

A ANÁLISE DE CONTEÚDO ASSISTIDA POR NVIVO: ESTUDO DA ADEQUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PORTUGUESAS DE ENSINO SUPERIOR À REFORMA DE BOLONHA

Sandra M^a Gouveia Antunes¹, Paula Marques dos Santos², Anabela Fernandes Guedes³ e José Paulo Lousado⁴

¹ CI&DEI – Centro de Estudos em Educação e Inovação, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. santunes@estgl.ipv.pt

² CEPESE. Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. psantos@estgl.ipv.pt

³ Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. aguedes@estgl.ipv.pt

⁴ CISEd – Centro de Investigação em Serviços Digitais, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. jlousado@estgl.ipv.pt

Resumo. O presente trabalho constitui-se num repositório do desenho metodológico de cariz predominantemente humanístico-interpretativo adotado para o estudo que realizámos sobre os processos de adequação ao Processo de Bolonha empreendidos pelas instituições portuguesas de ensino superior (IPES). São propósitos deste artigo dar conta: dos objetivos perseguidos; do suporte teórico adotado; dos pressupostos que nortearam a análise de conteúdo e o projeto analítico construído com recurso ao *software* NVivo 10.0; e alguns dos resultados alcançados. Alicerçada nos pressupostos da metodologia qualitativa, a investigação usou *mixed methods* (inquérito por questionário aplicado a uma amostra de 381 professores, analisado através do *software* IBM SPSS Statistics, versão 21.0; e análise de conteúdo do *corpus* composto por 27 relatórios de 8 IPES). Os principais resultados que apresentamos reportam à análise de conteúdo e evidenciam tendências comuns e diferenças subtis entre os vários subsistemas de ensino, que concentraram o seu relato da Reforma de Bolonha nos impactos experimentados nos processos de ensino aprendizagem e, em segundo lugar, nas mudanças introduzidas nas estruturas institucionais.

Palavras-chave: Análise de Conteúdo; CAQDAS; Nvivo; Reforma de Bolonha; Ensino Superior.

CONTENT ANALYSIS ASSISTED BY NVIVO: A STUDY OF THE ADEQUACY OF PORTUGUESE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION TO THE BOLOGNA PROCESS

Abstract. This work has the methodological design used for the study we carried out on the adaptation procedures to the Bologna Process undertaken by Portuguese institutions of higher education (PHEI), which is predominantly humanistic-interpretive. The purposes of this paper encompass: the objectives pursued; the theoretical support adopted; the assumptions that guided the content analysis and the analytical project developed with NVivo 10.0 software; and some of the results achieved. Based on the assumptions of the qualitative methodology, the investigation used mixed methods (survey applied to a sample of 381 teachers, analysed with IBM SPSS Statistics software, version 21.0; and content analysis of the corpus composed of 26 reports from 8 PHEI). The main results we present are related to content analysis and show common trends and subtle differences between the four education subsystems, focusing the Bologna Reform on the impacts experienced in teaching-learning processes and in the changes introduced in institutional structures.

Keywords: Content Analysis; CADQAS; NVIVO; Bologna Process; Higher Education.

1. INTRODUÇÃO - ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Este artigo constitui-se numa súmula da dimensão qualitativa contemplada pelo desenho metodológico adotado para a investigação sobre os processos de adequação das IPES à Reforma de Bolonha.

As interrogações que rodeavam o objeto de estudo resumiram-se na preocupação em conhecer os padrões processuais que poderiam ser identificados na adequação das IPES às várias linhas de ação fixadas pela reforma político-educativa de Bolonha, o alcance da adequação que realizaram e a percepção/opinião dos professores. Assim enunciada, a questão de partida traduziu a multidimensionalidade analítica da investigação: 1) o desígnio de analisar os processos de adequação empreendidos pelas IPES, visando a identificação de padrões de similitude e dissemelhança, divulgados sob a forma de relatórios de concretização do processo por força do disposto no Decreto-Lei n.º 107/2008; 2) a ideia de que o alcance da adequação ou o impacto atingido pelas reformas realizadas ganharia outro *insight* com a análise da perspectiva dos agentes, instituições e professores do ensino superior, permitindo o confronto e a conciliação das múltiplas perspectivas e a consolidação dos resultados a alcançar.

A dupla perspectiva de análise em que se segmentou a intencionalidade gnosiológica encontrou, por conseguinte, tradução em três objetivos de investigação: 1) Caracterizar, refletir e comparar os processos e as medidas que as IPES (considerando a sua repartição por subsistemas) utilizaram para se adequarem às várias dimensões da Reforma de Bolonha; 2) Avaliar e comparar o grau de concretização institucional da reforma, nas suas várias dimensões; 3) Apontar fatores/variáveis explicativas para os padrões que fossem identificados.

Conscientes da centralidade do papel desempenhado pelos indivíduos e pelas instituições na condução da reforma, a investigação adotou um desenho metodológico que colocou as narrativas institucionais e as percepções e opiniões dos professores no centro da sua dimensão empírica, fazendo uso de uma abordagem essencialmente qualitativa, em termos epistemológicos e ontológicos, que foi complementada pela utilização de métodos mistos e pela triangulação de procedimentos qualitativos e quantitativos nas fases da recolha e da análise de dados, sendo que, aqui, apenas daremos conta da dimensão qualitativa da investigação. Destarte, este artigo será estruturado clarificando o referencial teórico na base do estudo, as *démarches* metodológicas adotadas (relativas à constituição do *corpus* documental, aos pressupostos que nortearam a análise de conteúdo e a seleção do *software* NVivo para assessorar a análise), e as principais evidências apuradas.

2. O REFERENCIAL TEÓRICO

A revisão de literatura que empreendemos foi orientada para situar a implementação político-legal da Reforma de Bolonha no contexto do ensino superior português. A lente teórica utilizada proveio da abordagem neo-institucional. Delas apresentamos uma breve súmula nos pontos que se seguem.

2.1 O Processo de Bolonha

O Processo de Bolonha, iniciado em maio de 1998 com a assinatura da Declaração de Sorbonne pelos ministros da educação da França, Itália, Reino Unido e Alemanha (Sorbonne Joint Declaration, 1998), foi oficialmente anunciado em junho de 1999 com a assinatura da conhecida Declaração de Bolonha 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) (*Bologna Declaration*, 1999).

O Processo foi evoluindo, adquirindo um elevado grau de complexidade, e foi transformando o ambiente do ensino superior europeu à medida que se foram desenrolando as sucessivas reuniões Ministeriais e adotadas linhas de desenvolvimento – Paris (1998); Bolonha (1999); Praga (2001); Berlim (2003); Bergen (2005); Londres (2007); Leuven e Louvain-la-Neuve (2009). Integraram o Processo de Bolonha vários países signatários, *stakeholders* e organizações, traduzindo uma parceria efetiva dos vários corpos de agentes envolvidos na edificação do EEES (*European University Association; European Association of Institutions in Higher Education; European Student's Union; International Education*), e outras organizações, como a *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, a Eurydice, a BUSINESSEUROPE, e o *European Quality Assurance Register* (E4).

A Declaração de Bolonha visou 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, tendo, para tal, preconizado o desenvolvimento das seguintes linhas de ação: 1) Adoção de um sistema de graus facilmente inteligível e comparável, incluindo a aplicação do Suplemento ao Diploma como mecanismo de promoção de mobilidade, empregabilidade e competitividade; 2) Adoção de um sistema essencialmente baseado em três ciclos; 3)

Estabelecimento de um sistema (de acumulação e transferência) de créditos, tal como o sistema ECTS, como meio de promover a mobilidade estudantil; 4) Promoção da mobilidade, transpondo obstáculos à efetiva livre circulação de estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo; 5) Promoção da cooperação europeia na avaliação e garantia da qualidade, desenvolvendo metodologias comparáveis; 6) Promoção das necessárias dimensões europeias no ensino superior (desenvolvimento curricular, cooperação interinstitucional, esquemas de mobilidade e programas de estudo, formação e investigação) (Bologna Declaration, 1999); 7) O foco na Aprendizagem ao Longo da Vida como elemento essencial à competitividade económica do EEES; 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 os das outras partes do mundo (Prague Communiqué, 2001); 10) A necessidade de promover laços mais sólidos entre o EEES e o Espaço Europeu de Investigação (EEI), fortalecendo a capacidade de pesquisa e a competitividade do Ensino Superior (Berlin Communiqué, 2003).

2.2 O Sistema português de Ensino Superior

O sistema de ensino superior português é um sistema binário caracterizado pela existência de universidades e institutos politécnicos, tanto do setor público como do privado. Nas últimas décadas, conheceu profundas alterações, fruto do processo que, a partir de 1973, se desenvolveu no sentido da sua democratização e significativa expansão (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, 1973). As várias medidas legislativas contribuíram para aumentar o número de universidades públicas, criar um subsistema politécnico (Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro, 1977) e permitir o crescimento do setor privado. 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 da sua oferta formativa e do seu número de alunos, com respaldo no nível de qualificação da população.

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 nos perfis formativos que oferecia, e pelo contexto de contração da procura que conhecia desde 2002. A introdução dos princípios reformadores de Bolonha fez-se, por isso, acompanhar de expectativas em relação à capacidade de o

sistema assumir, finalmente, a sua distinta, ainda que complementar, orientação formativa, ou seja, a sua diferenciação.

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 integração no futuro Espaço Europeu de Ensino Superior, que implicou mudanças significativas em todas as suas dimensões organizativas (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, 2005; Despacho n.º 10543/2005, de 11 de Maio, 2005). Destarte, foram introduzidas alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, 2005) de forma a adequá-la aos princípios estruturantes da Reforma, 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 (Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, 2007); o Regime Jurídico da Garantia da Qualidade (Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto, 2007); o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, 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 (Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho, 2009) e os Decretos-Lei n.º 205 e 207/2009, a rever os estatutos da carreira docente universitária e do ensino politécnico, respetivamente.

A rápida adequação do sistema de ensino superior português ao processo político de implementação da Reforma de Bolonha foi caracterizada, por diversos estudos de avaliação, como essencialmente de superfície, negligenciando importantes dimensões da reforma: a implementação de sistemas internos de garantia da qualidade no ensino e na investigação; a internacionalização e mobilidade; 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 (European University Association [EUA], 2009; Magalhães, s.d.; Veiga & Amaral, 2009), avaliação reiterada pelo relatório de diagnóstico solicitado pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) (EUA, 2013).

2.3 A realidade lida através da Abordagem Neo-Institucional

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). Essa lente é-nos útil na perspetivação do sistema de ensino superior como um conjunto de organizações que integram um certo ambiente institucional, em que se relacionam e competem na prestação de um tipo de serviço (a oferta de formação de nível superior e a geração de conhecimento), junto com outros conjuntos organizacionais – instituições reguladoras, como no caso do Estado e da A3ES, instituições financeiras e empresas, ordens e associações profissionais, fornecedores e clientes, entre outras – permitindo-nos compreender a complexa trama de relações que se estabelecem e que explicam as respostas face a políticas reformadoras.

As IES 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 sujeitas a pressões diretas dos seus agentes internos e a interferências provenientes do seu ambiente, nomeadamente do Estado, das ordens e associações profissionais e de organismos constituídos para avaliar a sua atuação (A3ES), afeta a sua estrutura organizacional, as suas formas de gestão e os serviços que oferecem, levando-as a obedecer a uma *rationale* orientada para alcançar os resultados esperados pela sua comunidade interna e demais grupos de interesse, em resposta 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, tendem, ao se submeterem e adotarem os mitos racionalizados existentes no seu campo organizacional, a apresentar similaridade nas suas formas e estruturas: processo conhecido por isomorfismo estrutural.

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

Ainda segundo DiMaggio e Powell (1991), existem três mecanismos na origem de mudanças isomórficas: 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, 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: no vasto corpo legislativo adotado para regular a expansão do sistema de ensino superior; na legislação lançada pelo Estado para implementar a Reforma de Bolonha. As pressões miméticas são base explicativa da forma como as IES reagiram diante da incerteza que caracterizou o período que antecedeu a publicação da primeira legislação para implementação da Reforma, dilucidando sobre os mecanismos miméticos que originaram a rapidez de adequação dos ciclos de estudo. Já 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 que modelaram a prática profissional dos professores que, os mesmos, enraizaram na cultura organizacional politécnica, desde os primeiros momentos da sua história (*path dependence*).

As IES tendem a evidenciar uma lógica de *loose coupling*: possuindo estruturas formais e de governação institucionalizadas, marcadamente imbricadas para preservar a sua imagem pública e o seu *status* político, e, logo, sujeitas a pressões coercivas e esforços de controlo por parte dos gestores e líderes organizacionais; enquanto as atividades de cariz mais técnico e as relações associadas gozam de considerável autonomia na sua organização e coordenação, ainda que sujeitas a pressões de ordem normativa por via da formação dos profissionais que as desenvolvem (Meyer & Rowan, 1991).

A rápida adequação que as IPES realizaram das estruturas dos seus ciclos de estudo ao sistema de graus preconizado por Bolonha, pode, com licitude, ser equacionada como uma adoção cerimonial de mitos institucionalizados, como forma de legitimação em resposta às pressões coercivas emanadas da legislação e dos mecanismos de controlo, deixando espaço à sua interpretação e acomodação aos contextos institucionais.

3. O DESENHO METODOLÓGICO

A decisão de tomar para análise o processo de implementação da Reforma de Bolonha no sistema português de ensino superior, dando voz às IPES, conduziu-nos a considerar a narrativa que as próprias elaboraram desse processo, tendo a **constituição de uma amostra de casos institucionais** correspondido na prática à **constituição de um *corpus* documental** composto pelos “Relatórios de concretização do Processo de Bolonha”, colhidos a partir da pesquisa dos 133 *websites* institucionais existentes à época, originando, num primeiro momento, uma amostra total (população disponível), estratificada segundo os setores e subsistemas do ensino superior e organizada segundo os anos letivos que relatavam. A amostra total ficou composta por 204 relatórios: 32 de instituições de universidades públicas; 38 de politécnicos públicos; 43 de universidades privadas; 91 de politécnicos privados. Dos quais, 28 eram relativos ao ano 2006/07, 49 ao ano de 2007/08, 55 ao ano de 2008/09, 33 ao ano de 2009/10, e 39 ao ano de 2010/11.

A constituição do *corpus* documental passou pela leitura dos vários relatórios e pela seleção daqueles que, apresentando variedade ao nível do relato, eram temporalmente mais amplos, e suficientemente homogêneos na forma e nas dimensões relatadas para permitir uma análise simultaneamente comparativa e identificadora de padrões. A par destes critérios, a seleção dos relatórios obedeceu, ainda, aos critérios de qualidade de Scott (1990, cit. por Flick, 2005) para a seleção de documentos escritos: a) a autenticidade; b) a credibilidade; c) a representatividade; d) o significado.

O *corpus* documental culminou na seleção de 8 casos institucionais (27 relatórios) que representaram os vários subsistemas de ensino, tendo sido selecionadas duas instituições de cada um dos subsistemas: 8 relatórios de dois politécnicos privados; 7 relatórios de politécnicos públicos; 7 relatórios de universidades privadas; 5 relatórios de universidades públicas.

A estrutura da amostra seguiu a lógica das amostras constituídas de forma gradual e coincide com a amostra proposital estratificada definida por Patton (2002), ao se encontrar dividida em subgrupos (setores e subsistemas de ensino), tendo em vista “[to] *capture major variations*” (p. 240).

A especificidade da **abordagem da análise de conteúdo** consiste na articulação entre uma descrição analítica do conteúdo dos documentos (relatórios institucionais), segundo procedimentos sistemáticos e objetivos, e o realçar do sentido ou significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas dos fatores que determinaram as suas características, tendo como referência o contexto da mensagem e os seus efeitos. No presente estudo usaram-se os seguintes tipos de análise: a análise categorial ou conceitual (Bardin, 2011; Ghiglione & Matalon, 1993); a análise de relações ou análise relacional, baseada nos procedimentos da análise de coocorrências ou de contingências (Bardin, 2011), também conhecida por análise de concomitâncias temáticas (Ghiglione & Matalon, 1993), que procura identificar no texto os temas que aparecem associados ou que nunca registam uma presença simultânea na mesma unidade de contexto.

As etapas envolvidas na análise de conteúdo dos relatórios institucionais seguiram a proposta de Bardin (2011), desenrolando-se ao longo de três momentos: a pré-análise; a exploração do material ou codificação; o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Os procedimentos desenvolvidos ao longo da pré-análise incluíram a leitura “flutuante” dos relatórios, ainda que teoricamente orientada, permitindo-nos identificar conceitos e expressões indicadoras de referências úteis para integrar o sistema de categorias. Ao terminar esta etapa preparou-se o material para análise no programa NVivo¹. Na etapa da exploração procedeu-se à codificação do *corpus* documental, tendo-se definido como unidade de significação, a frase, sendo a unidade de contexto o tema. As regras de enumeração ou de contagem basearam-se na frequência (simples e ponderada) da ocorrência das frases/temas, e na coocorrência. As categorias usadas para classificar e agregar as unidades de registo foram fornecidas pela moldura teórica utilizada, ainda que

¹ Os oito critérios apontados por Creswell (2007) para avaliar programas CAQDAS informaram a nossa opção pelo NVivo, na versão 10.0: facilidade de integração na utilização do programa; o tipo de dados que aceita; a capacidade para ler e rever texto; a disponibilização de funções de criação de memorandos e anotações; os processos associados à categorização; as funções de análise, como a criação de mapas conceituais; a capacidade de integrar dados quantitativos; o seu apoio à codificação por múltiplos investigadores e a possibilidade de agregar diferentes bases de dados.

abertas à inclusão de outras, emergentes da análise. O procedimento adotado para a codificação dos relatórios seguiu os princípios da codificação temática (Flick, 2005, 2009). Na última etapa, a do tratamento e apresentação dos resultados, fez-se uso de elementos de representação tabelar e gráfica disponíveis no NVivo (mapas de árvore; gráficos; tabelas de percentuais de codificação).

A **matriz de análise de conteúdo** construída como árvore de nós no NVivo foi composta por quatro categorias de análise que se desdobraram em diferentes subcategorias e indicadores: 1) a natureza da instituição; 2) o ano letivo relatado; 3) a dimensão processual de adequação; por fim, 4) o alcance da adequação, ou seja, as mudanças e os impactos experimentados.

As duas primeiras categorias – (1) natureza da instituição de ensino e (2) período temporal – serviram, respetivamente para situar as instituições no subsistema de ensino a que pertencem e para identificar o ano letivo relatado, elemento essencial a uma análise diacrónica do processo.

A categoria processual da (3) implementação da Reforma foi seccionada em cinco subcategorias que permitiram detalhar: (3.1) os recursos e iniciativas utilizados para empreender a Reforma; (3.2) as dimensões da Reforma implementadas; (3.3) os elementos ou instrumentos usados para adequar os ciclos de estudo; (3.4) os agentes envolvidos; (3.5) por fim, os objetivos visados com o processo. Estas subcategorias foram desdobradas e apreciadas por um conjunto de vinte e cinco indicadores.

A última categoria de análise considerada – (4) Mudanças e Impactos Experimentados – pretendia captar os efeitos relatados como consequência da implementação da Reforma. Assim, consideraram-se eventuais alterações: (4.1) nas estruturas e nos elementos institucionais; (4.2) na organização curricular; (4.3) nos processos de ensino-aprendizagem; (4.4) nos objetivos associados à Reforma. Estas subcategorias desdobraram-se em vinte e três indicadores.

4. RESULTADOS

A **implementação da Reforma** (3) foi objeto de relato detalhado pela generalidade das IES, ainda que tenha sido perceptível o maior detalhe apresentado, a este respeito, pelas instituições privadas, permitindo conhecer de forma aprofundada os processos e

procedimentos realizados para concretizar a Reforma. Os relatos institucionais enfatizaram como *dimensão* mais significativa (3.2) a reforma pedagógica, e, em segundo plano, a implementação de mecanismos de garantia da qualidade. A adequação à estrutura de graus de Bolonha e a implementação do sistema de créditos foram apreciadas de forma menos expressiva, e a implementação do suplemento ao diploma emergiu como a dimensão da Reforma menos referida, tendo mesmo estado omissa de alguns dos relatórios, o que é, *au moins*, revelador do seu menor interesse para as instituições.

Os *procedimentos utilizados para adequar os ciclos de estudos* à estrutura de graus de Bolonha (3.3) e para definir as competências das várias formações foram apreciados como tendo tido algum impacto. Apesar de não terem sido especialmente enfatizados, existindo universidades que se furtaram a essa análise, a maioria das instituições mencionou os elementos de que dispôs, tendo aludido à definição de competências associadas aos cursos e às unidades curriculares, à diferenciação do perfil das qualificações, ao cálculo de créditos com base no volume de trabalho dos estudantes e, com menor incidência, à definição de objetivos associados aos cursos e às suas unidades curriculares.

O Processo de Bolonha esteve associado a várias *iniciativas e fontes de informação* (3.1) que contribuíram, umas mais do que outras, para informar os processos de adequação: as disposições legais nacionais e os programas europeus foram reconhecidos como tendo assumido um papel fundamental. 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 mereceram pouco relevo.

Os processos desenvolvidos pelas IES implicaram a participação de vários *agentes* (3.4). No presente estudo foi evidenciado o papel central que os professores assumiram na concretização da Reforma de Bolonha, em praticamente todas as suas dimensões. Aos professores do ensino superior juntaram-se os estudantes, reconhecidos como agentes secundários nas transformações suscitadas. Por fim, **as** instituições associaram a *stakeholders* externos um grau de participação mais relevante do que ao pessoal não docente, tendo estado essencialmente ligada à implementação da estrutura de graus de Bolonha, na definição de competências e na diferenciação do perfil das qualificações.

A Reforma de Bolonha estabeleceu determinados *objetivos a alcançar* (3.5). 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. No atinente aos objetivos associados à implementação de mecanismos de garantia da qualidade, apenas a melhoria dos padrões académicos e o reforço da imagem da instituição apareceram mencionados, por uma única instituição.

As mudanças e os impactos decorrentes da implementação da Reforma de Bolonha

(4) ocuparam a parte mais significativa dos relatórios das instituições que foram analisadas. No conjunto das mudanças apreciadas, as *mudanças percecionadas nos processos de ensino-aprendizagem* (4.3) foram as que conheceram maior significado e, dentro destas, as transformações nas abordagens pedagógicas, associadas ao desenvolvimento de competências de aprendizagem e às transformações registadas nas metodologias de avaliação.

A concretização da Reforma de Bolonha exigiu adaptações *nos elementos e nas estruturas institucionais* (4.1) destinadas a apoiar e regulamentar os procedimentos implicados na adequação. Nos relatórios de concretização, as IPES refletiram de forma substantiva estas transformações, fazendo especial referência às mudanças nos sistemas de informação e comunicação e nas suas estruturas de apoio e de governação, em particular na vertente pedagógica. O desenvolvimento de mecanismos para monitorizar a qualidade conheceu um avanço significativo, passando pela implementação de estruturas e de regulamentos tendentes à criação de sistemas internos de garantia da qualidade em grande parte das instituições. As dinâmicas de internacionalização e mobilidade foram objeto de uma análise detalhada traduzindo o incremento que conheceram as atividades destinadas à sua divulgação, os esquemas de incentivo e o acréscimo de fluxos financiados por programas europeus (Erasmus e Leonardo da Vinci), mas também pela realização de atividades de parceria e de consórcio com outras instituições. As mudanças ao nível da política de formação contínua das instituições e das atividades de investigação mereceram parca referência, ainda que se devam distinguir os relatórios oriundos das universidades, nos quais foram 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 registado nas dinâmicas de internacionalização e mobilidade da maioria das instituições.

O grau de alcance da Reforma pode ser mais amplamente apreciado se considerarmos a *prossecução dos objetivos que lhe estavam associados* (4.4). De entre os vários objetivos

sujeitos a análise, foram significativamente destacados os 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 curricular dos vários sistemas europeus de ensino superior* (4.2), sendo exetável que a sua concretização tenha gerado nas instituições determinados reflexos da sua dimensão europeia. 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, ligadas a 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, foi a existência de unidades e planos curriculares com conteúdo europeu significativo. Já a lecionação de unidades curriculares em língua estrangeira não foi referenciada.

A questão de investigação colocada para este estudo incluía a preocupação em identificar eventuais padrões processuais associados aos subsistemas em que se organiza o ensino superior português.

Os resultados apurados com a análise dos relatórios institucionais segundo subsistemas de ensino tornaram perceptível a existência de diferenças nos processos de adequação, ou pelo menos na sua narrativa. 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, 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”. A diferença, muito significativa, que se registou na natureza e forma dos relatórios produzidos pelas instituições dos vários subsistemas, não podendo ser considerada evidência absoluta de uma desigual implementação da Reforma, resulta, no nosso entender, da desigual posição que os dois subsistemas ocupam no campo organizacional do ensino superior: as instituições privadas estão, 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. 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. A posição desvantajosa em que se encontravam pode, ainda, ser teoricamente entendida como impulsionadora de respostas mais adjuvantes da adaptação do seu ambiente à adoção das ideias reformadoras, atendendo ao natural interesse em se reposicionarem no campo institucional.

Os contributos teóricos colhidos da abordagem neo-institucional são, também, importantes para compreendermos que as pressões coercivas para a concretização da Reforma e publicação dos relatórios poderão ter impelido algumas instituições à elaboração de narrativas que enfatizam aspetos percebidos como mitos do campo organizacional, o que pode ter-se constituído como mecanismo potencialmente isomórfico dos processos de adequação, contribuindo para explicar, por exemplo, a grande ênfase com que referiram as mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, e que não encontrou confirmação na perceção dos professores sujeitos aos questionário.

5. CONCLUSÕES

Sumariando os principais achados relativos apenas às categorias: a) os relatórios dedicaram particular atenção às mudanças resultantes da Reforma, em especial às introduzidas nos processos de ensino aprendizagem; b) um segundo aspeto referiu-se às mudanças sentidas nos elementos e estruturas institucionais; c) os processos de adequação às dimensões da Reforma constituíram-se na terceira área de referência; d) os objetivos alcançados ou percebidos como tal foram a quarta área mais significativa; e) as duas subcategorias a registar menor interesse foram os objetivos visados com a Reforma e os reflexos da sua dimensão europeia.

A análise permitiu identificar algumas tendências gerais, a par de algumas diferenças subtis. Todos os subsistemas de ensino concentraram o seu relato da Reforma nas mudanças e impactos que sentiram nos processos de ensino aprendizagem. A segunda área de informação mais focada dos vários subsistemas foi a que se referiu às mudanças introduzidas em elementos e estruturas institucionais, tendo os politécnicos privados sido o

único subsistema que apresentou como segunda área de interesse a concretização das dimensões da Reforma. A respeito das mudanças experimentadas, considera-se importante referir a forte ênfase que as universidades atribuíram às mudanças nas suas dinâmicas de internacionalização e mobilidade e na investigação, indicadores que não conheceram igual expressão nos relatórios dos politécnicos. Outra tendência identificada foi a de que, ainda que as instituições de todos os subsistemas tenham refletido sobre a adequação que empreenderam das várias dimensões da Reforma, os dois subsistemas do setor privado fizeram-no com maior ênfase.

No referente às mudanças decorrentes da Reforma, também pôde identificar-se uma tendência geral relativa à área menos refletida: a dos reflexos da dimensão europeia da Reforma.

À guisa de conclusão, é nosso entendimento que 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 ocorrem outras transformações, configurando-se as novas dinâmicas num campo fértil no desenvolvimento de problemáticas de investigação.

6. REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. (5ª ed). Lisboa: Edições 70.
- Berlin Communiqué. (2003). *Realising the European Higher Education Area, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*. Berlin. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF.
- Bologna Declaration. (1999). *The European higher education area: Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna*. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. (2nd ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Decreto-Lei n.º 205/2009 de 31 de Agosto. (2009). *Diário da República n.º 168/2009, Série I*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto-Lei n.º 207/2009 de 31 de Agosto. (2009). *Diário da República n.º 168/2009, Série I*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho. (2008). *Diário da República n.º 121/2008 - I Série*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro. (2007). *Diário da República n.º 251/2007 - Série I*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

- Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de Fevereiro. (2005). *Diário da República n.º 37/2005 - I Série-A*. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior.
- Decreto-Lei n.º 427-B/77 de 14 de Outubro. (1977). *Diário da República n.º 238/77 - 2º Suplemento, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica.
- Despacho n.º 10543/2005 de 11 de Maio. (2005). *Diário da República n.º 91/2005 - II Série*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Superior-Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior.
- DiMaggio, P., & Powell, W. (1991). The Iron Cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. Em P. DiMaggio, & W. Powell (Eds.), *The New institutionalism in organizational analysis* (pp. 63-82). Chicago: The University of Chicago Press.
- European University Association. (2013). *Portuguese Higher Education: A view from the outside*. Brussels: European University Association.
http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&url=http%3A%2F%2Fwww.eua.be%2FLibraries%2Fpublication%2FCRUP_final.pdf.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor - Projectos e Edições, Lda.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. (4th ed). Thousand Oaks: Sage.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (2ª ed). Oeiras: Celta Editora.
- Lei n.º 38/2007 de 16 de Agosto. (2007). *Diário da República n.º 157/2007 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. (2005). *Diário da República n.º 166/2005 - I Série A*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 5/73 de 25 de Julho. (1973). *Diário do Governo n.º 173/73 - I Série*. Lisboa: Presidência da República.
- Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro. (2007). *Diário da República n.º 174/2007 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República.
- Magalhães, A. (s.d.). *A Implementação do Processo de Bolonha em Portugal e os relatórios institucionais da sua concretização: uma análise exploratória*. Porto: CIPES/FPCEUP.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. (3ª ed). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Portaria n.º 782/2009 de 23 de Julho. (2009). *Diário da República n.º 141/2009 - I Série*. Lisboa: Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Prague Communiqué. (2001). *Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education*. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF.
- Sorbonne Declaration. (1998). *Sorbonne Joint Declaration: Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*.
http://www.moveonnet.eu/institutions/documents/bologna/sorbonne_declaration.pdf/view
- Veiga, A., & Amaral, A. (2009). Survey on the implementation of Bologna Process. *Higher Education*, 57, 57-69.