

Olhares de professores sobre as mudanças/continuidades no ensino superior português: Perspetivas comuns e específicas a três realidades institucionais

Sofia Veiga¹

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
inED– Centro de Investigação e Inovação em Educação

Helena Lopes²

Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Sofia Castanheira Pais³

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

RESUMO

A transformação do Ensino Superior (ES) é inequívoca, nomeadamente ao nível das políticas e condições de acesso a este nível de ensino, do processo de ensino-aprendizagem, dos papéis e identidades de docentes e discentes, criando novas oportunidades e desafios que exigem uma reinvenção constante das Instituições de Ensino Superior (IES). Mobilizando uma metodologia de carácter qualitativa, o presente artigo visa espelhar as perspetivas convergentes de professores com mais de 20 anos de docência sobre as continuidades e mudanças que aconteceram no ES nas últimas décadas, assim como as visões específicas que decorrem das realidades institucionais às quais estão afetos. Realizaram-se três grupos de discussão focalizada ($N_{total} = 19$) em três IES. Os dados foram tratados, usando-se como método a análise temática. Como principais transformações, surgem a massificação e democratização do ES, com reflexos na relação e práticas pedagógicas, na estruturação e avaliação curriculares, na qualidade da produção científica. Quanto ao futuro, surge a digitalização da educação e adaptação das práticas pedagógicas e de avaliação às novas tecnologias e modalidades de ensino. Em duas das IES é colocado um maior enfoque nas questões curriculares, pedagógicas e de aprendizagem dos/as estudantes. Na terceira IES ressaltou-se sobretudo as transformações resultantes da revolução tecnológica.

Palavras-chave: Ensino Superior; Mudanças; Continuidades; Processo de ensino-aprendizagem; Identidades.

ABSTRACT

Transformation of Higher Education (HE) is unequivocal, namely in terms of policies and conditions of access to this level of education, of the teaching-learning process, of the roles and identities of teachers and students, creating new opportunities and challenges that require a constant reinvention of the Higher Education Institutions (HEI). Mobilizing a qualitative method, this article aims to reflect the common perspectives of Professors with more than 20 years of teaching experience on the continuities and changes that have taken place in HE in recent decades, as well as the specific visions that arise from the institutional realities to which they are involved. Three focus groups ($N_{total} = 19$) were held in three HEI. Data were processed using thematic analysis method. As the main transformations, emerge the massification and democratization of HE, with reflexes in the pedagogical relationship and practices, in the curriculum structuring and evaluation, in the quality of scientific production. For

¹ Endereço de contacto: sofiaveiga@ese.ipp.pt

² Endereço de contacto: hlopes@fe.up.pt

³ Endereço de contacto: sofiapais@fpce.up.pt

future, emerged the digitalization of education and the adaptation pedagogical and assessment practices to new technologies and teaching modalities. Two of the HEIs showed a greater focus on curricular, pedagogical and student learning issues. In the third HEI, transformations resulting from the technological revolution were highlighted.

Keywords: Higher Education; Changes; Continuities; Teaching-learning process; Identities.

1. Introdução

O Ensino Superior, contexto ao qual são atribuídas responsabilidades quanto ao desenvolvimento sócio-económico-cultural das sociedades, tem sofrido, nas últimas décadas, transformações inequívocas. Fruto de um conjunto de mudanças sociopolíticas que se viveu a nível mundial, assistiu-se a uma massificação e democratização deste nível de ensino e a uma alteração das lógicas de formação (e.g., Almeida et al., 2012; Cerdeira & Cabrito, 2018).

O cenário social de instabilidade, de imprevisibilidade e de incerteza, agudizado nas últimas décadas, gerou uma procura ímpar de estudos de ES. A aspiração de frequência deste nível de ensino, por parte dos/as estudantes, parece fundamentar-se no facto de acreditarem que a obtenção de um diploma de formação superior os/as protege face ao desemprego e à precariedade. Permite ainda neutralizar possíveis trajetórias de desclassificação social, favorece a mobilidade social ascendente e abre portas a uma carreira profissional mais promissora (e.g., Almeida & Cruz, 2010; Almeida & Vasconcelos, 2008). Esta procura tem sido, no entanto, afetada pelas circunstâncias sociopolíticas vigentes em cada momento, as quais condicionam as condições de acesso, de frequência e de sucesso académico. Na altura do Programa de Assistência Financeira Externa, por exemplo, assistiu-se em Portugal, a um decréscimo na procura e na frequência do ES (PORDATA, 2021).

Não obstante as nuances observadas, a massificação e democratização sucedidas trouxeram novas dinâmicas, oportunidades e desafios ao ES. Dos vários desafios, a integração no Espaço Europeu do ES, vulgarmente designado de Processo de Bolonha, veio atualizar e despoletar imperativos de operacionalização de um conjunto de dispositivos de adaptação e ajustamento ao (novo) enquadramento conceptual, complexificando as suas dinâmicas, os seus processos e produtos. A esta reestruturação não ficou subtraído, naturalmente, o processo de ensino-aprendizagem (e.g., Morgado, 2009; Lopes, 2016).

Procurou-se que os currícula e os planos de estudos acompanhassem o ritmo da mudança global e as exigências da conjuntura socioeconómica (Sousa, 2011). Uma das maiores mudanças neste novo paradigma de ensino-aprendizagem centrou-se no facto de os/as estudantes emergirem como agentes ativos, críticos, criativos e reflexivos, produtores da sua aprendizagem (Cruz et al., 2019); enquanto os/as docentes surgem como facilitadores da aprendizagem, que estimula os/as discentes a “aprender a aprender” de forma eminentemente reflexiva e crítica.

Um outro momento marcante na realidade do ES, e da sociedade em geral, foi o que se viveu com a impactante situação pandémica por COVID-19. Nos momentos de vivência mais aguda, o confinamento, como medida de contenção da Pandemia, ditou o encerramento de muitos setores da sociedade, o que, inevitavelmente, foi extensível, total ou parcialmente, às IES. Neste enquadramento social, inexoravelmente professores e estudantes viram-se imersos numa nova realidade de ensino-aprendizagem, tendo tido que operar rapidamente um conjunto de ajustamentos ao ensino à distância.

A realidade que se viveu quando a Organização Mundial de Saúde declarou a situação pandémica por Covid-19, em março de 2020, trouxe consigo um conjunto imenso de desafios, mas também de novas oportunidades, designadamente de se (re)pensar e (re)criar a relação pedagógica, de se (re)equacionar e investir em novos ambientes e formas de organização do trabalho, onde o acesso e a utilização de plataformas *online* e a utilização de novas ferramentas de suporte ao ensino e à aprendizagem (ao nível das metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação) passassem a fazer parte das práticas pedagógicas mobilizadas. Desde então, muitas foram e têm sido as mudanças (e.g., Araújo et al., 2021; Flores et al., 2021; Flores & Gago, 2020), que muito impactaram na forma como se estão a equacionar as lógicas do aprender e do ensinar, os perfis e os papéis dos diferentes atores sociais, a ligação das realidades das IES aos territórios e a um mundo que é de todos.

Um dos maiores desafios e/ou oportunidades, associados ou acelerados pela vivência pandémica, tem a ver com a digitalização do ES. Se esta pode criar e dilatar janelas de oportunidade, pode também ampliar discrepâncias entre IES (Pires et al., 2022), dado que a utilização e a implantação das novas tecnologias estão dependentes do acesso a que os/as atores sociais e as próprias IES têm às mesmas e do pendor que estas arrogam no cenário educativo (Felix & Fernandes, 2022).

Partindo da realidade vivencial de professores com 20 ou mais anos de experiência de docência, o presente trabalho pretende espelhar as perspetivas comuns dos/as mesmos/as sobre as continuidades e mudanças que aconteceram no ES nas últimas décadas no processo de ensino-aprendizagem e nos principais atores sociais envolvidos (docentes e estudantes), assim como as visões específicas que decorrem das realidades institucionais às quais se encontram afetos. Os olhares que se têm sobre as mudanças vividas, mas também sobre as continuidades que configuram a identidade do ES, permitem vislumbrar alguns desafios e oportunidades futuros do ES.

2. Método

Mobilizando uma metodologia de carácter qualitativo, com recurso a grupos de discussão focalizada (GDF), exploraram-se as perspetivas em torno da experiência profissional de docentes de três instituições públicas do ES, Politécnico e Universitário, de diferentes áreas técnico-científicas: Ciências e Tecnologia (IESCT), Educação (IESE) e Ciências Sociais e Humanas (IESCSH).

2.1. Objetivos

Os objetivos orientadores do presente estudo gravitaram em torno da compreensão de 5 dimensões fundamentais: i. Principais mudanças percebidas pelos/as docentes do ES nos últimos 20 anos; ii. Processo de ensino-aprendizagem (metodologias e avaliação); iii. Papel e identidade de docentes e discentes; iv. Dinâmica relacional docente-discentes; v. Ensino Superior em perspetiva.

2.2. Questões orientadoras da Investigação

Foi elaborado um guião com o intuito de orientar o debate em torno das seguintes questões:

1. Quais seriam as 3 palavras que melhor resumiriam os últimos 20 anos do ES em Portugal?
2. Quais as principais mudanças que ocorreram no ES nos últimos 20 anos?
3. Quais as expectativas relativamente ao futuro do ES?

2.3. Procedimentos

Após um contacto direto, os/as docentes que se mostraram disponíveis para participarem no estudo preencheram a ferramenta de calendarização *online Doodle*, a fim de identificar quais os membros participantes nos GDF, de acordo com o dia e a hora mais escolhidos. Antecipadamente, foi enviado, a cada participante, um protocolo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido, assim como um breve questionário sociodemográfico.

Cada GDF teve uma duração de cerca de 1h30m, estando presentes duas das investigadoras, tendo ficado a investigadora externa à instituição responsável pela moderação da discussão grupal. No momento que antecedeu o início dos GDF, foi oralmente partilhada a informação sobre i) o projeto e os seus objetivos; ii) os instrumentos adotados na implementação do projeto e condições de participação no processo de recolha de dados; iii) o procedimento em termos de condução, análise e devolução inerente aos GDF. Foi ainda solicitada e dada a autorização para se efetuar a gravação áudio da discussão grupal.

Concluídas as sessões, procedeu-se à transcrição dos ficheiros áudio e realizou-se a sua análise, mobilizando como método a análise temática.

Em todo o processo investigativo foram respeitados os princípios éticos em vigor.

2.4. Participantes

Realizaram-se três GDF com uma composição entre cinco (IESCT) e sete elementos (IESE e IESCSH), num total de 19, todos/as com 20 ou mais anos de experiência de docência.

Nos grupos havia heterogeneidade em termos de formação de base, de área disciplinar específica/cursos onde lecionavam, sexo e idade.

Relativamente à variável idade, a maioria dos/as participantes tinha entre 55 e 59 anos. Em relação ao número de anos de docência registaram-se valores médios entre os 30 e os 38 anos, com os/as docentes da IESE a apresentarem um valor médio mais elevado e os da IESCSH o valor médio mais baixo. No que concerne ao número de anos na IES atual, o valor médio global obtido foi de 30.56, com os/as participantes da IESE e da IESCT a apresentarem um valor médio de 31 anos e os/as da IESCSH um valor médio ligeiramente inferior, de 29.50.

Ao nível da variável sexo, em duas IES os elementos eram maioritariamente do sexo masculino (IESE = 57%; IESCT = 60%), enquanto na terceira eram maioritariamente do sexo feminino (IESCSH=57%).

Foi no âmbito da formação inicial que se observou uma maior diversidade de percursos, com os/as docentes a apresentarem qualificações em áreas como a Psicologia, a Educação, as Línguas e Literaturas, a Filosofia, o Ensino, a Matemática e a Engenharia. Já no que se refere à qualificação académica, todos/as possuíam o doutoramento, sendo que a maioria exercia funções de Professor/a Associado/a (26.3%) ou de Professor/a Coordenador/a (21.1%). Os restantes desempenhavam funções de Professor/a Auxiliar, Adjunto/a ou Catedrático/a, com uma proporção de 15.80% cada.

2.5. Análise qualitativa

A análise de conteúdo desenvolvida ocorreu em três etapas: codificação, armazenamento/recuperação e interpretação das categorias obtidas, e estabelecimento de relações com as questões e hipóteses de investigação.

Para a construção do quadro temático que enquadra a análise de dados apresentada foi utilizado o *software* de análise qualitativa NVIVO – versão 12 (QSR International, 2021). A análise dos temas emergentes das discussões dos grupos focais foi centrada no grupo e não em qualquer um dos/as participantes individualmente (Krueger, 1994). A análise centrou-se no conteúdo das discussões e na dinâmica das interações dentro dos grupos.

3. Resultados e discussão

Da análise de conteúdo das discussões produzidas pelos três grupos focais, emergiu um quadro temático composto por um total de 32 categorias de significado principais e de 72 subcategorias, o que é demonstrativo da riqueza, qualidade e envolvimento dos/as participantes na discussão realizada nos diferentes grupos. No âmbito do presente artigo, serão apenas discutidos os resultados relativos às perspetivas comuns e específicas dos/as participantes sobre as mudanças/continuidades no ES nas últimas décadas.

De um modo geral, há a destacar a elevada concordância entre os três grupos focais, cujas abordagens e discussões, não obstante denotarem a influência das áreas de formação e de prática docente dos/as participantes, tenderam a concentrar-se em temáticas comuns, o que reforça a consistência dos resultados obtidos. Esta sintonia foi, aliás, verbalizada pelos/as participantes dentro do próprio grupo. Em diversos momentos da discussão referiram concordar entre si, dando continuidade à exploração de temáticas dentro de cada grupo. De facto, não se registou uma confrontação explícita de perspetivas em qualquer um dos grupos de discussão, o que aparenta sublinhar uma visão comum quanto àquelas que foram as principais transformações e continuidades sentidas pelos/as docentes do ES em Portugal nos últimos 20 anos.

Ao fazer-se a análise das categorias de significado que reuniram um maior número de referências, ao nível da primeira questão orientadora de investigação (Tabela 1), a massificação e a democratização do ES foi debatida como a principal transformação sentida, o que vai ao encontro de outros trabalhos publicados. Segundo os/as participantes, esta transformação teve e tem reflexos vários: seja ao nível da relação e práticas pedagógicas, seja

da estruturação e avaliação curriculares, seja da qualidade da produção científica das IES. Apesar dos efeitos positivos e socialmente transformadores dessa massificação e democratização, tende a persistir uma falta de equidade no ES e uma certa desumanização (*“O nosso sistema é ainda profundamente muito assimétrico e ele é assimétrico quer no universitário, quer no politécnico”*). Existem entre IES diferenças evidentes a níveis vários, o que resulta na criação de múltiplas realidades no ES. Observa-se, por exemplo, uma segregação social dos/as estudantes, nomeadamente com a existência de uma filtragem social prévia no acesso a determinados cursos (e.g., Engenharia de Gestão Industrial e Medicina) (*“O percurso dos alunos no ES é muito marcado pela experiência anterior. Nós temos antes do ES uma coisa que é injustíssima, que é o modo como nós construímos um sistema privado e um público seletivo, socialmente também muito marcado”*). O ES, ao alinhar com uma cultura assente na meritocracia, contribui para a manutenção do *status quo* da Sociedade e das próprias IES, o que contraria os princípios basilares que o regem, que visam a promoção de uma educação acessível e igual para todos (*“Nós temos estudantes provenientes de zonas geográficas muito distintas, zonas do mundo muito distintas, de meios socioeconómicos muito diferentes e eu sinto que isso ainda se traduz, às vezes, em diferenças na acessibilidade que uns tiveram em determinados percursos e que outros não têm”*). Assim, e como referem Marinho-Araújo e Almeida (2020), não deveremos analisar o cenário de expansão do ES de forma crítica, nomeadamente no que concerne às políticas e ações governamentais, já que estas nem sempre favorecem o direito de acesso, permanência, humanização, mobilidade, igualdade de oportunidades e possibilidades de sucesso de todos/as os/as estudantes? Parece haver ainda (muito) caminho a percorrer no sentido de uma efetiva democratização do ES.

Tabela 1. Quadro temático dos grupos de discussão focal – Questão 1

Categoria Temática	Número de Referências	Grupo de Discussão
Q1 – Três palavras que caracterizem as mudanças no ES nos últimos 20 anos		
1.A crise do conhecimento no ES	22	ESE_IPP; FPCEUP; FEUP
1.1 A diminuição da qualidade do conhecimento produzido pela Academia	1	FPCEUP
1.2. Conhecimento vs. competências; forma vs. conteúdo	5	FPCEUP
1.3. O desvirtuar do processo pedagógico pela procura de objetivos de economia de conhecimento	6	ESE_IPP, FPCEUP
1.4. Transformação da dinâmica conhecimento - investigação - ação pedagógica	1	ESE_IPP
2. A exigência académica no ES	10	ESE_IPP; FEUP
2.1 Adaptação	3	FEUP
2.2. Diminuição da exigência dos/as docentes do ES	3	ESE_IPP; FEUP
2.3. Gosto pela exigência manifestado pelos/as alunos/as no ES	2	ESE_IPP
3. A motivação dos/as alunos/as do ES	6	ESE_IPP; FEUP
3.1. Desafios pedagógicos - motivar os/as alunos/as e promover uma aprendizagem significativa	6	ESE_IPP; FEUP
4.A sociedade de informação e o ES	38	ESE_IPP; FPCEUP; FEUP
4.1. A necessidade de apostar na (re)qualificação docente	1	ESE_IPP
4.2. Desafios pedagógicos - acomodar e equilibrar a inovação tecnológica com práticas pedagógicas docentes através da atualização pedagógica dos/as docentes do ES	28	ESE_IPP; FPCEUP; FEUP
4.3. O desequilíbrio causado pela redução do tempo necessário ao cimentar de aprendizagens	2	ESE_IPP; FPCEUP
4.4. Redefinição da oferta formativa do ES	2	ESE_IPP
5.Alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha	22	ESE_IPP; FPCEUP
5.1. A fragmentação curricular	3	FPCEUP
5.2. Desafios pedagógicos - a generalidade de conteúdos e a promoção do pensamento crítico no ES	7	ESE_IPP; FPCEUP
5.3. Esvaziamento da participação académica e do diálogo científico	3	ESE_IPP
5.4. Redefinição da relação entre graus académicos e a formação universitária pós-Bolonha	2	ESE_IPP; FPCEUP
6. Elevada dedicação dos/as docentes do ES	2	FEUP
7. Flutuações no financiamento do ES com falta de financiamento agravada nas últimas duas décadas	4	FEUP
8. Inovação	1	FEUP
9. O ES e as transformações sociais da contemporaneidade	118	ESE_IPP; FPCEUP; FEUP
9.1. As transformações sociais trazidas pelo 25 de Abril- a possibilidade de criar um ES de raiz	1	ES ESE_IPP
9.2. Funções do ES	5	ESE_IPP
9.2.1. O ES e a qualificação de ativos	1	ESE_IPP
9.2.2. O ES e o desenvolvimento holístico dos/as alunos/as	2	ESE_IPP
9.3. Massificação e Democratização do ES	46	ESE_IPP; FPCEUP; FEUP
9.3.1. A falta de equidade no ES	2	ESE_IPP
9.3.2. Aspetos positivos da democratização do ES	2	FPCEUP
9.3.3. Desumanização	2	FPCEUP
9.3.4. Diferenciação entre IES	14	ESE_IPP
9.3.4.1. O impacto da cultura institucional na criação de múltiplas realidades no ES	6	ESE_IPP
9.3.5. Segregação social de alunos/as que ingressam no ES	10	ESE_IPP; FPCEUP
9.4. O ES e os riscos de se alinhar com uma sociedade assente na meritocracia	3	ESE_IPP
9.5. Transformação das Funções do/a docente do ES	12	ESE_IPP; FPCEUP; FEUP
9.5.1. A capacidade de renovação constante dos/as docentes do ES	1	FEUP
9.5.2. Complexificação da atividade do/a docente do ES	1	FPCEUP
9.5.3. Envolvimento no processo de desenvolvimento holístico e académico dos/as discentes	3	ESE_IPP; FEUP
9.5.4. Profissionalização docente	2	FEUP
9.5.5. Promoção da capacidade de articulação de saberes e competências dos/as alunos/as	1	ESE_IPP
9.5.6. Redefinição da função docente após Processo de Bolonha	3	ESE_IPP
10.Revolução	1	FEUP
TOTAL Q1	224	

No que concerne à segunda questão orientadora (Tabela 2), relativa às identidades e papéis dos/as atores/as sociais, os/as participantes debateram sobretudo a transformação das funções do/a docente do ES, cada vez mais amplas, variadas e complexas. À exigência de um processo de atualização constante, condição *sine qua non* da sua ação (*“Se há instituição que, em poucos anos mudou completamente, foi o ES (...). É o autodidatismo, o esforço, a dedicação. Mas tudo isso resulta numa capacidade brutal de responder aos desafios a uma velocidade que nem as empresas respondem”*), alia-se uma multiplicidade de papéis e funções que têm que assumir e articular. A conciliação destes é exigente e/ou tensa, particularmente no que diz respeito aos papéis de docente (com um número crescente de tarefas administrativas associadas) e de investigador/a. Esta perspetiva, evidenciada também noutros estudos (e.g., Santos et al., 2021), leva-nos a refletir sobre a necessidade de se repensar sobre os perfis e a(s) identidade(s) dos/as docentes do ES da atualidade e como é que estes/as se podem reconfigurar para melhor responderem às demandas atuais, tendo em conta a missão e os valores que os/as norteiam.

Em relação aos alunos/as (23 referências), foi apontada a emergência de novos perfis de estudantes, muito vezes ligados ao curso e ao contexto socioeconómico de origem. Todavia, parece ser um padrão geral, nos/as estudantes da atualidade, a demonstração de um menor comprometimento com as exigências académicas, uma maior apetência por conteúdos com suporte visual, bem como uma maior formatação a determinados métodos de ensino-aprendizagem, maior resistência à mudança, menor maturidade e inclusivamente um medo de falhar exacerbado em alunos/as que apresentam melhores médias de entrada (*“Tenho notado, ao longo dos anos, que os nossos alunos têm sido formatados, tendo-lhes sido ensinado um percurso, uma metodologia de trabalho, que não vou dizer que seja a melhor ou a pior, mas que se calhar não é muito boa, para eles chegarem ao ES”*; *“Eles chegam cada vez mais adolescentes ao ES”*). Estes discursos são sinais de alarme que exigem uma reflexão cuidada e aprofundada não só sobre os/as estudantes da atualidade, mas também sobre o processo de ensino-aprendizagem e o papel de cada interveniente na dinâmica relacional.

Tabela 2. Quadro temático dos grupos de discussão focal – Questão 2

Categoria Temática	Número de Referências	Grupo de Discussão
Q2 - O que mudou e o que se manteve nestes 20 anos		
11.(Re) definição da carreira docente	80	FPCEUP; FEUP
11.1. Mudanças na avaliação docente	23	FPCEUP; FEUP
11.1.1. Inadequação dos processos de avaliação de desempenho	22	FPCEUP; FEUP
11.1.2. Excessiva valorização da vertente de investigação	29	FPCEUP; FEUP
11.1.3. Instrumentos de avaliação da componente pedagógica inexistentes ou desadequados	3	FEUP
11.1.4. Reconhecimento da importância da dimensão de investigação	3	FEUP
12.(Re)construção e (re)definição da identidade e papéis do/a docente do ES	24	ESE_IPP; FPCEUP; FEUP
12.1. A acumulação de funções do/a docente no ES: organizacionais, investigação e docência. serviços à comunidade	12	ESE_IPP; FPCEUP; FEUP
12.2. A perda de identidade, autonomia e saber	2	FPCEUP
12.3. Desvalorização da dimensão docente	3	FPCEUP; FEUP
12.4. Novo perfil do/a docente do ES	3	ESE_IPP; FPCEUP
13.A competitividade excessiva no ES e a perpetuação destes ciclos de competitividade pela comunidade docente, ela própria resistente à mudança	3	FPCEUP; FEUP
14.A diversificação da comunidade académica	3	FPCEUP
15.A transformação da esfera relacional docente	4	ESE_IPP; FEUP
15.1. A multiplicação de equipas pedagógicas e de investigação	2	FEUP
16.Modificação das dinâmicas relacionais da hierarquia docente	1	FEUP
16.1. O impacto do espaço físico do ES na promoção da colaboração docente	1	ESE_IPP
17.Diferenças na satisfação profissional do/a docente do ES	7	FPCEUP
17.1. A significativa satisfação profissional dos/as docentes do ES com a sua profissão	5	FPCEUP
17.2. A resiliência e capacidade de resposta dos/as docentes do ES na pandemia	1	FEUP
17.3. Maior insatisfação profissional docente	1	FPCEUP
18.Diminuta promoção da cultura interdisciplinar	2	ESE_IPP
19.Envelhecimento da classe docente do ES	1	FEUP
20.Melhorias no ES de há 20 anos para cá	1	ESE_IPP
21.Modificação nos processos de avaliação no ES	6	ESE_IPP; FPCEUP
21.1. A avaliação questionável dos cursos do ES	1	ESE_IPP
21.2. Novas formas de avaliação de alunos/as	4	ESE_IPP; FPCEUP
21.2.1. A avaliação no ensino à distância	1	FEUP
22.Principais diferenças entre alunos/as de há 20 anos atrás e na atualidade	23	ESE_IPP; FPCEUP; FEUP
22.1. Características dos/as alunos/as da atualidade	9	ESE_IPP; FPCEUP
22.1.1. Novo perfil do/a aluno/a	3	ESE_IPP; FPCEUP
22.1.2. Diferenças de acordo com o curso e contexto socioeconómico de origem	1	FEUP
22.1.3. Maior apetência por conteúdos com suporte visual	1	FEUP
22.1.4. Maior formatação a determinados métodos de ensino-aprendizagem	2	FEUP
22.1.5. Maior resistência à mudança	3	FEUP
22.1.6. Medo de falhar em alunos/as com melhores médias de entrada	3	FEUP
22.1.7. Menor maturidade	1	FEUP
23.Características dos/as alunos/as de há 20 anos atrás	2	ESE_IPP; FEUP
23.1. Reduzida criatividade	1	FEUP
24.Transformações na relação docente-aluno/a	8	FEUP
24.1. Maior distanciamento	1	FEUP
24.2. Persistência de uma reduzida empatia dos/as professores/as face aos/às estudantes	3	FEUP

Em termos de **perspetivas de futuro** (Tabela 3), é de assinalar a visão comum quanto à rápida digitalização da educação superior e à urgência de se repensar e de adaptar as práticas pedagógicas e de avaliação às novas tecnologias e modalidade de ensino. Nos discursos dos/as participantes, a vivência da pandemia COVID-19 foi

o grande motor que acelerou este processo, já anteriormente iniciado. Após um período de adaptação inicial, vivido diferencialmente consoante as realidades das IES e dos/as próprios/as atores/as sociais, parece ter-se assistido a uma compreensão e aceitação das possibilidades e dos benefícios adstritos a estas metodologias (“*Dou agora meia hora como convidada de uma colega em Aveiro. Está na aula e eu num instante entro ali. Entro uma hora para o Brasil à noite.*”; “*Tem coisas aí da facilidade, como estarmos em Málaga, em Paris... e eles cá. É de facto uma coisa extraordinária... sem gastarmos dinheiro, sem gastarmos recursos.*”), enfatizando-se, todavia, a necessidade de atualização permanente de um sistema de ES cujo objetivo cimeiro é o de produzir conhecimento científico capaz de potenciar o desenvolvimento humano e tecnológico da sociedade. Neste alinhamento, é consonante a perspetiva dos/as docentes quanto ao recurso futuro a metodologias de *blended-learning*, cujo potencial de expansão do ES e de alargamento a novos públicos-alvo surge como inegável. Também esta é a perspetiva de autores como Carvalho e Pontes (2020). Tal implicará que as IES sejam capazes de fornecer uma resposta rápida às exigências de atualização tecnológica da comunidade educativa, mas também que providenciem os recursos físicos e materiais necessários para que os processos educativos possam decorrer de modo fluído e natural.

Não obstante este consenso, no âmbito das subcategorias de significado, emergiram algumas **especificidades de cada grupo**, que parecem refletir não apenas as idiosincrasias da cultura e organização de cada uma das IES de pertença, mas também as áreas de formação e de docência. Foi notório um maior enfoque dos/as participantes da IESE nas questões curriculares, pedagógicas e de aprendizagem dos/as estudantes, que dão sentido e **continuidade** à missão do ES. Esta última dimensão foi, igualmente, aprofundada pelos/as participantes da IESCSH que abordaram ainda o impacto sistémico de variáveis contextuais no processo de **transformação** do ES e as suas consequências ao nível dos processos de desenvolvimento de alunos/as e docentes. Dentro deste grupo, foi ainda sublinhada a **mudança** sentida no âmbito da qualidade da relação pedagógica e discutida a importância de **manter** essa dimensão na lista de prioridades da ação do/a docente do ES. Já do grupo de docentes da IESCT ressaltou a exploração das **transformações** resultantes da revolução tecnológica, não apenas ao nível das práticas pedagógicas docentes, mas também de avaliação e da construção da relação quer entre docentes, quer com os/as alunos/as.

Como principais desafios futuros, os grupos da IESE e da IESCSH referiram particularmente a necessidade dos/as docentes promoverem o desenvolvimento holístico dos/as estudantes e a sua motivação intrínseca para a aprendizagem. São estes desafios que dão sentido e continuidade à missão e identidade do ES. Não obstante, os métodos, as estratégias e os contextos de ensino-aprendizagem devem ser diversificados e reconfigurados de modo a responder-se à multiplicidade de realidades, e de necessidades, existentes no ES.

“Um ES mais atento à riqueza da experiência académica dos alunos na sua globalidade, que não acontece só no espaço da sala de aula. E isto é cada vez mais importante quanto se diversificaram os alunos e, portanto, essas experiências de fruição, de criação cultural, de compromisso cívico são importantíssimas. O gosto por aprender, o gosto por ler ... e ver como é que isso se consegue promover nos diferentes modos de estar de uma instituição de ES. Ou seja, o professor que conta é o professor que transmite em todos os contactos, fascínio por uma área, fascínio por aprender. E isso são coisas muito difíceis de perceber, porque às vezes está no modo como os professores falam, está no modo como os professores escutam, ...”

No grupo de docentes da IESCT foram antecipados sobretudo desafios ligados à avaliação dos/as alunos/as, alertando para o trabalho acrescido que uma digitalização da avaliação pode contemplar (“*Estamos a falar de muito controlo, estamos a falar de muita variação de perguntas [...] Dá uma trabalhadeira imensa*”).

Os/as docentes enfatizaram, ainda, a premência de, no futuro, haver uma maior agilidade e abertura institucional à mudança, com uma emancipação mais evidente do sistema económico e redução consequente do risco de interferências nos processos de produção de conhecimento e de análise crítica, cuja imparcialidade é a âncora de toda a atividade do ES.

Tabela 3. Quadro temático dos grupos de discussão focal – Questão 3

Categoria Temática	Número de Referências	Grupo de Discussão
Q3 - O futuro do ES		
25.A digitalização da educação	20	ESE_IPP; FPCEUP; FEUP
25.1. A preferência pelo ensino presencial	1	FEUP
25.2. O <i>blended-learning</i>	3	FEUP
25.2.1. A necessidade de adaptação das estruturas do ES a novas modalidades de ensino-aprendizagem	1	FEUP
25.2.2. Desafios da avaliação à distância	1	FEUP
25.3. Redefinição do papel do/a docente num mundo tecnológico	1	ESE_IPP
25.4. Vantagens da digitalização	4	FPCEUP; FEUP
26.A importância de (re)situar a dimensão pedagógica do papel do/a docente no ES – o/a docente com espírito de investigador	5	ESE_IPP; FEUP
26.1. O fim de um ciclo - a queda da ditadura das publicações	3	FPCEUP
27.A multiplicação de experiências de ensino-aprendizagem significativas	5	ESE_IPP; FPCEUP
27.1. Abertura a uma compreensão holística do potencial dos/as alunos/as	2	ESE_IPP; FPCEUP
27.2. O tempo e espaço para aprender	1	FPCEUP
27.3. Ultrapassar a dicotomia teoria-prática	1	ESE_IPP
28.A procura da autenticidade docente	1	FPCEUP
29.Disseminação e implementação de currículos e práticas interdisciplinares no ES	4	ESE_IPP; FPCEUP
30.Maior agilidade e abertura institucional à mudança e a emancipação do ES do sistema económico	3	ESE_IPP; FPCEUP
31.O investimento na qualidade da relação com os/as alunos/as	1	FPCEUP
32.O privilegiar do desenvolvimento de competências de análise crítica nos/as alunos/as	5	ESE_IPP; FPCEUP
TOTAL Q3	44	
TOTAL de REFERÊNCIAS	431	

4. Considerações finais

No estudo “Olhares de Professores sobre as mudanças/continuidades no ES Português”, foi notória a elevada concordância entre os/as participantes das diferentes IES, cujas abordagens e discussões focaram-se tendencialmente em temáticas comuns, não obstante se ter observado a influência das suas áreas de formação e de prática docente.

As mudanças mais marcantes nas últimas décadas evidenciadas pelos/as participantes, trouxeram e trazem oportunidades e repto particulares às IES. A diversidade e o aumento da população estudantil, decorrentes em particular da massificação e democratização do ES, exigiram, e continuam a exigir, que sejam repensados, entre outros aspetos, as políticas e a oferta educativas, os processos de ensino-aprendizagem, o papel dos/as intervenientes no cenário educativo, de forma a se garantir uma educação de qualidade para todos. Uma educação que inclua e espelhe diversidades, com as quais se expande, e que procure diminuir fossos e assimetrias, ainda tão visíveis quando se olham diversos contextos e realidades, agravados alguns deles pela recente vivência da pandemia por Covid-19. O processo de digitalização - há muito iniciado, mas acelerado pela referida pandemia -, foi a outra mudança particularmente referida, considerando-a os/as participantes um recurso incontornável na modernização e atualização do ES.

As mudanças sucedidas na realidade portuguesa evidenciadas neste estudo têm sido também as observadas na maioria das realidades de âmbito internacional, o que vem ao encontro do referido na literatura científica. No entanto, o pendor e a forma como estes processos têm ocorrido e se instalado, e como irão ser continuados, vai depender grandemente das políticas educativas em vigor, assim como das missões, recursos e especificidades das IES. No que concerne à digitalização da educação, pese embora a importância das novas tecnologias, especialmente as digitais e inteligentes, seja inquestionável, a sua implantação mais ou menos generalizada dependerá do acesso que os atores sociais e as próprias IES têm às mesmas e do pendor que estas assumem no cenário educativo (Felix & Fernandes, 2022). Se a digitalização da educação superior pode trazer e ampliar janelas de oportunidade, pode igualmente contribuir para aprofundar assimetrias entre IES, ampliar diferenças digitais e desigualdades sociais (Pires et al., 2022), o que exige esforços por parte das IES

e dos próprios governos para que sejam criadas condições físicas e materiais de acesso e de literacia digital equitativas para todos (IES e atores sociais).

Apesar da incontornável digitalização da educação, parece ser consensual a ideia de que o ensino presencial deve continuar a ser a modalidade de ensino privilegiada, por questões pedagógicas, motivacionais e relacionais inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e a uma formação que visa o desenvolvimento holístico dos/as estudantes. A missão do ES não se deve cingir à formação de técnicos e especialistas qualificados. Em tempos de grande exigência, em que proliferam desafios de ordem vária e de complexidade crescente, o ES deve responsabilizar-se por proporcionar uma formação integrada e integral que almeje o desenvolvimento de cidadãos ativos, críticos, solidários, criativos e inovadores, comprometidos com o mundo, com os outros, com a vida.

A reinvenção constante do ES e das IES é e será cada vez mais uma exigência. Sonhar com uma educação de ES apta para responder aos reptos académicos e sociais que a cada momento se impõem é perspetivar que a mesma tem vida, dinamismo e que é capaz de se adaptar, reinventar e superar, na sua missão formativa e, sobretudo, na sua missão social, contribuindo cada vez mais e melhor para a edificação de Sociedades gradadamente mais justas, equitativas, inclusivas e desenvolvidas.

Referências

- Almeida, L., & Cruz, J. (2010). Transição e adaptação académica: Reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In L. Silva et al. (Eds.), *Ensino superior em mudança: Tensões e possibilidades. Atas do Congresso Ibérico* (pp. 429-440). CIEEd.
- Almeida, L., Marinho-Araujo, C., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899-920. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000300014&lng=pt&tlng=pt.
- Almeida, L., & Vasconcelos, R. (2008). Ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Inovación Educativa*, 18, 23-24. <https://hdl.handle.net/1822/26572>.
- Araújo, D., Monteiro, H., Timóteo, I., Pinto, R., Sampaio, R., & Veiga, S. (2021). Resgatando o sentido emancipatório da educação social na resposta à crise pandémica: Um olhar a partir da formação e dos estágios de licenciatura. *Sensos-e*, VIII(1), 22-31. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3808>.
- Carvalho, C., & Pontes, A. (2020). Algumas reflexões sobre o impacto da crise pandémica no ensino superior. https://aepq.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/22/algumas-reflexoes-sobre-o-impacto-da-crise-pandemica-no-ensino-superior_vfinal.pdf.
- Cerdeira, L., & Cabrito, B. (2018). Democratização e acessibilidade no ensino superior em Portugal: Mudanças recentes. *Acta Scient. Educ*, 40(1), e40632. Doi 10.4025/actascieduc.v40i1.40632.
- Cruz, G., Nascimento, M., & Dominguez, C. (2019). With a little help from my peers: Professional development of higher education teachers to teach critical thinking. *Revista Lusófona de Educação*, 44(44), 141-157. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.09>
- Felix, C., & Fernandes, C. (2022). O futuro da educação é on-line? Discussão sobre tecnologia e educação a partir de uma visão crítica. *Acervo*, 35(1), 1-14. ISSN 2237-8723.
- Fernandes, J. (2009). A implementação do Processo de Bolonha nas instituições. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *O Processo de Bolonha e os seus desenvolvimentos: Actas do Seminário realizado em 23 de junho de 2008* (pp. 59-68). Conselho Nacional de Educação. ISBN 978-972-8360-60-3.
- Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>.
- Flores, M., Simão, A., Barros, A., Flores, P., Pereira, D., Lopes Fernandes, E., Ferreira, P., & Costa, L. (2021). Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19. Um estudo com alunos do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, e055001. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_1.
- Krueger, R. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research* (1st ed.). Sage.

- Lopes, H. (2016). Atividades académicas (co) curriculares e o (des) envolvimento dos estudantes: O curso e as margens na travessia da implementação do processo de Bolonha no ensino superior [Doctoral dissertation, Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/98257>.
- Marinho-Araujo, C., & Almeida, L. (2020). mudanças e perspectivas na educação superior: Estudos no Brasil e em Portugal. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1-18. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14708>
- Morgado, J. (2009). Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, 30(106), 37-62. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100003>.
- Pires, A., Sampaio, H., & Carneiro, A. (2022). De volta ao futuro? A pandemia de covid-19 como catalisadora de mudanças no ensino superior. *Revista Humanidades & Inovação*, 9(2), 53-66. ISSN: 2358-8322.
- Santos, C., Ferreira, F., & Lopes, A. (2021). Teaching, research and publication: The challenges of academic work. In I. Huet, T. Pessoa & F. Murta (Eds.), *Excellence in teaching and learning in higher education* (1st ed., pp. 199–216). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Sousa, I. (2011). Processo de Bolonha e mudanças na educação superior: Um estudo no ensino superior politécnico português [Doctoral dissertation, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Institucional da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. <https://recil.ensinulusofona.pt/jspui/handle/10437/3324?mode=full>.