

O EXERCÍCIO DOCENTE NA SUA RELAÇÃO COM A REFORMA UNIVERSITÁRIA DECORRENTE DO PROCESSO DE BOLONHA: O QUE DIZEM PROFESSORES DA UNIVERSIDADE DO PORTO*

CARLINDA LEITE

Universidade do Porto, Porto, Portugal

KÁTIA MARIA DA CRUZ RAMOS

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil

RESUMO: Foi no cenário do final do século XX, e em consequência do Processo de Bolonha, que se começou a sentir efeitos do discurso advindo de um movimento que reclamou uma reformulação dos processos curriculares e o reconhecimento de que o trabalho docente no ensino superior exige um conhecimento pedagógico-didático para além do conhecimento específico do campo das disciplinas em que atua cada professor. No quadro dessa situação, este texto tem como objetivo analisar esse discurso e suas implicações no exercício docente. Para isso, dá conta de um estudo realizado na Universidade do Porto, que recolheu opiniões de professores através de um questionário e que permitiu constatar a existência de tensões paradigmáticas que refletem dilemas para reconfigurações da docência universitária.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma universitária. Docência universitária. Exercício docente. Processo de Bolonha.

INTRODUÇÃO

O final do século XX foi marcado, em muitos países, por um processo de reconfiguração do modelo de docência fundado na racionalidade científica advinda da ideia enunciada por Comênio (1996, p. 225), quando concebeu

* Artigo recebido em 20/2/2014 e aprovado em 15/5/2014.

o conhecimento como algo construído através de um processo linear e sequencial, vivido na instituição escolar “afastada dos ruídos e das distrações”. O reconhecimento da complexidade dos fenômenos (MORIN, 1991, 2000; SANTOS, 1996b) e do qual emergiu um conceito do sujeito social inserido na dinâmica individual-coletivo, ou seja, naquilo que Hall (2006, p. 84) designa por um “mundo de fronteiras dissolvidas e de continuidades rompidas”, implicou novas concepções de educação e de formação e, por isso também, novas concepções de exercício docente.

Essas concepções, assumindo a condição sócio-histórica e contextual do conhecimento, forneceram novas bases para uma interpelação às instituições acerca do produto social da sua intervenção e questionou a Universidade na sua missão, principalmente diante de tendências e de temas emergentes, entre eles a globalização, o multiculturalismo, a virtualização (INAYATULLAH; GIDLEY, 2003). A Universidade passou, assim, da condição de instituição inabalável à de uma instituição que faz parte do sistema educativo (BARNETT, 2001; SANTOS, 2004) e que tem de cumprir a missão da intervenção social na sua relação com a produção de um conhecimento atual e que tem em conta as situações sociais.

É no quadro dessa transição paradigmática que, a nível europeu, foi instituído o que tem sido designado por Processo de Bolonha (PB). Esse processo tem a sua origem na Declaração assinada em 1999, por ministros de Educação europeus que reconheceram, entre outros aspectos, que “o mundo académico necessita urgentemente de se adaptar ao carácter interdisciplinar dos campos abertos pelos grandes problemas de sociedade, como o desenvolvimento sustentável” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2003, p. 9).

A busca dessa adaptação obrigou a uma reforma universitária que, ao exigir reformulações na organização dos cursos e nos processos de desenvolvimento curricular, tem vindo a reconhecer a necessidade de um exercício docente capaz de romper com a racionalidade do paradigma do ensino focado na mera transmissão e aquisição dos conhecimentos já existentes (LUCARELLI, 2004; ZABALZA, 2004; LEITE; RAMOS, 2012).

De fato, a organização dos cursos em função dos European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) é disso bem exemplo, nomeadamente ao conceber o estudante como sujeito ativo do processo de construção da sua própria aprendizagem e ao contabilizar no tempo de formação não apenas o tempo de aula e de contato com os professores mas também o tempo exigido aos estudantes para construírem as suas aprendizagens (LEITE; FERNANDES, 2011). Simultaneamente, essa orientação paradigmática que caracteriza a Reforma Universitária neste século XXI

pressupõe a superação da visão de que o domínio do conhecimento é suficiente para ensinar (MASETTO, 2003), bem como a superação da crença de que, além do domínio desse conhecimento, ensinar se aprende na prática (GAUTHIER et al., 1998; LEITE; RAMOS, 2007).

É no quadro dessa problemática que este artigo dá conta de um estudo realizado na Universidade do Porto (U.Porto), o qual teve como objetivo analisar implicações da reforma universitária, nesta fase pós-Bolonha, no exercício docente. Para isso, o texto organiza-se em torno de três eixos: i) a reforma universitária decorrente do PB para o Ensino Superior (ES) e exigências postas aos professores no exercício da docência; ii) procedimentos metodológicos seguidos na recolha dos dados; iii) apresentação e discussão desses dados, e que são referentes a opiniões de docentes da U.Porto acerca de transformações advindas do PB, de demandas ao exercício da docência e das necessidades sentidas em relação à formação pedagógico-didática que permitam corresponder a esse paradigma de ruptura com a visão do ensino como a transmissão de conhecimentos pelos professores para se centrar na aprendizagem dos estudantes.

É a partir da análise dos dados recolhidos que, nas considerações finais, são tecidos comentários sobre a existência de tensões que refletem dilemas com que convivem esses professores e que decorrem dos desafios que enfrentam para (re)configurações do exercício docente face às condições efetivas que têm para as concretizar.

REFORMA UNIVERSITÁRIA DECORRENTE DE BOLONHA: EXERCÍCIO DOCENTE EM QUESTÃO

Apesar de secular, tendo como marco de institucionalização o século XII (ULLMANN, 2000), é no cenário do final do século XX que a universidade sofre transformações mais acentuadas (SANTOS, 1996a) advindas, dentre outros, de um movimento que questiona a sua função de intervenção social (BARNETT, 2001; SANTOS, 2004) e o modelo de docência (ZABALZA, 2004; CUNHA, 2006). De fato, ao longo da sua história, a instituição universitária manteve-se durante muito tempo invulnerável a pressões externas, preservando a rigidez funcional e organizacional – expressão da aversão à mudança, como sustenta Santos (1996a). Mas, a partir de meados do século XX, essa estabilidade institucional é abalada, no contexto de transformações que, segundo Barnett (2001), constituem-se num processo em que a universidade é entendida na sua relação com as demais instituições do sistema educativo e na sua relação com as comunidades (NÓVOA, 2012). Corroborando essa interpretação, Bourdoncle e Lessard (2002, p. 151) apontam que “a relação

da universidade com a sociedade mudou. Já não é uma instituição marginal, reservada para a formação de um grupo elitário, mas uma instituição central, muito ligada ao resto do sistema educativo”.

Essa nova missão atribuída à universidade transporta alterações ao nível da organização dos cursos e dos processos de desenvolvimento curricular, no âmbito da compreensão do papel social mais interventivo do ensino universitário. Simultaneamente, reconhece que o trabalho docente exige um conhecimento que vai além do que é específico do campo disciplinar em que atua cada professor. Ou seja, os princípios que suportam essa reforma implicam uma reconceptualização da docência que reconhece a necessidade de um saber-fazer pedagógico-didático (CUNHA, 2006; LEITE, 2010) capaz de apoiar um exercício profissional fundado na aprendizagem e que entende o conhecimento na sua relação com o social (YOUNG, 2010).

Nesse contexto, especialmente na transição do século XX para o século XXI, tem sido exigida uma atenção especial às demandas e às condições do exercício profissional docente na universidade, no âmbito do reconhecimento da necessidade de os professores desse nível de ensino romperem com o paradigma limitado ao ensino dos conhecimentos específicos das disciplinas a que cada um se encontra vinculado e que tem como objetivo a mera reprodução do saber existente (LEITE, 2002; PACHECO, 2006). Essa orientação decorre, principalmente, do debate instalado a partir da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, suporte da *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação* (UNESCO, 1998), que convocou esse nível de ensino a responder às exigências de um mundo em constante mudança. Para Castanho (2000, p. 14), essa declaração pode ser considerada “como o certificado de batismo da universidade do novo milênio”, pois nela está explícita a exigência de centrar a atenção no estudante, indiciando a responsabilidade docente, desse nível de ensino, para a necessidade de novas aproximações didáticas e pedagógicas que facilitem a aquisição do conhecimento. Em síntese, a declaração apelou a que os professores superem procedimentos que entendem o ensino como mera transmissão de conhecimentos e de uma aprendizagem limitada à memorização. É no quadro dessa orientação que os docentes universitários são convocados a dar atenção a questões de ordem pedagógico-didática capazes de promoverem o desenvolvimento da criatividade, da criticidade e da reflexividade do estudante, essenciais à construção de novos conhecimentos e à sua relação com situações sociais.

Articulado com essa declaração, o Processo de Bolonha que se lhe seguiu, e que em Portugal foi legislado e iniciado em 2006, através do Decreto-Lei n. 74/2006, explicitamente assume que “a adequação deve

traduzir-se numa apropriada reorganização das formações superiores tendo em vista a concretização dos objetivos do Processo de Bolonha, não podendo, de modo algum, ser encarada como uma mera alteração formal” (PORTUGAL, 2006, p. 2243). Inclusive, a partir dessa data, e no âmbito da legislação que orientou a Reforma Universitária em Portugal, passou a ser veiculada a necessidade de superar a tradição da docência apoiada no ensino para dar lugar a atividades centradas nos estudantes e orientadas pelo paradigma da aprendizagem. No mesmo sentido, a Comissão das Comunidades Europeias (2003, p. 9), aderindo a essa nova concepção de educação e do exercício da docência, realçou a necessidade de uma mudança justificada por constatar que as práticas universitárias ainda “tendem a permanecer organizadas, e ainda muitas vezes compartimentadas, em função do quadro disciplinar tradicional”.

É nesse âmbito que a reforma universitária no espaço europeu, e no que ao exercício da docência diz respeito, tem-se desenvolvido, influenciada por diretrizes do PB que, em termos de ideário, têm como suporte uma concepção de currículo atrelada a uma perspectiva crítica (LEITE, 2002). Tal concepção, ao requerer procedimentos curriculares que implicam a participação ativa dos estudantes, e conseqüente contextualização dos conteúdos, exigiu uma reorganização dos cursos e reconfigurações nos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento do projeto educativo que implicam novas condições para uma docência capaz de superar práticas de ensino centradas unicamente nos conteúdos a serem ensinados e memorizados. No quadro dessa orientação crítica, aceita-se que o conhecimento é uma narrativa historicamente específica (LEE, 2003) cujo valor depende do contexto onde ocorre e da relação que tem com o social. Nesse sentido, os professores, no exercício da docência, têm de incorporar procedimentos pedagógico-didáticos que dão centralidade aos estudantes e às situações sociais, pois, também na linha das orientações pós-críticas (LOPES, 2014), não existe uma verdade universal nem um conhecimento para todos válido.

Como se infere, esse discurso político e educacional situa a responsabilidade docente para com o outro e para com a sociedade, bem como indicia a necessidade de um corpo de conhecimentos que possibilite um exercício da docência orientado, quer para uma interação entre sujeitos, quer para uma interação entre sujeitos, conhecimentos e contextos.

A organização do exercício docente no quadro dessas ideias torna necessário o recurso a métodos pedagógico-didáticos que possibilitem o desenvolvimento de uma atitude compreensiva, interventiva, reflexiva e crítica dos modos como se ensina e como se fomenta a aprendizagem. É no quadro desse entendimento da educação e da formação universitária que

os professores são convocados a rever o modo como exercem a docência. No entanto, ao mesmo tempo, o ensino superior tem sido pressionado pela crescente mercantilização do conhecimento centrada em padrões de desempenho – em detrimento de uma atenção à complexidade do desenvolvimento do pensamento reflexivo (BARNETT, 2001; SANTOS, 2004). Ou seja, a docência universitária vê-se confrontada com uma tensão entre a herança do que Lima (1997, p. 46) denomina de modelo institucional corporativo e centralista – “fortemente inscrito nos instrumentos normativos e também nos hábitos dos atores que nele foram socializados” – e a emergência do modelo gerencialista que “acompanha o sinal dos tempos e encontra as suas bases de legitimação nos imperativos de modernização dos sistemas educativos em geral e das universidades em particular”.

Essa tensão é reveladora da luta com que tem vindo a conviver a universidade para afirmar a sua marca identitária de instituição de Educação Superior baseada no princípio de indissociabilidade entre ensino-investigação-extensão (SANTOS, 1996a, 2004; READINGS, 2003; STOER; MAGALHÃES, 2005). Por isso, Barroso (2014) considera que o PB está a gerar uma homogeneização fundada num referencial de comparação baseado em padrões internacionais que desconsideram as dimensões locais. Corroborando essa interpretação, Cabrito (2011, p. 19) aponta que

nestas circunstâncias, é expectável que o ensino superior deixe de cumprir a sua função fundadora que é a da produção de Conhecimento, em benefício da produção de conhecimentos aplicáveis directamente ao mercado produtivo. Desta forma, estaremos perante processos de produção de competências operatórias e de investigação aplicada.

Essa tensão reflete-se, inevitavelmente, no exercício docente, tanto do ponto de vista das exigências institucionais, como da assunção do paradigma curricular atrás caracterizado. Se, por um lado, há um discurso que apela a uma docência baseada na relação pessoal e social, por outro existem pressões na linha do que Hypólito (2011) e Bianchetti e Machado (2009) denominam de *cultura da produtividade*. A par dessa tensão, os professores universitários confrontam-se ainda com o desconhecimento dos fundamentos de um saber-fazer que permita interpretar o sucesso ou o insucesso das suas estratégias de ensino, bem como apoiar procedimentos pedagógico-didáticos adequados à diversidade de estudantes que passaram a aceder ao ensino superior (LEITE; RAMOS, 2009).

Em síntese, a reforma universitária decorrente do PB vem desafiando os docentes a superarem práticas curriculares tradicionais e de concepções da missão desse nível de ensino, gerando tensões entre o que é proposto e

as condições efetivas para concretizá-lo, conforme é evidenciado pelo estudo empírico a seguir apresentado.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

No quadro da problemática anteriormente enunciada, foi realizado um estudo que teve como objetivo analisar implicações da reforma universitária no exercício docente, no contexto do Processo de Bolonha. A recolha de dados foi feita por um questionário *on-line*, aplicado, em 2013, a docentes da U.Porto, por ser uma das instituições que, na adesão ao PB, delineou uma política interna de atenção e de formação pedagógico-didática que permitisse a preparação dos seus docentes aos desafios que esse paradigma coloca. Pela mesma razão, o questionário foi só enviado aos 25 professores que participaram dessa primeira formação denominada Ação Piloto de Atualização Pedagógico-Didática, realizada em 2005, e que se inseriu na referida política.

O questionário continha duas perguntas fechadas, uma com 10 itens de resposta e a outra com 4, que permitiram recolher opiniões, em uma escala de 4 níveis (pouco, médio, muito, muitíssimo), relativas a: i) transformações ocorridas na organização do ensino decorrentes do PB; ii) grau de adesão à política do PB. O questionário tinha ainda uma pergunta aberta destinada a recolher opiniões sobre os desafios que enfrentam os professores no contexto do PB.

Foram 17 os professores que responderam a esse questionário, pertencendo a 8 das 14 Faculdades da U.Porto e distribuindo-se pelas diversas categorias profissionais do Ensino Superior, isto é, desde Assistente a Professor Catedrático: 2 são professores catedráticos, 6 professores associados, 8 professores auxiliares e 1 assistente. No que diz respeito à representação por faculdade, o maior número de professores é da Faculdade de Engenharia (5) e da Faculdade de Medicina (3), situação que é equivalente ao que aconteceu na adesão à referida formação pedagógico-didática realizada em 2005. Quanto ao tempo da docência docente, varia entre 9 e 39 anos de docência na U.Porto: 3 professores têm experiência entre 37 e 39 anos; 4 entre 25 e 28 anos; 3 entre 20 e 23 anos; 5 entre 12 e 14 anos; 2 com experiência de 9 anos.

Considerando o tempo de exercício docente, os respondentes ao questionário são professores experientes, têm no mínimo quase uma década de docência na U.Porto e já nela trabalhavam antes da adequação ao PB (2006).

O contato com esses professores foi feito, em um primeiro momento, pessoalmente, por telefone e via *e-mail*. Depois da adesão à participação no estudo, o questionário foi colocado *on-line*, sendo de resposta anônima. As

respostas às perguntas fechadas foram tratadas por estatística simples, e as relativas à pergunta aberta, por análise de conteúdo (VALA, 1989).

O QUE DIZEM PROFESSORES DA U.PORTO SOBRE IMPLICAÇÕES DA REFORMA UNIVERSITÁRIA NO EXERCÍCIO DOCENTE NO CONTEXTO DO PB

Para dar conta de implicações da reforma universitária no exercício docente, no contexto do Processo de Bolonha, os dados obtidos são aqui apresentados e discutidos começando pelas respostas às perguntas fechadas do questionário e, posteriormente, as que se referem à pergunta aberta. Como já foi referido, uma das perguntas fechadas continha 10 aspectos que permitiram conhecer as opiniões desses professores quanto a transformações ocorridas na organização do ensino pelo PB. O Quadro n. 1 dá conta da distribuição dessas respostas, em percentagem e número de respondentes, na escala entre “pouco, médio, muito e muitíssimo”.

Quadro n. 1 - Opiniões de professores da U.Porto sobre o nível de transformações ocorridas na organização do ensino pelo Processo de Bolonha

Transformações	Nível			
	Pouco	Médio	Muito	Muitíssimo
a) Na organização dos cursos universitários	12%(2)	12%(2)	44%(7)	31%(5)
b) No modo como são organizadas as unidades curriculares	12%(2)	19%(3)	38%(6)	31%(5)
c) No modo como organiza as unidades curriculares em que exerce a docência	0%(0)	25%(4)	38%(6)	38%(6)
d) No modo como é exercida a docência no ensino universitário	19%(3)	31%(5)	31%(5)	19%(3)
e) No modo como assegura o ensino-aprendizagem	6%(1)	44%(7)	25%(4)	25%(4)
f) No papel atribuído aos estudantes universitários	0%(0)	25%(4)	50%(8)	25%(4)
g) No modo como avalia as aprendizagens	19%(3)	25%(4)	31%(5)	25%(4)
h) No exercício da investigação	44%(7)	19%(3)	25%(4)	12%(2)
i) Nas atividades de extensão	38%(6)	38%(6)	12%(2)	12%(2)
j) Na relação entre ensino-investigação-extensão	31%(5)	38%(6)	25%(4)	6%(1)

Uma análise dos dados apresentados no Quadro n. 1 permite constatar que, no que se refere à organização dos cursos universitários, a maioria dos inquiridos (75%) reconhece terem existido transformações,

classificando-as com o nível “muito” (44%) e “muitíssimo” (25%). Esse dado permite concluir que a adequação ao PB, determinada em Portugal por um quadro legal datado de 2006, através do Decreto-Lei n. 74/2006 (PORTUGAL, 2006), implicou uma nova organização dos cursos universitários.

Corroborando esse sentimento, no que diz respeito à forma como são organizadas as unidades curriculares, e apoiando-nos, uma vez mais, nas opiniões dos professores a que este estudo se reporta, constata-se que 69% considera que elas passaram a ser organizadas de modo “muito” (38%) ou “muitíssimo” (31%) diferentes. É, pois, reconhecido que o Processo de Bolonha desencadeou uma reforma curricular do ensino universitário (LEITE, 2012), sentida por esses professores nos modos de conceber o plano das unidades curriculares que asseguram.

Associada a essas opiniões, está também a que reconhece terem existido transformações no modo como é exercida a docência. Nesse caso, nenhum dos professores considerou essas transformações de nível “pouco” e 76% reconheceram-na como sendo de nível “muito” (38%) ou “muitíssimo” (38%).

Como se pode concluir, esses dados são de grande relevância numa análise dos efeitos gerados pela política universitária decorrente do PB. Tendo sido apresentada em Portugal, e como neste artigo já foi afirmado, na intenção de romper com o paradigma focado no ensino substituindo-o por um paradigma focado na aprendizagem, as opiniões desses professores revelam que o PB, passando a atribuir aos professores e aos estudantes novos papéis, gerou efeitos nos processos curriculares (LEITE, 2010), bem reconhecidos pelos professores.

No entanto, quando se comparam essas respostas com as que se referem ao modo como é exercida a docência e como é assegurado o ensino-aprendizagem e avaliadas as aprendizagens, constata-se que existe uma tensão entre o que é proposto e o que é efetivado, tensão essa revelada na concentração de 75% das respostas distribuídas pelo nível “médio” (31%) e “muito” (44%). Nesse caso, apesar de esses professores reconhecerem que o PB gerou transformações no modo como são organizadas as unidades curriculares em que cada um exerce a docência, bem como no papel atribuído aos estudantes universitários, quando as opiniões se focam nas transformações ocorridas no exercício da docência, essa concentração recai no nível “médio” (31%) e “muito” (31%). No que diz respeito ao modo como é assegurado o ensino-aprendizagem, a incidência das respostas situa-se no nível “médio” (44%), seguida do “muito” (25%) e “muitíssimo” (25%), e no caso da avaliação das aprendizagens nos níveis “muito” (31%), “médio” (25%) e “muitíssimo” (25%).

Essa situação revela uma tensão também patente quando se analisam as respostas aos aspectos referentes a transformações no exercício da investigação, nas atividades de extensão e na relação entre ensino-investigação-extensão. Nesses casos, há uma concentração, na escala de 63% a 76% de respostas que apontam transformações no nível “pouco” ou “médio”, e uma minoria de respostas, na escala de 24% a 36%, no nível “muito” e “muitíssimo”. Esses valores permitem concluir que, para esses professores, o PB não gerou grandes efeitos ao nível do exercício dessas dimensões do exercício docente.

Em síntese, e tal como é sistematizado no Quadro n. 2, pode afirmar-se que, segundo esses professores, o PB conduziu a transformações assinaláveis ao nível da organização dos cursos universitários, do modo como são estruturadas as unidades curriculares, do modo como cada professor as planifica e do papel atribuído aos estudantes universitários. Apesar do reconhecimento dessas transformações, os dados levam a inferir que aspectos mais operacionais, relativos ao modo como é exercida a docência no ensino universitário e como é assegurado o ensino-aprendizagem e avaliado o que é aprendido, as transformações geradas foram menores. O mesmo acontece relativamente ao exercício da investigação e às atividades de extensão e relação entre ensino-investigação-extensão, em que houve uma concentração na escala de “pouco” e “médio”. Nesse sentido, os dados apontam para a necessidade de se considerar o alerta de Bianchetti e Machado (2009, p. 62) quando se referem ao fato de que “a cultura instalada sob a égide das regras mercadológicas incide sobre as práticas da comunidade científica, com visível recuo da capacidade de análise e aumento de artifícios para satisfazer as exigências de produtividade”.

Quadro n. 2 - Grau de adesão de professores da U.Porto às orientações do Processo de Bolonha

Transformações	Nível			
	Pouco	Médio	Muito	Muitíssimo
a) Adesão ao Processo de Bolonha	6%(1)	50%(8)	25%(4)	19%(3)
b) Organização dos cursos universitários decorrentes do Processo de Bolonha	6%(1)	31%(5)	50%(8)	12%(2)
c) Adesão ao princípio subjacente aos ECTS	19%(3)	25%(4)	50%(8)	6%(1)
d) Adesão ao sistema de tutoria para as aprendizagens	19%(3)	44%(7)	19%(3)	19%(3)

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

Essa tensão é também confirmada pelos dados que se encontram no Quadro n. 2, relativo ao grau de adesão dos professores às políticas que estão a ser vividas no ensino superior.

Uma análise dos dados de que o Quadro n. 2 dá conta permite verificar uma concentração de respostas na escala “muito”, relativa a aspectos de adesão às políticas que implicaram alterações na organização dos cursos universitários, nomeadamente no paradigma que suporta o Processo de Bolonha (50%) e dos princípios subjacentes à organização dos cursos em função do tempo de estudo dos estudantes para realizarem as aprendizagens, isto é, dos ECTS (50%). No entanto, e embora manifestem adesão ao paradigma veiculado, esses professores expressam alguma dificuldade em concretizar o sistema de tutoria para as aprendizagens. Ou seja, comparando os dados das respostas relativas ao grau de adesão às políticas decorrentes do PB com as transformações ocorridas, constata-se existir certa tensão, não obstante seja reconhecido que alguns dos aspectos “impostos” têm tido efeitos positivos.

Analisando agora as respostas à “pergunta aberta”, que referencia o tipo de desafios a enfrentar no exercício da docência, a análise de conteúdo dos discursos enunciados por esses professores permitiu identificar alguns aspectos-chave. Embora um dos professores tenha focado um aspecto relacionado com horários escolares decorrente da necessidade de cumprir uma nova regra de assiduidade obrigatória às aulas teóricas, todos os outros enunciaram aspectos que se relacionam com os processos de ensino, o papel que deverão ter os estudantes e os procedimentos de avaliação das aprendizagens. Ou seja, os professores expressaram como desafios aspectos relacionados com fatores que intervêm no exercício docente. Exemplo disso são os depoimentos: “O maior desafio é conseguir pôr os estudantes a trabalharem efetivamente em grupo”; “lecionar grandes grupos”; “gerir o tempo”; “falta de formação em novas tecnologias”. É também referida a “dificuldade no relacionamento com os alunos” e a de “encontrar formas que ajudem os estudantes a ser autônomos”.

Nesse sentido, quando considerados os desafios apontados pelos inquiridos a que este estudo se reporta, foi ainda realçado o novo papel que se

espera dos estudantes e da avaliação da aprendizagem. No primeiro caso, foi afirmado, por exemplo: “os estudantes perceberem que têm que cumprir um papel diferente”. No segundo caso, foi salientada a necessidade de “conseguir cumprir alguns pressupostos, como da avaliação formativa e formadora”, isto é, de uma avaliação que não tem como objectivo único obter elementos para classificar os alunos mas também, ou até principalmente, apoiar processos que melhorem as estratégias de ensino e de aprendizagem desenvolvidas por professores e por estudantes. Ou seja, as opiniões dos professores inquiridos refletem uma tensão no âmbito do que Leite e Ramos (2013, p. 232) afirmam quando se referem ao desafio de “(re)configurar a organização e o desenvolvimento do currículo na ótica de um modo de trabalho pedagógico de orientação crítica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo o estudo a que este artigo se refere como objetivo analisar o discurso que acompanhou o Processo de Bolonha e suas implicações no exercício docente, nestas considerações finais é tecida uma síntese que dá conta de tensões paradigmáticas entre o ideário discursivo e a sua concretização. Essas tensões, expressas nas opiniões de professores da U.Porto, confirmam que o PB veiculou um ideário que objetivava romper com a visão tradicionalista que limita o ensino à transmissão dos conhecimentos existentes e a aprendizagem à sua acumulação.

Como neste texto foi expresso, esse ideário apontou para transformações, quer na missão universitária, quer na organização dos cursos e nas formas de conceber e desenvolver o currículo. Consequentemente, ao nível dos professores, implicou novos modos de exercer a docência – nomeadamente nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação – e ao nível dos estudantes implicou concebê-los como sujeitos ativos das suas aprendizagens (LEITE; FERNANDES, 2011).

No entanto, quando comparado esse ideário do PB com as condições que existem para operacionalizá-lo, as opiniões dos professores revelam a existência de tensões. Como foi evidente no estudo realizado, os professores, embora manifestem aderir aos princípios em que se apoia o PB, consideram que convivem com limites à sua concretização. São disso exemplo: i) os novos papéis que devem ser assumidos pelos estudantes, e que justificam a contabilização do tempo de formação atribuído a cada unidade curricular através dos ECTS, quando os estudantes e os professores não interiorizaram ainda essa cultura; ii) o sistema de tutoria às aprendizagens, e que implica um apoio mais individualizado e focalizado numa relação de interação entre estudante, professor e conhecimento; iii) a concretização da relação entre

ensino-investigação-extensão, no quadro das exigências de uma “cultura da produtividade” que obriga os professores a hipervalorizarem dinâmicas de medida de desempenho de uma produtividade muitas vezes afastada das situações sociais com que convivem.

A constatação dessas tensões dá conta que o PB, apesar de privilegiar no seu ideário discursivo uma atenção ao ensino e à aprendizagem que se situa num paradigma de ruptura com o tradicional, colocou exigências ao exercício docente sem alterar as condições que permitiriam concretizá-lo. Por isso, justifica-se uma atenção acrescida do ensino superior no sentido de superar o que Delgado (2007) denomina de capitalismo acadêmico por situar os processos de ensinar e de aprender segundo uma orientação curricular que dá centralidade às aprendizagens, aos contextos reais e às situações sociais.

Para finalizar, e retomando o que diz respeito à recolha dos dados que sustentam estas considerações finais, realce-se que eles correspondem a uma heterogeneidade de professores, tanto nas áreas do conhecimento como do grau que ocupam na carreira acadêmica. Ou seja, trata-se de uma amostra que permite evidenciar que o PB afetou os professores em geral, e não foi específico de uma determinada disciplina, nem de uma dada experiência docente ou de situação de estatuto na carreira profissional. Por isso, repensar as condições do exercício docente é uma questão urgente no resgate da missão da universidade em termos de continuar a ser, conforme enfatiza Barroso (2014), um lugar, por excelência, de ensino, investigação, inovação e intervenção.

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHING AND THE REFORM OF HIGHER EDUCATION AS A RESULT OF THE BOLOGNA PROCESS: PERCEPTIONS OF UNIVERSITY OF PORTO PROFESSORS

ABSTRACT: At the end of the 20th century, as a consequence of the Bologna process, the effects of the discourse of a movement demanding reform of higher education curricular processes, started to be felt. This movement also demanded an acknowledgment that higher education teaching requires a pedagogical-didactical knowledge which goes beyond the professor's specific field of knowledge. Against that background, this paper sets out to analyse the above-mentioned discourse and its implications for teaching. To do so, it presents a study undertaken at the University of Porto, which gathered professors' opinions by means of a questionnaire. This study pointed to the existence of paradigmatic tension reflecting dilemmas for the reconfiguration of higher education teaching.

KEY WORDS: Higher education reform. Higher education teaching. Teaching. The Bologna Process.

EL EJERCICIO DOCENTE EN SU RELACIÓN CON LA REFORMA UNIVERSITARIA DERIVADA DEL PROCESO DE BOLONIA: LO QUE DICEN LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE PORTO

RESUMEN: Fue en el escenario de finales del siglo XX, y como consecuencia del Proceso de Bolonia, que se comenzaron a sentir los efectos del discurso proveniente de un movimiento que reclamó una reformulación de los procesos curriculares y el reconocimiento de que el trabajo docente en la enseñanza superior exige un conocimiento pedagógico-didáctico más allá del conocimiento específico del campo de las disciplinas en que actúa cada profesor. En el marco de esta situación, este texto tiene como objetivo analizar ese discurso y sus implicaciones en el ejercicio docente. Para eso, presenta un estudio realizado en la Universidad de Porto, que recogió opiniones de profesores a través de un cuestionario, y que permite constatar la existencia de tensiones paradigmáticas que reflejan dilemas para las reconfiguraciones de la docencia universitaria.

PALABRAS CLAVES: Reforma universitaria. Docencia universitaria. Ejercicio docente. Proceso de Bolonia.

REFERÊNCIAS

BARNETT, R. *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 2001.

BARROSO, J. *Universidade pública: construir a universidade na diversidade*. Conferência proferida no evento Dia da FPCEUP, em 12 de fevereiro de 2014.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. Publicar & morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, 28, p. 53-69, 2009.

BOURDONCLE, R.; LESSARD, C. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, 139, p. 131-154, 2002.

CABRITO, B. Ensino superior em Portugal: incertezas e contradições. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 1-24, 2011.

CASTANHO, S. Educação superior no século XXI: discussão de uma proposta. ANPEd, GT, 11. *Anais...* Caxambu, 2000.

COMÊNIO, J. A. *Didáctica magna*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. 2003. Disponível em: <<http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/PapelUniversidades.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2008.

CUNHA, M. I. Trabalho docente e profissionalidade na universidade. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga, v. 4, n. 1, p. 67-84, 2006.

DELGADO, J. *Neoliberalismo y capitalismo académico*. 2007. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/34777>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

GAUTHIER, C. ; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYPÓLITO, A. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 1-18, out./dez. 2011.

INAYATULLAH, S.; GIDLEY, J. Introducción: las fuerzas que configuran los futuros de la universidad. In: INAYATULLAH, S.; GIDLEY, J. (Orgs.). *La universidad en transformación: perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2003. p. 7-24.

LEE, R. O destino das “duas culturas”: mais uma salva de tiros nas “guerras da ciência”. In: SANTOS, B. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. Porto: Edições Afrontamento, 2003. p. 81-98.

LEITE, C. *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2002.

_____. (Org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto: CIEE/Livpsic, 2010.

_____. Qualidade da educação superior e formação de professores – uma análise a partir da situação em Portugal. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. (Orgs.). *Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. p. 99-117.

_____; FERNANDES, P. Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária. *Perspectiva*, v. 29, n. 2, p. 507-533, 2011.

_____; RAMOS, K. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 27-42.

_____; _____. Pedagogia universitária una contribución para la visibilidad de la dimensión pedagógico-didáctica de la docencia. In: ARCIGA ZAVALA, B. (Org.). *Contextos, identidades y academia en la Educación Superior*. México: Plaza Y Valdés, 2009. p. 89-114.

_____; _____. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 25, n. 1, p. 7-27, 2012.

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

ceedings – European Conference on Curriculum Studies. *Future directions: uncertainty and possibility*. Braga: UMinho, 2013. p. 228-233.

LIMA, L. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 43-59, 1997.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, v. 39, p. 7-23, 2014.

LUCARELLI, E. (Org.). *El asesor pedagógico en la Universidad: de la teoría a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência universitária*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 9-26.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil, 2000.

NÓVOA, A. Conferência "Pedagogia universitária: já estamos no século XXI ou ainda não?". *VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária*. Porto: CIEE, 2012. (Doc. policopiado).

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2006.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Decreto-Lei n. 74/2006*, de 24 de março de 2006. Lisboa: Diário da República. 2006.

READINGS, B. *A universidade em ruínas*. Coimbra: Angelus Novus, 2003.

SANTOS, B. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996a.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 8. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996b.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

STOER, S.; MAGALHÃES, A. Investigação e ensino-aprendizagem no ensino superior: entre a massificação da universidade e a educação de massas. *Boletim Universidade do Porto*, Porto, v. 37, p. 5-8, 2005.

ULLMANN, R. *A universidade medieval*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en siglo XXI: visión y acción*. 1998. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>. Acesso em: 6 ago. 2006.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A.; PINTO, J. A. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 3. ed. Porto: Edições Afrontamentos, 1989.

YOUNG, M. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.

ZABALZA, M. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed. 2004.

CARLINDA LEITE é professora catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (U.Porto), desenvolve investigação no campo do Currículo, Formação de Professores e da Pedagogia Universitária, membro efetivo do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da U.Porto.
E-mail: carlinda@fpce.up.pt

KÁTIA MARIA DA CRUZ RAMOS é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), desenvolve investigação no campo da Formação de Professores e da Pedagogia Universitária como membro efetivo do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do PPGE-UFPE e do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (Nufope), e como pesquisadora colaboradora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto (U.Porto). Bolsista Capes Processo BEX 10347.12-7.
E-mail: katiacruz@gmail.com
