é negligenciada pelas Instituições formadoras e pelos próprios envolvidos no processo educativo, que acreditam que o domínio da prática e do conhecimento específico supera a formação didático-pedagógica, o que leva a refletir sobre a propriedade das modalidades dos cursos de formação pedagógica.

No Brasil, as últimas décadas marcadas pela influência das políticas internacionais do ensino superior, pela abertura ao capital internacional e aos incentivos à implementação de indústrias multinacionais, foram decisivas para a continuação e confirmação do desenvolvimento industrial, acarretando um novo desafio na estratégia brasileira: a reforma do sistema de educação técnica, superior e tecnológica que garantisse o aumento da oferta do ensino profissional em condições de competitividade com o padrão internacional (Confederação Nacional da Indústria, 2005).

Neste sentido, a estratégia para qualificar os trabalhadores para o mercado foi a sua inclusão no sistema educacional, o que foi determinante na expansão da Educação Técnica e Profissional. Mas o crescimento dos Institutos Federais e a ampliação da oferta educativa trouxeram à tona uma problemática: a carência de docentes com qualificação acadêmica e pedagógica.

A comunicação apresenta resultados preliminares de um estudo de caso num Instituto Federal Brasileiro, baseados em questionários e entrevistas aplicadas aos docentes, que possibilitou conhecer as suas percepções sobre a formação didático-pedagógica e refletir sobre a importância de uma formação continuada.

Políticas internacionais no ensino superior

Com o término da segunda guerra mundial, a Europa teve sua configuração modificada, tendo sido criados enormes desafios à população e aos governantes para a sua reconstrução social e econômica. Uma nova tensão de forças econômicas, sociais e culturais começou a destacar-se, principalmente com a divisão do mundo em dois grandes blocos: socialista e capitalista.

Com o emergir das correntes antagônicas, em 1945, foi fundada a Organização das Nações Unidas (ONU) que objetivava fortalecer uma plataforma de diálogo, promover a cooperação econômica, a promoção social e o desenvolvimento internacional. No cumprimento destes propósitos, foi delineada uma nova orientação para a formação de profissionais que pudessem atuar com competência na reconstrução dos países envolvidos nos conflitos, pois a indústria precisava de mão-de-obra que fizesse frente às necessidades cada vez maiores do desenvolvimento que se avizinhava.

Em finais de 1945, a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) objetivou a garantia da paz por meio da cooperação intelectual, auxiliando na busca de soluções para os problemas que se apresentavam. Na área da educação, procurava-se orientar os membros a atingirem metas, promovendo qualidade à informação, em todos os níveis e modalidades, tendo no seu cerne a concepção da educação como fator estratégico para o desenvolvimento social, cultural e económico (UNESCO, 2009).

Nas últimas décadas, as mudanças culturais, socioeconómicas e tecnológicas criaram necessidades formativas cada vez maiores para poderem, no universo globalizado, atuar de maneira convincente, centrada e concentrada no conhecimento, tornando a formação profissional de fundamental relevância para inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. No início do século XXI, a sociedade do conhecimento tem-se mostrado fator preponderante para inclusão do indivíduo no mundo laboral, tendo a formação superior de qualidade passado a fazer parte da visão estratégica para o desenvolvimento (Cabral Neto & Rebelo, 2010). Neste contexto, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), se tornou grande aliado para a educação porquanto preconizou um modelo que vá além de fronteiras territoriais, analisando políticas de educação adotadas no ensino superior, ajudando os países não membros a desenvolverem suas economias (OCDE, 2008). Dentro desta perspectiva, o Processo de Bolonha de 1999 veio promover a empregabilidade e competitividade internacional no âmbito do sistema europeu de Ensino Superior, alavancando a compatibilização dos sistemas de ensino dos países da comunidade, integrando e facilitando a mobilidade de seus estudantes (Seixas, 2010).

A visão da necessidade da educação superior tomar rumos que levem ao conhecimento, ao desenvolvimento do ensino e ao processo produtivo de formação que tenha capacidade de prover as premências da satisfação e realização dos alunos e docentes se contrapõe à perspectiva de que a Declaração de Bolonha não pode ser colocada à mercê das políticas que visem, tão-somente, a comercialização do ensino (Barbalho & Castro, 2010). A reforma e a internacionalização do ensino têm como objetivos o desenvolvimento do indivíduo, a promoção da aprendizagem ao longo da vida e a sua inserção no mundo laboral.

Influência das políticas no ensino superior do Brasil

O movimento da globalização, como processo de aprofundamento internacional e de integração entre economias, culturas e políticas, evidenciado no final do século XX e intensificado na década seguinte, teve, no Brasil, sua maior influência advinda dos Estados Unidos da América como resultado natural do posicionamento geográfico dos dois países.

O incremento do interesse pela internacionalização do ensino superior impactou sobremaneira a política educacional brasileira, o que tornou possível a projeção do Brasil nas áreas da educação e pesquisa, mediante as fortes influências herdadas das políticas educacionais Norte Americanas e a implantação de reformas nas Universidades.

Dentre os organismos internacionais com inferências na política da Educação Superior no Brasil, apesar de supranacionais, é de referir o Banco Mundial [BM] e a OCDE, que direta ou indiretamente a exercem. Das políticas públicas, a educação é a que tem tido maior ação das várias organizações mundiais e, em função da globalização, tem-se acentuado esta influência na construção e na regulação dessas políticas (Jakobi, 2009).

O BM, criado no final da IIª Grande Guerra para ajuda na reconstrução da Europa, abarca o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento [BIRD] e a Associação Internacional de

Desenvolvimento [AID] (BM, 2011), instituições que possuem histórico de influência no setor educativo no Brasil. O cunho econômico dado pelo BM e FMI acaba por aumentar a discussão entre a visão da economia no sistema educacional que direciona a educação para o mercado de trabalho e/ou para a investigação, levando ao crescimento do conhecimento e da autonomia de alunos e professores.

A criação do Programme for International Student Assessment [PISA], em 2000, que passou a permitir ação globalizada, na construção de instrumentos, na recolha de dados dos países, seu tratamento e conclusões, possibilitando comparações e referenciais de políticas públicas, acabam por influenciar os discursos sobre a política de educação no Brasil. A unificação da forma de acesso às Universidades Federais Brasileiras e a criação de universidades que têm sua estrutura baseada nas da Europa, principalmente em relação a créditos disciplinares confirmam esta afirmativa.

Alguns dados sobre a formação para a docência no IFES Cachoeiro de Itapemirim

O termo 'formação de professores' traz embutido em seu conceito, na maioria das vezes, a formação de docentes que se dedicam a lecionar ao ensino fundamental e médio, não considerando o ensino técnico e tecnológico e desconhecendo as especificidades e exigências deste contexto de formação.

Poucos trabalhos acadêmicos existem no Brasil sobre a formação pedagógica dos professores de ensino técnico/tecnológico. No banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o assunto, há registro de apenas quatro trabalhos acadêmicos (mestrado e doutorado) entre os anos de 2000 e 2009, que se dedicaram a investigar a formação pedagógica destes docentes (Urbanetz, 2010).

Atualmente, com o crescimento da oferta de cursos universitários e cursos de formação técnica e tecnológica, a formação pedagógica se torna mais necessária posto serem os alunos cada vez mais heterogêneos: dos com maior preparo intelectual e emocional aos que, ainda jovens em demasia, podem estar imaturos, obrigando os professores a estarem preparados para lidar com estes comportamentos e contextos.

O aumento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições de referência na formação de professores e profissionais, ao tempo em que ampliou oferta de vagas, trouxe à tona uma problemática: a carência de docentes com qualificação acadêmica e pedagógica. A escolha do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia [IFES] Cachoeiro de Itapemirim para a realização do estudo justifica-se pelo fato de o Instituto pertencer à rede federal de educação tecnológica e ser uma das mais importantes redes de ensino do País, sendo naquele campus matriculados, anualmente, cerca de 600 alunos que procuram qualificação profissional nos cursos técnicos e de engenharia (MEC, 2010).

Como forma de aprofundar a compreensão de suas percepções face à formação para a docência, suas necessidades formativas e suas concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento profissional foi desenvolvido um estudo, usando como instrumentos o questionário e a entrevista.

Uma das respostas a realçar é o fato de 65% de professores considerarem que não há falta de cursos de formação, enquanto apenas 17,2% assinalaram a sua carência.

Todavia, o que se verificou, posteriormente, via entrevista, é que quando, no ingresso no Instituto, eram chamados a participar num curso de iniciação pedagógica, entretanto, apesar de obrigatório, não eram cobrados quanto à sua frequência ou sua conclusão. Outro dado é que o IFES oferece cursos de formação na modalidade UAB (Universidade Aberta do Brasil) que não são entendidos como cursos direcionados exclusivamente para os docentes do próprio Instituto.

Indagados, ainda, se procuraram alguma formação que os levasse a obter formação pedagógica nos últimos 4 anos, 55,2% dos professores informaram que não procuraram qualquer tipo de aperfeiçoamento profissional pedagógico. Apenas um professor reconheceu o grande impacto que esta formação teve na vida profissional de docente. Importante registar que em nenhum dos anos de formação dos cursos de Engenharia do Instituto apresenta, na sua grade curricular, uma disciplina que contemple preparo pedagógico (IFES, 2014).

Relativamente às habilitações académicas verificou-se que 72,4% possui mestrado e/ou doutorado, todavia a maior parte dos professores (62,1%) considera que nos cursos frequentados não houve formação didático-pedagógica. Por outro lado, 58,6% dos professores concordam com a solidez da sua formação pedagógica, embora não tenham participado de cursos de formação, o que nos leva a pensar na importância que é dada na formação inicial à formação específica dos conteúdos a ministrar (Nóvoa, 1999). Registamos, ainda que 89,7% declararam ser professores por opção pessoal, ou seja, estão na profissão de educadores por vocação.

Considerações Finais

As políticas públicas educacionais influenciadas pelo mundo globalizado representam, algumas vezes, entraves ao desenvolvimento. O fato de a investigação ter detectado que a grande maioria dos que dela participaram estão na profissão docente por opção pessoal não pode ser relegado para um plano secundário, devendo ser levado em consideração no que refere à dimensão pessoal do desenvolvimento profissional docente. O trabalho desenvolvido tem permitido compreender que a formação profissional, em sua formatação e modo de aplicação, precisa levar em conta as necessidades e anseios dos docentes da área técnica e tecnológica, levando-os a desempenhar as suas funções docentes de maneira satisfatória, aplicando conhecimentos pedagógicos alinhados à prática escolar. Privilegiar a formação didático-pedagógica nos cursos técnicos e tecnológicos parece ser uma direção necessária e eficaz na formação dos professores, mas levando em conta que o desenvolvimento de tais cursos não se pode distanciar do mundo laboral em que os futuros docentes estarão configurando sua vida profissional, sob pena de se tornarem desestimulantes, inadequados e prescindíveis, desenhando-se como mais uma tentativa frustrada.

Referências

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. In *Teaching and Teacher Education* (pp. 10-20). UK: Elsevier Ltd.

Barbalho, M. G., & Castro, A. M. (2010). Globalização e educação superior: discutindo tendências de internacionalização. In A. Cabral Neto & M. P. V. Rebelo (Orgs.), *O Ensino Superior no Brasil e em Portugal: Perspectivas políticas e pedagógicas* (pp.47-70). Natal: EDUFRN.

Banco Mundial. (2011). *A guide to The World Bank* (3ª Ed). In *Educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*. Brasília

- Brasil MEC (2010). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília
- Cabral Neto A., & Rebelo, M. P. (2010). O Ensino Superior no Brasil e em Portugal: Perspectivas políticas e pedagógicas. Natal: EDUFRN.
- Confederação Nacional da Indústria. (2005). Mapa Estratégico da Indústria: 2007 – 2015. Brasília: CNI/DIREX..
- García, C. M. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- IFES, (2014). Projeto Político Pedagógico da Graduação em Engenharia de Minas. Disponível em http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/cursos/graduacao/Cachoeiro/Pad_projeto_engenhariademinas_cachoeiro.pdf.
- Jakobi, A. (2009), International organizations and world society: studying global policy development in public policy. TranState Working Paper n.º 81. University of Bremen.
- Nóvoa, A. (1999). A formação de professores e a profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), Os professores e sua formação (pp. 9-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society. Paris: OECD.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2012). Education today 2013 –The OECD perspective. Paris: OECD.
- Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Armed.
- Seixas, A M. M. T. (2010). Portugal e o espaço europeu de ensino superior: regulação supranacional e políticas públicas. In A. Cabral Neto & M. P. V. Rebelo (Orgs.), O Ensino Superior no Brasil e em Portugal: Perspectivas políticas e pedagógicas (pp.73-96). Natal: EDUFRN.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (2009). Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior no século XXI: Visão e Ação. Paris: UNESCO.
- Urbanetz, S. T. (2012). Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. Revista Diálogo Educacional, 12(37), 863-883.

COMPETENCES AND EMPLOYABILITY. NEW COMPETENCIES FOR NEW JOBS

Luís Portela
Farmacêutica Bial, Portugal
luis.portela@bial.com

Abstract

The present text

BIAL: some data and an analysis of employee training

Results of Portugal's effort to adjust to Bologna requirements

Some suggestions to improve higher education in Portugal

Introduction

I think it is interesting to address this subject starting by briefly describing the pharmaceutical company Bial – of which I am the Chairman, after having served as CEO for about thirty years – so that the strong and fruitful relationship that this company has maintained with universities can be understood.

This relationship developed in a context of significant investment both in Education and Science made by Portugal in the last two decades, when the country sought to adjust to Bologna, which I describe below.

Finally, I made some suggestions to improve higher education in Portugal. These take into account the information provided and my credentials and experiences as a manager of a pharmaceutical company, as a member of several associations – AEP, Apifarma, CIP, COTEC and Health Cluster Portugal –, and my relationship with academia, particularly when I was a member of the Senate, and after that as a member of the Statutory Assembly, and finally as president of the General Council of the University of Porto.

Figure 1. Bial facilities - Portugal



Bial is the largest Portuguese pharmaceutical company (IMS, 2015). It has branches in ten countries (Angola, Germany, Italy, Ivory Coast, Mozambique, Panama, Portugal, Spain, Switzerland, and United Kingdom) and sells its medicines in 54 countries in Europe, Africa and the Americas.

Over the past twenty years Bial has made a considerable effort in research, annually investing 20-22% of its sales volume. In terms of R&D investment, in 2012 Bial invested EUR 55.6 million, placing the company second in Portugal (see Figure 2) and ranking it as the 326th company in Europe in 2014 (EU R&D Scoreboard, 2014).

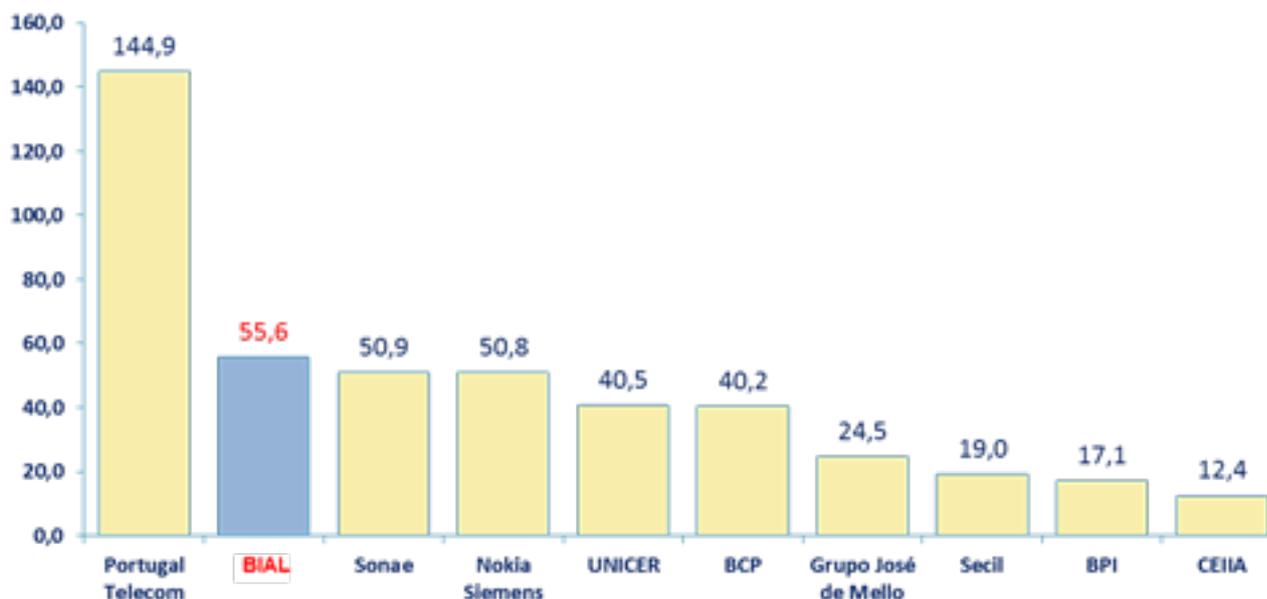


Figure 2 - Companies with largest R&D expenditure in Portugal 2012 (M€). Source: DGEEC/MEC, IPC-TN12

Bial currently has 107 people in its R&D department, of which 35 from 9 European countries hold a doctorate degree. Over the last twenty years, they synthesised more than 12,000 new molecules, of which six are patented worldwide. One molecule - the antiepileptic eslicarbazepine acetate - has been approved by the EMA and the FDA and this is presently commercialised in twenty European countries, in the US and in Canada. Another molecule - Opicapone for the Parkinson disease - awaits approval by the EMA.

With the launch of these innovative products, Bial has become one of the 27 European companies in the last decade which has provided new therapeutic solutions to mankind.

For this work, it was very important to create a network of collaboration with research and development institutions, especially in Europe and North America. Over the past twenty years Bial established research and development contracts with 130 institutions, many of them universities.

Currently Bial has about 950 employees, 45% in Portugal. Considering people its greatest asset, the company has invested in training its employees, 77% of whom have a university education of five or more years, of these 6% hold doctorates. The encompassing areas are very diverse: Biological and Life Sciences, Pharmaceutical Sciences, Chemistry, Medicine, Business and Administrative Studies, Psychology and Social Studies, Engineering and Law.

The following table summarizes the views that I gathered from the human resources sector of the company, as well as from the Directors and middle management of Bial. Some comparison with the situation that existed before the Bologna reform is made.

Table 1 - BIAL - Analysis of employee training

<ul style="list-style-type: none"> - We do not usually hire professionals with 3/4 years of higher education - 5/6 years of higher education <ul style="list-style-type: none"> • better soft skills alongside the technical skills • more able to learn and search for knowledge • fluent in English • more flexible and adaptable • broadened horizons (Erasmus / InovContacto) • available to work abroad - PhDs <ul style="list-style-type: none"> • very strong theoretical background • more creative and innovative • poor focus on commercialization • global vision • available to work abroad

The company considers that its employees in general are well educated and easily adaptable to its needs. Notably the Portuguese employees have a good theoretical background and a strong generalist perspective. The younger employees show broadened horizons, willing to work abroad, favouring the experiences on the Erasmus and InovContacto programmes.

At Bial we believe that we benefited from the investment effort made by Portugal in Education and Science, as well as from the successful manner that the country adjusted to Bologna, a subject that I will discuss next.

Results of Portugal’s effort to adjust to Bologna requirements

Over the last twenty years Portugal has made a huge investment in Education and Science with very interesting results (see Figure 3). In 1985, the percentage of Portuguese with university degrees (5%) was half of the European average (10%). Currently (22%) it is already higher than the European average (20%).

Population 15-64 years by educational level

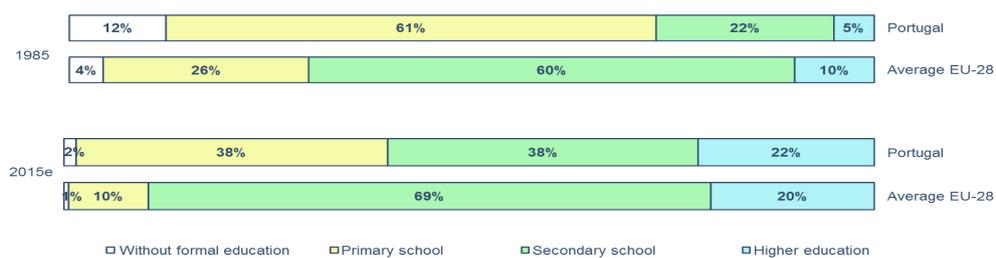
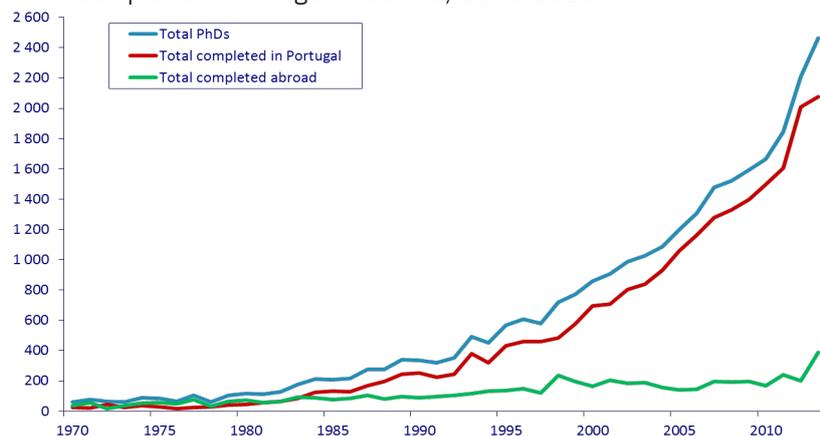


Figure 3 - Population 15-64 years by educational level. Source: The World Bank database. Last update 16 April 2015.

The number of doctorate holders in Portugal rose significantly, with a share of doctorates obtained abroad, primarily in some of the best European or North American universities (see Figure 4).

PhDs completed in Portugal or abroad, 1970-2013



Source: DGEEC/MEC, PORDATA.

Figure 4 - PhDs completed in Portugal or abroad, 1970-2013. Source: DGEEC/MEC, PORDATA.

As a result of this, the Science that is made in Portugal today compares well with what is achieved in Europe. The number of scientific publications per million of inhabitants is within the European and even the US average (see Figure 5).

Scientific publications per million inhabitants

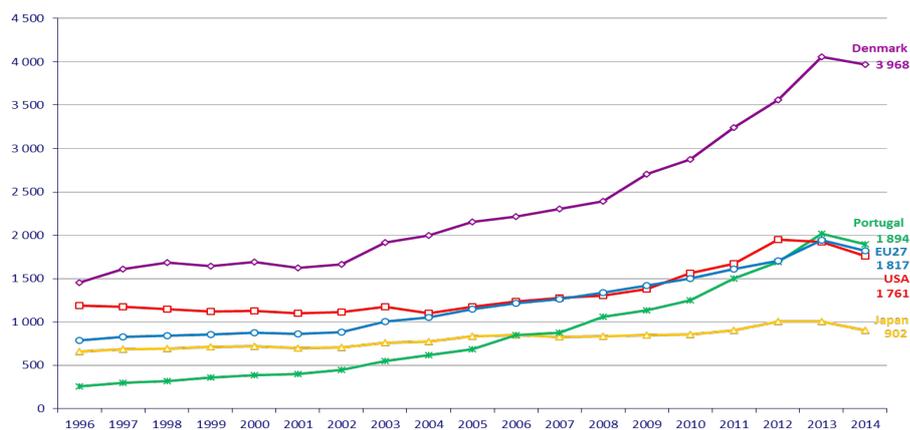


Figure 5 - Scientific publications per million inhabitants. Source: Number of Publications: SCImago Journal & Country Rank includes scientific indicatorS developed from the information contained in the Scopus® database (Elsevier B.V.); Population: OECD.

The impact by each indexed publication in the Web of Science has been approaching the European average (see Figure 6). This means that there was a great evolution of Science in Portugal both in quantitative and qualitative terms.

Average impact per publication indexed in Web of Science (articles, reviews and letters)

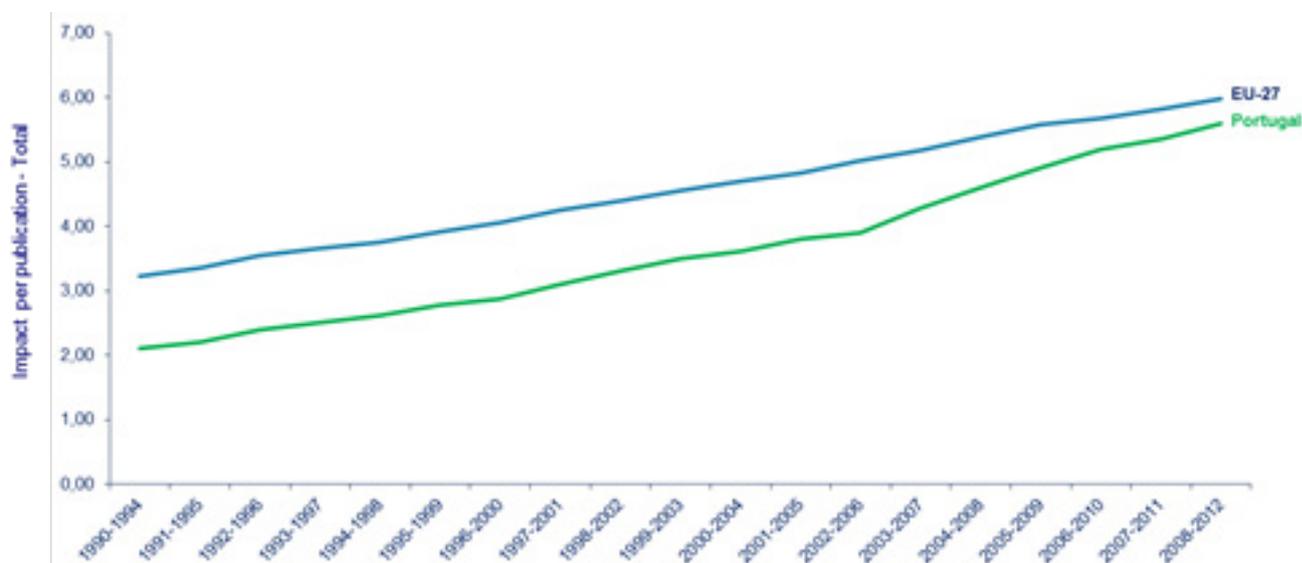


Figure 6 - Average impact per publication indexed in Web of Science. Source: InCitiesTM, Thomson Reuters (2012) – Global Comparisons Module (includes articles, reviews and letters). Last update: 3 July 2013.

Note: Average impact per publication measures the ratio of citations in five years divided by the number of papers published in those same five years.

Portuguese master’s, doctorate degree holders and researchers easily find a job position in other European countries. In recent years, there has been an outflow of thousands of Portuguese with university degrees to several European countries, particularly the UK, Spain, France, Germany and Switzerland.

One of the reasons for this trend is the fact that Portuguese companies in general still invest little in innovation and in hiring people with university qualifications, particularly with a doctorate degree.

The percentage of researchers working in companies in Portugal is almost half of the European average and close to a third of the North American and Japanese companies (see Figure 7).

Percentage of researchers in companies per country

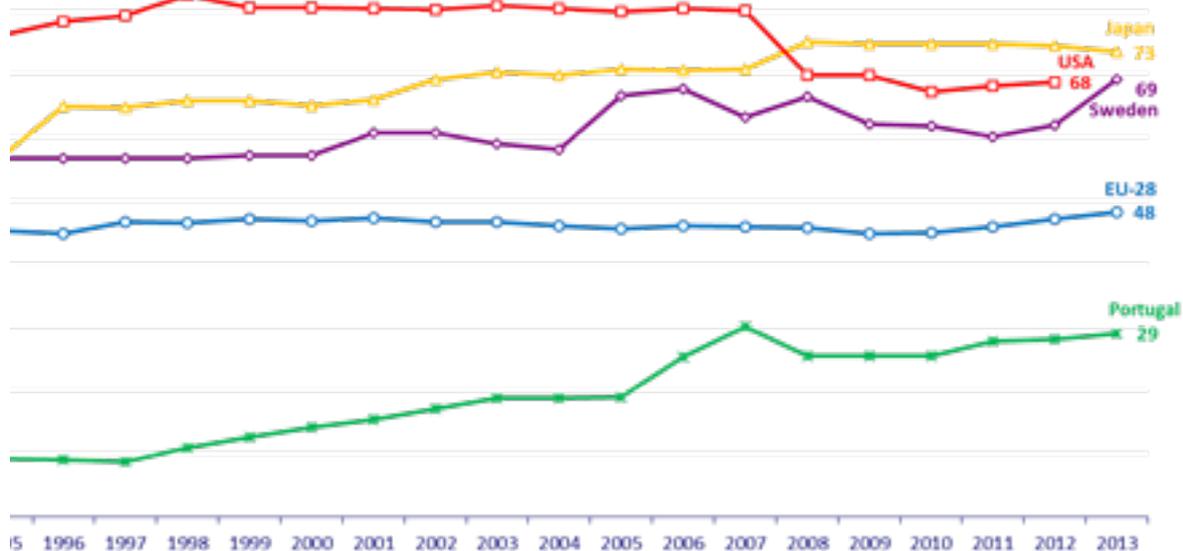


Figure 7 - Percentage of researchers in companies per country Source: OECD (last update 9.Oct.2015). USA: 2008 break series with previous years.

Even more concerning is the percentage of holders of a doctorate that work in Portuguese companies: 4% in Portugal, 17% in Europe and around 35% in the northern European countries and in the US (see Figure 8).

PhDs working in companies per total of PhDs (2012)

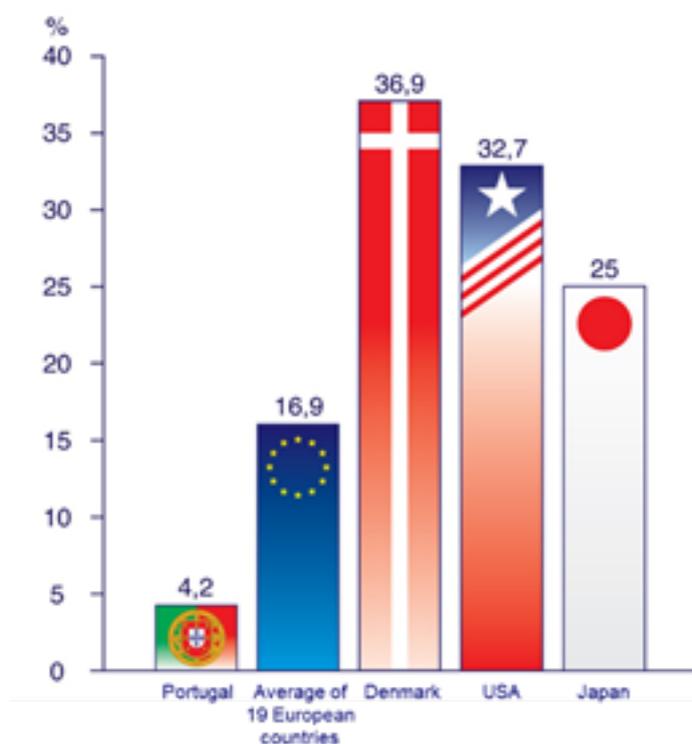


Figure 8 - PhDs working in companies per total of PhDs (2012) Source: OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2013 - © OECD 2013. Portugal data: DGEEC/MEC, Inquérito aos Doutorados 2012.

Previously in Portugal companies did not seek people with the capacity to research and to innovate; this only recently occurred in a small number of companies. Researchers were also not attracted to working in companies although this has started to change in recent years.

Thus, the flow of researchers from universities to companies and vice-versa is very low, unlike the experience of the countries of northern Europe, the US and Japan.

There are few relationships between business and academia. The number of contracts for development of innovative products or services between companies and universities' research institutes is very low.

The outcome result is that business innovation in Portugal is very weak. The number of patents per million inhabitants is approximately ten times lower than the European average and 25 times lower than that achieved in Germany, the European country with the most patents (see Figure 9).

Patents per million of inhabitants

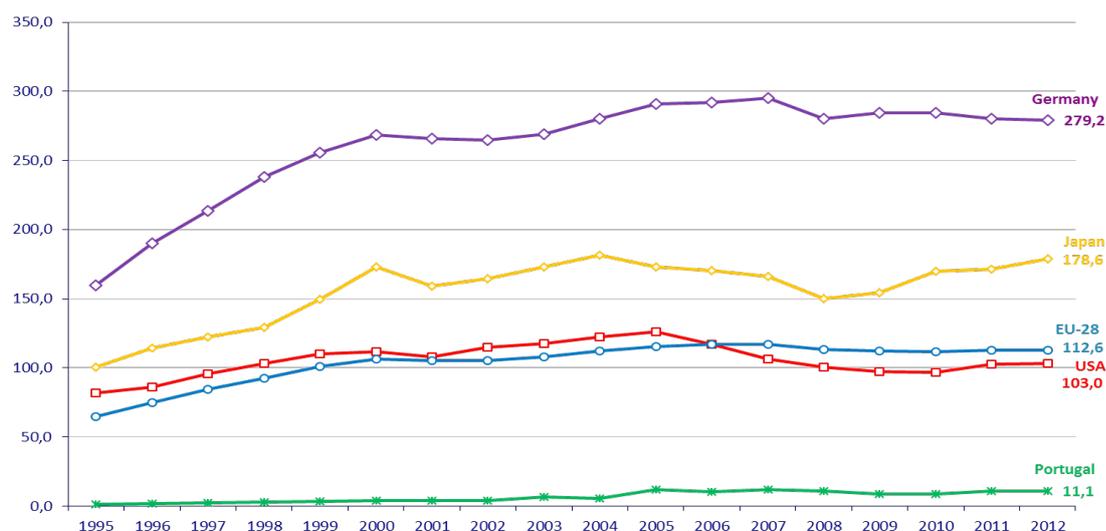


Figure 9 – Patents per million of inhabitants Source: Eurostat (last update July 2015).

The number of innovative products from Portugal marketed on a global scale is extremely low. Very few Portuguese brands impose themselves internationally.

What seems to be a critical factor is the low employment rate of holders of master's and doctorate degree in the Portuguese companies. A reversal of this trend could facilitate a close relationship between universities and companies. Traditionally entrepreneurs live intensely the day-to-day affairs of the company and do not have much time to focus on improving products or services. When they do, they find it problematic to identify the appropriate interlocutors in the universities and maintain a dialogue with them for designing research projects they can finance. As a consequence, they find it difficult to successfully follow up and implement the results.

Therefore, holders of a master's and doctorate degree who are hired to innovate have the obligation to more easily identify how to introduce improvements in the products or services the company sells, or even to create a product or service better than the one offered by the company and/or the market. They should also be able to easily find in Portugal or any other country research institutes or university departments which have knowledge, equipment and availability to collaborate with the company, because Science and Technology have no boundaries and today many of these institutions are accustomed to networking with various entities.

Of course, in some cases, the Technological Centres can solve many situations and support an already large number of companies. But if the Portuguese companies want to become innovative, it seems important that they create an innovation centre inside them, which can start with just one engineer or one researcher that focuses on seeking innovative solutions that can satisfy customers and potential customers in Portugal and around the world. This is true for small, medium and large companies.

The figure below summarizes my opinion about the results of the considerable investment that Portugal made to adjust to the requirements of Bologna.

Table 2 - Results of Portugal's effort to adjust to Bologna requirements

- Quality of education and learning processes	+
- Mobility of students and lecturers	+++
- Internationalisation of higher education institutions	++
- Contribution to an increasing scientific competitiveness	+++
- Contribution to an increasing economic competitiveness	⊖

We can say that the quality of education and learning processes improved in general. The mobility of students, teachers and researchers is currently much higher than previously, giving everyone involved a broader view of the world.

The internationalization of the Portuguese higher education has been growing steadily. Several universities are able to attract a growing number of foreign students, on occasions accounting for up to 10% of total students (e.g. Universidade de Lisboa, Universidade do Porto). In the school year of 2013/14, students in mobility accounted for over 7% of the total enrolled in Portuguese higher education establishments (DGEE, 2014). The number of foreign teachers and researchers has also today some meaning, both quantitatively and qualitatively.

Scientific productivity has grown, and with it, the quality and competitiveness of what is produced in Portugal. It should be noted there is an increasing number of scientific papers shared with researchers from other countries, particularly from Europe and North America.

But the good results from the effort in Education and Science have not yet reached the Economy. The contribution to economic development is still very small and it is crucial that it happens. Only in this way can the country gain income from the global investment made, closing the virtuous cycle: creating innovative and competitive services and products that lead to the creation of enough wealth so that the country can continue to invest in Education and Science.

Final Remarks

Some suggestions to improve higher education in Portugal

I list some suggestions to improve higher education in Portugal.

Table 3 - Suggestions to improve higher education in Portugal

- Listen to public opinion on designing course syllabi
- Clear separation between university and polytechnic education
- Invest more in exchange programs (Erasmus / InovContacto)
- Promote careers in research in companies
- Promote internships
- Promote PhDs in industry
- Promote the flow of lecturers and researchers between universities and industry and between Portugal and abroad
- Raise awareness about commercialization

It seems necessary that universities take into account the needs of the market, listening to qualified public opinion on the design of its courses and even in the definition of the contents to be taught in certain subjects.

The country should maintain the separation between the university and polytechnic educations, making sure that each of them properly fulfils its mission, strengthening the scientific nature of universities and that of preparation for professional life of the polytechnic education. Thus, although the university and polytechnic education share the training in transversal competencies (soft skills), the former would be more oriented towards the creation of knowledge, research and innovation, while the latter would be targeted for the application of knowledge and for the understanding and solving of concrete problems.

The investment in international programmes such as Erasmus for college students, and the InovContacto for recent graduates, should be continued and, if possible, increased.

Universities and the State should invest heavily in a close relationship between universities and companies, promoting: research careers in business circles, internships in companies, a greater number of business doctorates and a greater flow of researchers and other academics between universities and industry and between Portugal and other countries.

Finally, it seems important for universities to focus on the need to engage in the creation of wealth, contributing with the knowledge they have accumulated to the creation and development of products and services that can be competitive and therefore successfully marketed in Portugal and worldwide.

References

Bial. Available at <https://www.bial.com/en/>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Available at <http://www.dgeec.mec.pt/np4/dgeec/>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência - DGEEC (2014). Principais resultados do RAIDES 13 – Inscritos 2013/14 e Diplomados 2012/13. Available at http://www.dgeec.mec.pt/np4/bases_dados

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Direção de Serviços de Estatística da Ciência e Tecnologia e da Sociedade de Informação (DSECTSI), & Divisão de Estatísticas da Ciência e Tecnologia (DECT) (2015). As empresas com mais despesa em atividades de I&D em 2012 – Portugal. Lisboa, Portugal: DGEEC. Available at <http://www.dgeec.mec.pt/np4/483.html>

DGEEC & MEC (2014). Sumários estatísticos do Inquérito aos Doutorados 2012 (CDH12). Available at <http://www.dgeec.mec.pt/np4/69/>

Eurostat. Patent statistics. Retrieved February 22, 2016, from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Patent_statistics

Hernández, H., Tübke, A., Hervás, F., Vezzani, A., Dosso, M., Amoroso, S., & Grassano, N. (2014). EU R&D Scoreboard. The 2014 EU Industrial R&D Investment Scoreboard. Brussels: European Commission. Available at <http://iri.jrc.ec.europa.eu/scoreboard14.html>

OECD Statistics. Available at <http://stats.oecd.org/>

OECD (2013). OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2013, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/sti_scoreboard-2013-en

SCImago. (2007). SJR — SCImago Journal & Country Rank. Retrieved February 22, 2016, from <http://www.scimagojr.com>

The World Bank Open Data. Available at <http://data.worldbank.org/>

O CONCEITO DE QUALIDADE NO ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR (EEES): DIMENSÕES E DISCURSOS

Sandra Milena Díaz López
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal,
samidilo@gmail.com

Maria do Rosário Pinheiro
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal,
pinheiro@fpce.uc.pt

Carlos Barreira Folgado
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal,
cabarreira@fpce.uc.pt

Resumo

Consoante as preocupações nacionais, desde a assinatura da Declaração de Bolonha, um foco de atenção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) tem sido a procura e garantia da qualidade. Esta tem vindo a ser reforçada em subsequentes comunicados que dão conta do desenvolvimento dos processos e dos desafios que lhes dizem respeito. Considerando o papel do discurso na transformação social, esta comunicação fornece uma análise das dimensões da qualidade subjacentes aos discursos do EEES. Às dimensões que assentam na tradicional abordagem de eficiência, eficácia e relevância para a economia é recentemente integrada a equidade, que nos remete para a dimensão social da educação.

Abstract

According to national concerns, since the signing of the Bologna Declaration, the quality assurance has been focus of attention of the European Higher Education Area (EHEA). It has been emphasized in subsequent communiques that report on the development of the processes and the challenges associated. The current article provides an analysis of the quality dimensions underlying in the EHEA's documents, taking into account the role of the discourse in the social change. Besides the dimensions based on the traditional approach of efficiency, effectiveness and relevance in the economy, the equity is newly added. It brings us to the social dimension of education.

Introdução

A procura da qualidade é partilhada por todos os “stakeholders” no ensino superior. Como refere Mendonça (2007), todos os intervenientes na comunidade universitária exigem que a universidade ofereça um serviço de qualidade e que tenha em consideração as necessidades do nível individual, de grupo e de sociedade. Contudo, esta base de conformidade não consegue garantir um tratamento uniforme da qualidade e, muitas vezes, os referentes promovem panoramas ambíguos que exigem uma análise das opções políticas e ideológicas que sustentam as mudanças. Como confirma Rue (2007, p. 29):

En las declaraciones políticas sobre la educación superior se puede encontrar una serie de referencias que, lejos de clarificarle a la universidad por dónde ir, a menudo confunden. Así cuando en las distintas declaraciones oficiales acerca del cambio en el EEES, se argumenta en base a la “eficiencia”, a la “empleabilidad”, al “mercado”, a la “competencia” o a la “movilidad”, no queda claro (o quizás sí) lo que es ideológico y lo que parecen instrucciones para la universidad, ni se separa lo que sería básico asumir de lo que es discutible.

Perante esta realidade, ainda extensível para o conceito de qualidade, e salientando que o discurso, para além de ser uma construção significativa, é uma prática social que sustenta a transformação social, mostra-se pertinente analisar qual o conceito de qualidade que está subjacente aos discursos que emergem no EEES, sendo que os processos políticos, inclusivamente no ensino, são discursivos por natureza (Saarinem, 2005).

As dimensões da qualidade

A qualidade na educação tem um carácter polissémico uma vez que a sua compreensão depende das condições de produção e do consenso que pode gerar na comunidade académica. Neste sentido, é difícil encontrar uma definição única, sendo que esta se encontra associada a diferentes intenções e interesses políticos e sociais, inclusivamente económicos. Alguns autores afirmam que é um conceito contextual e integral assim como dinâmico e em processo (Gallego & Rodríguez, 2014; González, 2000).

Com o intuito de visualizar estas matizes, apresentamos as duas tendências associadas à qualidade. Segundo Canon e Levin (citados por Afonso, 1998), há uma luta permanente entre forças que fazem pressão para uma maior eficiência relativa à reprodução de habilidades requeridas pelo sistema e outras que favorecem uma maior democracia e igualdade na educação. Este duplo olhar vem ao encontro duma qualidade formal, que se refere à habilidade para gerir métodos perante os desafios da sociedade e, por outro lado, uma qualidade política, entendida como participação ativa do indivíduo na construção coletiva como sujeito histórico (Davok, 2007).

No marco da qualidade política e social, são levantadas questões como a necessidade de reconhecer as características associadas ao meio social e económico dos estudantes. Assim, uma educação de qualidade “promueve el pleno desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos, y de los contextos en los que se desenvuelven” (Oficina Regional de Educación para a América Latine e Caribe – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [OREALC-UNESCO], 2007, p.5). Sobre esta base é promovida a compreensão da qualidade a partir de cinco dimensões interdependentes mas com uma correlação tão estreita que a ausência de alguma delas pode alterar o conceito. São essas dimensões: equidade, relevância, pertinência, eficácia e eficiência (cf. Figura 1).

Figura 1. As dimensões da qualidade.



Fonte: Elaboração própria

No que se refere à equidade, a educação deve fornecer “los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles” (ibid, p.12). A educação para todos torna-se, assim, num princípio da qualidade. Inclusivamente, alguns autores coligam esta característica à noção de justiça (Seibold, 2000) e outros sublinham que esta posição obriga a uma interpretação humana da racionalização técnica da qualidade (Bralavsky, 2006).

A relevância refere-se à coerência entre as intencionalidades formativas e as demandas atuais e futuras da sociedade que, no caso do ensino superior, tem a sua conexão com fenómenos como a globalização e a sociedade do conhecimento. Na perspetiva da OREALC-UNESCO (2007), uma educação é relevante “en la medida en que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal” (p.14).

Relacionada com a dimensão anterior encontramos a pertinência entendida como o respeito e consideração pelas características e necessidades pessoais e sociais segundo contextos específicos. Isto é, garantir processos que, tendo como ponto de partida contextos e culturas particulares, consigam dialogar com essa experiência imediata do sujeito e a comunidade. Investigadores como Barrett e colaboradores (2006) têm associado esta dimensão à efetividade externa e ao desenvolvimento individual e social.

Por último, temos as dimensões de eficácia e eficiência referidas ao nível de atingimento dos objetivos e à responsabilidade no uso dos recursos, respetivamente. Estas finalidades encontram-se suportadas por uma obrigação derivada do respeito à condição e ao direito de cidadão e não como um imperativo economicista (OREALC-UNESCO, 2007).

As dimensões da qualidade que subjazem aos discursos do EEES

Nos diferentes documentos que dão conta do seguimento dos sucessivos acordos na declaração de Bolonha, nomeadamente os resultantes dos encontros dos ministros, aparecem frequente-

mente todas as dimensões de qualidade anteriormente referidas. Contudo, as dimensões de eficiência, eficácia e relevância têm maior destaque como parte essencial da qualidade enquanto a dimensão da equidade é assumida como um fator adicional ligado à responsabilidade social. Tal como refere Seixas (2010, p.67)

As políticas de ensino superior partilham hoje uma agenda global assente num discurso salientando a importância dos sistemas de ensino superior nas sociedades e economias mundiais do conhecimento, e privilegiando o desenvolvimento de sistemas de ensino superior orientados pelo e para o mercado. A lógica económica subjacente a este discurso, sublinhando as questões da competitividade, relevância e eficiência, incentiva a mercadorização da educação e o desenvolvimento da “indústria” do ensino superior.

Com efeito, já nas primeiras comunicações que revelaram os propósitos do EEES a qualidade estava orientada no sentido da eficiência na gestão e numa lógica de accountability, na qual se dava realce à necessidade de responder às demandas do mercado. Por esta razão, era preciso desenvolver programas “combining academic quality with relevance to lasting employability” (EHEA, 2001, p.3).

Seguidamente, no comunicado de Berlin (2003), é focado o intuito de atingir uma educação de qualidade de modo que “The quality of higher education has proven to be at the heart of the setting up of a European Higher Education Area” (EHEA, 2003, p. 3). Porém, já nesta comunicação, se acentua uma dupla linha, por um lado a qualidade e por outro a equidade.

Em Bergen (2005) são estabelecidos os Standards and Guidelines for Quality Assurance, os quais não fazem referência explícita à equidade, pelo contrário, promovem os princípios de eficácia e eficiência como eixos da qualidade:

The quality of academic programmes need to be developed and improved for students and other beneficiaries of higher education across the EHEA; there need to efficient and effective organisational structures within which those academic programmes can be provided and supported (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009, p.14).

Na revisão destes standards, publicada em 2015, é possível identificar também uma alusão à relevância, traduzida no princípio de que: “institutions should monitor and periodically review their programmes to ensure that they achieve the objectives set for them and respond to the needs of students and society” (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015, p.12).

No entanto, é no comunicado de Leuven (2009) onde encontramos o maior desenvolvimento da linha da equidade, referida nomeadamente aos grupos infra representados:

Access into higher education should be widened by fostering the potential of students from underrepresented groups and by providing adequate conditions for the completion of their studies. This involves improving the learning environment, removing all barriers to study, and creating the appropriate economic conditions for students to be able to benefit from the study opportunities at all levels. Each participating country will set measurable targets for widening overall participation and increasing participation of underrepresented groups in higher education, to be reached by the end of the next decade. Efforts to achieve equity in higher education should be complemented by actions in other parts of the educational system. (EHEA, 2009, p.2)

O princípio que nos remete diretamente à dimensão da equidade aparece só no comunicado de Bucharest (2012), dado que um dos objetivos a atingir é “to provide quality higher education

for all” (EHEA, 2012, p.1). Apesar do avanço, não consegue evidenciar uma visão da equidade como parte estrutural da qualidade.

Por fim, os relatórios de seguimento do processo constataam que estamos perante duas linhas diferentes e com atenção privilegiada para a qualidade. Na qualidade, os avanços são notórios “This report provides strong evidence that quality assurance continues to be an area of dynamic evolution that has been spurred on through the Bologna process and the development of the EHEA”(European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, p.18), enquanto que na equidade há grandes desafios, “while some progress can be noted, the analysis clearly shows that the goal of providing equal opportunities to quality higher education is far from being reached” (ibid, p.19).

Considerações finais

No marco do EEES, apesar da tentativa de ponderar todas as características que estruturam a qualidade, não é suficiente tratar as dimensões em diferentes perspetivas. É, sim, necessário integrá-las num constructo em que a ameaça de fracasso, numa delas, nomeadamente a equidade, tenha consequências na qualidade da educação, e isto aplica-se também aos conceitos, discursos e práticas sociais.

A constituição de um espaço europeu de ensino superior tem de estar alinhada com a lógica dos serviços e direitos, porque a responsabilidade da universidade é dupla em termos do conceito de qualidade: responder às exigências de produção de um conhecimento aplicado e economicamente útil, e dar conta da sua responsabilidade social e cultural. A UNESCO (2004, p. 5), salienta que “la calidad ha de pasar por la prueba de la equidad, ya que un sistema de educación que discrimina a un grupo específico, cualquiera que sea, no cumple con su misión”.

É importante salientar que os esforços sociais e económicos para atingir a inclusão nunca serão excessivos. Em consequência, há que continuar o processo de democratização do ensino superior de modo a garantir equidade quer no acesso quer no sucesso, e contribuir assim para o fortalecimento do papel tanto individual quanto coletivo na construção de sociedades mais coesas e com níveis mais altos de justiça social.

Referências

Afonso, A. (1998). Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barrett, A., Duggan, R., Lowe, J., Nikel, J., & Ukpo, E. (2006). The concept of Quality in Education: A review of the international literature on the concept of quality in education. EdQual Working Paper. 3. 2-18, University of Bristol,

Bralavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación. 4(2e), 84-101. Retirado em agosto, 2014, de <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>.

Davok, D. (2007). Qualidade em educação. Revista da Avaliação da Educação Superior, 13(1), 505-513.

European Higher Education Area (EHEA), (2001). Communiqué of the Conference of European Minister Responsible for Higher Education. Prague, 18-19 May. Retirado em agosto 10, 2015, de <http://www.ehea.info>.

European Higher Education Area (EHEA), (2003). Communiqué of the Conference of European Minister Responsible for Higher Education. Berlin, 18-19 September. Retirado em agosto 11, 2015, de <http://www.ehea.info>

European Higher Education Area (EHEA), (2009). Communiqué of the Conference of European Minister Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April. Retirado em agosto 12, 2015, de <http://www.ehea.info>

European Higher Education Area (EHEA), (2012). Communiqué of the Conference of European Minister Responsible for Higher Education. Bucharest, 26-27 April. Retirado em agosto 12, 2015, de <http://www.ehea.info>

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (3^a.ed). Helsinki. Finland. Retirado de <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Standards-and-Guidelines-for-QA.pdf>

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gallego, J., & Rodríguez, A. (2014). El reto de una Educación de Calidad en la Escuela Inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 39-54.

González, T. (2000). Evaluación y gestión de la calidad educativa, un enfoque metodológico. Málaga: Ediciones Aljibe

Mendoça, M. (2007). A qualidade e as percepções de qualidade no ensino universitário. (Tese de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Oficina Regional de Educação para a América Latine e Caribe – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [OREALC-UNESCO]. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21.

Rue, J. (2007). Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior. Madrid: Narcea Ediciones.

Saarinem, T. (2005). Quality in the Bologna Process: from competitive edge to quality assurance techniques. *European Journal of Education*, 40(2), 189-204.

Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación: reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.

Seixas, A. (2010). Globalização, Regulação Supranacional e Políticas de Ensino Superior em Portugal. In E. Brutton, G. Pires & M. Ferreira. (Orgs), *Políticas Educacionais e Práticas Educativas* (pp. 67-82). Natal: Editora da UFRN.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2004). Educación para todos, el imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Paris: Graphoprint.

**PARTE III. DIMENSÃO SOCIAL, EQUIDADE E EDUCAÇÃO AO
LONGO DA VIDA**



(IN)EQUIDADES NO ENSINO SUPERIOR PÓS BOLONHA. ENTRE OPORTUNIDADES E LIMITAÇÕES, OS CAMINHOS TORTUOSOS DA RELAÇÃO ENTRE JUSTIÇA SOCIAL E UNIVERSIDADE EM PORTUGAL E NO BRASIL

Ana Cristina Brito Arcoverde
Universidade Federal de Pernambuco/ Departamento de Serviço
Social
ana.arcoverde@gmail.com

Cristina Pinto Albuquerque
Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação
crisalbuquerque@fpce.uc.pt

Resumo

A reflexão sobre a relação entre educação e justiça social que aqui nos ocupa em particular, parte do pressuposto não só que a educação é, ao mesmo tempo, produto e produtora de justiça ou de injustiça, mas também que os princípios de justiça determinam as políticas educativas e a forma como a educação é pensada, concretizada e avaliada, por referência às finalidades que procura atingir. Será suficiente, sob este prisma, a garantia formal de igualdade no acesso? Não será a Universidade, desde logo, um produto de condições, favoráveis ou desfavoráveis, a montante? Quais as finalidades que pode e deve cumprir e sob que princípios? Tais questões serão discutidas à luz dos desafios e paradoxos colocados pelo Processo de Bolonha, nomeadamente no que concerne à retórica de competências e empregabilidade que lhe está subjacente.

Abstract

A reflection on the relationship between education and social justice, which here concerns us in particular, assumes not only that education is both a product and a producer of justice or injustice, but also that the principles of justice determine educational policies and the way education is conceived, implemented and evaluated by reference to the purposes it seeks to achieve. It will be sufficient, in this light, the formal guarantee of equal access? Isn't the University from the beginning product of upstream conditions, favorable or unfavorable? What are the purposes that can and must be achieved by education and under what principles? These issues will be discussed in the light of the challenges and paradoxes posed by the Bologna Process, particularly with regard to its underlying rhetoric's of skills and employability.

Introdução

O debate sobre a relação entre escola e justiça social tem sido pouco explorado, nomeadamente por referência aos pressupostos e à implementação do Processo de Bolonha, apesar do interesse que a teorização da justiça, em sentido lato, tem suscitado nas últimas décadas em autores de diversos quadrantes. Com efeito, no domínio educacional, a reflexão tem-se centrado, não tanto na justiça social e nos sentidos e configurações que pode adquirir nesse contexto, mas, sobretudo, nos princípios que podem ou não concretizá-la, nomeadamente, a igualdade de oportunidades e/ou de resultados. A relativa “ausência”, na atualidade, de uma reflexão de base, consistente e consequente, sobre os sentidos da justiça e a forma como ela pode ser concebida e concretizada, a montante e a jusante do próprio sistema educativo, não deixa porém de ser surpreendente. Tanto mais que, como foi já profusamente argumentado nos estudos, sobretudo da sociologia da reprodução social (Ballantine, 2001; Bourdieu & Passeron, 1964; 1990; Bowles & Gintis, 2002; Sacks, 2003), a escola, e, em particular, a Universidade, pode ser um locus de reprodução de desigualdades e de contradições sociais ou um princípio fundamental de emancipação e mobilidade social.

Neste contexto, a mera garantia legal, apriorística e universal, da igualdade no acesso à escola e à Universidade, embora extremamente relevante e tradutora de um avanço civilizacional significativo, não pode, efetivamente, obscurecer a reflexão de fundo sobre as desigualdades que persistem, seja no que concerne a esse acesso, seja, sobretudo, na efetivação de verdadeiros projetos de vida para jovens provenientes de meios socioeconomicamente desfavorecidos, concretizando um sentido, mais lato e substantivo, do que significa o conceito de “oportunidade” (Estêvão, 2002; Gewirtz, 1998; Nussbaum, 2010).

No presente artigo procuraremos, assim, refletir criticamente sobre as questões associadas a esta conceção de justiça substantiva, sob o prisma das transformações associadas ao chamado Processo de Bolonha.

Educação e justiça substantiva: questões críticas decorrentes do Processo de Bolonha

Na verdade, aquilo que se entende como igualdade de oportunidades, em sentido lato, pode assumir diversas configurações. Adam Swift (2001) preconiza que a igualdade substantiva de oportunidades, ancorada numa perspetiva que apelida de convencional, pressupõe a observância dos seguintes pressupostos: a) as circunstâncias de partida não podem condicionar o acesso a igualdade de oportunidades na escola e nas posições sociais; b) a mera igualdade de oportunidades na entrada para a escola não é suficiente para assegurar um acesso substancial a critérios justos de igualdade de oportunidades na escola e no contexto social (não basta capacitar e compensar, é preciso criar oportunidades concretas para colocar essas capacidades em ação); c) a consideração da escola como um mecanismo importante de promoção de igualdade de oportunidades no acesso a posições sociais não pode legitimar a redução da educação a fins meramente instrumentais (Albuquerque, 2015). As abordagens meritocráticas são, pois, suplantadas por esta conceção substantiva, com base na qual, às conquistas observadas e às competências demonstradas, e que serviriam de suporte à determinação do mérito, logo do “justo”, deve acrescentar-se uma apreciação da possibilidade de as adquirir e accionar.

O condicionamento do sucesso escolar e/ou socioprofissional por fatores arbitrários de pertença familiar ou social, associados a uma espécie de lotaria natural, não é, assim, justificável. Logo, são ilegítimas quaisquer situações que limitem o acesso e o usufruto das capacidades que cada

pessoa possui, ou pode vir a adquirir ou a concretizar, e que não derivem da escolha dos próprios, mas que sejam impostas ou determinadas por circunstâncias que os ultrapassam e que não contribuíram para gerar (Albuquerque, 2015).

Normalmente, associa-se a esta conceção de igualdade de oportunidades a existência de medidas de compensação das desigualdades de origem, por exemplo, por via de programas de discriminação positiva (e.g., por via de apoios sociais específicos ou definição de quotas para determinados grupos populacionais, como acontece no Brasil). Tais programas e medidas não deixam, porém, de colocar inúmeras interrogações que devem ser ponderadas numa reflexão mais profunda sobre a justiça social e as políticas que visam concretizá-la. Por exemplo, o efeito perverso de discriminação negativa de grupos discriminados positivamente, ou mesmo a ausência, ou limitação, de reais impactos na transformação das condições de partida, em larga medida marcadas por desigualdades supra individuais e/ou supralocais. Nesta perspetiva, as políticas de promoção de justiça social não podem somente centrar-se na escola, nem ter um foco paliativo ou meramente regulador, mas antes consubstanciar prerrogativas necessariamente holísticas e complexas.

Das condições de justiça às finalidades da educação

No cerne da discussão sobre as finalidades da escola e a prossecução da igualdade de oportunidades na escola e/ou pela escola emerge, assim, uma tensão essencial. Se a escola não pode, por um lado, abdicar do ideal de redução das desigualdades entre classes e no acesso a posições sociais disponíveis; por outro, não pode dissociar-se da transmissão das bases científicas e culturais capazes de promover um pensamento crítico e livre.

Neste sentido, em si mesma, a educação é, ao mesmo tempo, um fim e um meio. Um fim, como instância essencial na aquisição de competências e aprendizagens; um meio, destinado à diminuição de desigualdades de partida e à construção de oportunidades adequadas para o acesso a posições sociais desejadas. Por outras palavras, a escola e a Universidade não podem nortear-se por uma perspetiva meramente instrumental, que justificaria a desvalorização das humanidades e das artes. Em contraponto, tais instâncias educativas também não podem alhear-se da produção de saberes essenciais às exigências do mundo atual, a maioria dos quais de cariz funcional. Até porque um tal facto tenderia a penalizar sobretudo as classes mais desfavorecidas, logo, replicaria, por outra via, as desigualdades de base. Ainda assim emergem diversas interrogações que não podem deixar de nos interpelar, mas cujas respostas envolvem uma profunda complexidade. Não será também injusto preparar as pessoas para aceder a posições socioeconómicas distintas se a estrutura de oportunidades sociais não for transformada? Não caberia à escola preparar os jovens sobretudo para transformação da estrutura socioeconómica tornando-a mais justa?

De forma subjacente encontra-se a questão clássica, - a escola deve preparar para a integração no mundo tal como ele é, ou como ele deveria ser? Isto é, caberá à escola a concretização de um mundo mais justo como ideal político e moral? (Pourtois, 2006).

Por inerência, a escola é, como já salientámos, uma instância de justiça ou injustiça social. Na perspetiva de Pourtois (2006), isto significa atribuir à escola uma finalidade essencial: contribuir para a formação de pessoas mais responsáveis e implicadas na construção de uma sociedade mais justa, sendo, como tal, um vetor de transformação social, mas sem que isso signifique uma subalternização ou diluição da criação de oportunidades concretas de acesso a posições sociais e a empregos. Assim sendo, para além de um debate sobre a justiça na/da es-

cola, a discussão de base é, então, a da justiça na sociedade, para a qual obviamente a escola contribui, em conjunto com outras instituições.

As políticas educativas, neste sentido, precisam de ser concebidas e avaliadas como propuloras da neutralização do peso de circunstâncias sociais de desvantagem, de potencialização (e construção) de competências e oportunidades e também de formação profunda e complexa sobre as bases culturais e éticas da vida em sociedade.

A transformação da formação universitária pós-Bolonha numa preparação rápida e essencialmente utilitária para a integração no mercado de trabalho não deixa de colocar questões relevantes a este nível, quer no tocante à consistência da formação de base e à respetiva profundidade dos saberes enquadradores (culturais, filosóficos, artísticos), quer no que diz respeito às suspeitas de submissão do ensino superior às demandas do mercado e, como tal, a sua transformação numa instância de produção de técnicos e não de profissionais e de cidadãos conscientes, capazes de pensar e agir ética e globalmente, num mundo cada vez mais complexo e desigual.

Considerações Finais

Com efeito, a educação tende a orientar-se hoje - e Bolonha, apesar de todas as possibilidades que abriu, potenciou esse risco - para a construção célere de competências de adaptabilidade em diferentes enquadramentos socioprofissionais. Sob a ótica da competitividade global, propagada nas diversas instâncias europeias e internacionais, a formação superior corre o risco de se reduzir progressivamente a meras lógicas de aprender para produzir, aprender para empreender, aprender para ter sucesso, orientado por objetivos mensuráveis.

Ora, a educação produtora de maior desenvolvimento e, potencialmente, maior justiça social, tem de ser concebida como um ato de libertação, um espaço de interconexão e aprendizagem cultural capaz de fundar e consolidar uma nova concepção da vida e do homem.

A igualdade substantiva de oportunidades preconiza, assim, a abertura a um modelo de escola: a) verdadeiramente plural e de diálogo intercultural; b) mais articulado com o contexto comunitário onde se enquadra, com os seus valores, saberes e experiências e c) capaz de transmitir conhecimentos transversais, essenciais à integração socioeconómica, mas enquadrando-se numa reflexão que supere fronteiras estéreis entre saberes, concretizando aquilo a que Wenger (2009) chama "livable knowledge".

Referências

Albuquerque, C. (2015). Contributos para uma reflexão crítica sobre a igualdade (substantiva) de oportunidades. In R. T. Ens & L. W. Bonnetti (Orgs.), *Educação e Justiça Social* (pp. 73-1?). Ijuí: Editora Unijuí.

Baldin, N., & Albuquerque, C. (Eds.) (2012). *Novos desafios na educação: Responsabilidade social, Democracia e Sustentabilidade*. Brasília: Editora Liber Livro.

Ballantine, J.H. (2001). *The Sociology of Education*. New York: Prentice Hall.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964). *Les Héritiers*. Paris: Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Bowles, S., & Gintis, H. (2002). *Schooling in Capitalist America Revisited*. *Sociology of Education*, 75, 1-18.

Connell, R. (1995). Pobreza e educação. In P. Gentili (Org.), *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. (pp.11-42). Petrópolis: Vozes.

Estêvão, C.A.V. (2002). Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, 107-134.

Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13, vol. 4, 469-484.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.

Pourtois, H. (2006). Pertinence et limites du principe d'égalité des chances en matière d'éducation scolaire. GIRSEF. Disponível Em: https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/etes/documents/DOCH_159__Pourtois_.pdf, consultado a 1 de setembro de 2014.

Sacks, P. (2003). Class rules. The fiction of egalitarian higher education. *The Chronicle of Higher Education*, 49,7-10.

Swift, A. (2001). *Political Philosophy. A Beginners' Guide for Students and Politicians*. Cambridge: Polity Press.

Tillman, L. C., & Scheurich, J. J. (2013). *Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity*. London: Routledge.

Wenger, E. (2009). Social learning capacity. Four essays on innovation and learning in social systems. In A. Vale, E. Wenger, A. Westwood, T. Wolff, & J. M. Henriques (Eds.). *Social Innovation: New Perspectives*. (pp. 15-35). Lisboa: GEP/MTSS.

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS: UMA PERSPECTIVA DA AMPLIAÇÃO DA CIDADANIA NA DOCÊNCIA E NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA FEDERAL BRASILEIRA

Antonio José Barbosa de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil
antoniojose@facc.ufrj.br

Resumo

O artigo aborda a implantação de políticas de ações afirmativas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tais políticas são concebidas como desmembramento das pressões organizadas dos movimentos sociais e como dispositivos do Estado para democratização do acesso às universidades públicas brasileiras, revertendo uma curva de exclusão que marcou a história da educação superior no país. Apresenta o cenário atual dos desafios para a instituição, no que se refere às condições de afiliação estudantil (Coulon, 2008), com novas demandas dos estudantes de classes populares, que reivindicam novas práticas pedagógicas e ações administrativas para a viabilização da permanência. Diante da realidade contemporânea, a comunicação aponta os desafios para a docência e a gestão universitária, sobretudo no atual contexto, marcado pela expansão de vagas acompanhada da crise de financiamento dos recursos públicos.

Abstract

The article discusses the implementation of affirmative action policies in the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). Such policies are designed to break from the pressures of organized social movements and as state devices for democratization of access to Brazilian public universities, reversing an exclusion curve that has marked the history of higher education in the country. It displays the current scenario of the challenges for the institution with regard to student membership conditions (Coulon, 2008), with new demands of the popular classes of students, claiming new pedagogical practices and administrative actions for the viability of permanence. In the face of contemporary reality, communication outlines the challenges for teaching and university management, especially in the current context, marked by the expansion of openings accompanied by the public resources funding crisis.

Movimentos sociais, cidadania e educação no Brasil

Foi somente no final do século XIX e início do século XX, a partir das novas realidades e necessidades demandadas pelo capitalismo industrial, que a ampliação do acesso à educação em nosso país se tornou um problema a ser realmente enfrentado. Novos atores sociais ligados à

produção industrial e a emergência de uma população urbana, aliados às novas necessidades de uma economia agroexportadora que enfrentava períodos de crise, demandavam alterações na estrutura social existente no país. Ressalte-se que parte considerável da intelectualidade que pensava e atuava nas questões educativas à época descendia de famílias de oligarcas, ligados ao capital agroexportador.

Com o processo de urbanização e industrialização, o analfabetismo se torna um problema concreto a ser superado diante da nova ordem econômica, sobretudo a partir da Era Vargas (1930-1954), quando o país toma como política o modelo nacional-desenvolvimentista de base industrializante, marcado pela centralização política do Governo Federal. A partir do processo de industrialização no país, verificou-se um crescimento da demanda social pela educação e a necessidade de criação de escolas (incluindo as universidades) é reconhecida pela intelectualidade ligada às elites, quer sejam liberais ou conservadoras.

Se tomarmos por referência apenas a 2ª metade do século XX, teremos vários exemplos de lutas e movimentos em prol da educação, seja pelo direito ao acesso à educação escolarizada nos seus vários níveis, seja pela possibilidade de que essa formação não seja feita apenas pela ótica da classe dominante. Podemos citar, nos anos 60 e 70, os movimentos das Ligas Camponesas e a utilização do método Paulo Freire, a mobilização dos estudantes universitários em 1968 e as experiências das Comunidades Eclesiais de Base. Esses movimentos refletiram a resistência de grupos sociais contra a exclusão e contra formas de educação que privilegiavam, exclusivamente, os interesses dos setores dominantes da sociedade.

O princípio da igualdade para todos, tão caro à doutrina liberal e que se faz presente no Brasil a partir da Constituição de 1988 é, ainda, um ideal que permanece no nível formal e abstrato. Nesse sentido, a busca por condições reais de igualdade passa pelo atendimento, num primeiro momento, de necessidades e interesses específicos de grupos que estão em condições de desigualdade e subalternidade. As políticas de ação afirmativa e demais políticas públicas destinadas à expansão e democratização da educação superior são, desse modo, referências importantes para o alargamento do alcance da cidadania pela ampliação do usufruto de direitos sociais e como estratégia de combate às desigualdades sociais. Segundo Gomes (2003, p.4), “essas políticas sociais nada mais são do que tentativas de concretização da igualdade substancial ou material, na conversão de uma concepção estática para uma noção dinâmica da igualdade”.

O debate sobre ação afirmativa para grupos específicos nas universidades brasileiras é muito recente. Isto se deve ao fato de que a educação formal e, principalmente a educação superior, sempre foi para poucos e para os brancos; para aqueles pertencentes às classes dominantes. A educação superior sempre teve como objetivo a reprodução social e a manutenção dos padrões de desigualdades sociais e das relações de dominação. A existência de uma população com pouca escolaridade é condição primária para a manutenção de uma sociedade onde predominam as relações de dominação de classe e onde alguns grupos sociais têm mais privilégios e mais direitos do que outros no acesso aos bens sociais.

A discussão sobre questões como desigualdade, direitos específicos para grupos historicamente excluídos e políticas públicas que visem tanto a igualdade quanto as diferenças, contribuiu para uma nova perspectiva de cidadania, não mais como privilégio de alguns, mas como uma proposta de nova forma de organização da sociedade. Partindo da definição adotada por Gohn (2011b) para os movimentos sociais, entendidos como ações sociais coletivas, de caráter sociopolítico e cultural, que viabilizam formas diversas da população se organizar, se expressar e pressionar as instâncias de poderes por suas demandas, procurou-se analisar a relação entre movimentos sociais e formas de resistência social. Considerou-se, nessa análise, a importância dos diversos movimentos sociais e, no caso específico da nossa discussão, aqueles relacio-

nados à educação, para alterar as relações sociais estabelecidas. No nosso entendimento, os movimentos sociais contribuem para a inclusão na pauta política de temas que não se referem apenas às questões da sobrevivência mais imediata, mas que têm relação direta com as suas experiências e que podem apontar para a construção de relações sociais mais justas e equilibradas, bem como de uma democracia mais efetiva.

Ação afirmativa e assistência estudantil: a ampliação do acesso e o desafio das condições de permanência

Efetivados, no aspecto formal, os avanços em relação à ampliação do acesso à educação superior, questões inerentes à assistência estudantil têm ocupado lugar central em discussões no espaço acadêmico, sobretudo se considerarmos que ela presentifica e atualiza uma questão histórica, a saber: a concepção elitista, excludente, meritocrática e individualista que norteou o sistema universitário público brasileiro. Nos últimos anos, sobretudo a partir da implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), combinado à Lei 12711/2012 (Lei de Cotas), temos uma dupla dimensão que deslocou parte da histórica 'zona de conforto' de nossas universidades.

A Lei de Cotas, ao reservar 50% das vagas para alunos egressos de escolas públicas, trouxe para as universidades a necessidade de um maior compromisso para com os níveis fundamentais e médio da educação pública, historicamente descolados das preocupações da academia. A universalidade do acesso à educação básica nos trouxe o desafio da qualidade desejada. Além de alunos em condições de vulnerabilidade socioeconômica, a universidade precisará se preparar para receber – e formar – alunos de diversas partes do país (já que o SISU favorece a mobilidade pelo território na concorrência pelas vagas) e com históricos de vida e capital cultural os mais diversos.

Combinado com a Lei de Cotas, o SISU nos trouxe um desafio imediato: possibilitado o acesso, como garantir as condições para a permanência do aluno pobre, que agora não tem mais, necessariamente, a proximidade dos familiares e, não raramente, chegando recentemente à cidade onde está sediada a universidade? Como se colocará a universidade diante do novo aluno que já chega demandando uma rápida forma de acolhimento e assistência, destituído, muitas vezes, dos capitais culturais e sociais necessários ao 'deciframento' do habitus universitário (Bourdieu, 2010)? Não serão somente necessários novos procedimentos administrativos que otimizem a assistência estudantil; serão também necessárias novas práticas pedagógicas que promovam o acolhimento e a inclusão. Tais práticas, quando eficazes, poderão levar este estudante ao que Coulon (2008) identifica como afiliação. É preciso criar as condições para o estudante universitário se sentir um estudante universitário. É preciso instrumentalizá-lo, material e simbolicamente, para que possa decifrar os "inúmeros códigos que balizam a vida intelectual" universitária. (Coulon, 2008, p.41).

A nova realidade não traz somente a necessidade de um progressivo aumento quantitativo da assistência estudantil: traz, também, a necessidade de uma ampliação qualitativa das diversas ações; o que pressupõe, por sua vez, planejamento prévio que anteceda as diversas demandas. A preocupação com a dimensão qualitativa e sua permanente articulação com as questões acadêmicas é condição imprescindível para que não ocorra um desvio de sua principal finalidade, qual seja a de contribuir para viabilizar as condições necessárias para que estudantes dos grupos desiguais realizem a sua formação universitária. A combinação destas dimensões quantitativa e qualitativa sinaliza para as dificuldades e para a necessidade de urgente construção de uma Política Nacional de Assistência Estudantil. Tal Política precisará estar ancorada numa prxis, que pressupõe uma base teórica que defina e torne públicas algumas concepções. Cientes

de que a educação superior é um campo em disputa, os que atuam diretamente neste campo devem se perguntar: qual é sua concepção de universidade? Qual é o seu posicionamento ideológico em relação à democratização da universidade? Defendemos uma universidade aberta para os setores populares? Qual é o compromisso da instituição diante da necessidade de definição de uma política de assistência estudantil que viabilize as condições para a existência de uma universidade mais democrática?

Considerações finais

Concordamos com Gohn quando afirma que as lutas e movimentos pela educação têm caráter processual, podendo ocorrer tanto dentro quanto fora da escola, como também em outros espaços institucionais e por envolver a luta por direitos, fazendo parte da construção da cidadania (2011a, p.346). Concebemos também que, historicamente, a política educacional no Brasil foi mais um instrumento de diferenciação social do que uma possibilidade concreta de construção e ampliação da cidadania. Sem dúvida, as últimas décadas apontam para uma expansão quantitativa de todo o sistema de educação. Temos, agora, o desafio da expansão qualitativa para que a 'democratização' não se converta numa mera 'massificação'.

A política de cotas para segmentos diversos da população brasileira que hoje é adotada para ingresso na maioria das universidades públicas brasileiras e em algumas instituições privadas é o resultado do impacto de algumas demandas dos movimentos sociais nas políticas públicas. Embora as políticas de ação afirmativa tenham sua importância diante dos padrões de desigualdade da sociedade brasileira, os grupos sociais organizados não podem perder de vista a educação pela ótica do direito social para que, a longo prazo, se vislumbre a possibilidade de construção de políticas públicas emancipatórias, universais, que contemplem as diversas aspirações sociais, culturais e políticas para a efetivação do princípio da igualdade, ressignificada nos dias atuais como justiça social.

Referências

Diário Oficial da União (2010). Decreto no. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de julho de 2010.

Diário Oficial da União (2010). Lei no. 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e d'a outras providências Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de agosto de 2012.

Bourdieu, P. (2010). Escritos de educação. M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Coulon, A. (2008). A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA.

Gentili, P., Castro, M. G., Abramovay, M., & Busson S. (2012). Educação e população afro descendente no Brasil: avanços, desafios e perspectivas. Serie Avances de Investigación, , 76, Madrid: Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais. Recuperado em julho 8, 2012, deht-

[tp://www.fundacioncarolina.es/esES/publicaciones/avancesinvestigacion/Paginas/AvancesdeInvestigacion.aspx](http://www.fundacioncarolina.es/esES/publicaciones/avancesinvestigacion/Paginas/AvancesdeInvestigacion.aspx). Acesso em 8 jul.2012.

Gohn, M. da G.(2011a). Movimentos Sociais na Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação, v16, 47,. Recuperado em junho, 20, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf> ..

Gohn, M. da G.(2011b)Educação, Trabalho e Lutas Sociais. In P. Gentili& G. Frigotto (Orgs.) A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho (pp. 89-123). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Gomes, J. B. B. (2003). A recepção do Instituto da Ação Afirmativa no Direito Constitucional Brasileiro. In R. Santos& F. Lobato (Orgs.) Ações Afirmativas – Políticas Públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP & A..

Gomes, Â. de C. (2002). A escola republicana: entre luzes e sombras. In A. C. Gomes,D. C. Pandolfi.& V. Alberti. (Orgs.). A república no Brasil. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas.

Paiva, A. M. de R. (2010). Direitos, desigualdade e acesso à universidade. O Social em Questão, 23, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade do Rio.

Scott, J. (2000). Los dominados y el arte de la resistencia. (Aguilar, J. Trans.) Mora. México: Ediciones Era.

DOCÊNCIA E NEGRITUDE: TRÊS TRAJETÓRIAS PARA PENSAR A UNIVERSIDADE EM CONTEXTOS PERIFÉRICOS

Arilda Arboleya
UFPR, Brasil,
arilda@hotmai.com

Fernando Ciello
UFSC, Brasil,
Fernando.ciello@gmail.com

Simone Meucci
UFPR, Brasil,
simonemeucci2010@gmail.com

Resumo

Tomando a educação como expoente das tensões sociais brasileiras, propõe-se analisar as trajetórias de três docentes negros, problematizando desafios e potencialidades do ensino superior brasileiro enquanto instrumento de promoção de justiça social e de cidadania inclusiva e, conseqüente a ela, da possibilidade do país figurar no concerto das nações desenvolvidas.

Abstract

Considering education as an exponent of the Brazilian social tensions, this proposal intends to analyze the trajectories of three black professors, questioning on challenges and potentials of the Brazilian higher educational system as an instrument for the promotion of social justice and inclusive citizenship and, as a consequence, of the possibility of making Brazil appear in the concert of developed countries.

Reconhecer um problema

A Universidade no Brasil se constituiu ao longo da história como um espaço tipicamente branco. Tal fenômeno expõe, ao nível das instituições de ensino superior, uma engenharia societária calcada na lógica de privilégios sociais, geradora de um modelo produtivo no qual o negro tem um lugar natural nos estamentos mais pobres (Henriques, 2001).

Isso coloca em pauta as barreiras estruturais e simbólicas que se interpõem nas trajetórias dos sujeitos negros e o impacto que elas exercem em termos de acesso às oportunidades educacionais e de ascensão social, e sobre as configurações subjetivas imbricadas nos estigmas e identidades pessoais. Nesse sentido, um primeiro aspecto que se destaca nas narrativas dos

docentes entrevistados é exatamente a condição de singularidade do ser negro no espaço universitário brasileiro:

“Mestrado e doutorado eram novidades pra minha família. Não tinha na época ninguém com isso. Fui o primeiro. E de uma família que eu tô contando não o núcleo familiar próximo”. (Docente A)

“Venho de uma família extensa de origem. Todo mundo teve dois, três filhos. Por que eu sou o primeiro professor universitário da minha família? Primeiro doutor? ”. (Docente B)

“Minha mãe dizia assim: «Minha filha, universidade é coisa de gente rico. A gente já passou por tanta coisa na vida, agora que você tem o ensino médio talvez você arrume um emprego»”. (Docente C)

O correr dos anos 1990 foi marcado pelo debate em torno da democratização das instituições e das práticas sociais. Nessa matriz, levedaram-se variados grupos de pressão em torno dos direitos das minorias historicamente marginalizadas (Gohn, 2003), colocando o ensino superior na pauta das reivindicações, pois tido como espaço simbólico das desigualdades sociais, mas também veículo de superação delas. Assim, o traço elitista e insulado do ensino superior no Brasil emergia como um problema, marcado no baixo investimento governamental, escassez de vagas nas instituições públicas, incipiente financiamento para instituições privadas e baixa diversificação do corpo acadêmico.

Redefinição da agenda

Na virada do século assume-se politicamente o desafio de promoção de um arranjo inclusivo para o ensino superior. Embora os caminhos adotados não sejam unânimes²², o modelo posto em marcha abriu uma forma de enfrentamento dos pontos essenciais da agenda educacional, especialmente no que concerne à ampliação das formas de acesso à Universidade de modo geral (o que envolve tanto redesenhos dos mecanismos de seleção para a rede pública quanto a polêmica ampliação do investimento público na rede privada através da concessão de bolsas), e dos mecanismos de cotas sociais e raciais para grupos desprivilegiados (Speller e Meneghel, 2012).

Nessa matriz de entendimento, operou-se uma expansão singular do ensino superior nacional, materializada na criação de 14 novas Universidades Federais e 126 novos campi, duplicação do total de vagas e do número de matrículas, aumento de 50% do corpo docente e aumento real do investimento público (de R\$ 6,7 em 2003 para R\$ 19,7 bilhões em 2010), ampliação do sistema de pós-graduação com bolsas de estudo, do ensino técnico e da rede de educação à distância (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas [Inep], 2013). Mas, pari passu à esse alargamento quantitativo, segue o desafio da massificação com qualidade e do enfrentamento dos fatores subjetivos, estruturais e institucionais que agem na conformação da elevada evasão universitária (só 15% dos matriculados concluem o curso, conforme Inep, 2013).

Esses dados denotam a persistência de um impasse político-intelectivo que se desenrola na concorrência entre, de um lado, uma forma de pensar que informa um modelo educacional disjuntivo alicerçado na lógica da meritocracia, onde a educação básica é tida como direito universal e a educação superior como uma conquista pelo mérito e; de outro lado, uma plataforma de pensamento que assume o peso da engenharia sócio-histórica sobre a trajetória daqueles que se localizam nos grupos socialmente desprivilegiados (negros particularmente). Por este ló-

²² Ver dossiê crítico sobre a reforma do ensino superior em Revista Sociologias (Ano 9, 17, 2007).

cus, converte-se a Universidade em espaço de ruptura do modelo societário exclusivista através da adoção de um arranjo inclusivo ao passo em que, decorre da primeira matriz uma secundarização do ensino superior na definição das prioridades para o investimento público, bem como a recusa em adotar estratégias de incorporação de novos atores nos espaços acadêmicos.

Experiências particulares, repertórios explicativos, dilemas sociais

As narrativas dos docentes entrevistados dialogam em profundidade com este impasse político-intelectivo, fornecendo um entrelaçamento explicativo entre estratégias pessoais e os dilemas sócio-raciais contemporâneos. O quadro abaixo apresenta uma síntese dos percursos sociais desses sujeitos:

DOCENTE	A	B	C
Percurso social	Irregular	Regular ascendente	Irregular
Contexto formativo	Família classe média-alta estruturada	Família classe baixa estruturada	Família pobre desestruturada
Percurso educacional	Educação básica privada Acidente financeiro familiar Educação pública Recuperação financeira Educação privada Ensino Superior público	Educação básica pública Mudança de cidade Estabilidade financeira familiar Educação secundária privada (com bolsa) Ensino Superior público	Educação básica privada (financiada via prestação de serviços da mãe à madrinha professora na escola) Educação secundária na rede pública (por opção da docente) Ensino Superior público
Figura categórica	Pai	Pai	Mãe
Sentido atribuído à ascensão social	Mérito individual	Resultado do projeto familiar rígido	Resultado do arranjo comunitário orgânico
Determinantes da narrativa biográfica	Situação financeira	Estigma social	Subserviência materna

Na narrativa de sua trajetória, o Docente A expõe suas conquistas como resultado natural de suas habilidades pessoais, se construindo como sujeito portador de condições subjetivas e estruturais que lhe permitiram isso:

Eu sempre tive uma arma muito forte: eu tava bem qualificado [...], de forma que eu nunca precisei de nada, de cotas, de nada disso... e eu tinha a possibilidade de escolher 'normal' ou 'afrodescendente' e eu coloquei 'normal'. O que decidiu isso [...] foi um preconceito racial no final das contas. Porque eu não queria dizer que eu ia usar um negócio que iria me dar uma vantagem por ser afrodescendente. Eu me senti orgulhoso de fazer no geral (Docente A)

Essa matriz explicativa de si estabelece um diálogo semântico com os impasses da concertação do arranjo universitário inclusivo, articulando uma representação social do negro alicerçada na lógica formação e mérito: "eu nunca senti uma porta fechada pra nada nesse ponto [ser negro]... eu tava bem qualificado, entendeu?". O problema da exclusão negra resultaria então da baixa qualidade da educação pública, de modo que importaria qualificar o ensino básico e, o sucesso posterior adviria do bom aproveitamento das habilidades pessoais ali desenvolvidas. Por este ângulo, a arquitetura institucional de acesso à educação superior não figura propriamente como barreira:

Eu tive uma boa educação, coisa que a maioria das pessoas não tem; tendo armas iguais, as pessoas podem ter resultados iguais. E [...] eu te diria que não é preciso mais nada. A educação

é o único caminho. Não precisa de outras coisas. Se você der as ferramentas pra que a pessoa se qualifique, ela rompe todas essas barreiras”.

Na contramão desse olhar, o Docente B se localiza como consequência em essência de um projeto coletivo marcado por uma herança social complexa:

Sou neto de trabalhadores rurais, migrantes, empregadas domésticas... Sou hoje um doutor. Um professor universitário. Tem algum mérito meu nessa história? Tem! Mas tem um projeto coletivo, um conjunto de ações de outros indivíduos da minha família, do meu grupo social que me tornaram possível. Quer dizer [...] se nós tivéssemos sido largados pelos meus pais ‘ah, estuda se quiser; faz se quiser’, será que eu seria hoje quem eu sou? Então, é uma conquista, mas não é uma conquista individual, é uma conquista coletiva.

Nesse movimento, o Docente mobiliza uma plataforma de representações sociais do negro que recupera a histórica engenharia social brasileira e seu impacto sobre a trajetória daqueles que se localizam nesse grupo étnico – “você é negro, logo, tem que estudar mais que os seus colegas. Você tem que se esforçar mais que os outros pra ser considerado um igual”. Resulta daí um outro olhar sobre o lugar e o papel que assume enquanto docente negro, articulado na necessidade de produção de dispositivos inclusivos enquanto veículo de justiça social:

Me chama a atenção cada vez mais o fato de parecer que a minha trajetória, ou minha presença é uma presença exemplar. [...] Eu não quero ser um raio em céu azul, o gênio da raça, a exceção. Isso se chama a exceção que confirma a regra. Dê uma olhada: quantos alunos negros têm na sala? Quantos professores negros? [...] A questão não é ter uma presença individual, ou furar o bloqueio individualmente. A questão é porque não há um furo coletivo?

Recompõe, assim, uma linha analítica que conclui pela recusa do modelo histórico de subjugação da raça, onde seu sucesso é apresentado não como mérito individual, mas como descortinamento da ossatura societária nacional que relega ao negro ocupações de baixo prestígio, naturalizando essa arquitetura hierarquia:

Somos pouquíssimos docentes negros... [Nessa Universidade], a gente tá falando de 3000 professores, e eu não consigo contar 10 docentes negros hoje. Por que não há um furo coletivo do bloqueio? Porque as oportunidades são desiguais até hoje. Aqui não tem política de cotas, tem programa de inclusão por mérito, uma inclusão por notas pros alunos de escolas públicas. Isso faz uma inclusão precária dos pobres, mas e os negros e os indígenas? [...] A meritocracia dentro do ensino superior é um valor que um determinado grupo, uma determinada classe social não abre mão... [mas], a meritocracia é uma falácia. [...] eu não posso acreditar na ordem social competitiva conhecendo a história do Brasil, a história dos processos sociais no Brasil, a minha própria história.

Esta forma de olhar a questão racial acentua as assimetrias essencialmente negras, comunicadas no entrelaçamento entre o material e o simbólico, demarcado a tensão que opera no curso da subjetivação do indivíduo, na maneira como navega entre as condições objetivas que o campo estrutural lhe permite e as condições subjetivas que sua disposição cognitiva elabora para guiar-se pelo mundo social.

Nesse sentido, a trajetória da Docente C é exemplar do difícil acerto entre o mérito e a herança social. Oriunda de uma situação de acentuada pobreza na infância, seu relato revela o peso da desigualdade sobre o ideal da livre concorrência, onde operam duplamente barreiras materiais (o não acesso aos capitais econômicos e culturais necessários) e barreiras simbólicas (discriminação). Frases que ouvia de seus colegas como “Eu não sei porque essa pretinha favelada... Ela não compra livros, a mãe dela não tem nem dinheiro pra comprar livros...como que ela tira

nota boa?”, são expressivas disso, afirmando a conformação assimétrica nos pontos de partida (Hasenbalg & Silva, 1988). Revela também a persistência de uma forma de racismo institucional (Carvalho, 2005) que afirma o tempo todo ao negro que ele não deveria estar ali: “Minha filha, universidade é coisa de gente rico” (dizia sua mãe).

Considerações finais

Cabe ponderar acerca da relação entre a configuração da educação superior e os modelos de pensamento correspondentes a ela: se se quer uma sociedade de livre concorrência, a qualidade dessa concorrência está atrelada à ampliação da igualdade de condições do que, o amplo acesso e qualidade da educação são determinantes. Se se quer, junto com os instrumentos da competição, uma reformação do arranjo societário, não apenas o acesso e a qualidade, mas a própria insígnia da educação superior carece de revisão, no sentido de desnaturalizar a desigualdade e a exclusão sócio-racial.

Assim, a Universidade no Brasil se compõe como espaço de disputa simbólica, forçando a necessidade de repensar a lógica meritocrática em contextos de desigualdade estrutural, bem como as estratégias e condições de um modelo de inclusão. Constitui-se, portando, ao mesmo tempo, como um dos mais expressivos indicadores das desigualdades e também um sólido caminho de sua superação, na medida em que atuar sobre as formas de pensar que informam a realidade social.

Referências

- Carvalho, J. (2005). O Confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, 68, 88-103.
- Gohn, M. G. (2003). *Movimentos sociais no início do século XXI – antigos e novos atores*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Hasenbalg, C., & Silva, N. (1988). *Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Vértice.
- Henriques, R. (2001), *Desigualdade Racial no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA.
- INEP (2013). *Censo da Educação Superior 2013*. Brasília: MEC.
- Neves, C. (2007), *Revista Sociologias*. (9, (17), Porto Alegre. 14-21.
- Speller, F., & Meneghel, S. (2012). *Desafios da educação superior brasileira para a próxima década*. Brasília: UNESCO.

OS ESTUDANTES ADULTOS E A EQUIDADE DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Elane Cristina Tonin
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade
do Porto, Portugal
elane.ninto@gmail.com

Resumo

O trabalho em desenvolvimento dialoga com a educação de adultos e o ensino superior, na análise do processo de acesso dos estudantes adultos no contexto da abertura do ensino superior aos “Maiores de 23 anos”, via Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, em Portugal. Como os estudantes considerados “não tradicionais” são avaliados no âmbito do concurso de acesso, processo avaliatório que envolve análise dos currículos, provas de conhecimentos gerais/específicos e entrevistas, a comunicação pretende discutir os dados observados nas entrevistas como uma das etapas do concurso para aceder ao ensino superior, bem como o reconhecimento dos saberes, práticas e experiências dos estudantes adultos no âmbito da Universidade.

Abstract

This work in development dialogues with adult education and higher education, in the analysis of the adult student's access process in the context of the opening of higher education to the “Over 23 years,” via Decree-Law n.º. 64/2006, 21 march, in Portugal. As students considered “non-traditional” are evaluated under the entrance test, evaluative process involving curricula analysis, tests of general knowledge/specific and interviews, this communication intends to discuss the data observed in the interviews, as one of the stages of the contest to access to higher education, as well as the recognition of knowledge, practices and experiences of adult students within the University.

Introdução

A presente comunicação busca considerações acerca da Educação de Adultos em Portugal e sua relação com o Ensino Superior, organizada num estudo longitudinal, com enfoque inicial na observação participatória, que acompanha o processo de acesso e permanência no 1º ano de ingresso dos estudantes adultos em uma universidade pública em Portugal, acesso permitido pela via das Provas do Concurso Maiores de 23.

O objetivo é, simultaneamente, acompanhar a experiência individual dos participantes e envolvê-los na própria pesquisa advogando “a possibilidade, a significância e a utilidade de envolver os parceiros no processo de produção de conhecimento” conforme Bergold e Thomas (2012, p.2), atribuem como característica central a denominada investigação participatória, a participação de todos os parceiros, é princípio orientador fundamental, no campo da pesquisa participatória.

Portanto, o registro centrar-se-á na análise inicial dos dados observados no acompanhamento da realização das entrevistas do concurso de acesso no ano letivo 2015/16, observação realizada em 6 diferentes jurisdicções, com um total de 35 candidatos entrevistados.

Denominado como concurso de acesso especial ao Ensino Superior como é previsto pelo Decreto-lei n.º64/2006, que institui a implementação das provas especialmente destinadas a avaliar a capacidade para frequência do ensino superior por maiores de 23 anos – concurso Maiores de 23 anos – é reformulada a antiga via de acesso destinada aos adultos (antigo exame ad hoc), segundo o decreto-lei, são componentes da avaliação da candidatura: prova ou provas referidas na alínea c) do n.º1 do artigo 5.º, apreciação do currículo escolar e profissional do candidato e avaliação das motivações do candidato através da realização de uma entrevista.

Na busca de redimensionar as discussões no campo da equidade de acesso ao Ensino Superior, nesse sentido indago quais foram as percepções observadas na avaliação dos candidatos adultos, na realização da entrevista do processo de seleção? Se, de fato, é perceptível que as experiências e currículos, saberes formais e não formais, são de fato levados em consideração nas entrevistas e colaboram na pontuação das provas, redimensionando as questões do acesso ao ensino superior, como previsto no decreto-lei?

Assim compreendemos, no âmbito desse trabalho, que o ensino superior pode ser configurado como modalidade já presente no campo da educação de adultos, como demonstram Knapper e Cropley (1991), Schuetze e Slowey (2002), Santiago e Amaral (2002), Mark (2006), ou, ao contrário e não em oposição, questionamos o facto de que, junto com os novos públicos, quem adentrou o ensino superior foi também a educação de adultos, como defendem Murphy e Fleming (2000).

Após nove anos da promulgação do Decreto-lei n.º 64/2006, se fazem prementes e necessárias discussões que contribuam sobre as questões de acesso, permanência e a(s) possibilidade(s) de sucesso (conclusão) dos estudantes adultos que ingressaram no ensino superior via provas instituídas pelo decreto.

Sobre o acesso e a permanência dos “maiores de 23 anos” no ensino superior pós Decreto-Lei n.º 64/2006, regista-se que o número total de inscritos nas Provas do Concurso Maiores de 23 nas universidades públicas, em Portugal, desde da criação do decreto-lei, em 2006, até 2014, seria de 106.184 inscritos e os aprovados em todo o processo de seleção seriam 60.718, uma média de 40% de reprovação ou não prosseguimento da matrícula dos estudantes adultos; já quanto à permanência, somente a situação dos inscritos em 2011/12, como amostra, já seria pertinente de discussão, dos 29% estudantes “maiores de 23” não se encontravam mais inscritos no ensino superior ao final de um ano letivo (Direção Geral da Estatística da Educação e Ciência [DGEEC], 2014).

O processo do Concurso Maiores de 23 poderia ser considerado um dispositivo da equidade do acesso ao ensino superior em Portugal, pois, baseado num pressuposto dos quatro argumentos que poderiam viabilizar o alargamento do acesso ao ensino superior (Parry, 1989), a equidade seria um deles.

Para Parry (1989), seriam o argumento dos números: como dispositivo de sobrevivência institucional; o pressuposto da mão-de-obra: como uma fonte de pessoal qualificado; o pressuposto de um elemento catalisador: como forma de impulsionar e diferenciar os modos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior e, por fim, o pressuposto da equidade: como mecanismo de alargar a igualdade de oportunidades educacionais.

Em Portugal, os quatro argumentos listados acima estão a ser transmitidos, simultaneamente, em torno das necessidades e desafios trazidos pela globalização econômica e a sociedade de conhecimento (Amaral e Magalhães, 2009), com grande ênfase no argumento da mão-de-obra; o argumento da equidade aparece nos discursos políticos, não como argumento organizativo, mas antes como um exemplo de legitimidade secundária.

Ao discutir o argumento da equidade do acesso nesse momento da pesquisa de observação participatória, o enfoque foi dado ao registro das entrevistas, conforme a legislação da universidade escolhida para o trabalho de investigação, as entrevistas no processo do concursos dos Maiores de 23 destinam-se a: apreciação do curriculum vitae e a experiência profissional do candidato; apreciação e discussão das motivações apresentadas pelo candidato na escolha do ciclo de estudos e, ao mesmo tempo, fornecer ao candidato informação sobre o ciclo de estudos, seu plano, exigências e saídas profissionais.

A designação do júri de avaliação compete ao conselho científico de cada unidade orgânica, o júri é composto por três membros, sendo obrigatoriamente presidido por um membro do conselho científico. Ao júri compete a organização do processo de selecção, e em especial: a elaboração da prova escrita; a realização das entrevistas e a elaboração da lista final de graduação.

A entrevista e a apreciação do currículo do candidato representam, cada uma, 25 % da classificação final, atribuindo -se os restantes 50 % à prova ou provas referidas. A decisão de aprovação ou não aprovação traduz-se numa classificação na escala numérica inteira de 0-20 e é o resultado da avaliação global dos elementos referidos no número anterior, considerando-se aprovados os candidatos que fiquem no intervalo 9,5 a 20.

No âmbito da investigação em andamento foram observados 6 diferentes (Juris), com 16 professores envolvidos no processo e 35 estudantes (candidatos). As qualificações académicas dos candidatos observados eram: dois com ensino básico completo, dez com ensino secundário completo, três com ensino secundário incompleto, cinco com técnico superior profissional, treze com ensino superior completo, três com ensino superior incompleto, um com mestrado completo e um com doutoramento completo.

O decreto-lei não determina que o candidato não possa ter grau superior ou qualificações para além do ensino superior, a legislação determina que se poderão inscrever no concurso: os que completem 23 anos de idade até ao dia 31 de dezembro do ano que antecede a realização das provas e que não sejam titulares da habilitação de acesso para o ciclo de estudos pretendido.

Sendo admitida a inscrição de candidatos que sejam titulares de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente desde que não tenham realizado prova de capacidade, ou seja, não possuam habilitação de acesso para o mesmo ciclo de estudos no mesmo ano letivo, é ainda admitida a inscrição de candidatos que, sendo titulares de um curso superior, não possuam habilitação de acesso para o ciclo de estudos a que se candidatam no mesmo ano lectivo.

Evidencia-se, na observação das entrevistas, que a maioria dos candidatos já possuíam ensino superior completo, portanto, buscavam a via dos Maiores de 23 como forma de aceder a um outro curso ou reiniciarem novo percurso académico profissional, nesse contexto da universidade, observada a legislação, acabou por atender uma demanda diferenciada.

Quanto a abordagem dos juris (compostos por professores da universidade escolhidos por uma comissão científica da própria faculdade), apesar da autonomia dada pelo decreto-lei na organização das provas e do processo de entrevista, foi observado e justificado por alguns dos professores do júri, que os mesmos deveriam combinar notas da prova de conhecimento, currículo e com a nota da entrevista, nota-se que, em 4 dos 6 juris observados, o currículo (experiências

e saberes acadêmicos ou não) foram pouco enfatizados, os enfoques maiores eram dados as notas das provas e da entrevista.

No registro da observação, faço uma síntese dos componentes mais evidenciados em cada juri:

1º (juri): Presença do componente dedicação (integral), ou seja, se o candidato poderia dedicar-se integralmente ao curso; também apareceu a questão da capacidade financeira, se o candidato seria capaz de financiar as propinas ao longo do curso, sem trabalhar.

2ª (juri): Questões da dedicação ao curso, como forma de conseguir obter as devidas notas, conseguir acompanhar os conteúdos das “ciências mais duras”, devido ao período que o estudante ficou distante da sala de aula ou por não ser a área da primeira formação do candidato.

3º (juri): Um processo de seleção didático e dialógico, mas com uma forte componente de evidenciar de fato o que é e não seria o curso, deixar muito claro ao candidato o que seria cursar essa faculdade e o determinado curso.

4º (juri): Grande preocupação com as notas da prova de conhecimentos, capacidade do estudante de acompanhar as disciplinas nas áreas das exatas (muito evidente essa premissa, dentro do juri e do processo de entrevista), apesar do peso dado a entrevista no processo de seleção (a experiência acadêmica e o currículo), essa era fortemente influenciada pela nota obtida na prova de conhecimentos.

5º (juri): Processo marcado pela valorização da experiência não formal do estudante e do currículo em suas diferentes formas de aquisição do conhecimento, uma maior concepção da relação dos candidatos estudantes Maiores de 23 com a educação dos adultos no Ensino Superior.

6º (juri): Processo de seleção muito heterogeneo e democrático, grande participação dos candidatos adultos mais velhos (diferentes faixas etárias), foco muito grande na motivação do candidato para escolha do curso e na valorização nas leituras (valorização da cultura geral do candidato). Também foi levada em conta o que os candidatos acharam da prova, como um feedback aos organizadores da prova (juri).

Considerações finais

O Decreto Lei nº64/2006 determina que o número total de vagas aberto anualmente em cada estabelecimento de ensino superior para a candidatura à matrícula e inscrição dos que tenham sido aprovados no Concurso Maiores de 23 não pode ser inferior a 5% do número de vagas fixado para o conjunto dos cursos desse estabelecimento de ensino para o regime geral de acesso. A universidade investigada atende ao disposto na legislação, oferecendo 250 vagas no total ao Concurso Maiores de 23; posteriormente matricularam-se 112 estudantes, aprovados via esse processo no ano letivo 2015/16.

Podemos, com os dados iniciais da observação participatória, aferir que as instituições, bem como os docentes representados pelos juris de avaliação do Concurso, desenvolvem um importante papel no processo de acesso, ingresso e permanência dos estudantes adultos no ensino superior em Portugal.

Fatores que implicam num processo que permite redimensionar as questões da equidade do acesso, para que, de fato, possamos nos debruçar na “permanência” do estudante adulto no ensino superior, para além de ocupar um espaço, ou ainda, apenas conseguir concluir o programa e o curso:

De um modo geral, pode-se dizer que a permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um. Assim sendo, permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser continuum no fluxo do tempo, (trans) formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras (Reis Santos, 2009, p. 68).

Tendo em conta os prováveis desafios citados, que se podem constituir como impedimentos, fomentar o acesso e a permanência dos estudantes adultos implica identificar as prováveis barreiras numa situação determinante, que é a do momento do acesso, torná-las visíveis e levar a efeito um conjunto de ações tendo em vista minimizar ou desconstruir, por esses apontamentos trazidos acima. O trabalho ainda em andamento buscará uma análise mais aprofundada sobre os processos ao longo do processo de acesso e permanência no 1º ano do ensino superior pelos estudantes adultos no contexto português.

Referências

Amaral A., & Magalhães A. (2009). Políticas de Acesso: entre a competição institucional e a busca da igualdade de oportunidades. *The Journal of Adult and Continuing Education*, 15(2), pp.155-169.

Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1). Art. 30, Retirado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201304>.

Diário da República [DR] (2006). Decreto-Lei nº 64/2006, 21 de março. Aprova o regulamento de flexibilização da entrada dos novos públicos no ensino superior. [DR 57/2006, série I-A, de 21 de março, 2006] Lisboa.

Direção Geral da Estatística da Educação e Ciência. (s.d.). Retirado em agosto 10, 2015, de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatisticas/>

Knapper, C. K., & Cropley, A. J. (1991). *Lifelong learning and higher education*. London: Kogan Page.

Mark, R. (2006). Increasing adult participation in higher education. In R. Mark, M. Pouget & E. Thomas (Eds.), *Adults in Higher Education: Learning from Experience in the New Europe*, (pp. 29-48). Switzerland: Peter Lang – International Academic Publishers.

Murphy, M., & Fleming, T. (2000). Between common and college knowledge: exploring the boundaries between adult and higher education. *Studies in Continuing Education*, 22(1), 77-93.

Parry, G. (1989). Marking and Mediating the Higher Education Boundary. In Fulton, O. (Ed.), *Access and Institutional Change*, (pp. 7-28). Buckingham: Milton Keynes, Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Reis Santos, D. B. (2009). Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa (Tese de Doutorado em Educação). Universidade

de Federal da Bahia, Bahia. Retirada de http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2009_DBRSantos.pdf.

Santiago, R., Rosa, M. J., & Amaral, A. (2002). O Ensino Superior Aberto a Novos Públicos. Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.

Schuetze, H., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: a comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44, 309-327. Retirado em fevereiro 14, 2015, de <http://www.springerlink.com/content/u162346j8k6u5217/>

A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NOS INSTITUTOS POLITÉCNICOS: REFLEXÕES NO EIXO PORTUGAL – BRASIL

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa²³
Universidade de Brasília, Brasil
ligia.cavalcante.feitosa@gmail.com

Claisy Marinho-Araujo,
Universidade de Brasília, Brasil
claisy@unb.br

Resumo

A democratização da educação superior e a melhoria da qualificação da formação profissional foram destaques importantes nos contextos universitários portugueses e brasileiros.

Essas mudanças impactaram o cotidiano dos Institutos Politécnicos em Portugal e também o dos Institutos Federais, no Brasil. Por essas instituições possuírem relações institucionais congêneres, esse estudo objetivou investigar a psicologia escolar nos serviços universitários portugueses e, assim, estabelecer discussões aproximadas ou críticas para auxiliar na proposição da atuação institucional do psicólogo escolar na educação superior. A expectativa é de tornar contemporâneos e contextualizados esses serviços, considerando as diversas demandas da comunidade acadêmica das realidades portuguesas e brasileiras.

Abstract

The democratization of higher education and improvement of qualification of professional training were important highlights in Portuguese and Brazilian university context.

These changes impacted the daily lives of polytechnic institutes in Portugal and also the Federal Institutes in Brazil. Since these institutions have counterparts institutional relations, this study aimed to investigate the school psychology in the Portuguese university services and, thus, establish approximate discussions or criticisms to assist in proposing the institutional role of the school psychologist in higher education. The expectation is to make contemporary and contextualized these services, considering the various demands of the academic community of Portuguese and Brazilian realities.

Introdução

As mudanças na educação superior no eixo Portugal-Brasil têm sido cenários férteis e convidativos para a atuação institucional da psicologia escolar. Isso porque, tantos os Institutos

23 Este trabalho é fruto do projeto de doutorado sanduíche (PDSE) da primeira autora, custeado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), junto à Universidade do Minho até fevereiro/2016.

Politécnicos, quanto os Institutos Federais possuem, por um lado, o compromisso em garantir uma formação profissional qualificada para os estudantes e, de outro, o interesse em contribuir significativamente para o crescimento socioeconômico desses países. Logo, considerar a concepção de educação superior contida nesses contextos, oportuniza que a atuação dos psicólogos escolares seja voltada para os processos de desenvolvimento humano no decorrer da trajetória da formação profissional competente dos atores educativos.

Diante do exposto, esse trabalho teve como objetivo investigar a psicologia escolar nos serviços universitários portugueses e, assim, estabelecer discussões aproximadas ou críticas para auxiliar na proposição da atuação institucional do psicólogo escolar na educação superior nos Institutos Federais. Para tanto, recorreu-se aos estudos teóricos acerca da educação superior nos contextos acadêmicos português e brasileiro e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar nesses espaços.

A educação superior no eixo Portugal-Brasil: O debate entre os politécnicos e os institutos federais

Dentro do conjunto de reformas políticas educacionais portuguesas, os Institutos Politécnicos implementaram, juntamente com as Universidades, adaptações curriculares quanto à oferta da Educação Superior (Urbano, 2008). Essas adaptações, no referido contexto institucional, alteraram o tempo de formação dos cursos ofertados em nível superior (antes enquadrados como cursos de curta duração), e apresentaram uma nova conjuntura curricular ao cenário educacional português, instituindo mais uma oportunidade de acesso da população ao Ensino Superior no país.

Os Institutos Politécnicos, até meados do ano de 1997, ofereciam quase que exclusivamente os cursos em nível de Bacharelado. Com a alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo é que essas instituições passaram a ministrar cursos de Licenciatura, denominados de bictápicos, ou seja, constituídos por dois ciclos em grau de bacharel e licenciado, respectivamente. Após acordo firmado pelo Processo de Bolonha, foi extinta a oferta de cursos de Bacharelado e os Politécnicos passaram a oferecer formação superior em dois níveis²⁴:

licenciatura: cursos designados por 1º ciclo, com uma duração normal de 3 anos e um total, por regra, de 180 créditos curriculares;

mestrado: cursos designados por 2º ciclo, com uma duração normal de 1,5 a 2 anos, com um total, por regra, de 120 créditos curriculares.

As licenciaturas responsáveis pela maior procura discente são as áreas das Ciências Empresariais, tais como Contabilidade e Finanças, Engenharias, especificamente a Eletrônica, Automação e Civil, assumindo uma dimensão de concorrência superior quando comparados à oferta desses cursos nas Universidades públicas²⁵. Para além dessas ofertas, os Institutos disponibilizam ainda outros tipos de formação, como pós-graduações e Cursos de Especialização Tecnológica (CET), sendo que os CET são, na sua grande maioria, ministrados nos politécnicos com ênfase na formação técnica e vocacional. Atualmente, existem, em Portugal, 15 (quinze) Institutos Politécnicos, distribuídos em 15 (quinze) distritos nacionais²⁶, cujo compromisso

²⁴ Informações extraídas da página eletrônica do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP), disponível em www.ccisp.pt.

²⁵ Informações extraídas do documento “O sistema de Ensino Superior em Portugal” (2012) disponível no site <http://www.fenprof.pt/>

²⁶ Informação extraída do site da Agência de Avaliação e Acreditação no Ensino Superior - <http://www.a3es.pt/>.

educacional está na garantia do desenvolvimento qualificado e profissional da comunidade acadêmica no país (Fonseca, 2001; Urbano, 2008). Distribuídos em diversas regiões do país, essas instituições assumem papel relevante no desenvolvimento dos locais onde estão inseridas, comprometendo-se com a formação profissional de caráter inovador e sensível às especificidades regionais.

No contexto brasileiro, por sua vez, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's) apresentam-se como instituições públicas de ensino, reconhecidas pela oferta periódica de cursos que contemplam do ensino básico à pós-graduação. Tais instituições foram objeto de reformulações políticas ocorridas na educação profissional e tecnológica no país a partir de 2008, em que se privilegiou a expansão da oferta pública e da melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira. A partir daí, a educação superior nesses espaços foi proposta como nível de ensino responsável pela promoção e inovação da educação tecnológica, por meio dos cursos de bacharelado, novas ofertas de tecnólogos, pela formação docente através dos cursos de licenciatura e pela formação profissional qualificada nos mais diversos setores econômicos do país.

A presença da educação superior nos IFET's evidenciou o caráter inovador da concepção da educação profissional e tecnológica, pois a oferta de cursos, que antes privilegiava somente o ensino profissionalizante, foi elevada à condição de nível superior e afiliou-se às políticas institucionais, em defesa da democratização do conhecimento. Neste sentido, os IFET's são tidos como espaços promotores da ascensão das classes populares ao nível superior de ensino, em que se possibilitaram formações profissionais qualificadas e sustentadas pela inter-relação entre o ensino, a pesquisa, a extensão e o desenvolvimento de tecnologias (Pacheco, Pereira & Sobrinho, 2010).

Vale ressaltar que, tanto em Portugal, quanto no Brasil, essas instituições possuem, em seu corpo técnico, psicólogos escolares com atuação voltada para o atendimento e apoio aos estudantes. A seguir, serão apresentadas as possíveis contribuições da psicologia escolar na educação superior nos referidos espaços institucionais.

A psicologia escolar na educação superior: As contribuições luso-brasileiras

Nos serviços acadêmicos portugueses, os psicólogos escolares atuam, fundamentalmente, em três grandes eixos: apoio psicológico e vocacional; apoio psicopedagógico; orientação e acompanhamento pessoal e social (Seco, Filipe, Pereira, Alves & Duarte, 2012). Esses profissionais buscam promover a resolução de problemas e potencializar o desenvolvimento do estudante ao ingressar no contexto acadêmico; oferecer à comunidade serviços de consulta psicológica e educacional; contribuir com as investigações acerca dos recursos necessários para promover a transformação e desenvolvimento humano; e também integrar ações de aperfeiçoamento dos atores à frente da intervenção psicológica e educacional. Além disso, Mendes, Abreu-Lima, Almeida e Simeonsson (2014) identificaram que os profissionais da área estavam dedicados à prática de avaliação e aconselhamento, mas com investimento maior em orientação profissional, inclusive em observância ao disposto nos documentos legais do país, e, também, para projetos de promoção do bem-estar, atendimentos às famílias, professores e funcionários da escola.

No que diz respeito à realidade da psicologia escolar na educação superior brasileira, além de corresponder a um campo de atuação profissional e de produção de conhecimento dedicado à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, apresenta-se como um convite aos profissionais da área para adotarem ações voltadas para o assessoramento das políticas institucionais e programas educacionais, garantindo apoio aos gestores e equipe pedagógica. Nesse contexto,

os psicólogos escolares podem atuar de forma colaborativa no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, no auxílio dos atores educacionais envolvidos na ação formativa dos discentes e nas discussões que contemplem a construção do perfil dos estudantes, através de estudos envolvendo o desenvolvimento adulto (Almeida, 2002; Almeida & Soares, 2004; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2013; Bisinoto, Marinho-Araujo & Almeida, 2011, 2014a, 2014b). A atuação desses profissionais na educação superior evidencia, portanto, o caráter promissor dos espaços escolares no processo das mediações das funções psicológicas superiores dos atores educacionais, onde ocorrem trocas acadêmicas, criativas e inovadoras, aperfeiçoamentos profissionais e culturais de todos que compõem a comunidade acadêmica (Marinho-Araujo, 2009).

Considerações finais

É nesse cenário, portanto, que são observadas as possíveis contribuições da psicologia escolar como potencializadora dos espaços institucionais da educação superior. A presença de psicólogos escolares é uma realidade nas mais diversas instituições de ensino superior de Portugal (Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior [RESAPES], 2002). A atuação desses profissionais é constituída por práticas historicamente reconhecidas pela área e oferecidas por meio de serviços de psicologia na educação superior portuguesa. Embora algumas das ações apresentadas sejam pertencentes ao modelo de atuação tradicional, elas poderão servir de balizadores para a crítica e construção dos indicadores de atuação do psicólogo escolar no contexto brasileiro dos IFET's.

Neste sentido, no cenário brasileiro, a produção acadêmica já tem apresentado novas possibilidades para a atuação do psicólogo escolar na educação superior, evidenciando ou até mesmo problematizando as práticas que permaneceram ancoradas no enfoque individualizante das questões acadêmicas e distanciadas da contextualização com os indicadores sócio-político e institucional do referido nível de ensino. Marinho-Araujo (2009, 2014) observou que a psicologia escolar na educação superior está coadunada com o projeto de sociedade que privilegia o conhecimento e o protagonismo dos atores educativos, alcançados por meio do desenvolvimento, das construções reflexivas e críticas do saber e do compromisso político frente às questões acadêmicas e sociais.

Referências

Almeida, L. S. (2002). Factores de sucesso/insucesso no ensino superior. In Conselho Nacional de Educação [CNE] (Ed.), Sucesso e insucesso no ensino superior português (103–119). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), Estudante universitário: características e experiências de formação (pp.??). São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Bisinoto, C. E. O., & Marinho-Araujo, C. M. (2013). Práticas contemporâneas de atuação em Psicologia Escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 17, 212-236.

Bisinoto, C. E. O., Marinho-Araujo, C.M., & Almeida, L. (2010). Contribuições da psicologia escolar à promoção do sucesso acadêmico na educação superior. Trabalho apresentado em Seminário Internacional Contributos da Psicologia em contextos educativos, Braga, Portugal.

Bisinoto, C.E.O, Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. (2014a). School psychology in higher education: Current scene in Portugal. *Revista de Psicología (Lima)*, 32, 91-119.

Bisinoto, C.E.O, Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. (2014b). Serviços de Psicologia na Educação Superior: panorama no Brasil e em Portugal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 1, 82-90.

Fonseca, M. de J. (2001). O Ensino Politécnico em Portugal. A história recente. *Boletim Informativo do Instituto Superior Politécnico de Viseu – ISPV*, 2, 7-9.

Marinho-Araujo, C. M. (Org.) (2009). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas: Editora Alínea.

Marinho-Araujo, C. M. (2014). Psicologia escolar na educação superior: desafios e potencialidades. In R. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 219 – 239). Campinas: Alínea.

Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. J. (2014). School psychology in Portugal: practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), 115-125.

Pacheco, E. M., Pereira, L. A. C., & Sobrinho, M. D. S. (2010). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. Retirado de <http://www.red.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/File/1429/1065>.

Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior [Resapes]. (2002). *Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior: A situação dos Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Contexto e Justificação.

Seco, G., Filipe, L., Pereira, P., Alves, S., & Duarte, A. L. (2012). Formação de docentes no ensino superior: a experiência do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(3), 58-76.

Urbano, C. V. (2008). O Ensino Politécnico – (re)definição e (re)posicionamento no panorama da formação superior em Portugal. VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa.

A INTEGRAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DO MODELO NO ENSINO SUPERIOR EUROPEU PÓS BOLONHA

Carlos Eduardo Candido Pereira
Universidade Estadual Paulista, Brasil,
candido_unesp@yahoo.com.br

Cristina Pinto Albuquerque
Universidade de Coimbra, Portugal,
crisalbuquerque@fpce.uc.pt

Resumo

O presente artigo procura argumentar de que modo uma determinada concepção de justiça e os princípios que lhe subjazem influenciam a narrativa teleológica educacional. Para isso, enfatizam-se as implicações e contributos das perspectivas igualitaristas para o debate atual sobre as políticas educativas, de modo específico, as políticas compensatórias e de inclusão, bem como as insuficiências e paradoxos das políticas de garantia de igualdade de oportunidades para pessoas com deficiências no Brasil e em Portugal. De modo subjacente, pretendemos refletir sobre a universidade e a efetividade na preparação do acesso ao mercado de trabalho e à produtividade; fatores associados à perspectiva de Bolonha.

Abstract

This paper tries to argue how a certain conception of justice and the principles underlying it influence the educational teleological narrative. For that, we emphasize the implications and contributions of an egalitarian outlook for the current debate on education policy, specifically, compensatory and inclusion policies, as well as the shortcomings and paradoxes of the policy of equal opportunities for people with disabilities in Brazil and Portugal. Underlying this debate, we intend to reflect on the university and its effectiveness in the preparation of access to the labour market and productivity; factors associated with the Bologna's prospect.

Introdução

Estará a Universidade atual a contribuir para uma verdadeira integração e participação socioeconómica da pessoas com deficiência? Ou, pelo contrário, a centração em competências funcionais estará a contribuir para a cada vez maior dissociação entre a retórica e a prática? Tais questões constituir-se-ão como o pano de fundo do debate que procuraremos explicitar no presente artigo.

Com efeito, pensar na dimensão social da Universidade e da política educativa que enquadra, coloca em destaque, como um dos princípios fundamentais, o princípio da inclusão, assim apreçada por Mittler (2003, p.34),

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

É possível deduzir da referida citação, de acordo com Candido Pereira (2010), que, no contexto deste novo século, já iniciado, a escola precisa de modificar-se para ser inclusiva, não apenas para as pessoas com deficiência, mas sim para todos, indistintamente, pois a Inclusão exige o envolvimento da escola no seu conjunto.

Dado o exposto, ainda na acepção de Mittler (2003), a inclusão é baseada num sistema de valores que faz com que todos se sintam bem vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça a linguagem de origem social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Não sendo intencional aprofundar a historicidade do acesso à educação por parte do público com deficiência, afirma-se que, desde as últimas décadas do século passado, Brasil e Portugal, bem como outros países do mundo, têm alterado as suas legislações, nas Constituições Nacionais e Leis de Bases da Educação, em prol da Inclusão das pessoas com deficiência. Isso foi oriundo da participação de governos em eventos internacionais como: a Conferência Mundial de Educação Para Todos, na Tailândia (1990) e a Conferência de Salamanca, em Espanha (1994). Destaca-se ainda o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, promovido pela ONU, em 1981, que foi a base para a organização de eventos como os mencionados.

No que tange ao Ensino Superior, há diferenças entre as formas de ingresso, gestão, administração e currículos entre as universidades brasileiras e europeias, em especial as portuguesas. Quer no caso brasileiro, quer no português, a forma de ingresso nas universidades, embora por via de procedimentos distintos, assegura a igualdade de oportunidades formais para todos os que nelas querem ingressar (garantida por via de um processo seletivo a partir das classificações, de vestibulares, no caso brasileiro, e de exames nacionais, no caso português). Já no que diz respeito à organização e funcionamento dos cursos, as diferenças são mais profundas, já que no contexto europeu, o chamado Processo de Bolonha, implantado no ano de 1999, determina o funcionamento por ciclos de estudos e a adoção de critérios de comparabilidade (sistema de créditos) destinados a facilitar, quer a mobilidade dos estudantes no espaço europeu de ensino superior, quer dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida.

Neste contexto, na tentativa de responder aos questionamentos iniciais, far-se-á uma apresentação do caso brasileiro para possível diálogo com o modelo europeu (pós) Bolonha.

Ações Afirmativas e Políticas Públicas

A reflexão sobre o princípio da inclusão e da igualdade de oportunidades no sistema educativo remete-nos para um debate em torno das chamadas “ações afirmativas”. Segundo Santos (2005), tais ações são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e de tratamento, bem como a compensa-

ção de perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

No âmbito da legislação brasileira, até há pouco tempo eram utilizados, de forma pejorativa, termos como “ceguinho”, “aleijado”, “mongol” ou outras classificações deste tipo. Na atualidade, qualquer referência a este público deve enquadrar-se na classificação genérica de “pessoas com deficiência”, tal como prevê o Decreto Federal n.º 3.298/1999 (Diário Oficial da União [DOU], 1999) e o Decreto Federal n.º 5.296/2004 (DOU, 2004a), bem como o recém-criado Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Federal n.º 13.146 (DOU, 2015).

Em Portugal, algumas leis e normativos relativos às pessoas com deficiência que podem ser destacadas, além da própria Constituição da República, são elas: a Lei nº 38/2004, Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, a Resolução da Assembleia da República n. 56/2009, que aprovou a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Convenção de Nova Iorque de 2007, o 1º Plano de Integração das Pessoas Com Deficiência e Incapacidade (PAIPDI – 2006 a 2009) e a Resolução do Conselho dos Ministros 97/2010, referente à Estratégia Nacional da Pessoa com Deficiência.

Em todas essas legislações portuguesas, o Estado assume a sua responsabilidade de cuidado em serviços de habilitação e reabilitação, saúde, educação e serviço social proporcionados às pessoas com deficiência.

Na Declaração de Bolonha (1999), de todos os objetivos apresentados para o Ensino Superior, dois destacam-se. O primeiro é o que incentiva à mobilidade por etapas em exercício útil de livre circulação. O outro objetivo faz a adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré- licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à pós-licenciatura deverá requerer a finalização, com sucesso, dos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminada a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e a terceira ao grau de doutor.

Interessante notar a possibilidade das mobilidades europeias, com o suporte de sistemas de auxílios estudantis como o Erasmus Mundus que gera uma rotatividade muito interessante entre os diversos países e universidades. Outra fonte de interesse é a preparação para o ingresso no mercado de trabalho após três anos de estudos, mínimos, em uma área específica (embora este pressuposto tenha exceções para alguns cursos que exigem 4, 5 ou 6 anos de formação inicial mínima, como é o caso da medicina, da psicologia, da enfermagem, da arquitetura e de algumas engenharias).

Nenhum outro objetivo de Bolonha, por sua vez, faz menção ao público com deficiência, mesmo a outro grupo, raça e etnia. Isso permite deduzir que se baseia numa política de igualdade enquanto princípio norteador. Mas cabe a questão: Será? E as particularidades? No caso brasileiro, cabe especificar um pouco o princípio da inclusão no âmbito da educação superior.

Inclusão na Educação Superior

A inclusão, na educação superior brasileira, ganhou corpo em política e leis a partir da Constituição Federal de 1988, porém, no que tange aos princípios de igualdade e de equidade, apresenta alguns pressupostos políticos oriundos somente dos anos 2000.

Com efeito, apenas neste período o governo brasileiro se dedicou mais à questão da diversidade no Ensino Superior. De acordo com Moehlecke (2004, p. 477):

Com relação a permanência no Ensino Superior, as ações abrangem basicamente, a concessão de bolsas vinculadas à participação em programas e projetos que promovem uma reflexão sobre políticas de diversidade [...]. Destacam-se ainda os programas de formação de professores abrangendo temas como educação indígena, a educação de gênero e a orientação sexual e as relações étnico-raciais.

Tudo isso pode ser explicado em virtude das políticas de ampliação do Ensino Superior que tem nas suas ações, não apenas ações dirigidas às pessoas com deficiência, mas também grupos minoritários, sob a ótica da diversidade.

No Brasil, a forma de ingresso, a que já aludimos, ainda está em vias de se padronizar. Nos dias atuais, passa-se a aceitar as notas obtidas no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Com elas o candidato pode requerer bolsas do FIES (Programa de Financiamento Estudantil), bem como solicitar ingresso em universidades pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Ainda há, porém, instituições que fazem exames seletivos e provas de conteúdo.

Outro fato importante, no caso brasileiro, é a sistemática de sua avaliação do Ensino Superior, por meio de um sistema chamado SINAES, criado pela Lei nº 10.861/2004 (DOU, 2004b). Este avalia todos os aspectos que giram em torno do ensino, pesquisa e a extensão, bem como a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações das universidades e vários outros aspectos (sendo o da inclusão de pessoas com deficiência ainda desconhecido).

O PROUNI – Programa Universidade Para Todos, foi institucionalizado pela Lei Federal N.º 11.096/2005 (DOU, 2005). A finalidade dele é a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais, de formação específica, em instituições de ensino superior privadas.

O REUNI, criado pelo Decreto nº 6.096/ 2007 (DOU, 2007) é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação no Brasil (PDE). Com ele, o governo brasileiro adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Suas ações contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

O programa mais voltado às pessoas com deficiência é o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) que propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Dessa maneira, cada universidade de âmbito federal brasileira tem autonomia para criar seu núcleo de acessibilidade. Talvez o papel mais importante destes núcleos, até ao momento, tenha sido lembrar as gestões administrativas sobre a necessidade de propiciar espaços inclusivos na própria universidade, visto que as ações iniciais pró inclusão ainda estão caminhando.

Considerações Finais

Um dos aspetos mais centrais decorrentes do processo de Bolonha aplicado às Universidades Europeias relaciona-se com a preparação dos estudantes para as competências funcionais exigíveis num mercado de trabalho cada vez mais competitivo e global. Neste contexto, a reflexão sobre os públicos que, à partida, poderão possuir maiores dificuldades funcionais e de acesso a esse mercado, como é o caso das pessoas com deficiências, exige um debate mais profundo sobre as condições de verdadeira inclusão e participação a assegurar pelas Universidades nas sociedades ocidentais desenvolvidas. Com efeito, não bastam um conjunto de referenciais formais e legais de garantia de acesso ao ensino superior - aspeto no qual se centrou o nosso artigo e que, como vimos, se encontra bem desenvolvido, quer em Portugal, quer no Brasil -, mas sobretudo, uma maior articulação entre a Universidade e o mundo do trabalho para públicos com especificidades que necessitam de ser consideradas e reconhecidas. O debate deve, pois, situar-se numa linha de igualdade substancial de oportunidades de participação social, debate esse que ultrapassa os limites deste artigo.

Referências

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília. Retirado em outubro 8, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Diário da República (1986). Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa.

Diário da República (1989). Lei n.º 9/1989, de 2 de maio. Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa.

Diário da República (2004). Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto. Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência. Lisboa.

Diário da República (2009). Decreto-Lei n.º 56/2009, de 3 de março. Lisboa.

Diário Oficial da União [DOU] (1999). Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. [DOU 21/12/1999]. Retirado em outubro 8, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

Diário Oficial da União [DOU] (2004a). Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. [DOU 03/12/2004]. Retirado em outubro 8, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

Diário Oficial da União [DOU] (2004b). Lei Federal nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. [DOU 15/04/2004]. Retirado em outubro 29, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm

Diário Oficial da União [DOU] (2005). Lei Federal nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Programa Universidade para Todos - PROUNI, altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004.

[DOU 14/01/2005]. Retirado em novembro 5, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm

Diário Oficial da União [DOU] (2007). Decreto Federal nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. [DOU 25/04/2007]. Retirado em outubro 29, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm

Diário Oficial da União [DOU] (2015). Lei Federal n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência. [DOU: 07/07/2015]. Retirado em novembro 3, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Mittler, P. (2003). Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed.

Moehlecke, S. (2004). Ações Afirmativas no Ensino Superior: entre a excelência e a justiça racial. In Educação e Sociedade, 25(88),. Retirada em Outubro 29, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a06v2588.pdf>

Pereira, C. E. C. (2010). Inclusão no mercado de trabalho: analisando a relação escola e empregabilidade de pessoas com deficiência. [Dissertação de Mestrado]. Araraquara: PPGEE.. Retirada em maio 5, 2015 de <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/992790?show=full>

Santos, S. A. (2005). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO.

