

# **O Ensino Superior Em Perspetiva: Olhares De Professores Sobre As Continuidades E Transformações Sucedidas Nas Últimas Décadas**

**Sofia Veiga [Coord.]  
Helena Lopes  
Sofia Castanheira Pais**

**2024**

Título

**O Ensino Superior Em Perspetiva: Olhares De Professores Sobre As Continuidades E Transformações Sucedidas Nas Últimas Décadas**

Autores

**Sofia Veiga, Helena Lopes, Sofia Castanheira Pais**

Editora

**Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação**

ISBN

**978-972-8969-74-5**

DOI

**<https://doi.org/10.26537/recipp-26309>**

1ª edição 2024

## **AGRADECIMENTOS**

Aos docentes que gentilmente aceitaram convite para participar nos grupos de discussão focalizada: foram os seus contributos que nos permitiram (re)elaborar os olhares aqui partilhados sobre as continuidades e transformações sucedidas nas últimas décadas no Ensino Superior.

# Índice

<b>Introdução</b>	5
<b>Enquadramento Teórico</b>	5
O Processo de Bolonha e suas implicações	5
A realidade portuguesa	7
O processo de ensino-aprendizagem: reconfigurações e ressignificados	8
Novos desafios e novas formas de produção de conhecimento	10
O modelo de Ciência Aberta: prós e contras da democratização da produção e acesso ao conhecimento científico	11
A vivência da situação pandémica no Ensino Superior: impactos, desafios e oportunidades	12
<b>Método</b>	16
Enquadramento metodológico	16
Objetivos	17
Questões orientadoras da investigação	18
Procedimentos	18
Considerações éticas	19
Amostra	19
Análise qualitativa	22
<b>Análise e discussão dos resultados</b>	23
<b>Considerações finais</b>	40
<b>Referências</b>	44
<b>Anexo 1</b>	49
<b>Anexo 2</b>	51

## **SIGLAS**

ES – Ensino Superior

IES – Instituição/Instituição de Ensino Superior

GDF – Grupo/Grupos de Discussão Focalizada

IESCT - Instituição de Ensino Superior na área técnico-científica das Ciências e Tecnologia

IESE - Instituição de Ensino Superior na área técnico-científica da Educação

IESCSH - Instituição de Ensino Superior na área técnico-científica das Ciências Sociais e Humanas

*A Universidade e o ensino superior, em geral, estão sobretudo ao serviço das pessoas. [...] As Universidades têm que ter os olhos virados para o mundo e este tem que saber relacionar-se com as Universidades e com os Institutos Politécnicos, tendo, portanto, que haver canais de comunicação entre ambos.” (Grilo, 2002, p. 122)*

## **1. Introdução**

O Ensino Superior (ES) vivenciou nas últimas décadas mudanças profundas e marcantes. Assistiu-se a um incremento da procura deste nível de ensino e, conseqüentemente, à sua massificação e democratização, assim como a um movimento de diversificação e aumento da oferta formativa (e.g., Almeida et al., 2012; Cerdeira & Cabrito, 2018). Os públicos-alvo que passaram a frequentar o ES, agora mais diversos e alargados, começaram a evidenciar uma atitude mais proativa e dinâmica, fruto do desenvolvimento de uma nova sociedade (do conhecimento, laboral. ...), cada vez mais informada, exigente, complexa e globalizada (Zabalza, 2002).

Esta nova realidade impôs a abertura deste nível de ensino (Pascueiro, 2009) e a emergência de novas políticas que visavam a diminuição das barreiras de acesso ao mesmo. O ES deixou, então, de ser um local de exclusiva prática de um ensino de elites, abandonando progressivamente o seu lugar “privilegiado e fechado” (Zabalza, 2002, p. 21), “expresso na forma de ensino magistral, com reduzidas preocupações pedagógicas” (Machado dos Santos, 2000, p. 69). Gradualmente, passou a assumir um lugar central na dinâmica da sociedade, transformando-se em “mais um recurso de desenvolvimento social e económico dos países” (Zabalza, 2002, p. 25).

## **2. Enquadramento Teórico**

Esta transformação, particularmente complexa, assentou sob quatro eixos de desenvolvimento: o eixo da política universitária, o eixo das matérias curriculares/ciência e tecnologia; o eixo dos/as docentes e do seu mundo profissional e o eixo dos/as estudantes e do mundo do emprego (Zabalza, 2002).

### **2.1. O Processo de Bolonha e suas implicações**

Um dos momentos mais marcantes vividos neste período temporal foi o da implementação do Processo de Bolonha. Este processo consistiu na resposta dos governos europeus aos desafios decorrentes da mobilidade dos/as seus/suas estudantes e diplomados/as. A sua concretização nas Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas, tal como na dos restantes países europeus

aderentes, acarretou um conjunto de mudanças de largo espectro e complexidade no sentido da convergência das práticas, da comparabilidade de perfis e de graus, assim como dos diplomas académicos, com vista ao incremento e promoção da mobilidade e da empregabilidade transfronteiras no espaço europeu<sup>1</sup>.

A conceptualização e a execução deste novo paradigma de ensino-aprendizagem pressupõem a assunção de que os sistemas de ensino de nível superior e a sociedade do conhecimento são os elementos-chave para a sustentabilidade das sociedades, por via do aumento da competitividade das instituições de ensino e dos profissionais por elas formados - mais qualificados -, e pela inerente promoção da sua mobilidade e empregabilidade no espaço europeu.

As principais inovações trazidas por este processo estão relacionadas com a (re)estruturação e designação dos Ciclos de Estudos, com as questões da mobilidade nacional e internacional, com os aspetos relativos à implementação do sistema de graus académicos - o sistema de créditos transferidos e acumulados (frequentemente designados pelo seu acrónimo ECTS - *European Credit Transfer System*) -, e com a aplicação de metodologias de ensino centradas no/a estudante e na aquisição de competências (Fernandes, 2009).

Mais recentemente, e na continuidade da implementação do Processo de Bolonha, subscreveu-se o Comunicado de Paris (2018). Este comunicado descreve uma visão conjunta de 48 países europeus para um Espaço Europeu do Ensino Superior mais ambicioso até 2020, preconizando:

“- uma abordagem inclusiva e inovadora da aprendizagem e do ensino

- uma cooperação transnacional integrada no domínio do ensino superior, da investigação e da inovação

- a garantia de um futuro sustentável através do ensino superior”.

Além disso, o comunicado sublinha a necessidade de um melhor apoio para permitir o acesso e o sucesso de grupos vulneráveis e sub-representados no ES. Estas ambições estão em consonância com o objetivo da União Europeia (UE) de criar um Espaço Europeu da Educação até 2025, a fim de promover a mobilidade e o reconhecimento académico das qualificações para todos/as os/as cidadãos/ãs da UE.

A adoção do novo paradigma, decorrente da adesão ao Processo de Bolonha, acarretou e tem acarretado uma multiplicidade de mudanças, designadamente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, às dinâmicas e vivências académicas, assim como às identidades e papéis de docentes e estudantes deste nível de ensino. Assistiu-se ainda a uma abertura e intercomunicação crescentes entre os sistemas de ES e destes com a comunidade envolvente e com o mercado de trabalho, numa relação estreita, dinâmica e comprometida com o mundo em que vivemos.

Sousa (2011), na investigação sobre os impactos da implementação do Processo de Bolonha, salientou o papel de estudantes e docentes. Ambos são atores na construção do conhecimento. Um conhecimento que se quer refletido e apropriado com sentido crítico. Mas, enquanto os/as docentes - apesar

---

1 [https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area\\_pt](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_pt)

de continuarem a surgir como atores fundamentais - são agora, sobretudo, agentes catalisadores do processo de aprendizagem, os/as estudantes assumem um papel mais ativo e protagonista na construção do seu conhecimento (e.g., Almeida & Soares, 2004; Seco, et al., 2008). Esta mudança de papéis é acompanhada, de acordo com Sousa (2011), da necessidade de ajustamentos nos planos de estudos e *curricula* para que estes acompanhem o ritmo da mudança global e as exigências da atual conjuntura económica, “pois meras adaptações ‘cosméticas’ como simples cortes nos conteúdos para se adaptarem à diminuição de horas de contacto, dificilmente facilitarão a passagem para um modelo ativo de ensino-aprendizagem” (p. 441).

## 2.2. A realidade portuguesa

Em Portugal, a já referida massificação e democratização do acesso e frequência do ES verificadas nas últimas décadas, resultaram de uma matriz sociopolítica marcada pela adesão à União Europeia - e pelos fundos que daí advieram, com conseqüente melhoria da qualidade de vida da população portuguesa -, pelo alargamento do ensino obrigatório, pela expansão da ação social escolar, bem como pela ampliação da própria rede de oferta de instituições e de cursos de nível superior. Daqui resulta a crescente diversidade e heterogeneidade de perfis de estudantes que atualmente ingressam e frequentam este nível de ensino (Almeida et al., 2006; Almeida & Cruz, 2010) – quer em termos horizontais (diferentes realidades socioeconómicas, culturais e geográficas), quer em termos verticais (indivíduos de diferentes faixas etárias que começam ou continuam os seus estudos) (Almeida et al., 2006; Zabalza, 2002).

Esta diversidade é extensível a minorias cujo acesso ao ES era reduzido como, por exemplo, os/as estudantes oriundos das regiões autónomas, militares, emigrantes ou com necessidades educativas específicas (NEE).

No caso dos/as estudantes com NEE, foram, por via legislativa, criadas vagas que lhes têm permitido a conquista gradual de um lugar no espaço do ES (Guimarães et al., 2021). Porém, não obstante a existência de um quadro legal que suporta a inclusão de estudantes com esse perfil, tendem a persistir lacunas ao nível dos espaços físicos e materiais das IES que dificultam a acessibilidade e a sua inclusão efetiva (Silva & Pimentel, 2021).

Paralelamente, foram incentivados à candidatura e frequência do ES, adultos/as, maiores de 23 anos que, tendo ou não concluído o ensino secundário, passam a poder ingressar neste nível de ensino por via de uma avaliação efetuada pela IES a que se candidatam.

A mobilidade de frequência entre cursos, ou a passagem para uma IES diferente, são também veículos que permitem aos/às estudantes equilibrar preferências vocacionais/de carreira com a continuidade da frequência do ES, evitando o abandono escolar. Contudo, esta democratização está dependente das condições socioeconómicas vigentes a cada momento, sendo que, como se pode observar na tabela 1, no período entre 2011 e 2015, durante o qual Portugal esteve sujeito ao Programa de Assistência Financeira externa (vulgarmente designado por Troika), se verificou um decréscimo do número de jovens a aceder e a frequentar o ES (abandono escolar).

**Tabela 1.**

*Número de Estudantes Matriculados no Ensino Superior em Portugal nos anos de 2016*

Ano	N.º de Estudantes Matriculados no ES
2011	396.268
2012	390.273
2013	371.000
2014	362.200
2015	349.658
2016	356.399

Fonte: PORDATA (2021)

Do mesmo modo, não podemos deixar de referenciar a Ação Social Escolar como grande medida de incentivo à democratização do ES, por meio de apoios financeiros e de alojamentos, destinados a estudantes carenciados/as e deslocados/as da sua região geográfica de origem.

### 2.3. O processo de ensino-aprendizagem: reconfigurações e ressignificados

Com a implementação do Processo de Bolonha saem reforçadas práticas e metodologias indutoras da autonomia do/a estudante e do seu envolvimento académico, por via da instituição de abordagens ativas de ensino-aprendizagem (Almeida & Cruz, 2010; Almeida et al., 2008; Lopes, 2016).

Sabe-se hoje que os princípios gerais da aprendizagem devem ter em consideração os conteúdos, as especificidades dos contextos e recursos disponíveis, assim como as características e idiosincrasias dos/as estudantes (Lourenço & Paiva, 2015) e dos/as docentes. Alguns estudos têm vindo a revelar que as aprendizagens que proporcionam maiores níveis de desenvolvimento pessoal e intelectual dos/as estudantes são as que exigem operações cognitivas mais complexas e a integração de conhecimentos de diferentes áreas académicas, assim como as que exigem reflexão sobre o processo de aprendizagem (Kaplan et al., 2013; Tanner, 2012). Neste enquadramento, é expectável que o/a estudante se assuma como corresponsável pela vivência do seu itinerário formativo e pela construção de sentidos e significados para as aprendizagens efetuadas. Reconfigura-se o modo de aprender e de ensinar no ES, assim como os papéis dos intervenientes neste processo. O/a estudante é agora um agente ativo na construção do conhecimento. Num ambiente de ensino-aprendizagem mais indutor da sua autonomia - onde as regras, expectativas e padrões de exigência com que os/as estudantes são confrontados serão, por um lado, menos estruturados e, por outro, mais ambíguos -, é esperado que estes/as sejam detentores/as de mais iniciativa, independência e autonomia, não somente no que respeita à dinâmica de aprendizagem, como também em outras tarefas como a gestão do tempo, o estabelecimento de objetivos ou a mobilização de estratégias e recursos de aprendizagem. Deste modo, configuram-se desafios e possibilidades que abrem novos horizontes de complexidade e incerteza, cruciais para um exercício ativo do sentido de agência pessoal (perante si próprio, o outro e o mundo) num mundo em permanente mudança. Neste âmbito, estudos recentes têm sublinhado

a relevância de se assumir nas IES uma atitude intencionalmente promotora do pensamento crítico e da criatividade (Cruz et al., 2019; Egan et al., 2017), consideradas competências essenciais para o desenvolvimento, sustentabilidade e futuro da educação (OECD, 2020; Vincent-Lacrin et al., 2019).

Neste enquadramento, o/a docente é um facilitador da aprendizagem, que, ao adotar práticas metodológicas atrativas que possam despertar o interesse e o envolvimento dos/as estudantes para o estudo e para a apropriação do conhecimento, os/as estimulam a «aprender a aprender» de forma eminentemente reflexiva e crítica. Deste modo incitam o corpo discente a desenvolver e transformar as suas próprias ideias a respeito da disciplina e a construir e consolidar uma relação com o conhecimento, com o campo profissional e com a sociedade. Do/a docente do ES espera-se ainda que seja um investigador e um participante ativo na construção do Projeto Pedagógico e Científico da sua instituição, que trabalhe em equipa e que adote uma visão - compartilhada, interdisciplinar e de construção continuada de saberes - assente num referencial ético-profissional (Taufe et al., 2021). Contudo, este processo de transformação e ressignificação do papel docente no ES é, também, gerador de dilemas e tensões que decorrem da competição entre o exercício da função docente (com um número crescente de tarefas administrativas associadas) e a de investigação. Embora, nos últimos anos, se tenha operado uma mudança na relação dos/as docentes do ES com a investigação, esta é ainda marcada por um discurso de tonalidade negativa de onde ressaltam as disparidades entre os temas de pesquisa e as reais possibilidades de ação na sociedade, a par da dificuldade em conciliar as solicitações de projetos de investigação financiados com as responsabilidades docentes (Santos et al., 2021). Porém, denota-se um reconhecimento crescente da importância de investir no fortalecimento da relação entre investigação e docência (Visser-Wijnveen et al., 2010) para a construção de um percurso científico de qualidade, reconhecido pela Academia. Não obstante, das narrativas de docentes portugueses, emerge o impacto negativo do Processo de Bolonha na relação professor/a-aluno/a, nomeadamente em consequência da diminuição do tempo votado às tarefas educativas e da redução do tempo de contacto com alunos/as (Santos et al., 2021). A distância entre as expectativas que os/as docentes têm sobre a profissão e o que eles/as realmente conseguem fazer no quotidiano é, não raras vezes, fonte de sentimentos de desrealização e desvalor. O trabalho é percecionado como estando constantemente em atraso, sendo muitas vezes sentido como insatisfatório. Perante as exigências de produção e publicação científica, que dominam os contextos das IES na contemporaneidade, é vital incentivar-se uma articulação equilibrada entre as dimensões de investigação e de docência. Desse modo, podem multiplicar-se as possibilidades de formação de investigadores, de aquisição e desenvolvimento de competências de investigação, bem como de aprofundamento e incremento da qualidade da investigação e do conhecimento numa temática específica. Esse diálogo entre ensino e investigação pode inspirar, de maneiras diversas, a relação educativa (Almeida, 2021). Por exemplo, quando o/a professor/a ensina os resultados da investigação e os divulga, quando exemplifica o que é ser um/a investigador/a, quando orienta estudos e quando oferece a possibilidade de experiência em investigação para o/a estudante, ambos, docente e estudante, têm a oportunidade de cultivar uma relação mais profunda, complexa e diversificada, cujas repercussões perenes podem extrapolar os limites de conhecimentos e práticas. Logo, ao investigar, o/a professor/a pode viver um processo de melhoria da sua prática docente.

Todos estes determinantes influem, ainda, no processo de construção da identidade docente. Daí que as expectativas destes se centrem no desejo de aproximar, cada vez mais, a relação entre a investigação e o ensino, aumentando a coerência e qualidade da sua prática, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem significativo dentro das IES. A ação docente não deixa, assim, de estar focada no processo de interação humana que se estabelece e constrói com o outro que aprende. A dimensão do relacionamento com o/a aluno/a é a essência da ação docente, cuja preocupação com

a motivação, emancipação, criatividade e responsabilidade dos/as alunos/as é consensualmente reconhecida como princípio orientador primordial (Seraphim et al., 2018). Como Bolzan e Isaia (2010, p. 16) referem é “imprescindível reconhecermos o processo de construção pedagógico e epistemológico como contínuo” (Seraphim, 2005). No fundo, trata-se de (co)construir um processo colaborativo de construção e partilha do conhecimento, cujos efeitos se espraiam não apenas ao nível da dimensão técnica e científica, mas também da sua dimensão humana, inalienável de um processo de ensino-aprendizagem que se quer significativo e potenciador de um desenvolvimento holístico de docentes e discentes. Assim, é fundamental observarem-se estas variáveis na prática pedagógica, na medida em que são determinantes para a qualidade da vivência académica e para o desenvolvimento dos/as estudantes, quer ao nível dos métodos pedagógicos considerados e adotados, quer da construção da relação pedagógica. Afinal, essa relação é charneira da articulação com outras dimensões identitárias principais como a sua relação com o conhecimento, a sua produção e divulgação (Almeida, 2021).

#### 2.4. Novos desafios e novas formas de produção de conhecimento

É no domínio da produção e divulgação científica que, nos últimos anos, o ritmo das transformações se tem feito sentir de modo mais intenso. Compassadas por revoluções e inovações tecnológicas sucessivas e demandas de produtividade difíceis de cumprir, estas têm vindo a impelir a comunidade docente do ES para uma mudança rápida (e cuja reflexão consequente pode ser questionada) nos modos e formas de produzir ciência. Com o advento da *internet*, a disseminação científica tornou-se algo imediato, cujo público-alvo deixou de ser balizado por limites geográficos ou linguísticos. Simultaneamente, a mobilidade docente e discente abre novas possibilidades de partilha de conhecimento, sublinhando os desafios e vantagens de uma visão interdisciplinar e multicultural num mundo onde a necessidade de responder a desafios de grau de complexidade crescente é urgente (Gibbons et al., 1994).

#### 2.4.1. O modelo de Ciência Aberta: prós e contras da democratização da produção e acesso ao conhecimento científico

Na última década temos assistido a uma consciencialização crescente, quer na comunidade académica quer na sociedade em geral, da importância de se adotarem práticas que promovam uma partilha democrática do conhecimento científico. Assim, o modelo de Ciência Aberta [definido pela Comissão Europeia como pilar da 4.<sup>a</sup> Revolução Industrial (European Commission, 2016)] surgiu com o intuito de revolucionar uma cultura académica tradicionalmente fechada, assentando em dez princípios fundamentais: preservar, valorizar e partilhar a produção científica; promover um acesso aberto ao conhecimento científico (também denominado de FAIR – Findable, Accesible, Inter-operable e Reusable); proteger e valorizar a propriedade intelectual; promover a eficiência do processo científico; aumentar a visibilidade e o reconhecimento dos investigadores e instituições; amplificar o impacto da investigação e estimular a criatividade e inovação; promover a responsabilidade social científica e a apropriação social do conhecimento; promover a transparência e o conhecimento do processo científico; envolver a sociedade no processo de (co)criação e fruição do conhecimento; e, democratizar o acesso ao conhecimento científico e potenciar o desenvolvimento. No seu âmago, o modelo de Ciência Aberta ambiciona ser uma solução para o problema da desconfiança na ciência, ao mesmo tempo que procura dar resposta ao défice democrático, baixa produtividade e replicabilidade na ciência (Quintanilha, 2019).

Porém, alguns anos corridos desde a sua proposta inicial na Declaração de Berlim, a 22 de Outubro de 2003, tornou-se por demais evidente que, não obstante a ideologia benigna, científica e socialmente responsável que preconizava um diálogo efetivo e contínuo entre ciência e sociedade - colocando a tónica na dimensão de serviço público da primeira face à segunda -, este modelo tem servido como veículo a interesses de cariz economicista (*i.e.*, indústrias corporativas), cujos propósitos alimentam a ditadura das métricas e dos fatores de impacto, que emergem como preponderantes para a progressão na carreira dos/as investigadores/as e docentes do ES. De facto, “a institucionalização de um sistema de recompensa académica que valoriza a métrica em detrimento da abertura do conhecimento produzido” (Quintanilha, 2019, p. 205) viola, abertamente, a essência dos princípios de Ciência Aberta. Por outro lado, embora a baixa produtividade científica tenha sido revertida, pode questionar-se se o ritmo frenético com que surgem publicações científicas na atualidade não desagua em produções científicas de qualidade duvidosa, dada a impossibilidade de a própria comunidade científica validar, em tempo útil, a ciência produzida (*i.e.*, através de um processo de revisão por pares consistente).

Do ponto de vista dos/as docentes das IES em Portugal, não obstante as questões que giram em torno do modelo de Ciência Aberta apenas terem começado a ser discutidas recentemente<sup>2</sup>, é expectável que estes se confrontem com exigências e pressões adicionais para introduzirem fluxos de trabalho e práticas que conduzam a uma maior produtividade, antecipando-se uma dificuldade acrescida de gestão de tempo e de tarefas de docência/investigação. As próprias IES ver-se-ão confrontadas com a necessidade de uma atualização tecnológica permanente (European Commission, 2017; Ribeiro et al., 2021), de modo a providenciar aos/às seus/suas docentes e investigadores/as os recursos necessários para uma produção científica em sintonia com as exigências da atualidade. Vivemos, hoje, numa era do conhecimento sem fronteiras, num mundo global, onde o acesso e utilização de tecnologias é sinónimo da ação humana. E se esta era, para muitos, já uma realidade

---

2 A Política Nacional de Ciência Aberta foi apresentada publicamente em abril de 2017 ([www.ciencia-aberta.pt/pnca](http://www.ciencia-aberta.pt/pnca)).

das suas práticas docentes antes da pandemia de COVID-19, tornou-se indiscutível durante os períodos de confinamento obrigatórios, com os/as docentes do ES forçados a ampliar o seu leque de competências pedagógico-didáticas ao mundo virtual (Brito et al., 2021; Girardi, 2020; Máximo, 2021) num piscar de olhos.

## 2.5. A vivência da situação pandémica no Ensino Superior: impactos, desafios e oportunidades

A pandemia por COVID-19 teve impactos profundos no ES a nível mundial. Após a declaração da situação pandémica pela Organização Mundial de Saúde, em março de 2020 (OMS, 2020), as IES viram-se obrigadas a encerrar fisicamente e a migrar as suas atividades e serviços para plataformas digitais. Muitos dos impactos, desafios e oportunidades foram similares a diferentes realidades, outros foram vividos de acordo com as especificidades dos países, das IES, dos cursos, do corpo docente e dos/as próprios/as estudantes (*e.g.*, Bozcurt & Sharma, 2020; Ferri et al., 2020; Marinoni et al., 2020).

Este período de intensa incerteza e de grande mudança foi um laboratório onde proliferaram testemunhos, ensaios e investigações que procuraram monitorizar e refletir sobre o que ia acontecendo nessas diversas realidades (*e.g.*, internacionais, nacionais e locais), em vários domínios (*e.g.*, processo de ensino-aprendizagem; continuidade/interrupção dos estágios) e com os vários atores sociais (*e.g.*, docentes/discentes; estudantes internacionais).

Em Portugal também se observou este fervilhar de ensaios e estudos, o que permitiu aclarar o cenário vivido em tempos de pandemia. As várias experiências e pesquisas plasmadas nas publicações e nas apresentações científicas evidenciam sobretudo o que aconteceu na primeira fase de confinamento a nível nacional e nas realidades particulares das diferentes escolas dos politécnicos e das universidades (*e.g.*, Araújo et al., 2021; Flores et al., 2021; Seabra et al., 2020 a e b).

À semelhança do que aconteceu a nível mundial, com o decreto, em março de 2020, do primeiro confinamento, as IES portuguesas tiveram de fechar as suas portas, o que despoletou de imediato um conjunto de desafios de ordem e amplitude variada.

Ao nível do processo de ensino-aprendizagem assistiu-se à transição de um ensino presencial para um ensino remoto de emergência. Esta resposta, a única viável no cenário que se afigurava, exigiu do corpo docente e dos/as discentes um esforço de adaptação célere a esta forma exclusiva de ensinar e de aprender. Afinaram-se e aprenderam-se ferramentas digitais, reequacionaram-se posturas, relações, formas de aprender, de ensinar e de avaliar.

Em muitos dos cursos, decorrente de um processo ensino-aprendizagem agora a distância, houve necessidade de se proceder a uma reconfiguração do processo formativo. As aulas passaram a acontecer de forma síncrona ou assíncrona, com reajuste das metodologias de frequência e de avaliação, e assistiu-se à suspensão presencial das atividades práticas e laboratoriais e daquelas ligadas ao terreno. Não obstante este cenário comum, as realidades vividas foram múltiplas e distintas, seja, por exemplo, na forma como as atividades síncronas e assíncronas aconteciam e seu impacto em

estudantes e professores/as (e.g., Sobral & Caetano, 2020), seja no modo como se perspetivaram e reconfiguraram as aulas práticas e os estágios (e.g., Araújo *et al.*, 2021; Seabra *et al.*, 2020a), seja em como a investigação agora acontecia (e.g., Saúde & Rodrigues, 2021).

As mudanças que se sucediam, por serem imprevisíveis, abruptas e exigentes, obrigaram a um esforço de ajustamento, de adaptação e de recriação por parte de docentes, discentes e das próprias IES. Ajustamento este que não se circunscrevia à vivência académica, mas que afetava e envolvia todas as esferas da vida dos sujeitos e também das próprias instituições. Esperava-se que adquirissem uma nova normalidade e reiterassem, ou reforçassem mesmo, as suas responsabilidades cívico-comunitárias, em condições tantas vezes difíceis e desiguais (Teixeira Lopes, 2020). Não foi de estranhar, por isso, um aumento de dificuldades e de perturbações ao nível da saúde mental de docentes (*cf.* estudo, por exemplo, de Duarte & Serrão, 2020) e discentes (*cf.*, por exemplo, estudo da *task force* de Ciências Comportamentais, 2021; Araújo *et al.*, 2021), o que levou a que Universidades e Politécnicos tivessem procurado encontrar e disponibilizar respostas para minimizar os impactos psicológicos e/ou sociais que se faziam sentir desta vivência anómala.

Findo o primeiro confinamento, observou-se a possibilidade de uma parte da atividade letiva passar novamente ao regime presencial, desde que houvesse cumprimento dos cuidados e medidas impostos pela Direção Geral da Saúde, os quais permitiam, mas simultaneamente limitavam, a normalidade que se procurava readquirir. O ano letivo de 2020-21 iniciou-se num cenário de ensino híbrido. Corpos docente e discente mostravam-se mais familiarizados e ajustados aos desafios do ensino remoto e, por isso, não foi de estranhar, que algumas das dificuldades anteriormente apontadas no primeiro confinamento fossem agora residuais. Outras mantiveram-se e, em alguns casos, agravaram-se pela incerteza dos tempos que se viviam e que viriam. Com o segundo confinamento, muitas das dificuldades e constrangimentos vividos anteriormente foram reeditados ou mesmo acentuados, derivadas do peso do seu efeito cumulativo.

Os/as estudantes com menos recursos, que tinham, designadamente, de (continuar a) partilhar com familiares ou pares, computadores e espaços, com condições de acesso à *internet* limitadas, viram agravada a sua situação de vulnerabilidade, o que condicionou o sucesso e a continuidade do percurso escolar de alguns/algumas destes/as alunos/as. Neste período pandémico, a mobilidade e a vida dos/as estudantes internacionais foram particularmente afetadas. Os múltiplos desafios e dificuldades vividos por muitos/as destes/as alunos/as – particularmente os/as oriundos/as dos PALOP ou com baixos rendimentos – obstaculizaram ou levaram mesmo à cessação do projeto de estudo em Portugal (Iorio *et al.*, 2020).

Enquanto a vida académica acontecia nestes moldes, a comunidade científica mundial investigava afincadamente a fim de encontrar as respostas que permitiriam combater este flagelo mundial. As primeiras vacinas surgiram em Portugal, e em tantos outros países europeus, em finais de dezembro de 2020<sup>3</sup>. Desde então, e até ao início do ano letivo de 2021/22, foi vacinada 85% da população portuguesa, incluindo os jovens adultos. Mitigado o risco de contágio por COVID-19 face ao ano anterior, poder-se-ia voltar a uma quase normalidade pré-pandemia. Por isso, o ano letivo de 2021-22 começou com a diretiva governamental de que as aulas aconteceriam novamente em regime presencial<sup>4</sup>. Pelo facto de esta diretiva ter saído apenas em setembro de 2021, nem todas

---

3 <https://www.sns.gov.pt/noticias/2020/12/27/covid-19-primeira-vacina-administrada/>

4 [https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/orientacoes\\_covid\\_ano\\_letivo\\_2021-22\\_v08setembro2021\\_dgs\\_final.pdf](https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/orientacoes_covid_ano_letivo_2021-22_v08setembro2021_dgs_final.pdf)

as IES puderam dar início ao ano letivo de forma presencial na sua plenitude. Pela planificação e decisões estratégicas anteriormente tomadas, algumas instituições mantiveram parte do ensino a distância, tendo o mesmo acontecido totalmente em presença na maioria das realidades. Todavia, os tempos são incertos e os cenários não se podem mais fechar.

A crise da COVID-19 antecipa novos desafios e dificuldades e projeta incertezas, factos que têm vindo a ocasionar apreensão nas IES portuguesas. À semelhança do que ocorreu na crise financeira do princípio da década anterior, o decréscimo acentuado de rendimentos e o possível (e já real) crescimento do nível de desemprego, resultarão em menores condições para muitas famílias poderem apoiar as despesas de seus filhos e suas filhas, para se candidatarem ou permanecerem no ES. Do mesmo modo, a procura por cursos de pós-graduação, de mestrados e de doutoramentos, terá também tendência a diminuir, dado os condicionalismos socioeconómicos inerentes à situação de crise vivida. Esta situação exigiu e continua a exigir a manutenção de muitos custos básicos. Há os custos com equipamentos e *internet* para o acesso às aulas *on-line* e com as anuidades pagas às IES. Há os custos com o alojamento, no caso dos/as alunos/as deslocados/as. Apesar de estes/as, no período do confinamento terem estado nas suas casas de família, precisaram de continuar com o pagamento das casas/residências que alugaram durante o período letivo. Por esses motivos, diversas Associações de Estudantes em Portugal reivindicaram a suspensão ou a diminuição do valor das mensalidades e tarifas cobradas pelas IES. Contudo, as respostas das reitorias das universidades e presidências dos institutos politécnicos foram no sentido de solicitar prudência, dado que os recursos orçamentais provenientes das anuidades são fundamentais para completar os recursos públicos, não havendo disponibilidade orçamental para aliviar esse componente. Futuramente, não é de descartar uma preocupação crescente com o financiamento público das IES, dado o prolongar da crise sanitária e o seu impacto económico que, previsivelmente, influenciará o volume de receita fiscal do Governo, resultando em cortes orçamentais para o ES. Além disso, na era pós-COVID-19, é expectável que seja privilegiado o investimento nas áreas da saúde e da segurança social, em detrimento da educação superior e ciência (Gemelli & Cerdeira, 2020). Por outro lado, não se podem desconsiderar as tensões que poderão emergir aquando da distribuição de recursos dentro do próprio sistema de ES. Se, até aqui, já era clara a tendência de sobrevalorização da produção e publicação científica na avaliação da *performance* docente e das IES (Sánchez & Moreira, 2021), esta pode agudizar-se se as políticas educativas e orçamentais para o ES forem determinadas em função da capacidade de investigação e da subjetiva relevância de certas áreas científicas em detrimento de outras, resultando em desequilíbrios no sistema educativo. Por fim, a gestão de recursos pode ainda constituir-se como argumento para se passar a privilegiar a educação a distância, com consequências inegáveis ao nível da relação pedagógica.

Todavia, as épocas de crise - considerados períodos complexos pela confluência de dinâmicas e desafios que acentuam dificuldades e exigem mudanças de ordem vária – podem também ser períodos que potenciam oportunidades de desenvolvimento e de superação individual e coletiva.

Os desafios enfrentados, as respostas encontradas, as aprendizagens que se fizeram, as perspetivas que se abriram, fazem olhar e repensar o futuro das IES, seja na formação integral dos/as estudantes, seja nos processos de I&D, e/ou nos compromissos assumidos com a Sociedade.

Carvalho e Pontes (2020) vislumbram algumas possibilidades deste futuro. Um futuro que aprendeu com a experiência vivida e que aproveita o *know-how* adquirido para se reinventar ou se robustecer. Algumas destas possibilidades são: a conceção e disponibilização de cursos superiores em regime *online* de reconhecida qualidade e credibilidade; a formação técnico-científica e pedagógica de

docentes em ensino *online*; a garantia de um rácio docente/estudante adequado ao modelo de ensino aprendizagem preconizado, bem como o de pessoal técnico e administrativo com competências diferenciadas; o recurso a formas híbridas de ensino (*blended learning*) e a um sistema de apoio tutorial, que permitam responder às necessidades de uma comunidade estudantil heterogénea, garantir a motivação dos/as estudantes e combater o insucesso/abandono escolar; assegurar o acesso igualitário dos/as estudantes às tecnologias e a condições que permitam a sua autonomia e integração; o aprimoramento de instrumentos de avaliação ao novo paradigma.

Sonhar com uma educação de ES que seja capaz de responder aos desafios académicos e sociais que a cada momento se impõem, é perspetivar que a mesma tem vida e 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 progressivamente mais justas, inclusivas e desenvolvidas.

### 3. Método

A investigação no/do campo educativo é geralmente complexa, dinâmica e recheada de singularidades que caracterizam os sistemas e os processos humanos e sociais.

O presente projeto teve como **finalidade** conhecer as perspetivas de docentes séniores sobre as continuidades e as mudanças que têm acontecido nas últimas duas décadas no processo de ensino-aprendizagem e nos principais atores sociais envolvidos (docentes e estudantes), percebendo o que de há de específico em cada realidade, mas também o que de comum conflui entre elas.

Optou-se, assim, por uma metodologia qualitativa, de natureza iminentemente intersubjetiva e idiossincrática, com recurso a grupos de discussão focalizada (*focus group*). Esta opção assentou na crença de que esta abordagem metodológica faz emergir um conjunto de dados descritivos e permite aceder ao modo de pensar dos/as participantes em toda a sua riqueza. A opção pela abordagem qualitativa prendeu-se igualmente com a assunção de que os processos são de tão ou mais importância do que os resultados e de que a compreensão dos comportamentos humanos não pode ser dissociada dos contextos onde os mesmos acontecem, nem das interações vividas ou dos significados construídos. Desta feita, os dados recolhidos não se destinam a cumprir pretensões de confirmar ou infirmar teorias ou hipóteses explicativas, mas são dotados de profundidade e sentido em si mesmos.

#### 3.1. Enquadramento metodológico

Os grupos de discussão focalizada (GDF) aproximam-se das entrevistas em grupo dada a organização e a logística que envolvem, distinguindo-se, no entanto, pelo modo como o/a investigador/a modera e participa na sessão (Cohen et al., 2000). Não se pretende que pré-exista um guião rígido, segundo o qual o grupo deve pronunciar-se; pelo contrário, privilegia-se, nesta abordagem, uma participação fluída sobre um ou mais temas lançados pelo/a moderador/a ou resultantes da discussão em torno de um tema-maior. De facto, nesta metodologia, mais do que possibilitar ao/à investigador/a responder às questões que tinha previsto ver abordadas pelos/as participantes, espera-se que estes/as últimos/as produzam conhecimento partilhado, plural e, portanto, não necessariamente consensual sobre determinado assunto ou acontecimento (Michell, 1999; Bohnsack, 2004). Esta técnica metodológica revela-se, efetivamente, útil como fim em si mesmo, uma vez que proporciona um ambiente de reflexão e discussão conjunta cujos dados expressam, habitualmente, uma riqueza de informação substancial.

Existem, contudo, cautelas a ter em linha de conta, nomeadamente no que se refere i) à não diretividade do/a moderador/a, de modo a criar condições para a espontaneidade dos/as participantes; ii) à sua especificidade, procurando que as respostas e as reflexões dos/as participantes sejam o mais claras e concretas possível; iii) à amplitude que imprime, permitindo aos/às participantes alargar a gama das suas experiências e iv) à sua profundidade e contexto pessoais, fazendo ressaltar as implicações afetivas, as crenças, os valores, etc., dos/as participantes (Moreira, 2007, p. 206). A natureza contextual desta abordagem implica que a recolha de dados remeta para uma análise e

uma interpretação subjacentes à situação do grupo de discussão focalizada em concreto, pelo que, apesar da sua riqueza, nem sempre pode ser considerada literalmente, devendo, por isso, preservar os significados dos/as participantes (Morgan, 1997; Green & Hart, 2001; Moreira, 2007).

Trata-se, assim, de uma coprodução de conhecimento, de modo situado, alargado e partilhado, que se desenvolve num registo de horizontalidade (Barbour & Schostak, 2005). Esta metodologia está assente numa partilha de sentidos e de poder, na qual as relações de parceria se tornam particularmente relevantes para enfatizar a participação de grupos marginalizados num determinado contexto social, cultural, económico e político. Neste sentido, os grupos de discussão focalizada não servem, como consideram Barbour e Schostak (2005, p. 43), para medir atitudes, mas existem enquanto “processo social através do qual os/as participantes co-produzem um discurso sobre si próprios e as suas ideias que é específico e circunscrito a um tempo e a um espaço”. É, pois, da interação dos/as participantes que emergem os dados, os quais podem ser úteis em diversos sentidos, nomeadamente orientar estudos para outras direções, desenvolver temas, gerar hipóteses, etc. (Cohen et al., 2000).

### 3.2. Objetivos

Os objetivos orientadores do presente estudo gravitaram em torno da compreensão de 5 dimensões fundamentais:

- i) principais mudanças percecionadas 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.

Neste sentido, procuraram recolher-se as perspetivas dos/as participantes quanto ao que de mais significativo aconteceu, para si e na sua experiência de docência, nas últimas décadas. Explorou-se, ainda, o modo como vivenciaram e estão a vivenciar o recente processo transitivo decorrente da pandemia COVID – 19, que obrigou à suspensão – total e parcial – do ensino e avaliação presenciais. Por fim, procurou compreender-se quais os desafios que encontraram, que ajustamentos realizaram, que significados construíram para esta vivência e que ilações retiraram para a prática futura. Para além de evidenciar e compreender as singularidades decorrentes dos percursos pessoais e das realidades e desafios específicos de cada contexto, no presente estudo, procurou-se igualmente descortinar os pontos comuns e as pontes que se evidenciam nos percursos e desafios calcorreados e almejados.

### 3.3. Questões orientadoras da investigação

Com o intuito de enquadrar o rumo da discussão, elaborou-se um guião orientador do grupo de discussão focalizada. Consistindo num instrumento semiestruturado (que previa a possibilidade de o grupo poder debater outros aspetos não considerados no guião desde que fossem considerados relevantes para o tema), o guião procurava direcionar o debate em volta de três questões orientadoras da investigação:

- 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?

### 3.4. Procedimentos

Numa primeira etapa, as investigadoras contactaram colegas docentes seniores (com 20 anos ou mais de atividade letiva) das suas IES de pertença no sentido de determinar se teriam interesse e disponibilidade para participar no estudo. Nos/as docentes contactados/as procurou-se que houvesse heterogeneidade em termos de formação de base, área disciplinar específica/cursos onde lecionam, sexo e idade. Aqueles/as que se mostraram interessados/as e disponíveis, 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. Por fim, os membros selecionados foram informados via *e-mail* do dia, hora e local da sessão de discussão focalizada.

Foi, antecipadamente, enviado, a cada participante, um protocolo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido (*cf.* Anexo 1), assim como um breve questionário sociodemográfico, garantindo-se-lhes que toda a informação cedida serviria apenas para fins de investigação. As questões que integraram o questionário sociodemográfico foram as consideradas essenciais para a realização de uma breve caracterização dos/as participantes dos GDF.

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 arranque da sessão, clarificou-se, brevemente, o modo de funcionamento (regras, duração, garantia de confidencialidade, gravação áudio) e objetivos do grupo de discussão focalizada (Bloor et al., 2001), após o que se avançou para a abordagem das questões constantes no guião orientador. Concluídas as sessões, procedeu-se à transcrição dos ficheiros áudio e realizou-se a sua análise, mobilizando como método a análise temática.

### 3.4.1. Considerações éticas

A participação no presente estudo foi condicional ao preenchimento prévio, por parte de cada participante, do protocolo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido. Este foi realizado pela equipa de investigadoras de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo (cf. Anexo 1). Não obstante, no momento que antecedeu o início da realização dos grupos de discussão, foi oralmente partilhada, com os/as participantes, 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 e iii) especificamente o procedimento em termos de condução, análise e devolução inerente aos grupos de discussão focalizada. Solicitou-se, em sequência, uma auscultação dos/as presentes, aferindo-se reforçadamente o seu consentimento para efeitos de participação no estudo. Os/as participantes sabiam que poderiam desistir em qualquer momento. O anonimato e a confidencialidade foram assegurados, de tal modo que, apenas se utilizam iniciais dos nomes ao longo deste documento. Por fim, concluído o processo de análise de conteúdo, e de acordo com o que havia sido veiculado na sessão de discussão com os/as participantes, foram transmitidos em formato escrito, via *e-mail*, os principais resultados obtidos.

Refira-se que o projeto de investigação teve o parecer favorável da Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Ref.<sup>a</sup> 2022/06-03).

### 3.4.2. Amostra

Reuniram-se três grupos de discussão focalizada com docentes seniores de três contextos do Ensino Superior Politécnico e Universitário, de diferentes áreas técnico-científicas: Ciências e Tecnologia (IESCT), Educação (IESE) e Ciências Sociais e Humanas (IESCSH).

Tal como apresentado na Tabela 1 e no Gráfico 1, cada grupo tinha uma composição de cinco a sete elementos ( $N_{\text{total}} = 19$ ).

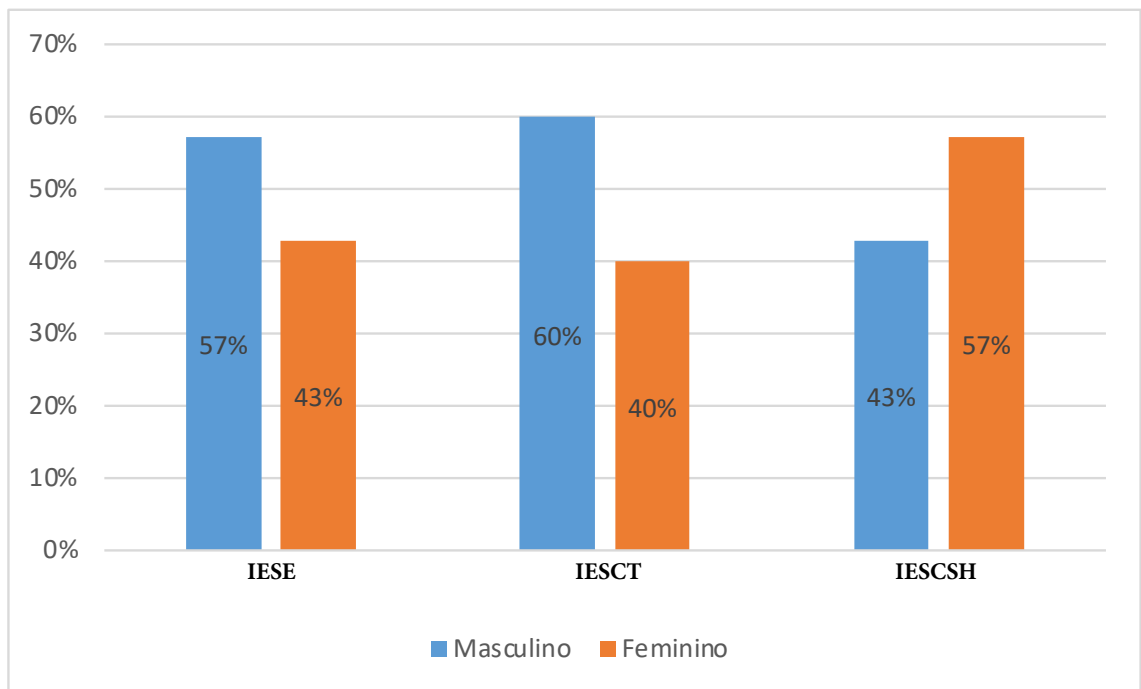
Os dados contidos na tabela 1. sugerem que, apesar de se tratar de uma amostra de conveniência, parece ser bastante homogénea. Relativamente à variável idade, embora na amostra oriunda da IESCT a média seja ligeiramente inferior ( $M = 55.40$ ,  $DP = 4.34$ ), no geral as idades situam-se entre os 55 e os 59 anos, com um valor médio para a amostra global de 58.44 anos ( $DP = 4.78$ ). Também em relação ao número de anos de docência se registam valores médios que se situam todos acima dos 30 anos e abaixo dos 38, com os/as docentes da IESE a apresentarem um valor médio mais elevado ( $M = 37.14$ ;  $DP = 2.97$ ) e os da IESCSH o valor médio mais baixo ( $M = 31.17$ ,  $DP = 7.68$ ). No que concerne o número de anos na IES atual, o valor médio global obtido foi de 30.56 ( $DP = 4.95$ ), com a IESE e a IESCT a apresentarem um valor médio de 31 anos ( $DP_{\text{IESE}} = 4.58$ ;  $DP_{\text{IESCT}} = 5.45$ ) e a IESCSH um valor médio ligeiramente inferior de 29.50 ( $DP = 5.68$ ).

**Tabela 1. Distribuição da Amostra de acordo com as variáveis sexo, idade, anos de docência e anos na IES atual**

	N	Sexo		Idade		Anos de Docência		Anos na IES atual	
		Masculino	Feminino	M	DP	M	DP	M	DP
<b>Amostra Global</b>	19	52,6%	47,4%	58.44	4.78	33.78	5.69	30.56	4.95
<b>IESE</b>	7	57%	43%	59.57	4.12	37.14	2.97	31.00	4.58
<b>IESCSH</b>	7	43%	57%	59.67	5.43	31.17	7.68	29.50	5.68
<b>IESCT</b>	5	60%	40%	55.40	4.34	32.20	4.21	31.20	5.45

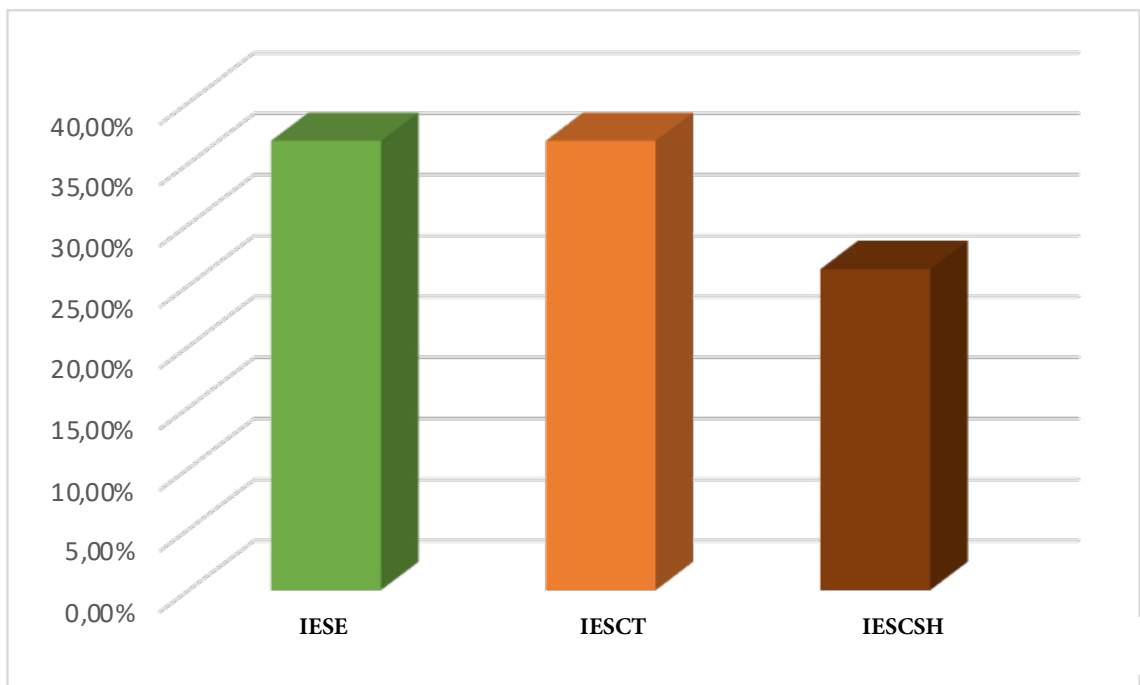
De acordo com o Gráfico 1, ao nível da variável sexo, pode considerar existir-se uma distribuição homogênea (47.4% dos/as participantes identificam-se com o sexo feminino). Assim, observou-se o mesmo padrão de distribuição na IESE e na IESCT, com uma maioria de participantes do sexo masculino (IESE = 57%; IESCT = 60%). Porém, na amostra proveniente da IESCSH, esse padrão inverteu-se, com uma maioria de participantes do sexo feminino (57%).

**Gráfico 1. Distribuição da Amostra de acordo com o Sexo (N = 19)**



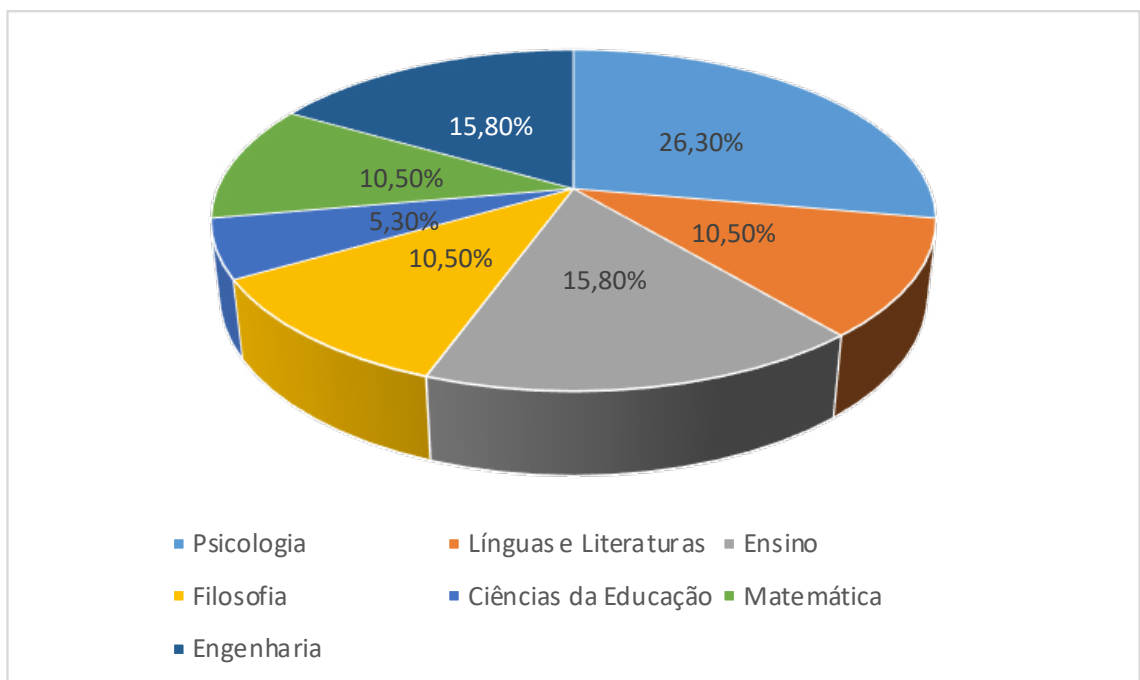
Relativamente à distribuição por IES, os grupos de discussão focalizada dinamizados na IESE e na IESCSH foram compostos por sete participantes, ao passo que o grupo que decorreu na IESCT teve uma composição de 5 docentes (cf. Gráfico 2), representando, respetivamente 36,84% (IESE e IESCSH) e 26,32% da amostra global.

**Gráfico 2. Distribuição da Amostra de acordo com a Instituição de Ensino Superior de pertença (N = 19)**



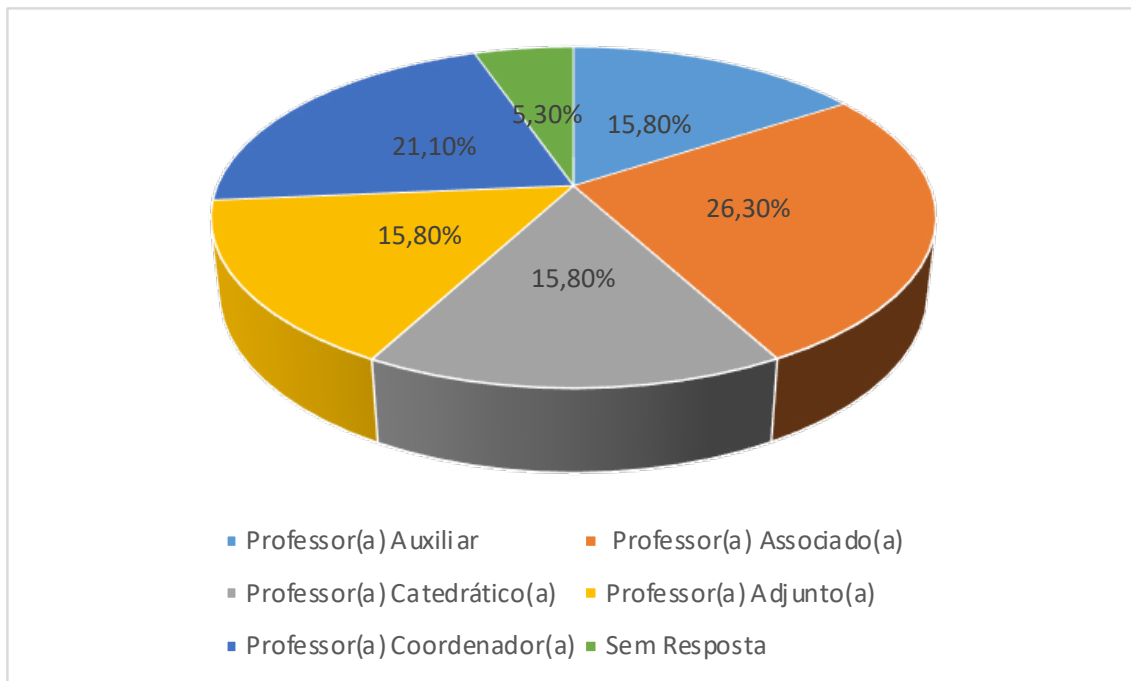
Foi no âmbito da formação inicial que se observou uma maior diversidade de percursos, com os/as docentes a apresentarem qualificações em áreas como a Psicologia, a Educação, as Línguas e Literaturas, a Filosofia, o Ensino, a Matemática e a Engenharia. Contudo, tal como se observa no Gráfico 3, a maioria dos/as participantes tinha como formação de base uma licenciatura em Psicologia (26.30%) ou na área do Ensino e das Ciências da Educação (15.80%. cada).

**Gráfico 3. Caracterização da Amostra de acordo com o domínio de Formação Inicial (N = 19)**



Já no que se refere à qualificação académica, todos/as os/as participantes possuíam doutoramento, sendo que a maioria exercia funções de Professor/a Associado/a (26.30%), ou de Professor/a Coordenador/a (21.10 %) (cf. Gráfico 4). Os restantes desempenhavam funções de Professor/a Auxiliar, Adjunto/a ou Catedrático/a, com uma proporção de 15.80% cada.

**Gráfico 4. Caracterização da Amostra de acordo com a Categoria Profissional (N = 19)**



### 3.5. Análise qualitativa

A análise de conteúdo desenvolvida ocorreu em três etapas:

- codificação (após transcrição e leitura foram atribuídas categorias de acordo com o que se encontrava descrito no guião ou atribuíram-se novas categorias que surgiram na discussão);
- armazenamento/recuperação (compilação de todos os excertos referentes à mesma categoria para posterior comparação);
- 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/a dos/as

participantes individualmente (Krueger, 1994). Reconheceu-se que os dados emergentes eram, em grande medida, um produto conjunto desses grupos, em vez de ser apenas um reflexo de perspectivas individuais (Smithson, 2000). Ao analisar a interação, foi dada atenção especial a como os grupos estabelecem bases comuns e como os/as participantes individuais contribuem para essa base comum (Överlien, et al., 2005). Assim, a análise centra-se no conteúdo das discussões e na dinâmica das interações dentro dos grupos.

#### **4. Análise e discussão dos resultados**

Da análise de conteúdo das discussões produzidas pelos três grupos focais, emergiu um quadro temático (Quadro 1) 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.

Assim, partindo das questões orientadoras anteriormente elencadas, e contabilizando as referências às categorias de significado incluídas em cada uma das questões, é em torno da primeira que se concentra um número mais elevado de referências (concretamente 224). Porém, o maior número de categorias de significado emergiu ao nível da segunda questão orientadora, com um total de 163 referências, espalhadas por 14 categorias de significado. Por fim, a terceira questão orientadora, permitiu a discussão de 8 categorias de significado, de um total de 44 referências, tal como pode ser analisado no Quadro 1, abaixo. Importa ressaltar que a disparidade de referências entre a terceira questão e as restantes pode advir das limitações de tempo disponível para a discussão. Em virtude da dificuldade em conciliar agendas e compromissos profissionais dos/as docentes envolvidos/as, não foi possível estender as sessões a mais do que 1h30 de duração.

**Quadro 1. Quadro Temático dos Grupos de Discussão Focalizada**

Categoria Temática	Número de Referências	Grupo de Discussão
<b>Q1 – Três palavras que caracterizem as mudanças no ES nos últimos 20 anos</b>		
1. A crise do conhecimento no ES	22	IESE; IESCSH; IESCT
1.1. A diminuição da qualidade do conhecimento produzido pela Academia	1	IESCSH
1.2. Conhecimento vs. competências; forma vs. conteúdo	5	IESCSH
1.3. O desvirtuar do processo pedagógico pela procura de objetivos de economia de conhecimento	6	IESE, IESCSH
1.4. Transformação da dinâmica conhecimento - investigação - ação pedagógica	1	IESE
2. A exigência académica no ES	10	IESE; IESCT
2.1. Adaptação	3	IESCT
2.2. Diminuição da exigência dos/as docentes do ES	3	IESE; IESCT
2.3. Gosto pela exigência manifestado pelos/as alunos/as no ES	2	IESE
3. A motivação dos/as alunos/as do ES	6	IESE; IESCT
3.1. Desafios pedagógicos - motivar os/as alunos/as e promover uma aprendizagem significativa	6	IESE; IESCT
4. A sociedade de informação e o ES	38	IESE; IESCSH; IESCT
4.1. A necessidade de apostar na (re)qualificação docente	1	IESE
4.2. Desafios pedagógicos - acomodar e equilibrar a inovação tecnológica com práticas pedagógicas docentes através da atualização pedagógica dos/as docentes do ES	28	IESE; IESCSH; IESCT
4.3. O desequilíbrio causado pela redução do tempo necessário ao cimentar de aprendizagens	2	IESE; IESCSH
4.4. Redefinição da oferta formativa do ES	2	IESE
5. Alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha	22	IESE; IESCSH
5.1. A fragmentação curricular	3	IESCSH
5.2. Desafios pedagógicos - a generalidade de conteúdos e a promoção do pensamento crítico no ES	7	IESE; IESCSH
5.3. Esvaziamento da participação académica e do diálogo científico	3	IESE
5.4. Redefinição da relação entre graus académicos e a formação universitária pós-Bolonha	2	IESE; IESCSH
6. Elevada dedicação dos/as docentes do ES	2	IESCT
7. Flutuações no financiamento do ES com falta de financiamento agravada nas últimas duas décadas	4	IESCT

Categoria Temática	Número de Referências	Grupo de Discussão
8. Inovação	1	IESCT
9. O ES e as transformações sociais da contemporaneidade	118	IESE; IESCSH; IESCT
9.1. As transformações sociais trazidas pelo 25 de Abril- a possibilidade de criar um ES de raiz	1	IESE
9.2. Funções do ES	5	IESE
9.2.1. O ES e a qualificação de ativos	1	IESE
9.2.2. O ES e o desenvolvimento holístico dos/as alunos/as	2	IESE
9.3. Massificação e Democratização do ES	46	IESE; IESCSH; IESCT
9.3.1. A falta de equidade no ES	2	IESE
9.3.2. Aspectos positivos da democratização do ES	2	IESCSH
9.3.3. Desumanização	2	IESCSH
9.3.4. Diferenciação entre IES	14	IESE
9.3.4.1. O impacto da cultura institucional na criação de múltiplas realidades no ES	6	IESE
9.3.5. Segregação social de alunos/as que ingressam no ES	10	IESE; IESCSH
9.4. O ES e os riscos de se alinhar com uma sociedade assente na meritocracia	3	IESE
9.5. Transformação das Funções do/a docente do ES	12	IESE; IESCSH; IESCT
9.5.1. A capacidade de renovação constante dos/as docentes do ES	1	IESCT
9.5.2. Complexificação da atividade do/a docente do ES	1	IESCSH
9.5.3. Envolvimento no processo de desenvolvimento holístico e académico dos/as discentes	3	IESE; IESCT
9.5.4. Profissionalização docente	2	IESCT
9.5.5. Promoção da capacidade de articulação de saberes e competências dos/as alunos/as	1	IESE
9.5.6. Redefinição da função docente após Processo de Bolonha	3	IESE
10. Revolução	1	IESCT
<b>TOTAL Q1</b>	<b>224</b>	

Categoria Temática	Número de Referências	Grupo de Discussão
<b>Q2 - O que mudou e o que se manteve nestes 20 anos</b>		
11. (Re) definição da carreira docente	80	IESCSH; IESCT
11.1. Mudanças na avaliação docente	23	IESCSH; IESCT
11.1.1. Inadequação dos processos de avaliação de desempenho	22	IESCSH; IESCT
11.1.2. Excessiva valorização da vertente de investigação	29	IESCSH; IESCT
11.1.3. Instrumentos de avaliação da componente pedagógica inexistentes ou desadequados	3	IESCT
11.1.4. Reconhecimento da importância da dimensão de investigação	3	IESCT
12. (Re)construção e (re)definição da identidade e papéis do/a docente do ES	24	IESE; IESCSH; IESCT
12.1. A acumulação de funções do/a docente no ES: organizacionais, investigação e docência. serviços à comunidade	12	IESE; IESCSH; IESCT
12.2. A perda de identidade, autonomia e saber	2	IESCSH
12.3. Desvalorização da dimensão docente	3	IESCSH; IESCT
12.4. Novo perfil do/a docente do ES	3	IESE; IESCSH
13. A competitividade excessiva no ES e a perpetuação destes ciclos de competitividade pela comunidade docente, ela própria resistente à mudança	3	IESCSH; IESCT
14. A diversificação da comunidade académica	3	IESCSH
15. A transformação da esfera relacional docente	4	IESE; IESCT
15.1. A multiplicação de equipas pedagógicas e de investigação	2	IESCT
16. Modificação das dinâmicas relacionais da hierarquia docente	1	IESCT
16.1. O impacto do espaço físico do ES na promoção da colaboração docente	1	IESE
17. Diferenças na satisfação profissional do/a docente do ES	7	IESCSH
17.1. A significativa satisfação profissional dos/as docentes do ES com a sua profissão	5	IESCSH
17.2. A resiliência e capacidade de resposta dos/as docentes do ES na pandemia	1	IESCT
17.3. Maior insatisfação profissional docente	1	IESCSH
18. Diminuta promoção da cultura interdisciplinar	2	IESE
19. Envelhecimento da classe docente do ES	1	IESCT
20. Melhorias no ES de há 20 anos para cá	1	IESE
21. Modificação nos processos de avaliação no ES	6	IESE; IESCSH
21.1. A avaliação questionável dos cursos do ES	1	IESE

Categoria Temática	Número de Referências	Grupo de Discussão
21.2. Novas formas de avaliação de alunos/as	4	IESE; IESCSH
21.2.1. A avaliação no ensino à distância	1	IESCT
22. Principais diferenças entre alunos/as de há 20 anos atrás e na atualidade	23	IESE; IESCSH; IESCT
22.1. Características dos/as alunos/as da atualidade	9	IESE; IESCSH
22.1.1. Novo perfil do/a aluno/a	3	IESE; IESCSH
22.1.2. Diferenças de acordo com o curso e contexto socioeconómico de origem	1	IESCT
22.1.3. Maior apetência por conteúdos com suporte visual	1	IESCT
22.1.4. Maior formatação a determinados métodos de ensino-aprendizagem	2	IESCT
22.1.5. Maior resistência à mudança	3	IESCT
22.1.6. Medo de falhar em alunos/as com melhores médias de entrada	3	IESCT
22.1.7. Menor maturidade	1	IESCT
23. Características dos/as alunos/as de há 20 anos atrás	2	IESE; IESCT
23.1. Reduzida criatividade	1	IESCT
24. Transformações na relação docente-aluno/a	8	IESCT
24.1. Maior distanciamento	1	IESCT
24.2. Persistência de uma reduzida empatia dos/as professores/as face aos/ às estudantes	3	IESCT
<b>TOTAL Q2</b>	<b>163</b>	

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

Relativamente à primeira questão orientadora da investigação, e tal como apresentado no Quadro 1, foram identificadas dez categorias de significado. A primeira refere-se à diminuição da qualidade do conhecimento produzido pela Academia. A dificuldade por parte do sistema de ES e dos/as docentes em equilibrarem as dimensões de conhecimento vs. competências e forma vs. conteúdo nas suas práticas pedagógicas é também mencionada como causa para essa diminuição. Tal tende a manifestar-se no desvirtuar do processo pedagógico em prol de objetivos de economia de conhecimento que, indelevelmente, transformam a dinâmica da relação entre conhecimento - investigação - ação pedagógica. Desta primeira categoria de significado, que concentra 22 referências, sobressai esse desequilíbrio entre dimensões da ação docente que deveriam ser complementares. Este desequilíbrio aliás, trespassa para a segunda categoria de significado da primeira questão orientadora, focada no tema da exigência académica no ES (10 referências). A este nível os/as docentes relatam a necessidade de uma adaptação significativa a novos indicadores e objetivos, muito em reflexo da estandardização curricular introduzida a nível europeu com o Processo de Bolonha. Paradoxalmente, os/as docentes sublinham a existência de uma diminuição da exigência dos/as docentes do ES, fruto dessa equilibração com parâmetros europeus. Importa ressaltar que, de acordo com os/as participantes deste estudo, essa diminuição da exigência não se transporta para aquilo que os/as alunos/as ambicionam; isto é, eles/as manifestam-se motivados/as por situações que os/as desafiem do ponto de vista académico, demonstrando gosto pela exigência. Esta é uma asserção que encontra eco na terceira categoria de significado, referente à motivação dos/as estudantes do ES (6 referências), no âmbito da qual parece haver concordância quanto ao impacto que os desafios pedagógicos introduzidos pelos/as docentes podem fazer surtir na motivação dos/as alunos/as para uma aprendizagem significativa. Num espectro um pouco diferente, observamos na quarta categoria de significado a discussão quanto à dinâmica relacional entre a sociedade de informação e o ES (38 referências). Os/as docentes revelam uma clara noção quanto à intrínseca relação entre ambos, que se tem vindo a refletir na necessidade de apostar na (re)qualificação docente. As alterações, primordialmente tecnológicas, que caracterizam a sociedade de informação têm uma consequência direta e incontestável nas práticas pedagógicas docentes (28 referências). Assim, o desafio pedagógico em torno do qual gira esta categoria de significado refere-se à dificuldade e urgência em acomodar e equilibrar a inovação tecnológica com práticas pedagógicas docentes, através da atualização pedagógica dos/as docentes do ES. O fator tempo é, aliás, de uma relevância incontornável quando se reflete quanto às alterações decorrentes da transformação social resultante da mudança para uma sociedade de informação. Neste sentido, os/as participantes elencaram o conflito entre o tempo necessário para o cimentar de aprendizagens e aquele de que professores/as e alunos/as do ES efetivamente dispõem perante as exigências sucessivas e imediatistas de produção de conhecimento e de realização de tarefas académicas. Como fio condutor destas mudanças surgem na quinta categoria de significado (22 referências) as alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha que, de acordo com os/as docentes se traduziu numa fragmentação curricular que conduz ao esvaziamento da participação académica e do diálogo científico. Deste modo, como principal desafio pedagógico desta categoria surge a dificuldade em equilibrar a generalidade de conteúdos e a promoção do pensamento crítico no ES. Não obstante todas as exigências e dificuldades, os/as participantes do estudo sublinham a elevada dedicação dos/as docentes do ES (2 referências), como elemento fundamental para fazer face às flutuações no financiamento do ES (sétima categoria de significado – 4 referências), o que traz de novo à discussão o impacto de fatores económicos no ES e o modo como estes permeiam de forma nem sempre clara a relação com a produção de conhecimento científico. A este nível, destaca-se a inovação (oitava categoria de significado – 1 referência) como um dos caminhos para providenciar uma resposta eficaz a essas exigências. É na nona categoria de significado, respeitante ao tema do ES e do impacto resultante das transformações sociais da contemporaneidade (118 referências), que se encontram a maioria das referências desta primeira questão orientadora de

investigação. Assim, considerando a História recente de Portugal, surgem logo identificadas as transformações sociais trazidas pelo 25 de abril, que se consubstanciaram na possibilidade de criar um ES de raiz. Tal permitiu uma definição e atualização das funções do ES, de entre as quais se ressalta o papel do mesmo na qualificação de ativos e na promoção de um desenvolvimento holístico dos/as alunos/as. Por outro lado, nos últimos vinte anos, deu-se a massificação e democratização do ES. Segundo os/as docentes participantes nos grupos de discussão focalizada, apesar dos efeitos positivos e socialmente transformadores dessa democratização, tende a existir falta de equidade no ES e uma certa desumanização. Ao nível da diferenciação entre IES, nem sempre o resultado foi o mais positivo com diferenças evidentes na cultura institucional de cada uma, o que resulta na criação de múltiplas realidades no ES. A segregação social de estudantes é algo que, de acordo com os/as docentes, também se observa no ES, nomeadamente com a existência de uma filtragem social prévia no acesso a determinados cursos (e.g., Engenharia de Gestão Industrial, Medicina, ...). No âmbito dos aspetos menos positivos da democratização do acesso ao ES, são ainda identificados os riscos de se alinhar o ES com uma sociedade assente na meritocracia, principalmente quando se reconhece a existência de uma cultura de segregação social que apenas serve o propósito de acentuar as diferenças e manter o *status quo*, quando os princípios basilares do ES promovem uma educação acessível e igual para todos. Na esfera do/a docente, há ainda a considerar a transformação das funções do/a docente do ES, cuja capacidade de renovação constante é uma condição *sine qua non* da ação docente. Tal, acentua a complexificação crescente a que se tem vindo a assistir na atividade do/a docente do ES, bem como a necessidade de redefinição da função docente após o Processo de Bolonha. Paralelamente, implica um envolvimento ativo do/a docente no processo de desenvolvimento holístico e académico dos/as alunos/as como forma de promoção da capacidade de articulação de saberes e competências. Por fim, a última temática da primeira questão orientadora alude, precisamente, à existência de uma revolução (décima categoria de significado – 1 referência) na atividade docente no ES nos últimos vinte anos.

A segunda questão orientadora, que explorava o que mudou e o que se manteve nestes 20 anos (reunindo um total de 163 referências distribuídas ao longo de catorze categorias de significado), concentrou-se na discussão quanto à (re)definição da carreira docente (80 referências). Neste âmbito, foram debatidas as mudanças introduzidas na avaliação docente. Esta é vista pelos/as docentes como sendo regida por processos de avaliação de desempenho inadequados. Paralelamente, os/as participantes criticaram a excessiva valorização da vertente de investigação, fruto da utilização de instrumentos de avaliação da componente pedagógica inexistentes ou desadequados. Simultaneamente, reconheceram a importância da dimensão de investigação, apesar de apontarem a falta de tempo disponível para a mesma quando têm outras exigências ao nível da docência. Em linha com estas considerações, surgiu a categoria de significado respeitante à (re)construção e (re)definição da identidade e papéis do/a docente do ES (24 referências), explorando, precisamente a dificuldade em conciliar as múltiplas funções do/a docente no ES: organizacionais, investigação, docência e serviços à comunidade. Como consequência, os/as participantes sugerem estar a haver uma perda da direcionalidade e intencionalidade da ação docente que conduz a uma perda de identidade, autonomia e uma consequente desvalorização da dimensão docente. Logo, estas são questões que importa considerar na discussão de um novo e sustentado perfil do/a docente do ES. Ainda no âmbito da discussão gerada em torno da segunda questão orientadora, os/as docentes salientaram como uma das mudanças mais visíveis o aumento da competitividade no ES e a perpetuação destes ciclos de competitividade pela própria comunidade docente, o que, segundo eles/as espelha a resistência à mudança da classe (3 referências). Foi ainda debatida a maior diversificação da comunidade académica (3 referências), bem como a transformação da esfera relacional docente com a subsequente multiplicação de equipas pedagógicas e de investigação (4 referências). Logo,

foram profundamente alteradas as dinâmicas relacionais da hierarquia docente (1 referência). Os/as participantes aludiram também às diferenças na satisfação profissional do/a docente do ES (7 referências). Neste ponto, apesar da significativa satisfação profissional dos/as docentes do ES com a sua profissão - o que, segundo eles/as ancorou a resiliência e capacidade de resposta da classe na pandemia -, estes consideram que, em comparação com há 20 anos atrás, as exigências burocráticas e de multiplicação de papéis e funções justificam uma maior insatisfação profissional docente. Em paralelo, sublinham existir uma diminuta promoção da cultura interdisciplinar (2 referências). Uma outra mudança registada concerne ao envelhecimento da classe docente do ES (1 referência), uma vez que esta pouco se renovou ao longo destes vinte anos. Não obstante, também se registam melhorias no ES (1 referência), nomeadamente as que estão adstritas à sua diversificação e abertura a públicos-alvo heterogêneos. Outro aspeto bastante debatido nas sessões de discussão focalizada relaciona-se com as alterações sentidas ao nível dos processos de avaliação no ES (6 referências). Quanto a este tema, os/as docentes tendem a manifestar alguma ambivalência, pois, embora reconheçam as vantagens das novas formas de avaliação do corpo discente, reconhecem igualmente que as novas tecnologias introduzem desafios significativos a este nível, o que pode contribuir para a nebulosidade que parece cercar a avaliação dos cursos do ES. Em relação às principais diferenças entre alunos/as da atualidade e de há 20 anos atrás (23 referências), foram discutidas as características dos/as alunos/as da atualidade, nomeadamente abordando um menor comprometimento com as exigências académicas. Foi ainda discutida a emergência de um novo perfil do/a aluno/a, de onde se destacam diferenças de acordo com o curso e contexto socioeconómico de origem. Assim, os/as alunos/as da atualidade demonstram 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. De forma menos investida foram ainda abordadas as características dos/as alunos/as de há 20 anos atrás (2 referências), de onde ressalta uma reduzida criatividade. Globalmente, ao nível da segunda questão orientadora, os/as participantes destacaram uma transformação visível na relação pedagógica (8 referências), marcada por um maior distanciamento e menor empatia dos/as docentes em relação aos/as alunos/as.

Por fim, a discussão relativa ao futuro do ES (terceira questão orientadora), fez sobressair a digitalização da educação (20 referências), com o debate a focar-se na preferência pelo ensino presencial, bem como na emergência do *blended-learning* como caminho de futuro incontornável. Nesta sequência, os/as docentes participantes salientaram a necessidade de adaptação das estruturas do ES a novas modalidades de ensino-aprendizagem, bem como de criação de condições materiais e pedagógicas para que o ES consiga responder eficazmente aos desafios da avaliação à distância. Logo, antecipa-se uma redefinição do papel dos/as docentes num mundo tecnológico onde importa ser capaz de tirar partido das vantagens da digitalização sem, contudo, diminuir a importância da dimensão pedagógica dos/as docentes no ES (5 referências). Para ser capaz de responder a estas exigências, os/as participantes deste estudo consideram que o ES tem de expandir as experiências de ensino-aprendizagem significativas. Tal exige uma compreensão mais holística do potencial dos/as alunos/as, assim como do(s) tempo(s) e espaço(s) para aprenderem, procurando que seja ultrapassada a dicotomia teoria-prática. Neste processo, parece ser essencial que se invista na qualidade da relação pedagógica, assim como no desenvolvimento de um pensamento analítico e crítico (5 referências).

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.

Fazendo uma análise das categorias de significado que reuniram um maior número de referências, ao nível da primeira questão orientadora de investigação, a massificação e democratização do ES foi debatida como a principal transformação sentida, com reflexos ao nível da qualidade da produção científica das IES, da relação e práticas pedagógica, assim como da estruturação e avaliação curricular. Paralelamente, a necessidade de atualização permanente da classe docente e a redefinição do papel e funções do/a docente do ES foram dos temas mais debatidos, enfatizando a dificuldade crescente em conciliar as exigências da função docente com o papel de investigador científico. Em termos de perspetivas de futuro, é de assinalar a visão comum quanto à rápida digitalização da educação superior (acelerada pela pandemia de COVID-19) e da urgência de se repensar e adaptar práticas pedagógicas e de avaliação às novas tecnologias e modalidade de ensino. A este nível, é consonante a perspetiva dos/as docentes quanto à consistência no recurso futuro a metodologias de *blended-learning*, cujo potencial de expansão do ES e de alargamento a novos públicos-alvo surge como inegável. Tal implicará que as IES sejam capazes de fornecer uma resposta rápida às exigências de atualização tecnológica dos/as docentes (*i.e.* através da formação e capacitação docente para a utilização de tecnologias educativas de ponta), mas também que providenciem os recursos físicos e materiais necessários para que esses processos educativos possam decorrer de modo fluido e natural.

Não obstante este consenso, no âmbito das subcategorias de significado, emergiram algumas especificidades de cada grupo, que parecem refletir não apenas as idiossincrasias da cultura e organização de cada uma das IES de pertença, mas também as áreas de formação e de docência. Como se poderá observar em maior detalhe mais à frente, foi notório um maior enfoque dos/as participantes da IESE nas questões curriculares, pedagógicas e de aprendizagem dos/as estudantes. 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 consequências (positivas e negativas) ao nível dos processos de desenvolvimento de estudantes 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.

Analisando concretamente a discussão gerada em torno da primeira questão orientadora do estudo, a tónica centrou-se no impacto que as transformações sociais da contemporaneidade fizeram surtir nas IES, nomeadamente no que se refere à massificação e democratização do ES. Em todos os grupos focais foi discutido o modo como, nos últimos vinte anos, o ES em Portugal se democratizou [*Eu creio que a massificação é incontornável(...)* - E.S.], bem como as consequências desse processo de alargamento a novos públicos e alunos/as. A este nível foram analisadas com maior profundidade as consequências em termos da diferenciação entre instituições do Ensino Superior. As assimetrias entre

IES foram apontadas como uma das consequências nefastas desse processo de democratização [O nosso sistema é profundamente ainda muito assimétrico e ele é assimétrico quer no universitário, quer também no politécnico - A. G.], cujo potencial impacto ao nível da qualidade da produção científica e das práticas pedagógicas docentes não pode ser desconsiderado. A agudizar esta problemática, os/as participantes discutiram ainda a aparente segregação social de estudantes que ingressam no ES, com os/as participantes dos vários grupos a sublinharem o modo como, ainda na atualidade, o acesso ao ES em Portugal tende a estar limitado a determinadas classes sociais, com uma distribuição desequilibrada de alunos/as por cursos de acordo com a classe social de origem [Um outro oposto, igualmente extremamente complicado, são os de (...). Que são todos de 19 para cima, extremamente competitivos, (...) que vem dos colégios ... - S.]. Mormente, essa segregação tende a acarretar uma diferenciação não só em termos sociais, mas também no que concerne à motivação e ao interesse dos/as estudantes, pois, tal como refere L.: *O percurso dos alunos no Ensino Superior é muito marcado pela experiência anterior. Nós temos antes do Ensino Superior uma coisa que é injustíssima, que é o modo como nós construímos um sistema privado e um público seletivo, socialmente também muito marcado.* No mesmo sentido, C. acrescenta: *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.* Logo, emerge uma perspetiva do ES como pouco justo do ponto de vista social, o que tende a traduzir-se numa diminuição da *diversidade (...), para quem aqui vive, aprende e trabalha. Nem sequer isso a universidade cumpriu.*

Porém, os desafios da massificação do ES não se esgotam na esfera dos/as alunos/as, uma vez que, de acordo com os/as participantes deste estudo, a própria função docente sofreu alterações significativas em função da democratização do Ensino Superior nos últimos 20 anos. Neste âmbito assomaram à discussão dimensões referentes a uma exigência constante de renovação da classe dos/as docentes do ES [Se há instituição que, em poucos anos (dezenas de anos), mudou completamente, foi o Ensino Superior (...). 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 - M.] à qual não é alheia uma complexificação crescente da atividade docente. Esta transformação parece ter sido agudizada pela implementação do Processo de Bolonha, apontado como um marco na mudança de paradigma vigente no ES. Tendencialmente descrito como dotado de um efeito *stressor*, para os/as docentes dos três grupos de discussão focalizada, o Processo de Bolonha implicou diversas transformações no ES em Portugal, que incluem as mudanças curriculares e os desafios pedagógicos que daí decorreram, mas também as alterações em termos do esvaziamento da participação académica e do diálogo científico, com consequências na capacidade de envolvimento docente no processo de desenvolvimento holístico e académico dos/as alunos/as. A fragmentação curricular decorrente desse processo é relacionada com a crise do conhecimento que parece ter-se cimentado nos últimos vinte anos e que parece resultar da dificuldade em conciliar as exigências de qualidade da produção científica com a falta de tempo para que os processos de ensino-aprendizagem se consolidem [O tempo de aprendizagem, o tempo do desenvolvimento não se compadece com semestres de 7/8 semanas como nós temos atualmente. Isto não é tempo de aprendizagem. É tempo de socialização e de uma socialização muito acrítica. Isto é, é salvar-se dentro desta tempestade. E é o que os alunos fazem - J.]. A opção pela generalidade dos conteúdos (*i.e.*, pela abordagem de conteúdos de teor geral em detrimento da exploração de temáticas e linguagens específicas de cada curso ou área de formação) tem, segundo os/as participantes dos grupos de discussão focalizada da IESE e da IESCSH, um impacto negativo ao nível da promoção do pensamento crítico de estudantes e docentes do ES, o que, por sua vez, influi negativamente na própria definição da identidade dos segundos que assim se veem desprovidos do sentido de autoria do seu próprio processo de conhecimento [Nós

hoje não sabemos muito bem o que andamos a fazer, não somos críticos, não somos autores do nosso processo de conhecimento - J.]. Neste sentido, foi ainda referido o desafio que os/as docentes do ES enfrentam ao nível da promoção de uma articulação mais estreita entre saberes e competências nos/as alunos/as. A dualidade entre conhecimento e competências e entre forma e conteúdo foi também debatida, destacando-se a mudança no modo como os/as docentes se relacionam com o conhecimento e o desconforto causado por essa mudança [*É uma relação diferente com o conhecimento, com as palavras que são chave, com os conceitos que são chave. E sinto-me muito constrangido a estar a tentar reduzir ciclos de atenção à procura dos resultados da aprendizagem, que eu não controlo. É apenas um jargão aparentemente pedagógico, mas o que eu sinto é isto. É como estar a representar um guião de ensinar e aprender, que não fui eu que criei, que não tenho a certeza se fomos nós que criamos - M.*]. Logo, os/as docentes assinalam um desvirtuar do processo pedagógico pela procura de objetivos de economia de conhecimento. Tal tende a relacionar-se, intrinsecamente, com outra das categorias de significado que emergiu de modo mais evidente ao nível da primeira questão orientadora de investigação e que concerne as mudanças na exigência académica no ES. Neste ponto, parecem coexistir perspetivas diversas, uma vez que, se, por um lado, alguns/algumas docentes referem a diminuição da exigência académica no ES, por outro, há alguns que apontam o gosto pela exigência manifestado pelos/as alunos/as no ES. Esta aparente antítese parece fazer sobressair a dificuldade docente em conciliar a miríade de tarefas e papéis que lhe são exigidos, na medida em que, para poderem dedicar-se adequadamente à função docente (e assim proporcionar desafios pedagógicos mais relevantes aos/às alunos/as) os/as docentes deixam de poder investir o tempo necessário às tarefas de investigação que são hoje o fator mais determinante para a progressão e reconhecimento académico. De facto, com o advento da sociedade de informação, o ES sofreu uma colossal transformação no ritmo de produção científica [*Ou seja, coisas que nós nunca contávamos que acontecesse, principalmente na inovação tecnológica, a maneira como tudo evoluiu... - R.*]. Não obstante, o potencial de impacto desse conhecimento ser hoje incomparavelmente maior [*(...) aquilo que os jovens hoje têm como informação, independentemente de ser bem ou mal trabalhada, esse acesso à nova informação onde a realidade da informação já não é local, nem sequer regional, ela também é europeia e transeuropeia - A.*], com a possibilidade de disseminação de conteúdos pedagógicos em vários formatos [*(...) eu tenho possibilidade, tenho um canal próprio, deixo à disposição dos alunos as aulas todas gravadas - S.*], é questionado o equilíbrio entre os ritmos de publicação científica e os ritmos de desenvolvimento humano e pedagógico, colocando em causa a capacidade de análise crítica, pedra basilar da ação docente e do próprio sistema de ES [*Vejam o que está a acontecer com esta digitalização da universidade. A forma acrílica como nós estamos a assumir que sabemos o que é e que isso faz parte da educação superior - J.*].

É no enquadramento destas mudanças sociais que a carreira docente é, também ela, transformada, tendo sido sobre a metamorfose sentida nesse domínio que se concentrou uma parte significativa da discussão da segunda questão orientadora da investigação. Assim, de forma transversal aos três grupos, assoma o descontentamento com o estado atual da carreira docente, à qual os/as participantes aludem como fator gerador de ansiedade e descontentamento [*E, muitas vezes, isto cria em mim ao nível do ensino, uma reflexão de 'é isto que eu quero? Foi para isto que eu investi?' - M. S.*]. Atendendo à média de anos de docência dos/as participantes (que ronda os 34 anos), destaca-se uma visão de perspetiva cuja tonalidade negativa quanto a esta temática é evidente [*Quem entra mais jovem, já entra numa outra cultura completamente diferente, a da publicação. Acho que me permitem uma maturidade interessante também, um trabalho interessante e, acho que os produtos que eu fiz (...) até duram mais do que algumas que tenho de fazer hoje em dia, mais compactas, mais*

à pressão - M. S.]. Nesta continuidade, parece existir na classe docente uma consciência quanto à excessiva valorização da vertente de investigação [*Quase que o nosso trabalho como docente fica para segundo plano porque o que nós temos de fazer durante a semana é investigação para publicar, que é aquilo que vai ser considerado - M. S.; A parte pedagógica acaba por ser uma obrigação que a pessoa tem que prestar, porque é para isso que lhe pagam para ser professor (...) mas o que me dá dinheiro é a investigação, portanto é para aí que eu me viro - R.; É um futuro que, infelizmente, é fazer papers ao quilo ou ao metro (...) E depois, essas pessoas que fazem 100 papers por ano ou 30 papers por ano, são as que mudam de categoria - T.*] em detrimento de outras dimensões vitais para a ação pedagógica docente [*Não há nenhuma prova que faça disso... quer dizer a pessoa pode até ser uma nulidade na relação humana na forma como explica as coisas e ser um excelente investigador, mas vai entrar para dar aulas - T.*]. Para além disso, os/as docentes destacam a inadequação entre os atuais indicadores de avaliação de desempenho e aquela que é a realidade docente no ES em Portugal, sublinhando a premência de uma atualização das metodologias de avaliação docente que, no seu estado atual, tendem a contribuir para um excesso de competitividade e para a prevalência de uma lógica economicista na definição do papel da Universidade, vazia de significado no que à capacidade docente diz respeito [*(...) transforma-nos em cavalos de corrida. O SIADAP ou a avaliação de desempenho ser individualizada para avaliar o trabalho de equipa que nós fazemos, que não há equipa nenhuma..., mas que é uma ação individualizada para avaliar produtos que deviam ser resultados de trabalhos de equipa, quer de docência, quer de investigação e, não são uma coisa nem outra. Portanto, há aqui toda uma série de contradições. Há uma desinstitucionalização da faculdade e a sua transformação em ativos económicos - J.*]. Partindo da constatação da dificuldade subjacente à avaliação da dimensão pedagógica [*Quando dizemos que na parte pedagógica nos concursos não há forma de medir, há! Se fossemos medir assim era capaz de não ter passado por essa parte, não é? Porque a nossa experiência, o nosso hábito de reflexão pedagógica é perto de zero - M.*], os/as docentes manifestam sentir-se injustiçados/as pelo atual sistema onde avaliações extremas são sobrevalorizadas, toldando os resultados de avaliação de desempenho e a consequente progressão na carreira [*Por isso é que eu acho que usar médias dos inquéritos pedagógicos é um erro crasso. Devíamos usar era as medianas por causa dos casos extremos. Eu ando a dizer isto há anos! - R.*]. Não obstante, concordam quanto à incapacidade de a própria classe docente combater a perpetuação desses mecanismos de avaliação e de sobrevalorização da produção científica - isto é, das métricas associadas ao número de publicações científicas - [*Acabamos por ser nós próprios a avaliar-nos em função desses padrões, não é? E, por exemplo, nós estamos numa reunião e não há quem tenha coragem de se opor ao critério de publicações com impacto não sei quantos (...) E devíamos ser capazes. Que nós todos fizemos a carreira e, muitos de nós que fizemos a carreira, já foram embora - grandes nomes, grandes referências -, e não havia fatores de impacto - A.; Nós somos os nossos piores carrascos. Somos nós que fazemos os editais dos professores, .... Nós fazemos a mesma lógica. Quem pode, nestes casos, e poderia às vezes até introduzir algumas mudanças... - H.*].

Apesar destes obstáculos, é comum aos três grupos analisados a expressão da sua satisfação profissional [*Eu continuo a ter uma grande satisfação como docente - A.; (...) é com uma satisfação enorme que eu dou as minhas aulas e tenho prazer de ter uma relação com os estudantes. E, portanto, acho que os estudantes também - C.; Não trocava esta profissão por nenhuma outra apesar de protestar e ficar cansada, mas acho que é um prazer enorme ensinar e o aprender também - C.*]. Conquanto tal possa parecer estar em contradição com as perspetivas acima expostas, desvela a complexidade de temáticas e de tonalidade afetivas envolvidas na ação docente no ES. Paralelamente, parece sublinhar a relevância da dimensão vocacional no acesso à função docente no ES, uma vez que, a amostra do

presente estudo se caracteriza por uma carreira sólida, na qual tenderão a persistir aqueles cujos níveis de motivação intrínseca para o exercício das tarefas docentes sejam significativos, dotando-os/as de uma maior resiliência face aos obstáculos encontrados.

Ainda no âmbito da segunda questão, foi abordada a dimensão da (re)construção e (re)definição da identidade e papéis do/a docente do ES. Assinalando a íntima ligação entre as três questões orientadoras de investigação, mais uma vez, os/as participantes percorreram quanto ao impacto negativo da crescente acumulação de funções do/a docente que, para além de assegurar a dinamização das aulas tem hoje que dar resposta a um volume significativo de tarefas organizacionais (essencialmente de pendor burocrático) [*Agora não, são coisas administrativas e acho que é aí que penso assim 'onde é que eu gastei o dia de hoje? onde é que eu gastei a semana passada? como é que não me está a sobrar tempo?' São horas e horas e horas porque, claro, agora a cultura de avaliação, antes não havia - A.*] e ainda de investigação científica ou até de serviços à comunidade, como relatado por um participante do grupo da IESE [*É as questões ligados ao ensino, é a dimensão organizacional, é o que nos pedem relativamente à investigação, é a prestação de serviços à comunidade e, há aqui um problema realmente sério naquilo que é hoje pensar no Ensino Superior - M.*]. Assoberbados pela infinidade de tarefas e urgência de prazos [*Agora é inquestionável que houve uma mudança de paradigma (...). E isto causa-nos burnout. Nós próprios, muitas das vezes, já nem sabemos como é que havemos de agir em função deste novo paradigma... - T.*], os/as docentes relatam o que se pode classificar como uma certa desorientação profissional, espelhado no sentimento de perda da identidade, de autonomia e de saber [*Chegava-se a dizer na altura que a atividade de investigação era secundária, periférico para nós. Nós eramos professores e isso dava-nos uma certa identidade. Há um processo aqui de proletarização da nossa atividade (...) no sentido em que se perde identidade, autonomia e saber - J.*]. Parece assim ter vindo a construir-se um novo perfil do/a docente do ES que, tal como aprofundaremos aquando da análise da terceira questão orientadora de investigação, se pode cingir à dinâmica de docente-investigador.

De entre as categorias de significado mais relevantes a emergir da discussão da segunda questão resta ainda abordar as principais diferenças observadas nos/as alunos/as ao longo destes últimos vinte anos. Com base nos discursos dos/as docentes participantes deste estudo, elencam-se várias características distintivas dos/as alunos/as da atualidade, de entre quais se salientam: a maior apetência por conteúdos com suporte visual, a menor maturidade, o agudizar das diferenças de acordo com o curso e contexto socioeconómico-cultural de origem e a dificuldade em lidar com o fracasso particularmente por parte dos/as alunos/as com melhores médias de acesso ao ES. Se estas subcategorias foram consensuais nos três grupos, encontrando-se aparentemente em harmonia com o discurso social em torno desta temática, no grupo de docentes da IESCT foram referidas como características dos/as alunos/as atuais a maior formatação a determinados métodos de ensino-aprendizagem e a maior resistência à mudança [*Eu acho que os alunos mudaram pouco (...). Onde eu acho que eles também mudaram pouco é porque eu sempre achei que os alunos eram o principal agente de resistência à mudança dentro de uma instituição. Às vezes pensa-se que são os professores, mas não são, são os estudantes - S.*; *Eu acho que eu tenho notado (...) ao longo dos anos é que os nossos alunos têm sido ao longo deste tempo 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 Ensino Superior - R.*]. Não obstante, esta parece ser uma temática onde a divergência de opiniões é uma realidade, dado que, alguns participantes consideram, que, na atualidade, os/as alunos/as têm menor capacidade de atenção/concentração e resiliência [*(...) os outros eram mais resilientes, mais calmos, mais focados, mais concentrados - M.*], a par de uma menor autonomia e capacidade de resolução de problemas [*São os mais juniores que não sabem o*

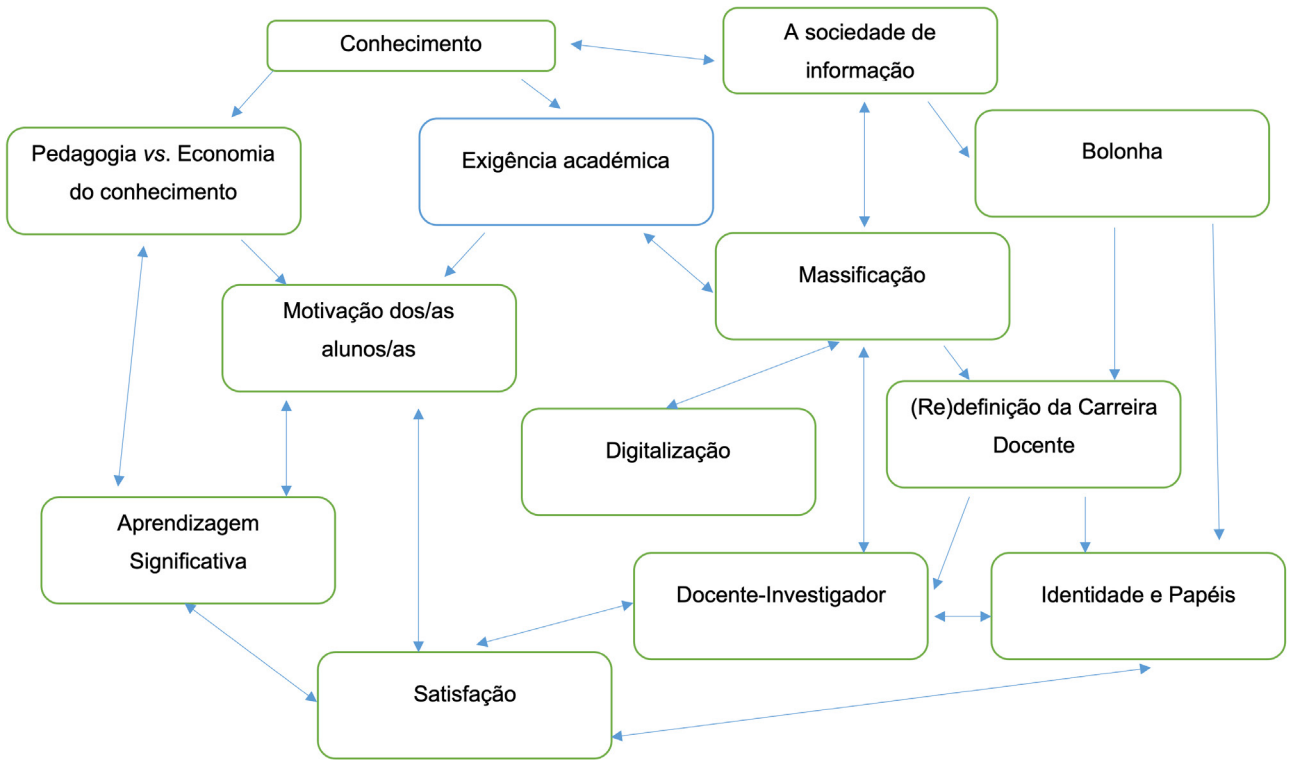
*que é comentar e que querem à viva força convencer-me a fazer um exame de (...) por cruzinhas - C]. A menor maturidade é apontada como sendo uma possível explicação para estas diferenças [Eles chegam cada vez mais adolescentes ao Ensino Superior - R.], conduzindo, por vezes, a uma vivência mais ansiosa das questões normativas da vida académica [E depois, ao nível das relações entre eles nota-se mais, não sei... há ali também alguma diferença, principalmente no relacionamento entre eles. Têm mais ansiedade (...)] E depois já começam a aparecer, a vir ao de cima, muitos casos de isolamento, muitos casos de medo da diversidade e que depois não são encarados pelos outros, como a questão da equidade - T.]. Esta constelação de fatores consubstancia um novo perfil do/a aluno/a [Eu acho que as dinâmicas são outras, estamos perante um novo perfil de aluno - R.].*

Relativamente à última questão do guião orientador, que aludia às expectativas quanto ao futuro do ES, é inequívoca a predominância da referência à digitalização da educação. Pese embora este fenómeno não fosse desconhecido dos contextos educativos de ES, com a pandemia de COVID-19, a sua emergência tornou-se inquestionável, implicando a adoção imediata de mecanismos e estratégias de ensino à distância por parte das comunidades educativas. Após um período de adaptação inicial, onde as desvantagens e limitações desses processos eram mais salientes, parece ecoar dos discursos dos/as docentes envolvidos neste estudo uma aceitação dos benefícios adstritos a essas 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 - C.; Tem coisas aí da facilidade como estamos em Málaga, em Paris... e eles cá, é de facto uma coisa extraordinária... sem gastarmos dinheiro, sem gastarmos recursos - A.; E mais, acho que é uma forma de intimidade, de proximidade que só se adquire através do Zoom e que não se adquire assim presencialmente - H.], a par da ênfase da 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. Logo, parece existir uma concordância quanto ao papel determinante que a metodologia de *blended-learning* pode vir a desempenhar no futuro do ES em Portugal [(...)e por isso é que eu acho que é importante não descartamos imediatamente o ensino à distância e acho que uma das coisas que se devia avançar sobretudo era como existe nos outros países, acreditação nos cursos à distância. Porque a realidade é mesmo essa - R.], sem nunca se descurar a relevância da dimensão presencial do ensino. Em consequência desta digitalização galopante, os/as docentes anteveem a necessidade de redefinição do papel e da ação docente, no sentido de se focar mais na mobilização do conhecimento e na motivação do/a aluno/a para o processo de ensino-aprendizagem [Vêm aí grandes transformações tecnológicas e vejo isto mais na perspetiva de ser o próprio aluno a criar o seu próprio caminho e uma perda muito grande do poder transmissor do professor. Ou seja, tudo o que é especialista, a inteligência artificial e a tecnologia vai superar a capacidade do professor..., portanto, ele pode ser o tutor virtual, a maneira como vão buscar a informação científica. O professor aqui tem um papel muito mais como estava o R. a dizer, de mobilizador, de organizador, de motivador - T.]. Por outro lado, e principalmente no seio do grupo de docentes da IESCT, antecipam-se os desafios que daí decorrem para a avaliação dos/as alunos/as, alertando para o trabalho acrescido que essa digitalização da avaliação pode contemplar [Estamos a falar de muito controlo, estamos a falar de muita variação de perguntas e depois, um teste é individual, ou seja, eu para corrigir aquele teste não posso ter uma plataforma de correção para dizer que esta feito e vou comparar... Não. Dá uma trabalhadeira imensa - S.]

No que concerne aos principais desafios futuros para os/as docentes do ES, a multiplicação de experiências de ensino-aprendizagem significativas e a promoção do desenvolvimento de competências de análise crítica nos/as alunos/as, assomaram como dois dos mais relevantes. Maioritariamente debatido nos grupos da IESE e da IESCSH, a preocupação com o desenvolvimento holístico dos/as alunos/as e com a promoção da motivação intrínseca para a aprendizagem é consistentemente referida como determinante para o futuro do ES [*Um Ensino Superior 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 Ensino Superior - M.; 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 ... - L.*]. Simultaneamente, o futuro da educação no ES passa, de acordo com os/as participantes deste estudo, pela capacidade de esta estimular uma análise crítica nos/as alunos/as, contrariando os efeitos nefastos da massificação, já debatidos aquando da análise dos resultados da primeira questão orientadora [*Então, é mais estimular esta capacidade crítica, porque, o que eu noto, é que eles vêm muito massificados, vêm muito formatados com 'o conhecimento é repetir o que o professor diz'. E, nas outras cadeiras da faculdade é 'o que é que quer responder?'. Eu quero é que você pense! - M.*]. Neste sentido, foi ainda mencionada a importância de se disseminarem e implementarem currículos e práticas interdisciplinares no ES, como forma de potenciar a capacidade de adaptação e resposta dos/as alunos/as aos desafios da contemporaneidade e à (con)vivência com a incerteza [*Não é concebível (...) que a formação seja afunilada. (...) Há que, por exemplo, contactar com os problemas da sociedade para terem sensibilidade social. Portanto, terem aprendizagens fora dos muros da universidade, de assistências deste tipo que devem fazer parte dos currículos dos universitários - J.; (...) acho que é possível nós termos algum currículo que tenha espaços e que são manchas, em que as pessoas possam discutir e fazer conferências com pessoas de fora, etc. Não é obrigatório ter as 30 horas de uma disciplina de mestrado, mas podemos ter 28 ou 26 e guardar aquelas 4 horas para conferências e pessoas que vêm de fora (...) - G.*]. Por fim, os/as docentes abordaram a premência de, no futuro, haver uma maior agilidade e abertura institucional à mudança, com uma emancipação mais evidente do sistema económico. Assim, pode almejar-se uma redução 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 [*(...) eu acho que uma guerra que a universidade tem de ser capaz de continuar a fazer é não ser instrumentalizada como um trampolim para o mercado de trabalho, porque o que se faz aqui tem outro significado para além desse - H.*].

Com o intuito de sintetizar as principais categorias de significado, apresentamos, abaixo, um mapa categorial onde constam não apenas as categorias mais relevantes da análise temática efetuada, mas também as relações (e direccionalidade) entre as mesmas.

Figura 1. Mapa Categorial



Da teia de relações plasmada no mapa categorial acima exposto podemos destacar como tema inicial o questionamento quanto à construção de uma nova perspectiva sobre o conhecimento científico que se encontra em íntima relação com as transformações sociais que decorrem da emergência da sociedade de informação. A este nível, as questões que confrontam a relevância da adoção de estratégias pedagógicas que fomentam nos/as alunos/as uma construção e apropriação de significados num mundo em permanente mudança surge em colisão com os princípios de uma economia do conhecimento, o que na perspectiva dos/as participantes tende a impactar negativamente os níveis de exigência acadêmica no ES. Por consequência, a capacidade de motivar e desafiar os/as alunos/as do ponto de vista intelectual e prático parece, por vezes, colocada em causa, o que pode influir na construção colaborativa do conhecimento, que suporta a aprendizagem significativa. Não obstante o questionamento que daqui poderia resultar quanto à satisfação dos/as docentes com a sua atividade profissional, o que os três grupos de discussão focalizada consistentemente afirmam é que os seus índices de satisfação se mantêm tendencialmente elevados.

Paralelamente, as transformações associadas à sociedade de informação aparentam estar interligadas com as alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha e pela decorrente massificação do ES. Na globalidade, todas estas mudanças parecem contribuir para que, na atualidade, os/as docentes do ES reflitam com maior intensidade sobre a importância da (re)definição da carreira docente e quanto à necessidade de se implementarem mecanismos de avaliação e progressão que sejam, efetivamente, capazes de abarcar a diversidade e multiplicidade de tarefas que são, hoje, desempenhadas pelos docentes do ES. Logo, há questões que gravitam em torno da identidade e dos papéis docentes que

não podem ser olvidadas, dada a premência (e dificuldade) em equilibrar as esferas da docência e da investigação, um dos principais focos de mudança sentida pelos/as docentes ao longo destes últimos 20 anos.

Por fim, no que concerne a visão de futuro dos/as participantes, emergem como categorias mais significativas o processo de digitalização da educação que, por via da COVID-19 foi amplamente acelerado e é agora encarado como recurso incontornável na modernização e atualização do ES em Portugal.

Em sùmula, a riqueza de dados produzidos com o presente estudo abre um conjunto de possibilidades diversificado e que cruza dimensões da ação docente que contemplam não apenas o plano pedagógico e relacional, mas também uma miríade de dimensões sócio materiais estruturantes da organização e ação do ES em Portugal.

Se, do ponto de vista dos/as alunos/as, parece haver alguma discrepância de perspetivas quanto às mudanças ocorridas nos últimos 20 anos, destaca-se uma sintonia clara quando se exploram os efeitos da massificação e democratização do ensino, bem como as consequências do Processo de Bolonha. É ao nível do papel e funções do(a) docente do ES que mais implicações práticas podem ser retiradas, nomeadamente no âmbito introdução de novas metodologias de avaliação pedagógica e de desempenho, bem como de digitalização da educação. A aposta na formação docente como forma de combater as dificuldades sentidas com a migração inevitável para um contexto tecnológico é uma das implicações que importa reter. Simultaneamente, a redefinição de uma metodologia de avaliação efetivamente adequada às características e especificidades da atividade docente no ES são outro dos aspetos que parece justificar uma maior atenção e desenvolvimento futuro.

Mormente, o investimento na criação de espaços pedagógicos no ES suportados por infraestruturas modernas e tecnologicamente avançadas não deve ser olvidado, sem, contudo, descurar o primordial objetivo de promoção do desenvolvimento holístico dos/as estudantes e da construção de aprendizagens significativas (e consequentemente motivadoras), dado o seu potencial de impacto ao nível do desenvolvimento e bem-estar físico e psicológico de docentes e discentes. Assim, abrem-se possibilidades reais para uma transformação bem-sucedida do ES em Portugal.

## **5. Considerações finais**

No estudo “Olhares de Professores do Ensino Superior sobre a evolução do processo de ensino-aprendizagem: continuidades e transformações”, as mudanças que aconteceram ao nível das identidades docentes e do modo como se (re)configuraram ao longo do tempo, foram das dimensões que mais se destacaram na perspetiva dos/as participantes. Estas transformações decorre(ra)m, essencialmente, da multiplicidade de papeis e funções que os/as professores/as passaram a desempenhar, que se começaram a desenhar, em particular, com a implementação do Processo de Bolonha, em virtude de uma complexificação e diversificação das tarefas que lhes têm sido atribuídas, bem como dos desafios pedagógicos com os quais têm sido confrontados. Muito longe se está já do ensino magistral, com reduzidas preocupações pedagógicas. Atualmente, não basta motivar e envolver os/as estudantes na e para a aprendizagem; é necessário contribuir para a promoção de um pensamento crítico e

reflexivo, que articule saberes e que mobilize competências várias, específicas e genéricas. Almeja-se uma formação académica de excelência, que integre um saber técnico-científico rigoroso e uma preocupação com o desenvolvimento holístico dos/as estudantes, de forma a que estes se possam tornar, como refere Goergen (2008), em cidadãos conscientes de seu papel ativo, participativo, crítico, criativo, inovador e transformador da realidade em que vivem.

Num esforço de responder e de conciliar desafios de índole vária - organizacionais, de investigação, de docência e de prestação de serviços à comunidade -, se bem que imbricados entre si, os/as docentes, e as próprias IES, navegam atualmente com um sentido norteador nem sempre muito definido nem tão pouco consensual. Nesta linha, torna-se urgente uma reflexão em torno da carreira docente, (re)definindo o seu sentido e missão, os seus papéis e funções, as suas prioridades, os seus desafios, num enlace estreito com os desafios dos públicos que acolhe a cada momento. Ora, também a representação do que são, hoje, os públicos do Ensino Superior parece estar a sofrer mudanças. Como afirmam Amorim, Pais, Menezes e Lopes (2019, p. 1),

“sendo a universidade, em origem e herança, uma instituição de *ethos* profundamente elitista, nomeadamente ao nível das conceções de conhecimento e das formas de o abordar, com replicação na hierarquia social de classe, esta nova população universitária é uma das maiores fontes de interrogação, mas também uma das maiores esperanças de renovação da universidade [ES]”.

De facto, algumas mudanças neste sentido foram pontuadas nos discursos dos/as participantes. Pese embora refirmam que se continue a observar a existência de uma cultura tendencialmente elitista no domínio do ES, a massificação e democratização a que assistiu neste nível de ensino permitiram uma diversidade de públicos ímpar, ampliando possibilidades e desafios de ordem vária. Não obstante o caminho já feito, muito há ainda a fazer para potenciar as experiências e o *know-how* de uma comunidade que torna o Ensino Superior cada vez mais heterogéneo, global e desafiante.

Sendo a diversidade uma das notas de esperança que emergem nos discursos dos/as participantes, também não deixam de destacar um rol de implicações que esta mesma diversidade tem inerente à(s) identidade(s) e ao(s) percursos(s) de docentes e estudantes. Se, por um lado, se assiste a uma massificação do ES, não é consensual a sua democratização, já que o acesso e o curso no ES continuam a espelhar as assimetrias sociais e económicas vigentes. Observam-se diferenças de acordo com o curso e o contexto socioeconómico de origem, e assiste-se à emergência de um novo perfil de aluno/a: o(s)/a(s) que apresenta(m) melhor(es) média(s) de entrada no ES e que possui/possuem um medo de exacerbado de falhar, que muitas vezes é condicionador do seu percurso, do seu bem-estar e da sua saúde mental.

Mas, também nas IES e no seu corpo docente, esta diversidade parece ter igualmente impacto. Se, no universo das Ciências da Educação, Sociais e Humanas parece haver um conjunto de preocupações de natureza sistémica que procuram um equilíbrio entre as esferas da docência e da investigação e a relação pedagógica, no campo das Ciências e Tecnologias, as inquietações recaíram, predominantemente, sobre as questões avaliativas e as dimensões tecnológicas. Já a necessidade de se reverem e implementarem mecanismos de avaliação e de progressão na carreira que permitam enquadrar de forma mais clara o lugar do/a docente do ES na sua esfera de trabalho parece ser uma visão partilhada por todos/as.

A conjugação da agenda das IES com as especificidades da sua comunidade alargada, nem sempre é simples. Reconhecer que estamos perante um universo de “pluriversidade” (Santos, 2017), no qual a diversidade deve ser entendida como ela é - efetivamente, diversa - significa adotar uma perspetiva crítica sobre todas estas transformações no Ensino Superior ao longo dos tempos.

Em termos futuros, o processo de digitalização da educação foi a perspetiva mais apontada pelos/as participantes deste estudo. Efetivamente, esta digitalização que, por via da COVID-19 foi largamente acelerada, foi considerada como um recurso incontornável na modernização e atualização do ES, seja em Portugal ou a nível internacional, o que vem ao encontro da literatura científica mais recente. No entanto, o pendor e a forma como este processo de digitalização ocorre(rá) e se instala(rá) vai depender grandemente das IES, das suas missões, recursos e especificidades. No estudo em apreço foi notório que na IES ligada às engenharias, a preocupação com este domínio prevalece sobre os demais, enquanto que nas de âmbito mais educacional e das ciências humanas e comportamentais questões de ordem mais curricular, pedagógica e relacional assumiram um peso igualmente determinante, evidenciando estes que, independentemente das ferramentas e metodologias mobilizadas, a centralidade da missão do ES - promoção do desenvolvimento holístico dos/as estudantes e da construção de aprendizagens significativas - deve ser priorizada. Até porque a importância das novas tecnologias, especialmente as digitais e inteligentes, embora seja inquestionável, depende 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 (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, emergiu como consensual a ideia de que o ensino presencial deve ser a modalidade privilegiada, pelas questões pedagógicas e relacionais já referidas, vislumbrando-se ainda o recurso a metodologias de *blended-learning*, cujo potencial de expansão do ES e de alargamento a novos públicos-alvo surge como uma possibilidade a não descurar, o que obriga além da criação das condições referidas anteriormente, a uma recriação das formas e modalidades de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Os reptos vividos, as soluções encontradas e as perspetivas que se descerraram nas últimas décadas - em particular com a vivência do Processo de Bolonha e da pandemia por COVID-19 - obrigam a que se olhe e analise criticamente o estado atual do ES e se perspetive o futuro do mesmo e das IES naquilo que deve ser a sua missão e valores orientadores: um compromisso com a formação integral dos/as estudantes, com a formação, o papel e a função dos/as próprios/as docentes e com os processos de I&D essenciais a um aprofundamento do conhecimento necessário para responder aos desafios e aos compromissos que decorrem da dinâmica intrincada existente entre o ES e a Sociedade, seja a um nível mais territorial ou mais global. A reinvenção constante do ES e das IES é e será, cada vez mais, uma exigência. Muitas poderão ser as formas e possibilidades assumidas, como as vislumbradas por Carvalho e Pontes (2020). Certo é, como referimos anteriormente, que 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. Mais, implica reconhecer a sua missão social, contribuindo cada vez mais e melhor para a edificação de sociedades graduadamente mais justas, equitativas, inclusivas e desenvolvidas.

Para finalizar, reflete-se sobre as limitações deste estudo, antecipando, conseqüentemente, linhas investigativas que poderão ser aprofundadas e/ou desenvolvidas. Dado que este é um estudo circunscrito a três realidades institucionais da região norte de Portugal, considera-se que alargar as realidades poderia trazer uma abrangência e consolidação dos resultados obtidos. Seria, ainda, interessante ouvir outros atores institucionais que se encontram nas IES há mais de vinte anos, nem sempre ligados à docência, como elementos pertencentes a órgãos estatutários, investigadores e pessoal não docente. Na sequência do estudo realizado, seria ainda interessante realizar-se grupos de discussão focalizada que integrassem docentes de diferentes IES, de áreas de saber distintas e com experiências diversificadas, nomeadamente ao nível dos cursos de docência e de percursos de investigação.

## Referências

- Almeida, M. (2021). Fatores mediadores no processo de desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. *Educação e Pesquisa*, 47, 1–20. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147220814>
- 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., (Orgs.), *Ensino superior em mudança: tensões e possibilidades: Atas do Congresso Ibérico* (pp. 429-440). CIEEd.
- Almeida, L., Guisande, M., Soares, A., & Saavedra, L. (2006). Access and success in higher education in Portugal: Issues of gender, sociocultural origin and students' academic path. *Psicol. Reflex. Crit. [online]*, 19(3), 507-514. ISSN 1678-7153. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000300020>
- Almeida, L., Marinho-Araújo, 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 (Campinas)*, 17(3), 899-920. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>
- Almeida, L., & Soares, A. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (1ª ed., pp. 15-40). Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L., Vasconcelos, R., & Monteiro, S. (2008). O estudo dos alunos em função dos métodos de ensino dos professores: Análise em alunos universitários. In *Atas do V Congreso Internacional de Psicología Y Educación* (pp. 1060-1069). Ediciones de la Universidade de Oviedo. ISBN: 978-84-8317-692-4
- Amorim, J. P., Pais, S. C., Menezes, I., & Lopes, A. (2019). Descolonização do currículo: Ou de como não “perder de ganhar com a diversidade”. *Rizoma Freiriano*, 27 (disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/descolonizacao-do-curriculo>)
- 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>
- Barbour, R., & Schostak, J. (2005). Interviewing and focus group. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (1<sup>st</sup> ed., pp. 41-48). Sage Publications, Inc. Doi:10.1037/e548842006-001
- Bolzan, D., & Isaia, S. (2010). Pedagogia universitária e aprendizagem docente: Relações e novos sentidos da professoralidade. *Revista Diálogo Educacional*, 10(29), 13-26. ISSN: 1518-3483. <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444002.pdf>. <http://doi.org/10.1037/e548842006-001>
- Bohnsack, R. (2004). Group discussion and focus groups. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.). *A companion to qualitative research* (1<sup>st</sup>, pp. 214-221). Sage Publications, Inc. ISBN 0 7619 7374 5
- Bozcurt, A., & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 14(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>

- Brito, E., Gomes, N., Tadeu, P., & Brigas, C. (2021). Analysis of a portuguese HEI teachers experience in the context of covid-19 | *Análise da experiência de professores do ensino superior português no contexto da covid-19. Sustainable Development of Mountain Territories*, 14(2). <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33579>. <http://doi.org/10.2307/2076669>
- 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](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. <http://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.40632>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). Routledge Falmer. Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Cruz, G., Nascimento, M. M., & Dominguez, C. (2019). With a little help from my peers: Professional development of higher education teachers to teach critical thinking. *Revista Lusofona de Educação*, 44(44), 141–157. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.09>
- Duarte, I., & Serrão, C. (2021). Impacto da COVID-19: O papel da resiliência na depressão, na ansiedade e no burnout em profissionais de saúde. Estudo desenvolvido por investigadores da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP), do CINTESIS – Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde e da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Egan, A., Maguire, R., Christophers, L., & Rooney, B. (2017). Developing creativity in higher education for 21<sup>st</sup> century learners: A protocol for a scoping review. *International Journal of Educational Research*, 82, 21–27. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.12.004>
- European Comission. (2016). *The fourth industrial revolution*. <https://ec.europa.eu/fourth-industrial-revolution>
- European Comission. (2017). *Open science policy platform*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2777/958647>
- 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* (1<sup>a</sup> ed., pp. 59-68), Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-972-8360-60-3
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 1-18. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Flores, M., Veiga Simão, A., Barros, A., Flores, P., Pereira, D., Lopes Fernandes, E., Costa 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](https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_1)

- Gemelli, C. E., & Cerdeira, L. (2020). COVID-19: Impactos e desafios para a educação superior brasileira e portuguesa. In L. Vasconcelos, M. Guimarães, T. C. Carreiro & J. R. Nasciutti (Eds.), *Janelas da pandemia* (1ª ed., pp. 115-124 ). Editora Instituto DH.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Scott, P., Schwartzman, S., & Trow, M. (1994). The new production of knowledge: *The dynamic of science and research in contemporary societies*. Sage Publications, Inc. Doi:10.2307/2076669
- Girardi, S. (2020). *A percepção dos/as docentes sobre o ensino da contabilidade à distância: Um estudo comparativo entre Brasil e Portugal* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto]. Repositório Institucional do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. [https://recipp.ipp.pt/streams/10400.22/17701/1/Samara\\_Girardi\\_MCF\\_2020.pdf](https://recipp.ipp.pt/streams/10400.22/17701/1/Samara_Girardi_MCF_2020.pdf)
- Green, J., & Hart, L. (1999). The impact of context on data. In R. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research. Politics, theory and practice* (1ª ed., pp. 21-35). Sage Publications, Inc. Chapter
- Grilo, E. M. (2002). *Desafios da educação: Ideias para uma política educativa no século XXI* (1ª ed.). Oficina do Livro. ISBN: 9789728579616.
- Guimarães, M. C., Borges, A. A., & Van Petten, A. M. (2021). Trajectories of students with disabilities and inclusive education policies: From basic education to higher education | Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: Da educação básica ao ensino superior. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 27, 935–952. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0059>
- Iorio, J., Silva, A., & Fonseca, M. (2020). O impacto da covid-19 nos e nas estudantes internacionais no ensino superior em Portugal: Uma análise preliminar. *Finisterra*, LV(115), 153-161. <http://doi.org/10.18055/Finis20285>
- 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* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/98257>
- Kaplan, M., Silver, N., Lavaque-Manty, D., & Meizlish, D. (2013). *Using reflection and metacognition to improve student learning*. Stylus.
- Krueger, RA (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research* (1st ed.). Sage Publications, Inc.
- Machado dos Santos, S. (2000). As responsabilidades da universidade no acesso ao ensino superior. In A. Soares, A. Osório, J. Capela, L. Almeida, R. Vasconcelos & S. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (1ª ed., pp. 69-78). Universidade do Minho.
- Marinoni, G., Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world. IAU global survey report* (1st ed.). International Association of Universities.
- Máximo, M. E. (2021). No desligar das câmeras: Experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da COVID-19. *Civitas*, 21(2), 235–247.
- Michell, L. (1999). Combining focus groups and interviews: Telling how it is; telling how it feels. In R. S. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (pp. 36–46). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781849208857.n3>

- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação* (1ª ed.). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>
- OECD (2020). *The OECD learning compass 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>
- OMS, Organização Mundial de Saúde (2020). <https://www.who.int/newsroom/detail/29-06-2020-covidtimeline>, acessado em 27 de maio de 2021.
- Överlien, C, Aronsson, K., & Hydén, M (2005) The focus group interview as an in-depth method? Young women talking about sexuality. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(4), 331– 344. <http://doi.org/10.1080/1364557042000119607>
- Pascueiro, I. (2009). Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao ensino superior. A presença de novos públicos em contexto universitário. *Educação, Sociedade & Cultura*, 28, 31-59.
- 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
- Quintanilha, T. L. (2019). Os quatro grandes desafios ao modelo da ciência aberta: (des)Acreditação, informalidade, comodificação e predação. *Texto Livre*, 12(2), 202–213. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.12.2.202-213>
- Ribeiro, L., Borges, M. M., & Silva, D. (2021). Política nacional de ciência aberta em Portugal: Recomendações do grupo de trabalho sobre avaliação da ciência. *Arbor*, 197(799), e591. <https://doi.org/https://doi.org/10.3989/arbor.2021.799006>
- Sánchez, T. G., & Moreira, M. A. (2021). Perceptions of teaching performance assessment in higher education: A study in Portugal. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(3), 261–271. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1733632>
- Santos, B. S. (2017). *Decolonising the university. The challenge of deep cognitive justice* (1<sup>st</sup> ed.). Cambridge Scholars. ISBN: 9781527563964 e 1527563960.
- Santos, C., Ferreira, F., & Lopes, A. (2021). Teaching, research and publication: The challenges of academic work. In I. Huet, T. Pessoa & F. S. Murta (Eds.), *Excellence in teaching and learning in higher education* (1<sup>st</sup> ed., pp. 199–216). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Saúde, S., & Rodrigues, A. (2021). Efeitos da situação pandémica COVID19 nos processos de aprendizagem e de investigação social: Resultados preliminares de um estudo exploratório qualitativo com estudantes em formação pós-graduada numa instituição de ensino superior portuguesa. *New Trends in Qualitative Research*, 9, 66–78. <https://doi.org/10.36367/ntqr.9.2021.66-78>
- Seabra, F., Aires, L., & Teixeira, A. (2020a). Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal – um estudo exploratório, *Dialogia, São Paulo*, 36, 316-334. DOI: <http://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18545>
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., Pereira, A., & Santos, C. (2008). Promoção de competências de comunicação e de relação: Contributos do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 409-418.

- Seabra, F., Aires, L., & Teixeira, A. (2020b). Transição de emergência para o online em universidades portuguesas no contexto de COVID-19: Estudo exploratório. In M. P. Bermúdez (Org.), *8th International Congress of Educational Sciences and Development: Book of Abstracts* (1<sup>st</sup> ed., p. 180). Asociación Española de Psicología Conductual. ISBN: 978-84-09-19786-6.
- Seraphim, J. (2005). A docência no ensino superior: Competências e habilidades relacionadas à qualificação do professor em seu relacionamento com os alunos. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 253–264). Universidade do Minho.
- Silva, J. C., & Pimentel, A. M. (2021). Educational inclusion for visually impaired persons in the higher education | Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. *Brazilian Journal of Occupational Therapy*, 29. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.CTOAR2193>
- Smithson, J (2000) Using and analysing focus groups: Limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(2), 103–119. <http://doi.org/10.1080/136455700405172>
- Sobral, C., & Caetano, A. (2020). Narrativas emocionais de estudantes do ensino superior em tempos de quarentena. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 435-451. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.023>
- Sousa, I. (2011). *Processo de Bolonha e mudanças na educação superior: Um estudo no ensino superior politécnico português* [Tese de Doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Institucional da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. <https://recil.ensinolusofona.pt/jspui/handle/10437/3324?mode=full>
- Tanner, K. D. (2012). Promoting student metacognition. *CBE Life Sciences Education*, 11(2), 113–120. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-03-0033>
- Taufer, E., Costa, C., Gallon, S., & Pessotto, A. P. (2021). The perception of higher education teachers on the relevance of competencies for teaching and research | A percepção dos professores do ensino superior sobre a relevância das competências para o ensino e a pesquisa. *Meta: Avaliação*, 13(39), 388–412. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v13i39.3375>
- Vincent-Lacrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). Fostering student's creativity and critical thinking: What it means in school . In *Educational research and innovation* (1<sup>st</sup> ed.). OECD Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Visser-Wijnveen, G. J., Van Driel, J. H., Van der Rijst, R. M., Verloop, N., & Visser, A. (2010). The ideal research-teaching nexus in the eyes of academics: Building profiles. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 195–210. <https://doi.org/10.1080/07294360903532016>
- Zabalza, M. (2002). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas* (1<sup>a</sup> ed.). Artmed.

## Anexo 1

### CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

“Olhares de Professores do Ensino Superior sobre a evolução do processo de ensino-aprendizagem: continuidades e transformações”

O presente projeto tem como finalidade aceder às perspetivas de docentes do Ensino Superior, com vinte ou mais anos de experiência, sobre as continuidades e as mudanças que aconteceram nas últimas décadas no processo de ensino-aprendizagem, nas identidades e papéis dos principais atores sociais (professores e estudantes) e nas práticas pedagógicas, percebendo ainda como perspetivam o Ensino Superior no futuro.

Trata-se de um estudo inserido num projeto de investigação que está a ser desenvolvido pelo Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED) da Escola Superior de Educação, em parceria com o Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e o Gabinete de Orientação e Integração da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Esta investigação não tem financiamento ou retorno financeiro.

Neste enquadramento, convidamo-lo/la a participar de um Grupo de Discussão Focalizada, que terá a duração aproximada de 1h30, com o objetivo de partilhar e refletir sobre o que de mais significativo aconteceu nas últimas décadas. Pretende-se, igualmente, explorar de que forma vivenciou e está a vivenciar o recente processo transitivo decorrente da pandemia COVID – 19: que desafios encontra/ou, que ajustamentos realiza/ou, que significados constrói/construiu para esta vivência e que ilações retira/ou para a prática futura?

O envolvimento dos/das participantes no Grupo de Discussão Focalizada não comporta riscos ou benefícios imediatos. Os discursos serão gravados e, posteriormente, desgravados a fim de se proceder à análise dos mesmos, mobilizando-se como método a análise temática. Os dados recolhidos serão utilizados para fins de investigação científica e serão mantidos pelo período de tempo necessário para o tratamento dos mesmos e para a sua divulgação, que se prevê ser de aproximadamente 5 anos. A privacidade e a proteção dos dados estão de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados da UE.

Agradecemos a sua colaboração neste estudo.

Caso deseje receber os resultados deste estudo, por favor envie-nos um e-mail.

Equipa da investigação: Sofia Veiga [sofiaveiga@ese.ipp.pt](mailto:sofiaveiga@ese.ipp.pt); Helena Lopes [hlopes@fe.up.pt](mailto:hlopes@fe.up.pt); Sofia Pais [sofiapais@fpce.up.pt](mailto:sofiapais@fpce.up.pt)

Depois de ler o texto introdutório, considero-me informado/a e aceito participar neste estudo respondendo a este questionário.

Concordo que estes dados sejam utilizados para fins de investigação.

---

## **Anexo 2**

### *Questionário sociodemográfico*

Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Formação inicial: \_\_\_\_\_

Qualificações académicas: \_\_\_\_\_

Categoria Profissional: \_\_\_\_\_

Anos de docência: \_\_\_\_\_

Instituição atual: \_\_\_\_\_

Há quantos anos pertence a esta instituição? \_\_\_\_\_

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO | P.PORTO

Projeto

***Olhares de Professores do Ensino Superior sobre a evolução do processo de ensino-aprendizagem: continuidades e transformações***

Autores / Equipa do Projeto

**Doutora Sofia Veiga.**

Coordenadora. <https://orcid.org/0000-0001-9674-3295>

**Doutora Helena Lopes.**

Investigadora. <https://orcid.org/0000-0001-9378-5254>

**Doutora Sofia Castanheira Pais.**

Investigadora. <https://orcid.org/0000-0003-2841-9922>

Trabalho financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDP/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED)