

O ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR: DINÂMICAS GLOBAIS E RECONSTRUÇÕES NACIONAIS NO CASO PORTUGUÊS.¹

Mariana Gaio Alves

em (co)autoria com Nair Rios Azevedo, Teresa Gonçalves e Cláudia Neves
UIED/FCT – Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Nota Introdutória

Nas sociedades europeias contemporâneas, a centralidade das dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida têm configurado um novo enquadramento para (re)pensar não só as políticas educativas, mas também as instituições, as trajetórias e os projetos nas áreas da educação e da formação. Neste contexto, o objetivo da comunicação é refletir sobre as mudanças em curso que afetam o ensino superior, tendo em conta, por um lado, as dinâmicas atuais das políticas educativas aos níveis supranacional na Europa e nacional no caso português e, por outro lado, ao nível institucional mobilizando dados de uma pesquisa exploratória numa instituição universitária portuguesa e em cursos de área das Ciências de Educação.

Em primeiro lugar, analisamos as transformações das políticas educativas europeias e a forma como se refletem no ensino superior. Em segundo lugar, consideramos o modo como estas mudanças estão sendo (re)interpretadas no contexto português. Em terceiro lugar, apresentamos dados da pesquisa exploratória. Na conclusão salientam-se alguns aspetos que, na nossa opinião, necessitam de ser compreendidos de forma mais aprofundada e crítica no que respeita às mudanças em curso no ensino superior.

As Políticas para a Educação e a Formação na União Europeia

A partir da segunda metade do século XX as organizações internacionais como a UNESCO, OCDE, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional iniciaram um movimento mundial de redes financeiras, de troca de experiências e de circulação de conhecimentos sobre a educação. Neste contexto, a tendência para a “estandardização” (iniciada com a expansão e generalização dos sistemas educativos) foi reforçada por estas organizações que promovem a comparabilidade entre os vários sistemas educativos.

No caso da União Europeia (UE) regista-se uma evolução semelhante, mas o processo de integração da educação e da formação na esfera política tem sido longo e caracterizado por alguns constrangimentos (Antunes, 2005). Durante os anos 70 e 80, a ação da Comunidade Europeia em relação à educação e formação começou lentamente a afirmar-se, tendo sido a partir do Tratado de Maastricht que foi atribuído à educação e à

¹Este texto constitui uma versão preliminar de um artigo que vai ser submetido para publicação numa revista internacional.

formação um papel fundamental nas políticas da Comunidade Europeia. Na era pós-Maastricht, verificou-se a necessidade de articular a política de educação com outros sectores da política europeia, como o emprego, a investigação ou a inovação, sendo que emergem nesse contexto dois conceitos-chave: sociedade do conhecimento e aprendizagem ao longo da vida. A etapa seguinte no processo de integração da educação e da formação na esfera política tem início com o Conselho Europeu de Lisboa de Março de 2000, designadamente adoptando-se o “programa sobre os objetivos futuros da educação e formação na Europa”. Este programa constitui o primeiro documento oficial que define uma abordagem para a educação e a formação profissional na UE.

Em síntese, a educação e a formação têm sido o objeto de diversas iniciativas que progressivamente têm reconfigurado o quadro jurídico na UE, desde a ausência inicial de referências à educação até às políticas atuais que procuram reforçar o desenvolvimento de uma dimensão europeia na esfera educativa, associada à orientação central de promoção da aprendizagem ao longo da vida.

Ora, a forma como a educação e a formação têm sido equacionadas no contexto europeu tem grandes implicações para os sistemas educativos dos estados-membros. Definir objetivos comuns, estabelecer metas quantitativas, monitorizar, comparar, destacar as melhores práticas são características de uma nova forma de governação em educação e formação na UE, tendo em vista uma mais profunda harmonização e coordenação dos esforços políticos. O processo de Bolonha é uma expressão clara desse processo dinâmico e sistematicamente monitorizado.

Noutros termos, a UE tem vindo a assumir o papel de um ator supranacional das políticas educativas na Europa, pois embora a Comissão Europeia não tenha poder vinculativo e obrigatório constata-se que os estados-membros acabam por ser fortemente influenciados em matéria de educação e formação por este nível de regulação supranacional das políticas educativas (Barroso, 2006). Neste âmbito, e tendo em conta a análise do ensino superior, importa destacar a centralidade de duas ideias chave orientadoras das políticas educativas europeias: aprendizagem ao longo da vida e Espaço Europeu do Ensino Superior. Considerando os documentos de política da UE para a aprendizagem ao longo da vida, constatamos que a economia do conhecimento se tornou uma tendência e uma força muito influente e que os sistemas educativos são considerados ferramentas importantes na promoção daquele tipo de economia.

Num trabalho de pesquisa anterior, com base na análise de conteúdo de 20 principais textos da política da União Europeia produzidos desde 2000, salientou-se a forma como o ensino superior é fortemente destacado como um segmento educativo fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida (Alves, Neves, Gomes, 2010). De modo complementar, o Processo de Bolonha pretende construir um Espaço Europeu do Ensino Superior no quadro do qual se preconiza que as universidades constituam estruturas fundamentais de educação, formação e inovação. O processo de criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior baseia-se na cooperação intergovernamental e no intercâmbio académico internacional, com o objetivo de estimular a mobilidade dos estudantes tanto na Europa como no resto do mundo.

A análise de documentos de política do processo de Bolonha revela a centralidade de duas ideias: o fortalecimento da Europa nas suas dimensões cultural, social, científica e tecnológica e através da importância conferida aos valores democráticos, assim como a valorização da sua diversidade cultural e linguística ilustrada pela diversidade dos sistemas de ensino superior existentes na Europa.

Políticas Educativas da União Europeia e Processo de Bolonha

Como afirmamos anteriormente, o processo de Bolonha é uma reforma do ensino superior europeu, tratando-se de um processo voluntário que envolve 47 países e que não decorre de nenhum tratado ou lei orientadora do processo. O seu objetivo principal é tornar mais fácil a mobilidade das pessoas entre os países, criando um quadro de qualificações comparáveis entre os vários países e procurando, ao mesmo tempo, contribuir para a melhoria e atratividade do ensino superior europeu. Muitos dos países envolvidos são membros da UE, a qual apoia o processo de Bolonha.

No contexto europeu, esta reforma do ensino superior pode ser entendida como uma perda de poder dos estados nacionais, de tal modo que talvez se possa falar de uma espécie de "desnacionalização" do ensino superior (Antunes, 2006). Reconhecendo uma natureza dual ao processo de Bolonha, Lima, Azevedo e Catani argumentam que se trata de um "processo político fortemente regulado, em termos nacionais, no contexto de certos países e externamente sobre-determinado por agendas transnacionais" (2008, p. 13). A análise do enquadramento regulamentar da educação e da formação no quadro das políticas da UE e do processo de Bolonha, permite detectar a existência de algumas ideias centrais subjacentes a essas políticas: a sociedade do conhecimento, a empregabilidade, a mobilidade, a qualidade, entre outras. Estes dois movimentos são exemplos claros de um processo de afirmação de um espaço de educação sem fronteiras, como referem Nóvoa e Lawn (2002).

Em síntese, a formulação de políticas educativas tanto no quadro da UE como no âmbito do processo de Bolonha baseia-se em princípios semelhantes de ação, assentando em mecanismos como a comparação entre países, o estabelecimento de metas comuns e a constituição de redes de financiamento, de peritos e de circulação de conhecimento. Além disso, ambos os movimentos constituem exemplos das influências que a esfera supranacional de regulação tem hoje na definição das políticas educativas, designadamente dos estados nacionais. Não obstante, as orientações políticas supranacionais são alvo de diferentes adaptações nas leis nacionais.

O Processo de Bolonha e o Ensino Superior Português

No caso português, o sistema de ensino superior tem uma natureza binária no sentido em que é composta por universidades e institutos politécnicos que podem ser públicos ou privados. Recentemente, algumas manifestações de resistência e de descontentamento, juntamente com alguns indicadores ainda abaixo da média da Europa publicados em relatórios internacionais, estão denunciando um processo de adaptação controversa e pouco consensual da reforma de Bolonha em Portugal. Teodoro (2006) refere-se a estas manifestações de descontentamento como "ruídos" que

impedem um efetivo ajustamento do ensino superior português no quadro de Bolonha e que se expressam, por exemplo, através do corte no financiamento das instituições de ensino superior.

É que as regras de Bolonha impõem a redução do 1.º ciclo de estudos (em geral de 5 para 3 anos) o que pode ter consequências graves para o número de alunos inscritos em formação inicial. Esta redução do 1.º ciclo de estudos pode também originar problemas ao nível do reconhecimento social e profissional dos diplomas por parte de algumas associações profissionais e instituições empregadoras. Além disso, importa considerar que a implementação de um sistema de dois ciclos de estudos (3 anos de primeiro ciclo e 2 anos de mestrado) pode contribuir para a reconfiguração do sistema binário que caracteriza o ensino superior português, designadamente porque a pós-graduação tem sido tradicionalmente leccionada nas universidades.

Do ponto de vista dos alunos, existem também "ruídos" sobre o processo de Bolonha que indicam a existência de algum desconforto. O relatório "Bolonha na perspectiva dos alunos" (ESU, 2009) da UE, revela que, em Portugal, a dimensão social é um fator chave para o sucesso deste processo, uma vez que os alunos portugueses têm de suportar elevados custos financeiros para beneficiar de períodos de estudo no estrangeiro. Esta situação explica a baixa adesão destes alunos aos programas de mobilidade interuniversitários, por comparação com o que se vem verificando no Norte da Europa.

A análise dos documentos políticos portugueses para a implementação do processo de Bolonha, permite evidenciar a existência de um conjunto muito amplo de objetivos culturais, profissionais, científicos e sociais. Para além da reestruturação do sistema de ensino superior, a lei portuguesa preconiza também o alargamento do acesso ao ensino superior de estudantes adultos e a implementação de mecanismos de reconhecimento e validação de competências e aprendizagens prévias. Na verdade, até muito recentemente apenas uma pequena proporção de estudantes do ensino superior em Portugal eram adultos, enquanto que desde 2006 o acesso de estudantes adultos tem sido promovido através de iniciativas políticas que respondem a uma procura social crescente (Pires, 2010).

Além disso, considera-se que uma questão central no âmbito do processo de Bolonha é a mudança de paradigma "a partir de um modelo passivo de ensino baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, que incluem tanto as genéricas como as específicas, associadas à área de formação" (Decreto-Lei n.º 74/2006). Assim sendo, no contexto português, as dimensões curriculares e pedagógicas revestem-se de grande importância.

Nota Metodológica do Estudo Exploratório

Tendo em conta as mudanças em curso no plano político nacional e nas instituições de ensino superior, realizámos um estudo exploratório sobre os cursos (mestrados e doutoramento) e os alunos da área científica de Ciências de Educação, na FCT/Universidade Nova de Lisboa. Esta estratégia de pesquisa tem um duplo objetivo: por um lado, visa monitorizar as alterações em curso no âmbito de ofertas formativas

concebidas no quadro da reforma de Bolonha e, por outro lado, procura apoiar a reflexividade sobre a nossa própria atividade profissional como professoras e investigadoras envolvidas nessas ofertas formativas. Assim sendo, elaborámos um questionário que foi respondido nos anos letivos de 2008/09 e 2009/10 por alunos que estavam terminando o primeiro ano de mestrado e doutoramento em Ciências da Educação na nossa Faculdade.

O questionário incluiu cinco conjuntos de questões que abordam: (1) as razões que levam os estudantes a inscrever-se no programa, (2) a avaliação da qualidade global do programa, (3) a percepção dos alunos sobre o impacto do programa a nível pessoal e profissional, (4) as percepções dos alunos sobre o desenvolvimento de competências no âmbito do programa e (5) a caracterização pessoal e social dos alunos (idade, sexo, grau académico anterior, atividades profissionais). Nas questões referentes às razões para se inscrever em mestrado ou doutorado e à avaliação quer da qualidade quer do impacto dos cursos, adoptamos a formulação já seguida num projeto de investigação anterior que visava analisar as trajetórias de aprendizagem ao longo da vida de diplomados de ensino superior e respectivas implicações nos planos social e profissional (Alves et al. 2010). As perguntas sobre o desenvolvimento de competências integraram questões propostas por outros autores (González & Wagenaar, 2003, 2008) referentes a competências específicas da área das Ciências de Educação que estão em conformidade com os descritores de Dublin definidos para o segundo e terceiro ciclos de ensino superior. Para responder à maioria das perguntas, os alunos tinham que indicar os seus níveis de concordância com afirmações dadas através de uma escala com número par e igual número de opções positivas e negativas, de modo a evitar a tendência para a resposta neutral. Dados adicionais foram recolhidos através da análise documental de leis e regulamentos dos mestrados e doutoramento em geral e na FCT/Universidade Nova de Lisboa em particular.

Em síntese, assumindo o pressuposto de que o ensino superior tem um papel central nas estratégias políticas de aprendizagem ao longo da vida e de que têm vindo a ser introduzidas alterações significativas nos programas de mestrado e doutoramento, optámos por analisar o perfil dos alunos e as suas percepções sobre a qualidade do programa, bem como a opinião sobre o desenvolvimento de competências propiciada pelos cursos. Tendo em conta que se trata de um estudo exploratório, decidimos estudar esses aspetos considerando os estudantes que se inscrevem em cursos de pós-graduação no domínio das Ciências da Educação na nossa Faculdade, pois tal também nos permite refletir sobre as nossas práticas como professoras e investigadoras. As questões que orientaram a análise de dados do estudo exploratório são as seguintes: Que alterações se identificam na estrutura de mestrados e doutoramentos implementados no quadro da reforma de Bolonha? Qual é o perfil dos alunos que se inscrevem nesses cursos? Quais as razões que conduzem os alunos a inscrever-se nesses cursos? Qual a avaliação dos alunos sobre a qualidade dos cursos em análise? Qual a avaliação dos alunos sobre as competências desenvolvidas no âmbito dos cursos em análise?

A Organização de Mestrados e Doutoramento na área das Ciências da Educação na FCT/Universidade Nova de Lisboa

Em Portugal, a reforma de Bolonha significou em geral reduzir a duração do primeiro ciclo de ensino superior para 3 anos, enquanto o segundo ciclo (mestrado) permaneceu com a duração de dois anos estando o terceiro ciclo previsto para durar 3 a 4 anos. Na área das Ciências da Educação, identificamos concomitantemente uma mudança importante no caso específico da formação de professores, uma vez que se torna necessário completar um mestrado para se exercer a profissão de professor dos ensinos básico (ensino fundamental) ou secundário (ensino médio). Antes de Bolonha, os professores do ensino secundário (10^o a 12^o ano de escolaridade) e do 3^o ciclo do básico (7^o a 9^o ano de escolaridade) deveriam completar licenciaturas de 5 anos nas universidades, enquanto os professores de ensino básico (1^o ciclo abrangendo do 1^o ao 4^o ano de escolaridade; 2^o ciclo correspondente aos 5^o e 6^o anos) obtinham o respectivo diploma em institutos politécnicos após 4 anos de estudo. A reforma de Bolonha significa, de algum modo, a profissionalização dos Mestrados, no sentido em que, de acordo com novas regulamentações, os professores dos ensinos básico e secundário devem ser titulares de um diploma de segundo ciclo (mestrado) na área do ensino que inclua três componentes distintas: disciplinas da área da educação, prática profissional e introdução à pesquisa educativa.

No caso da nossa investigação, centramo-nos em cursos destinados à formação de professores de ensino secundário. Estes estudantes de mestrado devem ter concluído previamente um 1^o ciclo de estudos numa área científica específica (na FCT/UNL trata-se de Matemática ou Biologia/Geologia ou Física/Química), antes de ingressarem num 2^o ciclo de estudos com uma forte componente pedagógico-didática, bem como com uma outra componente de introdução à investigação. Os cursos da FCT/UNL tiveram início no ano letivo de 2007/08 (Mestrado em Ensino de Matemática) e em 2009/10 (Mestrado em Ensino de Biologia/Geologia e de Física/Química) organizados de acordo com a regulamentação da reforma de Bolonha e tendo em conta os descritores de Dublin (competências gerais) para o 2^o ciclo, assim como as competências específicas de formação de professores estabelecidas nas leis nacionais.

Estes cursos visam contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos futuros professores, completando a sua formação científica, tecnológica e técnica nas áreas da Matemática, Biologia/Geologia e Física/Química mas, sobretudo, incluindo uma componente específica de formação no domínio da educação. Procura-se também promover o desenvolvimento progressivo das competências de ensino e a integração dos mestrandos na prática profissional docente, para além de desenvolver capacidades de análise crítica, de inovação e de pesquisa educativa. O primeiro ano do plano de estudos integra a grande maioria das componentes letivas presenciais, enquanto o segundo ano é ocupado predominantemente pela prática profissional (estágio) e pela introdução à investigação. Para a obtenção do grau de mestre, os alunos têm que apresentar uma dissertação de mestrado em provas públicas no final dos dois anos do mestrado. Com base na análise do plano curricular destes cursos de mestrado em particular, podemos dizer que os mesmos privilegiam uma abordagem pedagógico-didática do ensino, no sentido de que são sobretudo cursos de formação profissional de base, com uma forte orientação para o exercício da atividade de professor (Jakku-Sihvonen, 2007).

No que respeita aos programas de estudos de 3º ciclo, importa sublinhar que em Portugal quase não existe tradição deste tipo de programas para apoiar o processo de investigação conducente ao grau de doutor. Antes da reforma de Bolonha, os alunos de doutoramento trabalhavam sobretudo de forma isolada e individual, desenvolvendo a sua pesquisa e competências de investigação sob a supervisão de um investigador sénior, mas sem frequentarem aulas, na maioria dos casos, nem cumprindo metas, cronogramas e planos de estudos previamente definidos. Neste sentido, nos últimos anos vimos assistindo a uma mudança importante nas universidades portuguesas, na medida em que se tem multiplicado a oferta de programas de doutoramento. Em nossa opinião, esta é uma consequência do aumento do número de estudantes de doutoramento, bem como um efeito das mudanças que ocorrem no ensino superior associadas ao processo de Bolonha. Apesar de a lei (decreto-lei nº 74/2006 que regulamenta o processo de Bolonha) não impor estes programas de 3º ciclo é referido que o processo de realização do doutoramento pode incluir um conjunto de atividades letivas presenciais, para além da apresentação e discussão de uma tese original.

O programa de doutoramento em Educação na FCT/UNL iniciou as suas atividades no ano de 2007/08 e foi o primeiro programa na Faculdade concebido segundo as normas e diretrizes da reforma de Bolonha. A organização do programa assentou na ideia de que a educação constitui um campo complexo e interdisciplinar, no qual as questões de investigação e os problemas de pesquisa devem ser abordados adoptando uma abordagem abrangente e considerando a não-linearidade e as possibilidades emergentes dos fenómenos educativos (Alves & Azevedo, 2010). Ou seja, argumenta-se que a pesquisa educativa deve integrar as principais características do pensamento complexo, nomeadamente a transdisciplinaridade e a interdiscursividade (Davis e Sumara, 2008). Por esta razão, os problemas de investigação tendem a organizar-se em torno de temas e questões que podem ser abordados de forma transversal e transdisciplinar, não se limitando a um campo disciplinar específico (Alves, Azevedo & Gonçalves, 2010).

Assim sendo, o programa foi organizado em várias unidades curriculares que abordam diversas temáticas no âmbito da educação, bem como questões metodológicas sobre a pesquisa educativa. A maioria destas unidades curriculares devem ser frequentadas e concluídas no primeiro ano do plano de estudos. Durante o segundo e terceiro anos, os doutorandos devem desenvolver o seu projeto de investigação próprio conduzindo a uma dissertação final que lhes permita, após a respectiva discussão em provas públicas, obter o grau de Doutor.

Caracterização do Perfil dos Estudantes

Os 32 alunos matriculados no primeiro ano de dois mestrados na FCT / UNL em 2008/09 e 2009/10 constituíram o grupo-alvo do questionário. Deste conjunto, 19 (60%) responderam ao questionário (13 mulheres e 6 homens). A pesquisa evidencia uma grande diversidade entre os alunos quanto à idade (23-54 anos de idade, média 31) e relativamente à experiência profissional prévia como docentes (cerca de metade dos

alunos têm alguma experiência profissional como professores - de 1 a 20 anos - enquanto a outra metade não tem nenhuma experiência como professor).

Esta situação revela que nos primeiros cursos de mestrado organizados segundo a reforma de Bolonha encontramos, no caso da FCT/UNL, professores com alguma experiência que precisam obter o grau de mestre por motivos profissionais (ou seja, para progredirem nas carreiras), bem como estudantes que visam obter o grau de mestre para se tornarem professores, uma vez que tal é obrigatória regulamentação portuguesa de acesso à profissão docente. Na verdade, 10 dos 19 alunos inquiridos são professores com alguma experiência de trabalho no ensino básico e secundário (8) ou ensino superior (2), enquanto 5 não desenvolvem qualquer atividade profissional e 4 têm outras profissões.

Os 18 alunos matriculados no primeiro ano do programa de Doutoramento da FCT/UNL em 2008/09 (11 alunos) e 2009/10 (7 alunos) constituíram o grupo-alvo do questionário. Deste conjunto, 13 (72%) responderam ao questionário (8 mulheres, 1 homem e 1 não resposta). A pesquisa evidencia uma significativa diversidade entre os alunos quanto à idade (26-53 anos de idade, 36 em média), constatando-se que estes vêm para a universidade já com alguns anos de experiência de trabalho na área da educação principalmente como professores do ensino básico ou secundário. Os dados mostram que entre os 13 inquiridos, apenas 2 doutorandos afirmam não desempenhar atividade profissional. Considerando os 11 doutorandos que estão profissionalmente ativos, verificamos que 3 deles são professores nas escolas secundárias e outros 3 em escolas básicas e secundárias, sendo que 1 deles lecciona no ensino superior (3 inquiridos não responderam à questão).

Neste contexto, importa analisar em que medida os doutorandos tencionam continuar a sua carreira como professores nas escolas ou iniciar atividades de docência e investigação no ensino superior após o doutoramento (Alves & Azevedo, 2010), existindo outros autores que referem essa mesma preocupação (Leonard, Becker & Coate, 2005). Os doutorandos tencionam vir a ser investigadores? Ou preferem permanecer como professores nas escolas básicas e secundárias? O mais provável é que a segunda hipótese prevaleça, pois as vagas para investigadores e professores no ensino superior não têm aumentado significativamente nos últimos anos em Portugal.

Razões para Ingressar em Mestrado e Doutoramento

Tendo em conta a caracterização dos alunos de mestrado, não nos parece surpreendente que, quando inquiridos sobre os motivos para ingressar nos respectivos cursos, se destaquem aspetos relacionados com as trajetórias profissionais. Na verdade, razões como a obtenção de melhores oportunidades para encontrar emprego, a progressão na carreira profissional ou a procura de uma oportunidade de ampliar os seus conhecimentos, foram classificadas como importante ou muito importante por quase todos (18/19) os inquiridos. Há também um amplo consenso em torno do reconhecimento de que os cursos de mestrado são importantes ou muito importantes como uma oportunidade para o desenvolvimento pessoal (17/19), pelos temas de pesquisa privilegiados (16/19) ou para satisfazer as necessidades dos próprios alunos

(15/19). Para uma maioria de inquiridos (13/19) o desemprego é a razão menos importante para ingressarem em mestrado, enquanto cerca de metade (9/19) considera como razão pouco importante a possibilidade de encontrar empregos mais bem remunerados como consequência da obtenção do grau de mestre.

Os dados que recolhemos sobre os doutorandos indica que estes são principalmente adultos trabalhando em tempo integral que visam, sobretudo, ampliar os seus conhecimentos, promover o seu desenvolvimento pessoal e melhorar o seu desempenho profissional. Quando inquiridos sobre os motivos para ingressar em doutoramento, a grande maioria dos inquiridos (11/13) referem a aprendizagem e aquisição de conhecimento como uma razão muito importante, bem como o valorizam como oportunidade de promover o desenvolvimento pessoal (10/13). Progredir na carreira profissional e melhorar o desempenho profissional foram razões consideradas importantes (9/13), assim como a oportunidade de vir a integrar a comunidade científica (8/13). Estar desempregado não foi considerada uma razão importante para iniciar o doutoramento (11/13), embora a maioria (9/13) indique que ter um doutoramento seria importante para melhorar as suas oportunidades de encontrar um (outro) emprego.

Considerando globalmente os dados apresentados, gostaríamos de destacar dois aspetos. O primeiro centra-se na tendência para a profissionalização dos mestrados na área das Ciências da Educação no quadro da reforma de Bolonha, sendo que esta tendência não é visível apenas na estrutura e organização dos cursos, mas também nas expectativas dos alunos que esperam sobretudo beneficiar o seu desenvolvimento profissional e progredir na carreira. O segundo aspeto diz respeito aos doutorandos que têm vindo a aumentar nos programas de doutoramento organizados segundo as regras de Bolonha, os quais são principalmente professores e educadores em diferentes níveis do sistema educativo, procurando ampliar os seus conhecimentos e promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em nenhum dos dois grupos se verifica que a maioria dos alunos ingressam no ensino superior por estarem desempregados, mas em ambos os grupos os indivíduos têm expectativas de melhorar a sua situação profissional. Assim sendo, como é que os programas de mestrado e doutoramento estão promovendo a articulação entre a experiência profissional dos estudantes e a sua frequência académica? Como é que os professores e práticas de ensino superior se ajustam a estudantes que são adultos e trabalham, em vez de estudantes jovens sem ocupação profissional?

Percepções sobre a Qualidade dos Programas de Mestrado e Doutoramento

Com base nos dados recolhidos, a percepção dos inquiridos aponta a boa qualidade global dos programas de mestrado e doutoramento em educação da FCT/UNL.

No que respeita aos mestrandos, a maioria dos inquiridos analisou cada um dos aspetos considerados como tendo uma boa qualidade. Destaque-se a disponibilidade dos professores e os recursos disponíveis por serem os aspetos mais valorizados, pois são considerados bons ou mesmo muito bons por todos os inquiridos. Nenhum desses itens

foi considerado mau ou muito mau por nenhum dos inquiridos. Outros aspetos como os recursos metodológicos utilizados pelos professores e a adequação dos conteúdos dos programas aos interesses pessoais foram também muito apreciados (classificados como bons ou muito bons por uma grande maioria - 16 / 19), sendo que apenas 3 em 19 alunos os consideraram como maus. Também a adequação dos conteúdos dos cursos às necessidades profissionais e o equipamento técnico fornecido é considerado bom ou muito bom por uma clara maioria (15 em 19). O único aspeto avaliado como mau ou muito mau (por 4 em 19) foi o horário letivo, mas mesmo assim a maioria (15/19) avalia este aspeto como bom ou muito bom. O calendário das atividades escolares foi também classificado como mau por alguns (5 em 19), ainda que a maioria (14 em 19) o considere bom. Estes resultados revelam as dificuldades dos estudantes que estão a trabalhar (na maioria das vezes a tempo inteiro) em articular o seu trabalho com a frequência do mestrado. Em nossa opinião, tal deverá ser considerado pela Faculdade no planeamento dos horários e calendários das atividades académicas.

No que diz respeito à qualidade do programa de doutoramento encontramos tendências semelhantes, já que a maioria dos alunos classifica cada um dos aspetos como muito bom ou bom. Os aspetos mais valorizados são a adequação dos conteúdos do programa às necessidades profissionais, os recursos metodológicos utilizados pelos professores, os equipamentos técnicos e os recursos disponíveis, considerados bons ou muito bons por todos os inquiridos. Outros aspetos como a adequação dos conteúdos dos programas aos interesses pessoais e a disponibilidade dos professores são considerados bons ou muito bons por quase todos os inquiridos (12 em 13), enquanto o horário escolar e calendário das atividades é elogiado por 11 em 13.

Em síntese, os programas de mestrado e doutoramento parecem ser avaliados de forma bastante positiva pelos estudantes, ainda que os resultados evidenciem ligeiras discrepâncias entre mestrandos e doutorandos. Designadamente, os calendários académicos e os horários escolares parecem ser um pouco menos problemáticos para os doutorandos do que para os mestrandos, talvez porque todos as atividades do programa de doutoramento têm lugar em pós-laboral (a partir das 18h). Adicionalmente, verifica-se que entre mestrandos a adequação às necessidades profissionais é um pouco menos apreciada do que entre os doutorandos, importando compreender as razões desta situação uma vez que o mestrado tem uma intenção de profissionalização que não está presente para o programa de doutoramento centrado, sobretudo, na formação de investigadores. Trata-se, assim, de um resultado ligeiramente surpreendente que precisa ser mais explorado, de modo a contribuir para o planeamento das atividades académicas na nossa Faculdade.

Percepção sobre o Desenvolvimento de Competências nos Programas de Mestrado e Doutoramento

Os dados recolhidos sugerem que a percepção dos alunos sobre a contribuição dos programas de mestrado para o desenvolvimento de competências gerais é globalmente positiva. No entanto, existem algumas variações nas respostas que devem ser consideradas.

Os contributos do curso parecem ter sido mais significativos para o desenvolvimento das competências seguintes: capacidade de gerar novas ideias (considerada importante por 14 em 19, muito importante por 3 em 19 e pouco importante por 2 em 19), capacidade de aplicar o conhecimento na prática (importante para 14 em 19, muito importante para 3 em 19 e pouco importante para 2 em 19), capacidade de adaptação a novas situações (considerada importante para 16 em 19 e pouco importante para 3 em 19), capacidade de trabalhar de forma autónoma (importante para 14 em 19, muito importante para 2 em 19, pouco importante para 2 em 19 e nada importante para 1 em 19). O contributo dos cursos de mestrado é também valorizado, mas menos enfaticamente, no que respeita ao desenvolvimento das seguintes competências: conhecimentos gerais básicos sobre a área de estudo (importante para 13 em 19, muito importante para 2 em 19 e pouco importante para 4 em 19), capacidade crítica e autocrítica (importante para 15 em 19 e ligeiramente importante para 4 em 19).

As competências relacionadas com o trabalho em equipe, capacidades de relacionamento interpessoal e, sobretudo, capacidades de liderança obtêm valorações intermédias (respectivamente 7, 6 e 11 inquiridos em 19 consideram-nas pouco desenvolvidas). As pontuações mais baixas foram dadas aos seguintes aspetos: capacidade de trabalhar num contexto internacional (importante para 4 em 19, pouco importante para 10 em 19, importante para 5 em 19), conhecimento de uma segunda língua (sem importância para 11 em 19, pouco importante para 7 em 19 e importante para 1 em 19). Também os contributos do mestrado para desenvolver conhecimentos básicos de informática (8 em 19 consideram não desenvolvidos e 2 em 19 pouco desenvolvidos), bem como para a capacidade de comunicar com não-especialistas (2 em 19 consideram não desenvolvidos e 9 em 19 pouco desenvolvidos) na área foram menos apreciados.

Relativamente ao programa de doutoramento, os dados recolhidos permitem-nos considerar que o programa é bem sucedido no que diz respeito à formação de pesquisadores e ao desenvolvimento das respetivas competências. Todos os doutorandos indicaram que capacidade de análise e síntese, conhecimentos gerais básicos na área de estudo e capacidade de aprender foram desenvolvidas de modo considerável (10/13) ou mesmo de maneira forte (3/13). Além disso, todos os doutorandos afirmaram que as capacidades de investigação, as competências de gestão de informação e as capacidades de crítica e autocrítica foram consideravelmente (respectivamente para 6, 5, 7, 19) ou fortemente (7, 8, 6 em 19) desenvolvidas.

Os aspetos considerados não desenvolvidos ou pouco desenvolvidos por mais de metade dos inquiridos são: conhecimento de uma segunda língua (10 em 13), capacidade de liderança (9 em 13) e capacidade de trabalhar num contexto internacional (7 em 13). Alguns doutorandos consideraram que o programa não desenvolveu de modo algum o conhecimento de uma segunda língua (4 em 13), a capacidade de liderança (3 em 13), a capacidade de trabalhar em contexto internacional (2 em 13), bem como a capacidade de decisão, as competências de relacionamento interpessoal, a capacidade de comunicar com os não-especialistas na área e a

valorização da diversidade e da multiculturalidade (cada um destes aspetos valorizado apenas por 1 em 13).

Importa sublinhar que os doutorandos foram inquiridos quando haviam terminado o primeiro ano do programa, no qual frequentam e completam as unidades curriculares sem ter ainda iniciado o desenvolvimento do seu trabalho de investigação próprio que constitui o âmago do doutoramento. Não obstante, a apreciação positiva que os dados recolhidos parecem indiciar são convergentes com resultados de outros estudos em que se sublinha o modo como embora sejam “frequentes os debates dos doutorandos sobre as preocupações, angústias e até mesmo medos na realização do doutoramento (...) é surpreendente que os nossos inquiridos sejam tão positivos sobre as suas experiências” (Leonard, Becker e Coate, 2005, pp 136-137).

Globalmente, considerando as respostas sobre mestrados e doutoramento, é possível afirmar que as competências percebidas como menos desenvolvidas parecem ser as que se relacionam com a internacionalização (conhecimento de uma segunda língua e trabalho em contextos internacionais), enquanto outras competências focando o trabalho em equipe e o relacionamento interpessoal também não são consideradas tão desenvolvidas. Estes dados suscitam a necessidade de uma exploração mais aprofundada, de modo a permitir-nos a concluir em que medida as mudanças que estão ocorrendo favorecem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, para além de promoverem o conhecimento básico no campo disciplinar e as capacidades de ensino e de investigação. Noutros termos, é necessário trabalho de pesquisa qualitativa com a finalidade de avaliar aspetos pedagógicos e curriculares, assim como os modos como estes estão (ou não) sendo objeto de mudanças.

Nota Conclusiva

Na nossa perspectiva, a compreensão das mudanças em curso no ensino superior na atualidade é enriquecida se adotarmos quadros de análise multidimensionais. Se a reforma de Bolonha constitui um processo político construído a nível transnacional, este mesmo está sendo (re)interpretado em diferentes contextos nacionais de formas variadas, ainda que seja comum a intencionalidade de subjugar as transformações a imperativos económicos.

Com efeito, o processo de Bolonha é a expressão clara de uma política supranacional implementada em quase 50 países, cujos objetivos são aumentar a competitividade, melhorar a adaptação ao mercado de trabalho e promover a mobilidade. Traduz-se, portanto, num esforço de homogeneização do ensino superior no contexto europeu que evidencia nas suas finalidades principais a tendência para satisfazer objetivos relacionados com a competitividade económica através, nomeadamente, de uma melhor preparação dos alunos para os desafios profissionais.

No contexto português, argumentamos que os esforços políticos se têm orientado para convergir com esse ideal de homogeneização, sendo que, a nível institucional, as universidades têm vindo a ser impelidas a (re)organizar a formação académica reajustando as respectivas estruturas curriculares, organizativas e pedagógicas. Que

efeitos e impactos dessas transformações são identificáveis pelos estudantes de ensino superior?

Se, por um lado, parece tornar-se claro que a reforma de Bolonha significou uma (re)organização dos planos de estudos, recolhemos indícios de que uma mudança no perfil dos alunos poderá também estar acontecendo. O crescimento do número de doutorandos, bem como a mudança de perfil de mestrandos e doutorandos (passando a integrar mais significativamente adultos com experiência profissional e com expectativas de melhorar a sua situação no mercado de trabalho) poderá ser um dos principais impactos do processo de Bolonha.

Os resultados do nosso estudo exploratório indicam que os alunos estão satisfeitos com vários aspetos referentes à qualidade dos programas e ao desenvolvimento de competências que os mesmos permitem. No entanto, aparentemente o trabalho em equipe, as capacidades interpessoais, o conhecimento de uma segunda língua, o trabalho num contexto internacional e/ou a comunicação com público não especializado são aspetos menos desenvolvidos ou menos reconhecidos pelos estudantes. Em que medida tal significa que é necessário abrir o ensino superior a diferentes formas pedagógicas de ensino-aprendizagem, evitando uma perspectiva não tão confinada ao aluno e ao seu processo individual de desenvolvimento e construção de conhecimento?

Considerando a multidimensionalidade da intencionalidade educativa, Biesta (2011) define três domínios diferentes para os processos e práticas educativas: a socialização, a qualificação e a subjetivação, os quais não estão separados e sobrepõem e inter-relacionam de maneiras sinérgicas ou conflitantes. Em que medida estas dimensões estão presentes nos 2^o e 3^o ciclo de estudos superior e como se relacionam umas com as outras? Será que funcionam de forma sinérgica ou conflitante? Porquê e de que modo? Os dados recolhidos permitem ilustrar possíveis conexões entre essas diferentes dimensões: mesmo melhorando as qualificações, se as capacidades individuais são as mais valorizadas assim como a competição (em vez da cooperação) podem ocorrer impactos negativos sobre o domínio de subjetivação; as realizações no domínio da socialização podem ser prejudicadas se o trabalho em equipe e as competências interpessoais não são promovidas, o que poderá comprometer também a qualificação.

Perspectivando linhas de pesquisa futuras, os dados apresentados sublinham a necessidade de analisar e explorar os modos como os professores do ensino superior e as organizações estão compreendendo estas mudanças, bem como em que medida estão modificando e/ou ajustando as suas práticas. Os dados recolhidos permitem uma visão geral dos programas e dos seus impactos sobre os estudantes, levantando questões que precisam ser exploradas sobre a adaptação dos professores do ensino superior ou sobre a programação das atividades académicas entre outros aspetos. Para além disso, é preciso monitorizar as mudanças, com a finalidade de avaliar em que medida as tendências identificadas nestes cursos da área de educação da FCT/UNL podem ser generalizados a outros campos disciplinares e a outras instituições, bem como para averiguar até que ponto essas tendências se vão manter nos anos mais próximos.

No contexto do processo de Bolonha e do Espaço Europeu do Ensino Superior importa

analisar, numa perspectiva multidimensional, os diferentes atores, contextos e experiências, visando compreender o que é educativamente desejável relativamente às diferentes dimensões dos processos e práticas educativas. Essa análise pode desenvolver-se em vários níveis: internacional, nacional, institucional e individual, não podendo dispensar a consideração das finalidades educativas se, de facto, pretendemos contribuir para evitar riscos e melhorar práticas educativas no quadro do ensino superior.

Bibliografia:

Alves, M.G. & Azevedo, N.R. (2010). Third Cycle Studies in Educational Sciences: expectations and competences development. *European Educational Research Journal*, ISSN 1474-9041, Volume 9, Number 1, 69-80.

Alves, M.G.; Cabrito, B.G.; Lopes, M.C.; dMartins, A. and Pires, A.L.O. (Edits) (2010). *Universidade e formação ao longo da vida*. Caparica: UIED, FCT-Universidade Nova de Lisboa.

Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, volume 23 nº1, 7-28.

Alves, M.G.; Azevedo, N.R. & Gonçalves, T.N. (2010). Education and Educational Research. A view emerging from the meta-analysis of a research community. *Theorising Education 2010: proceedings of the first international theorising education conference*, Stirling: Stirling Institute of Education.

Alves, M.G.; Neves, C. & Gomes, E. X. (2010). Lifelong Learning: conceptualizations in European educational policy documents. *European Educational Research Journal*, ISSN 1474-9041, Volume 9 Number 3, 332-344.

Antunes, F. (2005). Globalização e Europeização das Políticas Educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e práticas*, 47, 125-143.

Antunes, F. (2006). Governação e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projecto "Europa". *Revista Crítica de Ciências Sociais*(75), 63-93.

Ball, S. (2006). *Education policy and social class* (Vol. Routledge). London and New York.

Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a Regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.

Biesta, G. (2011). The future of teacher education: evidence, competence or wisdom. *Invited keynote lecture at the 2010 The Future of Teacher Education conference*, Vienna, 2-3 March 2011.

Davis, B.; Sumara, D. (2008). Complexity as a theory of education. *Transnational curriculum inquiry*, 5 (2) <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci> accessed date 24/may/2009.

González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Final Report. Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto. http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/documentos/Tuning_phase1/Tuning_phase1_full_document.pdf

González, J. & Wagenaar, R. (2008) Introduction to Third Cycle (Doctoral) Studies as Part of the 'Tuning' Process. *Tuning and the Third Cycle: an introduction*.

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=216&Itemid=240#introduction>

Jakku-Sihvonen, R. (2007). Curricula for majoring in education. In Ritva Jakku-Sihvonen & Hannele Niemi (eds.). *Education as a societal contributor*, pp. 207-225.

Leonard, D., Becker, R. & Coate, K. (2005) To Prove Myself at the Highest Level: the benefits of doctoral study. *Higher Education Research and Development*, 24(2), 135-149.

Lima, L., Azevedo, M. L. N, Catani, A. M. (2008) O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. In *Avaliação (Campinas)*, Mar. 2008, vol.13, n.º.1, p.7-36.

Ozga, J. & Lingard B. (2007). Introduction: reading education policy and politics. In B. Lingard & J. Ozga (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. London and New York: Routledge.

Nóvoa, A. & Lawn, M. (eds.) (2002). *Fabricating Europe - The formation of an education space*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Pires, A. L. O. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida, Ensino Superior e Novos Públicos. In Alves. M. G. *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*, Caparica: edições UIED.

Rubenson, K. (2006). Constructing the Lifelong Learning Paradigm: Competing Visions from the OECD and UNESCO. In S. Ehlers (Ed.), *In Milestone towards lifelong learning systems* (pp. 151-170): Danish Pedagogic University.

Teodoro, A. (2006). A reforma universitária: dos riscos às possibilidades. In *Janus Online. Espaço Online de Relações Exteriores*.

ESU - The European Student's Union (2009), *Bologna with students' eyes*, Leuven, Belgium, - The European Student's Union .