



# VNiVERSiDAD D SALAMANCA

Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

## RESUMO DA TESE DE DOUTORAMENTO

O (s) processo (s) de adequação a Bolonha nas Instituições de Ensino  
Superior portuguesas

Tese apresentada à Facultad de Educación do Departamento de Teoría e Historia de la Educación da  
Universidad de Salamanca para obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação

Sandra Maria Gouveia Antunes

Professor Dr. Antonio Víctor Martín García

Professor Dr. Joaquín Carrasco

Salamanca, 2013

## PRIMEIRA PARTE – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O principal objetivo deste estudo é o de descrever e explicar as estratégias utilizadas pelas instituições de ensino superior no seu processo de adequação aos desafios colocados pelo Processo de Bolonha sobre o sistema de ensino superior nacional.

A revisão de literatura que empreendemos em torno do tema resultou em dois capítulos aqui resumidos nas primeiras duas secções. Na primeira secção caracterizamos a Reforma de Bolonha, o processo histórico que esteve na sua origem, os princípios estruturadores que a atravessam e os marcos que assinalam o seu processo de desenvolvimento. Para, na segunda secção, caracterizarmos o quadro do ensino superior em Portugal, nos dispositivos legais que o organizaram e nos fatores e acontecimentos que marcaram a sua expansão e desenvolvimento, para situarmos a implementação político-legal da Reforma de Bolonha no contexto nacional português e, finalmente, refletirmos sobre os processos de adequação empreendidos pelas instituições portuguesas de ensino superior. A fundamentação teórica é resumida na terceira secção desta síntese e desenvolve o modelo teórico em que assenta a nossa análise, definindo e enquadrando os constructos que orientam teoricamente a nossa perspetiva.

### O Processo de Bolonha

---

O Processo de Bolonha, iniciado em Maio de 1998 com a assinatura da Declaração de Sorbonne, em Paris, pelos ministros da educação da França, Itália, Reino Unido e Alemanha, foi oficialmente iniciado em Junho de 1999 com a conhecida Declaração de Bolonha.

As reformas preconizadas visaram, na sua origem, tornar os diferentes sistemas europeus de ensino superior mais harmónicos, criando um espaço de educação que fosse competitivo e atrativo para os estudantes europeus, e de fora do espaço europeu, promovendo o desenvolvimento de uma Europa do conhecimento e da empregabilidade, economicamente competitiva e sustentável.

Assinada inicialmente por 29 países europeus, entre os quais o nosso, a Declaração de Bolonha definiu o conjunto de etapas e passos que deviam ser seguidos pelos sistemas de ensino superior europeus, até ao ano de 2010, tendo em vista a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES).

O Processo de Bolonha foi evoluindo, integrando um número crescente de participantes, *stakeholders* e países signatários, adquirindo um elevado grau de complexidade que foi transformando o ambiente do ensino superior europeu à medida que se foram desenrolando as sucessivas reuniões Ministeriais e adotadas diferentes decisões políticas tendentes à criação do

EEES.

As suas grandes linhas de desenvolvimento foram delineadas ao longo das sete Reuniões Ministeriais organizadas para esse efeito, em diferentes cidades europeias, a partir de 1998 e até 2009, ano em que formalmente se deu como constituído o EEES: Paris (1998); Bolonha (1999); Praga (2001); Berlim (2003); Bergen (2005); Londres (2007); Leuven e Louvain-la-Neuve (2009).

Integraram o Processo de Bolonha vários *stakeholders* e organizações, que representaram uma parceria plena e efetiva dos vários corpos de agentes envolvidos na edificação do EEES e na concretização das reformas. As instituições do ensino superior foram representadas pela Associação Europeia das Universidades (*European University Association - EUA*) e pela Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (*European Association of Institutions in Higher Education - EURASHE*), os estudantes foram representados pela União dos Estudantes Europeus (*European Student's Union - ESU*), os professores foram representados pela Internacional da Educação (*International Education – EI*), e outras organizações foram sendo integradas, como a Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA*), a BUSINESSEUROPE, em representação das organizações de empregadores, e aquela que foi a primeira entidade jurídica no quadro do Processo de Bolonha, o “Registo Europeu de Garantia da Qualidade” (*European Quality Assurance Register - EQAR*), organizada pelo grupo E4.

A Declaração de Bolonha, atualmente assinada por 47 estados europeus, preconiza as seguintes linhas de ação<sup>1</sup>:

- 1) Adoção de um sistema de graus facilmente inteligível e comparável, incluindo a aplicação do Suplemento ao Diploma como mecanismo de promoção de mobilidade e empregabilidade no Espaço Europeu e de competitividade internacional do Sistema Europeu de Ensino Superior;
- 2) Adoção de um sistema essencialmente baseado em três ciclos, sendo que o primeiro será relevante para o mercado de trabalho europeu, o segundo, requerendo ter terminado o primeiro ciclo de duração de pelo menos três anos, deverá conduzir ao grau de mestre e o terceiro ao grau de doutor, correspondendo a uma formação avançada e especializada em que a posse de competência de investigação seja evidente;
- 3) Estabelecimento de um sistema (de acumulação e transferência) de créditos, tal como o sistema ECTS, como meio de promover a mobilidade estudantil. Os créditos devem poder

---

<sup>1</sup> [http://europa.eu/legislation\\_summaries/](http://europa.eu/legislation_summaries/)

- ser adquiridos em contextos de ensino não-superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, conquanto sejam reconhecidos por instituições de ensino superior;
- 4) Promoção da mobilidade, transpondo obstáculos à efetiva livre circulação de estudantes, professores, investigadores e de pessoal administrativo, por via do reconhecimento e valorização de períodos passados em contexto europeu para estudar, estagiar, ensinar, investigar, ..., sem prejuízo dos seus direitos estatutários;
  - 5) Promoção da cooperação europeia na avaliação e garantia da qualidade de forma a desenvolver critérios e metodologias comparáveis e a promover a transparência e a confiança nos vários sistemas europeus do ensino superior;
  - 6) Promoção das necessárias dimensões europeias no ensino superior, especialmente em relação ao desenvolvimento curricular, cooperação interinstitucional, esquemas de mobilidade e programas de estudo, formação e investigação integrados;
  - 7) O foco na Aprendizagem ao Longo da Vida como elemento essencial do EEES como forma de aumentar a competitividade económica;
  - 8) A inclusão das instituições de ensino superior e dos estudantes no processo de criação do EEES;
  - 9) A promoção do carácter atrativo do EEES entre os estudantes europeus e entre os das outras partes do mundo por via do reforço da dimensão global do Processo;
  - 10) A necessidade de promover laços mais sólidos entre o EEES e o Espaço Europeu de Investigação (EEI) de forma a fortalecer a capacidade de pesquisa na Europa, melhorando a qualidade e reforçando a competitividade do Ensino Superior.

Para sumariar o processo que vimos de percorrer, recorreremos à elaboração de um friso cronológico que, seguindo os marcos históricos, organiza os principais desenvolvimentos associados no Processo de Bolonha nas suas várias dimensões, identifica os países signatários da Declaração de Bolonha e os agentes e as organizações que foram progressivamente participando no desenrolar do Processo de Bolonha (Figura 1).

<b>Mobilidade</b>	Mobilidade de estudantes e professores	Mobilidade de estudantes, professores, investigadores, ...	Dimensão Social da mobilidade	Portabilidade de empréstimos e financiamentos Aperfeiçoar dados da mobilidade	Atenção aos vistos e eliminação das barreiras à mobilidade	Desafios colocados aos vistos Sistemas de reconhecimento	A meta de 20% de mobilidade estudantil até 2020
<b>Sistema comum de graus</b>	Uma estrutura comum de dois ciclos	Dois ciclos e graus facilmente legíveis e compráveis	Reconhecimento Desenvolvimento de programas conjuntos	Inclusão do nível doutoral como 3º ciclo	Adoção do Quadro Europeu de Qualificação no EEES	Quadros Nacionais de Qualificação até 2010	Quadros Nacionais de Qualificação até 2012
<b>Dimensão social</b>			Dimensão social	Acesso igualitário	Reforçar a dimensão social	Criar planos nacionais de ação sobre a dimensão social monitorizados	Fixar metas nacionais para a dimensão social, a alcançar em 2020
<b>Aprendizagem ao longo da vida e empregabilidade</b>			Aprendizagem ao longo da vida	Alinhar as políticas nacionais de ALV Reconhecer aprendizagens prévias	Percurso flexíveis de formação no ensino superior	Papel do ensino superior na ALV Parcerias para a empregabilidade	A ALV como responsabilidade pública Trabalhar a empregabilidade
<b>Sistema europeu de créditos</b>	Utilização de créditos	O sistema de créditos (ECTS)	ECTS e Suplemento ao Diploma	ECTS para acumulação de créditos Suplemento ao Diploma gratuito		Necessidade de utilizar coerentemente as ferramentas e práticas de reconhecimento	Continuar a implementação das ferramentas de Bolonha
<b>Cooperação na garantia da qualidade</b>		Cooperação europeia na garantia da qualidade	Cooperação entre a garantia da qualidade e o reconhecimento profissional	Garantia da qualidade a nível institucional, nacional e Europeu	Adoção das Normas e Diretrizes Europeias para a Garantia da Qualidade no EEES	Criação do Registo Europeu de Garantia da Qualidade (EQAR)	A Qualidade como foco no EEES
<b>Dimensão global do processo e internacionalização</b>	Europa do conhecimento	Dimensões europeias no ensino superior	Atratividade do EEES	Articulação entre o EEES e o EEI	Cooperação internacional (valores e desenv. sustentável)	Adoção de Estratégia para ampliar a dimensão global do processo	Melhorar o diálogo global através dos <i>Fora</i> políticos de Bolonha
	1998 Declaração de Sorbonne	1999 Declaração de Bolonha	2001 Comunicado de Praga	2003 Comunicado de Berlim	2005 Comunicado de Bergen	2007 Comunicado de Londres	2009 Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve

Figura 1 – Friso cronológico do Processo de Bolonha

O(s) Processo(s) de Adequação a Bolonha nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas

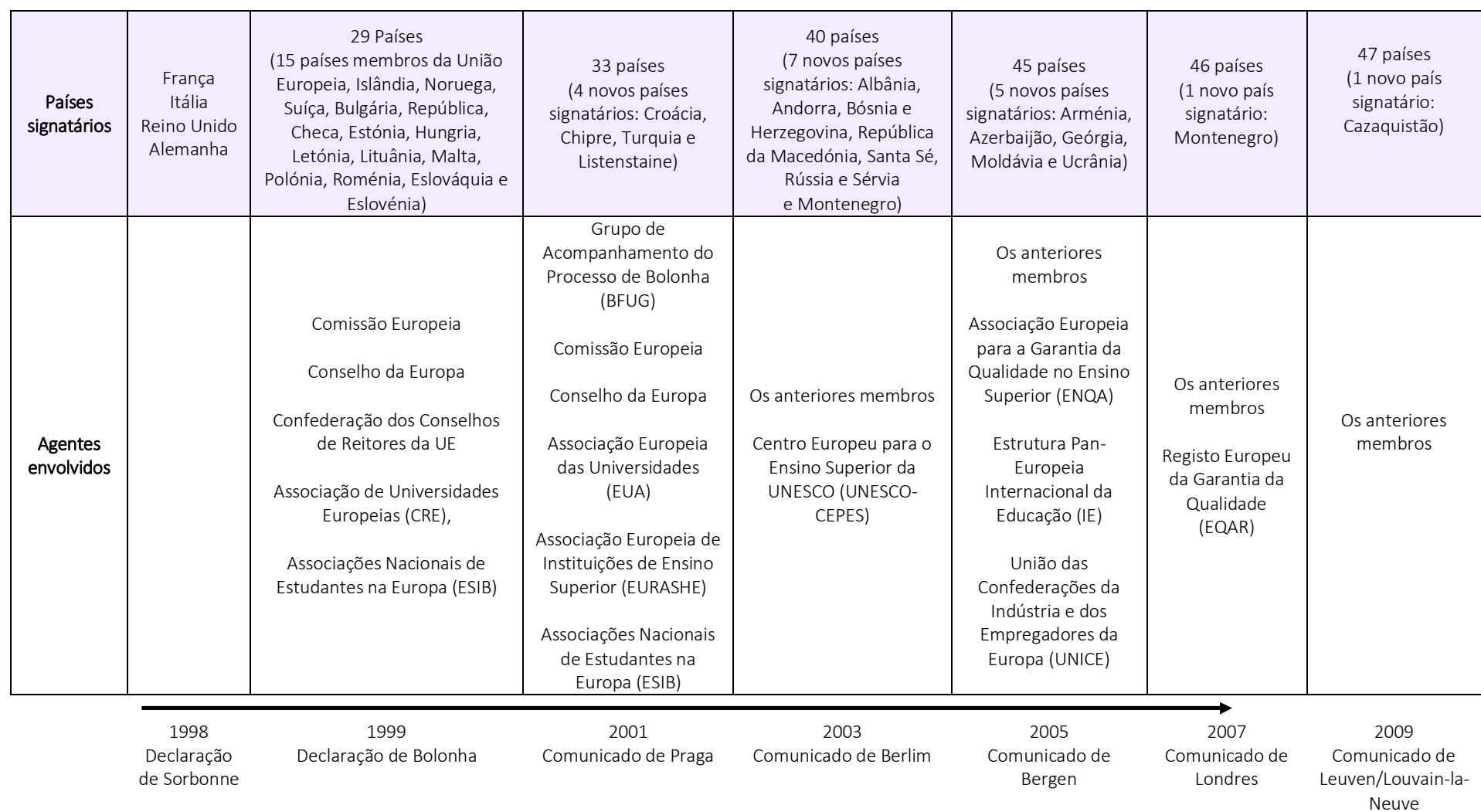


Figura 1 – Friso cronológico do Processo de Bolonha (Continuação)

O sistema de ensino superior português é atualmente um sistema binário, caracterizado pela existência de universidades e institutos politécnicos, tanto do setor público como do privado, resultante de uma evolução relativamente recente. Nas últimas décadas, o sistema conheceu profundas alterações, fruto do processo que, a partir de 1973, se desenvolveu no sentido da sua democratização e significativa expansão. As várias medidas legislativas, de que os sucessivos Governos foram deitando mão, contribuíram para aumentar o número de universidades públicas, criar um subsistema politécnico e permitir o crescimento do setor privado, movimento de expansão que foi acompanhado, até à segunda metade dos anos 90 do século passado, pelo crescimento sem precedentes da sua procura sustentada e do seu número de alunos.

Na base desta transformação esteve a Lei n.º 5/73, de 25 julho, que haveria de dar início à distinção das vocações que se associam aos dois subsistemas, ao prever o referencial de competências que estaria associado a cada um dos três graus (bacharel, licenciado e doutor), então existentes, e ao consignar, explicitamente, aos institutos politécnicos, a atribuição do grau de bacharel que, com uma duração de 3 anos, era destinado à aquisição de conhecimentos indispensáveis ao exercício de uma atividade profissional que se acreditava necessária à dotação do país dos quadros de formação superior de que carecia. O ensino superior politécnico foi, mais tarde, formalmente criado pelo Decreto-Lei n.º 427-B/77, que fixou o seu caráter profissionalizante, ao mesmo tempo que reorganizou a sua rede de estabelecimentos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, introduziu uma nova qualificação académica (o grau de mestre) que foi entregue às universidades, permanecendo os politécnicos com a possibilidade de atribuir o grau de bacharel, ao qual se juntou, entretanto, a atribuição de diplomas de estudos superiores especializados e certificados ou cursos de pequena duração. Situação, posteriormente, alterada pela Lei n.º 115/97, que alargou ao ensino superior politécnico o direito à atribuição do grau de licenciado, permitindo criar as licenciaturas bietápicas, o que muitos consideram ter contribuído para a indiferenciação dos perfis formativos dos dois subsistemas, não obstante as ulteriores tentativas legislativas de tornar clara a sua distinção.

Da caracterização que realizámos do sistema de ensino superior português até 2006, ano que assinala o arranque da implementação da Reforma de Bolonha no país, extraímos a tendência de crescimento sem precedentes do seu número de alunos, com consideráveis reflexos no nível de qualificação da população portuguesa, para a qual contribuiu mais significativamente a expansão do ensino superior politécnico e a do ensino superior privado. Não obstante esta tendência geral de crescimento, os

efeitos decorrentes do declínio da natalidade e das políticas de preocupação com a qualidade, que levaram o Governo português a reintroduzir os exames nacionais no final do ensino secundário e a prever a fixação de notas mínimas, a partir de 1998, em conjunto com o baixo número de alunos que terminava o ensino secundário, explicam a quebra que se registou, desde aí, no número de estudantes do ensino superior privado, e que se haveria de fazer sentir, a partir de 2002, de uma forma generalizada nos demais setores.

Ao longo do período que submetemos a análise, a contratação de docentes no ensino superior acompanhou a tendência de crescimento do número de alunos e a expansão dos vários setores: em 2005, cerca de 70% dos docentes que trabalhavam no ensino superior estavam ligados ao ensino superior público e 30% ao ensino superior politécnico, estando o ensino privado a reduzir a contratação de docentes desde o ano de 2002.

O nível de qualificação do corpo docente do ensino superior sofreu uma transformação apreciável entre 1990 e 2006, com a redução do número de professores licenciados e o aumento de professores com o mestrado ou o doutoramento, o que se traduziu na passagem de menos de 30% de professores doutorados nas universidades públicas para mais de 60%, representando, ainda assim, apenas 30% de professores doutorados no total dos professores então existentes. Na repartição pelos vários subsistemas de ensino, o ensino universitário público foi o único que, no período considerado para análise, registou um número de professores doutorados superior ao dos docentes com outras qualificações, ao passo que o ensino politécnico público era, no conjunto, aquele que detinha o corpo docente com a mais baixa qualificação, com cerca de 50,8% de professores licenciados e com outras formações mais baixas e apenas 9,8% de professores doutorados, quadro para o qual contribuiu a legislação que regulou, até 2009, o acesso à carreira em ambos os sistemas.

À chegada a 2006, a rede do ensino superior oferecia, em prevalência, programas de licenciatura em todos os seus subsistemas, sendo a maioria dos programas de mestrado (85%) assegurada pelas universidades públicas, enquanto a maioria dos programas de bacharelato (81%) era predominantemente oferecida pelo subsistema politécnico. As inscrições registadas nestes programas curriculares revelavam diferentes tendências de procura: à medida que os programas de licenciatura bietápica, entrados em funcionamento em 1998, conheceram um crescimento acentuado, os de bacharelato perderam importância relativa, e os programas de mestrado e de doutoramento conheceram um crescimento considerável.

O movimento de expansão que o sistema conheceu deu origem a uma rede institucional desorganizada a carecer de racionalização, situação particularmente agravada diante de um sistema binário pouco diferenciado ao nível dos perfis formativos que oferecia e pelo contexto de contração

da procura que atravessava. A introdução dos princípios reformadores de Bolonha transportou consigo várias expectativas em relação à capacidade de o sistema assumir finalmente a sua distinta, ainda que complementar, orientação formativa, ou seja, a sua diferenciação interna.

A partir de 2005, o ensino superior português passou por um intenso processo de reconfiguração, legalmente enquadrado, destinado a adequá-lo às exigências associadas à sua integração no futuro Espaço Europeu de Ensino Superior, que implicou mudanças significativas em todas as suas dimensões organizativas. Destarte, foram introduzidas alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo (2005) de forma a adequá-la aos princípios estruturantes da Reforma de Bolonha, que tiveram continuidade na publicação de vários dispositivos legais destinados a regulamentar as necessárias alterações ao modelo de organização do ensino superior (2006 e 2007), aos quais se sucederam a publicação de vários novos regimes, tais como: o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (2007); o Regime Jurídico da Garantia da Qualidade (2007); o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações (2007). Juntando-se-lhe outra legislação que foi sendo publicada em 2008 e já em 2009, de que são exemplo, o Quadro Nacional de Qualificações (2008) e os Decretos-Lei n.º 205 e 207/2009, através dos quais foram revistos os estatutos da carreira docente universitária e do ensino, politécnico, respetivamente.

As principais iniciativas legislativas adotadas para adequar o sistema de ensino superior português aos princípios reformadores de Bolonha, que percorremos analiticamente, foram cronologicamente organizadas na Tabela 1.

**Tabela 1 – Síntese legislativa da implementação da Reforma de Bolonha em Portugal**

ANO	ÂMBITO DA INICIATIVA	LEGISLAÇÃO
2003	Promoção da cooperação europeia na certificação da qualidade do ensino superior.	<b>Lei n.º 1/2003</b> , de 6 de Janeiro Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior
2005	Adoção de um sistema de graus facilmente compreensível e comparável; Estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos.	<b>Decreto-Lei n.º 42/2005</b> , de 22 de Fevereiro Princípios Reguladores dos Instrumentos para a Criação do EEES
	Clarificação do âmbito e das regras de aplicação do Decreto-Lei n.º 42/2005; Estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos.	<b>Despacho n.º 10 543/2005</b> , de 11 de Maio Normas técnicas para a apresentação das estruturas curriculares e dos planos de estudos dos cursos superiores
	Adoção de um sistema de ensino baseado em 3 ciclos; Estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos; Aprendizagem ao longo da vida.	<b>Lei n.º 49/2005</b> , de 30 de Agosto Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo

**Tabela 1 – Síntese legislativa da implementação da Reforma de Bolonha em Portugal (Continuação)**

2006	Aprendizagem ao longo da vida; (Regulamentação das provas destinadas aos maiores de 23).	<b>Decreto-Lei n.º 64/2006</b> , de 21 de Março Condições Especiais de Acesso e Ingresso no Ensino Superior para maiores de 23 anos
	Adoção de um sistema de ensino baseado em 3 ciclos; Promoção da cooperação europeia na avaliação e garantia da qualidade do ensino superior; Aprendizagem ao longo da vida.	<b>Decreto-Lei n.º 74/2006</b> , de 24 de Março Regime Jurídico dos Graus e Diplomas de Ensino Superior
	Aplicação do Regime Jurídico dos Graus e Diplomas de Ensino Superior.	<b>Despacho N.º 7287-A/2006</b> , de 31 De Março Normas de organização dos processos referentes às alterações de ciclos de estudos
	Aplicação do Regime Jurídico dos Graus e Diplomas de Ensino Superior.	<b>Despacho N.º 7287-B/2006</b> , de 31 De Março Normas de organização dos processos referentes ao registo de adequação de ciclos de estudos
	Aplicação do Regime Jurídico dos Graus e Diplomas de Ensino Superior.	<b>Despacho N.º 7287-C/2006</b> , de 31 De Março Normas de organização dos processos referentes a novos ciclos de estudos
	Aprendizagem ao longo da vida.	<b>Decreto-Lei n.º 88/2006</b> , de 23 de Maio Regula os Cursos de Especialização Tecnológica, formações pós-secundárias não superiores
2007	Promoção da mobilidade.	<b>Decreto-Lei n.º 40/2007</b> , de 20 de Fevereiro Cria um novo dispositivo de mobilidade de estudantes e graduados
	Aprendizagem ao longo da vida; Dimensão Social do Processo de Bolonha.	<b>Despacho n.º 4183/2007</b> , de 6 de Março Regulamenta as políticas de atribuição de bolsas de estudo aos estudantes inscritos em CET e mestrados no ensino superior público
	Promoção da mobilidade; Aprendizagem ao longo da vida.	<b>Portaria n.º 401/2007</b> , de 5 de Abril Aprova o Regulamento dos Regimes de Mudança de Curso, Transferência e Reingresso no ES
	Aprendizagem ao longo da vida; Dimensão Social do Processo de Bolonha.	<b>Despacho n.º 12190/2007</b> , de 19 de Junho Regulamenta as políticas de atribuição de bolsas de estudo aos estudantes inscritos em CET e mestrados no ensino superior privado
	Aprendizagem ao longo da vida; Promoção da cooperação europeia na avaliação e garantia da qualidade do ensino superior.	<b>Decreto-Lei n.º 276-C/2007</b> , de 31 Julho Cria a Agência Nacional para a Qualificação e a sua orgânica
	Promoção da cooperação europeia na avaliação e garantia da qualidade do ensino superior.	<b>Lei n.º 38/2007</b> , de 16 de Agosto Aprova o Regime Jurídico da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior
	Enraizar a aprendizagem ao longo da vida; Dimensão social do processo de Bolonha.	<b>Decreto-Lei n.º 309-A/2007</b> , de 7 de Setembro Criar um sistema de empréstimos a estudantes e bolseiros do ES, investigadores e instituições de investigação científica e desenvolvimento tecnológico.
	Promoção da cooperação europeia na avaliação e garantia da qualidade do ensino superior.	<b>Lei n.º 62/2007</b> , de 10 de Setembro Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior
Promoção da mobilidade.	<b>Decreto-Lei n.º 341/2007</b> , de 12 de outubro Novo regime de reconhecimento de graus académicos estrangeiros	

Tabela 1 – Síntese legislativa da implementação da Reforma de Bolonha em Portugal (Continuação)

2007	Promoção da dimensão europeia no ensino superior; Promoção da cooperação europeia na avaliação e garantia da qualidade do ensino superior.	<b>Decreto-Lei n.º 369/2007</b> , de 5 de Novembro Criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
	Promoção da mobilidade; Promoção e aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior.	<b>Decreto-Lei n.º 396/2007</b> , de 31 de Dezembro Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações
2008	Promoção da dimensão europeia no ensino superior; Promoção e aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior.	<b>Portaria n.º 30/2008</b> , de 10 de Janeiro Regulamenta a utilização do Suplemento ao Diploma
	Promoção e aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior. Atualização do Decreto-Lei n.º 74/2006.	<b>Decreto-Lei n.º 107/2008</b> , de 25 de Junho Alteração dos Decretos-Lei n.ºs 74/2006, de 24 de Março, 316/76, de 29 de Abril, 42/2005, de 22 de Fevereiro, e 67/2005, de 15 de Março
2009	Promoção e aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior e aproximar os percursos de aprendizagem portugueses aos europeus.	<b>Portaria n.º 782/2009</b> , de 23 de Julho Quadro Nacional de Qualificações que abrange todos os níveis e tipos de ensino e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências

A rápida adequação do sistema de ensino superior português ao processo político de implementação da Reforma de Bolonha foi caracterizada, pelos estudos de avaliação que se lhe seguiram, como essencialmente de superfície, tendo sido negligenciadas importantes dimensões da reforma, como as que estão relacionadas com a implementação de sistemas internos de garantia da qualidade no ensino e na investigação, com a internacionalização e a mobilidade e com as reformas pedagógicas previstas, designadamente na utilização correta do ECTS, na reduzida implementação do Suplemento ao Diploma e na muito frágil articulação entre estes elementos e o referencial de qualificações que define os resultados de aprendizagem em que deve assentar um paradigma que coloca o aluno no centro do processo educativo.

Da caracterização que realizámos do ensino superior nos anos subsequentes ao início da implementação da Reforma, sobressai o número o ligeiro acréscimo verificado no número de estudantes inscritos no ensino superior em consequência da sua abertura a novos públicos: pela oferta de CET, que beneficiaram sobretudo o ensino superior politécnico público, e pelo Programa de Acesso para Novos Públicos Maiores de 23, apesar de atual tendência de quebra registada nestes últimos anos.

A entrada em funcionamento da A3ES, a partir de 2009, conduziu a uma reorganização da oferta formativa que explica a redução que se verificou no número de ciclos de estudos. Assim, em 2011/12, existiam 4.442 cursos, dos quais cerca de metade eram de programas curriculares do segundo ciclo e 14% de programas do terceiro ciclo, maioritariamente assegurados pelo subsistema

universitário público.

A qualificação do corpo docente registou, neste último período, uma considerável tendência de crescimento do número de professores com qualificação ao nível do doutoramento, na ordem dos 38,7%, que já representavam, em 2011, quase metade dos professores do ensino superior (46,5%). Apesar deste assinalável progresso, o ensino superior politécnico continua a registar mais professores com o grau de licenciado e bacharel do que com o grau de doutorado, especialmente no setor privado.

Do relatório solicitado à EUA, pelo CRUP, de diagnóstico do sistema de ensino superior português ressaltam três grandes recomendações: o investimento no ensino superior como condição essencial para a diferenciação e funcionalidade do sistema binário e a sua ulterior reestruturação (um propósito governamentalmente fixado como garantia da sustentabilidade financeira do setor); a concertação de um quadro estratégico nacional que seja acompanhado por um órgão como o Conselho Coordenador do Ensino Superior, previsto no âmbito do RJES mas que tarda na sua transposição à prática; uma revisão à implementação das reformas de Bolonha na sua dimensão pedagógica, sobretudo no grau de enraizamento dos resultados de aprendizagem no desenvolvimento curricular, alinhado com os quadros nacional e europeu de qualificações e absorvido nos sistemas de garantia da qualidade, confirmando a incompletude da concretização da mudança de paradigma.

### **Moldura Teórico-Concetual**

---

As instituições de ensino superior são organizações complexas que devem ser perspetivadas como ambientes social e culturalmente construídos pelos seus membros e, em simultâneo, como sistemas abertos que operam em ambientes fortemente institucionalizados, com os quais realizam trocas imprescindíveis à sua sobrevivência e acesso a recursos indispensáveis, e dos quais recebem fortes influências que afetam a sua estrutura e comportamento. Ao mesmo tempo, as universidades e os politécnicos têm a capacidade de reagir às pressões que emanam do seu ambiente e dispõem de mecanismos que induzem as práticas e os comportamentos dos seus membros à estabilidade, garantindo a sua sustentabilidade ao longo do tempo, ainda que em estado provisório e suscetível de mudança.

A abordagem institucional e, em particular, os seus desenvolvimentos mais recentes, conhecidos sob a designação de abordagem neo-institucional, foram eleitos para suporte teórico deste estudo, em virtude do seu contributo distintivo para a compreensão da dimensão cultural e institucional das atuais organizações e dos mecanismos que se entrecruzam nas relações que estabelecem com os

seus campos, contemplando, ao mesmo tempo, o papel dos atores ou membros das organizações nessas dinâmicas relacionais.

Sendo necessariamente tributária dos movimentos teóricos que a precederam (Teoria institucional e Movimento behaviorista), a perspectiva neo-institucional propôs a conceção das organizações como uma aliança governada por múltiplas racionalidades que estão sujeitas a negociação, com uma estrutura frouxamente controlada e com fronteiras permeáveis ao ambiente, com o qual estabelece transações complexas, tendo em vista a sobrevivência e o acesso a recursos de que necessita.

O florescimento da perspectiva neo-institucional no âmbito das várias ciências sociais conduziu à multiplicação de abordagens e perspectivas de análise, nem sempre congruentes a respeito da realidade organizacional e dos processos de institucionalização e mudança, impedindo a sua consideração como um corpo teórico unificado. Por esta razão considerou-se oportuno expor as principais abordagens em que a perspectiva neo-institucional se segmenta e os seus princípios estruturantes para, logo de seguida, se tentar a sua conciliação num modelo integrador, potenciado pela sua abordagem sociológica.

Um dos entendimentos centrais na nova perspectiva institucional é o de que as instituições operam num ambiente, denominado campo ou ambiente institucional, constituído por regras, crenças e valores, criados e consolidados a partir da interação social com outras instituições e por coações políticas impostas pelos Governos, ambiente do qual recebem pressões ou influências, essencialmente regulativas ou coercivas. Possuindo como principal objetivo a sobrevivência, as organizações estão interessadas em demonstrar os seus méritos sociais nos vários campos organizacionais a que pertencem, assegurando uma imagem de legitimidade que garanta confiança aos olhos das demais instituições, de forma a facilitar o seu acesso a recursos considerados necessários e a aumentar as suas hipóteses de sobrevivência (Scott, 1987).

A perspetivação do sistema de ensino superior como um conjunto de organizações que integram um campo organizacional ou setor societal específico composto por todas as instituições de ensino superior, que se relacionam e competem na prestação de um tipo específico de serviço (a oferta de formação de nível superior e a geração de conhecimento), e por todos os conjuntos organizacionais que lhes estão associados – instituições reguladoras, como no caso do Estado e da A3ES, instituições financeiras e empresas, ordens e associações profissionais, fornecedores e clientes, entre outras – é importante para compreendermos a complexa trama de relações que se estabelecem quando se trata de compreender as respostas organizacionais que emergem diante da implementação de políticas reformadoras.

As instituições de ensino superior são perspetivadas, à luz dos constructos neo-institucionais, como organizações que operam em ambientes institucionalmente muito fortes, sujeitos a uma menor pressão técnica (Scott, 2004). O facto de serem organizações complexas que estão sujeitas a pressões diretas dos seus agentes internos e a interferências provenientes do seu ambiente organizacional, nomeadamente por ação do Estado, das ordens e associações profissionais e de organismos constituídos para avaliar a sua atuação (A3ES), afeta consideravelmente a sua estrutura organizacional, as suas formas de gestão e os serviços que oferecem, designadamente a sua oferta formativa.

Num ambiente assim organizado, as instituições de ensino superior obedecem a uma *rationale* que é orientada para alcançar os resultados esperados pela sua comunidade interna e pelos demais grupos de interesse, em resposta, portanto, a pressões institucionais, e obedecendo primeiramente a critérios de legitimação, em detrimento de outros, associados a um desempenho técnico eficiente.

Movidas pelo imperativo da sobrevivência, as organizações tendem, ao se submeterem e adotarem os mitos racionalizados existentes no seu campo organizacional, a apresentar similaridade nas suas formas e estruturas: um processo conhecido por isomorfismo estrutural.

Na sua análise sobre os mecanismos isomórficos, DiMaggio e Powell consideram a existência de dois tipos de isomorfismo estrutural: o competitivo, decorrente da luta concorrencial por recursos escassos e de relações de troca, essencialmente motivado por uma racionalidade que enfatiza a competição e a procura de nichos de mercado; o institucional, que inclui a luta pela legitimidade e pelo poder político, consideradas determinadas condições ambientais e a correspondente acomodação das características organizacionais, como fatores de sobrevivência e sucesso organizacional (1991b). As duas concetualizações são importantes quando se trata de compreender a forma como as instituições de ensino superior portuguêsas se organizaram no setor organizacional que integram, contribuindo para explicar a escassa diferenciação existente entre o subsistema politécnico e o universitário.

Segundo DiMaggio e Powell (1991b), existem três mecanismos na origem das mudanças isomórficas de tipo institucional: mecanismos coercitivos, resultantes da influência política e das questões da legitimidade; mecanismos miméticos, que resultam da adoção de respostas padronizadas em contextos dominados pela incerteza; por último, os mecanismos normativos, associados à força da profissionalização e ao papel social da educação.

No presente estudo, é possível visualizar a pressão exercida por vias coercivas em, pelo menos, dois cenários: no vasto corpo legislativo que os diversos governos portugueses foram adotando para regular a expansão do sistema de ensino superior, com particular incidência a partir da segunda

metade dos anos 90; na legislação lançada pelo Estado português para implementação da Reforma de Bolonha, representativa de fatores coercivos potencialmente isomórficos.

As pressões miméticas servem de explicação à forma como as instituições de ensino superior reagiram diante do contexto de incerteza que caracterizou o período que antecedeu a publicação da primeira legislação para implementação da Reforma de Bolonha, dilucidando sobre os mecanismos miméticos que estiveram na origem da rapidez de adequação dos ciclos de estudo, o mesmo se podendo constatar na crescente aproximação dos modelos formativos e estruturas organizacionais dos seus dois subsistemas.

O resultado das pressões normativas pode ver-se, por exemplo, na aproximação dos modelos formativos do ensino superior politécnico aos do ensino superior universitário, devida aos modelos de formação universitária a que os professores modelaram a sua prática profissional e que enraizaram na cultura organizacional politécnica, desde os primeiros momentos da sua história, limitando ulteriores possibilidades de mudança (*path-dependence*).

Na sua resposta às pressões ambientais emanadas dos seus campos, que vimos examinar, as instituições seguem uma lógica de apropriação, que explica a adoção ou conformidade meramente cerimonial aos mitos oriundos de diferentes partes do ambiente organizacional, e que permite a coexistência de estruturas formais – que servem o imperativo da legitimidade e garantem o acesso aos recursos de que as organizações necessitam – e de conjuntos de atividades técnicas, envolvidos na resposta a questões mais práticas, ligados à atividade produtiva e à sua coordenação, seguindo uma lógica de *loose coupling* (Meyer & Rowan, 1991).

As instituições de ensino superior, enquanto organizações sujeitas a fortes pressões institucionais, tendem a evidenciar *loose coupling*: possuindo estruturas formais e de governação institucionalizadas, marcadamente imbicadas para a preservação da sua imagem pública e do seu *status* político, garante de legitimidade e acesso a recursos disponíveis no campo organizacional, e, por isso mesmo, sujeitas a pressões coercivas e a esforços de controlo por parte dos gestores e líderes organizacionais; enquanto as suas atividades de cariz mais técnico e as relações a elas associadas gozam de considerável autonomia na sua organização e coordenação, ainda que estejam sujeitas a consideráveis pressões de ordem normativa por via da formação dos profissionais que as desenvolvem.

A rápida adequação que as instituições de ensino superior portuguesas realizaram das estruturas dos seus ciclos de estudo ao sistema de graus preconizado por Bolonha, pode, com licitude, ser equacionada como manifestação de uma adoção cerimonial de mitos institucionalizados, percebida como critério indispensável de legitimação, em resposta às pressões coercivas que emanaram da

legislação governamental e dos mecanismos de controlo utilizados para verificação da conformidade da estrutura dos *curricula*.

Destarte, a planificação de políticas educativas no âmbito nacional, como a Reforma de Bolonha, deixa espaço à sua interpretação e acomodação aos contextos das instituições, nos quais os líderes locais e os professores que as conduzem “ao terreno” têm margem para variar a forma como respondem a “*these broad top-down proclamations*” (Wiseman & Baker, 2006, p. 15). Por conseguinte, a forma e o conteúdo das políticas nacionais são objeto de alinhamento com a cultura racionalizada e legitimada que prevalece nas instituições, confirmando a ideia de que as “*organizations do often adapt to their institutional contexts, but they often play active roles in shaping those contexts*”, de forma a obter os recursos que lhes garantem uma *performance* adequada (Meyer & Rowan, 1991, p. 48).

No referente aos atores institucionais, o neo-institucionalismo faz uso de teoria da ação prática que enfatiza uma perspetiva cognitiva da ação, que extravasa a sua orientação calculista e racional, para a observar segundo um prisma afetivo e avaliativo e, por conseguinte, na sua não intencionalidade, considerando a influência de esquemas normativos e processos pré-conscientes que se transformam em comportamento rotineiro, *taken for granted*, internalizado e traduzido em ação prática (Scott, 1995). Em grande medida, esta perspetiva corresponde ao constructo analítico de *habitus*, de Pierre Bourdieu (1994), que enfatiza os elementos dóxicos da ação, a classificação social, a consciência prática (*knowledge without concepts*), e a reprodução situada das estruturas sociais.

A internalização de experiências passadas e de histórias comuns conduz os membros de uma determinada categoria social a partilhar *habitus* e papéis sociais semelhantes que criam regularidades de pensamento, padrões de apreciação, expetativas, disposições e estratégias de ação, que de modo irrefletido e contínuo contribuem para reproduzir uma dada estrutura social (Scott, 1995).

Ainda assim, as regras que orientam o comportamento dos indivíduos, segundo o papel que desempenham e o jogo de expetativas que se desenrola em seu redor, não estão sujeitas a uma interiorização automática e irrefletida: os atores têm a capacidade de selecionar e interpretar as regras associadas ao papel que desempenham, que internalizam e são convocados a respeitar, adaptando-as ao contexto específico em que se encontram. Dito de outra forma, a pressão normativa a que o comportamento dos membros organizacionais está sujeito confere-lhes, em simultâneo, poder e capacidade de ação, “*rights as well as responsibilities, privileges as well as duties, and licenses as well as mandates*” (Scott, 2001).

A capacidade de ação dos atores sustenta a sua razoabilidade, percebida pelos próprios e pelos

outros, nos valores e nas regras sociais que guiam o seu comportamento, significando que as escolhas que realizam, não sendo determinadas, são socialmente mediadas pelos quadros de valores e regras que os incitam a agir em função do que se espera deles e dos papéis que desempenham: *“institutional behavior is morally governed behavior”* (Scott, 2001).

A profunda transformação que a Reforma de Bolonha suscitou do papel do professor do ensino superior questiona diretamente os valores e as regras que normativamente a profissionalização e a experiência acumulada o “ensinaram” a utilizar no desempenho da sua atividade profissional. Por esta razão, a reescrita que propôs requer tempo, para que, por um lado, os novos valores e as regras que se desejam associar-lhe se possam constituir como legítimos no contexto institucional e sejam, pela experiência recursiva dos atores, internalizados e reproduzidos, e, por outro, para que o novo papel possa ser objeto de ensino nos ciclos de estudo de formação de professores ou em atividades de formação pedagógica; um mecanismo normativo muito importante para que a imbricação social (*logic of appropriateness*) se produza e novos elementos culturais se institucionalizem.

O pilar cognitivo-cultural da teoria de Scott (1991, 1995, 2001, 2004) reforça significativamente a perspectiva não determinada e não determinista da ação dos indivíduos, ao enfatizar a importância que a interpretação assume na construção dos significados que, os mesmos, atribuem aos contextos em que desenvolvem as suas práticas, significados que medeiam a influência dos elementos culturais e das condições objetivas sobre a sua ação e práticas.

Nesta perspectiva, as práticas institucionalizadas, como as dos professores do ensino superior, não estão imunes a variação temporal: ao serem recursivamente concretizadas no contexto das interações sociais, podem ser mantidas ou alteradas nos seus elementos e dinâmicas internas. Sendo, porém, importante, lembrar que o grau de institucionalização das práticas afeta a sua possibilidade de mudança, e que é pouco provável que uma prática muito institucionalizada possa ser bruscamente alterada.

As interpretações que, intersubjetivamente, os professores construíram em torno da Reforma constituem-se, assim, em fator determinante para compreender o alcance da implementação das reformas propostas, em particular na sua vertente mais pedagógica, sendo o tempo a coordenada em que as suas ações se inscreveram, inscrevem e inscreverão, contribuindo ou não para a institucionalização das novas práticas que a Reforma prescrevia.

A Figura 2 representa o modelo teórico-concetual edificado para este estudo e sintetiza os seus principais elementos constituintes, os mesmos que refletimos.

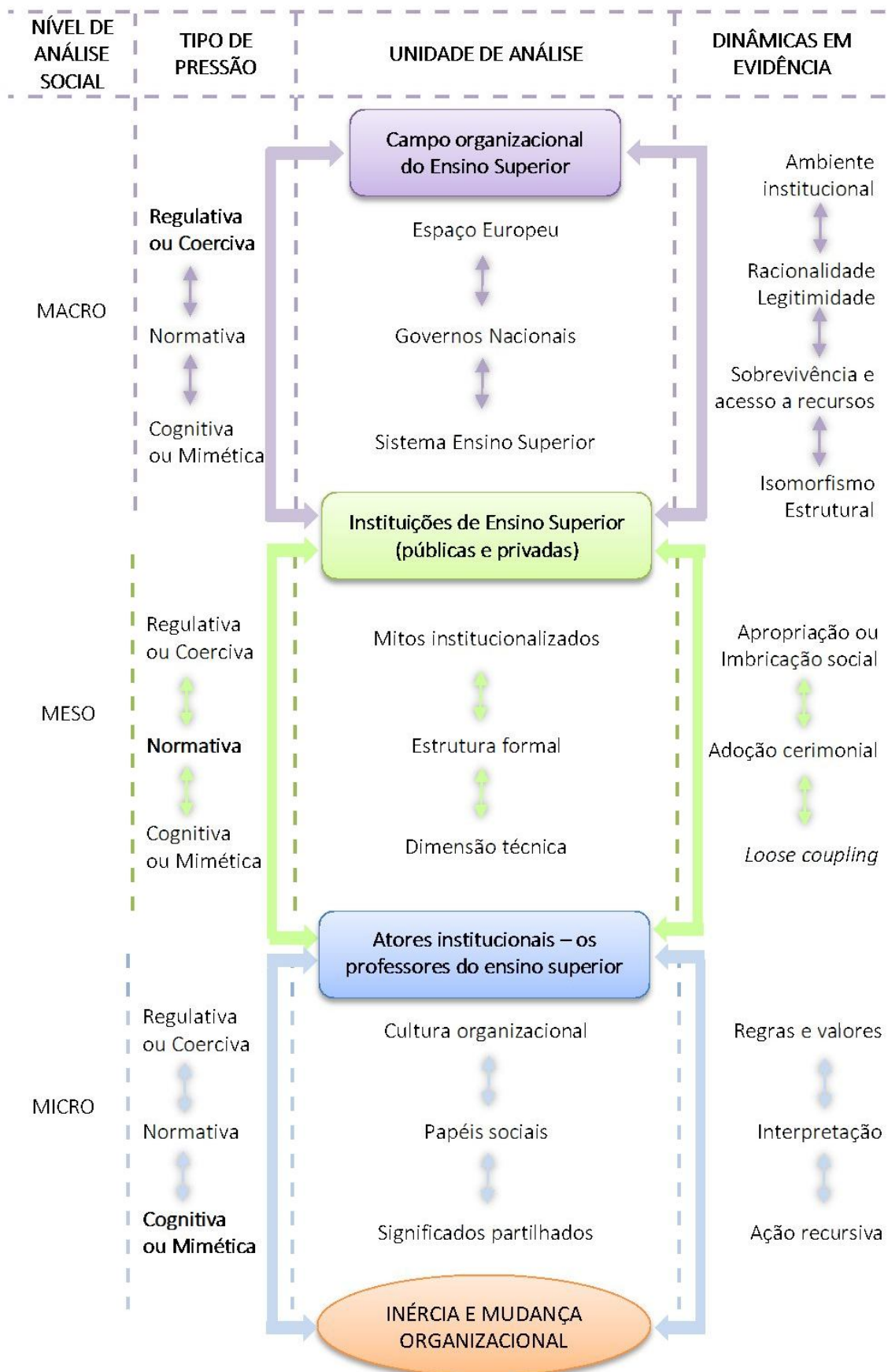


Figura 2 – Representação do Modelo Teórico

O estudo empírico que realizámos foi apresentado em quatro capítulos que aqui resumimos em três secções: na primeira secção, apresentam-se o problema e os objetivos em estudo; na segunda, percorre-se o desenho metodológico desta investigação (os métodos utilizados, as técnicas de recolha de dados, as amostras observadas, os instrumentos de medida e análise utilizados para apresentar, tratar e extrair a informação pretendida); na última secção, apresentam-se os resultados da triangulação dos dados obtidos a partir da análise de conteúdo e dos questionários aplicados aos docentes.

### Problema e Objetivos em estudo

---

O estudo que conduzimos propõe-se refletir, caracterizar e comparar os processos e as medidas que as instituições de ensino superior portuguesas implementaram para adequação aos reptos lançados pela Reforma de Bolonha, considerada a sua repartição pelos vários subsistemas de ensino: público, privado, politécnico e universitário. Adicionalmente, foi nossa pretensão, conhecer a perceção dos professores do ensino superior português relativamente aos processos/estratégias de adequação que foram adotados pelas instituições e a sua opinião sobre os impactos gerados pelas reformas empreendidas.

A questão de partida que resume o presente estudo pode ser traduzida da seguinte forma: Que padrões processuais podem ser identificados na adequação das instituições portuguesas de ensino superior às várias linhas de ação fixadas pela reforma político-educativa de Bolonha? Qual o alcance da adequação que realizaram e que perceção/opinião foi criada pelos seus docentes?

Consciente da centralidade do papel desempenhado pelos indivíduos e pelas instituições na condução da reforma, podendo residir no seu comportamento a explicação para as dinâmicas de diversificação processual encontradas, a presente investigação adota um desenho metodológico que coloca as narrativas institucionais e as perceções e opiniões dos docentes no centro da sua dimensão empírica, fazendo uso de uma abordagem essencialmente qualitativa que é complementada por um exercício metodológico de triangulação nas fases da recolha e da análise de dados.

Precisados os contornos do problema em estudo e do desenho metodológico concebido para lhe responder, entende-se oportuno sumariar os objetivos gerais a que este estudo se propôs:

- Caracterizar, refletir e comparar os processos e as medidas que as instituições portuguesas de ensino superior – considerando a sua repartição por subsistemas: politécnico público; politécnico privado; universitário público; universitário privado – utilizaram para se adequarem às várias dimensões da Reforma de Bolonha;

- Avaliar e comparar o grau de concretização institucional da reforma, nas suas várias dimensões, considerados os 4 subsistemas do ensino superior português;
- Apontar fatores/variáveis explicativas para os padrões que vierem a ser identificados;
- Apreciar a perceção dos docentes do ensino superior português sobre as medidas utilizadas para a implementação da Reforma de Bolonha e a sua opinião sobre os impactos que a mesma gerou, relativamente às instituições em que lecionam.

O presente estudo é, por conseguinte, direcionado para a descrição e compreensão da diversidade de respostas dadas pelas instituições portuguesas de ensino superior diante dos dispositivos histórico-legais que foram adotados em Portugal para implementar a Reforma de Bolonha, e para a análise dos impactos gerados como sua consequência, na perspetiva das instituições de ensino e dos seus professores.

### Desenho Metodológico do estudo

---

Atendendo aos propósitos gnosiológicos a que nos propusemos, o percurso metodológico estabelecido para este estudo alicerçou-se num processo de tomada de decisões interrelacionadas que nos conduziram desde a eleição de uma abordagem ou domínio de investigação até às questões mais práticas relativas à recolha e análise de dados.

A lógica seguida para conceber o desenho metodológico aqui apresentado encontrou suporte teórico em vários autores (Creswell, 2007; Del Rincón, Arnal, Latorre, & Sans, 1995) e responde a quatro questões centrais para qualquer investigação: a) que epistemologia ou teoria do conhecimento está enraizada na nossa investigação?; b) que perspetiva teórica informa a nossa abordagem metodológica?; c) que método de investigação vamos usar, atendendo à metodologia que escolhemos e aos resultados que se espera alcançar?; d) que técnicas e procedimentos serão utilizados na amostragem e na recolha e análise de dados?

A resposta a cada uma destas questões resultou no *design* de investigação que se apresenta na Figura 3, tendo o processo na sua origem passado por várias fases de delimitação.

A dimensão ontológica do objeto e os propósitos epistemológicos delineados para a investigação conduziram à ancoragem deste estudo na abordagem qualitativa. Dentro dos vários paradigmas existentes no domínio da investigação qualitativa encontrámos no Empirismo Lógico a lente que enforma e informa a nossa investigação, atendendo sobretudo à sua orientação para o conhecimento da realidade assente na combinação de métodos qualitativos e quantitativos que são colocados ao serviço do propósito de caracterizar o mais detalhadamente as realidades dos casos participantes, iluminadas por uma moldura teórica que enquadra essa mesma diversidade

e contribui para a sua compreensão.

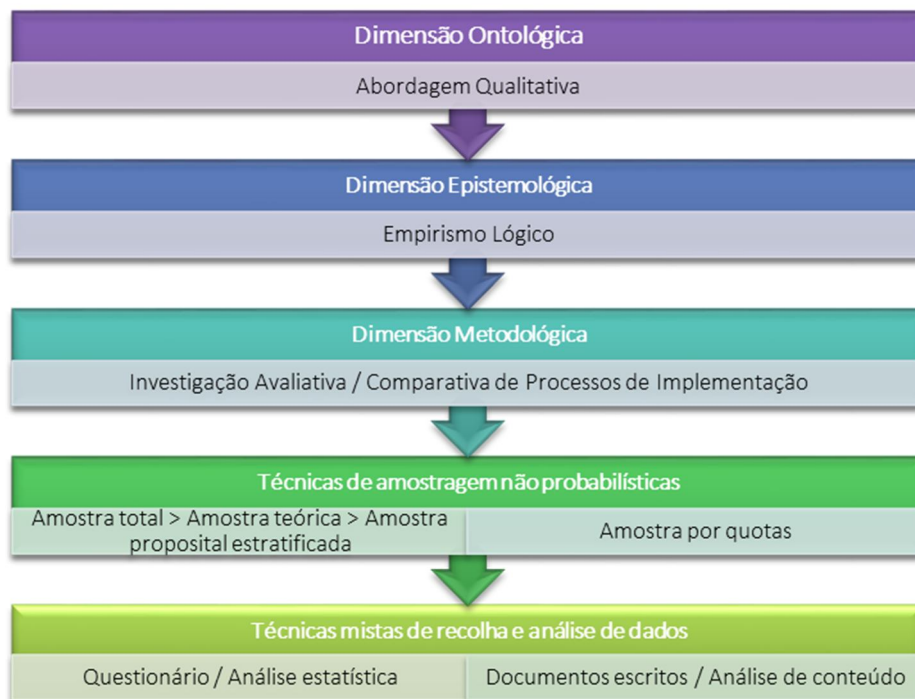


Figura 3 – Representação do Desenho Metodológico

Enquadradas as posições ontológica e epistemológica em que se suporta esta investigação, situámos na investigação qualitativa aplicada e na sua abordagem avaliativa, os métodos de procedimento que enquadram a lógica mais operativa do estudo, sobretudo nos seus desenvolvimentos mais contemporâneos, norteados por uma lógica mais informativa e descritiva dos estudos avaliativos que se têm conduzido sobre a implementação de processos transformadores, como é o caso da implementação de uma reforma educativa, e de estudos comparativos de contextos sujeitos a esses processos.

Os dados considerados relevantes para o estudo foram colhidos através de uma estratégia de documentação indireta, junto dos *websites* institucionais tendo dado origem, num primeiro momento, a uma amostra total (coincidente com a população disponível) dos relatórios que as instituições portuguesas de ensino superior produziram a relatar a adequação à Reforma de Bolonha, estratificada em função dos setores e subsistemas do ensino superior e organizada segundo os anos letivos a que se reportam (2006 a 2010).

A amostra total dos casos haveria de dar origem a um *corpus* documental mais reduzido à medida que se foi realizando a análise de dados, seguindo um princípio de seleção gradual por máxima variância ou heterogeneidade, típica das amostras teóricas ou intencionais, tendo culminado numa amostra documental correspondente a uma amostra proposital estratificada, por se considerar ser

a mais adequada para representar os vários grupos em que a população se encontra organizada.

Como forma de integrar uma outra perspetiva sobre a reforma, uma visão que se considera poder complementar e consolidar a perspetiva institucional mais oficial, administrou-se um inquérito por questionário, uma técnica mais extensiva, que foi enviado a todas as instituições de ensino superior e a vários organismos de âmbito nacional com a solicitação de o difundirem pelos docentes do ensino superior, tendo-se usado, para o efeito, a ferramenta para elaboração de formulários da Google.

A amostra composta pelos docentes do ensino superior português fez uso da mesma variável significativa com que estratificámos o *corpus* documental, seguindo os princípios de constituição de uma amostra por quotas.

A análise da informação contida nos relatórios institucionais realizou-se com recurso às análises categorial e referencial, assistidas por computador com o *software NVivo*, versão 10.0, tendo seguido as etapas da pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, previstas por Bardin (2011).

Por sua vez, a análise e o tratamento estatístico dos dados colhidos com o inquérito por questionário foi concretizada com recurso ao *software IBM SPSS Statistics*, versão 21.0, tendo-se utilizado estatísticas descritivas (medidas de tendência central, assimetria, curtose e coeficientes de correlação) e estatísticas inferenciais como a Análise de Variância a um fator (*One-way ANOVA*), o Teste do qui-quadrado e a Análise de Variância de Kruskal-Wallis.

Os resultados obtidos a partir das duas análises foram, finalmente, triangulados e refletidos de forma integrada à luz da moldura teórica que estabelecemos, procurando-se encontrar uma interpretação e explicação teórica para as divergências ou contradições encontradas.

### Triangulação e discussão dos resultados

---

A triangulação dos dois blocos de resultados, obtidos com a análise de conteúdo dos relatórios institucionais de concretização da Reforma de Bolonha e a análise estatística dos questionários administrados aos professores do ensino superior, é reveladora de inúmeras congruências, pontilhadas por algumas dissonâncias, entre os vários elementos apreciados, contribuindo para, o que acreditamos ser, uma imagem mais nítida do que aconteceu nas instituições portuguesas de ensino superior, entre 2006 e 2011.

A implementação das várias dimensões da Reforma, categoria de análise central neste estudo, foi objeto de relato detalhado pela generalidade das instituições de ensino superior, ainda que se tenha tornado perceptível o maior detalhe apresentado, a este respeito, pelas instituições privadas, permitindo conhecer de forma aprofundada os processos e procedimentos que foram realizados para a concretização da Reforma.

Os relatos institucionais enfatizaram a reforma pedagógica como a dimensão mais significativa no processo de implementação institucional da Reforma de Bolonha, o que não encontrou correlato nos questionários dos professores. Para estes, a dimensão pedagógica da Reforma, ainda que tenha sido, predominantemente, apreciada como totalmente implementada nas instituições, não o foi com o mesmo nível de consenso que aquele que foi expresso em relação às demais dimensões da Reforma. Destarte, a dimensão pedagógica foi apreciada por um número significativo de professores como moderadamente implementada, situação que apenas se repetiu com a implementação de mecanismos de garantia da qualidade. Esta avaliação não é concordante com os relatos das instituições, nos quais a reforma pedagógica e, em segundo plano, a implementação de mecanismos de garantia da qualidade conheceram mais significado do que as demais dimensões.

As diferenças registadas entre a opinião dos professores e o relatado pelas instituições, com particular incidência pelas privadas (politécnicos e universidades) encontram explicação, em primeira instância, na natureza das fontes em análise: os relatórios institucionais são, como tivemos oportunidade de refletir, documentos oficiais externos que permitem conhecer a perspectiva oficial que as instituições utilizam para se comunicar com o público externo, projetando uma determinada imagem e a sua representação sobre algo, constituindo-se como bons indicadores das estratégias institucionais, que não devem deixar de ser contemplados como reveladores de perspectivas cuidadosamente formalizadas, tendo como fim último a legitimidade e o reconhecimento político das instituições no campo organizacional em que se situam. Os questionários, ao invés, são um instrumento que, ao garantir o anonimato, se constitui em fonte de informação desinteressada ou menos formalmente cuidada e, por conseguinte, menos artificialmente construída.

Em segunda instância, o cuidado adicional que as instituições privadas colocaram no relato que elaboraram acerca da implementação das várias dimensões da Reforma, com especial destaque para a dimensão da reforma pedagógica, pode ser perspectivado, à luz do quadro teórico e do contributo neo-institucional, como o discurso daquelas instituições que, devido à circunstância de serem instituições privadas, se encontram numa posição menos vantajosa no campo organizacional, procurando simultaneamente a legitimidade mas também a eficiência, que assegura o lucro e a sobrevivência, e que perspectivaram a reforma como uma possibilidade de melhorar a sua posição.

A adequação à estrutura de graus de Bolonha e a implementação do sistema de créditos foram apreciadas pelos relatórios institucionais de forma menos expressiva do que as dimensões que vimos de referir, tendo sido, ao invés, aquelas que os professores de uma forma mais consensual apreciaram como totalmente implementadas, situação que também se verificou com a implementação do suplemento ao diploma. Em relação a este último, importa referir que, nos relatos institucionais, foi a dimensão da Reforma menos significativa, tendo mesmo estado omissa de alguns deles, o que não significando a sua não concretização revelador do menor interesse que as instituições demonstraram em relação a este instrumento.

Os procedimentos utilizados para adequar os ciclos de estudos à estrutura de graus de Bolonha e para definir as competências das várias formações foram globalmente apreciados pelos professores como tendo tido algum impacto, indicação que encontra correspondência na referência que os mesmos mereceram nos relatos institucionais. Não tendo sido especialmente enfatizados pelas instituições, existindo mesmo universidades que se furtaram a essa análise, a maioria das instituições refletiu sobre os elementos de que dispôs, tendo feito alusão à definição de competências associadas aos cursos e às unidades curriculares, à diferenciação do perfil das qualificações e ao cálculo de créditos com base no volume de trabalho dos estudantes e, com menor incidência, à definição de objetivos que foram associados aos cursos e às suas unidades curriculares.

O Processo de Bolonha esteve associado a várias iniciativas que marcaram a sua evolução histórica, as mesmas que se percorreram no capítulo 2 deste trabalho, e que contribuíram de forma significativa, umas mais do que outras, para informar os processos de adequação que as instituições concretizaram aquando da sua implementação. O diferente grau de importância atribuído nos relatórios das instituições de ensino superior às diversas iniciativas e fontes de informação coincide com o diferencial impacto que os professores lhes associaram: as disposições legais nacionais e os programas europeus foram reconhecidos, em ambos os blocos de resultados, como tendo assumido um papel fundamental na implementação da Reforma de Bolonha nas instituições portuguesas. Os documentos oficiais da Reforma foram, congruentemente, apontados como elementos auxiliares da implementação, enquanto as recomendações de associações profissionais e a criação de redes e realização de *benchmarking* institucional foram indicadas pelos professores como tendo tido, apenas, algum impacto, facto que aparece confirmado pela pouca importância que os relatórios das instituições lhes atribuíram.

Os processos desenvolvidos pelas instituições de ensino superior para se adequarem aos reptos colocados pela Reforma, nas suas várias dimensões, implicaram naturalmente a participação de vários agentes. No presente estudo foi evidenciado o papel central que os professores assumiram na concretização da Reforma de Bolonha, em praticamente todas as suas dimensões, participação que foi relatada pelas instituições e avaliada pelos próprios como tendo sido substantiva.

Aos professores do ensino superior juntaram-se os estudantes, reconhecidos pelas instituições e seus professores como agentes secundários nas transformações que foram suscitadas, mas cujo nível de envolvimento mereceu, ainda assim, destaque em relação aos demais agentes. Em relação a estes últimos, instituições e professores estão de acordo em associar a *stakeholders* externos um grau de participação mais relevante do que ao pessoal não docente, que no caso dos relatos institucionais não foi sequer referenciada e que nos questionários dos professores foi maioritariamente classificada como tendo sido pouca. A natureza da participação dos *stakeholders* externos esteve essencialmente ligada à implementação da estrutura de graus de Bolonha e à definição de competências e diferenciação do perfil das qualificações que lhe foram associadas, facto que se apurou a partir dos relatórios de algumas instituições.

A Reforma de Bolonha foi organizada para edificar o espaço europeu de ensino superior, uma meta que se estabeleceu para o ano de 2010, tendo-lhe sido associados determinados objetivos que se acreditou poderem ser alcançados com a utilização de diversos instrumentos. Entre os objetivos visados pela Reforma, o de melhorar a empregabilidade dos graduados foi, no relato das instituições, o mais referido a par dos seus processos de concretização das várias dimensões da Reforma, com especial destaque na adequação à estrutura de graus de Bolonha e na implementação do sistema de créditos. Melhorar a empregabilidade dos graduados e, em menor grau, aumentar a mobilidade dos estudantes e graduados, foram os objetivos que, na residual referência a este assunto, conheceram mais expressão. Na opinião dos professores, os objetivos visados não terão sido totalmente alcançados com a concretização das diferentes dimensões da Reforma. Na globalidade das questões que avaliaram este aspeto, os professores consideraram que a implementação das várias dimensões da Reforma surtiu pouco ou nenhum impacto sobre a empregabilidade dos graduados, tendo apenas exercido algum impacto sobre a mobilidade dos estudantes e graduados.

No atinente aos objetivos que estão associados à implementação de mecanismos de garantia da qualidade, os professores revelaram concordar com a ideia de que, a mesma, potencia uma melhoria dos padrões académicos, reforça a imagem pública das instituições, facilita os processos de acreditação e promove a dimensão europeia das instituições. No relato das instituições apenas a melhoria dos padrões académicos e o reforço da imagem da instituição apareceram mencionados, como objetivos associados à Reforma, por uma única instituição.

A implementação da Reforma de Bolonha suscitou diferentes tipos de transformações em diversos níveis dos ambientes institucionais. Tendo a questão de investigação deste estudo indagado sobre o grau de alcance da Reforma, o questionário que se utilizou fez uso de diversas questões destinadas a avaliar as mudanças que se fizeram sentir, tendo-se de igual modo disposto de várias subcategorias de análise que, aplicadas aos relatórios institucionais, cumpriram igual propósito.

O relato das mudanças despoletadas com a concretização da Reforma de Bolonha ocupou a parte mais significativa dos relatórios das instituições que foram analisadas. No conjunto das mudanças apreciadas, as mudanças percecionadas nos processos de ensino-aprendizagem foram as que conheceram maior significado e, dentro destas, foram destacadamente refletidas as transformações nas abordagens pedagógicas. Na análise que realizaram sobre a transformação das abordagens pedagógicas, as instituições referiram-se aos demais aspetos que com elas se relacionam e que foram, igualmente, impactados pela Reforma, tendo aludido, designadamente, ao desenvolvimento de competências de aprendizagem e às transformações registadas nas metodologias de avaliação, entre os demais elementos apreciados nesta dimensão de análise.

Os professores avaliaram o grau de mudança nas várias áreas de ensino-aprendizagem como tendo sido apenas algum, não considerando que nenhuma das áreas apreciadas tenha estado sujeita a muita

mudança. Esta apreciação não corrobora a ênfase que nos relatórios, as instituições, de um modo geral, colocaram sobre esta área de análise, o que entendemos poder explicar-se pela circunstância de os relatórios servirem, como já referimos, para salvaguardar a posição das instituições no seu campo organizacional, o que naturalmente explicará alguma empolgação em torno de um assunto que as instituições sabem ser central na Reforma de Bolonha, e que na perspetiva dos professores reporta à sua área de atuação.

As duas perspetivas são, neste domínio, provindas de diferentes níveis organizacionais e foram construídas em função dessa origem: as instituições apreciam as mudanças introduzidas nas abordagens pedagógicas segundo uma lógica de apropriação, que explica a adoção ou conformidade cerimonial aos mitos oriundos do seu ambiente organizacional, permitindo a coexistência de estruturas formais, que servem o imperativo de legitimidade e lhes garantem o acesso aos recursos de que necessitam, com ambientes organizados em função de atividades técnicas, aqueles em que atuam, com considerável autonomia, os professores. Esta estratégia de *loose coupling*, teoricamente enquadrada na abordagem neo-institucionalista, permite-nos considerar a perspetiva dos professores sobre as mudanças registadas nas áreas de ensino-aprendizagem como estando mais próxima da realidade dos factos, atendendo a que foram eles os seus protagonistas.

A concretização da Reforma de Bolonha exigiu adaptações nos elementos e estruturas institucionais, destinadas a apoiar e regulamentar os procedimentos implicados nos processos de adequação. Nos seus relatórios de concretização, as instituições de ensino superior refletiram de forma substantiva sobre estas transformações, fazendo especial referência às mudanças que introduziram nos sistemas de informação e comunicação e nas suas estruturas de apoio e de governação, como elementos de suporte à concretização da Reforma, em particular na sua vertente pedagógica. Igual indicação proveio da análise dos questionários e da apreciação realizada pela maioria dos professores, que reconheceu a relativa mudança a que estes elementos estiveram sujeitos.

O desenvolvimento de mecanismos para monitorizar a qualidade conheceu, no mesmo período, um avanço reconhecido, simultaneamente, nos relatórios institucionais e nos questionários a que responderam os professores, e que associa, inevitavelmente, à dimensão da Reforma relativa à implementação de mecanismos de garantia da qualidade, mas também às próprias mudanças que se fizeram sentir nos processos de ensino-aprendizagem, passando, na maior parte dos casos, pela implementação de estruturas e de regulamentos que tenderam para a criação de sistemas internos de garantia da qualidade, em grande parte das instituições.

As dinâmicas de internacionalização e mobilidade foram, em grande parte dos relatórios institucionais, objeto de uma análise detalhada que concorre para a compreensão do incremento que conheceram as atividades destinadas à sua divulgação, os esquemas de incentivo e o acréscimo de fluxos financiados que passaram, sobretudo, pela utilização dos programas europeus (Erasmus e Leonardo da Vinci) mas

também pela realização de atividades de parceria e de consórcio com outras instituições. Referência que encontra paralelo na avaliação realizada pelos docentes.

As mudanças ao nível da política de formação contínua das instituições, a que os relatórios institucionais atribuíram algum significado são, na perspetiva dos professores menos consensuais, no sentido em que, apesar de maioritariamente reconhecida a relativa mudança que conheceram, é também apreciável o número de professores que avaliaram como pouca, a mudança registada na política de formação contínua das instituições em que lecionam. Igual segmentação de opiniões registou-se na apreciação que os professores fizeram sobre a mudança suscitada no domínio das atividades de investigação, o que, de certo modo, encontra correspondência na parca referência que a generalidade das instituições apresentou sobre este assunto, ainda que, a este nível, se devam distinguir os relatórios oriundos das universidades, nos quais a menção às atividades de investigação e ao incremento que, as mesmas, terão conhecido, foi objeto de uma análise mais significativa.

O conteúdo dos relatórios institucionais rareou na reflexão em torno dos procedimentos de reconhecimento de períodos de estudo na Europa, o que não se coaduna com o desenvolvimento que foi registado nas dinâmicas de internacionalização e mobilidade da maioria das instituições. A análise dos questionários dirigidos aos professores permitiu superar essa ausência de informação, na medida em que os mesmos reconheceram ter existido alguma a muita mudança nessa matéria.

O aumento do grau de controlo exercido pela administração em termos, por exemplo, de regulamentação produzida, conheceu pouco significado nos relatórios institucionais mas foi avaliado pelos professores como tendo sido considerável, o que se compreende, atendendo a que terão sido eles, quem mais diretamente experimentou esse controlo no exercício das suas atividades.

O grau de alcance da Reforma pode ser mais amplamente apreciado se considerarmos, a par das medidas adotadas para a sua concretização e das mudanças experimentadas, como sua consequência, nas dinâmicas e estruturas institucionais, a prossecução dos objetivos que lhe estavam, desde o começo, associados. Neste sentido, foram sujeitos a apreciação os diversos objetivos previstos pelo Processo de Bolonha, quer nos questionários que administrámos aos professores do ensino superior, quer nas categorias que se definiram para analisar os relatórios institucionais.

Os resultados obtidos a partir dos questionários sugerem que os objetivos visados com a realização da Reforma de Bolonha terão sido apenas parcialmente alcançados, em especial os referentes ao desenvolvimento de competências profissionais e de investigação dos estudantes, ligados à estrutura de graus e à reforma curricular de Bolonha, que, tendo sido maioritariamente apreciados como parcialmente alcançados, foram avaliados por um número não desprezível de professores como não alcançados. No atinente aos demais objetivos visados pela Reforma (facilitar o reconhecimento académico, fazendo uso da escala ECTS, e flexibilizar e equilibrar a organização curricular), a opinião da maioria dos professores é a de que terão sido, também, parcialmente alcançados, ainda que seja de referir que, em relação a estes,

um número apreciável de professores os avaliou como alcançados. A promoção do acesso dos graduados ao mercado de trabalho, outro dos objetivos a alcançar com a Reforma de Bolonha, foi maioritariamente avaliado como tendo sido parcialmente alcançado, mas com muitos professores a mencionarem o seu desconhecimento ou ausência de opinião.

Os mesmos objetivos foram, nos relatórios das instituições, referidos como tendencialmente alcançados, através da enumeração de diversos exemplos de atividades, estruturas criadas para o efeito e de resultados de questionários aplicados a alunos e professores. De entre os vários objetivos sujeitos a análise, foram significativamente destacados, com esse sentido, pelas instituições, os objetivos de: promover o acesso dos graduados ao mercado de trabalho; desenvolver competências profissionais e de investigação dos estudantes e dos graduados; facilitar o reconhecimento académico, fazendo uso da escala ECTS.

A Reforma de Bolonha está inevitavelmente associada à harmonização dos vários sistemas europeus de ensino superior, sendo exetável que a sua concretização tenha gerado nas instituições determinados reflexos da sua dimensão europeia. A apreciação dos resultados obtidos a este respeito é reveladora de que alguns desses reflexos estarão presentes, nas instituições portuguesas de ensino superior, de uma forma mais evidente do que outros. Esta constatação encontra fundamento na análise da opinião expressa pelos professores, mas também dos relatórios elaborados pelas instituições.

Um dos reflexos mais evidentes da dimensão europeia da Reforma nas instituições portuguesas é a existência de atividades de parceria e de consórcio com instituições europeias, essencialmente ligadas às dinâmicas de internacionalização e de mobilidade mas também, no caso de algumas universidades, à cooperação em matéria de investigação, o mesmo podendo referir-se com respeito à existência de estruturas de graus convergentes com as estruturas de graus europeias, ainda que as instituições pouco tenham mencionado este último aspeto. Menos evidente, ainda que referida pelas instituições e colhendo a concordância meramente parcial dos professores, é a existência de unidades e planos curriculares com conteúdo europeu significativo. Por fim, não referenciada por nenhuma das instituições e recebendo a discordância dos professores (em percentagem igual à dos que concordam apenas parcialmente com a sua existência), surge a lecionação de unidades curriculares em língua estrangeira, uma realidade que não se verifica na maior parte das instituições de ensino superior nacionais.

A questão de investigação colocada para este estudo incluía a preocupação em identificar padrões processuais, eventualmente associados aos subsistemas em que se organiza o sistema de ensino superior português. Por esta razão, o *design* metodológico adotado assegurou a representatividade dos subsistemas de ensino nos dois conjuntos amostrais que se utilizaram, constituindo amostras estratificadas que permitiram, *a posteriori*, uma análise comparativa dos resultados obtidos segundo os grupos amostrais.

Ao nível dos questionários, a comparação dos resultados obtidos segundo os subsistemas a que os

professores estão associados tornou possível apurar que, apesar do reduzido poder explicativo que o tipo de subsistema de ensino tem sobre as diferenças registadas nas percepções construídas pelos seus professores em torno da Reforma de Bolonha, existem diferenças estatisticamente relevantes entre as percepções dos vários grupos de professores que sugerem que, de um modo geral, os professores das instituições do setor privado sentiram mais impacto e mais mudança, como consequência da Reforma, do que os professores das instituições do setor público do ensino superior. Adicionalmente, os resultados evidenciaram que dentro do setor privado do ensino superior, foram os professores das instituições politécnicas quem apresentou as percepções mais “fortes” acerca do alcance registado pela implementação das várias dimensões de Bolonha, da sua implementação nos processos de ensino-aprendizagem e em relação à implementação globalmente percebida da Reforma.

Por fim, pudemos, ainda, perceber que os professores do subsistema universitário público evidenciaram percepções mais baixas, com significado estatístico, em relação a todas as vertentes de análise da implementação da Reforma de Bolonha, quando comparados com os professores do setor privado, público e politécnico, e que o único grupo em relação ao qual não apresentam diferenças estatisticamente significativas é o dos professores do ensino politécnico público, quando consideramos as suas percepções sobre a implementação das várias dimensões de Bolonha.

Não podendo extrapolar-se, tomando apenas por base as percepções dos professores, que as diferenças identificadas traduzam níveis desiguais de implementação da Reforma de Bolonha nas instituições do setor público e nas do setor privado do ensino superior, as percepções dos professores estarão, não obstante, social e profissionalmente imbricadas na realidade institucional e expressam a forma como, estes, representam as respostas que as suas instituições elaboraram diante do repto de Bolonha, indiciando, pelo menos, a existência de realidades e respostas institucionais diferentes.

Os resultados apurados com a análise dos relatórios institucionais segundo subsistemas de ensino corroboram, parcialmente, as conclusões retiradas com base nos resultados da análise aos questionários, tornando perceptível a existência de diferenças nos processos de adequação, ou pelo menos na sua narrativa, entre as instituições dos vários subsistemas de ensino. De uma forma geral, as universidades públicas elaboraram narrativas parciais da concretização da Reforma de Bolonha, que refletiram de forma mais evidente as mudanças que as atravessaram, nos seus vários aspetos, em detrimento da análise dos processos que adotaram para implementar as dimensões da Reforma, tendo atribuído pouco significado a essa dimensão de análise. Em contraciclo, os politécnicos, com especial destaque para os privados, apresentaram relatórios mais detalhados, aprofundados e “equilibrados”, revelando mais cuidado com a produção dos relatórios de concretização da Reforma de Bolonha.

A diferença, muito significativa, que se regista na natureza e forma dos relatórios produzidos pelas instituições dos vários subsistemas, não podendo ser considerada evidência de uma desigual implementação da Reforma, ainda que os professores dos politécnicos privados tenham manifestado ter

sentido maior impacto e mudança com a concretização da Reforma, resulta, no nosso entender, da desigual posição que os dois subsistemas ocupam no campo organizacional do ensino superior.

As instituições privadas estão, de facto, à luz das abordagens neo-institucionais, sujeitas a pressões isomórficas, institucionais mas também competitivas, atendendo à sua orientação para o lucro e à racionalidade que as atravessa e impele à competitividade e procura de nichos de mercado. A esta circunstância, junta-se o facto de no ensino superior português, existir uma diferenciação, percebida como vertical, entre o subsistema politécnico e o universitário, que coloca os institutos politécnicos numa situação de desvantagem, em termos da sua imagem institucional, o que poderá explicar a maior preocupação que os politécnicos, e dentro destes, os privados, colocaram na elaboração dos seus relatórios de concretização da Reforma. A posição desvantajosa em que se encontravam pode, ainda, ser teoricamente entendida como impulsionadora de respostas mais adjuvantes da adaptação do seu ambiente cultural à adoção das ideias reformadoras, o que poderá explicar as diferenças identificadas na perceção evidenciada pelos professores deste subsistema, atendendo ao natural interesse que determinadas instituições, menos bem posicionadas num campo organizacional, têm em aproveitar situações e contextos de mudança, como o de uma reforma, para nele se reposicionarem.

Os contributos teóricos que colhemos da abordagem neo-institucional são, ainda, importantes para a compreensão das convergências ou tendências gerais que pudemos assinalar entre os processos empreendidos pelas várias instituições e subsistemas de ensino. As pressões coercivas para a concretização da Reforma e a publicação dos relatórios dessa concretização poderão ter impelido algumas instituições à elaboração de narrativas que enfatizam aspetos percebidos como mitos do campo organizacional, no qual se desejam posicionar como legítimas, o que pode ter-se constituído, em simultâneo, como um mecanismo potencialmente isomórfico dos processos de adequação que empreenderam, contribuindo para explicar, por exemplo, a grande ênfase com que se referiram às mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, e que não encontra correspondência na perceção dos seus professores, principais intervenientes nessas mudanças.

### **Reflexões finais**

---

As implicações e contributos do estudo que agora se conclui podem ser organizados em três grandes domínios: em termos teóricos, metodológicos e práticos.

A nível teórico, é nosso entendimento que o presente estudo contribui para o conhecimento e compreensão da potencialidade que o campo teórico constituído pelas abordagens neo-institucionais encerra para a análise das dinâmicas institucionais, especialmente, quando situadas em contextos orientados para a mudança e atravessadas por pressões de diferente natureza. O arcabouço teórico neo-institucional é suficientemente versátil para abarcar perspectivas de análise de nível macro, meso e micro, favorecendo a compreensão holística dos campos organizacionais e das forças que os atravessam e

---

organizam, das instituições que neles se posicionam e relacionam, e dos agentes institucionais que nelas operam.

A utilização que o presente estudo realizou das abordagens neo-institucionais, em especial dos desenvolvimentos mais atuais que se verificaram no seu campo sociológico, serviu os propósitos que o orientaram, contribuindo para a compreensão do campo organizacional do ensino superior português, das dinâmicas que estiveram associadas ao seu desenvolvimento e organização, das pressões que as instituições nele posicionadas experimentaram com a Reforma de Bolonha, das respostas que adotaram diante das pressões para a mudança e do papel que os seus professores terão desempenhado nessas respostas.

Em termos metodológicos, o presente estudo apresenta, no nosso entender, dois apreciáveis contributos. Em primeira instância, constitui-se no exemplo de uma investigação que combina métodos e técnicas quantitativas e qualitativas, nas várias fases de desenvolvimento processual, segundo um *design* transformador concorrencial que culminou na triangulação dos resultados obtidos, permitindo aceder a uma imagem e resposta mais abrangente à questão de investigação que esteve em estudo. Em segundo lugar, o estudo que agora se conclui realizou uma análise de conteúdo informaticamente assistida, desbravando um percurso pouco calcorreado no domínio da análise qualitativa de documentos escritos e na apresentação dos resultados da análise de conteúdo, sendo, tanto quanto sabemos, o primeiro que sobre esta temática assim foi realizado.

Em termos práticos, este estudo contribuiu para: clarificar os processos e procedimentos que as instituições portuguesas de ensino superior utilizaram para concretizar a Reforma de Bolonha; conhecer as mudanças e os impactos que as instituições conheceram com a concretização da Reforma; conhecer e compreender as diferenças e as tendências convergentes que se verificam entre os vários subsistemas do ensino superior português, no que à Reforma de Bolonha se refere; conhecer a perceção dos professores portugueses do ensino superior sobre a concretização da Reforma de Bolonha, as mudanças que a mesma suscitou, os objetivos que permitiu alcançar e a sua opinião sobre a natureza dos impactos que as suas várias dimensões geraram.

O presente estudo conheceu, como é normal que aconteça, aspetos que condicionaram o seu desenvolvimento. Se a realização do processo de revisão de literatura se traduziu num empreendimento moroso mas desprovido de percalços, tendo sido uma tarefa apenas afetada pela enorme profusão de literatura existentes sobre o assunto, a decisão de tomar para análise os relatórios institucionais de concretização da Reforma de Bolonha acabaria por se revelar uma opção revestida de inúmeros problemas. Desde logo pelo não cumprimento, por parte das instituições, do dispositivo legal que tornou a sua publicação obrigatória, o que veio a tornar difícil e errático o seu processo de pesquisa e recolha, conduzido de *site* em *site* institucional, muitas vezes de forma infrutífera. Outro tanto se diga das dificuldades com que tivemos de lidar na seleção dos relatórios que vieram a integrar o *corpus*

documental: pela inexistência de muitos relatórios, pela incompletude de diversas séries institucionais que não contemplaram, na publicação dos seus relatórios, todos os anos letivos cobertos pela Reforma, e pela diferente dimensão e forma, por vezes díspares, assumida pelos relatórios. As soluções que se foram encontrando requereram uma reflexão que se espraiou no tempo, para que fosse progressivamente amadurecida, e que consumiu muito tempo, que, sinceramente, não havíamos calculado com a necessária exatidão.

Não obstante os constrangimentos temporais que se fizeram sentir na planificação inicialmente elaborada para a recolha e organização do *corpus* documental, etapas houve que se revelaram menos consumidoras de tempo do que o que havíamos previsto, como veio a acontecer com a administração dos questionários aos professores do ensino superior, um processo que se completou de forma mais célere do que havíamos antecipado, compensando, de certo modo, a delonga registada em outras etapas do trabalho.

À parte as pressões temporais e os reajustes que se foram, paulatinamente, introduzindo no projeto inicialmente planificado, aspetos que consideramos parte integrante de um trabalho desta natureza, reconhece-se que a real limitação deste trabalho estará associada à validade externa e à confiabilidade dos seus resultados: dos que resultaram da análise estatística dos questionários e dos que se obtiveram a partir da análise de conteúdo dos relatórios, respetivamente.

Relativamente aos questionários, é reconhecido que a amostra constituída dos professores do ensino superior carece de representatividade estatística, pela impossibilidade de dispor de uma listagem dos professores que compõem o universo de professores do ensino superior português, o que, naturalmente, nos obrigou à constituição de uma amostra não representativa, não assente na aleatoriedade, limitação que procurámos compensar com o recurso à estratificação, como forma de introduzir algum rigor amostral. Por outro lado, a análise de conteúdo que se realizou dos relatórios institucionais de concretização da Reforma de Bolonha carece de confiabilidade sincrónica pela impossibilidade de se utilizarem diferentes codificadores, que permitiriam, por via da comparação, avaliar a robustez da linguagem de codificação e da transposição que se realizou entre a sintaxe e a semântica dos indicadores e das unidades significantes. Conscientes desta limitação, usaram-se estratégias destinadas a assegurar a confiabilidade do método, realizando-se várias passagens de codificação, em diferentes momentos, em cada um dos relatórios, de forma a garantir a maior uniformidade possível na aplicação dos critérios adotados para os processos de categorização e codificação.

No balanço crítico que se realiza sobre a condução do estudo que, agora, concluímos, e dadas as suas implicações e contributos teórico-práticos, considera-se a existência de algumas questões deixadas em aberto, que será importante considerar em ulteriores estudos sobre a mesma problemática.

Em primeira instância, é nosso entender que a concretização do Processo de Bolonha, formalmente concluída em 2010, carece de aprofundamento e correção em algumas das suas dimensões, devendo ser

objeto de acompanhamento e de investigação. Na sequência dos resultados gerados pelo presente estudo, consideram-se as dimensões da mobilidade e a do suplemento ao diploma como áreas menos bem-sucedidas dentro da Reforma realizada.

A concretização plena dos desígnios de Bolonha e a integração adequada do ensino superior português no espaço europeu de ensino superior apenas serão alcançados, na sua plenitude, quando os estudantes portugueses usufruírem dos esquemas de mobilidade com a mesma intensidade com que o fazem alguns dos seus colegas europeus, sendo, neste sentido, importantes os incentivos à mobilidade, a celebração de parcerias e de consórcios com instituições europeias, mas também a existência de financiamento e de apoio à mobilidade de estudantes, professores e pessoal não docente, que permitam tirar proveito de todas as possibilidades abertas pelos programas europeus.

A empregabilidade dos estudantes graduados em ciclos de estudo adequados à estrutura de graus de Bolonha, um dos objetivos que as instituições portuguesas de ensino superior mais diretamente associaram à concretização da Reforma, na sua dimensão pedagógica e nas demais dimensões, assume-se, no nosso entender, numa das questões mais merecedoras de estudo aprofundado porquanto os últimos relatórios dos *follow-up groups* do Processo de Bolonha questionam a parca evidência de adequação dos perfis de formação dos primeiros ciclos de estudo de Bolonha às exigências do mercado de trabalho, nos vários países europeus, atendendo ao número considerável, e inesperado, de estudantes que, tendo concluído o primeiro ciclo, prossegue para os segundos ciclos de estudo, adiando o seu ingresso no mercado de trabalho. A empregabilidade dos graduados de Bolonha deve, por conseguinte, ser acompanhada nas suas tendências de evolução dentro dos vários países e atendendo à evolução das taxas de empregabilidade das diferentes áreas de atividade, mas também em termos comparativos entre países, entre setores e, por comparação às taxas de empregabilidade que conheceram os últimos graduados dos ciclos de estudo pré-Bolonha.

A empregabilidade dos graduados, um dos propósitos mais auspiciosos do espaço europeu de ensino superior, deve, ainda, ser acompanhada do estudo da implementação e da utilização do suplemento ao diploma, enquanto mecanismo concebido e previsto para a sua plena efetividade, que, como vimos, parece estar a ser utilizado de uma forma que não permite a utilização de todas as suas potencialidades.

O novo Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior, em particular no que se refere ao Conselho Coordenador do Ensino Superior; um órgão, formalmente criado pelos artigos 170º e 171º da Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, como órgão consultivo no domínio da política de ensino superior, que a partir de 2009, com o Decreto Regulamentar n.º 15/2009, de 31 de Agosto, viu a sua composição, modo de funcionamento e competências serem definidos, mas que permanece até à presente data no papel, deve ser, igualmente, objeto de acompanhamento. Outro tanto se pode dizer sobre as transformações geradas com a concretização plena do RJES, por enquanto atrasada em algumas das suas dimensões, nas instituições, nos seus corpos e nas dinâmicas organizacionais que foram reconfiguradas.

Como já tivemos oportunidade de referir, no alinhamento deste trabalho, as implicações decorrentes da Reforma de Bolonha marcam a dinâmica de transformação que atravessa o sistema de ensino superior em Portugal, na atualidade e no seu futuro próximo, persistindo por concretizar em alguns dos seus elementos e complexificando-se os seus efeitos à medida que se cruzam com outras transformações que, posteriormente, foram introduzidas, configurando-se as novas dinâmicas num campo fértil, ainda que complexo, no desenvolvimento de problemáticas de investigação.