

# Ensino Superior

## Inovação e qualidade na docência



### TEXTOS ACADÉMICOS

1

A docência e o processo de Bolonha / A docência no quadro do processo de Bolonha  
La enseñanza y el proceso de Bolonia / La enseñanza en el marco del proceso de Bolonia

[...]

Meireles-Coelho, Carlos; Neves, Maria de Fátima (2012). Literacias e competências nos níveis 6, 7 e 8 do QEQ: docência universitária para uma aprendizagem inclusiva. Leite, Carlinda; Zabalza, Miguel (Coord.) *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência*. Porto: CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) p. 1734-1742. ISBN: 978-989-8471-05-5.

1.10.

**Título:**

**Literacias e competências nos níveis 6, 7 e 8 do QEQ: docência universitária para uma aprendizagem inclusiva**

**Autores:**

**Meireles-Coelho, Carlos** [Universidade de Aveiro]

**Neves, Maria de Fátima** [Instituto Politécnico de Coimbra]

## Resumo:

O Processo de Bolonha procura associar educação e formação, integrando diretamente no ensino superior a componente de empregabilidade e de preparação para a inclusão na vida ativa. E num mundo em constante e acelerado processo de mudança, a releitura desse mundo e a resolução de novos e mais complexos problemas reforça a necessidade de uma (re)aprendizagem permanente que o ensino superior é chamado a dinamizar e liderar. Assim, agora a função da universidade é continuar a transmitir conhecimentos ou produzir conhecimento de ponta e desenvolver competências especializadas para resolver problemas complexos e imprevisíveis? Que distância existe (ainda) entre formação profissional e ensino universitário?

Pretende-se fazer uma reflexão crítica sobre as perspectivas trazidas pelo Processo de Bolonha (1999) e pelo Quadro Europeu de Qualificações (2008), enquadrados na Estratégia de Lisboa (2000) e Estratégia Europa 2020 (2010), bem como sobre o papel do docente universitário perante estes desafios.

A Estratégia de Lisboa e a Estratégia Europa 2020 pretende(ra)m aumentar na Europa a empregabilidade, competitividade e coesão social, o desenvolvimento inteligente, sustentável e inclusivo. O Processo de Bolonha lançou as universidades europeias na vanguarda da construção destes desafios nas pessoas e o QEQ hierarquizou as competências a desenvolver em oito níveis de qualificação, permitindo orientar melhor as aprendizagens para as necessidades do mercado de trabalho e o empreendedorismo necessário. Neste contexto, as universidades são chamadas a contribuir para a construção de uma Europa de cidadãos esclarecidos, interventivos, empreendedores, que dominem as competências de informação e literacia para saberem ler a realidade em que estão inseridos, que se integrem em processos de aprendizagem inclusiva de modo a que a mais-valia trazida pela qualificação contribua para a plena realização de cada pessoa e para uma maior coesão social. O papel do docente universitário, como transmissor de conhecimentos avançados, tem vindo a dar lugar ao perfil baseado no ensino e na investigação tendo lugar relevante a produção de conhecimento e a orientação de investigação para: – produzir conhecimento aprofundado com compreensão crítica de teorias e princípios, desenvolver competências para resolver problemas complexos e imprevisíveis e assumir responsabilidades na tomada de decisões e no desenvolvimento profissional individual e coletivo numa determinada área especializada de estudo ou de trabalho (nível 6 do QEQ); – produzir conhecimentos altamente especializados e interligados entre várias áreas que sustentam a capacidade de reflexão crítica original, desenvolver competências especializadas para resolver problemas complexos e imprevisíveis que exigem estratégias novas para a investigação e/ou inovação em equipas (nível 7 do QEQ); – produzir conhecimentos de ponta na interligação entre áreas, demonstrar as competências mais avançadas e especializadas ao nível da inovação, autoridade, autonomia e integridade científica ou profissional para resolver problemas

críticos e dirigir investigação na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho (nível 8 do QEQ). A aplicação dos níveis de qualificação à formação universitária está pouco estudada, revelando-se um promissor campo de investigação.

#### Palavras-chave:

Literacias, competências, aprendizagem inclusiva, docência universitária, processo de Bolonha.

Ultrapassada já a primeira década do século XXI estamos, claramente, perante um novo *design* mundial e europeu. No que respeita à Europa, longa e com alguma complexidade foi a caminhada para se chegar à configuração atual, enquanto União Europeia com 27 países, muito para além daquele começo arquitetado pelos seus fundadores, em instituições, políticas, funcionamento e até moeda própria. Com efeito, depois da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial (1945) em que a Europa ficou destruída e dividida, procurou construir-se uma Europa mais desenvolvida e mais unida, começando pelo Tratado de Paris, em abril de 1951, dando origem à Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA), surgindo, alguns anos depois, o Tratado Constitutivo da CEE (Roma, 1957), que deu origem à *Comunidade Económica Europeia (CEE)*, com apenas seis membros (França, Alemanha, Itália, Holanda, Bélgica e Luxemburgo). Pelo Tratado sobre a União Europeia (Maastricht, 1992), o processo de unificação europeia congregou na *Comunidade Europeia (CE)* as três Comunidades [Euratom (Comunidade Europeia da Energia Atómica), CECA, CEE] e passou a somar uma unificação política (de pessoas e serviços: saúde e educação, ambiente, investigação e desenvolvimento...) à integração económica (de produtos e capitais: agricultura, indústria, energia, fiscalidade...). Pelo Tratado de Lisboa (2007) a Comunidade Europeia (CE) passou a designar-se União Europeia (EU) e reformou o funcionamento das instituições europeias, que legislam e tomam medidas em novos domínios políticos em detrimento da soberania dos Estados. É neste contexto do processo de unificação da Europa que surgiu a Declaração de Bolonha (1999), Estratégia de Lisboa (2000) continuada pela Estratégia Europa 2020 (2010) e o Quadro Europeu de Qualificações (2008).

A partir da Estratégia de Lisboa (2000) a União Europeia passou a ter novo objetivo estratégico para a década 2000/2010: “tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo, baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social.” Assim, todas as escolas e centros de formação estão chamados a transformar-se em centros locais, ligados à internet, de aprendizagem para todos, centrados no desenvolvimento do conhecimento, aptidões e competência na autonomia e responsabilidade de cada um, como já fazia, há um século, Faria de Vasconcellos (2012) ao defender a *aprendizagem inclusiva para todos* a partir da experiência enriquecida pelo trabalho, de acordo com o perfil e ritmo de cada um, tendo como finalidade primordial o desenvolvimento de competências para a sua inclusão na vida ativa.

A Estratégia de Lisboa (2000) centrou-se, então, no emprego, reforma económica e coesão social, para uma economia e sociedade inovadoras, competitivas e sustentáveis, baseadas no conhecimento pela investigação e desenvolvimento, em que cada cidadão deverá estar provido das competências necessárias para aí viver e trabalhar, podendo contar com o apoio de um Estado ativo e dinâmico para a inclusão pelo emprego e trabalho. Os sistemas educativos e de formação foram desafiados a centrar-se na sociedade e na economia preparando cidadãos mais ativos, mais produtivos [Unesco, 1974: 22: «d'être un citoyen productif, efficace et heureux»] e mais integrados no mundo do trabalho, pelo desenvolvimento de competências e aprendizagens ao longo da vida, com a integração dos centros locais de aprendizagem polivalentes, acessíveis a todos, caminhando para a utopia necessária da educação e formação a construir na cidade educativa (1972) como um tesouro a descobrir (1996).

A Declaração de Bolonha (1999) polarizou o movimento de discussão das finalidades das universidades e de mudança de paradigma no ensino superior (Meireles-Coelho e Neves, 2010: 541-552). Pretendemos refletir agora sobre as suas consequências e repercussões na docência universitária, tendo em consideração as evoluções subsequentes.

Numa Europa onde as fronteiras quase não se veem e onde mal se distingue onde termina um território e outro começa; onde os cidadãos dos diferentes Estados reclamam ou pretendem participar de uma cidadania europeia; onde as leis nacionais são condicionadas ou interpretadas por instituições europeias... nessa Europa de cada vez menos Estado e cada vez mais cidadãos o primeiro desafio que o Processo de Bolonha lançou ao ensino superior europeu foi o de *adotar em toda a Europa um sistema de graus facilmente legíveis e comparáveis de modo a facilitar a mobilidade dos cidadãos, empregabilidade para todos e competitividade dos europeus*, pondo-se em questão o que se ensina e se aprende no ensino superior. A Unesco (2003) e a OCDE (2009) têm chamado a atenção para que os sistemas educativos não se fechem nos seus próprios objetivos e avaliações internas, mas desenvolvam nos seus alunos a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, calcular, problematizar e resolver as situações da vida real em contextos diferenciados de modo a incluírem-se plenamente na sociedade. Como já dizia Faria de Vasconcellos (2012: 88) «o que importa não é apenas possuir conhecimentos, é sobretudo servir-se deles, saber utilizá-los, saber aplicá-los». Em todos os graus de ensino, e também no superior, a vida real da sociedade deve constituir o ponto de partida de toda a aprendizagem e o ponto de chegada depois de uma aprendizagem que ative o conhecimento e a experiência como mais-valia para uma melhor inclusão. Este primeiro desafio é-o também para os docentes que terão de substituir os seus objetivos e avaliações académicos por competências avaliáveis externamente pela sociedade.

O segundo desafio do Processo de Bolonha consiste em adotar um sistema baseado essencialmente em *ciclos de graduação e de pós-graduação*, ou seja, não tem de se fazer, de uma vez, uma formação completa e definitiva em que se era, ou não era, “licenciado” (“dr.” ou “engenheiro”...) como

antigamente, em que o diploma e o estatuto (bem como os saberes adquiridos) daí decorrente perduravam para todo o sempre. Nos dias de hoje a especialização vai-se adquirindo «ao longo da vida» pessoal e profissional em diferentes níveis de qualificação. Pode haver profissões para as quais se possa ficar suficientemente habilitado com o grau de licenciatura (nível 6, 3 anos), embora se possa adquirir posteriores especializações em níveis subsequentes (níveis 7 e 8). Noutras profissões a formação de habilitação profissional poderá ter de ser de nível 7 (5 ou 6 anos), sendo a especialização de pós-graduação de nível 8 (doutoramento), o que tem tido a resistência das ordens profissionais portuguesas. Este segundo desafio vem exigir que os docentes do ensino superior não só tenham de reajustar os seus conhecimentos e as suas práticas como possam mesmo ter de ser profissionalizados nas profissões para que preparam os seus alunos.

O terceiro desafio do Processo de Bolonha vem *desescolarizar* o sistema de equivalências entre disciplinas, implementando o sistema de créditos (ECTS) pelo reconhecimento de competências adquiridas para favoreça a mobilidade dos estudantes na Europa e a sua capacidade para resolver problemas da vida real, mais do que reproduzir saberes académicos transmitidos pelos professores.

O quarto desafio do Processo de Bolonha consiste em incentivar estudantes, professores, investigadores e funcionários a moverem-se pela Europa para conhecerem diferentes contextos de investigação, ensino e formação. O quinto desafio do Processo de Bolonha pretende promover a cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis. O sexto desafio do Processo de Bolonha propõe a promoção das dimensões europeias no ensino superior.

O Processo de Bolonha associa, pois, educação e formação, integrando diretamente no ensino superior a componente de empregabilidade e de preparação para a inclusão na vida ativa, o que vem questionar a formação de alguns profissionais sobretudo «liberais» na Europa e, particularmente, em Portugal. Mas afinal qual o papel das universidades? E o das ordens profissionais? ...

Depois do Tratado de Lisboa (2007, ver acima), qual o papel das universidades e das ordens profissionais?

Em 2009, o Comunicado de Lovaina marca prioridades para a aprendizagem do futuro, na década 2010-2020, entre elas, destaca-se: ... a aprendizagem ao longo da vida deve ser acessível a todos e envolver não só a obtenção de qualificações e competências como também o desenvolvimento pessoal e social, através de modalidades flexíveis desde os estudos a meio-tempo aos percursos a partir do trabalho; a empregabilidade a partir do desenvolvimento de competências transversais que respondam com qualidade às necessidades dos empregos...

A Estratégia Europa 2020 (2010) veio apontar para a necessidade de... melhorar os resultados escolares em cada nível (pré-escolar, primário, secundário, profissional e superior) pelo

desenvolvimento das competências-chave e redução do abandono escolar precoce; investir eficientemente a todos os níveis (do ensino pré-escolar ao ensino superior) do sistema educativo e de formação para melhorar a qualidade global de todos os níveis de ensino e formação e, em particular, a situação de emprego dos jovens; promover o reconhecimento da aprendizagem não formal e informal; promover a entrada dos jovens no mercado de trabalho através da aprendizagem profissional, estágios ou outras experiências laborais; facilitar a entrada dos jovens no mercado de trabalho através de uma ação integrada que abranja, nomeadamente, os serviços de orientação e aconselhamento e a aprendizagem.

A dinâmica introduzida pelo Processo de Bolonha contém uma hierarquia de competências a desenvolver «ao longo da vida». Há países onde a validação para o exercício de profissões é temporária, devendo, ao termo de determinado período, ser revalidada. Na nossa cultura temos dificuldade de distinguir um estatuto adquirido com a atualização de competências que se torna necessário revalidar em virtude de fatores pessoais e de fatores conjunturais. Porque é que, por exemplo, as cartas de condução não têm uma validade de 10 ou 20 anos, independentemente da idade?

O Quadro Europeu de Qualificações (2008), transposto para a legislação portuguesa pela Portaria n.º 782/2009, veio hierarquizar as competências em oito níveis de qualificações: o nível 6 é correspondente à licenciatura, o nível 7 ao mestrado e o nível 8 ao doutoramento.

**O nível 6 (licenciatura)** reconhece ou valida: — A) *ao nível dos conhecimentos (knowledge)*: Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios. — B) *ao nível das aptidões (skills)*: Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudo ou de trabalho. — C) *ao nível das atitudes (competence)*: Gerir atividades ou projetos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis. Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e coletivo.

**O nível 7 (mestrado)** reconhece ou valida: — A) *ao nível dos conhecimentos (knowledge)*: Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e ou investigação. Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas. — B) *ao nível das aptidões (skills)*: Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas. — C) *ao nível das*

*atitudes (competence)*: Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas. Assumir responsabilidades de forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e ou para rever o desempenho estratégico de equipas.

**O nível 8 (doutoramento)** reconhece ou valida: — A) *ao nível dos conhecimentos (knowledge)*: Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas. — B) *ao nível das aptidões (skills)*: As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e ou da inovação para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes. — C) *ao nível das atitudes (competence)*: Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação.

Estas qualificações, para serem levadas a sério, devem constar nos certificados de habilitação e corresponderem ao que foi desenvolvido durante o percurso de qualificação. A hierarquização destes níveis supera os desafios do Processo de Bolonha, quer em relações às universidades quer em relação aos docentes. As instituições estão, assim, desafiadas a abandonar o seu «pronto-a-vestir» igual para todos e a enveredar pela diferenciação pedagógica e gestão flexível do currículo.

O papel do docente universitário, como transmissor de conhecimentos avançados, tem vindo a dar lugar ao perfil baseado no ensino e na investigação tendo lugar relevante a produção de conhecimento e a orientação de investigação para: — produzir conhecimento aprofundado com compreensão crítica de teorias e princípios, desenvolver competências para resolver problemas complexos e imprevisíveis e assumir responsabilidades na tomada de decisões e no desenvolvimento profissional individual e coletivo numa determinada área especializada de estudo ou de trabalho (nível 6 do QEQ); — produzir conhecimentos altamente especializados e interligados entre várias áreas que sustentam a capacidade de reflexão crítica original, desenvolver competências especializadas para resolver problemas complexos e imprevisíveis que exigem estratégias novas para a investigação e/ou inovação em equipas (nível 7 do QEQ); — produzir conhecimentos de ponta na interligação entre áreas, demonstrar as competências mais avançadas e especializadas ao nível da inovação, autoridade, autonomia e integridade científica ou profissional para resolver problemas críticos e dirigir investigação na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho (nível 8 do QEQ).

A Estratégia Europa 2020 pretende aumentar na Europa a empregabilidade, competitividade e coesão social, o desenvolvimento inteligente, sustentável e inclusivo. O Processo de Bolonha lançou as

universidades europeias na vanguarda da construção destes desafios nas pessoas e o QEQ hierarquizou as competências a desenvolver em oito níveis de qualificação, permitindo orientar melhor as aprendizagens para as necessidades do mercado de trabalho e o empreendedorismo necessário. Neste contexto, as universidades são chamadas a contribuir para a construção de uma Europa de cidadãos esclarecidos, interventivos, empreendedores, que dominem as competências de informação e literacia para saberem ler a realidade em que estão inseridos, que se integrem em processos de aprendizagem inclusiva de modo a que a mais-valia trazida pela qualificação contribua para a plena realização de cada pessoa e para uma maior coesão social... se a crise (europeia) começada em 2008 assim o permitir.

## **Bibliografia**

Meireles-Coelho, Carlos; Neves, M. de Fátima (2010). Aprendizagem ao longo da vida: desafios ao ensino superior para a estratégia EU 2020. *Actas da I International Conference "Learning and Teaching in Higher Education"*. Évora: Universidade de Évora. ISBN: 978-989-96656-3-7.

Retirado em abril 30, 2012 de: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/7120/1/2010%20LTHE%20Evora.pdf>

EU (2010). EU 2020 Strategy / Estratégia UE 2020.

Retirado em abril 30, 2012 de: [http://eunec.vlor.be/detail\\_bestanden/doc014%20Europe%202020.pdf](http://eunec.vlor.be/detail_bestanden/doc014%20Europe%202020.pdf)

PORTUGAL (2009). Portaria n.º 782/2009.

Retirado em abril 30, 2012 de: <http://www.dre.pt/pdf1s/2009/07/14100/0477604778.pdf>

EU (2008). Consolidated versions of the Treaty on European Union and the Treaty on the Functioning of the European Union / Versões consolidadas do Tratado da União Europeia e do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia. *Jornal Oficial da União Europeia* – 9.5.2008 – C115.

Retirado em abril 30, 2012 de: <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ%3AC%3A2008%3A115%3ASOM%3AEN%3AHTML>

EU (2008) Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of The European Qualifications Framework (EQF). / Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. *JO, n.º C 111, de 6 de maio de 2008*.

Retirado em abril 30, 2012 de: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm)

EU (2000). Lisbon Strategy: Lisbon European council 23 and 24 march 2000: Presidency conclusions / Estratégia de Lisboa: conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa – 23-24 de



março de 2000. Retirado em abril 30, 2012 de: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)

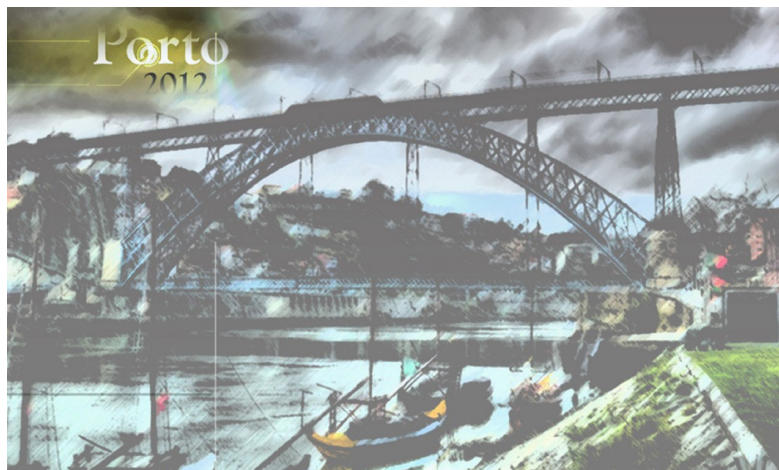
EU (1999). *The Bologna Declaration / Declaração de Bolonha*. 19 June 1999.

Retirado em abril 30, 2012 de: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>

UNESCO (1974). *Réunion d'experts sur le cycle de base des études: rapport final*. 24-29 juin'74. / *Meeting of Experts on the Basic Cycle of Study: Final report*. 24-29 June'74. Paris: Unesco, ED-74/CONF.622/5. Retirado em abril 30, 2012 de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000097/009706FB.pdf> <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000097/009706EB.pdf>

Vasconcellos, A. Faria de (2012). *Uma escola nova na Bélgica*. Tradução por C. Meireles-Coelho, A. Cotovio e L. Ferreira de *Une école nouvelle en Belgique*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1915. Aveiro: Glocal, associação científica internacional.



- Título da obra [Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência](#)  
Coordenação Carlinda Leite e Miguel Zabalza  
Edição CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto — [ciie@fpce.up.pt](mailto:ciie@fpce.up.pt)  
Data de edição julho 2012  
ISBN 978-989-8471-05-5  
Depósito legal 347308/12  
Comissão Científica Afonso Pinhão Ferreira, Albertina Lima Oliveira, Alicia Rivera Morales, Amélia Lopes, Américo Peres, Amparo Martines March, Ana Mouraz, Antonio Bolivar, António Magalhães, Ariana Cosme, Aurélio Villa, Bento Silva, Carles Monereo, Carlos Moya, Carolina Silva Sousa, Cleoni Fernandes, Corália Vicente, Cristina Rinaudo, Danilo Donolo, Elisa Lucarelli, Elisabete Ferreira, Fátima Pereira, Fátima Vieira, Feliipe Trillo, Fernando Remião, Flávia Vieira, Gisela Velez, Helena C. Araújo, Jesus Maria Sousa, Joan Mateo, Joan Rué, Jorge Bento, José Alberto Correia, José António Ramalheira Corujo Vaz, José Augusto Pacheco, José Brites Ferreira, José Caldas, José Carlos Morgado, José Manuel Martins Ferreira, José Maria Maiquez, Kátia Ramos, Liliana Sanjurjo, Luísa Neto, Manuela Esteves, Maria Amélia Ferreira, Maria do Rosário Pinto, Maria Isabel Cunha, Maria Teresa Fonseca, Marília Morosini, Mario de Miguel Diaz, Miguel Valero, Nilza Costa, Pedro Moreira, Pedro Teixeira, Preciosa Fernandes, Rui Alves, Rui Trindade, Sebastian Rodríguez Espinar, Uldarico Malaspina, Valeska Fortes de Oliveira