

Bruno Alexandre Marques Monteiro Mendes

***Bolonha: um novo paradigma, uma nova
aprendizagem? - O que nos dizem os Relatórios de
Concretização do Processo de Bolonha.***

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, na área Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Professor Doutor Rui Trindade

2010

RESUMO

Partindo das informações recolhidas nos Relatórios de Concretização do Processo de Bolonha de onze Unidades Orgânicas da Universidade do Porto, e através de um cruzamento com as leituras realizadas, procura-se articular diferentes elementos numa discussão sobre as mudanças, os constrangimentos e os caminhos a percorrer pelas instituições de Educação Superior na adequação às propostas do Processo de Bolonha. Neste processo, discute-se se essas mudanças se têm vindo a realizar através de uma adequação plena dos planos de estudos e métodos de ensino-aprendizagem (com base na imposição dos documentos legais), e sobretudo por uma efectiva transição para um paradigma educativo em que não só o ensino e não só a aprendizagem, em que não só os professores e não só os estudantes, em que não só os conhecimentos e não só as competências, mas a relação entre todos estes elementos possa permitir a configuração de novos horizontes nos projectos educativos e nas formações dos estudantes do Ensino Superior português.

Este estudo, desprovido de intenções avaliativas, centra-se em dimensões estruturantes do novo paradigma educativo, nomeadamente, o papel dos estudantes, dos docentes e do conhecimento, debatendo concepções e suscitando questões para novas investigações no âmbito do Ensino Superior.

A análise da informação dos Relatórios tem como intenção identificar factores condicionantes do processo de transição das instituições e dos cursos reportados, para o modelo de Bolonha, bem como realçar dimensões estruturais que influenciaram o processo de transformação pedagógica. Equacionam-se, ainda, quais os principais desafios pedagógicos que a nova configuração organizacional comporta para as instituições e para o Ensino Superior.

RÉSUMÉ

En partant des informations recueillies aux Rapports de Concrétisation du Procès de Bologne d'onze Unités Organiques de l'Université du Porto, et à travers le croisement avec des lectures réalisées, il se cherche d'articuler différents éléments dans une discussion sur les changements, les contraintes et les chemins à parcourir par les institutions d'Enseignement Supérieur vers l'adéquation aux propositions du Procès de Bologne. Dans ce procès, se discute si ces changements sont devenus à travers d'une adéquation pleine des plans d'étude et de méthodes d'enseignement-apprentissage (basé dans l'imposition des documents légaux), et surtout par une transition effective vers un paradigme éducatif où, non seulement l'enseignement et non seulement l'apprentissage, non seulement les enseignants et non seulement les étudiants, non seulement les connaissances et non seulement les compétences, mais la relation entre tous ces éléments peut permettre la configuration des nouveaux horizons aux projets éducatifs et aux formations des étudiants de l'Enseignement Supérieur portugais.

Cette étude, dépourvu d'intentions évaluatives, se centre en dimensions structurantes du nouveau paradigme éducatif, notamment, le rôle des étudiants, des enseignants et de la connaissance, en débattant conceptions et en suscitant des questions pour nouvelles recherches au cadre de l'Enseignement Supérieur.

L'analyse de l'information des Rapports, a l'intention d'identifier facteurs qui conditionnent le procès de transition des institutions et des cours rapportés, pour le modèle de Bologne, et aussi rehausser des dimensions structurelles qu'ont influencé le procès de transformation pédagogique. Se présentent, aussi, les principales défis pédagogiques que la nouvelle configuration organisationnelle apporte pour les institutions et pour l'Enseignement Supérieur.

ABSTRACT

Starting from the information gathered in Bologna's Process Concretization Reports of eleven Component Units of the University of Porto, and through the crossing with the carried out readings, we try to articulate different elements in a discussion about the changes, constraints and paths for the Higher Education institutions to run towards the adjustment to Bologna's Process proposals. In this process it is discussed if that changes have been accomplished through a full adequacy of the studies programs and of teaching and learning methods (based on legal documents imposition), and mainly by an effective transition towards an educational paradigm where not only teaching and not only learning, not only teachers and not only students, not only knowledge and not only competences, but the relationship between all these elements allow the configuration of new horizons in educational projects and in the training of Portuguese Higher Education students.

This study, without evaluative intentions, centers itself in structural dimensions of the new paradigm such as the role of students, teachers and of knowledge, discussing conceptions and raising questions for further researches in Higher Education field.

The analysis of the Reports' information aims, as main purpose, to identify conditioning factors of the transition's process of the reported institutions and courses, to Bologna's model. In the same way, it aims to emphasize structural dimensions that have influenced the process of pedagogical transformation. Here are equated, as well, some of the the main pedagogical challenges that the new organisational configuration brings to the institutions and the Higher Education system.

AGRADECIMENTOS

*Por muito que os trabalhos se façam individualmente, nunca se fazem “sozinhos”!
Como tal, as minhas palavras de apreço, agradecimento e dedicatória, no processo
(longo) deste trajecto de Mestrado, ficam para os que nunca deixaram de incentivar,
apoiar e, em não raras vezes, dar o “puxão de orelhas” necessário para voltar à
realidade! A todos e todas, o agradecimento e o reconhecimento!!!*

Aos meus pais e irmão,

Por todo o apoio, por me aturarem e por serem quem são!

Ao Professor Rui,

Por efectivamente me ter “ensinado” que não se aprende sozinho!!! ☺

Ao Rui,

Amizade Semper Fidelis!

À minha Família e Amigos,

Pela constante preocupação e incentivo!

Aos/Às actuais e antigos/as “Chefes” e colegas de trabalho,

Porque sei que não é fácil trabalhar comigo...

Àqueles com quem me cruzo todos os dias nos corredores da FPCEUP,

Porque pela persistência não se chega à desistência!!!

A mim,

Penso que não preciso de dizer mais nada... a não ser: *consumatum est!!!*

SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS UTILIZADOS

CIPES	Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior
ECTS	Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos
EEES	Espaço Europeu do Ensino Superior
FCPEUP	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
IES	Instituições de Ensino Superior
TIC	Tecnologias de Informação e de Comunicação
UC	Unidade(s) Curricular(es)

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

QUADRO N.º 1 CURSOS E CICLOS DE ESTUDOS NÃO ADEQUADOS A BOLONHA – ANO LECTIVO 2007/2008

QUADRO N.º 2 CURSOS E CICLOS DE ESTUDOS ADEQUADOS A BOLONHA – ANO LECTIVO 2007/2008

TABELA 1 DIMENSÕES E SUB-DIMENSÕES DE ANÁLISE

ÍNDICE GERAL

RESUMO

RÉSUMÉ

ABSTRACT

AGRADECIMENTOS

SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS UTILIZADOS

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO

12

Capítulo I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

<i>I.1 – O PROCESSO DE BOLONHA: DESAFIOS E INTERROGAÇÕES PRÉVIAS</i>	22
<i>I.2 – O ECTS: QUE IMPLICAÇÕES NA REESTRUTURAÇÃO DO PARADIGMA EDUCATIVO?</i>	32
<i>I.3 – A APROXIMAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO: QUESTÕES E DILEMAS</i>	40
<i>I.4 – COMPETÊNCIAS: A PEDRA ANGULAR DO SISTEMA E O BUSÍLIS DA QUESTÃO</i>	46
<i>I.5 – OS PROFESSORES: QUE PAPEL NA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA?</i>	63
<i>I.6 – OS ESTUDANTES: A TRANSFORMAÇÃO DA CATEGORIA EDUCACIONAL E AS NOVAS DEMANDAS</i>	73
<i>I.7 – E-LEARNING: A IMPORTÂNCIA NA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA</i>	76
<i>I.8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	83

Capítulo II – CARACTERIZAÇÃO DA ABORDAGEM AO OBJECTO DE ESTUDO

<i>II.1 – OS RELATÓRIOS DE CONCRETIZAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA</i>	88
<i>II.2 – OS RELATÓRIOS DAS INSTITUIÇÕES DA UNIVERSIDADE DO PORTO</i>	90
<i>II.3 – OPÇÕES METODOLÓGICAS</i>	93
<i>II.3.1 - CONFIDENCIALIDADE</i>	94
<i>II.3.2 – ANÁLISE DOCUMENTAL</i>	95
<i>II.3.3 - ANÁLISE DE CONTEÚDO</i>	96

Capítulo III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E PROBLEMATIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DOS RELATÓRIOS DE CONCRETIZAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA

<i>III.1 – PRETENSÕES DE ANÁLISE</i>	102
<i>III.2 – AS “COMUNALIDADES” DOS RELATÓRIOS</i>	103
<i>III.3 – O(S) PROCESSO(S) DE TRANSIÇÃO – QUE INFLUÊNCIAS NAS DINÂMICAS ORGANIZACIONAIS?</i>	112
<i>III.4 – A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL – CAUSA E CONSEQUÊNCIA DA MUDANÇA</i>	118
<i>III.5 – O CALEIDOSCÓPIO PEDAGÓGICO – QUE VISÕES, DESAFIOS E RESPOSTAS?</i>	128

Capítulo IV – OBSERVAÇÕES FINAIS

IV. 1 – OS RELATÓRIOS DE CONCRETIZAÇÃO – UM BALANÇO DE BOLONHA **154**

IV. 2 – CONSIDERAÇÕES FINAIS E PISTAS DE INVESTIGAÇÃO **156**

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS **160**

ANEXOS

ANEXO I – QUADRO N.º 1 – CURSOS E CICLOS DE ESTUDOS NÃO ADEQUADOS A BOLONHA – ANO LECTIVO 2007/2008

ANEXO II – QUADRO N.º 2 – CURSOS E CICLOS DE ESTUDOS ADEQUADOS A BOLONHA – ANO LECTIVO 2007/2008

ANEXO III – COMUNALIDADES

ANEXO IV – DIMENSÃO ORGANIZACIONAL – PROCESSO DE TRANSIÇÃO

ANEXO V – DIMENSÃO ORGANIZACIONAL – ASPECTOS ESTRUTURAIIS

ANEXO VI – DIMENSÃO PEDAGÓGICA

INTRODUÇÃO

A adopção das medidas propostas para a reforma do Ensino Superior, no quadro do designado “Processo de Bolonha”¹, iniciado em 1999 com a assinatura da Declaração de Bolonha, antecedida pela Declaração de Sorbonne (Declaração de Sorbonne, 1998: 1) – na qual se davam os primeiros passos para construir *uma Europa do saber*, e aquilo que posteriormente se viria a designar de Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES)² –, deram o mote para a transformação das características e fronteiras dos sistemas de Educação Superior um pouco por toda a Europa. As principais premissas apontadas na Declaração de Bolonha, entretanto alteradas no decorrer do Processo, e consignadas nos documentos resultantes das reuniões e dos acordos de Ministros e outros órgãos e instituições, centram-se especialmente:

- *Na adopção de um sistema com graus académicos de fácil equivalência, através da implementação do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade internacional do Sistema Europeu de Ensino Superior;*
- *Na adopção de um sistema baseado em três ciclos de estudos, consolidados na reorganização dos graus e diplomas atribuídos;*
- *No estabelecimento de um sistema de créditos baseado no sistema ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System – Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos);*
- *Na promoção da mobilidade de professores, estudantes, investigadores e administrativos pelos diferentes sistemas de Ensino Superior;*
- *Na promoção da cooperação europeia para a garantia da qualidade dos mecanismos, processos e resultados que com este novo modelo se visam implementar, por exemplo, através da disseminação de boas práticas e através do incentivo à construção de cenários que permitam a aceitação mútua de mecanismos de avaliação e acreditação/certificação;*
- *Na promoção de dimensões Europeias no Ensino Superior, através da criação de módulos, cursos e currículos com conteúdos, orientação e organização “europeus”.³*

¹ De acordo com o Glossário Académico da Universidade do Porto, o Processo de Bolonha é uma “*Nova organização do ensino superior, em três ciclos de estudos, que visa melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos estudantes e diplomados e a internacionalização das formações, recorrendo à adopção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS), baseado no trabalho dos estudantes. Pretende conduzir a uma mudança do paradigma de ensino de um modelo baseado na aquisição de conhecimentos para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistémicas – quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante.*” (Glossário Académico da Universidade do Porto, (página Web), http://sigarra.up.pt/up/WEB_BASE.GERA_PAGINA?P_pagina=122256, 3/8/2009).

² Designado de “European Higher Education Area”, na língua inglesa.

³ Informações recolhidas, traduzidas, adaptadas e sintetizadas a partir dos seguintes documentos: Declaração de Sorbonne (1998), Declaração de Bolonha (1999), Comunicado de Praga (2001), Comunicado de Berlim (2003), Comunicado de Bergen (2005), Comunicado de Londres (2007) e Comunicado de Louvain-la-Neuve (2009).

Apontando de outra forma, esta Declaração

“tem em mente a construção de um espaço europeu do ensino superior com os objectivos genéricos de promover a mobilidade e empregabilidade dos graduados, por forma a dar conteúdo real ao direito de livre circulação e estabelecimento dos cidadãos, e de reforçar a competitividade internacional do ensino superior europeu no contexto da crescente globalização dos sistemas de ensino e formação.” (Simão, Santos e Costa, 2002: 244-245)

Ainda segundo estes autores (*idem*, 2002: 245), concordamos em afirmar que

“a Declaração de Bolonha coloca o enfoque em questões importantes do ensino superior, com relevância para a construção da União Europeia, não apenas através de uma declaração política vaga, mas, pelo contrário, apontando objectivos específicos de uma grande razoabilidade e oportunidade, definindo um horizonte temporal de dez anos para a prossecução desses objectivos e estabelecendo uma estrutura de acompanhamento e dinamização do processo que se tem revelado eficiente tanto na organização de estudos e debates a nível europeu sobre os temas ligados aos objectivos especificados na Declaração de Bolonha como no levantamento sistemático da evolução e tendências em cada um dos países signatários.”

Considerando a perspectiva de Amaral e Magalhães (2004:84), a Declaração constitui igualmente uma boa oportunidade para os países europeus debaterem a diversidade internacional/homogeneidade, iniciando uma discussão explícita sobre um importante assunto político nacional e internacional como a necessidade de tornar o Ensino Superior Europeu “comparável”, e criando, simultaneamente, a ocasião para reforçar perspectivas europeias sobre a elaboração de políticas dentro de limites impostos para salvaguardar as especificidades nacionais.

As linhas de orientação lançadas pela Declaração de Bolonha, que viriam a ser consolidadas e operacionalizadas através da elaboração de documentos legislativos e regulamentadores⁴, constituem, sem dúvida, um avanço fundamental ao nível macroestratégico do Ensino Superior europeu, concretizando e contribuindo para a redefinição do espaço europeu no que diz respeito às suas fronteiras demográficas e cidadãs.

No entanto, a mudança provocada pelo Processo de Bolonha sobre a qual esta dissertação incidirá primordialmente, será a *“transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema de ensino baseado no desenvolvimento das competências dos estudantes”* (Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, Preâmbulo, p.3835).

⁴ Apesar da evolução, ora optimista, ora céptica, do Processo de Bolonha, não devemos descurar que “[o] processo convergente lançado pela Declaração de Bolonha é de natureza essencialmente tecnocrática e de iniciativa ministerial, com todos os riscos de poder conduzir a uma maior governamentalização dos sistemas nacionais de ensino superior.” (Simão, Santos e Costa, 2002: 247)

Considerando que as potenciais mudanças nas características e objectivos de um paradigma educativo são também as potenciais mudanças visíveis ao nível da formação técnica, científica, profissional e cidadã dos estudantes do Ensino Superior, importa, então, questionar se as formas que os modelos pedagógicos (e inerentemente burocráticos, administrativos e organizacionais) assumem, se coadunam não somente com os objectivos do Processo de Bolonha e as directivas que nesse âmbito se vêm formalizando, mas também com a necessidade e a definitiva importância de organizar um sistema educativo que potencie a formação integral dos jovens e adultos que frequentam as instituições de Educação Superior.

De facto, nas últimas décadas tem-se assistido a profundas transformações na estrutura social mundial, consequência e causa da globalização e do seu movimento antagónico, a territorialização. Essas metamorfoses estendem-se desde o nível cultural ao nível económico, geográfico, político. Dizendo de outra forma, a História do Mundo tem-se alterado pelas vivas dinâmicas que o ser humano – pessoa e instituição – tem provocado. Tem-se assistido ao desenvolvimento e melhoria das tecnologias, que favorecem as transacções comunicacionais, mas, em sentido inverso, parece haver uma desumanização das relações, procurando-se a performance, a eficácia e eficiência nos locais de trabalho e nas próprias escolas. Paradoxalmente, as medidas que parecem ser implementadas a estes níveis, como por exemplo o fomento do trabalho em equipa, parecem ser em prol de uma maior racionalização e optimização de recursos, procurando, sempre que possível, evitar o erro. A máxima “tempo é dinheiro” parece ser, cada vez mais, o chavão da nossa sociedade, em que a economia coloniza a cultura e, dentro desta, a educação. Mas como sempre, há espaço para o erro, para o crescimento de “ordem no caos”⁵, e, dentro desta lógica, penso que deve inserir-se a acção dos estudantes e professores/educadores (sejam ou não do Ensino Superior), principalmente se os condicionalismos colocados forem semelhantes aos que o Processo

⁵ Perdoe-se-me a ousadia de introduzir esta expressão, a qual concebo como sendo fundamental para dar à condição humana, através da “intrínseca” capacidade de agência, a possibilidade de, através de caminhos erráticos, construir uma ordem social e pessoal com sentido e significado para indivíduos e organizações, mesmo tendo em conta os condicionalismos macro-estruturais (como sejam a política ou a economia, por exemplo) que influenciam as vivências quotidianas. Não é, portanto, uma submissão conformista, mas o duplo reconhecimento de que há necessidade de uma ordem, e de que esta pode ser alcançada através de acções significantes, marginais, operadas por cada um de nós. A esta expressão, oponho a de “caos na ordem”, que, pessoalmente, concebo como a impossibilidade da acção humana, interactiva e deliberada, estabelecer uma ordem social geral, caracterizando-se antes por caminhos preestabelecidos, definidores de várias ordens que não contribuem para um sentido comum, impedindo, desta forma, a própria comunicação e partilha de significados. Seria, portanto, um relativismo levado ao seu extremo, o qual concebo como despropositado se falamos de educação.

de Bolonha agora nos oferece. Desta forma, considera-se que os períodos de transição podem ser espaços em que a apropriação das directivas, se por um lado se cinge às propostas oficiais, por outro pode servir para a edificação de novos processos e dinâmicas intra (e inter) institucionais.

Assim, com o intento de compreender e problematizar a forma como as diversas Unidades Orgânicas da Universidade do Porto efectuaram a transição anteriormente aludida, tomam-se por objectos de estudo desta dissertação os Relatórios de Concretização do Processo de Bolonha referentes ao ano lectivo 2007/2008.

Assumindo que os estudantes passam a ser vistos como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem⁶ e que, neste processo, a *aprendizagem* adquire particular ênfase, pensamos ser importante debater e questionar de que forma a transição não se esgota apenas numa “mera alteração formal”, que desde o princípio da estruturação do projecto de Bolonha se vem rejeitando⁷, ou se vai mais além, despoletando ou potenciando um nível de reflexão que não encontra os seus limites nos constrangimentos burocráticos (organizacionais e administrativos) que, por isso, se exprime como uma reflexão mais abrangente e sustentada sobre o processo educativo e pedagógico. A redefinição do papel dos professores, dos estudantes, da relação pedagógica, a redefinição do estatuto do conhecimento e da relação que professores e estudantes mantêm com o conhecimento, são preocupações centrais que devem assistir qualquer reforma educativa.

Nesse sentido, e ainda que desprovido de objectivos avaliativos, quer quanto à elaboração dos relatórios de concretização do processo de Bolonha das várias instituições, quer quanto à própria concretização do Processo de Bolonha nas mesmas, o propósito presente no trabalho realizado e que se evidencia na presente dissertação passou, sobretudo, pela recolha de indicadores – formalizados nos discursos dos aludidos relatórios – que nos dessem conta dos aspectos de mudança anteriormente mencionados.

⁶ “Nesta nova concepção, o estudante desempenha o papel central, quer na organização das unidades curriculares, cujas horas de contacto assumirão a diversidade de formas e metodologias de ensino mais adequadas, quer na avaliação e creditação, as quais considerarão a globalidade do trabalho de formação do aluno, incluindo as horas de contacto, as horas de projecto, as horas de trabalho de campo, o estudo individual e as actividades relacionadas com avaliação, abrindo-se também a actividades complementares com comprovado valor formativo artístico, sócio-cultural ou desportivo.” (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 24 de Fevereiro, Preâmbulo, p.1494)

⁷ “A adequação deve traduzir-se numa apropriada reorganização das formações superiores tendo em vista concretização dos objectivos do Processo de Bolonha, não podendo, de modo algum, ser encarada como uma mera alteração formal.” (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, p.2243).

As preocupações subjacentes a esta dissertação não se cruzam com a importância de traçar um percurso evolutivo do Processo de Bolonha – ainda que tal se reconheça como fundamental na análise global deste processo –, dado que tem havido nos últimos anos várias produções académicas, científicas e políticas sobre este tema.

Não se trata, também, de elucidar a importância da Educação Superior e da “missão” ou identidade (Magalhães, 2006) da Universidade no desenvolvimento das sociedades actuais e futuras, ainda que tal seja um ponto de problematização e reflexão determinante para a definição micro e macro-estrutural das próprias instituições de Educação Superior e das instâncias sociais que com aquelas instituições directa ou indirectamente, se relacionam.

Ainda que se afigurem como eixos centrais em torno dos quais se alicerça este “projecto educativo europeu”, nomeadamente a harmonização⁸ dos sistemas de Ensino Superior dos vários países signatários das várias Declarações e Comunicados, as questões da mobilidade, comparabilidade e compatibilidade, sobejamente mencionadas e reveladas nos principais documentos⁹ elaborados durante este processo, não serão alvo de reflexão aprofundada, ainda que no momento de análise e discussão dos dados empíricos, em espaços oportunos, se reflita sobre estas dimensões.

As intenções deste trabalho passam antes pela discussão de algumas sub-dimensões muito enfatizadas nas concepções introduzidas pelo Processo de Bolonha, nomeadamente na mudança do paradigma de ensino-aprendizagem.

A Universidade do Porto afigurou-se como contexto privilegiado de análise por vários factores, nomeadamente a proximidade física, pessoal e emocional que desde a minha formação inicial venho mantendo com esta Instituição, mas também por se tratar de uma das maiores universidades do País, com um cada vez maior reconhecimento e prestígio a nível Internacional.

Assim, pelos vários motivos que fui enunciando, e ainda que de forma ambiciosa, um dos objectivos da realização da presente dissertação de Mestrado, no âmbito das Ciências da Educação, no domínio de Especialização de Supervisão Pedagógica de Formação de Formadores (Área de Formação: Formação, Mediação e Gestão Educacional), passa igualmente por tentar proporcionar alguns elementos de reflexão

⁸ Segundo Pires (2007:82), a “*harmonização dos sistemas universitários tem como objectivo promover a comparabilidade dos cursos e a mobilidade dos estudantes que também é facilitada com o requisito de uma declaração dos créditos e das classificações obtidas num Suplemento de Diploma, que deve ter uma forma específica nacional e uma forma europeia padrão.*”

⁹ Destacam-se as Declarações de Sorbonne (1998) e Bolonha (1999), e dos Comunicados de Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007) e Louvain-la-Neuve (2009).

sobre os momentos adaptativos que ainda vão ocorrendo no seio das instituições de Educação Superior para cumprir os objectivos do Processo de Bolonha.

Consciente das limitações deste estudo, quer pelo grau de reflexão sempre insuficiente sobre um sistema educativo tão vasto e complexo, quer pelo facto de o próprio objecto de estudo fornecer apenas alguns elementos acerca desse sistema, não me furtarei a interpelar os dados que escolhi analisar sob o ponto de vista crítico que um mestrando em Ciências da Educação deve manter face à complexidade dos processos educativos.

Antes de explicitar a estruturação da presente dissertação, é, a nível pessoal, de grande relevância mencionar o contributo que a componente curricular do 2º Ciclo em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto teve ao nível da formação pessoal e profissional, permitindo-me abordar o tema sobre o qual agora se apresenta a dissertação de uma forma mais séria e informada. Apesar da frequência das unidades curriculares distar do período da elaboração desta dissertação, os contributos teóricos e empíricos dessas UC possibilitaram o aprofundamento da minha vivência e reflexão enquanto estudante, mas também o distanciamento suficiente para poder desenvolver este trabalho sob um ponto de vista académico, mais ponderado e menos carregado pela visão “anti-sistémica” que um estudante sempre deve ter.

O presente trabalho de dissertação estrutura-se em quatro grandes momentos ou capítulos.

O primeiro refere-se ao *enquadramento teórico* escolhido para esta dissertação, de forma a evidenciar alguns dos principais temas e referenciais do processo de Bolonha, mas também de forma a lançar pistas sobre a análise do objecto empírico. Aqui abordaremos as transformações propostas no quadro de Bolonha, as implicações do novo sistema de créditos, a relação entre o mundo de formação do Ensino Superior e o mercado de trabalho, a controvérsia que gira em torno do novo paradigma educativo com base nas competências, o papel dos docentes na nova configuração educativa, a transformação da categoria educacional de “aluno para estudante”, e uma breve abordagem a algumas questões sobre o uso das TIC e *e-learning* no âmbito do Ensino Superior.

O segundo capítulo, será dedicado à caracterização da abordagem ao objecto de estudo desta tese, nomeadamente explicitando as opções metodológicas mobilizadas para esta análise.

O terceiro momento, que se estrutura em torno de quatro partes principais, correspondentes às dimensões de análise do estudo, concretizará a apresentação dos dados recolhidos e analisados, bem como a sua discussão à luz do referencial teórico apresentado no Capítulo I.

Por último, no quarto capítulo esboçaremos as observações finais deste trabalho, ressaltando os pontos mais importantes, tanto ao nível do processo de realização da dissertação, como ao nível dos dados e discussões realizadas ou a aprofundar, apontando também pistas para possíveis investigações.

I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente Capítulo pretende adiantar alguns referenciais consultados sobre as principais áreas em discussão previstas na Introdução desta dissertação. Longe de se pretender realizar uma apresentação plena dos referenciais existentes para cada dimensão a abordar, o objectivo desta parte concretiza-se antes em identificar e ilustrar, através desses referenciais, os pontos de vista adoptados no processo de investigação concretizado.

I.1 – O PROCESSO DE BOLONHA: DESAFIOS E INTERROGAÇÕES PRÉVIAS

Como foi adiantado anteriormente, o Processo de Bolonha concretiza-se numa grande mudança nos sistemas de Ensino Superior um pouco por toda a Europa, não sendo Portugal alheio a essa transformação.

No seguimento do que na Introdução foi apresentado, o qual se conjuga com a observação das acções que as instituições (de Ensino Superior, políticas, empresariais, entre outras) têm vindo a desenvolver no seu âmbito de acção, pode afirmar-se que o âmbito de mudança se inscreve num espectro alargado. Mas, de facto, as transformações ao nível da forma como se encara (ou se deve encarar) o processo de ensino-aprendizagem são aquelas cujo impacto aparece com mais substância ao nível micro-analítico. Ou seja, no nosso entender, ainda que as componentes de mobilidade entre sistemas de formação, de comparabilidade e de competitividade entre estes sistemas, do fomento das relações entre o espaço de formação do Ensino Superior e o mercado de trabalho, sejam as mais visíveis ao nível dos pressupostos do Processo de Bolonha (desde Bolonha a Louvain-la-Neuve), é impossível não encarar a transformação pedagógica¹⁰ como um pilar essencial à reestruturação deste nível de ensino.

Aliás, pensamos que esta transformação se apresenta numa dupla vertente, em que por um lado emerge como uma consequência da adaptação de/a um novo sistema de créditos – o ECTS – e os seus pressupostos (ser-lhes-á dedicado um espaço mais adiante neste capítulo), mas também como catalisadora de uma nova forma de entrada dos

¹⁰ “*Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica — instrumentais, interpessoais e sistémicas — quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante.*” (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, Preâmbulo, p.2243)

diplomados no mercado de trabalho, através de uma formação baseada em competências, ao mesmo tempo específicas e gerais, que parecem suscitar a remodelação dos espaços profissionais da sociedade, tal como é defendido por Simão, Santos e Costa (2002: 251), quando afirmam que a

“coexistência de formações de natureza profissionalizante e de formações de cariz mais científico ou cultural, a nível de 1º Ciclo, ambas «relevantes para o mercado de trabalho europeu», como recomenda a Declaração de Bolonha. (...) radica no facto de o mercado de trabalho necessitar, ainda hoje, de formações com carácter mais imediatista para postos de trabalho que requerem conhecimentos e técnicas muito específicos e uma produtividade a partir do primeiro dia de integração no emprego, em paralelo com um número crescente de profissões que, pelo contrário, apelam a uma formação de espectro largo, com formação científica de base mais sólida e ênfase na aquisição de capacidades, atitudes e valores anteriormente referidos, nomeadamente a preparação intelectual para esses novos postos de trabalho.”

No entanto, se por um lado a identificação do que tem sido o Processo de Bolonha é determinante, não convém esquecer os equívocos muitas vezes presentes na leitura deste processo. Assim, de acordo com Soeiro e Alves (2005), procuramos dar conta de alguns desses equívocos.

Para estes autores (*idem*, 2005:1) “[a] primeira conclusão frequente e errada acerca desta declaração era a de haver a intenção de diminuir as durações dos cursos superiores. (...) A recomendação com maior impacto era a limitação a três graus no espaço Europeu do ensino superior: um curto, um médio e um longo.”

A esta interpretação errónea, acerca da forma como se deveria proceder à estruturação dos diferentes cursos na transição para o modelo de Bolonha, parece-nos ser importante acrescentar uma outra interpretação que pode afectar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais incisiva do que a redução (ou não redução, no caso de cursos de Mestrado Integrado em que em alguns casos apenas se operou a uma divisão interna dos ciclos de estudo) temporal dos cursos. Essa interpretação será aquela que muitos docentes fazem quando não diminuem ou não adequam os seus programas curriculares, de acordo com estas reduções temporais, implicando que as unidades curriculares – na sua maioria semestrais – contenham, em alguns casos, estruturas contedísticas muito próximas das anteriores disciplinas anuais. Esta interpretação *incorrecta*, conjugada com a visão de que “os professores não têm de ensinar, os alunos é que têm de aprender”, a qual será discutida posteriormente neste capítulo, poderão trazer consequências nefastas para os estudantes, enquanto pessoas e enquanto futuros cidadãos e profissionais.

Ainda de acordo com Soeiro e Alves (2005:2), “[a] segunda conclusão corrente e incorrecta baseia-se na convicção de que se pretende uniformizar os cursos superiores na União Europeia”. No entanto, estes autores (*idem*) explicam que

“O que se passou a seguir à declaração da Sorbonne foi que os outros países Europeus pretenderam aderir aos mesmos princípios. Algumas organizações como a Comissão Europeia e a EUA¹¹ intervieram no processo que pretendia discutir a declaração da Sorbonne. Este debate levou à redacção e assinatura da declaração de Bolonha por vinte e nove países, incluindo os quatro signatários da declaração da Sorbonne. Este debate levou precisamente a que ficasse claro que a diversidade dos cursos iria continuar e que, em vez de se falar de harmonização, se iria estudar a comparabilidade e a harmonização dos cursos nestes vinte e nove países.”

Relativamente à comparabilidade e à harmonização dos cursos entre os diferentes países signatários do Processo de Bolonha, não foi efectuada uma pesquisa para recolher dados sobre estes aspectos, facto que não nos permite efectuar um comentário sustentado sobre os mesmos. Consideraremos, no entanto, as informações que os Relatórios de Concretização nos fornecerem acerca destas dimensões, realizando os comentários adequados nos espaços a eles dedicados.

Por último, a

“Outra dedução frequente, igualmente incorrecta, é que a Europa tentava imitar o modelo norte-americano criando o mesmo número de ciclos. (...) No entanto, não há nos documentos oficiais, ou nos resultantes das discussões posteriores, qualquer referência a uma imitação de outro sistema de ensino superior. De facto seria impossível fazê-lo sem a reconversão fundamental do sistema de ensino superior na Europa dadas as diferenças estruturais que existem.” (*idem*, 2005:2)

Segundo esta apreciação parece, assim, ficar salvaguardada a identidade do Ensino Superior europeu como um todo, ainda que haja diferentes formas de organização e diferentes tradições universitárias nos vários países e mesmo dentro de cada um. Não sendo objectivo da investigação realizada um trabalho sobre estes aspectos, não lhes será dedicado um espaço privilegiado de discussão.

Talvez não se enquadrando no âmbito dos equívocos, mas antes nas intenções subjacentes e não suficientemente explícitas - ou ambíguas - sobre este processo, a leitura de Amaral e Magalhães (2004) ajuda-nos a compreender algumas dessas ambiguidades. Os autores (2004:84-85), referindo-se às forças por trás do processo de Bolonha e às suas potenciais implicações e vantagens, afirmam que estas não são completamente claras.

¹¹ European University Association.

Apontam, assim, três aspectos principais que revelam a relativa ambiguidade dos novos processos e exigências comportadas:

- a afirmação de que os empregadores necessitam de uma maior transparência sobre os graus académicos na prospecção de empregados parece não ser razão suficiente para as alterações propostas dado que, na economia globalizada actual, contratar e despedir é relativamente fácil;
- o compromisso de reforçar a mobilidade dos estudantes, outra possível razão para se propor a convergência, aparece fragilizado, uma vez que a Comissão (Europeia) cancelou os fundos disponíveis para a mobilidade dos estudantes, enquanto alguns países europeus substituem bolsas por empréstimos;¹²
- também o argumento da competitividade – concretizado através da criação do EEES – aparece frustrado e com potencialidade reduzida por vários factores, tais como as diferentes línguas, problemas de imigração e marketing insuficiente, aos quais se junta a falta de incentivos financeiros às Instituições de Ensino Superior (IES). Tudo isto leva os autores a questionar “quem vai ter mais benefício com este mercado?”.

Continuando a tecer uma análise sobre o processo de Bolonha e os seus potenciais impactos nas transformações dos sistemas de Educação Superior dos países europeus (em particular dos signatários), Amaral e Magalhães (2004) identificam alguns “possíveis perigos do processo de Bolonha”. Ainda que mais centrados nas questões da autonomia e governabilidade das instituições (ao nível da dimensão macro-sistémica da problemática), os perigos elencados podem provocar efeitos ao nível educativo (o nível micro-sistémico).

Assim, o *decréscimo ou perda de diversidade* característica de cada sistema educativo aparece como uma das primeiras preocupações destes autores.¹³ Referindo-se ao projecto *Tuning*¹⁴ (lançado em 2001) – cujos objectivos seriam “sintonizar” as estruturas educacionais europeias, promover o debate sobre o desenvolvimento de

¹² Amaral (2005:8), reportando-se à convergência dos sistemas de Ensino Superior, afirma que “[e]sta diversidade, verificada, em alguns casos, dentro das fronteiras do mesmo país, tem dificultado a mobilidade de estudantes e graduados entre as várias Universidades Europeias e, em última análise, tem constituído um forte entrave à empregabilidade dos cidadãos europeus no espaço europeu.”

¹³ Nas palavras de Morgado (2009:49), “[e]mbora a tentativa de construir um território curricular europeu tenha radicado, até ao momento, mais em referenciais de estrutura organizacional do que na uniformização dos conteúdos programáticos, tudo indica que, a seu tempo, as opções curriculares acabarão por enfraquecer as territorialidades curriculares nacionais, regionais e locais a favor da legitimação de um conhecimento escolar internacional que represente não só as metas que, em termos de educação e formação, cada nação deve concretizar no quadro da Comunidade Europeia, mas também os interesses de certos sectores de influência e dos grupos sociais dominantes que se movem nesse contexto. No ensino superior, estas decisões terão um impacto considerável, inviabilizando quer a possibilidade do currículo se transformar num instrumento flexível e integrador, quer a existência de currículos informais, necessários para “formar uma universidade a várias vozes e com múltiplas aberturas para coligações alternativas” (Santos, 1999, p.199). Consequentemente, a universidade ver-se-á impossibilitada de se assumir, tal como seria desejável, como um espaço privilegiado de reflexão sobre o saber e sua importância na construção de uma sociedade mais justa e democrática e como uma via para a inclusão.”

¹⁴ Embora considerando a importância deste projecto para a edificação do Espaço Europeu de Ensino Superior e respectivas componentes, não nos debruçaremos sobre as suas características, mobilizando apenas as referências que os autores lidos no âmbito deste trabalho lhe fazem.

competências envolvendo os vários *stakeholders*¹⁵, melhorar a cooperação e colaboração europeia para o desenvolvimento da qualidade dos sistemas de formação, e identificar e trocar informação sobre pontos de referência comuns baseados nos sujeitos, conteúdos curriculares, resultados de aprendizagem (*learning outcomes*) e métodos de ensino, aprendizagem e avaliação –, os autores (*idem*, 2004:87) questionam se este projecto não terá aberto as portas à harmonização e uniformidade, ainda que a declaração de intenções do projecto mencionasse que não se procurava desenvolver qualquer tipo de currículo europeu unificado, prescritivo ou definitivo e que não se pretendia, também, acabar com a rica diversidade da educação europeia, nem restringir a independência dos académicos ou especialistas (*idem*). Deste modo, parece, então, que a preservação da identidade do Ensino Superior europeu face ao sistema norte-americano dará lugar, paradoxalmente, a uma uniformização interna, condicionante da afirmação da diversidade dos sistemas de Educação Superior nacionais.

Outro perigo mencionado prende-se com a *mercadorização*¹⁶ da Educação Superior (Amaral e Magalhães, 2004:88), podendo esta colocar em causa os valores nucleares da Universidade. A transformação da educação numa mercadoria e dos estudantes nos seus clientes parece o resultado mais evidente desta transformação, resultando que em vez de se “ter uma educação” se passa a “comprar uma educação” (Kenway e tal. 1993, *in* Amaral e Magalhães, 2004: 88). Os interesses do consumidor nos mercados de educação passam, pois, a confluir com os interesses económicos nacionais (Ball, 1998, *in* Amaral e Magalhães, 2004:88).

Posto isto, em jeito provocatório, cabe-nos questionar, em primeiro lugar, se: terá a “clientelização” educativa, ao nível do Ensino Superior, condições para acontecer ao nível do sistema público, considerando, por um lado, a (relativa) democratização e massificação deste nível de educação desde há vários anos (não só em Portugal como em outros países europeus e não europeus)? Em segundo lugar importa, igualmente, interrogar: poderá a relação “cliente – prestador de serviços”, entre estudantes e Instituições de Ensino Superior, garantir a melhoria das práticas educativas e das

¹⁵ Mais adiante referir-nos-emos a este conceito, no âmbito da ligação entre a formação no Ensino Superior e o mercado de trabalho.

¹⁶ Traduzido da expressão inglesa “*commoditisation*”. Van Weigl (2000, *in* Amaral e Magalhães, 2004:89), a propósito da situação Americana define *commoditisation* como “*the process whereby products or services become standardized to the extent that their attributes are roughly the same. (...) when a product or a service is commoditised, it can be readily compared with other products like it, and competition revolves strictly around the price of the good.*”

condições institucionais, com base no simples pressuposto de que “se pago, exijo qualidade”?

Obviamente que esta questão não tem em conta nem a capacidade de intervenção dos agentes educativos, nem o poder da estrutura organizacional ao nível institucional (das IES, do sistema político/estatal e do próprio Mercado e da sociedade), mas não deixa de ser necessário averiguar os potenciais emancipatórios de uma transformação vista como “perigosa” para uma transformação entendida como necessária e possível: a do aumento da qualidade do ensino e da aprendizagem no Ensino Superior. Em sùmula, a esta perspectiva *relativamente*¹⁷ positiva, quiçá utópica, esboça-se na seguinte questão: virá a ser *possível* “comprar uma educação” para “ter uma educação”?

Amaral e Magalhães (2004:89) prosseguem a sua análise aos perigos de Bolonha, enunciando um terceiro perigo: o *sistema de acreditação*. Se, por um lado, a comparabilidade é uma necessidade, de acordo com os novos princípios e com uma admitida necessidade de melhoria dos sistemas de educação superior à escala europeia, é também inegável a imensa diversidade programática das instituições europeias (diferentes estruturas de graus de estudos, diferentes durações dos estudos, diferentes

¹⁷ Ainda que considere que a Educação, incluindo a Educação Superior, é um *bem* que deve ser distribuído e acedido universalmente, sem olhar a restrições de carácter étnico, cultural, económico, político, geográfico e social, obviamente não olvidando a possibilidade e necessidade de estruturar os sistemas educativos e formativos para a obtenção de sucesso, destaco acima a *relativa* positividade da interpelação efectuada por três razões essenciais. A **primeira**, porque considero que apesar da necessidade de tornar gratuita a frequência do sistema de Ensino Superior, para facultar (pelo menos) o acesso a toda a população que esteja interessada em frequentar este nível de ensino, mas porque é necessário implementar a responsabilização nos usufruidores deste sistema, e o pagamento de propinas, se por um lado actua como efeito distanciador e desmotivador da frequência do Ensino Superior, por outro pode ser um elemento necessário à responsabilização dessa frequência, vinculando estudantes e famílias a um compromisso consigo próprios e com o sistema, sem cair em conformismos e sem deixar de valorizar os caminhos divergentes que podem e devem ser percorridos na frequência do sistema (considero igualmente que a vivência estudantil universitária pode tornar-se, com a massificação do acesso, num dos últimos redutos para a experimentação de projectos de vida alternativos por uma grande fatia da população jovem portuguesa, face aos condicionalismos e exigências sociais cada vez mais avultados). Não a entendendo como paradoxal, face ao anunciado como primeira razão, a **segunda** razão para a minha relatividade face à mencionada interpelação deve ser entendida no quadro de um sistema político que não é auto-suficiente para, precisamente, poder fornecer o livre e gratuito acesso à formação Superior por parte de toda a população que deseje frequentar este nível de ensino e para poder, posteriormente, assegurar a entrada plena no mercado de emprego; como tal, “*comprar para ter educação*” pode ser uma forma de exigir uma transformação do próprio sistema educativo e político (macro e micro). A **terceira** razão advém directamente da formulação da interpelação, pois esboça-se a “possibilidade” e não a “necessidade” de ter de comprar uma educação para ter uma educação, o que, na minha concepção, deposita confiança e esperança na capacidade de mudança, transformação e emancipação humana, fugindo ao supostos desígnios delineados externamente (por instâncias europeias, por exemplo) sem olhar a especificidades e contextos, o que, em termos práticos implicaria que o “acto educativo” seria melhorado, não em consequência directa da sua “compra”, mas sobretudo pela consciencialização de que é importante oferecer percursos educativos coerentes e de excelência a todos os estudantes do ensino superior.

sistemas de acesso, etc), diversidade essa que poderá perder-se com a convergência para um sistema de educação superior europeia (*idem*, 2004:93).

Cardoso, Portela, Sá e Alexandre (2007:1; 2008:229-230), ao enunciarem o que podem ser as vantagens do processo de Bolonha, nomeadamente pela implementação dos graus reconhecidos numa área geográfica alargada, juntamente com o re-desenvolvimento do currículo para tornar a aprendizagem centrada no estudante e focada no desenvolvimento de competências, e pela possibilitação de uma entrada no mercado de trabalho mais cedo, destacam, na linha do apontado anteriormente por Amaral e Magalhães (2004), potenciais perigos ou desconfiças que recaem sobre os conteúdos académicos do currículo e a adequação ao mercado de trabalho das competências num curto período de três anos de formação, expressa nos receios de que a empregabilidade dos graduados seja reduzida, comparada com a dos graduados de ciclos mais longos.

Neste seguimento, ao mesmo tempo que ressaltam a adopção do sistema de dois ciclos – que permitiria reduzir os custos das más escolhas dos estudantes, e que promoveria uma progressão mais flexível, facilitando a entrada mais rápida no mercado de trabalho e o ulterior regresso ao sistema educativo para completar a formação (Mestrado), com noções mais exactas das competências que necessitam desenvolver para os seus desempenhos profissionais (Cardoso, Portela, Sá e Alexandre, 2008:231) –, ou ainda a maior transparência entre estes graus, que permite (teoricamente) uma maior mobilidade¹⁸ entre os estudantes (Cardoso, Portela, Sá e Alexandre, 2007:4), referem igualmente que os críticos de Bolonha realçam que os novos currículos são versões comprimidas dos programas longos e, como tal, não haverá tempo suficiente para a assimilação, reflexão e abordagem crítica sobre a aprendizagem, o que irá subvalorizar a qualidade do grau académico, situação que poderá ter consequências na empregabilidade dos novos graduados (Cardoso, Portela, Sá e Alexandre, 2007:4; 2008:232). Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida e Moreira (2007: 37) apontam que “[n]os cursos de três anos, o aluno especializar-se-á muito cedo, o que limita um conhecimento aprofundado, enquanto no programa de cinco anos o aluno disporá de uma formação mais profunda e ampla.”

¹⁸ Amaral e Magalhães (2004:94), constataam, paradoxalmente, que a mobilidade estudantil na Europa está limitada a uma pequena percentagem de estudantes, e que, apesar dos vários programas europeus de financiamento da mobilidade, a percentagem de estudantes europeus em mobilidade decresceu embaraçosamente para níveis inferiores aos dos primórdios do Século XVII, afirmando os autores que parece muito pouco provável que esta percentagem aumente no futuro devido aos custos da mobilidade internacional. Desta forma interpelam-nos com a questão: “*Does this mean that all this trouble is for the sake of a small privileged minority?*”

Porém, Cardoso, Portela, Sá e Alexandre (2008:232), apoiando-se em Harmon, Oosterbeek e Walker (2003), sustentam que talvez seja ainda cedo tirar conclusões a este nível. Apesar de enunciadas desvantagens sobre o tipo de financiamento proposto para os dois ciclos (Cardoso, Portela, Sá e Alexandre, 2007:4; 2008:232) e mesmo conscientes de que se trata de um assunto de debate e problematização essencial, não nos pronunciaremos sobre esse aspecto no âmbito deste trabalho.

Beneficiando da reflexão de Méndez (2008:211), e considerando que Bolonha é um processo de transformação muito centrado em alterações discursivas, afirmamos que desta *nova visão da educação* (que segundo o autor “nada tem de novo”(idem)) desapareceram expressões já afirmadas na tradição e na literatura pedagógicas (*aprendizagem significativa, aprendizagem por descobrimento, autoavaliação, trabalho em equipa, autonomia, interdisciplinaridade, profissionalidade docente, autonomia dos centros, investigação-acção, professor reflexivo, compreensão, trabalho cooperativo, negociação...*), enquanto que às que se mantêm (pensamento crítico, avaliação formativa, co-avaliação...) são atribuídos significados diferentes que adquirem sentidos distintos, sustentando interpretações ingénuas que tendem a ocultar concepções pragmático-funcionais.

Ainda que declaradamente conscientes da importância dos aspectos abordados, parece-nos também plausível discutir quais as implicações que isto trará, por exemplo, para o trabalho dos docentes e para a aprendizagem dos estudantes. Será que a dimensão europeia (propalada nos documentos oficiais do Processo de Bolonha), que se pretende implementar ao nível curricular das formações, se tornará num *bulldozer* que arrasa os currículos locais? Em certas áreas, sabemos que tal não vai ser possível, nomeadamente aquelas que se ligam a temas configurados por relação a uma determinada territorialidade (ex. Direito); mas naquelas áreas em que esta vinculação é mais ténue, como se afirmará a riqueza cultural dos conteúdos territoriais nacionais? Pensamos que os docentes terão aqui um papel fundamental, se puderem e souberem afirmar-se como configuradores curriculares, críticos e autónomos face às imposições externas¹⁹ (institucionais ou supra-institucionais). A investigação, aliada à docência, poderá fazer a diferença na recontextualização da formação oferecida. Morgado (2009:57), suportando-se em Antunes (2001), declara que “[s]e a investigação e a produção de conhecimento continuam a constituir um lugar-chave na acção dos professores do ensino superior, a pedagogia agrega-lhes uma dimensão decisiva, assim equiparando o

¹⁹ Relembramos o já mencionado facto de que Bolonha não é uma directiva, apenas a procura de concertação dos sistemas de educação superior de alguns países europeus.

mérito da pesquisa ao mérito do ensino, assim valorizando uma dimensão mais fluida, e na aparência mais frágil, mas de efeito mais perdurável". Deste modo, “[i]nvestigar e ensinar constituem duas competências decisivas na criação de condições para que os alunos se desenvolvam, cresçam, sejam e se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais” (Dias, 2001 in Morgado, 2009:57).

No seguimento do que temos vindo a referir relativamente ao tema de estudo, pensamos ser importante dar conta das implicações que a adaptação dos cursos do Ensino Superior ao novo modelo, nomeadamente das licenciaturas e mestrados, tem acarretado ao nível da reconfiguração educativa.

A adopção de um sistema de créditos²⁰ como o ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System – infligiu uma mudança crucial ao nível modo como se passa a configurar o tempo de trabalho dos estudantes²¹, cujas componentes passam a distribuir-se num menor número horas de contacto²² de natureza colectiva e em mais horas de trabalho autónomo.

Simultaneamente, o tempo de aulas foi alvo de diminuição para proporcionar um maior contacto com actividades e contextos reais (laboratórios, empresas ou outras instituições), bem como para, atenuando a componente excessivamente teórica da formação dos estudantes, na sua maioria transmitida através do “lição magistral”²³, dar

²⁰ “«Crédito» [é] a unidade de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente sessões de ensino de natureza colectiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação” (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro (p.1495); Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (p.2245). Na Universidade do Porto, um crédito corresponde a 27 horas de trabalho do estudante (Regulamento de Aplicação do Sistema de Créditos Curriculares aos Cursos Conferentes de Grau da U.Porto (p.1)).

²¹ “A estimativa do número de horas de trabalho que um estudante deverá dedicar a uma determinada unidade curricular é a resultante da soma das seguintes estimativas das horas que ocupará com cada uma das componentes do trabalho a realizar no seu âmbito: a) Número de horas de contacto representado pelo “tempo utilizado em sessões de ensino de natureza colectiva, designadamente em salas de aula, laboratórios ou trabalhos de campo, e em sessões de orientação pessoal de tipo tutorial”; b) Número de horas dedicado a estágios, projectos, trabalhos no terreno e outras actividades sem contacto, no âmbito dessa unidade curricular; c) Número de horas de estudo dedicado pelo estudante à unidade curricular em causa; d) Número de horas destinado à preparação e realização da avaliação no âmbito da unidade curricular em consideração.” (Regulamento de Aplicação do Sistema de Créditos Curriculares aos Cursos Conferentes de Grau da Universidade do Porto, de 4 de Maio de 2005, Artigo 3º, p.2)

²² De acordo com a definição apresentada no Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro (p.1495), as “horas de contacto” referem-se ao “tempo utilizado em sessões de ensino de natureza colectiva, designadamente em salas de aula, laboratórios ou trabalhos de campo, e em sessões de orientação pessoal de tipo tutorial.” Na Universidade do Porto, acrescentam-se a estas componentes as “avaliações” e “discussão individual ou em grupo de relatórios/trabalhos”. (Glossário Académico da Universidade do Porto, (página Web).

²³ Segundo o que apresentam Balcells e Martin (1985), esta lição que “é o método mais antigo e mais difundido” no ensino universitário, e cuja base se situa na “sua forma expositiva”, “era dada a um auditório reduzido e podia decorrer com rendimento; a relação professor-aluno era imediata e, por

lugar a uma semestralização das unidades curriculares, cuja consistência e coerência passaria a ser assegurada por diferentes modos de trabalho pedagógico mais centrados sobre o trabalho dos estudantes.

Ou seja, de um registo de disciplinas anuais, pretende-se passar a um registo de unidades curriculares²⁴ semestrais, em que o estudante deve desenvolver um maior volume de trabalho autónomo. Esta transformação assume, no nosso entender, uma dupla vertente: por um lado, é consequência da redução do tempo de aulas destinadas a uma determinada área disciplinar/curricular; por outro, afirma-se a vontade de potenciação do trabalho e da capacidade dos estudantes, com o objectivo de que estes possam adoptar um papel mais activo, consciente e crítico na construção do seu conhecimento e do seu percurso educativo.

No entanto, assim como na interpretação das premissas conducentes às transformações operadas no decorrer do Processo de Bolonha, parecem-nos afigurar-se alguns equívocos interpretativos, principalmente acerca do papel dos docentes e estudantes, assim como dos próprios meios e fins dos processos de ensino-aprendizagem.

Ainda como consequência da adopção do sistema de créditos ECTS, as competências de formação tornam-se elementos centrais no processo de aprendizagem, de forma a substituir a aquisição de informação, anteriormente o motivo e fim central do processo de formação do Ensino Superior. Patrocinada que está a mobilidade entre sistemas educativos e entre países, tanto pela adesão ao processo de Bolonha, como pelas condições sociais, e político-geográficas da Europa, as competências, aparentemente com um cariz mais dinâmico e funcional do que a aquisição de informação, tida como

vezes, cordial, suprimindo a ausência daquilo a que hoje se chama trabalho com pequenos grupos.” Tem “o seu antepassado nessa lectura realizada pelos mestres medievais” época em que “o método era uma necessidade porque não havia textos impressos; utilizava-se o instrumento de comunicação mais acessível, a palavra.” Adiantam ainda os autores que “[o] ensino que assim é ministrado tem, portanto, uma orientação marcadamente instrutiva: reduz-se, na maioria dos casos, a mostrar ou a instruir os estudantes acerca de algo.” De facto, são “características essenciais da lição magistral como forma de exposição: transmissão de conhecimentos, oferta de uma visão crítica da disciplina, reveladora de um método. Os dois últimos são descuidados com frequência pelos professores”, o que dá azo a críticas que se têm “baseado, principalmente, nas suas características de forma didáctica expositiva: a passividade do aluno e a pouca eficácia na transmissão dos conhecimentos.” Concluem os autores que “De qualquer modo, um facto é certo: quando as lições magistrais se reduzem a simples exposições de uma soma de conhecimentos que por vezes estão já bem expostos em livros de texto ou de consulta e que o professor se limita, praticamente, a repetir, os estudantes fogem de tais aulas.”

²⁴ Segundo os Decretos-Lei n.ºs 42/2005, de 22 de Fevereiro (p.1495) e 74/2006, de 24 de Março (p.2244), “«Unidade curricular» [é] a unidade de ensino com objectivos de formação próprios que é objecto de inscrição administrativa e de avaliação traduzida numa classificação final”. No Glossário Académico da Universidade do Porto, à componente de “ensino” acresce-se a componente de “aprendizagem”, procurando legitimar a transformação do paradigma educativo vigente ao nível do Ensino Superior, centrado no ensino e na figura do Professor.

mais estática e circunstancial, aparecem como a bandeira do Espaço Europeu do Ensino Superior, para o Século XXI. Porém, também aqui esta concepção pode transportar em si incontornável equívoco que as instituições de Educação Superior devem ser capazes de enfrentar, aquele que tem a ver com a necessidade de se reconhecer a importância da informação para o desenvolvimento das competências e vice-versa.

Assim, de forma a, por um lado, apresentarmos e fundamentarmos a nossa visão sobre os aspectos centrais do processo de ensino-aprendizagem, e, por outro, tentar dar uma visão desmistificadora de alguns dos equívocos subjacentes à interpretação dos vários documentos e propostas do Processo de Bolonha, procuraremos, de seguida, a abordagem das transformações ocorridas, apresentando algumas pistas para uma nova visão da Educação Superior.

Subjacente à transformação do paradigma de ensino-aprendizagem está todo um conjunto de outras transformações a vários níveis: a transformação dos papéis dos docentes, dos estudantes e do estatuto da informação; a transformação dos paradigmas de avaliação; a mudança para um paradigma baseado no desenvolvimento de competências; a transformação dos métodos e estratégias de ensino-aprendizagem, bem como a organização do tempo e espaço pedagógicos. São algumas destas dimensões que não se podem ignorar no paradigma do Ensino Superior e das quais daremos conta nos pontos seguintes deste capítulo.

I.2 – O ECTS: QUE IMPLICAÇÕES NA REESTRUTURAÇÃO DO PARADIGMA EDUCATIVO?

Neste ponto pretendemos dar conta do que é o ECTS, baseando-nos sobretudo no documento “ECTS Users’ Guide” (2009)²⁵, no qual se apresentam as origens e linhas gerais deste sistema de créditos. A abordagem a este elemento fundamental da transformação/adequação da formação no Ensino Superior ao modelo de Bolonha decorre, por um lado, do seu próprio cariz “fundamental” e estruturante na orientação desse processo e, pelo outro lado, porque nos temos dado conta, no decurso desta investigação, de que as transformações menos contempladas mas mais importantes, no nosso entendimento, que o processo de Bolonha veio trazer, terão a sua base na adopção

²⁵ As informações recolhidas através deste documento (e de outros documentos escritos em inglês) que se apresentam, devidamente referenciadas/assinaladas, neste trabalho, foram traduzidas e adaptadas para português para melhor compreensão do texto, mantendo-se o mais fiel possível aos documentos originais.

do ECTS como sistema de créditos subjacente ao desenho das formações no Ensino Superior.

Não nos reportaremos à sua origem²⁶, embora seja necessário considerá-la na própria abordagem à transformação dos sistemas de ensino e de formação que adoptam este sistema de créditos. Antes nos interessará traçar as implicações que a adopção do ECTS acarretou ao nível da formação no Ensino Superior.

O ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System –, em português designado “Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos” é um “*instrumento que se destina a criar transparência e facilitar o reconhecimento académico, através da avaliação do volume de trabalho do estudante numa unidade curricular ou numa área científica.*”²⁷ De acordo com Catalán (2005:126)²⁸, o ECTS é basicamente um *sistema centrado na carga horária do estudante necessária para a aquisição de competências.*

Morgado (2009:59, nota 9), apoiando-se em Amaral (2005), afirma que há

“dificuldade de “definir de forma precisa o que é um ECTS”, sobretudo pelo facto da sua medição ser feita com base no “trabalho de um aluno médio”, o que nunca permitirá que o ECTS se afirme como “uma moeda fiável para o reconhecimento de estudos”, nem garantirá a necessária credibilidade a um sistema de créditos acumuláveis. Daí o recurso com mais insistência à definição de learning outcomes por cada disciplina.”

Não querendo encarar as primeiras definições como redutoras, até porque nelas estão contidos os principais aspectos que mais nos despertaram o interesse para realizar este trabalho, nem querendo cair no cepticismo depois apresentado, pensamos ser importante ir mais além na forma como se encara a importância dos ECTS, ou, acima de tudo, qual o seu impacto na configuração do Espaço Europeu do Ensino Superior.

Segundo o documento ECTS Users’ Guide (2009:7), o ECTS constitui-se como uma ferramenta que ajuda a desenhar, descrever e distribuir programas e conferir qualificações de Ensino Superior, e o seu uso, em conjunto com quadros de qualificações baseados em resultados, torna os programas e qualificações mais transparentes, facilitando o seu reconhecimento por outras instituições de Ensino Superior e mesmo empresas ou outras organizações sociais. O ECTS é usado no Espaço

²⁶ “ECTS was originally set up in 1989 as a pilot scheme within the framework of the Erasmus programme in order to facilitate the recognition of study periods undertaken abroad by mobile students.” (ECTS Users’ Guide, 2009:7, nota de rodapé 1)

²⁷ Definição apresentada no Glossário Académico da Universidade do Porto (página web).

²⁸ As informações recolhidas em documentos escritos em espanhol e que se apresentaram, devidamente referenciadas/assinaladas, neste trabalho, foram traduzidas e adaptadas para português para melhor compreensão do texto, mantendo-se o mais fiel possível aos documentos originais.

Europeu do Ensino Superior pelos vários países envolvidos no Processo de Bolonha, embora em alguns desses países coexista com outros sistemas de créditos (*idem*, 2009:9). De acordo com Amaral (2005:10) “[o] sistema de créditos aplicado em Portugal tem por base o número de horas de “contacto” do aluno com o docente, enquanto que o sistema ECTS tem em conta a estimativa do número de horas que o aluno disponibilizará para o estudo de determinada disciplina.” Com a adopção do ECTS, o outro sistema deixou de ser aplicado.

Para além dos aspectos já apontados, o ECTS afigura-se igualmente como um elemento-chave na relação com os quadros de qualificações europeus e nacionais, uma vez que os créditos ECTS são utilizados na formulação destes quadros ao nível da educação superior.

Ao contrário de outros sistemas de créditos, em que, para contabilização do trabalho dos alunos apenas eram contempladas as actividades lectivas de aula, com a adopção do ECTS, a carga horária²⁹ do estudante passa a ser calculada com base nas horas de contacto presenciais (aulas) e nos trabalhos, estágios, avaliação e outras actividades ou componentes de aprendizagem que o estudante tenha de realizar para desenvolver e adquirir as competências e conhecimentos estipulados nos objectivos de cada unidade curricular.

Portanto, com este sistema torna-se possível uma descentração da componente lectiva presencial (temporal e espacialmente), usualmente dinamizada/conduzida pelos docentes, para um modelo mais híbrido, ou seja, em que o tempo e espaço educativos se combinam de diferentes formas recorrendo a novos recursos educativos (por exemplo, as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC)). Este último modelo concede (ou visa conceder), por sua vez, uma maior liberdade e autonomia de acção aos estudantes para melhor definirem os seus percursos de formação e as suas aprendizagens.

Assim, o ECTS afirma-se como um sistema para acumulação e transferência de créditos, centrado no estudante, e baseado na transparência dos resultados de aprendizagem e dos processos de aprendizagem, visando facilitar o planeamento, distribuição, avaliação, reconhecimento e validação das qualificações e unidades de aprendizagem, bem como da mobilidade dos estudantes (ECTS Users’ Guide, 2009:11).

²⁹ A carga horária indica o tempo que os estudantes habitualmente necessitam para completar todas as actividades de aprendizagem (tais como leituras, seminários, projectos, trabalhos práticos, estudo autónomo e exames) requeridas para alcançar os resultados de aprendizagem esperados (ECTS Users’ Guide, 2009:11).

Segundo o ECTS Users' Guide (2009:11) o ECTS centra-se no estudante na medida em que possibilita às instituições a transferência da ênfase no desenho dos programas de estudo característicos de modelos centrados no professor, para modelos que conciliam as necessidades e expectativas dos estudantes. Um modelo centrado no aprendente coloca a aprendizagem no cerne do desenho e distribuição do currículo, e oferece aos estudantes uma maior possibilidade de escolha do conteúdo, do modo, do ritmo e do local de aprendizagem (*idem*, 2009:13). Neste tipo de modelo, as instituições têm o papel de facilitar e apoiar os aprendentes na modelação dos seus caminhos de aprendizagem, e ajudá-los a construir as suas experiências e estilos de aprendizagem individuais (*idem*).

No seguimento do que temos vindo a afirmar neste trabalho, pensamos ser importante compreender que os ECTS constituem um dispositivo que pode influenciar os papéis que estudantes e professores assumem no acto educativo, o papel da informação neste âmbito, a estrutura dos cursos, a estrutura das unidades curriculares e das suas componentes (definidas institucionalmente ou pelos docentes responsáveis, como sejam a gestão do tempo e do espaço pedagógicos ou as actividades de ensino-aprendizagem propriamente ditas, incluindo a avaliação), as competências e resultados de aprendizagem a atingir pelos estudantes e, ainda, as relações entre o espaço de formação e o mercado de trabalho.

A concretização, ou pelo menos o desenho, do Espaço Europeu do Ensino Superior, permitiu adivinhar mudanças nas actividades principais do Ensino Superior que se vêm afectadas e transformadas neste novo espaço (Catalán, 2005:125). Segundo Catalán (2005:125-126), as novas formas de encarar a ciência, a tecnologia e o conhecimento, estabelecem os marcos das reformas do EEES, provocando que a formação universitária, antes ancorada na transmissão de informação, passe actualmente a centrar-se no desenvolvimento e aquisição de competências várias. Por certo, esta mudança implica a necessidade de organizar e planificar a actividade docente em torno destas competências e do conceito de *aprender a aprender*. Isto leva a transformações nas metodologias didácticas, estratégias de ensino e organização do sistema de formação.

A este respeito, resgatamos a análise de Trindade (2009) a partir da qual se infere que a transformação do paradigma pedagógico do Ensino Superior se enquadra naquilo que Altet (1997) designa por pedagogias da aprendizagem. Caracterizando-se estas pela

relação privilegiada que aprendentes e saber estabelecem entre si, relegando ao professor para “o lugar do morto” (Houssaye, 1996 *in* Trindade, 2009), o aprender, e mais propriamente o *aprender a aprender*, ganham relevância. O desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais assume primazia sobre o confronto com o património cultural, não sendo este “*objecto de valorização e interpelação explícita*” (*idem*). Prosseguindo a sua análise, Trindade (2009) identifica o principal equívoco deste paradigma:

“diz respeito ao facto do objecto de valorização ser o sujeito que aprende, como se este, só por si, possuísse os recursos culturais necessários para aprender sozinho ou, pelo menos, com um grau de autonomia apreciável face à informação existente, aos procedimentos metodológicos vigentes ou aos instrumentos que nos permitem conceber e apropriarmo-nos da realidade e dos factos que a constituem.”

Poder-se-á afirmar que o paradigma de Bolonha, mais preocupado discursivamente com o desenvolvimento de competências (de vários níveis) do que com o trabalho sobre conteúdos sócio-culturais, se fundamenta nesta visão apresentada.

É no sentido do que referimos anteriormente que se permite afirmar que o centro de gravidade da formação universitária se desloca do ensino e da actividade docente do professor para a aprendizagem e outras actividades que um estudante universitário deve realizar para o desenvolvimento de competências. A própria definição de crédito enforma esta mudança³⁰ (Catalán, 2005:126).

A orientação eminentemente prática que se pretende dar à formação universitária requer mudanças nos modos de pensar e de actuar dos docentes, consignando-se a reflexão destes ao sentido e importância das matérias e creditações na formação global dos estudantes; aos resultados/produtos da aprendizagem, que geram habilidades e capacidades específicas; às metodologias que favorecem a aquisição de competências específicas sobre as matérias (*idem*, 2005:128).

De acordo com as palavras de Catalán (2005:127), que elenca algumas das principais mudanças operadas com a adopção do ECTS ao nível da formação universitária em Espanha, e outras que são necessárias concretizar para uma efectiva transição de paradigma, também na formação universitária em Portugal se podem supor (e desejar) algumas mudanças:

³⁰ Esta nova concepção afecta de maneira significativa a actividade docente: elaboração de programas, planificação de actividades, redefinição das aulas presenciais e do conteúdo teórico, desenho de recursos e materiais didácticos assim como os critérios e sistemas de avaliação educativa. Isto supõe uma redefinição do papel do professor e um reposicionamento pedagógico (Catalán, 2005:126).

- *no pensamento e na acção dos professores e também nas formas de estudo dos estudantes com vista à aprendizagem;*
- *na concepção das creditações, o que afecta desde a definição de competências específicas como objectivos de aprendizagem, até ao desenho de actividades e a avaliação das mesmas;*
- *nas organizações e/ou instituições, o que afecta fundamentalmente a flexibilidade e a disposição de recursos para a aprendizagem e o conhecimento: grupos reduzidos de alunos por turma, aumento e melhoria da oferta de serviços à comunidade universitária relacionados com a aprendizagem e a docência.*

Afirmando que algumas experiências realizadas com vista à implementação do sistema de créditos ECTS geraram um conhecimento prático sobre os processos educativos universitários, face às propostas para a constituição do EEES, Catalán (2005:148) destaca ainda alguns aspectos importantes que ressaltam dessas mesmas experiências, ao nível da cultura e prática docente:

- *incorpora-se um novo modelo de planificação didáctica, no qual o plano de trabalho do aluno ganha relevância ao definir as actividades que conduzem ao desenvolvimento de competências específicas das disciplinas;*
- *aparecem novas funções e tarefas docentes, assumindo a assessoria e o seguimento uma redobrada visibilidade;*
- *a avaliação de competências requer o uso de sistemas alternativos de avaliação das aprendizagens, através de vários instrumentos que avaliem as aprendizagens consumadas em competências. Aqui constitui um ponto-chave da tarefa docente a definição de critérios e de indicadores adequados para medir e avaliar o grau de aquisição das competências profissionais.*

De forma a tornar o processo de mudança em algo efectivo e não apenas decretado ou mitigado, pelas acções raras ou dispersas de apenas alguns docentes ou instituições, Cortés (2005), após elencar algumas experiências de aplicação do ECTS no âmbito de aulas universitárias, aponta alguns aspectos que o processo de convergência europeia faz ressaltar no sentido da transição paradigmática do Ensino Superior. Segundo esta autora (*idem*, 2005:184-185), os aspectos de seguida enunciados merecem uma discussão e reflexão mais profunda por parte de agentes e instituições educativas.

- *É imprescindível trabalhar a consciencialização progressiva do pessoal docente e discente acerca das necessidades de assumir as transformações que estão a decorrer no Espaço Europeu do Ensino Superior, passando aquela por uma nova concepção da formação universitária, que deve incidir sobre o reposicionamento pedagógico dos programas de formação de professores universitários a nível europeu. A colocação em marcha da metodologia ECTS requer do professorado diferentes formas de gestão didáctica e de comunicação da informação encaminhadas para a autogestão do conhecimento por parte dos alunos.*
- *É necessária a adopção de funções docentes novas ou renovadas com vista à planificação didáctica e organização das matérias. Não sendo automático o cálculo, em créditos, do trabalho do estudante, a atribuição dos créditos às matérias requer, por parte dos professores, decisões acerca da quantidade e qualidade de trabalho autónomo exigido para terminar o curso com êxito. Devida à complexidade do trabalho dos estudantes, também a creditação do rendimento destes se torna complexa.*

- *O perfil do aluno deve-se ajustar aos novos requisitos e responsabilidades que o novo sistema lhe atribui. A autora, sustentando-se em Garcia e Rebollo (2004, in Cortés 2005:185), afirma ser necessária uma “revolução” cultural nas concepções e atitudes dos estudantes na construção da sua aprendizagem.*
- *Torna-se necessário um maior aproveitamento dos recursos humanos e materiais, ao qual se soma um maior enfoque e integração das tecnologias no ensino e aprendizagem. As tecnologias têm impacto transformador dos modelos de ensino e aprendizagem e parecem ganhar uma posição privilegiada no estilo que o ECTS comporta. Assim, é premente um reposicionamento institucional não só na incorporação das tecnologias nas aulas, não só sob um ponto de vista estrutural, mas sobretudo pedagógico. Neste sentido, a criação de estruturas organizativas flexíveis para a educação superior será um imperativo.*

Os elementos agora anunciados têm sido, e continuarão a ser, alvo de reflexão por parte das instituições e agentes educativos, de forma a promover uma mudança sustentada e, nos próprios termos da reforma, *eficaz*, de forma a dar cumprimento dos dispositivos legais que a enquadram, mas, mormente, para possibilitar o desenho de percursos de formação singulares e com sentido para os jovens e adultos que entram no Ensino Superior. As transformações não passarão, como se adivinha pelo que até agora foi mencionado, apenas por uma transformação das tecnologias, recursos e estratégias de ensino e de aprendizagem, mas especialmente por uma mudança de mentalidades e posturas face a estes processos e face aos intervenientes no processo educativo.

Intrinsecamente relacionadas com a adopção do ECTS, como sistema de créditos que permite o reconhecimento e comparabilidade das formações, estão as configurações dos cursos e graus académicos. Não nos debruçaremos aqui sobre as estruturas dos vários tipos de cursos por tal estar já implementado em grande parte das IES um pouco por todo o país e por serem conhecidas as configurações gerais de cada ciclo. Talvez o mais importante seja destacar alguns aspectos a ter em consideração na estruturação dos cursos e, sobretudo, das componentes curriculares que os constituem, dado serem estas aquelas que mais se relacionam com o trabalho de estudantes e docentes.

Como se tem vindo a indicar, a mudança de paradigma está a comportar uma transformação decisiva para a formação dos estudantes e para elaboração dos perfis dos graduados (concretizado no Suplemento ao Diploma), perfil esse que se julgará cada vez mais importante e valorizado conforme as ligações que se vierem a estabelecer entre Universidade e o mercado de trabalho. As competências assumirão em papel preponderante papel nesta aproximação e na própria entrada naquele mercado pois, consideradas as condições da conjuntura sócio-económica actual (e provavelmente futuras), é necessário não esquecer que as intenções dos jovens, talvez mais do que terem uma profissão, é ter um emprego. Como afirmam Rey, Carette, DeFrance e Kahn

(2005:21), a “*noção de competência, no mundo do trabalho e empresarial, impôs-se por oposição à noção de qualificação*”, acrescentando que “[d]urante muito tempo, a atribuição de um posto de trabalho numa empresa dependia de uma qualificação, ou seja, de um conjunto de saberes-fazer e técnicas, na sequência de uma formação oficialmente reconhecida e confirmada mediante a obtenção de um diploma.”

De acordo com o ECTS Users’ Guide (2009:16), antes de ser estimada a carga horária associada a um programa ou a uma componente educacional, devem definir-se os *learning outcomes*, entendendo-se que estes serão a base para escolher as actividades de aprendizagem mais desejáveis que servirão para fazer uma estimativa da carga horária necessária para os completar. Segundo este documento (*idem*), a estimativa da carga horária não deve basear-se somente nas horas de contacto (aulas ou actividades orientadas pelo corpo docente), devendo, antes, envolver todas as actividades requeridas para alcançar os *learning outcomes* desejados, incluindo o tempo de trabalho autónomo, estágios, preparação para avaliação e tempo necessário para a avaliação. Deste modo, mesmo podendo considerar que uma aula e um seminário possam precisar do mesmo número de horas de contacto, há um diferente tempo de preparação de uma e outra actividade no âmbito do trabalho independente do estudante. A estimativa da carga horária deve ser redefinida regularmente, através de processo de monitorização e do feedback dos estudantes (*idem*). Os estágios devem ter formas específicas de verificação se os créditos são ou não obtidos (*idem*, 2009:19).

O mesmo documento (*idem*, 2009:17) realça também que cada componente educacional deve ter um conjunto coerente e explícito de *learning outcomes*, critérios de avaliação apropriados, carga horária definida e o número de ECTS especificado. Antes de atribuir os créditos às componentes, deve procurar-se a consonância entre o perfil do programa de estudos e os *learning outcomes* associados, considerando que o “perfil” seja a descrição do programa em termos das suas características principais e objectivos específicos. É, ainda, referido que será uma boa prática definir o perfil após consulta dos *stakeholders* mais relevantes (*idem*).

Por fim, encontramos outras duas importantes considerações no ECTS Users’ Guide (2009:20) acerca do funcionamento deste sistema de créditos. A primeira afirma que se as avaliações revelarem uma discrepância entre a carga horária prevista e o tempo efectivamente utilizado pela maioria dos estudantes para alcançar os *learning outcomes* definidos, será necessária a revisão da carga horária, dos *learning outcomes* e dos

métodos de ensino e de aprendizagem, revisão essa que deverá ser efectuada, segundo este documento, no final do ano lectivo. A postura que aqui assumimos, ainda que consciente de que algumas mudanças formais apenas podem ser realizadas no final ou início dos anos lectivos, é, no entanto, mais apologista de que os ajustes necessários à adequação do tempo e carga de trabalho sejam realizados durante o próprio ano lectivo, sob pena de se registar uma descontextualização da aprendizagem dos alunos que num determinado semestre ou ano lectivo frequentam a unidade curricular que deve ser revista.

A segunda consideração, alerta para o facto (a nosso ver, realista) de que os créditos ECTS não expressam a forma efectiva e total do desempenho dos aprendentes na tarefa de cumprimento dos requisitos para a aquisição do crédito (*idem*). Deste modo, é importante mencionar dois aspectos: o primeiro, refere-se ao facto de que o ECTS não poderá ser um sistema completamente estável ou imóvel no que diz respeito à configuração dos cursos ou componentes curriculares, sendo, como tal, uma importante ferramenta que possibilite a redefinição e ajuste constantes dos métodos de ensino, aprendizagem e avaliação; o segundo, vem reforçar a ideia de que, por exemplo, um sistema de avaliação, por muito adequado que seja, não permite compreender totalmente se o desempenho do estudante cumpre todos os requisitos ou objectivos de aprendizagem, gerais e específicos, de uma determinada tarefa ou componente educacional.

Aliás, pensamos que com a ênfase dada às competências no âmbito do Processo de Bolonha se tornará ainda mais complicado chegar a um sistema de avaliação final que possa dar conta da aquisição e desenvolvimento efectivo dos estudantes, obrigando antes a uma aproximação de modelos de avaliação mais centrados na proximidade e acompanhamento contínuo dos aprendentes.

I.3 – A APROXIMAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO: QUESTÕES E DILEMAS

Na linha do que temos vindo a apresentar, o projecto de Bolonha parece assumir-se numa dupla condição de causa e efeito. Em primeiro, é efeito de uma estratégia de concertação de vários países europeus, cujo principal objectivo será a transformação da

Europa pela própria transformação de cada sociedade e, em particular, de cada sistema de Educação Superior. Resta aqui saber se o desejo maior não será o de mudar primeiro a sociedade e as estruturas nacionais e só depois mudar a Europa...³¹ Em segundo lugar, é causa de transformações, tanto a vários níveis da formação e educação superior como do mercado de trabalho³², pilar das sociedades actuais. Bolonha parece, então, fazer parte de um processo global e globalizador, qual máquina de um afinado relógio suíço, que é mobilizado e mobilizador de transformações um pouco por todo o mundo.

Sem querer cair em clichés, é, de facto, impossível não admitir que palavras como “performance”, “eficácia” e “eficiência” se tornaram chavões dos discursos sobre a educação. Desde a Educação Básica à Superior, as crianças, jovens e adultos são pressionados pelas famílias, professores e outros agentes sociais para se adaptarem e cumprirem os desígnios sociais, configurados por outrem. Pretende-se, portanto, dar corpo a uma geração de “adaptados”, talvez não à imagem de um *Admirável Mundo Novo*, mas também não muito longe daquela.

Preocupa, portanto, que a educação, através dos educadores e formadores, enquanto prática potenciadora da emancipação, fique refém de um contributo direccionado para promover, em exclusivo, adaptabilidades. Um contributo que se direcciona para promover uma ordem social que transcende a possibilidade de afirmação pessoal e social dos indivíduos.

À luz do que acima se afirmou, apoiámo-nos em Morgado (2009:44), cuja análise sobre a centralidade da escola, lhe permite declarar que

“Em todo este cenário de mudança, onde a posse de determinados saberes e competências se revela imprescindível quer em termos de inserção social e de exercício da cidadania, quer para garantir e preservar a empregabilidade (Azevedo, 2002), quer ainda como forma de coesão social e desenvolvimento equilibrado e sustentado, a educação assume responsabilidades acrescidas. Uma ideia corroborada por Stoer (2001) que, em face do lugar preponderante que a escola ocupa no sistema mundial, reitera a importância da educação quer como energia emancipatória, quer como elemento nuclear na reconversão dos processos de socialização locais, nutrientes indispensáveis para ajudar a diluir excessos reguladores, dinâmicas reprodutoras e lógicas de exclusão típicas da

³¹ Morgado (2009:50) diz: “Não deixando de reconhecer a bondade dos objectivos enunciados, concordamos com Amaral (2005, p. 41) ao denunciar a existência de “uma agenda oculta de Bolonha que é dominada pelas questões da economia” e que, em detrimento da criação de uma área de ensino superior competitiva, procura, isso sim, resolver o problema dos elevados salários europeus que, no quadro da nova economia global, afectam os índices de competitividade da Europa.”

³² Silva (2008:6), apoiando-se em Bellier (2000), indica que “[g]rande parte do século XX foi caracterizada por uma lógica de emprego assente na relação do indivíduo com a organização e a forma como esta estrutura a gestão de recursos humanos”, e afirma igualmente, suportando-se em Mansfield (2003), que “a partir de meados do mesmo século, as organizações passaram a estruturar a sua actuação na lógica do consumidor pertencente a um mercado global, obrigando a uma rápida resposta à mudança, com produtos com um ciclo de vida curto, com uma menor divisão do trabalho e a um incremento de responsabilidades”, concluindo, de acordo com Bellier (2000) que aqui se operou a “passagem à lógica da competência”.

modernidade e para consignar um sentido mais aberto, mais reflexivo e mais emancipador ao fenómeno educativo. “

Será então, desta forma, possível ultrapassar os condicionalismos que a máquina político-económica põe em marcha com a pretendida aproximação entre o mercado de trabalho e os diplomados/graduados do Ensino Superior? De que forma se vão estes sistemas relacionar perante as novas configurações, tendo em conta que a “*relevância para sociedade não era a principal característica da universidade*” mas antes “*a principal instituição que permitia à sociedade ver-se a si própria a longo prazo*”? (Amaral e Magalhães. 2000:15)

Reportando-nos a um nível estrutural e organizacional, a adaptação do ECTS introduziu alterações ao nível da configuração dos cursos, das suas componentes e dos seus objectivos. A duração das formações iniciais (licenciaturas) diminuiu, prevendo-se assim uma mais propícia e rápida entrada no mercado de trabalho. Neste sentido, os percursos de formação tiveram de passar a orientar-se por competências e resultados de aprendizagem (*Learning Outcomes*), procurando implementar uma maior eficácia na formação, dotando os estudantes de amplas ferramentas cognitivas que estimulem e potenciem a aprendizagem ao longo da vida e na entrada para o mercado de trabalho.³³

Acerca da alteração da natureza do trabalho e do mercado de trabalho, Amaral e Magalhães (2004:95-96) afirmam que o trabalho, enquanto conjunto de gestos técnicos e atitudes de indivíduos e grupos perante uma instituição (empresa, corporação, etc.) onde decorrem as actividades laborais, é uma categoria social que se está a dissolver. Sustentando-se em Magalhães e Stoer (2002), os autores (*idem*, 2004:96) referem que o trabalho, no sentido de uma profissão, se está dissolver: a) como resultado da crescente fragilidade da relação salarial; b) através dos efeitos de crescente “leveza” das empresas (por exemplo, quanto maiores são, mais tendem a subdividir-se até se desvanecerem em paraísos *off-shore*, e c) em competências.

O impacto desta dissolução passa, por exemplo, por uma crise de identificação com as actividades laborais e com as instituições (Amaral e Magalhães, 2004:96), uma vez que o trabalho assume formas voláteis de produção, distribuição e consumo (*idem*) e as competências adquiridas na formação constituem especializações que não identificam

³³ Segundo Torgal e Jalali (2007), o novo paradigma de aprendizagem assenta na empregabilidade dos estudantes e na primazia do desenvolvimento económico, afirmando Torgal (2004, *in* Torgal e Jalali, 2007), mencionando o Secretário de Estado da Educação Inglês, que o objectivo da estratégia nacional de competências é assegurar que os empregadores tenham o direito de apoiar o sucesso dos seus negócios e que os indivíduos tenham as capacidades necessárias para serem empregáveis.

os indivíduos (*idem*). Instala-se aqui um campo de reformulações e inter-regulações que começam com a substituição das “carreiras” por “empregos” (Sennet, 2001, *in* Amaral e Magalhães, 2004:96) e se consubstanciam nos pressupostos da flexibilidade e da comparabilidade. A economia exige formas de organização flexíveis e recursos humanos flexíveis/transferíveis. Para se ser “empregável”³⁴ é preciso ser-se flexível e para se ser flexível é preciso possuir competências comparáveis (*idem*). De acordo com Neave (2002, *in* Amaral e Magalhães, 2004:95) “emprego” não é o mesmo que “empregabilidade”, sustentando que a responsabilidade sobre o emprego passou dos Governos para os indivíduos, ficando a estes, e aos seus grupos primários, confiada a tarefa de assegurar a empregabilidade através de programas de estudo apropriados às capacidades e ambições e à forma como estas lhe podem conferir vantagem no mercado de trabalho.

Na ligação da Universidade com o mercado de trabalho, e com a sociedade, num âmbito mais geral, destacamos o conceito de *stakeholder*³⁵ concebido, na área da educação, segundo Amaral e Magalhães (2000:8) como “*pessoa ou entidade com legítimo interesse no ensino superior e que, como tal, adquire algum, direito de intervenção. Serão stakeholders os alunos, os pais, os empregadores, o Estado, a sociedade, as próprias instituições de ensino superior (em relação ao sistema), etc.*”

Os mesmos autores (*idem*, 2000:14) apontam que

“O surgimento dos stakeholders, isto é, de representantes dos vários interesses que convivem nas nossas sociedades (empresariais, religiosos, culturais, etc.) na estrutura de governação das universidades foi o passo decisivo em direcção à criação de dispositivos mais susceptíveis de dar respostas adequadas ao “mundo exterior”, de tornar as instituições mais “relevantes”.”

De facto, a Universidade, na tripla função que lhe é inerente, pelo menos recentemente³⁶
– Ensino, Investigação, Prestação de Serviços à Comunidade (Ramos, 2008:36,

³⁴ A propósito das questões económicas subjacentes ao processo de Bolonha, Morgado (2009:50) adianta que “*A substituição crescente do termo “emprego” pelo termo “empregabilidade” e a introdução de um primeiro ciclo curto de formação, com relevância para o mercado de trabalho, podem ser vistos como discretas alterações políticas visando a criação de relações de trabalho mais flexíveis e a diminuição dos custos de mão-de-obra para promover a competitividade europeia e, ao mesmo tempo, diminuir os encargos públicos com o ensino superior, de forma mais eficaz do que um aumento de propinas.*”

³⁵ Na sua acepção “*em inglês stakeholder designa, tradicionalmente, aquele a quem se confia o dinheiro dos vários apostadores até à definição de qual ou quais apostadores o irão receber. É, assim, alguém de confiança, muitas vezes alguém considerado imparcial por não ser um dos apostadores, ou cuja probidade garante que os valores depositados serão devidamente acautelados.*” (Amaral e Magalhães, 2000:7-8)

³⁶ De acordo com as palavras de Magalhães (2006:13) “[p]roduto, por excelência, da modernidade, e no cruzamento dos modelos humboldtiano, napoleónico e de Oxbridge, a educação superior, tal como a herdámos, era centrada no conhecimento, isto é, na sua produção (investigação), na sua distribuição

Rodrigues, 2005) –, tem-se aproximado cada vez mais da sociedade, facto que é causa e consequência da reformulação do seu papel³⁷ desde há algumas décadas. Como tal, não é, de todo, estranho que não só a Universidade tenha um interesse na sociedade, mas também que a sociedade se interesse pela Universidade, pela qual passa uma considerável percentagem de jovens que se tornam os elementos activos dessa mesma sociedade, em termos de produção económica, cultural, política, etc.

Os *stakeholders* externos e internos adquirem, assim, particular protagonismo na estruturação dos projectos de formação na articulação entre interesses da Academia e interesses da Sociedade. Como afirmam Magalhães e Sousa (2007:7)³⁸, à medida que as IES são conceptualizadas como sensíveis e receptivas às mudanças sociais e económicas, a necessidade de elaborar *learning outcomes*, na base de *stakeholders* internos e externos, cresce proporcionalmente. Neste seguimento, os mesmos autores consideram os estudantes, simultaneamente, aprendentes (de competências) e *stakeholders* internos, na medida em que se tornam clientes dos serviços educacionais, pessoas que evoluem da educação para o mercado de trabalho e vice-versa (*idem*).

No entanto, apesar de a conexão entre a Universidade e os seus *stakeholders* ser evidente, no caso de Portugal, por análise e comparação com outros sistemas de Ensino Superior europeus, e dos próprios mecanismos de regulação deste nível de ensino, parece não haver papel muito significativo de “terceiros” elementos (sendo os primeiros e segundos a “*comunidade de académicos e os interesses da sociedade*” (Amaral e Magalhães, 2000:16)) nas IES, salvaguardando aqui, obviamente, as excepções (Amaral e Magalhães, 2000:20-26). Talvez o papel pouco activo se justifique porque

“a indústria portuguesa, e o tecido empresarial em geral, não assumem, genericamente, um papel significativo enquanto parte interessada no desenvolvimento do ensino superior e, tirando algumas excepções, não demonstra grande interesse no desenvolvimento de parcerias com as instituições do ensino superior. A razão para isso talvez se prenda com o facto de o nosso tecido empresarial ser constituído sobretudo por micro, pequenas e médias empresas.” (idem, 2000:22)

(ensino) e na sua difusão pelo corpo social (função de serviço à sociedade). O conhecimento e o seu manuseamento definiam não só a missão institucional como a natureza das organizações consagradas ao ensino superior.”

³⁷ São vários os motivos subjacentes a esta reformulação, mas não podem olvidar-se os mais relacionados com o financiamento do Ensino Superior. Como alerta Morgado (2009:47), “*para tentar repor o financiamento que o Estado deixa de lhe outorgar, a universidade vê-se na contingência de actuar no domínio da prestação de serviços, enquanto mão-de-obra especializada, dando azo à predominância de uma dimensão utilitarista em detrimento da sua dimensão cultural*”, acrescentando que se trata de “*uma situação para a qual se torna imperioso encontrar alternativas, sob pena desta tendência contribuir para transformar a universidade numa espécie de “empresa orientada para o consumidor” (Readings, 2003, p. 21) e para a ir despojando de uma das suas principais missões – a produção de cultura.*”

³⁸ Deixo aqui um particular agradecimento ao Professor Doutor António Magalhães (FPCEUP/CIPES) pela autorização de citação e referência deste artigo, do qual beneficiei para reflectir e estruturar alguns pontos de análise nesta dissertação.

Reportando-se a alguns estudos realizados pelo CIPES no âmbito de um projecto europeu (TSER-Heine) em que se estudou a participação externa de representantes da sociedade nas IES, os autores mencionam a dificuldade relatada pelos entrevistados das várias instituições abordadas em obter a participação daqueles representantes (*idem*, 2000:22-23). Desta forma, os autores afirmam que, apesar de várias medidas introduzidas para potenciar a participação de representantes sociais nas instituições de Ensino Superior,

“A análise necessariamente incompleta que fizemos deste problema, recorrendo a exemplos de alguns países e ao caso de Portugal, revela, regra geral, falhas de actuação por parte dos stakeholders, uma vez que os resultados obtidos parecem menos eficazes do que seria de esperar, quer pela falta de verdadeiro interesse na sua participação na condução dos destinos das instituições de ensino superior quer pela tomada de decisões que são discutíveis do ponto de vista académico.” (*idem*, 2000:25-26)

Após esta análise, que necessita de maior aprofundamento, tanto no período de adaptação institucional ao Processo de Bolonha, como posteriormente, será possível quebrar algum do cepticismo decorrente da transformação da missão e da identidade da Universidade, das transformações dos seus pilares de regulação e da própria autonomia académica e institucional? Por outro lado, se efectivamente se está a passar ou a enveredar por um caminho de convergência, em que a presença de instituições externas dará novo alento à Universidade, será que a acção dessas instituições constituirá um entrave ou um factor catalisador do sistema de ensino superior, na suas várias vertentes, incluindo a pedagógica? Até que ponto não corremos o risco de construir uma relação de subordinação das IES face às instituições que lhe são externas?

De que forma as IES podem afirmar e “recuperar” a sua autonomia chamando, precisamente, os representantes sociais para trabalhar em conjunto, promovendo a colaboração tão apregoada nos diferentes documentos do processo de Bolonha, sem se deixarem cair no *immediatismo* ou no “utilitarismo”? (Amaral e Magalhães, 2000:17, reportando-se à expressão de John Henry Newman) São algumas dúvidas que apenas o futuro poderá ajudar a responder.

I.4 – COMPETÊNCIAS: A PEDRA ANGULAR DO SISTEMA E O BUSÍLIS DA QUESTÃO

Tal como o título escolhido para esta parte indica, as competências estão no centro de grande parte da discussão sobre o processo de Bolonha.³⁹ Questionamo-nos se os processos de ensino-aprendizagem deverão valorizar as competências como metas finais da formação dos estudantes do ensino superior, esquecendo a sua relação com o património de informação, de instrumentos e procedimentos disponíveis. No âmbito de Bolonha, mais do que associadas aos conhecimentos, as competências aparecem quase sempre relacionadas com os objectivos de aprendizagem (*learning outcomes*).

Em vários estudos e documentos começaram a surgir definições de “competência” e “*learning outcomes*”, duas expressões que corporizam a mudança (pelo menos a realizada ao nível discursivo) preconizada pelo Processo de Bolonha. No Quadro de Qualificações para o EEES, baseado nos Descritores de Dublin⁴⁰, os *learning outcomes* (incluindo as *competências*, aqui entendidas num sentido alargado, permitindo uma gradação de capacidades ou habilidades (*skills*)) são entendidos como resultados gerais da aprendizagem (ECTS Users’ Guide, 2009:14).

No âmbito do Quadro Europeu de Qualificação⁴¹ para a Aprendizagem ao Longo da Vida (*European Qualification Framework for Lifelong Learning*), faz-se a diferenciação entre “conhecimento”, “habilidades” (*skills*) e “competência”, sendo esta considerada como a capacidade provada de usar conhecimento, habilidades e

³⁹ De acordo com Méndez (2008:206), a expressão “ensino centrado em competências” encerra mais uma aspiração do que um conceito com significação clara, acrescentando que com ela se criou a necessidade de mudança.

⁴⁰ Estes descritores facilitam a comparação de ciclos de formação à escala europeia.

⁴¹ O Quadro Nacional de Qualificações tem como objectivos “a) *Integrar e articular as qualificações obtidas no âmbito dos diferentes subsistemas de educação e formação nacionais e por via da experiência profissional; b) Melhorar a transparência das qualificações, possibilitando a identificação e comparabilidade do seu valor no mercado de trabalho, na educação e formação e noutros contextos da vida pessoal e social; c) Promover o acesso, a evolução e a qualidade das qualificações; d) Definir referenciais para os resultados de aprendizagem associados aos diferentes níveis de qualificação; e) Correlacionar as qualificações nacionais com o Quadro Europeu de Qualificações.*” Estrutura-se “em oito níveis de qualificação, definidos por um conjunto de descritores que especificam os resultados de aprendizagem correspondentes às qualificações dos diferentes níveis.” No âmbito deste documento faz-se a distinção entre: “a) «Conhecimento» o acervo de factos, princípios, teorias e práticas relacionados com um domínio de estudos ou de actividade profissional; b) «Aptidão» a capacidade de aplicar o conhecimento e utilizar os recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. Pode ser cognitiva (utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e prática (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos); c) «Atitude» a capacidade para desenvolver tarefas e resolver problemas de maior ou menor grau de complexidade e com diferentes graus de autonomia e responsabilidade.” (Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho, pp.4776-4778) Os níveis de qualificação apontados pelo Quadro Nacional de Qualificações sobre os quais este estudo se debruça são os níveis 6 (Licenciatura) e 7 (Mestrado), sendo para eles identificados diferentes conhecimentos, aptidões e atitudes que os graduados devem possuir no término do seu ciclo de estudos.

capacidades metodológicas pessoais ou sociais, em situações de trabalho ou de estudo, e no desenvolvimento pessoal e profissional (*idem*). Ainda neste âmbito, “competência” é descrita em termos de responsabilidade e autonomia (*idem*). Como referem Cruz, Jordão e Lencastre (2004:116), “[s]e defendermos que a educação deve preparar os estudantes para serem aprendizes ao longo da vida, não são os conteúdos específicos que mais interessam, mas sim as competências e estratégias necessárias para lidar com a informação – mais do que aprender, o fundamental é que os alunos aprendam a aprender.”

Por sua vez, o projecto *Tuning Educational Structures in Europe* diferencia claramente *learning outcomes* e “competências”, de forma a distinguir os diferentes papéis dos agentes educativos. Assim, as “competências” representam uma combinação dinâmica de conhecimento, compreensão, habilidades, capacidades e atitudes e são distinguidas entre específicas e gerais; fomentar competências é o objecto de um processo de aprendizagem e de um programa educacional. Os *learning outcomes*, de acordo com a definição apresentada neste âmbito, expressam o nível de competência atingido pelos estudantes; são formulados pelo corpo docente/académico, de preferência com base nas indicações de *stakeholders* internos e externos (*idem*, 2009:15).

Abrimos aqui um pequeno espaço para nos reportarmos ao projecto *Tuning*, com base nas referências ao projecto apresentadas sumariamente por Bravo (2005:109-112). Consideramos importante compreender as concepções sobre as competências que estão na base dos novos modelos de formação do Ensino Superior, as quais procuraremos esclarecer através desta menção.

O projecto *Tuning* (com término em 2003) procurou especificar competências⁴² a desenvolver no âmbito universitário, tendo como um dos seus compromissos considerar os títulos (universitários) em termos de resultados de aprendizagem e particularmente em termos de competências gerais e específicas de cada área temática (*idem*, 2005:109). Segundo o projecto (2003, *in* Bravo, 2005:110), as *competências gerais* identificam os elementos partilhados que podem ser comuns a qualquer diploma, tais como a capacidade de aprender, tomar decisões, desenhar projectos, destrezas administrativas, entre outros. De acordo com os resultados do *Tuning* são identificadas trinta competências gerais, derivadas de três categorias: competências *instrumentais* (que se

⁴² Relembre-se que o enfoque por competências possibilita concretizar objectivos formativos e tornar os diplomas, assim como os perfis profissionais, equiparáveis e homologáveis entre as universidades europeias (Bravo, 2005:109).

dividem em competências cognitivas, metodológicas, linguísticas e tecnológicas, e que são vistas como tendo uma função mediadora para enfrentar as tarefas e desenvolver a aprendizagem), competências *interpessoais* (que se referem a capacidades individuais e destrezas sociais relacionadas com processos de interação social e cooperação), e competências *sistémicas* (aquelas que permitem aproximar-se e interpretar a realidade de forma complexa e interrelacionada e não como um conjunto de factos isolados, e que implicam uma combinação de compreensão, sensibilidade e conhecimento, para relacionar e agrupar as partes de um todo; entre elas considera-se a *capacidade de aprender*)⁴³ (*idem*, 2005:110-111).

Por sua vez, as *competências específicas* são aquelas que devem desenvolver-se no âmbito das áreas de especialização, ou seja, no quadro dos planos curriculares. Estas competências são, em suma, os resultados de aprendizagem correspondentes aos respectivos diplomas universitários (*idem*, 2009:112). Desta forma, as formações universitárias podem ser contempladas e trabalhadas sobre aprendizagens relativas a competências gerais e específicas (*idem*).

Segundo o ECTS Users' Guide (2009:11), os *learning outcomes*, relacionando-se com os descritores a nível dos quadros de qualificações nacionais e europeu, descrevem o que é suposto um estudante conhecer, compreender e o que está apto a realizar após completar com sucesso um processo de aprendizagem. São declarações verificáveis do que é esperado que os estudantes, que tenham completado um programa ou as suas componentes educacionais ou que tenham obtido uma qualificação particular, conheçam, compreendam e estejam aptos a fazer, e neste sentido, os *learning outcomes* enfatizam a ligação entre ensinar, aprender e a avaliação (*idem*, 2009:13). Ainda segundo o mesmo documento (*idem*, 2009:13-14), o uso dos *learning outcomes* torna mais claros os objectivos dos programas de aprendizagem, bem como mais facilmente compreensíveis para os estudantes, empregadores e outros *stakeholders*, ao mesmo tempo que tornam mais fácil a comparação entre qualificações e facilitam o reconhecimento das aquisições educativas.

O ECTS Users' Guide (2009:14), conclui ainda que, embora na Europa esteja a ser usada, com diferentes significados, uma variedade de termos relacionados com *learning*

⁴³ “Conhecer, aprender, comunicar são realidades que se implicam mutuamente e que, embora possam ser analisadas nos seus componentes, não são compreensíveis isoladamente. (...) Ao conhecermos aprendemos, ao aprendermos possibilitamos mais conhecimento e não é possível conhecer e aprender sem de algum modo avaliar criticamente e partilhar, comunicar esses conhecimentos, essas aprendizagens.” (Tavares, 1998:24)

outcomes e competências, estes conceitos estão ligados uma vez que se reportam ao que um aprendente deve conhecer, compreender e estar apto a realizar no fim de uma experiência de aprendizagem. O seu uso incorpora-se na transição do paradigma educacional que está na fundação do EEES, do Processo de Bolonha e do ECTS (*idem*). Porém, ainda que o foco discursivo se tenha centrado mais nestas duas componentes enunciadas, desde o início dos debates sobre a transição do paradigma educativo do Ensino Superior⁴⁴, e embora elas sejam indubitavelmente necessárias para enformar a própria transformação paradigmática, não deve relegar-se, para segundo plano, uma outra discussão, que não emerge só com o processo de Bolonha, nem apenas neste nível educativo, mas que desde há muito vem ocupando e dividindo, entre outros investigadores, filósofos, educadores: a discussão sobre a relação entre as competências e o património de informação, instrumentos e procedimentos disponível.

No âmbito do EEES, a formação universitária assenta na aquisição e desenvolvimento de competências, facto que vem na sequência das mudanças sociais e tecnológicas a que assistimos presentemente e desde há algumas décadas, e pela própria evolução dos sistemas de formação (Bravo, 2005:101). Segundo a mesma autora (*idem*, 2005:102), a ideia de competências no âmbito da formação universitária apresenta-se quando se fala da convergência entre sistemas de formação e modos de produção.

Silva (2008:27), sustentando-se em Nabi e Bagley (1999) e Assiter (1995), expõe que “*as instituições de ensino superior começaram a preocupar-se com as competências transversais*⁴⁵ *como uma reacção, por um lado, ao crescente número de alunos e às consequentes dificuldades com a transição dos mesmos para o mundo do trabalho e, por outro, à identificação de lacunas na formação dos estudantes para o emprego.*” O mesmo autor refere, ainda, que “*o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes do ensino superior também contribui para que os mesmos as utilizem durante o seu percurso académico, tornando-os mais capazes e mais adaptáveis e, por conseguinte, melhores alunos*” (Drummond *et al*, 1998; Whittle & Eaton, 2001 *in* Silva, 2008:29).

⁴⁴ Méndez (2008:207) afirma que o discurso da reforma propõe como palavra talismã, como ícone de identidade, o conceito de *competências*, em torno do qual se propõe articular toda a estrutura do sistema educativo, e que, ainda que seja um conceito que se presta a múltiplas interpretações, que suscita debates, parece guardar em si, como recurso metafórico, a quintessência que garantirá a melhoria de todo sistema e a superação de tanto mal que se anuncia e diagnostica.

⁴⁵ Segundo Barreira e Moreira (2004:20), as “*competências desenvolvem-se na área do saber de cada disciplina (competências essenciais) mas, também, no campo de acção interdisciplinar (competências transversais).*”

Analisando o pressuposto da transição pedagógica proposta pelo processo de Bolonha, Manuel Matos (2009:76) afirma que

“Reconhece-se nestas determinações a preocupação com a urgência de uma mudança qualitativa no funcionamento do sistema de ensino superior, mas a tónica acentua claramente a vertente didáctica que, como é próprio da sua especificidade, dá mais relevo à natureza do objecto de formação que ao sujeito a quem se dirige. Pode, todavia, valorizar-se a referência às “competências transversais” no sentido de se considerar que reside aí um núcleo de potencialidades de desenvolvimento onde o emocional, o cognitivo, o estético e o comunicacional se entrecruzam e se interdeterminam. Neste termos, “as competências transversais”, mais que resultados a alcançar ou produtos a desenvolver, como parece ser o sentido do texto legislativo, constituiriam dimensões pedagógicas a enformar a prática docente universitária que implicaria a personalização das relações didácticas, a construção duma relação significativa com a pessoa do estudante, privilegiando o desenvolvimento sócio-emocional indispensável ao reconhecimento de si no objecto de aprendizagem.”

Ao mesmo tempo, a tensão ou necessidade de ligação entre a busca de conhecimento e a intervenção na sociedade atesta a necessidade de um modelo de formação baseado nas competências.

Segundo Sacristán (2008: 15-16), o enfoque nas competências ao nível dos sistemas de formação surge como reacção contra as aprendizagens academicistas frequentes nas práticas educativas tradicionais; como enfatizador de uma visão centrada ao nível do desenvolvimento de capacidades ou habilidades, direccionadas para um “saber-fazer”; como posicionamento que entende que a funcionalidade deve ser a meta da educação, ou seja, em que o aprendido possa ser empregue como recurso ou capacidade adquirida no desempenho de qualquer acção humana, não só as de carácter manual, mas também as comportamentais, intelectuais, expressivas ou comunicacionais, e relacionais.⁴⁶

Bravo (2005:104) assinala ainda que a aprendizagem universitária com base em competências tem como intenção unir a formação académica (aquisição e construção de saberes ou conhecimentos) e o desenvolvimento pessoal (competências gerais), e que a integração sinérgica de ambas leva a uma potenciação mútua. Conclui, então, que os conhecimentos académicos se aprendem melhor se o aluno dispõe de competências gerais (iniciativa, responsabilidade na aprendizagem, saber trabalhar cooperativamente, ser criativo, etc.), e que uma boa preparação académica facilita o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores pessoais.

⁴⁶ Será importante considerar, no entanto, que “a competência não tem a ver apenas com a resposta técnica à evolução dos sistemas de trabalho, uma vez que ela modifica profundamente também os sistemas de formação, sendo, também, no âmbito destes sistemas que as questões relacionadas com a competência têm emergido, quer em termos de orientações políticas, quer em termos de gestão do próprio processo de ensino e aprendizagem.” (Silva, 2008:17)

Já Méndez (2008:209) identifica que, no seio da nova narrativa curricular, nos novos formatos de currículo, o que está por definir, o que está por esclarecer, é o que se entende por *conhecimento*, por *saber*, por *compreensão*, conceitos que praticamente não aparecem devidamente enquadrados e explicados. Este autor (2008), reflectindo sobre a avaliação de competências, prossegue com uma postura crítica em relação ao ensino e aprendizagem com base em competências. Questiona-se, por exemplo, se o enfoque por competências dota os estudantes da bagagem necessária para se desenvolverem na sociedade actual como cidadãos *educados*; se o novo enfoque pode contribuir para assegurar condições de igualdade, equanimidade, de justiça na consecução do êxito de todos ou da maioria dos estudantes que estão na escola; se, ao converter as competências no foco de atenção do currículo, são assegurados bons resultados nos programas de formação básica comum (*idem*, 2008:216). Defendendo que o enfoque por competências tem uma inspiração pragmática, desenvolvida em contextos de educação profissional, e que se propõe preparar profissionais para actuar com eficiência perante situações diversas, nas quais tenham de por em prática os seus conhecimentos, habilidades e experiências (*idem*, 2008:219), considera também que a educação por competências leva a um sistema fechado expresso numa retórica que sugere e convida a pensar num sistema aberto, criando a sensação de uma visão ampla e aberta da educação, mas oferecendo como suporte uma estrutura fechada e limitada (*idem*). Para Méndez (2008:218), o discurso da eficácia, da racionalidade técnica, da rentabilidade económica e da projecção sócio-laboral deslocou o interesse pelo discurso moral e político da educação e pelo interesse formativo, e reportando-se a Barnett (2001, *in* Méndez, 2008), atesta que o conhecimento deixa de ser um valor em si mesmo, deixa de ser considerado como processo de construção e passa a ser considerado quer como resultado, quer como produto.

Com um outro entendimento, Rey, Carette, DeFrance e Kahn (2005:34-35) assumem que “*promover a aquisição de competências é proporcionar uma modificação no sujeito ou, pelo menos, uma organização cognitiva*”, reforçando esta ideia ao afirmar que “[f]alar de aprendizagem por competências é reconhecer que o processo de aprendizagem constitui uma profunda modificação do sujeito.” A este propósito, Altet (1997:13) defende que a “*aprendizagem é, ela própria, definida como um processo de aquisição, um processo de mudança.*”

Longe de ser intenção deste trabalho fazer um aprofundamento deste assunto, pretende-se, antes, analisar as novas condições de ensino-aprendizagem que se geram e que são geradoras deste novo discurso e indicar alguns pontos que devem ser reflectidos pelos docentes ou instituições na elaboração dos seus currículos e programas educativos.

À semelhança de outros níveis de escolaridade, também o Ensino Superior está a enfrentar um debate ao nível pedagógico, nomeadamente no que respeita ao desafio (ou será exigência?) de transformar um ensino baseado em transmissão de conhecimentos, num ensino baseado em competências. É, por certo, uma mudança necessária, decretada⁴⁷ e, provavelmente, bem acolhida entre os corpos docentes, mas cujo imediatismo parece ocultar algumas reflexões necessárias. Enquanto que até muito recentemente a Universidade foi vista como o centro do conhecimento, independentemente do grau da sua aplicabilidade na prática, agora, fruto de várias transformações que já fomos referindo e de tantas outras já elencadas e discutidas, é vista como um espaço de formação de técnicos, de profissionais cuja função deve passar, acima de tudo, por se tornarem úteis à sociedade através da sua integração no mercado de trabalho. Esta transformação de uma formação centrada na divulgação de informação, para uma outra centrada nas competências a desenvolver, reveste-se de fundamental importância para que possam equacionar-se as várias dimensões, entre as quais os papéis dos estudantes e docentes, a ligação entre o espaço formativo e o mercado de trabalho, mas, acima de tudo o papel que o património cultural e tecnológico disponível passará a desempenhar nesta formação.

Um dos vários factores que pensamos ter contribuído para um novo ênfase nas competências surge com a também reivindicada articulação das IES com o mercado de trabalho⁴⁸, anteriormente aludida. A este nível, as competências podem ser vistas como

⁴⁷ Nas palavras de Méndez (2008:209), as competências impõem-se por *decreto* com a aquiescência de quem desempenha funções de responsabilidade burocrático-administrativa, facto que leva a uma “hipertrofia prescritiva” (Perrenoud, 2000 *in* Méndez, 2008:209) que vai prejudicar o exercício da profissionalidade dos docentes, ao torná-los dependentes na aplicação de decisões e programas nos quais não tiveram “arte nem parte”.

⁴⁸ Bravo (2005:103), assinala que a forma de entender a formação universitária em que o desenvolvimento de competências não era um objectivo específico, ou pelo menos explícito, dos programas educativos se torna obsoleta a partir da década de 80, como consequência da crise económica e da forte concorrência comercial entre os países, que por sua vez origina a dificuldade de acesso aos postos de trabalho e a sua manutenção, completando que o interesse pelo desenvolvimento de competências surge como resposta aos novos reptos económicos e sociais; neste contexto de competitividade, fará sentido afirmar que são esperadas habilidade e competências que vão mais além dos conhecimentos académicos e que é necessária uma mudança no papel da formação. Neste seguimento, e de acordo com Silva (2008:16), referindo-se a Pinte (2004), podemos, igualmente, mencionar que “[a] emergência conceito de competência no contexto educativo está fortemente associada a um certo declínio do conceito

mais um instrumento burocrático que serve, única e exclusivamente, para a comparação das formações e dos indivíduos. São, então, um elemento formal do processo de ensino-aprendizagem, aparecendo como um resultado descontextualizado do processo efectivo de aprendizagem, pois a sua identificação aparece inscrita no âmbito de um documento (Suplemento ao Diploma) que permite uma seriação dos candidatos ao mercado de trabalho.

Outro dos factores a discutir relaciona-se com o novo tempo de formação dos cursos do Ensino Superior. De acordo com Pires (2007:84-85)

“Analisando os aspectos-chave do Processo de Bolonha, pode concluir-se que, relativamente à redução do tempo de formação, quando o debate sobre educação e formação de recursos humanos se inclina para o conceito de aprendizagem continuada (LLL – Lifelong Learning), em que cada indivíduo deve estar em permanente processo de aprendizagem, já não se justificam cursos universitários tão longos como antes.”

Assistimos a uma redução substancial dos tempos de formação não só de vários cursos, mas sobretudo das disciplinas, agora transformadas em unidades curriculares, importando questionar: “quais as potenciais implicações desta redução? Que adaptações serão necessárias?”

De um lado, impõe-se uma redução das componentes curriculares de durações longas (muitas das disciplinas eram desenvolvidas em regime anual e não semestral), readaptando a quantidade e qualidade dos conhecimentos a trabalhar, bem como as estratégias de ensino e aprendizagem previstas. Este é um trabalho que os docentes, como configuradores curriculares devem operar, uma vez que lhes é inerente a definição de um conjunto (alargado) de temas e de conteúdos que possam ser trabalhados dentro e fora dos espaços de contacto. O medo, já acima aludido, de que o Processo de Bolonha poderá levar a um encurtamento do tempo de formação, mas também à manutenção da quantidade de informação a trabalhar, anteriormente existente, pode constituir-se como um facto, se não houver uma reflexão por parte dos docentes, ou se, por outro lado, se enveredar pela desresponsabilização pela forma como se pode ajudar os estudantes a estruturar e a dinamizar as suas aprendizagens.

de qualificação” sendo que esta “que tinha aparecido durante os anos 30 e 40 do século XX, associada a questões de remuneração e baseada num paradigma de estabilidade dos postos de trabalho, numa época de crescimento económico, dá lugar, a partir dos anos 80 do mesmo século, à noção de competência, num contexto em que se exige uma maior responsabilidade, autonomia e criatividade do indivíduo.”

Por outro lado, fará sentido que, concomitantemente, com os métodos expositivos⁴⁹ sejam adoptadas novas estratégias de ensino-aprendizagem, em que os estudantes possam, mesmo no tempo de contacto destinado a cada UC, trabalhar os conteúdos de forma autónoma e partilhada (através de trabalhos de grupo ou individuais), sob supervisão e orientação dos docentes. Neste sentido, entendemos que os docentes devem possibilitar uma gestão responsável dos estudantes sobre as temáticas ou conteúdos que pretendem trabalhar; no entanto, não assumimos que seja possível ou desejável que os estudantes sejam configuradores curriculares⁵⁰, antes considerando que os docentes devem apresentar um núcleo mais coerente de conteúdos fundamentais da unidade curricular que leccionam, bem como devem apresentar um conjunto de outras temáticas (ainda que enquadradas no âmbito da UC) que possibilitem aos estudantes a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências em áreas divergentes, permitindo-lhes aprofundar ou diversificar as suas experiências de aprendizagem.

Esta segunda dimensão que agora enunciámos, por oposição à dimensão burocrática das competências, poderá enquadrar-se na visão pedagógica das competências, em que estas são consideradas como metas educacionais, mas também como elementos do próprio processo de aprendizagem.

Silva (2008:18), suportando a sua análise em Perrenoud (1999), afirma que

“A adopção da educação baseada em competências acarreta algumas mudanças para a prática docente, nomeadamente no que respeita à abordagem dos conhecimentos como recursos a serem mobilizados, a trabalhar com base em problemas, a negociar e conduzir projectos com os alunos, a adoptar um planeamento flexível, a praticar uma avaliação formativa, e praticar uma menor compartimentação disciplinar, entre outros.”

Retomando discussão sobre a relação entre competências e conhecimentos, que enquadrámos nesta *dimensão pedagógica*, recorreremos ao contributo de Perrenoud (1999:7) que, questionado “[a]final vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?”, indica que as instituições educativas enfrentam um dilema e um mal-entendido na tentativa de resposta a esta questão. O dilema centra-se no facto de que o tempo necessário para construir competências é o mesmo tempo necessário para distribuir conhecimentos, afirma Perrenoud (*idem*). No âmbito do

⁴⁹ Os métodos expositivos são frequentemente associados ao paradigma da instrução, mas destaca Vygotsky (1956, in Alvarez e Del Río, 1996:95), “a instrução somente é boa quando vai adiante do desenvolvimento, quando desperta e traz à vida aquelas funções que estão em processo de maturação ou na zona de desenvolvimento próximo. É justamente assim que a instrução desempenha um papel extremamente importante no desenvolvimento”.

⁵⁰ Cosme (2009:63), referindo-se a Meirieu (2005), elencando as tensões constitutivas da actividade pedagógica, aponta que “embora o aluno não tenha condições para “decidir o que deve aprender” (...), não pode deixar de ser tido em conta no âmbito do processo de aprendizagem em que se envolve.”

Ensino Superior, esta é uma questão problemática, que se agrava com a diminuição dos tempos de formação, e que exige uma reflexão profunda, não só por parte de alguns docentes, mas no quadro das instituições. Não deverá haver apenas mudanças ou reflexões isoladas, mas reflexões concertadas e globais acerca da ligação entre tempo de formação, conteúdos a trabalhar, estratégias e métodos de ensino e de aprendizagem, e estratégias e métodos de avaliação.

Por sua vez, o “mal entendido, *está em acreditar que, ao desenvolverem-se competências desiste-se de transmitir conhecimentos*”, e acerca disto acrescenta que “[q]uase a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica.” (*idem*)

Apresentando a competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (*idem*), Perrenoud (1999:8) afirma também que “[u]ma competência nunca é a implementação “racional” pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, ipso facto, sua mobilização em situações de ação.”

A literatura revela que não existe uma definição única de competência, o que, por um lado, permite que haja um constante enriquecimento do léxico que as define e do seu significado, mas que, por outro lado, leva a alguns dos equívocos já enunciados, e a outros que não caberá destacar nesta dissertação. Porém, a título identificativo, mesmo não dando uma definição “definitiva”, partilhamos da ideia de Bravo (2005:106) que representa a competência como uma combinação de componentes pessoais (conhecimentos, habilidades cognitivas, motivação, atitudes, emoções), de componentes sociais (conhecimento dos contextos) e de condutas (acções, comportamentos, iniciativas) guiadas por fins e objectivos. No entendimento da mesma autora (*idem*), uma competência exige a activação de dimensões e conhecimentos conjugados de forma coerente e eficiente: uma dimensão instrumental e/ou cognitiva, uma dimensão contextual (psicossocial) e uma dimensão pessoal de acção, orientadas ou guiadas por metas ou propósitos. Este entendimento é, pois, multi-dimensional e põe em interacção componentes *atitudinais, comportamentais e contextuais/sociais*, de forma integrada e ajustada (*idem*, 2005:107).

De forma mais sintética e global, a autora (*idem*, 2005:107-108) declara que a sua visão é a de que *competência é a capacidade dos sujeitos para seleccionar, mobilizar e gerir conhecimentos, habilidades e destrezas para realizar acções ajustas às solicitações e fins desejados*, acrescentando que a competência se traduz na mobilização bem sucedida de todos os recursos que o indivíduo dispõe para responder eficazmente a uma determinada solicitação, situação ou problema.

Procurando complementar esta visão recorreremos a Rey, Carette, DeFrance e Kahn (2005:25) quando afirmam também que *“uma competência é sempre definida em função da diversidade de tarefas que permite realizar e não dos processos psicológicos ou fisiológicos activados no seu exercício”*. Neste sentido, *“tarefa inclui um sentido e uma funcionalidade, tendo em conta as actividades socialmente reconhecidas por uma cultura”* (*idem*). Os autores (*idem*) avançam também que *“[a] competência coloca em jogo conhecimentos declarativos e processuais, automatismos, raciocínios, informações retidas em memória de trabalho, esquemas sensório-motores, saberes, saberes-fazer, atitudes ou, mesmo, o conjunto destes elementos”*, adindo que *“[t]odavia, não são esses elementos que designam a competência, mas a tarefa que ela se propõe realizar, caso lhe atribua unidade.”* Barreira e Moreira (2004:23) afirmam, neste sentido, que *“para a pedagogia das competências, os saberes não são considerados um fim em si mesmo mas um meio”*, completando com a ideia de que *“no domínio das competências, o objectivo final não reside nos saberes nem nas capacidades, mas na resolução de um problema em contexto.”*

Perrenoud (1999:7) identifica os conhecimentos como *“representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação”*. Por sua vez, Tavares (1998:13) considera que

“O conhecimento é uma realidade transversal a todo o comportamento humano. Por isso é que quando queremos activar, incentivar, desenvolver competências básicas ou competências disto e daquilo, mais ou menos específicas, em relação aos diferentes domínios do saber, acabamos por promover, construir, desenvolver processos que passam por fazer apelo ao fenómeno do conhecimento.”

Rey, Carette, DeFrance e Kahn (2005:32) indicam que *“ao assumir-se o conhecimento como uma verdadeira actividade intelectual do aluno e não como uma mera acção maquinal de repetição, é necessário admitir que todo o conhecimento integra uma série de competências.”* Torna-se evidente que as competências, por muito práticas que possam ser, não se desligam de uma base de conhecimento. Por exemplo, o manuseamento de um equipamento laboratorial assenta não só numa destreza física e na

capacidade de manuseamento dos objectos/instrumentos, mas também no conhecimento das suas funções e na utilidade que têm no âmbito de uma actividade/tarefa mais alargada (por exemplo, a combinação de elementos químicos). Neste sentido, podemos, de acordo com Perrenoud (1999:8), apresentar outro exemplo:

“Embora conhecedor do Direito, a competência do advogado ultrapassa essa erudição, pois não lhe basta conhecer todos os textos para levar a bom termo o assunto do momento. Sua competência consiste em por em relação seu conhecimento do direito, da jurisprudência, dos processos e de uma representação do problema a resolver, fazendo uso de um raciocínio e de uma intuição propriamente jurídicos.”

No âmbito do Ensino Superior, tendo em conta os exemplos apresentados (ainda que estes tenham sido simples), e dada a variedade de cursos, de profissionais que se pretendem formar, de perfis de graduados, e de unidades curriculares, torna-se indispensável reflectir sobre a estruturação de cada unidade curricular. O debate que se pode estabelecer nos termos de a escola querer formar *“cabeças bem cheias”* ou *“cabeças bem feitas”* (idem, 1999:10), leva a duas visões do currículo, que também no seio do Ensino Superior devem ser debatidas. Uma das visões *“consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação”* (idem), e tem encontrado eco nas pedagogias tradicionais, *“centradas na transmissão de saberes constituídos”* (Altet, 1997:10). A outra visão *“aceita limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa.”* (Perrenoud, 1999: 10) Esta segunda visão, insere-se mais numa situação mais funcionalista da relação com o saber, procurando, sempre que possível, a sua aplicabilidade em contexto real. Méndez (2008:207) considera que a ideia de competência implica *saber* e *saber fazer*, teoria e prática, conhecimento e acção, reflexão e acção, acrescentando que isto significa uma mudança no enfoque do conhecimento: do *saber o quê* ao *saber como*.

Mas, será que a missão da Universidade se poderá diluir numa ou noutra destas visões, ou será que, pelo contrário, deverá chegar a uma *“terceira via”*, em que, não se descurando a importância da aplicabilidade prática dos conhecimentos, não se atribua a estes o papel central em torno dos quais se estrutura o ensino e a aprendizagem? No entanto, este é também o dilema que Perrenoud (1999:11) antecipa com a questão *“[c]onhecimentos profundos ou perícia na implementação?”* e à qual responde que *“gostaríamos de responder: ambos!”*. No seio do Ensino Superior português temos assistido sobretudo a uma ênfase nos conhecimentos profundos, por vezes sem utilidade

prática e mesmo com pouca relevância reflexiva, uma vez que os processos de avaliação usualmente utilizados não potenciam, também, uma correcta apropriação desses conhecimentos, centrando-se, pois, na memorização e não na construção pessoal de significados⁵¹. Talvez neste âmbito faça sentido a questão “[q]uem, a longo prazo, poderia defender conhecimentos absolutamente inúteis para a ação, em seu sentido mais amplo?” (*idem*). Como afirma Morgado (2009:55)

“Com a afirmação da sociedade do conhecimento e das transformações que lhe estiveram associadas, este modelo de ensino foi-se revelando deficitário para munir os estudantes de competências indispensáveis à sua futura realização pessoal, social e profissional, e, conseqüentemente, de os apetrechar com as capacidades necessárias para prosseguirem a aprendizagem ao longo da vida, em contextos de mudança e inovação contínuas.”

Rey, Carette, DeFrance e Kahn (2005:32) declaram que

“[e]fectivamente não é satisfatório reduzir os saberes transmitidos na escola aos elementos que integram as competências úteis no quotidiano. Primeiro, não é certo que se alcance o efeito desejado, ou seja, uma motivação dos jovens para as actividades escolares. Depois, na medida em que condiciona os saberes, ao nível das vertentes crítica e libertadora. Enfim, é difícil e ao mesmo tempo perigoso determinar para todos os membros de uma sociedade, as competências “úteis ao quotidiano”.”

A esta posição, e de acordo com o que afirma Silva (2008:28), é importante acrescentar que “*é consensual a ideia de que a Universidade não pode dotar os seus estudantes de todas as competências que vão ser necessárias nos seus contextos de trabalho, uma vez que as necessidades dos empregadores variam entre si e também se alteram em função das exigências do mercado de trabalho.*” Abre-se aqui espaço, por um lado, para aprendizagem ao longo da vida, seja em sistemas formais ou informais, e, por outro lado, no seguimento do que acabámos de afirmar, para a plasticidade do ser humano enquanto ser aprendente.

Charlot (1997:59) afirma que “[n]ascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo”. Para o autor (*idem*), a “questão do “aprender” é muito mais ampla, pois, do que a do saber”, considerando que aprender “pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual”, “pode ser também dominar um objecto ou uma actividade (...) ou entrar em formas relacionais”. Porém, no que diz respeito à intencionalidade

⁵¹ Nas palavras de Bolívar e Domingo (2007:19), os estudantes desenvolvem significados em função da interacção entre os seus conhecimentos prévios e os novos conhecimentos, resultando daqui a crítica aos enfoques transmissivos, na medida não provocam a dita interacção e integração. Neste âmbito, de uma perspectiva construtivista, a actividade docente centrar-se-á em tarefas que possibilitem ao estudante contactar com conhecimentos, tarefas e habilidades que forcem a reconstrução dos conhecimentos prévios, desenvolvendo novas compreensões.

educativa, o autor (*idem*, 1997:54) vai mais longe e atesta que “[n]inguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa.” Adianta também que “[i]nversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança [no caso do Ensino Superior, referimo-nos a jovens e adultos] não encontra no mundo o que lhe permite construir-se.” (*idem*) Considerando que a aprendizagem se opera, por um lado, através da intencionalidade e influência educativa deliberada de um ou mais agentes educativos em relação com outros agentes educativos, pensamos que é lícito afirmar que a espontaneidade da aprendizagem deve ser, igualmente, considerada como um factor a ter em conta nos processos educativos formais, devendo haver a consciência e sensatez de aceitar que “o aluno aprende mais do que o professor ensina” (Méndez, 2008:220).

Por outro lado, com a reforma do Ensino Superior, a tendência que começa a desenhar-se dirige-se para uma formação quase exclusivamente com vista nas competências, em que o conhecimento é mais um instrumento do que um processo. Neste sentido, e no seguimento da questão apresentada anteriormente, será pertinente interpelarmo-nos sobre “quem, hoje em dia, poderia continuar defendendo um utilitarismo estreito, limitado a alguns *savoirs-faire elementares*?” (Perrenoud, 1999:11)

Bravo (2005:113-114), aludindo uma vez mais ao projecto *Tuning*, estabelece um quadro em que é representada a sequência que deve seguir-se na formação universitária rumo ao desenvolvimento de competências. Assim, estabelece-se a seguinte sequência: 1) organizar e operacionalizar competências gerais e específicas por títulos e por áreas curriculares; 2) sequenciar e graduar a aquisição de competências ao longo dos planos de estudo; 3) desenhar experiências pedagógicas para desenvolver competências, e 4) propor sistemas de avaliação que permitam detectar o progresso na aquisição de competências. Prossegue a autora afirmando que uma vez identificadas as competências gerais e específicas e os títulos correspondentes, o passo seguinte é traduzi-las em processos de ensino-aprendizagem. É nesta fase que os docentes assumem um papel-chave, ainda que se deva considerar toda a componente institucional e social, assim como as atitudes dos estudantes. Para estes últimos, o novo foco sobre a aprendizagem implicará maiores compromissos, implicação e responsabilidade no seu processo de formação.

Simultaneamente, o papel dos docentes muda, deslocando-se a sua responsabilidade para o desenho e a organização de actividades de aprendizagem, a orientação de processos de formativos e para o estímulo e apoio com vista a alcançar metas educativas, entre outras funções⁵² (Bravo, 2005:114). Como não poderia deixar de ser, e sendo um aspecto concordante com a nossa abordagem, é importante afirmar que as mudanças afectam também a selecção e estruturação dos conteúdos, as actividades educativas, os materiais de ensino, a organização dos espaços de aprendizagem e a avaliação (*idem*).

Considerando que o sucesso educativo dos estudantes e, em geral, do próprio sistema, deve ser a meta a atingir em cada processo de ensino-aprendizagem, podemos apontar, em linhas gerais, que caberá aos docentes propor uma estrutura de conteúdos adequada à área científica em que a UC se enquadra (ainda que cada vez mais se faça apelo à interdisciplinaridade, é importante ser consciente de que deve haver especificidades curriculares nas várias componentes, sob o risco de, ao promover tal interdisciplinaridade, se promover a velha máxima de “saber de tudo, de nada sabendo”); ao tempo de formação disponível; ao nível cognitivo dos estudantes (isto é particularmente importante nos primeiros anos das licenciaturas, em que os conteúdos, os discursos e as práticas de alguns docentes devem ser repensadas para que, evitando a atribuição causal de insucesso aos níveis de formação anteriores dos estudantes, de forma a poder fomentar-se a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes); aos diversos recursos humanos e materiais disponíveis na instituição. Neste seguimento, os métodos e estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação, devem igualmente ser reformulados, de modo a adaptarem-se às características das dimensões acima enunciadas, pois não deve ser concebido o conteúdo sem o método de trabalho, nem o contrário.

Neste processo que visa o sucesso educativo, a comunicação desempenha um papel determinante, uma vez que é em interacção que o ensino e a aprendizagem acontecem. Considerando o conceito de “zona de desenvolvimento próximo” (Vygotsky, 1978 *in* Trindade, 1998:134), bem como o contributo de Wertsch (Lacasa, del Campo &

⁵² Morgado (2009: 56) aponta que a “*actividade profissional docente (em especial no ensino superior), fundamental na mudança ou melhoria das instituições educativas, está muito para além dos conteúdos funcionais que lhes estão prescritos, corporizando o que Organ (1988, p. 4), designa como “comportamentos de cidadania organizacional”, para se referir ao conjunto de “comportamentos discricionários, indirecta ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal e que, em conjunto, promovem o funcionamento eficaz da organização”.*

Méndez, 1994 in Trindade, 1998:135) que “*utiliza, como eixos configuradores da “zona de desenvolvimento próximo”, as noções de: definição de situação, intersubjectividade e mediação semiótica*”, podemos afirmar que “*só é possível conceber uma definição partilhada da situação no âmbito das actividades de interacção, no momento em que estas se definam segundo os pressupostos do que Habermas (1987) designa por “acção comunicativa”*”. Isto equivale a que se possa dizer que para a aprendizagem poder ser efectiva, para além da função mais “técnica” e visível do diálogo, deve haver uma relação intersubjectiva, mais ou menos explícita, de entendimento comunicacional entre os vários intervenientes educativos. Este entendimento, que podemos designar de “*negociação de uma definição intersubjectiva da situação*” (Lacasa, del Campo & Méndez, 1994 in Trindade, 1998:135) permite aceder ao

“conceito de mediação semiótica, através do qual se visa valorizar a importância da linguagem como um instrumento decisivo na construção simbólica simultânea de uma acção interpessoal, de um processo de aprendizagem e de um projecto de desenvolvimento pessoal e social, quando permite comunicar, dialogar e partilhar pontos de vista (dimensão interpsicológica) e concomitantemente apoiar as reflexões pessoais sobre as situações em que o sujeito esteja envolvido (dimensão intrapsicológica).”

Assim, de acordo com as palavras de Trindade (1998:135) “[p]ode concluir-se que o cenário educativo que Vygotsky propõe assenta na ênfase da interacção social, enquanto condição fundamental do desenvolvimento de qualquer projecto de aprendizagem.” Ainda no seguimento do temos vindo a apresentar, e que destaca a importância da comunicação no processo educativo⁵³, tanto na aquisição e construção de conhecimentos, como no desenvolvimento de competências, pensamos ser necessário voltar ao contributo de Habermas (1987, in Trindade, 2002:26) quando este fala da racionalidade comunicativa “*de forma a compreender-se o sentido atribuído pelas abordagens pedagógicas sociocríticas à relação dos alunos com o conhecimento e os instrumentos de mediação pedagógica utilizados para participarem activamente na construção do saber.*”⁵⁴ Trindade (2002:26) vai mais além e explicita a ideia de Habermas (1987), considerando que

“Ao afirmar a importância de um outro tipo de racionalidade – a racionalidade comunicativa –, Habermas enfatiza, sobretudo, a capacidade de comunicação dos sujeitos, condição para que estes se entendam acerca dos projectos de acção em que estão envolvidos, de forma a construírem consensos que lhes permitam coordenar a sua actuação face a um problema comum.”

⁵³ Fernández (2004:101), alerta para que não devemos perder de vista que toda a actividade de ensino-aprendizagem constitui, antes de mais nada, um acto de comunicação que partilha das mesmas regras e condicionantes que qualquer diálogo entre os interlocutores.

⁵⁴ Charlot (2000:60) afirma que “[a]dquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente.”

Após esta interpelação, pensamos ser possível afirmar, que a comunicação, através da ênfase na intersubjectividade, assume uma dimensão transformadora da realidade educativa e das características dos ensinantes, dos aprendentes e dos conteúdos. Será, igualmente, nesta linha de pensamento, que afirmamos que – apesar das transformações que têm vindo a suceder na sociedade e mais especificamente nos contextos educativos (particularmente nas Instituições de Educação Superior), e que levaram, entre outros, à adopção de um novo paradigma de ensino e de aprendizagem baseado em competências, nomeadamente através da introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação –, a presença “física” dos professores, como elementos fundamentais para suscitar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, é determinante, mesmo neste novo contexto que se tem vindo a desenhar e que se pauta por linhas de encurtamento do contacto temporal entre aprendentes e educadores, e de formas de ensino e de aprendizagem que cada vez mais se socorrem do uso das tecnologias não como instrumentos mas como fins educativos. Entendemos, pois, que a dimensão confrontativa, desequilibrante, desafiante e provocadora de conflitos, que existe na relação pedagógica dentro de um contexto espacial e temporalmente limitado, não deve ser rejeitada, mas antes resgatada, reflectida e certamente reconstruída, pois só assim o próprio modelo educativo proposto irá funcionar. É neste sentido que Trindade (2009), propondo o “*paradigma pedagógico da comunicação*” como uma alternativa aos paradigmas da instrução e da aprendizagem, enfatiza as “*relações de natureza mais plural, contingente e aleatória, entre esses três vértices*”⁵⁵ do triângulo proposto por Houssaye.” Estas relações permitem, então,

“evidenciar a comunicação, e não a aprendizagem, como a operação alternativa ao acto de instruir, na medida em que o acto educativo (...) tende a ser visto como um acto que (...) depende da qualidade e da pertinência das interacções que se estabelecem entre os professores e os alunos ou os alunos e os professores entre si, a propósito das relações estrategicamente distintas que ambos estabelecem com o saber.”

No seio deste paradigma, o *saber* é abordado “*como o resultado de um processo de comunicação conduzindo-nos a concluir que é o modo como as interacções pedagógicas contribuem para que os alunos possam beneficiar do contacto ou mesmo do confronto com os professores, com os saberes já estabelecidos e com os seus pares que importa discutir.*” (*idem*).

⁵⁵ São eles os estudantes, o património cultural e os professores.

1.5 – OS PROFESSORES: QUE PAPEL NA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA?

“Eu não tenho que ensinar, os alunos é que têm que aprender!”

Foi esta uma das declarações que, em grande parte, motivou a realização desta dissertação, para além do óbvio interesse pessoal e académico pelos processos de ensino-aprendizagem em qualquer nível de ensino. Pode, eventualmente, parecer abusiva esta citação mas, de facto, foi assim que vários estudantes (do Ensino Superior), se reportaram à forma como os seus professores (também designados docentes) verbalizaram sobre aquilo que seria o seu papel perante os alunos (agora designados *estudantes*) em várias unidades curriculares, após a entrada em vigor da estrutura de graus/cursos proposta pelo Processo de Bolonha. Não nos caberá aqui ajuizar sobre a prática efectiva desses docentes, ou de quaisquer outros, pois não foram recolhidos, directa ou indirectamente, indícios sobre as práticas pedagógicas ao nível da sala de aula, mas será nosso propósito discutir sobre o significado desta afirmação.

Consideramos, no entanto, que um aspecto que pode desmistificar esta desresponsabilização do acto de ensinar face ao de aprender é a concepção de que *“ensino não é apenas informar; é, antes de mais, comunicar, no sentido etimológico de estar em relação com e, em segundo sentido também, transmitir informações para levar a adquirir saberes e o saber-fazer, numa dada situação pedagógica”* (Altet, 1994:13); ou, por outras palavras, *“qualquer que seja a finalidade, nós definimos o ensino como um processo interpessoal, intencional, que utiliza essencialmente a comunicação, a situação pedagógica levada a cabo pelo professor como meio de provocar, favorecer, fazer alcançar a aprendizagem de um saber ou de um saber-fazer.”* (Altet, 1997:13) Assim, nesta concepção de que *“ensinar é um processo interactivo, “uma acção dialéctica organizada e orientada”*” (Postic, 1977 *in* Altet, 1994:13), pode pensar-se que *“o ofício do professor é uma prática relacional”* e que a *“transmissão do saber faz-se na e pela relação estabelecida entre professor e alunos”* (Ferry, 1980, *in* Altet, 1994:13)

Sabemos, no seguimento do que tem vindo a ser apresentado, que o paradigma educativo se transformou, e que a professores e estudantes foram atribuídos (ou exigidos) novos papéis no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Mas será que tal é suficiente para impelir os próprios docentes a “desresponsabilizarem-se” do acto

educativo⁵⁶ – aqui concebido como uma acção deliberada, planeada e estruturada, com objectivos e conteúdos definidos, tal como os modos e instrumentos para os trabalhar/desenvolver, que se enquadra num tempo e espaços institucionalmente contextualizados, e que se desenvolve entre um ou vários educadores e um ou vários aprendentes –, apenas porque “teoricamente” é atribuído aos estudantes um papel mais activo na construção do seu processo de aprendizagem? Não seria este (mais) um contra-senso que a Universidade estaria a potenciar pela inversão ou mesmo anulação dos papéis de professores e estudantes?

É quase consensual que se pode afirmar que o nível de maturidade exigido aos estudantes do ensino superior deve permitir que estes estruturam as suas aprendizagens através de estratégias de trabalho que se adequem aos seus estilos, hábitos e rotinas. Não deixa, no entanto, de ser verdade que, para a maioria dos estudantes, todo o seu processo de aprendizagem foi condicionado externamente, por professores, formadores ou educadores, que na generalidade se pautam por modelos de ensino-aprendizagem próximos do modelo tradicional. De acordo com Bireaud (1995:47) o modelo pedagógico tradicional, ou “método transmissivo” (Andrês, 2003:38), é o “*modelo pedagógico mais usado e aquele a que a maioria dos professores da Universidade permanecem fiéis*”, afirmando igualmente, apoiando-se em Lyotard (s/d) que “*o objectivo do modelo tradicional era claro: transmitir um saber que «encontra, antes de mais nada, a sua legitimidade em si próprio»*” (Bireaud, 1995:48). Conforme afirma Morgado (2009:54) “[p]arece não suscitar grande controvérsia a ideia de que na universidade, durante muito tempo detentora do monopólio da produção e divulgação de saberes, foi vigorando um modelo de ensino em que as questões científicas e a excelência da retórica se sobrepunham às questões de índole pedagógico-didáctica, tidas como de menor relevância.”

Em nosso entender, a visão anteriormente apresentada – “*Eu não tenho que ensinar, os alunos é que têm que aprender!*” –, entra simultaneamente em conflito e em concordância com uma outra crença, que Trindade (2009:11) concretiza pela expressão “*basta ensinar bem para que alguém possa aprender*”. É conflitual porque na primeira temos uma visão emergente (no paradigma de Bolonha – ressalvamos que esta não é

⁵⁶ Apesar de todo o pendor autónomo que a aprendizagem possa comportar para o estudante, é importante não esquecer que o acto educativo escolar é sempre dotado de uma componente de poder, que advém directamente da comunicação, admitindo que esta se processa também com base em estatutos mutuamente reconhecidos entre agentes educativos.

uma generalização a todos os docentes) em que o professor anula a sua intervenção e acção educativas em favor de uma pretensa autonomia emergente do estudante, enquanto que na segunda visão há, aparentemente, uma forte centração na actividade do professor como estruturador do ensino. Porém, estas são visões concordantes na medida em que tanto numa como noutra há uma latente desresponsabilização pelo próprio acto educativo: na primeira, os alunos são entregues à sua sorte, sem guias de orientação, sem conteúdos ou conhecimentos minimamente estruturados para adquirir ou trabalhar, enfim, sem um interlocutor com o qual possa estabelecer comunicação e, conseqüentemente, partilha de informações e conhecimentos para construir saberes (Legroux, 1981 *in* Altet, 1994; Monteil, 1985 *in* Trindade, 2002); o desinvestimento do docente, pode repercutir-se nos resultados académicos dos estudantes, podendo provocar neles uma inflação ou uma deflação, que ocorrerá porque o docente não conhece os estudantes e não estabelece critérios para avaliar a aprendizagem de forma processual e contínua, traduzindo-se este aspecto num falso sucesso ou num falso insucesso académico, com as respectivas repercussões que podem trazer.

Por sua vez, na segunda, o professor desresponsabiliza-se pelo *auditório* real que possa ter, pois concebe que este é uma entidade abstracta, de características estandardizadas, e essa desresponsabilização concretiza-se: a) ao nível da escolha das metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem, já que esta última seria relegada para um segundo plano, directamente conseqüente da primeira; b) ao nível da escolha dos conteúdos (potencialmente entendidos como entidades “coisificadas”), pois bastaria uma boa capacidade de os transmitir, independentemente das características epistemológicas que os constituem; c) ao nível do processo comunicativo, pois ao assumir a homogeneidade do seu público aprendente, descarta as *décalages* linguísticas e semânticas da linguagem que utiliza, bem como das estratégias de aproximação dos seus interlocutores, não entrando num diálogo, mas mantendo-se, então, num monólogo. Ambas as visões são legitimadas por discursos e práticas já enraizadas no quotidiano dos docentes, mas ambas são potencialmente nefastas para a promoção da aprendizagem no Ensino Superior, ainda que também sejam consideradas, neste processo, a influência das variáveis externas sobre a acção dos docentes.

Perante estas duas visões do papel do professor, pensamos ser importante evidenciar a proposta apresentada por Trindade (2009), no quadro do que designou de *paradigma pedagógico da comunicação*. Segundo as características deste paradigma, anteriormente

aludidas, e por confronto com as duas posturas acima mencionadas, é possível afirmar que

“No caso do paradigma da comunicação defende-se que nem há modo dos professores poderem escapar ao facto de serem factores de influência pedagógica, nem a assunção do exercício dessa influência obriga os professores a terem que desenvolver quer uma acção cultural normativa de difusão de informações, procedimentos, instrumentos conceptuais e atitudes que não admite interpelações, quer uma acção domesticadora em função da qual se asseguraria, sobretudo, a receptividade dos alunos no decurso de uma tal operação.”

Eis-nos perante um desafio cujo significado decorre da necessidade de questionar: será legítimo exigir que no Ensino Superior seja solicitado aos estudantes que, apenas com base em linhas de orientação gerais apresentadas pelos docentes no início de cada unidade curricular (muitas vezes apenas expressas nas fichas de Unidade Curricular), estruturam o seu processo de aprendizagem, procurando indiscriminadamente, e sem critérios consistentes, os conhecimentos que os levarão a cumprir os objectivos de aprendizagem e a desenvolver as competências definidas tanto no perfil de graduado do respectivo curso, como nas próprias Unidades Curriculares? Por outro lado, e questionando o papel do docente, será legítimo que este apenas se limite a fornecer indicações gerais para que os estudantes possam levar a bom termo o seu processo de aprendizagem⁵⁷?

A nossa postura vem no sentido da resposta negativa a estas duas questões. Se por um lado é certo que deve o estudante, efectivamente, poder desenvolver um papel mais autónomo na sua formação, por outro é inegável que não o conseguirá fazer se não lhe forem fornecidos os meios e dispositivos a partir dos quais pode potenciar e desenvolver os conhecimentos, capacidades e competências que já têm, bem como desenvolver e adquirir novos saberes e desenvolver outras competências. Por outro lado, se o professor deve facilitar a emergência do papel activo do estudante no seio da relação pedagógica, não será menos legítimo afirmar que continuará a ser-lhe atribuído um papel fundamental na condução daquela relação e da estruturação e concepção de objectivos, instrumentos e conteúdos constituintes do processo educativo no âmbito da educação superior. Altet (1997:17), neste seguimento, adianta que *“na sua prática em*

⁵⁷ Encaro que a aprendizagem, por um lado, e no que concerne aos sistemas educativos/formativos, se caracteriza por se enquadrar no âmbito de uma relação estruturada e deliberada em que um ou vários agentes exercem influência educativa sobre outros agentes educativos através de instrumentos ou métodos planeados que visam provocar uma mudança e desenvolvimento cognitivo através de um processo comunicativo e interactivo de construção e partilha de conhecimentos e significados; por outro lado, a aprendizagem resulta do processo de desenvolvimento (espontâneo) individual de cada um, em contacto com os outros indivíduos e com os meios de mediação sócio-cultural e cognitiva que lhe são facultados pelo ambiente exterior (interpsicológico) e que são posteriormente interiorizados pela atribuição de significados (intra-psicológico). (Trindade, 1998:130-131)

aula, qualquer professor preenche duas funções ligadas e complementares de articulação dos processos de ensino-aprendizagem: uma função didáctica de estruturação e de gestão de conteúdos, e uma função pedagógica de ajuda à construção do saber pela relação funcional e pela organização das aprendizagens e situações.”

Assim, ao invés de considerarmos que o professor desempenha um papel de hetero-estruturador do conhecimento (L. Not, 1987 in Altet, 1997:19), agindo como único detentor da verdade (supostamente construída através da investigação por si ou por outrem desenvolvida) e, como tal, único responsável pela sua transmissão, entendemos antes que este interveniente educativo, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior nos moldes propostos por Bolonha, deve afirmar-se antes como um estruturador, organizador e dinamizador das actividades dentro da sala de aula, seleccionando e propondo, simultaneamente, desafios e conteúdos educativos passíveis de serem trabalhados pelos estudantes, com vista ao seu desenvolvimento pessoal. Poder-se-á considerar, assim, que o professor desempenha a função de *andaimar* (Bruner, 1976 in Alvarez e Del Río, 1996:101), cujo pressuposto fundamental será, tal como apontado por Wood (Alvarez e Del Río, 1996:101), que “*as intervenções tutoriais do adulto deveriam manter uma relação inversa com o nível de competência na tarefa da criança*”, ou, no caso do Ensino Superior, o “*apoio contingente*” (Trindade, 2002:41) aos jovens e adultos. Trindade (*idem*), mencionando igualmente este contributo de Wood (Lacasa, del Campo e Méndez, 1994) sobre o conceito de *andaimar*, afirma que na “*sua perspectiva, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos supõe que estes se tornem cada vez mais capazes de apreender as situações de forma a possibilitar-lhes obter informações e competências que lhes permitam alcançar as suas próprias metas*”, começando a desenhar-se aqui a autonomia do estudante face ao professor, num movimento de “*perda de centralidade pedagógica*” (Cosme e Trindade, 2001 in Trindade, 2002:43) que deverá gerar um processo de influência educativa mais significativo.

Desta forma, ao mesmo tempo que se torna num orientador e facilitador do processo de aprendizagem e de desenvolvimento⁵⁸, através da proposição de situações, momentos e oportunidades de aprendizagem (Zabalza, 2002:199), e do apoio na resolução de tarefas

⁵⁸ De acordo com Trindade (1998:127), apoiando-se em Vygotsky (1977, 1978), entendemos que “*o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem, na medida em que é o primeiro que segue o segundo, criando, assim, uma área de desenvolvimento potencial*”.

e definição de novos problemas, o professor assume-se igualmente como um mediador entre o estudante e o conhecimento, não se pautando apenas por um papel passivo na ligação entre estes dois elementos, mas por um papel activo, reforçando o papel crítico e reflexivo dos estudantes no âmbito do desta relação triádica.

Esta concepção vai de encontro ao que Cosme (2009) apresenta como *A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*, e que Trindade (2009) explicita enfatizando a dimensão e a relação interactiva entre “*formandos, formadores e um determinado património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes como o factor decisivo que irá determinar a ocorrência, ou não, de um processo de formação*” e realçando que é em torno desta relação que se deve reconhecer que

“os sujeitos e os objectos de saber só são factores a considerar no seio de um projecto de formação porque se relacionam entre si, cabendo, então, aos formadores, que visam estimular e, em determinados momentos, regular tais relações, assumir-se como mediadores nesse âmbito, os quais, para o serem, necessitam de se afirmar, enfim, como interlocutores qualificados”.

Neste seguimento, acrescenta o autor (*idem*) ainda que

“[é] neste papel, como interlocutores qualificados no âmbito de um processo de mediação, que importa que os formadores sejam capazes de identificar e reconhecer as especificidades dos sujeitos e dos objectos de saber, de forma a poderem contribuir, assim e à sua medida, para o desenvolvimento de uma relação que terá que ser construída como uma relação singular.”

No vocabulário introduzido por Bolonha, entre outros chavões destaca-se o da tutoria, como função destinada aos professores, visando o acompanhamento dos estudantes para além do tempo de contacto presencial. A função do tutor, “*enquanto facilitador da aprendizagem dos alunos (...) não é a de dirigir mas antes orientar, fornecendo todo o apoio e incentivo necessário ao grupo, mas exigindo dele um trabalho rigoroso e sério ao mesmo tempo.*” (Veiga Simão, Flores, Fernandes, Figueira, 2008:83) A principal “*característica do método é a reunião entre o tutor e o aluno – ou alunos – [que] se realiza de tal forma que possibilita a conversação individual e a discussão.*” (Balcells e Martin, 1985:62)

Balcells e Martin (1985:62) reportando-se a Moore, indicam que “*tutorial devia descrever-se como educação que engloba discussão*”. Lázaro e Asensi (1987 in Martínez e Ortiz, 2005:128) concebem a tutoria como uma actividade inerente à função do professor, que se realiza individualmente com os alunos de um grupo da turma, com o fim de facilitar a integração pessoal dos processos de aprendizagem.

Uma das premissas deste método, cuja origem remonta ao século XIV – em que os estudantes mais velhos auxiliavam os mais novos através de uma tarefa que consistia na

atenta vigilância sobre a conduta global do estudante e em que a sua missão essencial era salvaguardar a fé religiosa dos alunos (*idem*, 1985:64-65) –, passa pela preocupação efectiva com o desenvolvimento das capacidades do aluno, visto como elemento central no âmbito da tutoria, propondo-se para isso criticar o trabalho do aluno de forma a que ele se possa exprimir da forma mais completa e adequada possível, procurando melhorias em cada sessão (*idem*, 1985:72). Balcells e Martin (1985:73) apoiando-se em Highet (1954) relatam que

“(...) o processo de aprendizagem realiza-se, por este método, de tal maneira que (...) o aluno aprende por meio de três actividades diferentes: primeiro, fazendo sozinho o trabalho; depois, ao observar os erros que cometeu e ao defender os pontos de vista que considera certos; e, por fim, ao rever o trabalho completo e corrigido e ao compará-lo com a primeira versão. O primeiro é um trabalho de criação; o segundo, de crítica; e o terceiro, de apreciação do conjunto. A função principal do tutor consiste em conseguir que estes momentos não fiquem dissociados mas sim que se integrem num sistema total”.

Por último, assinalam (*idem*, 1985:74-75) que *“o método exige uma grande dedicação do corpo docente mas não é muito mais dispendioso que qualquer outro sistema de ensino em relação à obtenção de resultados concretos”*, destacando também que *“o método tem de ser tão exigente quanto for capaz, ou seja, tem por meta conseguir o maior esforço intelectual de que o aluno for capaz”*. Para além do trabalho individual com os estudantes, o âmbito de acção dos tutores alarga-se a grupos envolvidos em projectos (Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida e Moreira, 2007).

Veiga Simão, Flores, Fernandes e Figueira (2008:76-77), sustentando-se em Boronat, Castaño e Ruiz (2007) apresentam as seguintes dimensões da tutoria: a) *a dimensão tutorial legal ou administrativa* prescrita na legislação actual; b) *a dimensão tutorial docente ou curricular*; c) *a dimensão tutorial académica ou formativa*; d) *a dimensão tutorial personalizada*; e) *a dimensão tutorial em período de práticas*; f) *a dimensão da tutoria a distância*, própria do ensino não presencial; g) *a dimensão da tutoria como atenção à diversidade*; h) *a dimensão da tutoria entre pares/iguais (peer tutoring)*. Ainda segundo as mesmas autoras (*idem*, 2008:77) *“[o] professor universitário tutor converte-se no professor de referência do grupo de alunos que vai acompanhar”*. A vertente formativa desta figura concretiza-se quando Lázaro (2002 in Veiga Simão, Flores, Fernandes e Figueira (2008:77) considera *“que o professor universitário tutor tutela a formação, tanto humana como científica, de um estudante em concreto, e também acompanha todo o seu processo de aprendizagem, o que vai permitir que ele perceba os seus pontos fracos e fortes.”*

Em suma, e tomando por referência, o que Martínez e Ortiz (2005:133) defendem, pode dizer-se que as tutorias se configuram como uma ferramenta de actuação docente e pedagógica de grande relevância e proeminência em qualquer contexto educativo universitário (*idem*, 2005:141). Expõem também que as exigências da tutoria no quadro do EEES estão definidas pela relação estabelecida entre o número de ECTS e o trabalho atribuído ao aluno, mas que mesmo assim deverá distribuir-se, de forma racional, equilibrada e com possibilidade de aplicação, o número de horas de contacto entre professor e o aluno, tanto a nível da aula, como de tutoria e a preparação das tarefas antes e depois da aula. Focando o contributo e impacto da tutoria no âmbito do EEES, os autores (*idem*, 2005:142) afirmam que esta possibilita um novo estilo de educação universitária que apresenta os seguintes requisitos:

- *Redução do tempo do professor na aula, passando da lição magistral a um processo de trabalho em equipa e auto-aprendizagem dirigida, planificada e guiada pelo professor desde a acção tutorial;*
- *O professor passa a ser o mediador, facilitador e planificador das aprendizagens e da gestão autónoma do conhecimento pelos estudantes;*
- *As metodologias marcam novas pautas de actuação, procurando a capacitação para a análise dos problemas, a tomada de decisões e a formação de juízo crítico na auto-aprendizagem do próprio aluno;*
- *As fontes de conhecimento ampliam-se, rompendo com o que tem sido o suporte de apontamentos na aula como única fonte de estudo.*

O professor universitário deve assumir-se, então, como um tutor e um supervisor, deslocalizando-se a sua acção da sala de aula para o acompanhamento em gabinete, seja de alunos a título individual ou em grupo, proporcionando-lhes ferramentas para desenvolverem o seu estudo e trabalho autónomo fora da aula presencial. As suas competências analíticas, críticas e reflexivas, aliadas ao domínio conceptual dos temas sobre os quais os estudantes trabalham, afiguram-se também como indispensáveis.

E neste seguimento, as suas competências como avaliador emergem de forma determinante pois, como se pode prever, havendo um menor tempo lectivo destinado a cada unidade curricular, torna-se necessária a escolha mais criteriosa dos conteúdos e actividades a trabalhar/realizar, o que implica, concomitantemente, uma melhor e mais criteriosa dos conteúdos e competências a avaliar e, sobretudo, dos instrumentos e *timings* de avaliação, de forma a potenciar um processo de avaliação formativo e desenvolvimental e não apenas verificativo e certificativo.

É, também, plausível afirmar que o professor universitário ao mesmo tempo que desempenha uma função de gestor curricular, no âmbito de uma determinada área disciplinar/científica – o que lhe confere o estatuto de “especialista”, também advindo

da sua função de investigador –, é igualmente um comunicador, servindo-se deste acto comunicativo para estruturar as suas estratégias de ensino e para proporcionar aos estudantes os meios/instrumentos pedagógicos que lhes permitam adquirir conhecimentos e desenvolver competências gerais e específicas, ou seja, inerentes a uma determinada área curricular.

O professor universitário deve ser consciente de que ao mesmo tempo que faz parte da referida relação triádica (ensinante-aprendente-património cultural e tecnológico), não é apenas mais um elemento em interacção unidireccional com os outros dois: é, sim, um arquitecto e engenheiro de relações entre si, os conhecimentos e os estudantes, e destes dois últimos entre si, sempre mediadas essas relações pela linguagem e outros elementos de mediação sócio-cognitivos. A este propósito, Morgado (2009:56), recorrendo a Gomes (2006), defende que “[j]á não é aceitável a existência de professores que funcionam predominantemente como antenas parabólicas, sempre disponíveis para “(re)transmitir tudo aquilo que lhe propõem ou lhe impõem”, adindo que “[a]qui poderá, segundo Warnock (2003), situar-se o novo papel das universidades, em que o professor dogmático dá lugar ao professor dialogante.”

O seu papel como delineador de resultados de aprendizagem e de competências vem no seguimento, e concretiza-se como súmula, do que afirmámos. É impossível efectuar uma definição minimamente estruturada e consciente dos objectivos e resultados de aprendizagem a cumprir se não houver uma boa preparação dos saberes a trabalhar. Todavia, é determinante no acto pedagógico a consciência de que cada grupo de estudantes (a turma), e cada estudante individualmente, tem diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem, os quais o docente – se efectivamente se preocupar com a dimensão processual da aprendizagem, e não apenas com os resultados – deve ter em conta. Será legítimo, aqui, afirmar que as metodologias de ensino não poderão ser definidas e estruturadas no abstracto (Fonseca, s/d:139).

Assim, para além de se dever pautar por uma regulação interactiva⁵⁹ na estruturação deste processo, deve recorrer-se, por exemplo, a instrumentos avaliativos (desde inquéritos, testes, trabalhos, etc.) que permitam recolher indicadores contínuos, possibilitadores da melhoria da acção educativa.

⁵⁹ As *regulações interactivas*, apresentadas por Perrenoud (1999 in Cosme, 2009:77) caracterizam-se “por permitirem intervenções diferenciadas que ocorrem ao longo e em função das vicissitudes do processo de ensino-aprendizagem. Regulações que ocorrem não para responder, apenas, às dificuldades dos alunos face a uma dada tarefa mas para possibilitar e potenciar o processo de aprendizagem, não de alguns, mas de todos eles.”

Com o advento do novo paradigma, os novos desafios educativos não serão menores nem mesmo menos complexos do que os que até agora se impunham. Esta é uma ilusão a que Bolonha pode induzir, no corpo docente universitário, se houver uma apropriação rígida e acrítica das novas linguagens e terminologias deste paradigma. Pelo contrário, a criatividade, a inventividade e a responsabilidade dos docentes deverão tornar-se cada vez maiores conforme os desafios que os próprios estudantes e o conhecimento colocarem aos docentes. Por exemplo, o recurso às novas tecnologias da informação e da comunicação estão cada vez mais ao serviço da educação, o que não deve ser descurado pelos docentes que busquem novas formas de promover a aprendizagem dos estudantes⁶⁰. Este é, também, um novo desafio para os docentes. Como diz Zabalza (2002:173), acerca da necessidade de se efectuar formação neste âmbito,

“[é] preciso insistir, mais uma vez, no fato de que não se trata apenas de uma formação no conhecimento e no uso dos recursos (formação em informática, uso da rede, etc.), mas nas possibilidades didáticas e formativas das novas tecnologias. Trata-se, por fim, de enriquecer os processos de ensino-aprendizagem unindo-os ao novo contexto tecnológico, e não de fazer a mesma coisa que se fazia antes com meios mais sofisticados.”

Não se deve, no entanto, esquecer que também as condições profissionais dos docentes universitários estão cada vez mais condicionadas externamente, o que deles exige um maior esforço para superar os constrangimentos emergentes. É neste âmbito que advogamos que o corpo de docência universitária deve ser consciente de que esta é, também, uma profissão que se exerce no âmbito de uma “autonomia relativa” – conceito apresentado por Giroux (1986, in Trindade, 2002:25) “a partir do qual se valoriza «o papel activo atribuído à acção humana e à experiência como elos mediadores centrais entre os determinantes estruturais e os efeitos vividos»” –, em que os constrangimentos não devem encarar-se como determinismos, mas apenas como condicionalismos. Não seremos, porém utópicos ao afirmar que todos os obstáculos são facilmente ultrapassáveis pois, por exemplo, quando não há recursos materiais essenciais ao exercício do acto pedagógico, torna-se complicado desenvolvê-lo. No entanto, cremos também na plasticidade e adaptabilidade humanas como características fundamentais para a reinvenção e caminhada para o sucesso do sistema educativo do Ensino Superior.

⁶⁰ Nas palavras de Zabalza (2002:173) “[d]isponibilizar um texto na rede não é difícil, mas transformá-lo em uma proposta de auto-aprendizagem orientada, sim, é.” É necessário, no entanto, que os docentes estejam conscientes deste aspecto na definição das suas actividades curriculares.

I.6 – OS ESTUDANTES: A TRANSFORMAÇÃO DA CATEGORIA EDUCACIONAL E AS NOVAS DEMANDAS

No conjunto das transformações que a Universidade foi sofrendo, de forma mais intensa, ao longo da última década (e já precedida por outras, em décadas anteriores), deve destacar-se a transformação ao nível de conceitos educacionais que estão a re-emergir, no âmbito da criação do EEES, tais como “aprendizagem”, “conhecimento”, “capacidades” (*skills*), “competências” e “qualificações” (Magalhães e Sousa, 2007:3). Neste sentido, é importante considerar que uma das premissas do Processo de Bolonha é que

“(...) o foco do ensino passou a ser a aprendizagem dos estudantes com o objectivo de contribuir para sociedade do conhecimento e de formar cidadãos para o mercado de trabalho, tendo em consideração as necessidades de inovação, polivalência, adaptação, cooperação e formação ao longo da vida. A noção de empregabilidade como um objectivo importante tornou-se igualmente central pois os estudantes devem ser preparados para desempenharem funções úteis à sociedade.” (Pires, 2007:83)

De certa forma, alterações mencionadas concretizam-se, por exemplo, na transformação do “aluno” em “estudante”. O *aluno*⁶¹ – visto como elemento passivo no processo de ensino aprendizagem, e, portanto, associado a modelos tradicionais de ensino, em que o professor se caracteriza por ser o detentor do poder e do conhecimento no âmbito pedagógico, e em que o próprio conhecimento, estruturado externamente ao aprendente, é algo que este deve incorporar no seu sistema cognitivo através da memorização⁶² – dá lugar ao *estudante*, ao qual é reconhecido, ou pelo menos teoricamente atribuído, um papel activo no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se construtor do seu próprio conhecimento, através da autonomia ao nível da gestão dos seus tempos e processos de estudo (principalmente fora do espaço de sala de aula), e de um novo papel que lhe é atribuído na relação multi-dialéctica com o professor e com o conhecimento. Esta transformação pode ser lida à luz do que Altet (1997:10-11) apresenta como “*pedagogias centradas na aprendizagem, nas quais o pedagogo se centra no aluno e*

⁶¹ Matos (2009:73) relembra-nos que “*aluno*” (*de alumnor = alimentar, criar*) implica dependência, tutela, protecção, dimensões aplicáveis a um estatuto de menoridade como é comumente admitido no mundo pré-universitário.”

⁶² Morgado (2009:55) considera que “[e]m vez de um modelo de educação que privilegia o ensino de saberes, que faz da memorização o seu pilar fundamental e que vai prolongando o seu divórcio com a vida, torna-se necessário desenvolver dinâmicas que recorram ao debate e à reflexão e criar condições para que os estudantes se assumam como os principais protagonistas das suas próprias aprendizagens e possam conferir sentido e utilidade ao que aprendem na escola.”

*coloca à sua disposição meios de aprender, meios de ultrapassar todos os obstáculos.”*⁶³

Matos (2009: 73), incidindo a sua análise na passagem dos jovens do ensino secundário para o ensino superior infere que

“o que se pretende dizer com a expressão de aluno a estudante na perspectiva de novas missões do ensino superior é que se espera que haja uma mudança de “ofício” quando se passa do secundário para o superior. Mudança de ofício que vai no sentido da autonomia, de autodeterminação correspondente ao exercício de novas competências inscritas na figura do estudante que representará o “aluno que se emancipa”.

Retomando o contributo de Matos (2009: 73), o autor, ao analisar a passagem “[d]e aluno a estudante: as novas missões do ensino superior”, questiona se actualmente o ensino superior se rege por “missões” ou por funções, afirmando que

“(…) achei que, mais do que a “funções”, a Escola e, neste caso, o ensino superior (ES) deveria ainda ser fiel a algumas missões, como quem diz a mandatos, ou a imperativos, se quisermos, e não se limitar a desempenhar simples funções no sentido em que o termo “funções” designa a pura dependência do “sistema”, qualquer que ele seja...”

A condição de estudante, que supostamente deveria ser, por oposição à condição passiva do *aluno*, aquele que estuda, que se implica no estudo e na própria vivência estudantil, através de uma postura de autonomia (ainda que esta seja sempre relativa e condicionada) face ao conhecimento e ao ambiente envolvente, acaba por se ver apanhada por aquela relação de funcionalidade, ficando o conteúdo da essência do que é efectivamente *ser estudante* perdido nas teias da burocracia educativa. Recorrendo ao contributo de Bireaud (1995:83) importa realçar que “[q]uem diz aprendizagem autónoma quer realmente dizer possibilidades e oportunidades de o estudante fazer a sua escolha. Para apreciarmos o grau de autonomia que é facultado ao aluno, é preciso examinar cada uma das componentes da situação de aprendizagem, procurando verificar que oportunidades de escolha teve o aluno.” Acrescenta ainda a autora (*idem*) que

“o exercício da autonomia na aprendizagem não equivale à aprendizagem da autonomia, ligada à construção da personalidade no seu todo; uma formação autónoma, ou autoformação, pode contribuir para essa construção, na medida em que o estudante se encarrega da sua própria formação; mas também podemos inverter os termos deste enunciado e dizer que os estudantes autónomos são os responsáveis da sua própria formação.”

⁶³ Relembre-se que foi Roger Cousinet que em 1959 publicou a *Pédagogie de l'apprentissage*, trabalho que “expressa uma proposta, entre muitas outras, que valoriza a dimensão do acto de aprender como uma das dimensões, ou até a dimensão, a partir da qual se identificam os projectos pedagógicos de carácter mais inovador.” (Trindade, 2002:7)

Assim, talvez não baste apenas falar de autonomia, mas fomentá-la como capacidade de agência que os estudantes (como pessoas, no seu todo) devem desenvolver e possuir. Importa, então, considerar e problematizar qual o papel dos estudantes no trabalho rumo às competências, considerando a excessiva “alunização” a que estiveram sujeitos desde o início do seu percurso educativo, e, à semelhança dos professores, é importante que eles também mudem mentalidades, que reflectam sobre o seu papel, mas que também nesta tarefa não estejam sozinhos.

Importa, igualmente, problematizar e reflectir sobre a importância e a necessidade de valorizar as experiências dos estudantes (considerados adultos em formação (Zabalza, 2002:18)), os seus interesses, desejos e necessidades, na altura de serem elaborados e propostos os programas educativos. Como alerta Trindade (2009:2), é necessário “*compreender os espaços do Ensino Superior como espaços de formação singular*” bem como “*discutir se os projectos que aqui possam ter lugar, do ponto de vista dos processos de mediação pedagógica que os dinamizam, podem ser concebidos e concretizados como projectos dissociados da área de formação em que os indivíduos se situam e das especificidades epistemológicas que as delimitam.*”

Considerar que a “*individualização dos percursos de formação*” (Bautier, Berbaum e Meirieu, 1993 in Perrenoud, 2000:44) pode ser um dos objectivos do novo paradigma (ainda que os constrangimentos para poder, efectivamente, chegar a esta individualização, pelo menos no que respeita à proximidade entre docentes e estudantes, sejam imensos), colocando o “*aluno no centro da ação educativa*” e instituindo o “*professor como pessoa-recurso*” (à semelhança do que foi proposto pelo Movimento da Escola Nova (Perrenoud, 2000:45)), não deve ser uma ideia exclusiva (de excluir, apartar) da forma como se pode pensar no sucesso dessa individualização, pois não se deve olvidar que “*ninguém pode aprender no lugar da criança ou do adolescente, mas que ninguém aprende sozinho*” (CRESAS, 1987, 1991 in Perrenoud, 2000:45).

Há que considerar, como alerta Perrenoud (2000:46), que neste processo de individualização da formação, na qual o papel do professor será fundamental, não será possível “*saber suficientemente sobre cada aluno para propor-lhe a priori uma situação de aprendizagem sob medida*”, e que, como tal, a aprendizagem e o papel do aluno só ganharão centralidade e relevância no âmbito de uma “*regulação interactiva*” da aprendizagem (Allal, 1988 in Perrenoud, 2000:46), “*não ocorrendo a diferenciação no início da situação da aprendizagem (regulação pró-ativa) e também não intervindo à maneira de uma remediação (regulação retroativa), mas fazendo parte do dispositivo*

didático e da ação pedagógica cotidiana.” É certo que no seio do Ensino Superior, massificado, em que as salas estão cheias de rostos que em certos momentos se confundem, esta diferenciação se torna complicada, complexa e quase impossível⁶⁴. Mas neste ponto, e sem querer indicar que essa seja a solução milagrosa para fomentar todas as competências, ou transmitir todos os conhecimentos, ou mesmo para atingir o sucesso total neste nível de ensino, remetemos uma parte da solução e da estratégia desta singularização ou individualização da formação, para os aspectos comunicacionais, e para novas estratégias de acompanhamento dos estudantes, previstas no âmbito do novo paradigma, como por exemplo, a tutoria.

Como reflexão acerca do ritmo que a escola e a Universidade marcam na vivência dos estudantes (crianças, jovens ou adultos), e para respeitar e fomentar a aludida autonomia é importante considerar o que Zabalaza (2006) assinala como uma *aprendizagem desenvolvida de uma maneira repousada*, e o que Michael Oakeshott, aludido por Pires (2007:50-51) ressalta:

“«O dom característico de uma Universidade é o dom do intervalo. Um período em que o estudante pode olhar o mundo e para si próprio sem a sensação de ter atrás de si um inimigo ou sem a contínua pressão no sentido de se decidir; um momento em que pode saborear o mistério sem a necessidade de ter de procurar de imediato uma solução.»”

I.7 – E-LEARNING: A IMPORTÂNCIA NA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA

A reflexão sobre as potencialidades do e-learning como dispositivo de formação constitui, neste trabalho, um momento onde se convocam alguns dos desejos e exigências que temos vindo a identificar em torno do debate que travámos nas páginas anteriores sobre o processo de Bolonha e, particularmente, sobre a redefinição do papel e do estatuto dos docentes, dos estudantes e, concomitantemente do património cultural e tecnológico que justifica a presença e a interação entre ambos no decurso do projecto de formação que lhes diz respeito.

A facilidade e a irresistibilidade com que as novas tecnologias têm invadido as nossas vidas não se cinge apenas ao foro privado, mas também ao nível dos micro-sistemas nos quais nos inserimos, e nos quais se inclui o domínio formativo. A designada Sociedade da Informação⁶⁵ comportou mudanças, também elas inequívocas, na forma como o

⁶⁴ Perrenoud (2000:46-47) alerta para o facto de que “o modelo da regulação no interior das situações-problema permanece muito difícil de ser operacionalizado”.

⁶⁵ De acordo com Brandão (2004:10), referindo-se ao Livro Verde para Sociedade da Informação (LVSI, 1997), esta “refere-se a um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição,

conhecimento passou a ser entendido: se por um lado passou a haver uma maior quantidade de conhecimento disponível, que se espalhou por todas as partes do mundo, por outro lado as fontes do conhecimento deslocalizaram-se também dos livros (físicos) para o virtual, através da Internet, e outros meios. Uma nova relação se estabelece entre os meios de aceder ao saber e o próprio saber. De acordo com Bravo (2005:103), reportando-se a Castells (1997, 1998, 2001), aponta-se que na *sociedade do conhecimento*: o conhecimento converte-se na principal fonte de produtividade; há uma enorme capacidade de penetração das tecnologias da informação e da comunicação no conjunto da sociedade; há uma estreita inter-conexão, através das TIC, de todo o sistema de redes sociais; há flexibilidade e um grande potencial de realizar inovações e mudanças no sistema, ao qual se junta a inovação e a investigação como factor chave para ser competitivo e criar mercados. Ao nível das implicações no mundo educativo e formativo, a autora (*idem*) adianta que este novo modelo social, político, económico e tecnológico origina novas necessidades formativas e de competências, como por exemplo, competências relacionadas com o manuseamento das TIC, ou competências relacionadas com a capacidade para manejar e gerir informação, dado que um dos efeitos mais apelativos da presença das TIC é o acesso a uma grande quantidade de fontes de informação, de conhecimentos, de investigação. Porém, num processo educativo ou formativo, talvez mais do que o acesso, o que importa é o processamento dos dados acedidos através das tecnologias, efectuando uma dupla reflexão, quer sobre os dados recolhidos, quer sobre as tecnologias utilizadas e as suas potencialidades na promoção do desenvolvimento pessoal.

Méndez (2008:218-219) analisando as transformações que o *conhecimento* sofreu (de *processo* a *produto*), afirma que aquelas se procederam no âmbito da sociedade chamada metaforicamente “do conhecimento”, que deveria chamar-se, mais propriamente, “sociedade das TIC” ou do que elas representam. Criticamente, expõe que o que importa prioritariamente é a projecção para a prática, não como *racionalidade prática*, projecção utilitária que nas interpretações implícitas resulta em função económica e laboral. Diz ainda que já não se pede criação, compreensão, cooperação, nem se fomenta o pensamento crítico nem a diversidade, valendo apenas tudo o que

armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais”.

produz ou garanta produção. Com tal fim, acrescenta, há que demonstrar o conhecimento adquirido, mediante a capacitação explícita, que é o enfoque por competências.

Esta postura interpela-nos a, desde logo, pensar no estatuto epistemológico do conhecimento e no valor que este adquire num contexto cada vez mais mediatizado (no sentido de estar dotado de meios, sejam eles de comunicação ou de informação), ao mesmo tempo que nos obriga a reflectir sobre quais os usos potenciais que as tecnologias poderão desempenhar no processo de ensino-aprendizagem.

Mas, e ao nível do Ensino Superior, como se constata estas mudanças? Não será, porventura, abusivo, afirmar que novos desafios se colocam aos docentes e às próprias instituições na caminhada que deve ter como objectivo acompanhar a mutabilidade do conhecimento, cada vez mais volátil e cada vez mais efémero. Em relação à utilização das TIC, talvez o mais certo seja afirmar que “[q]uer se perfilhe ou não da noção de que as novas tecnologias podem modificar substancialmente o tipo de aprendizagem que ocorre no ensino superior, elas são cada vez mais naturalmente empregues pelos actores deste nível de ensino, merecendo só por isso uma atenção particular.” (Duarte, 2008:41)

Ao nível da Universidade do Porto, e apenas para exemplificar, o recurso às tecnologias começa ao nível da avaliação com a obrigatoriedade de colocar a ficha de disciplina *online* acessível aos estudantes (Deliberação n.º 1536/2005, de 23 de Novembro). Está, portanto, identificada a primeira plataforma de informação tecnológica, que normalmente se concretiza e oficializa nas páginas *web* de cada Instituição. Porém, logo aqui tem, para nós, início um pertinente debate e que se joga entre a “informação” e a “comunicação”. No seguimento do que adiantámos anteriormente, a comunicação assume particular destaque no ensino-aprendizagem, mas também é importante admitir que esta se processa com base em informação. Porém, será a informação, alojada num local (neste caso, virtual, que pode ser uma página *web*, uma plataforma de *e-learning*, etc), estática e apenas destinada a ser acedida pelos utilizadores daquele espaço virtual, potenciadora de aprendizagem? Não queremos dizer que não é possível, pelo menos, obter informações (“saberes-objecto”) se não houver uma dimensão comunicacional, mas será que é a fórmula mais desejável e passível de potenciar aprendizagens?

Apanágio das transformações nos contextos educativos, o conceito de *e-learning* assume-se definitivamente no contexto do Ensino Superior. Segundo a designação do Glossário Académico da Universidade do Porto, o *e-learning* é o “[s]istema de

ensino/aprendizagem que recorre a tecnologias multimédia e/ou da Internet para possibilitar uma aprendizagem centrada no estudante e baseada no acesso a recursos e serviços disponíveis 24 horas por dia, todos os dias, possibilitando colaborações e discussões à distância”, aparecendo o blended-learning como “[s]istema de ensino que combina e-learning com horas de contacto presenciais”.

Por outro lado, encontramos outras definições sobre o que “é” e o que “não é” *e-learning*. Cruz, Jordão e Lencastre (2004:117), apoiando-se em Garrison e Anderson (2003), apontam que “[o] *e-learning* é por definição uma aprendizagem em rede, online, que tem lugar num contexto formal e utiliza tecnologia multimédia”, acrescentando (*idem*), apoiando-se em Lima e Capitão (2003), que “[t]êm sido apontados como principais aspectos diferenciadores, em relação ao ensino presencial: o facto de haver uma separação espaço-temporal entre o professor e os alunos, a gestão do tempo ficar predominantemente a cargo do aluno e a ênfase na leitura e na escrita.”

Relativamente à utilização do *e-learning* no âmbito do EEES e da nova formação, na opinião de Gomes (2006:38), “[o] *e-learning*, pela sua capacidade de ultrapassar barreiras temporais e espaciais pode constituir um excelente recurso para criar condições acrescidas de “promoção da mobilidade” e de “promoção da dimensão europeia no Ensino Superior”. A mesma autora (*idem*) afirma que

“é de considerar que o desenvolvimento de competências de aprendizagem através de ambientes mediatizados e em rede como os que, tipicamente, servem de suporte aos cenários de educação/formação em modalidade de e-learning, assumirá cada vez maior importância tendo em consideração a progressiva e rápida expansão desta modalidade de formação nomeadamente nos domínios da formação profissional e contínua.”

Não nos alongaremos aqui sobre as várias designações do que é *e-learning*, ou se a ênfase deve ser colocada no “e” ou no “learning” (Gomes, 2006), mas antes apontamos a nossa posição de que consideramos como *e-learning* os sistemas de ensino-aprendizagem que recorrem às várias tecnologias de informação e de comunicação, *online* ou *off-line*, através das quais se torna possível para os intervenientes educativos entrar em contacto (síncrono ou assíncrono), propor desafios educativos e discutir as suas possibilidades de resolução, e, neste seguimento, efectuar a própria avaliação. Privilegiamos, portanto, a interactividade e a comunicação mais do que o simples uso de vários suportes (por exemplo, plataformas de *e-learning*) como forma de reposição de documentos.

Na linha de Gomes (2006:39-40), pensamos ser importante destacar alguns dos contextos educativos nos quais são mobilizadas as TIC: “em contexto de sala de aula

como suporte às actividades de ensino” (apresentações electrónicas, recursos disponíveis na Internet = ensino presencial com recurso a tecnologias); “*espaços e momentos de auto-estudo*” (documentos em suportes digitais como DVD ou CD-ROM)⁶⁶; “*extensão virtual da sala de aula presencial*” (incluindo o “*recurso à Internet para disponibilizar on-line documentos como sejam programas das disciplinas, os sumários das aulas, as apresentações electrónicas utilizadas nas aulas presenciais; a divulgação de informação de carácter académico como sejam indicações sobre prazos ou normas de realização de trabalhos ou a indicação de sítios na web relevantes para a disciplina*”); a “*educação à distância*”.

Ao nível do Ensino Superior, pelo menos da realidade que nos é mais próxima, a componente de *e-learning* é habitualmente complementada pela componente presencial, ou vice-versa. Mais do que centrar o processo de ensino-aprendizagem na componente tecnológica ou electrónica, opta-se antes por recorrer a estas como instrumentos fundamentais para promover a aprendizagem e a comunicação, especialmente num contexto em que o tempo livre é cada vez mais escasso para a relação face a face.

Assim, as plataformas de *e-learning* começam a emergir cada vez mais como recursos fiáveis e sustentáveis para desempenhar o papel de complementaridade necessário. Ao mesmo tempo, *blogs* e páginas *web* assumem também uma maior preponderância no interface dos docentes com os estudantes, assim como no processo de aprendizagem destes últimos, que são crescentemente desafiados a inovar e a desenvolver as suas próprias páginas e *blogs* com actividades e informações/conteúdos das disciplinas/unidades curriculares que estão a frequentar.

Para além das “tradicionalistas” plataformas de ensino (na U.Porto, o *Moodle* e a *WebCT Vista*, por exemplo), que incorporam *chat*, *mail* e fórum (ou seja, formas de comunicação síncrona e assíncrona, em que estudantes e professores podem comunicar e estruturar momentos para discussão e para interacção com vista ao esclarecimento de dúvidas, proposta de ideias, etc), e que incorporam também ferramentas para a realização de avaliação, nas suas várias formas (testes, inquéritos), bem como a possibilidade de disponibilização de informação sob a forma de materiais pedagógico-didácticos de suporte ou não à componente presencial podendo ou não dinamizar o acesso e o trabalho destes *on-line*, existem também outros mecanismos facilitadores da

⁶⁶ A este propósito identificamos também os *e-books*, destacando, por experiência de contacto pessoal, o *e-book* bilingue *Laboratórios de Instrumentação para Medição*, elaborado por uma equipa de docentes e investigadores da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (Restivo, Almeida, Chouzal, Mendes, Carneiro, s/d).

comunicação e do *e-learning*, como o *Messenger*, os *blogs*, o *Skype* (que permite o ensino à distância e o trabalho colaborativo em rede, sendo uma grade mais-valia na promoção deste tipo de ensino).

A utilização destas tecnologias, ou ferramentas, apresenta um elevado grau de flexibilidade, de abertura e de possibilidade de criação e inovação, o que as torna fundamentais num contexto em que as exigências face à disseminação, e à disseminação informada e epistemologicamente vigiada, do conhecimento, são imensas. Com a perspectiva de chegada de um novo paradigma de ensino-aprendizagem, e com as transformações dos contextos inerentes a esse paradigma, o *tempo* e o *espaço* pedagógicos deixam de se confinar ao tempo e espaço físicos. A gestão dos tempos e espaços educativos joga-se, hoje mais do que anteriormente, pensamos, numa corda bamba, uma vez que se conjugam, e sobretudo se cruzam, vários factores: deu-se a diminuição dos tempos dos cursos (quase na generalidade dos cursos ao nível nacional), o que implica que tenha de haver uma maior concentração no tempo de contacto presencial, especialmente as aulas (uma vez que estas se tornam, em muitos casos, teórico-práticas, e que a assiduidade passa a ser um factor de avaliação), assim como uma maior concentração na preparação dos processos e/ou produtos de avaliação, que não deixam de ser decisivos a um nível macro-sistémico para a validação e certificação do percurso formativo, restando muito pouco espaço para algo que, por vezes, os professores e as instituições educativas, em particular, e a sociedade, a um nível mais alargado, tendem a esquecer: o conforto e o lazer, os caminhos deambulatórios da vida dos estudantes.

É precisamente neste último aspecto que a questão dos espaços educativos se cruza com a dos tempos educativos, nomeadamente ao considerar que é possível que estudantes e docentes estejam separados fisicamente, mas estejam em conversação, em comunicação, resolvendo desafios, desenvolvendo novos aspectos relacionados com novos conhecimentos e competências e estabelecendo novos objectivos de aprendizagem. Neste aspecto, em que para além da componente de contacto físico existe um tempo de trabalho virtual definido e estruturado (pelos docentes ou pelos docentes e estudantes), podemos chamar de *blended-learning*, que é um modelo que conjuga o *e-learning* e o uso das várias ferramentas tecnológicas e pedagógicas (quando estas são concebidas intencionalmente para um fim educativo) *on-line* ou *offline*, com a componente presencial. Neste âmbito, um professor pode propor um desafio na plataforma ou no *blog*, por exemplo, podendo os estudantes dar as suas respostas ou fazer as suas

interpelações; mas, na aula presencial, é discutido o desafio, as respostas, criando-se assim um momento de esclarecimento e, do mesmo modo, de construção de conhecimentos.

Talvez o ponto estratégico mais importante a considerar na mutação adaptativa (quase “camaleónica”) na transição para o paradigma de Bolonha, se centre em que o “e-learning *pode também ser associado a uma complementaridade entre actividades presenciais e actividades à distância tendo por suporte os serviços e tecnologias disponíveis na Internet (ou outra rede)*”, existindo neste cenário “*uma articulação prevista e concebida previamente entre as actividades em regime presencial e as actividades on-line*”, pelo que

“[n]esta perspectiva, determinadas unidades de ensino podem ser abordadas presencialmente e outras à distância ou, dentro de uma mesma unidade, certos componentes de uma mesma unidade podem ser explorados em sala de aula (ou laboratório)⁶⁷ e outros podem ser explorados à distância com base nos recursos da Internet/web. No contexto deste cenário de formação, o e-learning permite a integração de módulos ou actividades on-line em modelos de formação mistos, ou seja, modelos que incorporam uma componente de formação on-line e uma componente presencial (por vezes também designados de blended-learning).” (Gomes, s/d:234; 2005:69-70)

No novo paradigma de ensino-aprendizagem, de acordo com Torgal e Jalali (2007), a fonte de informação foi transferida do professor para o computador, pois aquele não consegue mais competir com as bases de dados que se renovam rápida e facilmente. De acordo com Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida e Moreira (2007: 45), “*o papel do docente não consiste mais na transmissão directa de conhecimentos, mas sim na orientação do aluno para a aquisição de competências através do seu trabalho individual e em equipa*”. Ao mesmo tempo, e olhando para a análise de Martínez e Ortiz (2005:127), se partirmos dos objectivos educativos do novo Espaço Europeu, o papel do professor exige mudanças importantes, já que deixa de ser fonte de todo o conhecimento e passa a ser um guia dos alunos, para lhes facilitar o uso de recursos e ferramentas que necessitam para explorar e elaborar novos conhecimentos e capacidades, acentuando-se o seu papel de gestor e de orientador, exigindo de forma extraordinária acções tutoriais no seguimento do estudante.⁶⁸

Esta situação leva-nos a ponderar várias transformações. A primeira diz respeito à transformação do próprio papel do professor, que, como temos vindo a avançar, perde

⁶⁷ Não abordei aqui a existência de laboratórios virtuais e remotos, como componentes fundamentais do ensino-aprendizagem por recurso às tecnologias e *e-learning*, por não ser algo com que me encontre familiarizado, nem ser algo próximo da minha área de formação. No entanto, são dispositivos de referência em áreas de formação como a Engenharia, por exemplo.

⁶⁸ Traduzido e adaptado do texto original.

centralidade pedagógica para assumir um outro tipo de influência educativa; a segunda, prende-se com o próprio património de saberes, que quanto mais diverso, mais confuso se torna, uma vez que as várias possibilidades de escolha dentro do leque oferecido por esse património, ainda que reflectam uma vertente democrática no acesso ao saber, reflectem também um espartilhamento dos fios condutores da aprendizagem; em terceiro lugar, e como consequência dos dois anteriores, vislumbra-se um papel preponderante do professor na estruturação das aprendizagens, recolhendo e seleccionado fontes de conhecimento fiáveis, propondo estratégias de estudo que conciliem o trabalho presencial com o trabalho virtual (síncrono ou assíncrono); propondo, igualmente, novos tipos de actividades e de instrumentos de avaliação, dado que as tecnologias (como por exemplo as plataformas) estão munidas de vários recursos pedagógicos capazes de permitir a concretização de tais finalidades.

Eis-nos, assim, perante uma zona de risco que as novas tecnologias, só por si, não são capazes de resolver. Até que ponto é que as novas tecnologias impedem os professores de assumirem, num outro ambiente pedagógico, o papel de difusores de informação tida como relevante? Até que ponto é que não se corre o risco de nos depararmos com uma situação oposta a esta? Como se constata, ainda que haja uma questão tecnológica a resolver, esta nunca poderá ser entendida como uma questão dissociada, enquanto questão subordinada, de uma questão pedagógica.

Em jeito de conclusão pode afirmar-se que *"o e-learning faz uso de uma tecnologia que foi criada com o objectivo fundamental de facilitar a comunicação entre os aprendizes e entre estes e o professor e, desta forma, promover a construção de conhecimentos com significado."* (Cruz, Jordão e Lencastre, 2004: 117)

Tal como Sebarroja (2001: 62) alerta

"pode ser que algum dia o espaço escolar desapareça tal como está concebido, mas o que é certo é que jamais poderá desaparecer a figura do professor-educador. Não apenas para fazer um uso inovador, criativo e inteligente das novas tecnologias, mas principalmente para trabalhar os valores e as condutas morais que estão subjacentes na informação e no conhecimento."

I.8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retemos, do anteriormente exposto, alguns aspectos centrais a considerar na análise das transformações provocadas pelo processo de Bolonha.

Por um lado, essas mudanças enquadram-se no que poderíamos designar de uma *lógica organizacional e administrativa*, concretizada nos documentos orientadores da reforma educativa, que os países signatários adoptaram e adequaram de acordo com as suas realidades sociais e educativas. A este nível, o exemplo fulcral está na adopção do ECTS como sistema de créditos para a formação universitária, sistema que, segundo os documentos oficiais, e nomeadamente o ECTS Users' Guide (2009), permite a comparabilidade dos cursos a nível nacional e internacional, o que, por um lado, facilita a competitividade dos sistemas de Ensino Superior Europeus, e, por outro, facilita o reconhecimento das formações ao nível das instituições educativas, bem como as torna mais facilmente identificáveis para as instâncias empregadoras. Esta aproximação entre o mundo da formação universitária e o mercado de trabalho é, assim, um dos eixos fundamentais em função do qual se visa legitimar o processo de Bolonha, eixo este que está na origem, também, da formação como formação para a aquisição de competências.

É no âmbito das mudanças acabadas de referir de forma necessariamente sumária que se adivinha a segunda lógica de mudança, a qual consideramos aproximar-se de uma *lógica pedagógica*. O encurtamento dos tempos de formação das graduações iniciais, quer pela divisão dos anteriores cursos em ciclos de estudo com objectivos diferenciados, quer pela semestralização das unidades curriculares; o aumento da carga horária das unidades curriculares – não só ao nível das horas de contacto presenciais, mas também, e sobretudo, ao nível do trabalho autónomo do estudantes fora das aulas e das outras componentes presenciais –, às quais passam a ser atribuídos créditos que definem e diferenciam o peso ponderado do trabalho nas diferentes actividades e componentes de ensino-aprendizagem; a proposição de adoptar um modelo centrado no desenvolvimento de competências através, por um lado, do aumento das componentes práticas, experimentais e laboratoriais do ensino e da aprendizagem, e, por outro, pela recusa de um modelo de ensino baseado na transmissão de informação, foram factores cujo impacto levou à reformulação das actividades de ensinar, de aprender e de conhecer. Nesta lógica, o novo papel do professor, não mais visto apenas como um transmissor conhecimentos, mas também não reduzido às funções de organizador e facilitador da aprendizagem, emerge no âmbito de uma acção de interlocução qualificada, baseada em processos de comunicação, e da mediação entre os estudantes e o património cultural e tecnológico disponíveis.

Não perdendo a centralidade e influência no acto pedagógico, as suas funções reconfiguram-se, pretendendo ajustar-se, simultaneamente, às novas exigências que são colocadas aos estudantes. A estes últimos, no âmbito desta lógica pedagógica, passa a ser atribuído um papel central no processo de aprendizagem, cabendo-lhes novas funções de gestão de tempo de trabalho e de pesquisa autónoma, e, neste seguimento, uma nova relação com o conhecimento. Também as suas capacidades, habilidades e atitudes serão alvo de intervenção e desenvolvimento no âmbito deste processo, nomeadamente através de um maior contacto com a realidade profissional e laboral.

Os desafios que se colocam no âmbito deste novo paradigma, ao nível pedagógico, passam, entre outros, pela reconfiguração do papel dos docentes, do papel dos estudantes e do estatuto do património cultural, no seio da relação pedagógica, a qual não pode ser entendida isoladamente e isenta dos condicionalismos emergentes das transformações organizacionais, tais como a redução dos tempos de formação, aumento da carga lectiva e necessidade de novas formas de avaliação adequadas à diversificação das componentes do processo educativo e ao acompanhamento das aprendizagens.

Eis-nos, assim, perante a problemática nuclear, entre outras, que justifica e legitima o desenvolvimento do estudo que se passa a apresentar nos próximos capítulos.

II
CARACTERIZAÇÃO DA ABORDAGEM
AO OBJECTO DE ESTUDO

II. 1 – OS RELATÓRIOS DE CONCRETIZAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA

O Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho (Diário da República, 1ª Serie, N.º 121, de 25 de Junho de 2008), introduziu alterações ao Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro (princípios reguladores dos instrumentos para a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior) e ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do Ensino Superior), bem como a outros diplomas legais que nesta abordagem ao processo de Bolonha não iremos mencionar. Na versão alterada pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março passa a estabelecer que:

- *“1 — Os estabelecimentos de Ensino Superior elaboram, anualmente, um relatório acerca da concretização dos objectivos do Processo de Bolonha.*
- *2 — O relatório deve incluir informação sobre as mudanças operadas, designadamente em matéria pedagógica, no sentido de uma formação orientada para o desenvolvimento das competências dos estudantes, organizada com base no sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS) e onde as componentes de trabalho experimental ou de projecto, entre outras, e a aquisição de competências transversais devem desempenhar um papel decisivo.*
- *3 — O relatório deve incluir informação e indicadores que evidenciem o progresso das mudanças realizadas na instituição e em cada curso e que o permita comparar com a evolução realizada em outras instituições que se constituam como referência.*
- *4 — O relatório deve incluir indicadores objectivos que considerem, designadamente, a evolução do peso das várias componentes do trabalho do estudante no número de horas de trabalho total, nomeadamente total de horas de contacto, componente experimental, componente de projecto.*
- *5 — O relatório deve ainda referir, designadamente: a) As medidas de apoio à promoção do sucesso escolar; b) As acções de apoio ao desenvolvimento de competências extracurriculares; c) As medidas de estímulo à inserção na vida activa.*
- *6 — O relatório deve integrar o contributo dos estudantes e docentes, através de inquéritos ou outras formas de participação, acerca da concretização dos objectivos visados, a promover pelos conselhos pedagógico e científico ou técnico-científico.”* (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, CAPÍTULO V, Artigo 66.º-A, pp.3850-3851, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho).

Através da introdução da obrigatoriedade da elaboração dos relatórios de concretização do processo de Bolonha torna-se possível, simultaneamente, a realização de uma reflexão mais concisa e abrangente sobre o processo de ensino-aprendizagem e das suas condicionantes pedagógicas e organizacionais ou administrativas⁶⁹, e também a sua publicação nos sistemas informáticos das respectivas instituições e consequente publicitação das conclusões a que as comissões, departamentos ou grupos responsáveis

⁶⁹ Não devemos, no entanto, esquecer a realização dos Relatórios sobre as Unidades Curriculares leccionadas, em que os docentes responsáveis dão conta do funcionamento dessas unidades curriculares, e que constituem, igualmente, elementos fundamentais de reflexão interna a cada curso.

pela elaboração do relatório, chegam acerca do funcionamento dos cursos e mesmo da própria instituição. É através dessa publicitação que se torna, também, possível o trabalho proposto nesta dissertação.

Ao nível das transformações do campo pedagógico – aquele sobre o qual esta dissertação mais se debruça, não obstante a consideração de outros níveis de mudança –, Simão, Santos e Costa (2002: 249), enunciavam alguns dos principais problemas que se poderiam colocar no desenrolar deste processo:

1. *“os percursos curriculares continuam a ser muito rígidos, não tirando partido das potencialidades do sistema de créditos;*
2. *o ensino apesar de progressos significativos continua a ser predominantemente magistral, pouco motivador para os corpos discentes cada vez mais heterogéneos;*
3. *os conteúdos cognitivos são privilegiados face a capacidades e competências horizontais (como o desenvolvimento do intelecto, o aprender a aprender, a capacidade para resolver problemas, as capacidades para a intercomunicação, a liderança, a inovação, a integração em equipa, a adaptação à mudança...), o que, face ao crescimento acelerado do conhecimento, tende a tornar os currículos enciclopédicos;*
4. *as metodologias de ensino/aprendizagem, acima de tudo, não são propiciadoras da aquisição das capacidades referidas.”*

Em 2002, estes eram elencados como alguns dos obstáculos à efectivação de uma transição paradigmática ao nível do ensino-aprendizagem no seio do Ensino Superior nacional. Passados sete anos, e após a implementação legal e regulamentada do Processo de Bolonha em Portugal através de inúmeras diligências ministeriais e académicas realizadas, será legítimo questionar se os indicadores acima mencionados se constituíram em “profecias auto-concretizadas”, ou se, pelo contrário, foram contrariadas as perspectivas mais cépticas e negativistas sobre as mudanças então adivinhadas.

A interpelação dos dados poderá oferecer-nos alguns indicadores para tentar responder a estas dúvidas. Relembro, no entanto, que os dados analisados dizem apenas respeito a trinta relatórios de concretização do Processo de Bolonha de onze Unidades Orgânicas da Universidade do Porto, não se pretendendo generalizar respostas, dados ou considerações sobre os temas abordados.

Considerando os objectivos propostos para este trabalho, assim como a sua principal temática – a aprendizagem no contexto da transição de paradigma educativo, pela adopção das propostas do Processo de Bolonha –, bem como atentando nas premissas subjacentes à elaboração dos relatórios de concretização do Processo de Bolonha por parte das instituições de Ensino Superior, a opção de análise encetada recaiu, principalmente, sobre os pontos 2 e 4 aludidos na citação do Artigo 66º.-A do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de

Junho. No entanto, os restantes pontos, dada a quantidade e qualidade de informação que fornecem sobre os processos de influentes na formação dos estudantes do Ensino Superior, foram igualmente considerados.

De acordo com o que afirmámos anteriormente, será agora altura de apresentarmos as inquietações e de formularmos as questões principais subjacentes ao trabalho que agora se apresenta.

Considerando o próprio título desta dissertação, a questão principal que enformou os objectivos e procedimentos de investigação prende-se com a procura de indicadores que possam ilustrar se no decorrer da implementação do processo de Bolonha se pode afirmar que estamos perante a emergência de um novo paradigma educativo e, neste seguimento, novas formas de conceber os desafios dos processos de ensino-aprendizagem no seio do Ensino Superior, nas escolas que constituem objecto de estudo deste trabalho.

Decorrente desta inquietação maior, pareceu-nos pertinente observar de que forma, com esta transformação (pelo menos ao nível discursivo), se enunciam agora os papéis dos professores, dos estudantes e do património cultural e tecnológico no processo pedagógico.

Certos de que os dados empíricos que propuséramos trabalhar nos iriam fornecer uma grande quantidade de informação que extravasa os limites das nossas preocupações principais, tornou-se, também, objectivo identificar quais os condicionalismos, reflexões, propostas e soluções encontradas para efectuar a transição para o modelo de Bolonha, e de que forma estes permitiram reconfigurar ou dar resposta aos desafios pedagógicos de ensinar e aprender.

II. 2 – OS RELATÓRIOS DAS INSTITUIÇÕES DA UNIVERSIDADE DO PORTO

O acesso aos relatórios de concretização do Processo de Bolonha foi possibilitado pelo site⁷⁰ da Universidade do Porto, através do qual é possível aceder aos sistemas

⁷⁰ Os links de acesso aos documentos *on-line* encontram-se na parte *Bibliografia e Referências Documentais* desta tese.

informáticos das instituições cujos relatórios do ano lectivo 2007/2008 já estão publicados⁷¹.

No total foram recolhidos e analisados trinta e um relatórios de onze unidades orgânicas. De seguida enunciam-se as onze Unidades Orgânicas das quais foi possível obter estes documentos: Faculdade de Belas Artes, Faculdade de Ciências, Faculdade de Ciências da Nutrição e da Alimentação, Faculdade de Direito, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Letras, Faculdade de Medicina, Faculdade de Medicina Dentária, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar.

Não obstante os relatórios serem de cariz público e de acessibilidade geral, na sua análise foram adoptados critérios para manter a confidencialidade das instituições, pessoas e cursos.

A totalidade dos relatórios analisados diz respeito ao ano lectivo 2007/2008, ano a partir do qual se tornou obrigatória a sua realização, de acordo com o exposto na alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março, pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho. Apesar de alguns dos documentos fazerem menção ao ano lectivo 2006/2007, e mesmo ao ano lectivo 2008/2009, o foco da pesquisa incidiu apenas sobre os dados relativos ao ano lectivo 2007/2008, pelo facto de ter sido neste ano que a maior parte dos cursos da Universidade do Porto, adaptados ao modelo de Bolonha, passaram a funcionar, conquanto que tenham sido realizadas transformações em vários cursos de algumas Unidades Orgânicas no ano transacto.

A opção de tomar estes documentos como objecto empírico de pesquisa, para a realização da presente dissertação, encontra o seu fundamento no facto de se encarar o processo de transição paradigmática no Ensino Superior português, para o designado “Paradigma de Bolonha”, com todas as transformações que lhe foram (ou são ainda) inerentes, como um momento crucial para a exploração de alguns aspectos determinantes no funcionamento das instituições do nível de ensino sobre o qual nos debruçámos.

Esse momento crucial encontra eco nas transformações fundamentais das estruturas dos cursos e na promoção da mobilidade de docentes, estudantes e administrativos entre os

⁷¹ “Os relatórios agregados neste documento de modo dinâmico reportam-se apenas aos cursos que em 2006-2007 e/ou em 2007-2008 estavam em pleno funcionamento de acordo com o novo regime de graus e diplomas. Excluem-se, por isso, todos os cursos cuja adequação ao processo de Bolonha só entrou em funcionamento no corrente ano de 2008-2009.” Consultado on-line em http://sigarra.up.pt/up/web_base.gera_pagina?P_pagina=1001223, 3 de Agosto de 2009.

países e sistemas de ensino (inter)nacionais, sendo lícito afirmar, também, de acordo com Simão, Santos e Costa (2002: 257), que

“As implicações mais profundas do processo de Bolonha, (...) poderão mesmo passar, de acordo com opinião emitida em parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2002), por uma autêntica reorientação pedagógica nomeadamente como consequência da introdução de um sistema de créditos tipo ECTS.”

Consideram estes autores que

“O ECTS introduz um novo paradigma de organização do ensino, centrado no aluno e nos objectivos de formação. Ao medir o esforço (a «carga total de trabalho») do estudante, o ECTS coloca o enfoque na aprendizagem, centra a formação no estudante, como sujeito activo no processo de aprendizagem, e orienta a formação para objectivos predefinidos. A sua aplicação pressupõe, pois, uma definição prévia clara dos saberes a serem adquiridos – os conhecimentos gerais e específicos e as competências, atitudes e valores.” (Simão, Santos e Costa, 2002: 257-258)

E posteriormente acrescentam (*idem*, 2002: 258) que o ECTS

“Tem, de igual modo, implicações nas metodologias de aprendizagem, necessariamente activas, cooperativas e participativas, que facilitem o enfoque na resolução de problemas e criem o ambiente de aprendizagem propício ao desenvolvimento das capacidades e competências horizontais já repetidamente referidas.”

São estas as principais reestruturações e potenciais impactos ao nível pedagógico que pretendemos analisar e discutir através do discurso presente nos relatórios de concretização do processo de Bolonha, considerando que estes possam tecer considerações que extravasem as informações e apreciações meramente logísticas das transformações ocorridas no ano de transição.

Ainda acerca aos relatórios que nos propusemos analisar, devem ser assinaladas algumas informações. Nos trinta e um documentos em análise, estão considerados vinte e cinco cursos de 1º Ciclo (Licenciatura), dezassete Mestrados Integrados e mais de trinta cursos de 2º Ciclo (Mestrado)⁷². Não se mencionarão os cursos de 3º Ciclo dada a pouca representatividade de referências que lhes foram atribuídas no total dos relatórios. Não obstante estes números, alguns relatórios não incidem a sua análise sobre os cursos separadamente, antes os agrupando e reportando uma dimensão institucional do processo de transição para Bolonha. Oferecem, assim, uma perspectiva geral sobre o processo de adequação identificando factos comuns, embora salientando algumas especificidades quando necessário. Destaque-se, porém, que a maior parte dos relatórios diz respeito a cursos abordados individualmente, registando-se em alguns casos mais do que um relatório por instituição.

⁷² Os relatórios concernem a 22 Licenciaturas de 6 semestres, a 3 Licenciaturas de 4 anos, 15 Mestrados Integrados de 10 semestres, 1 Mestrado Integrado de 11 semestres, 1 Mestrado Integrado de 12 Semestres, 39 Mestrados de 4 semestres, 2 Mestrados de 2 semestres.

Ao mesmo tempo, pensamos ser importante relatar que, em 2007/2008, havia sessenta e um cursos *não adequados* a Bolonha (dos vários ciclos), enquanto os cursos *adequados* eram cento e sessenta e nove (dos vários ciclos); a *aguardar adequação* registavam-se cinco mestrados de dois anos e um doutoramento de três anos, e *sem informações* quanto à situação de adequação, segundo a fonte consultada⁷³, estavam sete mestrados de dois anos e um mestrado de três semestres.⁷⁴

II. 3 – OPÇÕES METODOLÓGICAS

Pelo que foi mencionado acima, podemos constatar que o número de cursos sobre os quais se apresentam relatórios de concretização do Processo de Bolonha é bastante inferior ao número total de cursos adaptados. Assim, se este trabalho de dissertação não ambicionava, nos seus objectivos iniciais e fundamentais, analisar os dados relativos ao processo de transição dos cursos das Instituições de Ensino Superior da Universidade do Porto de forma universalista, ou seja, esquecendo as especificidades que as instituições têm e apenas definindo os traços gerais partindo das informações apresentadas, esse objectivo seria ainda mais dificultado pelo facto de não ser possível o acesso aos relatórios de todos os cursos adaptados e em funcionamento segundo o modelo de Bolonha no ano lectivo 2007/2008. Pese embora esta constatação, não foi objectivo deste trabalho analisar cada instituição ou curso individualmente, mas antes destacar quais as principais modificações e constrangimentos que as instituições operaram e com que desafios se depararam ao nível organizacional e pedagógico, pelo que a apresentação da análise realizada procurará dar conta desses aspectos, ressaltando, a espaços, especificidades ou características (de cursos ou instituições) que os relatórios evidenciem e que merecem destaque.

Deve salientar-se uma outra opção tomada. Apesar de reconhecer a importância de todos os elementos que constituem os relatórios, desde o corpo de texto aos anexos, visto que todos contêm informação, para este trabalho não foi considerada a análise dos anexos dos relatórios, entre os quais se mencionam planos de estudos, materiais de divulgação de cursos, fichas de unidades curriculares, entre outros. A análise incidiu

⁷³ Informação obtida através do Documento “Cursos e Ciclos de Estudos 2007/2008”, consultado *on-line* no site da Reitoria da Universidade do Porto (www.up.pt), em 3 de Agosto de 2009.

⁷⁴ Consultar Anexo I e Anexo II.

sobretudo no nível de reflexão que os responsáveis demonstraram, ou no seu relato mais descritivo, dependendo dos relatórios. Fez-se recurso dos anexos apenas em casos pontuais em que se tornava essencial a sua consulta para compreender as afirmações do corpo do relatório.

II. 3.1 - CONFIDENCIALIDADE

Uma das principais opções adoptadas na abordagem dos relatórios pauta-se pela adopção de critérios de *confidencialidade*, procurando analisar e evidenciar os dados daí resultantes, de forma a que não seja possível estabelecer, pelo menos directamente e através deste trabalho, qualquer relação de reconhecimento de instituições, cursos ou pessoas. Deste modo, na preparação da análise dos relatórios elaborou-se uma grelha em que a cada relatório se fez corresponder um código, expresso numa letra (no caso de haver apenas um relatório por instituição, mesmo que este considere mais do que um curso) ou uma letra e um número (nos casos em que há mais do que um relatório por instituição).

Sempre que, no corpo deste documento, se recorre a trechos dos relatórios em que se mencionam nomes de Curso, de disciplinas, de órgãos ou de outros elementos que possam levar a uma pronta identificação, estes serão substituídos por alguns “códigos”, como por exemplo: “[designação da disciplina]”, “[designação do curso]”, “[designação da instituição]”, podendo ser feito recurso de outros “códigos” que extravasem os exemplos agora apresentados.

A atribuição dos códigos dos documentos, não foi realizada com base em critérios alfabéticos do nome das instituições ou cursos. Apresentam-se de seguida os códigos atribuídos: A, B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, C, D, E, F, G1, G2, G3, G4, G5, H, I, J, L. Relembramos que no caso em que a uma instituição correspondem mais do que um relatório, se atribui uma mesma letra acrescida de um número, enquanto que nas restantes, apenas se atribui uma letra.

A utilização deste procedimento não pretende invalidar dois aspectos: em primeiro, não pretende que seja vedado o acesso aos dados dos relatórios, pois tal não é viável dado que os relatórios são públicos e os endereços através dos quais foi possível aceder-lhes estão apresentados nesta dissertação; em segundo, não se pretende com esta “codificação” fazer uma análise “cega” dos relatórios, ou seja, descontextualizando a informação para a tratar, pois isso seria um contra-senso relativamente aos princípios de

investigação subjacentes a este trabalho. Neste sentido, e mesmo considerando que o processo de categorização é marcado por factores subjectivos e por questões que se prendem com a inteligibilidade dos textos, o enquadramento dos trechos dos relatórios nas dimensões de análise foi sempre acompanhado de uma leitura contrastante dos documentos originais para assegurar um procedimento o mais fiel possível aos sentidos efectivamente transmitidos pelas instituições.

Deste modo, as características dos relatórios são determinantes, uma vez que as categorias de análise são emergentes, partindo da informação que consta na estrutura do relatório.

II. 3.2 – ANÁLISE DOCUMENTAL

O trabalho de investigação do qual agora se apresentam resultados teve por base a análise documental, tanto ao nível do objecto empírico como ao nível dos referenciais documentais que possibilitaram a realização de uma análise mais fundamentada e crítica sobre os dados recolhidos. Como foi já adiantado, os relatórios foram obtidos através do acesso ao site da Universidade do Porto, e das respectivas instituições de ensino. Foram efectuados os *downloads* a partir da *Web* tendo posteriormente sido impressos os documentos. Quanto aos referenciais documentais mobilizados para a análise crítica dos dados, estes dividem-se principalmente entre: *documentos académicos/teóricos* (áreas relacionadas com formação de professores, métodos e modos de ensino-aprendizagem, competências, *e-learning*, avaliação, transformações no Ensino Superior, metodologias de investigação qualitativa, entre outros); *documentos legislativos* nacionais com vista à regulamentação da adaptação do sistema nacional de Ensino Superior às propostas da Declaração de Bolonha, incluindo-se nestes documentos regulamentos e deliberações da Universidade do Porto; *documentos decorrentes do progresso do processo de Bolonha* (declarações e comunicados dos vários encontros interministeriais).

Estes documentos foram consultados *on-line*, em suporte físico de livro e através de documentos policopiados. Considera-se a sua pertinência tanto pela actualidade temporal de que se revestem, dado que as transformações advindas do processo de Bolonha têm uma localização temporal específica, mas também pelo seu pendor paradigmático em determinadas áreas, as quais foram mobilizadas para o tratamento e análise dos dados do objecto de estudo desta dissertação. Apesar de identificarmos este procedimento como análise documental, não o poderemos identificar com o que J. Chaumier (1974, *cit. in* Bardin, 1977, 45) apresenta como “*uma operação ou um*

conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Apontamos, antes, o esforço de consulta de vários materiais potenciadores de uma análise informada sobre as informações recolhidas.

Neste ponto parece pertinente indicar que a análise documental que incidiu sobre os relatórios de concretização do Processo de Bolonha, permitiu, no entanto, estabelecer as bases para a indicação de categorias de análise de conteúdo das mensagens (comunicação) apresentadas nos discursos dos relatórios (Bardin, 1977: 46).

II. 3.3 - ANÁLISE DE CONTEÚDO

Com vista à análise dos relatórios de concretização do Processo de Bolonha das instituições da Universidade do Porto, foram estabelecidas dimensões de análise, de modo a organizar o seu tratamento como objecto de estudo. Porém, ao invés de serem definidas *a priori*, estas emergiram da própria análise dos documentos e da sua estrutura. De acordo com as informações emergentes dos relatórios, e com os propósitos de análise anunciados, estabeleceram-se quatro dimensões de análise: *Comunalidades; Dimensão Organizacional – Processo de Transição; Dimensão Organizacional – Aspectos Estruturais; Dimensão Pedagógica*. Cada uma destas dimensões divide-se em sub-dimensões, como se apresenta na Tabela 1.

COMUNALIDADES	TRANSIÇÃO	ESTRUTURAL	PEDAGÓGICA
Objectivo e enquadramento da realização do relatório	Avaliação do Processo de Transição	Planos de Estudos e Objectivos de Formação	Componentes de Formação
<i>Estrutura do Plano de Formação</i>	<i>Aspectos Positivos do Processo de Transição</i>	<i>Remodelação temporal das Unidades Curriculares</i>	<i>Competências</i>
Acesso ao Curso e Planos de Transição	Constrangimentos	Aspectos Estruturais Positivos	Alteração pedagógica
<i>Acompanhamento do Processo de implementação e Dispositivos de Recolha de Informação</i>	<i>Funcionamento simultâneo de vários Planos Curriculares</i>	<i>Recursos humanos</i>	<i>Não alteração pedagógica</i>
Órgãos de Gestão	Articulação Pedagógica e Curricular	Recursos e Condições físicas/materiais	Cumprimento dos Programas de Estudo
<i>Indicadores de Mudança</i>	<i>Sobrecarga do trabalho docente</i>	<i>Estágio</i>	<i>Avaliação</i>
Medidas para superar constrangimentos	Sobrecarga do trabalho dos estudantes	Dissertação/ Projecto/ Relatório de Estágio	Fichas de unidade curricular
<i>Sucesso Escolar</i>	<i>Sobrecarga do trabalho administrativo</i>	<i>Factores externos</i>	<i>E-learning e Tecnologias da Informação e Comunicação</i>
Competências extracurriculares	Operacionalidade dos Sistemas Informáticos		Centralidade Pedagógica e Autonomia dos estudantes
<i>Investigação</i>			<i>Planos Individuais de Formação</i>
Inserção na Vida Activa			Valorização dos percursos dos estudantes
<i>Relação “Formação - mercado de trabalho”</i>			<i>Hábitos de Trabalho e Características dos Estudantes</i>
Comparabilidade dos cursos			Participação e Envolvimento
<i>Mobilidade</i>			<i>Sequencialidade regressiva</i>
Avaliação dos Estudantes			Características dos Professores
			<i>Formação pedagógica</i>
			Orientação e Acompanhamento tutorial

Tabela 1 – Dimensões e Sub-dimensões de análise

As dimensões definidas serão evidenciadas através de quadros, expostos nos Anexos III, IV, V e VI. As sub-dimensões de análise são constituídas por trechos dos vários relatórios, analisados e enquadrados pelo sentido do texto, os quais se encontram organizados pela sequência alfabética dos códigos atribuídos aos relatórios e, dentro desta organização, pela sequência de páginas do documento. Em vários casos citam-se pequenas frases ou expressões, enquanto que noutros, dada a estrutura da informação ou a sua densidade simbólica, se citam parágrafos completos.

A opção de trabalho passou, então, por uma análise dos dados de forma indutiva, uma vez que os principais intentos de investigação se coadunam mais com o que é designado por *teoria fundamentada*, ou *grounded theory* (Glaser e Strauss, 1967, *cit. in* Bogdan e Biklen, 1994: 50). Segundo esta opção, “[p]ara um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção só se começa a estabelecer após a recolha dos dados (...)”, e “[e]stá-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes.” (Bogdan e Biklen, 1994: 50). Mesmo considerando que não é objectivo deste trabalho a elaboração de uma teoria, mas sim a análise de alguns aspectos subjacentes a um processo ocorrido e cujos indicadores são expressos sob a forma de comunicação verbal escrita (formalizada nos relatórios), aplica-se o princípio de partir dos dados para uma posterior elaboração de problematização teórica sustentada.

Deste modo, o enfoque analítico não se formulou previamente ao contacto com as informações veiculadas nos relatórios, antes se foi elaborando à medida que o trabalho sobre essas informações se foi desenrolando. Não se pode, no entanto, afirmar que a abordagem ao objecto de estudo se tenha processado de forma ingénua ou desprovida de intenções enquadradoras dos dados recolhidos. Pode, antes, indicar-se que após uma primeira análise geral dos relatórios se tornou possível estabelecer algumas dimensões fundamentais que, de certo modo, iam ao encontro do tema em estudo. Outras dimensões, não directamente ligadas com o nosso objectivo de estudo inicial, acabaram por emergir e por merecerem um destaque ao nível da exibição dos dados e da sua problematização.

Neste sentido, e considerando a diversidade de informação recolhida, pensamos ser importante dar conta de uma opção ao nível do enquadramento da informação nas

diferentes sub-dimensões. Embora os trechos dos relatórios não possam analisar-se desligados do seu original sentido e sequência, operacionalizar um dispositivo de apresentação da informação de modo a dar conta desta complexidade daria lugar ao estabelecimento de ligações entre as dimensões ou mesmo a um processo de multicategorização (um mesmo extracto de texto, ou unidade de sentido, presente em várias sub-dimensões). No entanto, considerando que este seria, porventura, um esforço demasiado dispendioso e cujo impacto se estancaria na forma de apresentação, optou-se por renunciar à multicategorização, enveredando antes pelo estabelecimento dessas ligações ao longo da explicitação das dimensões e interpelação dos dados, no Capítulo III.

Para além da análise e do enquadramento das informações dos relatórios, a espaços, pretendeu-se perceber e discutir, igualmente, concepções subjacentes a essas informações e, eventualmente, a práticas institucionais, as quais nem sempre estão explícitas nos discursos lidos. Constitui-se como um dos pontos principais do trabalho a problematização dessas concepções bem como a relação entre alguns elementos enunciados nos relatórios, sobre as condições que afectaram a adaptação dos cursos das várias instituições.

Se por um lado é visada esta problematização, por outro a descrição⁷⁵ apresenta-se também como uma dimensão fundamental, não só por se reportar a um passado, mas também por deixar em aberto pistas para propostas de melhoria e de reflexão por parte dos órgãos e dos agentes institucionais, sejam eles os docentes, administrativos ou estudantes.

⁷⁵ Segundo Bogdan e Biklen (1994:48-49), a análise qualitativa é descritiva, devendo o investigador “*analisar os dados em toda a sua riqueza*”, mas também procurar examinar o mundo de forma a que nada pareça trivial. Ao nível dos objectivos de investigação a opção por recorrer ao uso da análise de conteúdo, como técnica de tratamento de informação, centrou-se ao nível descritivo (Vala, 1986:105).

III

**APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E
PROBLEMATIZAÇÃO DOS DADOS
RECOLHIDOS ATRAVÉS DOS
RELATÓRIOS DE CONCRETIZAÇÃO
DO PROCESSO DE BOLONHA**

III.1 – PRETENSÕES DE ANÁLISE

No seguimento do trabalho de explicitação que temos vindo a realizar, quer quanto aos objectivos de pesquisa, quer quanto às informações recolhidas e à forma de trabalho proposta, é chegado o momento de apresentar as ilações sobre os dados empíricos.

Embora considerando que a quase totalidade das dimensões elaboradas apresenta conteúdos relevantes para a análise do processo de transformação organizacional e pedagógica, não se vislumbrou, contudo, a necessidade de abordar todas as dimensões de forma intensiva, pelo que a apresentação nas partes seguintes deste capítulo destacará sobretudo dimensões e sub-dimensões consideradas como mais pertinentes para o foco de análise elegido. Apresenta-se, portanto, uma visão geral sobre as informações recolhidas e, de certo modo, tratadas, centrando-nos naquilo que é comum aos relatórios, naquilo que são as mudanças organizacionais e pedagógicas cuja ocorrência foi relatada, bem como naquilo que são os condicionantes e resultados dessas transformações, procurando, de forma particular, interpelar, tanto quanto possível, o que nos dizem os relatórios no que respeita aos estudantes, professores e conhecimento neste processo de transição paradigmática.

Deve, igualmente, referir-se que ainda que algumas dessas mesmas dimensões apresentem pouca informação, tanto no geral, como em relação a cada relatório, a sua pertinência como elementos potenciadores da reflexão sobre os dados, na globalidade, foi inquestionável, do nosso ponto de vista.

Devido à quantidade e, em certos casos, à complexidade da informação contida nas diferentes dimensões, optou-se por remeter para os anexos a leitura integral dessa informação. No corpo de texto, quando importante, mobilizar-se-á essa informação a título ilustrativo ou quando se pretender dar destaque a situações divergentes merecedoras de particular atenção. Na abordagem a *cada* sub-dimensão as referências à informação dos relatórios será feita como se exemplifica: “citação” (*código do relatório, página do relatório*).

Neste sentido, o capítulo organiza-se em torno das quatro grandes dimensões estabelecidas, começando a abordagem pelos aspectos comuns aos relatórios e prosseguindo pelas condições do período de transição e o seu impacto (ou fonte)

estrutural. Por último, considerando que é para o nível pedagógico que convergem as restantes transformações, apresentam-se e problematizam-se aspectos que influenciam de forma directa as experiências de ensino e aprendizagem, ou mesmo que resultam de situações experienciadas a este nível. A abordagem às sub-dimensões seguirá, igualmente, a disposição dos quadros presentes nos anexos, procurando facilitar a sua consulta durante a leitura do texto.

III.2 – AS “COMUNALIDADES” DOS RELATÓRIOS

As diversas leituras aos relatórios de concretização do processo de Bolonha permitem identificar vários aspectos comuns entre os documentos, como aqueles que se prendem com declaração dos objectivos de realização do relatório, e o seu enquadramento legal (relembrando as indicações do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março) e técnico, e que expressam também as indicações decretadas de fazer sobressair indicadores de mudança em diversos níveis, bem como conjuntos de medidas adoptados pelas instituições. Na presente parte pretende dar-se conta destas e de outras características.

Deve-se, todavia, realçar que o enquadramento das sub-dimensões nas *Comunalidades*, se, por um lado, se reporta à própria organização dos relatórios, por outro deve-se ao facto de a sua importância para a análise de factores organizacionais ou pedagógicos (de transição ou estruturais) não se revestir de tanto relevo como aquelas que se enquadraram nas outras dimensões.

Uma leitura superficial dos relatórios permitirá verificar que quase todos se reportam ao seu *objectivo e enquadramento*, afirmado que se tratam de momentos de explicitação das modificações resultantes dos processos de adaptação dos cursos. Neste sentido, referem-se aos cursos cuja informação vão fornecer, revelando quais as alterações e adaptações realizadas nas *estruturas do plano de formação*⁷⁶. Aqui, mencionam sobretudo a forma como os cursos estão organizados, por tempo de duração (anos,

⁷⁶ Na *Dimensão Organizacional – Aspectos Estruturais* existe uma categoria designada de “Plano de Estudos e Objectivos de Formação”, na qual, para além de aspectos estruturais dos curso (número de ECTS, ...), se pretende dar conta das características da formação, os seus princípios e objectivos, bem como aspectos que influenciem mais directamente a gestão pedagógica e curricular, e, portanto, o espaço inter-relacional da relação educativa. Essa sub-dimensão, com a qual se pretende evidenciar uma maior “dinâmica” estrutural, pode considerar-se complementar da sub-dimensão “estática” a que acima se alude.

semestres), número de ECTS, componentes de trabalho, formação obrigatória e opcional, áreas de especialização, entre outros aspectos.

Grande parte dos relatórios expõe, simultaneamente, dados sobre o *acesso ao curso e planos de transição*, indicando: por um lado, o número de vagas, candidaturas (classificações médias), inscrições, tipos de estatuto dos estudantes, contingentes de acesso, inscrições por ramos e áreas dos cursos, entre outros; por outro lado, referem os esforços das instituições na aplicação de planos de transição – devido às modificações que ocorreram no funcionamento dos cursos já em andamento –, analisando os percursos dos estudantes inscritos e propondo planos de creditações e equivalências (por exemplo, nos casos de estudantes e profissionais que, detendo já uma formação na área, anterior a Bolonha, regressam ou ingressam em cursos de 2º ciclo). Estes planos foram, em alguns casos, medidas para superar transpor situações constrangedoras de estudantes que viram os seus planos de formação modificados.

De acordo com as directivas do Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, para a concretização dos relatórios deviam ser recolhidas informações através dos docentes e discentes. Na sub-dimensão *acompanhamento do processo de implementação e dispositivos de recolha de informação* encontra-se documentada a forma como as instituições procuraram recolher elementos para conhecerem a realidade do processo de transição, mas também de outras características institucionais, ou para levar a cabo a própria implementação do processo. A este nível os relatórios destacam:

- O contributo dos estudantes e docentes, acerca da concretização dos objectivos do Processo de Bolonha, foi recolhido e analisado, através dos inquéritos de opinião (...). (...) foram criados novos instrumentos mais dirigidos ao objectivo deste processo e de maior brevidade de resposta. (A, p. 11)

- O estudo efectuado para o presente relatório baseou-se numa ampla recolha de dados, sendo que importará referir os principais, como sejam: - os relatórios anuais da [designação da instituição] (...); - os resultados dos inquéritos pedagógicos (...); as informações contidas nas fichas que foram solicitadas às diversas Unidades Curriculares (UC) do [designação do curso], as quais obter informações sobre as acções implementadas para a prossecução da reforma de Bolonha em curso; a análise do novo sistema de avaliação institucional e os métodos inerentes adoptados pelas UC. (H, p.3)

- As informações e os indicadores existentes sobre o progresso das mudanças operadas resultam essencialmente das recolhidas nos inquéritos pedagógicos efectuados aos estudantes, nas reuniões formais e informais quer com discentes, quer com docentes e ainda das iniciativas tomadas na unidade orgânica para a formação de docentes e estímulo à mobilidade. (J, p.7)

Neste conjunto de dispositivos incluem-se também outros relatórios institucionais, e inquéritos⁷⁷ pedagógicos, estes últimos com dupla função de fornecer elementos para monitorização pedagógica e para a avaliação do processo de transição. Para além destes mecanismos, para uma melhor percepção sobre os aspectos positivos, negativos e “a melhorar”, algumas instituições afirmam o recurso à realização de *focus groups* com estudantes e docentes, à análise *SWOT* (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) e a outras formas de abordagem ou apreciação mais informais junto dos intervenientes educativos, de forma a auscultá-los e a tentar produzir alterações sustentadas, tanto ao nível das unidades curriculares e dos processos que lhes estão subjacentes, como ao nível dos próprios planos de estudos e configurações curriculares. Não será descabido, a este nível, concluirmos que parece ter havido uma grande preocupação das instituições em fazer um acompanhamento próximo dos processos de transição aos vários níveis, ainda que esse acompanhamento nem sempre tenha sido possível de forma tão intensiva que tenha conseguido suprir todas as exigências que se foram colocando ao longo do período de transição para o modelo de Bolonha. Ao mesmo tempo, destacamos como positiva a vontade de escutar e implicar os estudantes, e o seu efectivo envolvimento, nos processos de mudança institucionais como algo positivo, ainda que tal venha no seguimento da própria imposição de Bolonha para a valorização do papel dos estudantes no seio das instituições.

Um outro aspecto comum que retiramos da leitura dos relatórios centra-se no papel dos *órgãos de gestão*⁷⁸, sendo aludido tanto no processo de adaptação das formações (por exemplo, na elaboração nos planos de transição e creditações), como noutros aspectos que vão para além deste momento transitório. De facto, tratando-se de um ano de transição (o de 2007/2008) para muitas das instituições e cursos, estes órgãos parecem ter assumido um importante papel na organização das instituições e dos cursos, aspecto que é ressaltado por vários relatórios como positivo.

Atentando de novo no Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, verifica-se que há uma demanda para a identificação de *indicadores de mudança*⁷⁹ ao nível das transformações pedagógicas (e organizacionais) e que a sua apresentação é uma constante em quase todos os relatórios. Os indicadores, de acordo com o solicitado, debruçam-se

⁷⁷ Embora aqui se relate apenas a realização dos inquéritos, vários relatórios expõem os dados resultantes, os quais estão dissipados pelas várias sub-dimensões, conforme o sentido de enquadramento.

⁷⁸ Embora nesta sub-dimensão se procure agrupar informação sobre os órgãos de gestão, deve mencionar-se que a alusão ao seu papel se encontra diluída por outras sub-dimensões, nomeadamente no *sucesso escolar e medidas para superar constrangimentos*.

⁷⁹ As informações relacionadas com os indicadores de mudança encontra-se também diluída por outras sub-dimensões, nomeadamente no que respeita a *alterações pedagógicas* e condições estruturais.

maioritariamente sobre as transformações nas estruturas dos cursos e nas formas de avaliação, na mudança para um sistema de ensino baseado em competências e para a incrementação de componentes experimentais de aprendizagem. Porém, as suas referências extravasam estes aspectos, ainda que aqui se encontrem referidos os mais relevantes. Encontramos alguns exemplos declarados:

- (i) *discriminação objectiva das horas de ensino formal/contacto, das horas de auto-aprendizagem;* (ii) *adopção do sistema de créditos, segundo o Regulamento da UP (...);* (iii) *semestralidade das UC do 1º Ciclo de Estudos (Licenciatura em [designação do curso]);* (iv) *maior implementação da componente experimental no 1º Ciclo de Estudos (Licenciatura em [designação do curso]) e no 2º Ciclo de Estudos do Mestrado Integrado em [designação do curso];* (v) *introdução de UC de opção que integram componentes básicos e clínicos do [designação do curso]; (...);* (vii) *número crescente de processos de afiliação de Unidades de Saúde, como garante da prática clínica no [designação do curso].* (A, p.5)

- *No período a que se refere este relatório, foram iniciadas, entre outras, as seguintes acções: a) Explicitação, ao nível de cada unidade curricular, dos objectivos e resultados esperados para os estudantes, no final de cada período de formação. b) Explicitação dos métodos e actividades formativas consideradas necessárias para obtenção ou desenvolvimento das competências previstas c) Explicitação, para cada resultado esperado, do respectivo processo de avaliação, de modo a verificar o grau de proficiência com que este foi atingido* (C, p.3)

Porém, não será estranho, certamente, encontrar declarações que revelem a impossibilidade de apresentação de indicadores de mudanças mais profundas do que aquelas que se situam ao nível da alteração formal ou burocrática, tal como os extractos que, em seguida, se apresentam o comprovam.

- *Uma vez que a implementação tem apenas 1 ano de existência, não havendo ainda sequer Licenciados e Mestres segundo os planos Bolonha, não é viável apresentar indicadores sérios e um histórico mínimo que permita asseverar mudanças mais subtis, a nível científico-pedagógico.* (F, p.5)

- *Já no que concerne às informações e indicadores que evidenciem o progresso dessas mudanças, diremos tão só que a maioria das UC ainda não ter forma de comparação para aferir a evolução havida a este nível, não fora o facto de ser difícil comparar entidades diferentes em tão pouco espaço de tempo.* (H, p.11)

Devido ao ano lectivo de 2007/2008 ter sido de transição, marcado, por isso, por dificuldades várias por parte de algumas instituições, os relatórios tornam visíveis algumas **medidas para superar constrangimentos** com que as instituições se defrontaram. Por exemplo:

- *Apesar dos elevados indicadores de realização académica foram implantados, por solicitação da Comissão Científica do [designação do curso], medidas específicas de apoio à UC “Dissertação Científica/Monografia/Relatório de Estágio Profissionalizante”.* (A, p.10)

- *As disciplinas do plano de estudos do mestrado em [designação do curso] funcionam simultaneamente para outros cursos da [designação da instituição], de 1º e 2º ciclos, contribuindo para a utilização racional de recursos humanos e de infra-estruturas.* (B13, p.2)

- (...) foram tomando as medidas consideradas adequadas, justas e equitativas, no sentido da ponderação dos vários interesses em presença, sendo pois de salientar, como aspecto positivo, que foram adoptadas as normas necessárias ou a suprir as lacunas existentes ou a aperfeiçoar o regime estabelecido, superando assim os problemas surgidos. (L, p.8)

Ao mesmo tempo, os relatórios exibem propostas que surgem dentro das instituições para continuar a promover a adaptação e o melhoramento institucional, não os dando, desta forma, como processos acabados e imutáveis.

- Harmonização da avaliação entre as diversas disciplinas tendo como objectivos: a. Evitar o prejuízo pedagógico, b. Promover o estudo continuado, c. Aumentar o nível de aprendizagem, d. Cooperar para o sucesso escolar. (H, pp.30-31)

- Nesta área há ajustes a serem feitos na articulação entre as Horas de Trabalho, de Contacto e os ECTS de algumas Unidades Curriculares, bem como uma sensibilização de estudantes e docentes em relação ao que é esperado de cada unidade curricular, tanto em termos de volume de trabalho como em termos de competências a adquirir. (I, p.6)

Observando a lista de referências presente no anexo, constata-se, por um lado, que algumas das medidas foram introduzidas para solucionar problemas circunstanciais, ao nível de recursos ou de estratégias institucionais, mas cujos problemas estavam situados temporalmente no imediato. A este nível, é possível perceber que algumas das instituições recorreram aos resultados dos inquéritos e reuniões para assinalar os pontos críticos sobre os quais intervir. Contudo, verifica-se que nem só estes problemas são alvo de preocupação, alargando-se, também, a questões relacionadas com os planos de formação e a necessidade de alteração futura, bem como a outros aspectos influentes da acção pedagógica, como por exemplo, o aumento das horas tutoriais ou modificações no sistema de avaliação.

Ainda na lógica de seguimento das indicações do decreto-lei, os relatórios abordam o *sucesso escolar*⁸⁰ como uma dimensão institucional a promover. Os principais pontos que concorrem para o sucesso, de acordo com os relatórios, prendem-se com actividades que os serviços e estruturas de apoio das instituições desenvolvem, o envolvimento em actividades culturais e de investigação, a frequência de algumas unidades curriculares opcionais, mas também com a organização dos cursos e, dentro destes, de forma bastante vincada, o acompanhamento tutorial realizado entre estudantes e docentes, e, a espaços, a avaliação.

- Este clima e a relação dos docentes com os estudantes, associados ao trabalho de tutoria, ao debate e leitura de textos nas aulas, à diversidade metodológica, à abertura académica e ao desenvolvimento de projectos de investigação com formas sistemáticas de tutoria em laboratório, aparecem como a principal fonte de sucesso e sobretudo de vinculação ao mestrado, evitando o abandono que a carga de trabalho anunciaria. (G3, p.47)

⁸⁰ Ao invés de nos reportarmos, nesta dimensão, apenas às medidas de apoio ao sucesso escolar, optou-se por alargar o espectro do sucesso escolar, dando conta de várias considerações apontadas pelos relatórios. Não obstante esta referência, optou-se por não incluir aqui todas as referências a abandonos e desistências

- No curso de **[designação do curso]** há ainda medidas concretas de apoio ao sucesso escolar, dado a especificidade do curso e dos LO nele previstos: o estabelecimento de parcerias de colaboração com instituições e empresas da área que, ao envolverem e motivarem os estudantes, promovem o sucesso escolar (...) (D, p.8)

O que mais ressalta desta análise é, porém, a diversidade de estratégias de que as instituições se munem para promover o sucesso, demonstrando, não só, um elevado interesse em compreender este fenómeno (bem como o seu inverso, o insucesso), mas também o entendimento de que o sucesso escolar não se reduz apenas a boas ou más classificações e, portanto, apenas à avaliação, estando ligado à vivência académica no seu todo, desde a chegada à instituição, até ao término da formação e da aproximação da entrada no mundo profissional.

Em parte ligado ao sucesso escolar, encontra-se a promoção de **competências extracurriculares**⁸¹. Neste âmbito, destaca-se o papel que as instituições têm na organização de eventos e no apoio a iniciativas dos estudantes e suas Associações, mas também a participação em projectos de investigação, de voluntariado⁸² e a existência de unidades curriculares que potenciem o desenvolvimento destas competências.

- Para além da apresentação dos trabalhos de investigação é também promovido o desenvolvimento de outras competências extracurriculares relevantes como a capacidade de captação de financiamentos, a gestão de um evento científico, o controlo financeiro do programa, atrair investigadores estrangeiros para participar e o desenvolvimento de parcerias na área da investigação científica. (A, p.11)

- (...) a Faculdade responsabiliza-se pela organização de vários eventos promotores desse tipo de competências, destacando-se a edição anual do (...), a par de tertúlias, debates, lançamento de obras científicas e literárias, acolhimento de congressos e outros eventos, de natureza científica, cultural cívica ou recreativa. Além disso, concede apoios sistemáticos à Associação de Estudantes, de natureza financeira, logística ou outra, para a organização de actividades daquele teor (...) (G2, p.16)

- A Faculdade tem incentivado a participação dos estudantes em actividades no âmbito das **[designação da área do curso]** solicitadas por escolas, autarquias, associações e outras estruturas inseridas na comunidade. Para além destas actividades extracurriculares pontuais, os estudantes são também integrados em actividades previstas no âmbito de protocolos entre a Faculdade e outras instituições. A Faculdade promove ainda a participação dos estudantes em projectos de voluntariado externos (...) (J, p.13)

⁸¹ Opta-se por uma análise separada das **competências** (Dimensão Pedagógica, Anexo VI), por se tratar de um ponto visado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.

⁸² Teixeira e Menezes (2005: 177), suportando-se em Astin (1999), Kuh (2001) e Ehrlich (2000) afirmam que a importância das Instituições de Ensino Superior na preparação dos estudantes para a vida levou a que vários autores advogassem a realização de experiências significativas fora da turma (“out-of-class”) para promover o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Acrescentam ainda (idem) que com programas de serviço comunitário é esperado que os estudantes não só desenvolvam um alto sentido de responsabilidade cívica, mas também que possam exercer e desenvolver competências para uma participação activa.

No seguimento do afirmado acima, assinala-se o relevo que os relatórios atribuem à inserção dos estudantes em actividades de *investigação*⁸³, seja em paralelo à frequência dos cursos – alguns em ambiente empresarial ou científico - ou integrados, nomeadamente através de UCs ou estágios. Deve assinalar-se que o incremento das UCs laboratoriais e experimentais contribuem, na óptica dos relatórios, para o crescimento das oportunidades de investigação.

- Para a realização desses trabalhos os alunos integram centros/unidades de investigação de elevado mérito de que fazem parte a equipas envolvidas na leccionação do curso ou integram equipas em empresas ou outras instituições públicas, privadas ou autarquias, no caso de optarem por estágio. (B10, p.4)

- Tem sido prática no [designação da instituição], de há longos anos, a inserção de alunos em projectos de investigação, desde os primeiros anos curriculares, num envolvimento institucional que lhes confere outras competências fora do plano de estudos. (F, p.6)

A terceira dimensão cujo relato é requerido pelo decreto-lei, ao nível das medidas específicas das instituições, prende-se com as medidas de *inserção na vida activa*. As principais informações recolhidas a este nível relacionam-se com a existência de serviços especializados dentro das instituições para concretizar a ponte entre a formação e o mercado de emprego, desenvolvendo iniciativas e actividades no sentido dessa aproximação, entre as quais se destacam o convite e a colaboração com elementos de empresas para actividades nas IES, ou visitas a locais de trabalho no âmbito do curso. Ainda que venha a ser abordado posteriormente neste trabalho, destaca-se também o papel dos *estágios* neste processo. Assinale-se, similarmemente, a existência de instituições que não evidenciam preocupações com estas questões, devido à área científico-profissional em que se enquadram, bem como as distintas preocupações entre cursos de 1º ou 2º ciclo.

- Foram feitos contactos iniciais com outras empresas para a realização de novas visitas em 2008/2009. (B6, p.4)

- Existe na [designação da instituição] uma UNIVA (unidade de inserção na vida activa) voltada para o apoio à inserção na vida activa dos seus diplomados, a qual tenta de igual modo acompanhar as suas trajectórias de profissionalização. (D, p.9)

- Relativamente ao Mestrado Integrado em [designação do curso] não tem havido necessidade de implementar proactivamente qualquer tipo de medida, uma vez que, todos os Mestres têm tido acesso directo ao mercado de trabalho. (F, p.8)

Directamente relacionado com a inserção na vida activa, delinea-se a *relação “formação - mercado de trabalho”*. Esta sub-dimensão pretende evidenciar a ligação que nos relatórios se vislumbra quando nos são apresentadas considerações sobre os perfis (alguns delineados pelo esforço conjunto entre IES congéneres) e competências

⁸³ Apesar de a generalidade dos relatórios se reportar a esta dimensão, a sua leitura deixa perceber que esta é uma dimensão mais vincada nos cursos relacionados das áreas de Ciências da Saúde e de Ciências e Tecnologias.

profissionais, enaltecendo as componentes curriculares na sua ligação à prática profissional e a forma como desta relação emergem as competências profissionais. Referem-se características dos cursos que facilitem esta aproximação e, à semelhança do anunciado anteriormente, os estágios aparecem como componentes fundamentais da entrada no mercado de emprego, percebendo-se a perspectiva das instituições em relação às características do mercado.

- *Com efeito, existe, cada vez mais, uma procura por parte das Indústrias, Autarquias, Empresas de Consultadoria, Laboratórios do Estado, etc, de profissionais qualificados na área do [designação da área do curso]. (B10, p.2)*

- *Há já algum tempo que estes Departamentos estavam conscientes das mudanças no mercado de trabalho para os seus licenciados e vinham a investir em pós-graduações de formato pluridisciplinar. (B11, p. 2)*

- *A mais valia deste 2º ciclo é a associação específica de disciplinas e a componente prática, de ligação ao mundo empresarial. (B13, p.2)*

- *Como nestas Universidades, o 2º Ciclo de Formação em [designação da área do curso] da Universidade do Porto assume um carácter de continuidade em relação ao 1º Ciclo, visando preparar para o acesso ao trabalho no domínio da educação e da formação, e considera, nos dois últimos semestres, duas vias de formação: uma profissionalizante, que integra estágio e o desenvolvimento de um projecto, e outra de investigação. (G3, p.4)*

- *O estágio académico proporciona um contacto estreito e tutelado com a realidade profissional, potenciando a aplicação dos conhecimentos, capacidades e competências adquiridas, nomeadamente capacidades de exposição e argumentação, espírito de iniciativa e adaptação a novas situações, capacidade de trabalho autónomo e em equipas multidisciplinares. (J, p.3)*

Embora com menos expressão do que outras sub-dimensões, é-nos oferecida uma abordagem sobre aspectos relacionados directamente com preocupações do processo de Bolonha. Neste caso, aludimos à **comparabilidade dos cursos**, na qual se salienta a relação com padrões e referenciais nacionais e internacionais que orientaram as transformações dos planos de estudos dos cursos destas instituições.

- *Durante o ano lectivo de 2007/2008 foi objecto de adequação (...), o Curso de [designação do curso], tendo sido adoptado o [designação do curso], com alterações que permitiram conformar globalmente o Curso e, especificamente, as UC aos requisitos do Processo de Bolonha. Esta modalidade foi adoptada por todas as IES em Portugal (...). (A, p.5)*

- *Sendo um dos objectivos centrais do Processo de Bolonha a promoção da mobilidade no espaço Europeu, mais até do que as reformas administrativas e de âmbito pedagógico, e tendo Portugal efectuado uma reforma consensual e aparentemente bem sucedida no 1º ciclo de formação, fará sentido monitorizar as condições criadas pelos diferentes Estados Europeus para a mobilidade e emprego dos [designação dos profissionais] licenciados entre nós, a nível Europeu. (J, pp.17-18)*

Observados estes esforços de concertação poder-se-á aqui aludir, eventualmente, à criação do EEES como objectivo que se vislumbra no horizonte. Para isso contribui, igualmente, a **mobilidade**. Embora esta sendo uma dimensão entendida como fundamental para o sucesso do próprio processo de Bolonha, os relatórios fazem – ainda

– poucas menções a aspectos de mobilidade, incidindo, sobretudo, sobre algumas medidas que visam promovê-la.

- *No que se refere a oportunidade de mobilidade condicionada pelo processo, foram melhorados os indicadores, o que permite aferir da compatibilização do modelo adoptado com as Universidades Europeias congéneres na área da Educação [designação da área do curso]. Esta situação beneficia do facto da mobilidade se efectivar preferencialmente no 2º ciclo de estudos do [designação do curso] (4º-6º anos), dado o carácter mais uniforme (“global”) da abordagem a área clínica nas Faculdades de [designação da área do curso] da Europa, de que resulta maior compatibilidade das grelhas curriculares. (A, p.17)*

- *Refira-se que um docente português (...) deslocou-se à Universidade Nacional de Zaporizhzhya. (B4, p.15)*

- *Foi adoptado o princípio de utilização da língua inglesa nas aulas ao nível do 2º ciclo, sempre que estejam presentes estudantes estrangeiros. (C, p.10)*

Encarando que esta possa ser uma ausência de informação esperada dado que se tratou do primeiro ano dentro de um novo esquema organizacional, não nos furtamos a discutir a mobilidade, no seguimento do que anteriormente propusemos. É que, como afirma Pires (2007:82), “[c]om a implementação do European Credit Transfer System (ECTS) e dos graus com 3 anos, verifica-se, porém, que alguns professores estão a tentar incluir nesse período aquilo que antes ensinavam em 4 anos e, por isso, acham que há menos espaço para estudos no estrangeiro”. Observação esta que, no entanto, nos coloca não tanto perante a necessidade das instituições reflectirem sobre a mobilidade, mas perante a necessidade de reflectirem sobre a dimensão pedagógica e programática da mesma ao nível das suas possíveis consequências.

A última sub-dimensão integrante das *Comunalidades* diz respeito à informação que as instituições apresentam acerca da *avaliação dos estudantes*⁸⁴. Tal informação diz respeito, em larga medida, a considerações e dados sobre a avaliação dos estudantes, apresentando-se tabelas com a relação da avaliação destes estudantes, sendo que a este nível procuram destacar a relação entre estudantes “avaliados/aprovados” como forma de observar o sucesso académico.

- *(...) há uma grande percentagem de alunos inscritos mas não avaliados nas disciplinas. Esta situação ocorre igualmente em unidades curriculares obrigatórias e de opção. Possivelmente, para esta situação contribuem vários factores: - a possibilidade que os alunos têm de se inscreverem em 75 ECTS, em vez dos 60 ECTS recomendados; - a falta de trabalho contínuo por parte dos alunos; - o abandono da frequência em muitas disciplinas ao longo dos semestres (este é notado, pelos professores, essencialmente nas aulas teóricas onde a frequência não é obrigatória). (B5, p.6)*

⁸⁴ Adiante, na Dimensão Pedagógica, destacar-se-á a *avaliação* sobre uma outra perspectiva que não aquela que visa apenas evidenciar dados e resultados classificativos que pouco ou nada dizem sobre os tipos e práticas de avaliação e as dinâmicas institucionais e pedagógicas que as enformam.

No entanto, produzem reflexões (sobre as quais não nos debruçaremos neste âmbito) sobre a existência de grandes disparidades na relação dos estudantes “inscritos/avaliados”, e quais as suas consequências, quer ao nível da predição do (in)sucesso dos estudantes, quer do das próprias unidades curriculares, não atribuindo, assim, o sucesso apenas a causas externas ao próprio contexto pedagógico.

A expressão destes pontos comuns não deve inviabilizar uma leitura mais profunda das informações transmitidas pelos relatórios. Do mesmo modo, ainda que a estas tenha sido atribuído um papel menos relevante na análise e discussão a realizar, tal facto não impede que se constituam como importantes factores de análise da realidade, quer do tempo de transição, quer dos aspectos institucionais educativos e seus condicionantes, relacionados com este mesmo período de vida das instituições.

III.3 – O(S) PROCESSO(S) DE TRANSIÇÃO – QUE INFLUÊNCIAS NAS DINÂMICAS ORGANIZACIONAIS?

Considerando que a adaptação aos modelos propostos pela declaração de Bolonha e suas subsequentes, bem como às directivas e regulamentações governamentais/ministeriais e das instâncias académicas (reitorias), não é um processo estanque, poderíamos deparar-nos com algumas dificuldades epistemológicas na formulação da análise de um processo que ainda está em desenvolvimento, pelo facto de o *coisificarmos*, e o tornarmos desprovido da sua dinâmica. Porém, no que agora se presta a análise, o *processo* circunscreve-se a um período relatado e temporalmente definido, nele constando o momento do passado e do presente (à data da escrita dos documentos), deixando, quanto ao futuro, sugestões ou propostas cujo desenvolvimento não nos foi possível averiguar.

Todavia, aquilo que a este processo diz respeito, nada teve de estático no tempo do seu acontecimento. Assim, nesta dimensão almeja-se expor e reflectir sobre aquilo que os relatórios apresentam e que se constituem como condições e condicionantes - várias delas delimitadas ao próprio período de tempo em análise (ano lectivo 2007/2008) e outras que encontram eco antes e para além desse tempo - das experiências de agentes educativos e de instituições. Se alguns aspectos são causa de transformações ao nível

das estruturas organizacionais e pedagógicas, outros são delas consequência directa. Em alguns relatórios é oportunamente demonstrada a consciência de que algumas situações se deveram unicamente ao facto de ser um período de transformação, pelo que problemas e soluções se esgotam nesse mesmo tempo.

Talvez a melhor forma de começar a abordar o processo de transição para o modelo de Bolonha seja perceber qual a *avaliação do processo de transição*. É necessário destacar, à semelhança do que anteriormente se anunciou, que esta avaliação recolhe contributos de docentes e estudantes, permitindo ter diferentes perspectivas e visões sobre o mesmo processo, que proporciona, contudo, diferentes experiências. Esta sub-dimensão abarca considerações mais gerais – relativas ao processo como um todo - e outras particulares, por exemplo, referentes a UCs com novas configurações.

As informações veiculadas pelos documentos em estudo permitem observar a existência de relações extremadas e mais moderadas ou a ausência de consensos e falta de indicadores viáveis para uma avaliação fiável da realidade. Não são raros os relatórios que afirmam terem existido poucas possibilidades de avaliação do funcionamento institucional (processo, programas, transformações...) naquele ano lectivo, em parte devido aos próprios constrangimentos circunstanciais e estruturais que se fizeram sentir. Como tal, deixam em aberto – exceptuando alguns casos – a introdução de modificações que permitam uma melhor resolução de problemas e a formulação de respostas mais adequadas ao processo de Bolonha e seus desafios. Ao mesmo tempo que se fazem balanços, apontam-se possibilidades de melhoria (ver também as *medidas para superar constrangimentos*), o que faz com que o momento de transição seja visto como algo que se prolonga no tempo, necessitando de ganhar corpo, de forma a poder-se realizar uma melhor apreciação. Alguns exemplos concretizam-se de seguida:

- *Os resultados são extremamente animadores e parecem reflectir o sucesso do plano de estudos da licenciatura adequada a Bolonha. Houve de facto um esforço por parte dos docentes da licenciatura (...) para resolver imperfeições que a licenciatura continha no seu anterior formato a este nível. A avaliar pelos resultados, os objectivos parecem ter sido amplamente atingidos. (B1, p.7)*

- *O Plano de Estudos previsto para este Ano Lectivo foi implementado na totalidade com aparente sucesso. No entanto, só ao fim de alguns anos lectivos é que uma avaliação concreta poderá ser efectuada e, concretamente, após a conclusão de um ciclo de três anos, quando os novos alunos que entraram na Licenciatura terminarem o seu curso. (B2, p. 38)*

- *A prudência de resposta a alguns inquéritos (...) é prova mais do que suficiente de uma certa atitude expectante, que resulta, em grande parte, de incertezas decorrentes de problemas levantados pela integração e da falta de informação/experiência do novo modelo. (D, p.2)*

- *A transição para o novo plano de estudos ao abrigo do modelo organizativo de Bolonha*

está plenamente conseguida nos planos pedagógico e científico, (...) (G2, p.11)

- Repete-se que se considera que as questões mais complicadas que se verificaram tiveram precisamente a ver com a circunstância de se ter tratado de um ano de transição – ou com a dificuldade de os docentes inovarem pedagogicamente num ano em que a sobrecarga lectiva e de avaliação foi exponencial – e não com o plano de base, que se entende que cumpriu e cumpre os objectivos submetidos a registo. (L, p.24)

Com esta sub-dimensão articulam-se outras duas: os **aspectos positivos do processo de transição** e os **constrangimentos**. A primeira – que também se encontra diluída por excertos enquadrados noutras dimensões – releva os aspectos declaradamente assinalados como positivos pelos relatórios. A sua abrangência estende-se dos processos de gestão burocrática aos de gestão pedagógica.

- A componente administrativa (preenchimento atempado das fichas das disciplinas e sumários, disponibilização de bibliografia adequada nas bibliotecas dos Departamentos, planeamento da avaliação, realização dos seminários de projecto, etc) foi, no geral, devidamente assegurada, e pode aceder-se a todos os elementos relevantes através do sistema [designação do sistema informático]. (B11, p.7)

- Mas se isto representou uma séria dificuldade importa também referir o esforço dos docentes das cadeiras em questão, que não deixaram de ter em linha de conta estas mesmas dificuldades. (L, p.8)

Por seu lado, os **constrangimentos**, que se agrupam aqui numa pequena escala⁸⁵, encontram origens nos momentos de transição, mas também em aspectos estruturais que tiveram, certamente, continuidade no fim daquele ano lectivo. Factores de organização e factores humanos são apontados como fontes de situações menos conseguidas durante este processo. A este respeito destacamos duas referências que, não simbolizando as restantes formas que os constrangimentos assumiram, representam uma das maiores “ameaças” ao desenvolvimento do projecto de Bolonha: o de uma alegada necessidade de transformação das mentalidades dos agentes educativos.

- A experiência revela que existe grande inércia. Docentes e discentes são, em geral, avessos a grandes e frequentes mudanças, as quais são indispensáveis à adequação que se deseja entre a lista de competências prevista e a das competências realmente adquiridas. (C, p.3)

- (...) apropriação de uma nova organização, quer por parte de docentes, quer por parte de estudantes (...) (G1, p.15)

Dando corpo a várias formas de constrangimentos relatados, prosseguimos a exposição abordando o **funcionamento simultâneo de vários planos curriculares**, onde se evidenciam problemas específicos do ano de transição, nomeadamente pelo facto de terem funcionado concomitantemente planos curriculares modificados segundo o modelo de Bolonha (semestrais) e os planos vigentes até aquele ano, nos quais os alunos

⁸⁵ Para uma melhor percepção dos constrangimentos, poderão observar-se as sub-dimensões da Dimensão Organizacional – Processo de Transição, bem como as *medidas para superar constrangimentos* (Comunalidades), e algumas sub-dimensões da restantes Dimensões.

já se encontravam inscritos. Os impactos sentiram-se ao nível da sobrecarga de trabalho de docentes, estudantes e administrações, ao nível da sobreposição de horários para os alunos com planos de transição, inviabilizando-os de frequentar disciplinas em que estavam inscritos, e, de forma extremada, à impossibilidade de oferecer certas unidades curriculares ou à necessidade de desdobramento de outras. As repercussões concretizaram-se ao nível pedagógico, por exemplo com a não integração de conhecimentos, e ao nível estrutural, por exemplo, com a mudança de disciplinas nos planos curriculares. São disso exemplo:

- *Durante o primeiro ano de funcionamento do [designação do curso] foram detectadas alguns problemas ao nível da escolaridade, do semestre de funcionamento e de sobreposições nos planos de estudo, de algumas disciplinas. (B7, p.3)*
- *A co-existência do plano de estudos anterior com o que resultou da adequação a Bolonha obrigou, nomeadamente, ao não funcionamento de algumas UC (as que foram deslocadas para semestres posteriores) e ao funcionamento em duplicado de outras UC (as que “baixaram” de posicionamento no plano de estudos). (E, p.6)*
- *(...) ii) a reestruturação do plano curricular com efeitos imediatos em relação aos estudantes dos 2.º, 3.º e 4.º anos suscitou dificuldades, que se procuraram acautelar com a existência de um plano de transição. Não obstante, surgiram dificuldades práticas, resultantes desde logo da mudança de ano curricular de algumas unidades curriculares e da circunstância de a mesma unidade curricular ser frequentada, simultaneamente, por estudantes de anos diferentes (com a dificuldade inerente de compatibilização de horários, redundando na impossibilidade de frequentar as aulas integralmente); (...) (L, p.7)*
- *(...)x) a nível pedagógico as dificuldades mais sérias terão sido as da articulação de conhecimentos que algumas cadeiras pressupunham mas que ainda não tinham sido adquiridos: são disto mesmo exemplos as cadeiras de [designação da UC], leccionada em simultâneo com [designação da UC], e também as de [designação das UC]. (...) (L, p.8)*

As situações que acabam de ser evidenciadas levaram também à ocorrência de situações pontuais que se relacionam com a **articulação pedagógica e curricular**, caracterizando-se pela desorientação em relação aos processos avaliativos, devido à desarticulação entre diferentes componentes de unidades curriculares e à atomização do trabalho docente. Ao mesmo tempo esboçam-se considerações, em termos de princípios subjacentes aos planos de formação e a práticas realizadas, em que houve articulação curricular entre diferentes cursos. Houve, de modo geral, prejuízo para o trabalho pedagógico e a aprendizagem.

- *(...) repetição exaustiva das matérias e dos momentos de avaliação. (A, p.6)*
- *O curso articulou mesmo com o mestrado em [designação do curso] algumas das suas unidades curriculares, que foram oferecidas como opções aos estudantes que frequentaram aquele curso. (...) (G4, .14)*
- *Um desses factores, a diversidade excessiva dos métodos de avaliação utilizados pelas múltiplas UC do plano de estudos do [designação do curso], foi agente desestabilizador do processo pedagógico. (H, p.14)*
- *(...) vi) ainda no que tange ao funcionamento de aulas, foi igualmente apontado o desfasamento bastante frequente entre aulas teóricas e práticas, constituindo estas últimas*

uma barreira à diferença de paradigma de ensino, devido às suas grandes dimensões; (...)
(L, p.8)

A dimensão **sobrecarga do trabalho docente**, embora tenha sido objecto de referências circunstanciais nos relatórios, assenta em problemas estruturais de *recursos humanos*, como se verá na abordagem aos *Aspectos Estruturais*. São apontados deficientes rácios de estudantes por docente, facto condicionante de um eficaz e dedicado acompanhamento tutorial, evidenciando-se também casos de distribuição de serviço sobrecarregada e de leccionação parcelarizada. Ao mesmo tempo, alega-se que a semestralização das unidades curriculares obrigou à existência de vários momentos de avaliação durante o ano, com prejuízos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

- (...) *acréscimo de “workload”, condicionado pela introdução das metodologias de aprendizagem activa.* **(A, p.11)**

- (...) *a falta de tempo para implementar novas soluções logo no primeiro ano de mudança para o regime de Bolonha foi o factor fundamental para a não alteração.* **(B1, p.10)**

- *A formação de equipas docentes para as actividades de ensino-aprendizagem e a distribuição de serviço docente seguiram critérios de acordo com os perfis docentes, as especializações e áreas científicas estabelecidas na proposta de adequação do 1º ciclo em [designação da área do curso]. No entanto, neste primeiro ano, de facto de transição, verificou-se uma excessiva parcelização do trabalho docente por várias UCs.* **(G1, p.17)**

Não será demais reflectir sobre a condição que os docentes assumem hoje na Universidade, sendo-lhes destinadas funções que largamente ultrapassam o investigar e o leccionar. Na parte III.5 deste capítulo oportunamente resgataremos este assunto, problematizando-o no seguimento do que foi adiantado no *Enquadramento Teórico* desta dissertação.

Indesligável das dimensões supra abordadas, encontramos-nos, também, perante a **sobrecarga de trabalho dos estudantes**, a qual se consolidou, sobretudo, pela desorientação acima referida em relação aos métodos de ensino e aprendizagem, mas sobretudo pela multiplicação dos tempos de avaliação e diversificação das componentes daquele processo.

- *De facto, os estudantes tiveram no ano transacto uma demasiada carga horária semanal, a qual aliada a essa desmedida multiplicidade dos processos avaliativos obrigou a um trabalho tão absorvente quanto disperso e, por isso, menos educativo.* **(H, p.14)**

- (...) *vii) o 3º ano teve 4 cadeiras no primeiro semestre e 8 no segundo, ficando assim sujeito a um plano curricular muito complicado, desgastante e desequilibrado; (...)* **(L, p.8)**

Esta situação, conjugada com os outros factores já mencionados leva também a questionar qual o papel que o estudante desempenha e quais as condições que lhe são oferecidas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, situação à qual regressaremos na parte III.5 deste capítulo.

Para além da sobrecarga dos estudantes e docentes, torna-se perceptível que, no período de transição, terá havido também uma **sobrecarga do trabalho administrativo**. No entanto, ainda que grande parte das complicações possam ter-se desenrolado no âmbito formal e burocrático, como problemas com inscrições e procura de soluções, os relatórios informam que uma parte desta sobrecarga foi absorvida pelos docentes, nas mudanças curriculares formais.

- *O início do ano lectivo de 2007/2008 processou-se com algumas dificuldades na [designação da instituição], em termos, nomeadamente, da organização administrativa da inscrição/elaboração de planos de estudo individuais dos alunos, e do arranque das aulas com atraso relativamente ao previsto. (B8, p.4)*

- *Os custos deste processo de transição e reconfiguração traduziram-se sobretudo em muitas mais horas de trabalho docente e não docente, em particular das equipas que trabalharam afincadamente no processo de reconfiguração curricular. Na sua concretização, estes custos de tempo foram intensos, em termos de tempos de reuniões, de novos cargos, etc. (G1, p.15)*

Por último, outra condicionante do trabalho das instituições que agravou outras situações *per se* já complicadas, num tempo como aquele que temos vindo a abordar, diz respeito à **operacionalidade dos sistemas informáticos**. Entre os constrangimentos assinalados verifica-se a impossibilidade de usar ferramentas burocráticas e de monitorização, tendo também condicionado o arranque do ano lectivo por dificuldades de implementação do sistema.

- *Apesar de alguns acidentes de percurso e dificuldades que se mantêm, nomeadamente, e como se referiu, no apoio em termos de infra-estrutura informática ao funcionamento regular do curso, (...) (B7, p.5)*

- *Em particular, e ao longo de todo o ano lectivo de 2007-2008, verificou-se que o sistema informático da [designação da instituição] não forneceu as soluções de gestão e informação actualizada necessárias a um eficiente acompanhamento das actividades por parte do Director de Curso e Comissão Científica do [designação do curso]. (B6, p.2)*

- *Com efeito, neste curso, o preenchimento e o uso das Fichas de Disciplina no [designação do sistema informático] só foi possível a partir do 2º semestre e os questionários relativos à avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem não foram disponibilizados. (G3, pp.22-23)*

Fazendo uma retrospectiva e olhando para as informações veiculadas sobre o processo de transição para o modelo pedagógico e administrativo de Bolonha, no ano lectivo 2007/2008, identificam-se características que poderiam ocorrer em qualquer outro ano lectivo, como problemas informáticos ou falta de recursos humanos para dar resposta às solicitações. São situações que, deliberada ou espontaneamente, se vão criando no seio das instituições. A estes entraves acresce um outro, talvez mais relevante, que se prende com a disponibilidade de tempo para uma dedicação afincada e com elevados graus de implicação e envolvimento nos trabalhos a realizar, sejam eles pedagógicos ou

administrativos, entrave esse que colocou (coloca!) em causa o bom funcionamento das instituições no período de transição, o que, por um lado, é justificado pela “imposição” de realização das mudanças num curto espaço de tempo e, por outro, acaba por reflectir de novo, na perspectiva dos relatórios analisados, a insuficiência de recursos com que as instituições de Ensino Superior se deparam actualmente.

Olhando para as reflexões apresentadas pelos relatórios nos aspectos que se prendem com os recursos (humanos e materiais) disponíveis, talvez seja possível considerar que, embora estes nem sempre assumam uma centralidade nos discursos institucionais quando se reportam dinâmicas organizacionais (administrativas ou pedagógicas), é inevitável realizar uma reflexão mais ampla sobre a necessidade de criar condições de desenvolvimento pessoal e institucional no âmago das IES. Para além disto, encarando que num momento de transição, como o da reforma que agora se analisa, são exigidos esforços suplementares aos agentes institucionais e às próprias condições estruturais, encontramos em alguns dos relatórios indicações de que urge que as instituições, as reitorias e as instâncias governamentais redefinam os moldes de financiamento do Ensino Superior, sob pena de fazer perigar não só a sustentabilidade das unidades orgânicas, mas também os processos de ensino-aprendizagem num sentido lato.

Encarando que as mudanças necessitam de tempo e de recursos para se desenrolarem, e que se tratam sempre de processos enquadrados num *continuum* temporal, pensamos ser fundamental considerar a importância de promover a melhoria das condições estruturais de trabalho, tanto para cumprir objectivos, como para dar respostas a múltiplas exigências de várias ordens, sem que se perca o sentido de que o espaço do Ensino Superior é, acima de tudo, um espaço-tempo em que se aprende e ensina, seja ou não com base na investigação científica ou no “básico” senso comum.

III.4 – A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL – CAUSA E CONSEQUÊNCIA DA MUDANÇA

A análise que se pode traçar após a leitura atenta dos relatórios de concretização do processo de Bolonha, no que respeita às condições estruturais que enformam o processo de transição para o designado “novo paradigma”, poder-se-ia balizar entre dois grandes níveis: por um lado, as condições estruturais como causa de transformações ao nível pedagógico e mesmo de outras mudanças organizacionais, por outro, como

consequências de medidas e de acções relacionadas com o âmbito mais geral do projecto de reconfiguração e reforma do Ensino Superior que com Bolonha se concretiza. As sub-dimensões a que nesta parte se faz alusão estão, assim, ligadas a montante ao *Processo de Transição* e, em sentido prospectivo, à *Dimensão Pedagógica*, ligando-se, na sua maioria, a aspectos relacionados com os planos de estudos e a recursos das instituições.

Como foi avançado na parte II.2 deste capítulo, esta Dimensão é constituída por uma sub-dimensão designada de *plano de estudos e objectivos de formação*, cujas características procuram ir um pouco além da indicação da estrutura do cursos, antes enveredando por uma via mais dinâmica e mais relacionada com objectivos da formação, princípios da formação, mesmo que os excertos dos relatórios nela contidos registem aspectos relacionados com cargas horárias, volume de trabalho e ECTS, desde a avaliação sobre estes valores até à forma como se chega até eles no âmbito do processo de estruturação e definição do plano de formação. Neste âmbito referem também: a possibilidade de escolha de disciplinas de opção ou complementares, bem como a sua não existência em alguns casos; a flexibilidade ou rigidez dos cursos e, neste caso, ou a necessidade de flexibilizar ou as desvantagens de tal flexibilidade e, finalmente, a transversalidade, multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade das ofertas de formação. Mencionam, ainda, a contribuição da forma como os cursos se estruturam para os objectivos e perfis de formação visados – primordialmente em aspectos técnicos, científicos e profissionais, mas sem esquecer a formação mais humanista e cidadã⁸⁶, próxima da intervenção na sociedade – destacando a articulação de unidades curriculares e componentes de formação. É, portanto, uma sub-dimensão bastante ampla, pelo que, de seguida, se procura apresentar, de forma ilustrativa, algumas das informações sobre a realidade veiculadas pelos relatórios:

- Um potencial problema do actual plano de estudo da [designação do curso] é o limitado número de opções. Este problema pode vir a tornar maiores proporções em face do crescente número de alunos da licenciatura. Este assunto deverá ser objecto de reflexão por parte dos Departamentos envolvidos nesta licenciatura. (B2, p.39)

- Durante o ano lectivo 2007/08 ficou patente que a flexibilidade do plano de estudos no 1º ano da [designação do curso] é um factor negativo junto dos novos alunos. (B5, p.9)

⁸⁶ A educação para a cidadania, num contexto em que os estudantes enfrentam um mundo complexo no qual têm que se adaptar às circunstâncias constantemente em mudança (Loeb, 1994; Tierney, 1993, in Teixeira e Menezes, 2005:175), levam Teixeira e Menezes (2005:175), suportando-se em Ilchov (1998), a postular que os desafios que as sociedades modernas colocam nos cidadãos enfatizam a importância de considerar a educação para a cidadania ao nível da educação superior.

- Contudo, informações recolhidas junto aos estudantes, de um modo informal, sobre o número de horas de estudo dedicadas a cada unidade curricular, mostraram que a distribuição das horas de trabalho dos estudantes pelas unidades curriculares se aproxima das previstas no plano de estudos do ciclo de estudos. **(B15, p.4)**
- Em todos estes cursos procedeu-se a uma (re) definição dos seus objectivos, no que se refere à aquisição e ao desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes reconhecidas como necessárias, relevantes e actuais, para o nível da formação e para as áreas de conhecimento em que se inserem. **(C, p.2)**
- Na sua maior parte, estes cursos aparecem como a sequência normal dos ciclos de estudos conducentes ao grau de licenciado e caracterizam-se, frequentemente, por um aperfeiçoamento de competências que permitem uma integração mais profissional e especializada no mercado de trabalho. **(D, p.13)**
- Estes objectivos atingem-se, em alguns ciclos de estudo, com uma diminuição significativa da carga lectiva por unidade curricular e com um acréscimo substancial do trabalho autónomo e orientado. A carga horária semanal está ainda em fase experimental e de aferição de estratégias. **(D, p.14)**
- Os ajustes necessários levaram a que o ano de transição tivesse características especiais (...). De qualquer modo, a estrutura base do curso não sofreu grandes alterações, uma vez que esta tinha sido reformulada em 2002, num cenário em que as alterações preconizadas pelo Processo de Bolonha se adivinhavam já no horizonte. **(E, p.3)**
- Além disso, tal como também já foi destacado, o [**designação do curso**] havia sido objecto de uma “reforma” em 2002/03, na qual muitas das características do modelo de Bolonha haviam sido incorporadas. Destaque para o facto do Plano de Estudos ter passado a comportar um número significativo de disciplinas complementares, de livre escolha pelos alunos. **(E, p.7)**
- A estrutura seguida concretiza-se por 4 tipos de componentes de formação, articulados entre si: uma **componente de formação teórica** (...); uma **componente de formação em metodologias de investigação** (...); um **seminário** (...); uma **componente opcional de formação**, que permita a configuração de escolhas por parte da pessoa estudante, e que abra para trajectórias de mobilidade e de especialização. **(G1, p.4)**
- O estágio e respectivo seminário, assim como as disciplinas específicas 1, 2 e 3 procuram, na sua diversidade, contribuir para o perfil de competências, dando-lhe outras dimensões, também elas relevantes, permitindo trabalhar especificidades. **(G3, p.12)**
- Apesar da avaliação global ser positiva, os alunos realçam como factores negativos a elevada carga horária, particularmente porque são todos trabalhadores-estudantes e metade deles vive e trabalha fora do grande Porto, estando as aulas concentradas no fim da semana (6ª feira todo o dia e Sábado para as UC de grande grupo, e 5ª feira para o atendimento **tutorial**). Assim, sugerem a necessidade de haver menor carga lectiva e mais trabalho autónomo e individual. **(G5, p.8)**
- Essa foi a principal preocupação em seleccionar algumas UC para o novo plano de estudos que proporcionassem maior abrangência gnoseológica, incluindo a aquisição de competências como saber pensar, ter espírito crítico, adquirir uma mentalidade empreendedora, saber comunicar e saber aprender ao longo da vida. **(H, p.5)**
- Estudo da hipótese de alteração da estrutura curricular do Plano de Estudos do Mestrado Integrado, diminuindo a rigidez do curso, no que se refere: a. Ao aperfeiçoamento da sequência pedagógica das matérias ministradas no curso; b. À obtenção de mais tempo livre disponível por parte dos discentes e docentes. **(H, p.30)**
- A definição clara dos objectivos de aprendizagem de cada exercício ou projecto que seja pedido aos estudantes é primordial. Na verdade, é na redefinição destes objectivos que tem sido possível permitir que o Processo de Bolonha se implemente evitando que fique refém da redução do contacto com os estudantes, facto que, sendo no ensino artístico de extrema importância, tem penalizado o cumprimento dos objectivos que os docentes consideram indispensáveis às suas Unidades Curriculares. **(I, p.6)**

- *A proposta de alteração curricular da licenciatura em [designação do curso] que entrou em vigor no ano lectivo 2007/2008 tentou compatibilizar dois aspectos fundamentais: a) por um lado, a necessidade de o Curso continuar a abranger todas as disciplinas essenciais à formação dos estudantes, tanto de índole técnico-dogmática como de carácter jurídico-cultural; b) por outro lado, proceder ao correcto aproveitamento dos recursos materiais e humanos da Escola. (L, pp.22-23)*

Para além de aludirem às características dos planos, às alterações e circunstâncias do ano de transição, os relatórios avançam com a possibilidade de alterações futuras aos planos de estudo, certamente ressaltando esta possibilidade a partir dos dados de concretização pedagógica e administrativa recolhidos durante o ano, com estudantes e docentes, o que parece demonstrar, por um lado, a vontade de mudar e aperfeiçoar cada vez mais os projectos de formação, e, por outro, parece dar conta de uma consciência mais precisa acerca dos desafios que as instituições têm de enfrentar.

Como anteriormente se evidenciou, a questão temporal foi um dos principais desafios da adaptação de instituições, cursos e pessoas ao novo paradigma. A este respeito deve, então, ser destacada a **remodelação temporal das unidades curriculares** que se, por um lado, encontra as suas principais causas no ímpeto de semestralização das antigas disciplinas (na maior parte dos cursos não só da Universidade do Porto, mas de todo o país), apanágio do próprio processo de Bolonha, e na lógica institucional, decidida pelos corpos dirigentes e docentes, por outro, afecta as condições de formação dos estudantes, condicionando opções de estudo e de vida, e mesmo o desenrolar da acção pedagógica e educativa (*lato sensu*). Embora a designação desta sub-dimensão se centre na reflexão sobre as UCs, incluem-se nela as considerações sobre as diminuições dos cursos. Como se disse, embora a duração dos cursos e a distribuição e duração das UCs sejam características estruturais, definidas e regulamentadas, o seu impacto fez-se sentir no período de transição, anunciando os relatórios o desconforto e dificuldades surgidas, mas também os motivos das alterações, algumas vantagens e a forma como se procurou superar essas dificuldades. Não sendo estranho, indicam também que os cursos com unidades semestrais sofreram poucas alterações.

- *A redução de horas de contacto em áreas estruturantes da formação. (B4, p.5)*

- *A passagem de oito semestres para seis implicou a exclusão de unidades curriculares consideradas menos fundamentais para a obtenção de competências básicas e a concepção de cursos de 2.º ciclo que completassem os saberes adquiridos no anterior ciclo de estudos. Esta diminuição teve consequências diferentes consoante o tipo de curso e as componentes que integravam a licenciatura tradicional. (D, p.4)*

- *Em algumas Ucs, os/as docentes afirmam que houve uma ou outra parte dos conteúdos enunciados que não puderam ser leccionados. Os motivos são vários: como ano de*

transição de um regime de UCs anuais, para um regime semestral, por vezes as propostas programáticas foram demasiado ambiciosas. (G1, p.24)

- Os aspectos mais negativos e mais positivos apontados por estudantes e professores são semelhantes: de um lado a divisão das UC em módulos reduzidos em tempo, (...) (G3, p.54)

- Em determinadas unidades curriculares, geralmente as que viram maiores reduções na sua carga lectiva relativamente ao plano de estudos anterior, os docentes fizeram chegar ao Conselho Pedagógico a dificuldade de, mantendo uma estrutura consistente dos conhecimentos transmitidos, fazer a compressão dos respectivos conteúdos programáticos e concentração de actividades lectivas. Mantendo as mesmas metodologias de ensino, que se consideravam de sucesso no passado, existirá a necessidade de se proceder a ajustes para que o trabalho do estudante fique dentro dos valores estabelecidos para as respectivas unidades curriculares. (J, p.11)

- (...)iii) nas unidades curriculares já semestrais não se verificaram tantas alterações como naquelas que passaram ao regime da semestralização (...) (L, p.15)

Pela leitura dos excertos dos relatórios J e G1, acima, é-nos oferecida uma importante questão sobre a qual importa reflectir: as propostas programáticas. Conscientes de que este se tratou de um período de relativa confusão, desorientação ou caos (expressões apresentadas em relatórios), é, por um lado, compreensível que a falta de orientações, a sobrecarga de trabalho e a escassez de tempo tenham condicionado a alteração de métodos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, podendo mesmo referir o enraizamento que os docentes têm ao nível de práticas elaboradas e postas em acção durante anos e anos. A situação de compressão programática, ainda que possa enquadrar-se nesta perspectiva transitória, deve ser interpelada de forma mais ampla, olhando-a como um potencial risco do processo de Bolonha, pois se, por um lado, se pode pretender passar a maior quantidade de informação possível aos estudantes, por outro, inibe-se o tempo e a capacidade de reflexão, já de si limitados pelas condicionantes dos menores tempos de duração das unidades curriculares. Defendendo a razoabilidade programática, num balanço entre o tempo pedagógico, os conteúdos programáticos e os objectivos de formação, defendemos igualmente que esta deve ser uma situação em que – após a transição – as instituições e agentes educativos devem prestar atenção.

Não obstante todos os condicionalismos passageiros ou perenes que os relatórios enunciam, devem citar-se também os **aspectos estruturais positivos**, que nos documentos se estendem desde as características do corpo docente às configurações curriculares, passando pelo número de alunos dos cursos. No entanto, quase todos aludem aos aspectos pedagógicos como aspectos positivos.

- (...) forças: (i) a qualidade científica do corpo docente; (ii) a existência de uma estrutura de acompanhamento da qualidade e avaliação dos processos pedagógicos (I designação do

serviço]); (iii) a existência de uma estrutura de divulgação e acompanhamento dos programas de pós-graduação da [designação da instituição] (...); (iv) o aumento da oferta de cursos de pós-graduação, mestrados (2º ciclo de estudos) e programas doutorais (3º ciclo), distribuídos por diversas áreas de especialização; (v) a existência de um Serviço de apoio aos estudantes (Gae-[designação da instituição]); (...); (vii) outras parcerias de cooperação interinstitucional em áreas de ensino/investigação/assistência (...). (A, p.13)

- Algumas das alterações que importa realçar pela positiva são: - o aumento da componente laboratorial em UCs distribuídas pelos 3 anos de formação e a maior importância da componente prática e de trabalho de campo; - o aumento de trabalhos a serem desenvolvidos pelos alunos no âmbito dos programas teóricos e práticos de UCs, desde o primeiro ano. (B4, p.5)

- As dificuldades enunciadas constituíram-se por vezes em potencialidades, na medida em que a procura de inovação, de renovação e de maior integração, têm contribuído para alterar algumas 'fronteiras' que em geral se vão formando nas organizações ao longo do seu percurso, em busca de novas práticas, de novas formas organizacionais. (G1, p.16)

- Duas das áreas que têm assumido a maior importância são, por um lado, a coordenação curricular vertical e transversal, e por outro, as questões de reformulação dos processos de avaliação dos estudantes face aos novos objectivos. (I, p.6)

Pela leitura dos relatórios é possível ver, ainda, uma menção à relação educativa como um aspecto positivo. Não sendo esta uma referência cujo teor se possa estranhar no âmbito destes relatórios, é importante, no entanto, realçar que enquanto que a verbalização da “relação educativa” – entendida num âmbito mais geral - como um aspecto educativo, apenas aparece uma vez, enquanto que a verbalização das tutorias – algo de cariz mais específico dentro da dinâmica pedagógica e educativa - como componentes avaliadas positivamente pelos agentes educativos, aparece com maior frequência naqueles documentos. Assim, somos levados a questionar: será a ausência de menções específicas à relação educativa e pedagógica o reflexo de uma não reflexão sobre este aspecto? Será uma dimensão que no seio da adaptação educativa e organizacional, e do seu relato, não teve grande visibilidade? Ou quererá isto demonstrar que a orientação tutorial engloba, ao nível discursivo e de forma consciente ou não deliberada, essa relação? Se assim for, poderemos estar perante uma transformação de concepções educativas, em que uma das estratégias/recursos educativos – as tutorias –, cuja potencialidade foi exponenciada pela própria reforma educativa, assume particular relevo no desenvolvimento da relação educativa, por um lado, deslocando o centro pedagógico da sala de aula para o seu exterior, visando a individualização do acompanhamento e, portanto, dos percursos de formação, reconfigurando ao mesmo tempo as dimensões do espaço-tempo pedagógico, e por outro, recentrando a própria dimensão pedagógica no seio da sala de aula, como componente fundamental do processo de ensino e de aprendizagem. É precoce inferir esta situação, mas, do ponto de vista discursivo – entendido como configurador e

reflexo das práticas – deve ser uma perspectiva considerada no que respeita à pedagogia da Educação Superior.

Entretanto referidos nas sobrecargas de trabalho dos diversos agentes educativos (ver parte III.3), os **recursos humanos** são uma das condições estruturais fundamentais, não só para realizar um processo de transição das dimensões do processo de Bolonha, mas para lhe poder dar continuidade, adaptando e reconfigurando práticas e contextos. Olhando os diferentes relatórios é possível notar aspectos comuns, nomeadamente elevados rácios de estudantes por docente, a insuficiência de elementos do corpo docente, sobrecarga de trabalho e mesmo o impacto destes factores na possibilidade de inovar pedagogicamente, entre outras dificuldades e prejuízos na consecução de objectivos⁸⁷. Em alguns casos, pelo contrário, apontam-se estes recursos como um aspecto positivo.

- (...) *corpo docente reduzido, aumento do numerus clausus não acompanhado de aumento dos recursos e materiais (...).* (A, p.12)

- *Acrescente-se a este cenário que os recursos humanos dos Departamentos envolvidos não são suficientemente folgados, e portanto há aqui alguma duplicação desnecessária de esforço científico e burocrático.* (B11, p.8)

- *Embora todos os planos de estudos previssem esta modalidade de encontro presencial e orientado, nem sempre, dado o grande número de estudantes em algumas unidades curriculares (100 a 200 para um só docente), foi possível levar a cabo estas sessões de discussão e troca de experiências,(...)* (D, p.5)

- *O esforço recente ao nível da melhoria espaços e equipamentos da faculdade, assim como da qualificação e renovação do seu corpo docente, reforçou a qualidade de ensino de uma instituição secular e permite agora uma aposta decisiva na formação pós-graduada de 2º ciclo (mestrado).* (I, p.3)

- *Houve também algumas queixas em relação à capacidade de reacção dos Serviços Académicos, que em algumas situações tiveram dificuldades em responder com celeridade à profusão de pedidos de esclarecimento. Esta circunstância prende-se ainda com a insuficiência de quadros de funcionários não docentes, (...)* (L, p.12)

Numa outra vertente, os relatórios assinalam também os **recursos e condições físicas/materiais**, cujos constrangimentos ultrapassam largamente o âmbito da transição. Aliás, no que a este aspecto se refere, as insuficiências das condições espaciais são as mais visíveis, facto que emerge da semestralização das unidades curriculares, do aumento do número de turmas e mesmo do tipo de recursos disponíveis para as UCs a leccionar (as diferenças entre aulas teóricas e laboratoriais são disso

⁸⁷ Ainda que os aspectos enquadrados nesta sub-dimensão sejam muito semelhantes aos das sub-dimensões de sobrecarga de trabalho dos docentes, estudante e administrativo, nos *recursos humanos* visa-se sobretudo dar conta dos aspectos estruturais que afectaram a transição ou que por ela foram afectados, e com perspectivas de continuidade institucional, numa perspectiva que se alarga, apesar de tudo, para além dessa transição.

exemplo). Porém, no que às condições físicas concerne, os discursos permitem vislumbrar que estas não foram afectadas pelo período de transição, sendo situações alargadas no tempo, e que na maior parte dos casos se prende com outra falta de recursos, desta feita, os financeiros. No entanto, há espaços e condições realçados positivamente.

- (...) (i) *insuficiência dos recursos materiais (instalações/equipamentos); (ii) a degradação dos espaços e equipamentos; (...) (A, p.13)*

- *Foi constatada alguma degradação dos laboratórios de ensino, devida à falta de verbas para substituição de equipamento, ocorrida nos últimos anos. (B3, p.6)*

- *Os alunos dispõem de duas boas bibliotecas e bons espaços para estudo individual e em grupo. Dispõem ainda de vários laboratórios de computadores com os recursos necessários para pesquisa, elaboração de trabalhos e outras actividades de apoio académico. (B5, p.8)*

- *Num movimento paralelo, garantiu-se uma melhoria substancial das condições de ensino-aprendizagem por via da modernização das infra-estruturas relevantes para o sucesso desse processo, tais como a instalação de equipamentos multimédia nas salas de aula, a renovação do parque informático, o enriquecimento do acervo bibliográfico, a aquisição de novos materiais para a testoteca, etc. (G2, p.15)*

- *É opinião geral dos docentes, funcionários e alunos que as instalações actuais da [designação da instituição], provisórias há mais 30 anos, limitam a qualidade de ensino e investigação, em particular devido ao espaço reduzido disponível e dificultam o atingir em plenitude os objectivos propostos. (J, p.16)*

- (...) viii) *a generalização ou, pelo menos, a maior difusão do regime de avaliação distribuída de conhecimentos, pressuposta pelo “modelo de Bolonha”, recomendaria que fossem repensados alguns aspectos como, por exemplo, a dimensão das turmas práticas. No entanto, esta desejável abertura de mais turmas – pelo menos com uma duplicação das aulas práticas – é insustentável quer em termos de distribuição de serviço pelos docentes quer em termos de número de salas, (...). (L, p.16)*

Como se poderá perceber pela leitura dos trechos apresentados acima, e em anexo, as condições, ou a falta delas, afectam de forma indelével o processo pedagógico. Ora, analisando a gestão pedagógica sob o eixo *espaço-tempo*, no que ao ensino e à aprendizagem presencial respeita - e tomando por consideração algumas indicações, não generalizáveis, que os relatórios nos fornecem –, questionamos: como é possível conceber processos educativos que visem o sucesso e a eficácia se as condições para tal não estão reunidas e se para tal não se desvendam soluções? Considerando também as próprias características do “paradigma” de Bolonha relativamente ao tipo de aulas, de turmas e de componentes que se pretendem implementar, poderá entender-se que a insuficiência de condições espaciais e materiais – percebida e relatada pelos agentes educativos nos relatórios - periga o sucesso do próprio modelo adoptado, especialmente em regimes de ensino laboratorial ou instituições com elevado número de alunos. Aludindo a outras ilações anteriormente apresentadas, destaca-se, novamente, a importância de promover esforços concertados para solucionar as potenciais ameaças

que a escassez de recursos em algumas instituições pode comportar para o sucesso do ensino e aprendizagem no Ensino Superior.

Virando de novo para aspectos relacionados com as configurações dos planos de formação, optou-se por destacar nesta dimensão o papel atribuído ao *estágio*⁸⁸. Esta sub-dimensão visa mostrar a importância que a componente estágio tem no seio dos planos de formação e das instituições. Encontramos, no entanto, relatos extremados: de um lado, é apontada a supressão (ou encurtamento de tempo) dos estágios, como consequência das reformulações curriculares e do encurtamento dos cursos, com implicações bastante negativas para a dinâmica de inserção no mercado de trabalho e para a integração e consolidação de competências; do outro, menciona-se a introdução da componente de estágio, com claras vantagens para os estudantes, quer ao nível do desenvolvimento de competências, atitudes e comportamentos, quer ao nível da inserção profissional dos estudantes. Destacam-se, ainda, as referências a estágios em ambiente profissional (laboratorial e empresarial).

- No plano de estudos de Bolonha, o número de horas de que os alunos dispõem para o seu estágio curricular é significativamente reduzido em relação ao plano de estudos anterior. Esta situação trouxe dificuldades, quer para os alunos, quer para a Comissão Científica de Licenciatura (CCL), que teve mais dificuldade em encontrar indivíduos ou entidades disponíveis para orientar este estágio. A actual CCL de [designação da área do curso] entende que o Estágio/ Projecto previsto no plano de estudos deve continuar a ser proporcionado aos alunos como estágio laboratorial e fará todos os esforços no sentido de garantir que assim seja. (B1, p.2)

- No entanto, durante este ano de transição, a maior parte dos alunos tinham disciplinas de outros anos, principalmente do segundo ano, pelo que o tempo que tinham disponível para realizar o Projecto/Estágio era relativamente curto e disperso ao longo da semana. Nestas condições, a realização de Projectos/Estágios fora da Faculdade, ou dos Centros de Investigação fora da Faculdade, era praticamente impossível, e os alunos acabaram por realizar trabalhos em laboratórios dentro das instalações da [designação da instituição]. (B2, p.17)

- Prevendo-se que, a eliminação deste estágio no plano de estudos de Bolonha terá como consequência uma maior dificuldade na inserção no mercado de trabalho, procurou-se criar alguns mecanismos de apoio a essa inserção. (D, p.11)

- (...) a que acresce um Estágio profissionalizante (no 2º semestre do 5º ano), integrador dos conhecimentos e facilitador da inserção dos alunos na actividade profissional. (E, p.4)

- Salienta-se que o estágio académico ao prever apenas 110 horas de contacto semestrais constitui igualmente uma oportunidade de consolidar não só os conhecimentos e competências adquiridos, mas também os processos de aprendizagem regular e autónoma. (J, p.6)

⁸⁸ Se inicialmente julgávamos ser preferível a inserção desta sub-dimensão nas Comunalidades, dado ser um assunto focado, em diversos âmbitos, por vários relatórios, concluímos posteriormente ser mais coerente incluí-la na dimensão do *Aspectos Estruturais* dado que se trata de um factor de influência alargado e sobejamente valorizado pelas instituições. É possível estabelecer ligação entre esta sub-dimensão e *inserção na vida activa e componentes de formação*.

A este respeito, relembremos as palavras de Zabalza (2002:174), analisando que o percurso de ligação entre “*instituições de formação e o setor empresarial apresentou um crescimento progressivo*” para evitar a concepção de “*experiências puramente académicas*”, defendendo que “*o estágio prático não é mais um componente dos cursos (...), mas um componente transversal da formação que deve influir e ser influenciado por todas as disciplinas curriculares*”. Acrescenta ainda (*idem*) que a “*natureza formativa do estágio prático ou das práticas em empresas descaracteriza-se e perde sentido se ela estiver desvinculada dos conteúdos, das metodologias e das referências feitas nas disciplinas do curso*”.

Directamente ligadas à sub-dimensão acabada de abordar, as informações sobre **dissertação/projecto/relatório de estágio** devem, por um lado, entender-se na sequência do emanado do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, onde se estabelece a estrutura do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre (Capítulo III, Artigo 20.º, p.2246), e por outro, na intersecção desta componente curricular com a transformação estrutural dos ciclos de estudos. Os relatórios evidenciam, portanto, a sua introdução no plano de estudos, associando-lhe a vertente prática e profissional, e a vertente de investigação, destacando também a prática de orientação tutorial no acompanhamento do trabalho realizado.

- *Acresce que a aquisição das competências transversais, teve o seu máximo desenvolvimento na UC da Dissertação Científica/Monografia/Relatório de Estágio (6º ano). (A, p.6)*
- *Para ambas as áreas de especialização os alunos devem escolher, durante os dois últimos semestres, produzir uma dissertação (...) ou fazer estágio em ambiente empresarial. (B9, p.2)*
- *(...) elaboração de uma dissertação, suportada na frequência de Seminários organizados em registo tutorial (...) (G2, p.6)*

Por fim, destacam-se **factores externos** com influência nas situações educativa – as diferentes fases de colocação dos alunos candidatos ao Ensino Superior – e profissional – a alteração dos cursos quando os estudantes estavam numa altura de conclusão, implicando reformulações de percursos, prioridades e futuras opções.

Da análise conduzida até aqui é possível retirar ilações no que respeita às condições estruturais. A principal é que estas condições e recursos estruturais – internos ou externos às instituições - influenciaram decisivamente a forma como o processo pedagógico se desenrola. Ressalta-se a importância do factor humano como centro de decisão incitador e concretizador da transformação, a qual, iniciada a um nível macro

sistémico, sempre se repercute em partículas micro sistémicas do tempo e espaço educativos.

Fazendo a ponte com o foco de análise deste trabalho, e após se terem evidenciado as considerações sobre a dimensão organizacional, chega agora o momento de explicitar os aspectos pedagógicos que enformaram o período de transição, procurando a partir daí fazer inferências sobre os processos de ensino-aprendizagem e os papéis dos seus intervenientes mais directos, professores e alunos.

III.5 – O CALEIDOSCÓPIO PEDAGÓGICO – QUE VISÕES, DESAFIOS E RESPOSTAS?

Uma primeira consideração vai directamente para a escolha do título desta última parte. Porquê caleidoscópio? Porque quando olhamos *para* um, de longe, é um simples objecto; quando olhamos *através* de um, olhando-o de longe, continua a ser um mesmo objecto, embora nos apercebamos de que é algo complexo; porém, quando olhamos para o seu interior, afervorados pela curiosidade, vemos texturas, formas, cores, padrões, como se um mundo inerte ganhasse vida. A perspectiva olhando para os relatórios de concretização, numa primeira impressão, não será muito distinta de olhar *para* um caleidoscópio; porém, após se reflectir sobre o que nos dizem, torna-se possível dar alguma cor ao discurso, perceber a textura das práticas institucionais específicas e, simultaneamente, verificar quais os padrões (estruturas) que albergam todas estas especificidades.

Após esta explanação, centramo-nos no principal ponto de reflexão deste trabalho, abordando-se as sub-dimensões que constituem esta Dimensão Pedagógica. Nesta parte serão destacados aspectos ainda relacionados com o processo de transição, aspectos atinentes aos estudantes e aos professores, outros que surgem como “categorias” do processo de Bolonha, e outros, ainda, que emergem da intersecção do processo de transformação organizacional com o das valências pedagógicas.

A primeira sub-dimensão, à qual se atribuiu a designação *componentes de formação*, caracteriza-se, antes de mais, por enquadrar bastante informação dos relatórios. Estes, para além de abarcarem informações sobre a forma como os cursos se estruturam (semestralização, ECTS, unidades curriculares,...), incluem dados sobre os tipos de

unidades curriculares que os compõem, a sua posição no plano de estudos, a opcionalidade ou obrigatoriedade. Desta análise ressalta a forte valorização e incremento de unidades curriculares com aulas de tipo laboratorial/experimental e de projecto, bem como actividades de contacto com o exterior (através de visitas de estudo, trabalho de campo, participação em seminários e debates, entre outros), como potenciadoras do desenvolvimento de vários tipos de competências. Concomitantemente a este processo, verifica-se a declaração, em vários relatórios, da diminuição do tempo destinado a aulas teóricas. Mais do que isto, assiste-se ao aumento de tempos para o trabalho autónomo e auto-aprendizagem, decrescendo o tempo de contacto lectivo próprio das aulas ditas expositivas. De forma vincada aparecem as alusões à dimensão de orientação tutorial, quer como uma metodologia de gestão pedagógica com importante relevo no acompanhamento dos estudantes e na integração de conhecimentos. Mobilizam, também, resultados de auscultações e apreciações do funcionamento dos cursos, por parte de estudantes e docentes, neste âmbito destacando a percepção destes agentes em relação ao equilíbrio entre ECTS e volume de trabalho. Com menor expressão, mas ressaltando a sua importância por factores que adiante discutiremos, tocam, também, na articulação do trabalho desenvolvido nas UCs com os perfis de formação pretendidos.

- A análise dos indicadores de organização e funcionamento do [designação do curso], mostra que houve cumprimento das directrizes relativas ao aumento das componentes de trabalho experimental ou de projecto — trabalho de laboratório, demonstrações práticas, aulas práticas de dissecação, prática clínica, simulação. (A, p.6)

- Atendendo ao facto dos alunos que frequentam este ciclo de estudos poderem apresentar uma formação de 1º ciclo diversificada, optou-se no 1º semestre por ministrar unidades curriculares que permitam colmatar algum défice de formação em matérias essenciais deste ciclo de estudos e complementar a formação em tópicos de interesse e aplicação bastante abrangente. (B10, p.4)

- Com a adequação a Bolonha, verificou-se uma alteração na distribuição de tempos dedicados a aulas. Comparando os valores de Horas de Aula por Semana (H/S) correspondentes a uma grande amostra de unidades curriculares de diversos cursos da [designação da instituição] (todas as registadas no [designação do sistema informático], menos estágios e projectos), verificou-se que: Baixou o tempo médio de aulas por disciplina (de 4,435 H/S em 2005/06 para 4,166 H/S em 2008/09); Baixou o tempo destinado a aulas exclusivamente teóricas; Aumentou o tempo destinado a aulas Teórico-Práticas; Manteve a sua distribuição o tempo destinado a aulas Práticas. (C, p.5)

- A adequação dos ECTS ao volume de trabalho exigido parece bem ajustada e varia consoante o tipo de unidade curricular e o Mestrado em que ela está inserida. Há também uma ligação directa entre o número de unidades curriculares e os ECTS atribuídos a cada uma, de modo a criar um equilíbrio entre o volume de trabalho e as exigências de trabalho e investigação. (D, p.18)

- Em termos genéricos, na [designação da instituição] o método de ensino engloba uma componente de aulas “teóricas” e uma componente de aulas “laboratoriais” interligadas programaticamente de modo a permitir uma interacção de conteúdos. As aulas teóricas são essencialmente aulas de tipo expositivo, com recurso à projecção de apresentações em

PowerPoint via Data-Show, ministradas a todos os estudantes inscritos na UC. (E, p.8)

- Para concretizar esta estrutura curricular e com a finalidade de promover o desenvolvimento de competências enunciadas anteriormente, o trabalho pedagógico recorreu a diversos modos de aprendizagem: - sessões teóricas de exposição; - sessões teórico-práticas com dinâmicas individuais ou de grupo; - organização de debates; - análise de casos, de situações e de discursos; - participação em conferências, filmes e debates; - leitura, análise e discussão de textos referenciados ou pesquisados; - recurso a plataforma de b-learning (Moodle); - pesquisa bibliográfica; - trabalho de campo; - trabalho autónomo; - orientação tutorial; - produção de posters, textos e artigos de opinião; - apresentação das produções realizadas. (G1, pp.6-7)

- (...) afirmar a articulação entre o tempo do seminário e o tempo da concepção de projectos, implicando o recurso a uma metodologia de permanente intersecção e articulação entre estes dois tempos lectivos, com base em vários recursos como o recurso ao portefólio, enquanto dispositivo formativo e, simultaneamente, avaliativo (...) (G1, p.26)

- A maioria das dificuldades expressas em relação ao 1º semestre diminui em relação ao 2º semestre. Essa diminuição pode dever-se ao processo de socialização/acomodação dos estudantes à nova situação de formação, mas deve-se também à organização do 2º semestre, na sequência do 1º semestre, que se traduziu num investimento acrescido nas horas de tutoria e na proposta de gestão e avaliação das aprendizagens acima referida. (G3, p.44)

- Os professores referem-se por vezes à distância que percepcionaram entre as aprendizagens a realizar e o ponto de partida dos estudantes. A necessidade dos estudantes de respostas e de instrumentos práticos entra em contracorrente com a necessidade, sentida pelos professores, de uma iniciação à análise específica dos fenómenos educativos, que tenha em conta a sua construção histórica e dimensão social. Também uma representação do ensino, por parte dos estudantes, muito centrada no professor que tudo deve fornecer e dizer, exige, no início, adaptações e esclarecimentos de expectativas de parte a parte. (G3, p.48)

- Como as unidades curriculares obrigatórias foram, com a excepção da primeira – [designação da UC] – leccionadas por docentes das universidades parceiras, o intuito, que julgamos conseguido, foi o de expor os estudantes não só a diferentes perspectivas sociais e políticas de diferentes países europeus, como o de os expor a diversos estilos pedagógicos e de aprendizagem. (G4, p.17)

- Para além do corpo docente afecto a cada mestrado, deve-se sublinhar ainda o recurso continuado a especialistas convidados, nacionais e estrangeiros, assim como a existência de parcerias com várias instituições que participam activamente na componente curricular destes cursos. Desse modo se abrem outras perspectivas de ensino, numa lógica de complementaridade face ao que a faculdade oferece no seu interior. (I, p.4)

- Pode observar-se nas fichas das unidades curriculares e nos resultados dos inquéritos pedagógicos e contactos com os estudantes que a carga lectiva teórica e expositiva é cerca de 40% da carga lectiva total, sendo cerca de 40% carga lectiva prática e 20% da carga lectiva teórico-prática. (J, p.11)

Da leitura das informações em anexo – e de outras que se encontram diluídas por outras sub-dimensões – é-nos permitido tirar algumas conclusões. A primeira prende-se com uma mudança – desejada ou não, decretada ou não – do tipo de oferta educativa que aparentemente, e através de transformações organizacionais de natureza curricular, vai deslocando o seu âmago, do conhecimento enciclopédico para o tipo de “saber em acção”, da exposição para a experimentação e daí para um vasto leque de competências que se visam desenvolver. Adivinha-se, neste sentido, uma nova concepção de ensinar

e, sobretudo, de aprender, em que efectivamente o *spotlight* paira sobre o *estudante*, a quem subitamente se atribui um estatuto de autonomia talvez nunca antes perspectivado no seio do Ensino Superior. Através da leitura dos excertos patentes acima e nos anexos, percebe-se que, face ao que se tem designado de “paradigma tradicional” de ensino (método expositivo), e mesmo de avaliação (através de exame final), há uma diversificação de instrumentos e dispositivos que até agora ou não se testemunhava ou, então, não tinha grande visibilidade no quotidiano das faculdades. Senão vejamos alguns exemplos: análise de estudos de caso; pesquisa e tratamento de informação; leitura, análise e discussão de documentos escritos e noutros suportes; elaboração de posters e de artigos; aprendizagem baseada em problemas e, entre outros, portefólios. Adivinha-se, por estes poucos exemplos que descrevem as realidades institucionais, que uma nova máquina pedagógica começou a funcionar, procurando dar respostas aos desafios colocados, tenham estes resultado unicamente da implementação formal e burocrática da reforma ou das potenciais mudanças na realidade que aquela causou. Não obstante, encontramos, ainda, casos que mencionam a existência de maiores quantidades de tempo dedicado às componentes teóricas do ensino, manifestando-se o valor e a indispensabilidade que os conteúdos programáticos e o conhecimento têm para a formação pessoal, seja científica, profissional ou técnica. Talvez o que tenha mudado seja a forma de abordar esse conhecimento e esses conteúdos.

Ainda neste seguimento, e no que toca à relação do trabalho pedagógico com os perfis de formação, nomeadamente os perfis profissionais visados, é importante não esquecer todo o dispositivo que agora se monta em torno dos objectivos da aprendizagem, começando na enunciação dos objectivos, na determinação dos métodos de ensino e aprendizagem para os cumprir, e dos instrumentos e formas de avaliação para os asseverar, bem como na sua integração no tipo de competências pretendidas. Na confluência e confronto destas dimensões, geram-se espaços de decisão, organização e gestão pedagógica que, mesmo que inculcados em vertentes organizacionais e institucionais, encontram o seu desenrolar último nos sujeitos educativos e na inter-relação educativa, o que significa afirmar que, em última instância, o atingir, ou não, desses objectivos, é uma responsabilidade pessoal e não uma responsabilidade da estrutura do plano de formação e das suas componentes.

As *competências*, como tivemos oportunidade de destacar no capítulo de *Enquadramento Teórico*, são um aspecto fulcral da nova proposta educativa.⁸⁹ Os relatórios evidenciam, igualmente, a importância que este conceito assume nos discursos relacionados com o período posterior a Bolonha.. Entre a apresentação de vários tipos de competências que pretendem ver desenvolvidas no âmbito da formação, e que, largamente, ultrapassam o domínio das importantes competências transversais, algumas instituições especificam, também, as relações que estabelecem entre *UC – objectivos de formação – competências*. Embora esses relatos não sejam alvo de apresentação aprofundada, pensamos ser importante salientar esse trabalho de especificação que as instituições desenvolvem, pois será a partir dele que se elabora todo o dispositivo que enformará a organização e estruturação das práticas educativas.

- São também em grande número as unidades curriculares em que os alunos são convidados e ajudados a executar trabalhos de pesquisa, que apresentarão sob a forma escrita e/ou de apresentação oral. Este tipo de trabalhos constitui também oportunidades importantes para o desenvolvimento de competências transversais, como a capacidade de análise crítica da literatura científica, capacidades de expressão e comunicação, uso de ferramentas informáticas (quer para consulta de bases de dados, quer para elaboração das apresentações), etc. **(B1, p.1)**

- (...) – autonomia, capacidade de comunicação, capacidade de trabalhar em equipa, de investigação, de decisão, de iniciativa e de organização. **(D, p.6)**

- Efectivamente, desde sempre os vários cursos da [*designação da instituição*], e em particular os antecessores do actual [*designação do curso*], foram focados no desenvolvimento de competências, entendidas como “um saber em acção”, envolvendo o desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes. **(E, p.6)**

- A acentuação das organizações curriculares e organizativas trazidas pelo Processo de Bolonha, em particular no ‘trabalho autónomo’ de estudantes, orientando-os/as para o desenvolvimento de competências de procura, saberes-fazeres, criatividade, bem como o estímulo para uma maior autonomia na construção da sua própria formação constituíam já uma preocupação nas anteriores reconfigurações curriculares (...) que o actual processo veio configurar de forma mais concreta e visível relativamente a interesses necessidades de estudantes com o actual perfil. **(G1, p.6)**

- Objectivos que visam a aquisição de competências genéricas (...); Objectivos que visam a aquisição de competências no domínio do conhecimento e da compreensão (...); Objectivos que visam a aquisição de competências profissionais específicas (...); Objectivos que visam a aquisição de competências de atitude profissional **(H, pp.20-23)**

A adopção discursiva da relevância das competências comporta impactos para as instituições e para os agentes educativos. A principal preocupação educativa desloca-se, a este nível, do ensinar ou do aprender, para a necessidade de promover o desenvolvimento de competências. Em termos práticos, isto pode significar que a

⁸⁹ As referências às competências são uma constante ao longo dos relatórios, surgindo aquelas associadas a outras unidades de sentido que não se enquadraram nesta sub-dimensão. Assim, ao consultar-se as sub-dimensões *estágio, plano de estudos e objectivos de formação, componentes de formação*, entre outros, será possível encontrar informações complementares aquelas aqui apresentadas.

reflexão epistemológica sobre os conhecimentos e a sua integração na acção cognitiva, poderá – com o potencial afunilamento da acção pedagógica visando apenas os resultados de aprendizagem – ser um processo fomentado, visando a selecção dos mesmos para efectuar uma reorientação da prática educativa rumo ao desenvolvimento das competências. Porém, o inverso pode também ser verdade: se o tempo de formação diminui, obrigando a uma rígida selecção de matérias, mas nem sempre precisando quais as melhores formas de as abordar ou avaliar, daí que o potencial impacto do conhecimento para as competências pretendidas poderá ficar aquém do estimado. Para transformar as competências em efectivos “saberes em acção”, os corpos docentes devem obrigar-se a um esforço de gestão educativa além da selecção, leccionação e avaliação dos conteúdos, criando espaços de reflexão dentro e fora do tempo pedagógico de sala de aula e desenvolvendo métodos e instrumentos capazes de permitir aos estudantes uma apropriação prática e reflexiva dos conteúdos, e a sua integração em esquemas de acção cognitiva e praxeológica que tanto se aproximem do seu perfil profissional e académico, como de um desenvolvimento mais lato e “transversal”.

Embora tenham já sido abordadas as condições relativas à transição, não se evidenciaram, ainda, de forma clara, quais os principais indicadores de **alteração pedagógica** ou os motivos da *não alteração pedagógica* nas várias instituições e cursos. Assim, na primeira sub-dimensão enquadram-se afirmações dos relatórios através das quais se torna possível verificar quais as alterações pedagógicas (incluindo-se aqui as programáticas) efectuadas no período de transição, quais os meios que a possibilitaram e as principais preocupações que as orientaram. A consciência da necessidade de alteração surge associada tanto a factores exógenos, como sejam a indicação da reforma, como a factores endógenos ao processo pedagógico, como as dificuldades sentidas por docentes e estudantes. Não será, pois, de estranhar que a nossa reflexão e atenção incida mais sobre estas últimas, uma vez que demonstram a dinâmica de *regulação interactiva* e capacidade de superação de constrangimentos que assiste aos corpos docentes e instituições, uma vez que muitas das mudanças se revestem de carácter mais estrutural.

- É importante referir que os docentes adequaram os programas de ensino/aprendizagem das UC aquilo que pode corresponder ao cumprimento dos princípios gerais do Processo de Bolonha (...). (A, p.6)

-Na disciplina de [designação da UC] a maioria dos alunos é confrontada pela primeira vez com conceitos abstractos, o que não sucede por exemplo, com os alunos que tiveram Física no Secundário. Foram entretanto introduzidas alterações no modo como é dada a disciplina de modo a melhorar o aproveitamento dos alunos. (B5, p.7)

- *A transformação operada nos vários ciclos de estudos é mais do que uma simples aglutinação de estruturas demasiado específicas e com dificuldades de promover a transdisciplinaridade, situando-se as mudanças mais significativas ao nível da própria actualização dos modos de ensinar / aprender e avaliar. (D, p.14)*
- *No plano das mudanças/transformações, destaque-se que o aumento da autonomia no trabalho do aluno trouxe novos desafios que urge equacionar, no sentido de apoiar, valorizar e tornar rentável este seu trabalho autónomo, sendo também importante planear momentos em que todos os alunos estejam juntos, em grande grupo (e não apenas com os da sua área de especialização), para assim partilharem experiências e saberes diversificados. (G5, p.7)*
- *(...) algumas experiências de auto-ensino com estudantes organizados em pequenos grupos para análise de um tema, cujo resultado é depois sujeito a apresentação pública, dando-se ênfase à resolução de problemas, contrariando a passividade do estudante que acontece no ensino tradicional (...) (H, pp.9-11)*
- *Outros ainda resolveram substituir-se pelos estudantes na leccionação das aulas, argumentando que assim favorecia a interactividade necessária à modernidade exigida no processo avaliativo. (H, 14)*
- *Na sua generalidade, as unidades curriculares formataram-se de forma a oferecerem sessões de natureza teórica orientadas para a discussão e análise de temas de interesse, completadas por sessões práticas destinadas a consolidar e aplicar os conhecimentos já adquiridos, de modo a que os estudantes desenvolvessem, através de um trabalho rigoroso e sistemático, as competências científicas inerentes à prática profissional, bem como as competências necessárias para uma aprendizagem autónoma e crítica ao longo da vida. Neste sentido, pretendeu-se que a componente teórica da formação tivesse por base a apresentação, discussão e análise crítica dos temas em exposição; que as índoles teórico-prática e prática se traduzissem na realização de diversas actividades por parte dos alunos, tais como: realização e apresentação de trabalhos, individuais ou em grupo, orientados para a discussão e análise de temas de interesse para os estudantes; visitas de estudo para trabalho de campo; prática laboratorial; orientação e acompanhamento dos estudantes no desenvolvimento de projectos; integração dos estudantes na participação em conferências e palestras de técnicos e especialistas, nacionais ou estrangeiros; entre outras. (J, p.4)*

Considerando as citações acima enunciadas como apenas alguns dos exemplos de alteração pedagógica, ou dos seus motivos, não podemos deixar de revelar a intencionalidade no recurso a elas, neste espaço. Encontrámos no relatório G e H situações excepcionais que nos provocaram curiosidade e suscitaram reflexão. No relatório G é afirmado o aparecimento de novos desafios pedagógicos para dar resposta à emergente autonomia dos estudantes, principalmente no seu acompanhamento. Conquanto que esta seja uma necessidade real, pois efectivamente é inevitável, há uma transformação na organização do trabalho educativo, com menos horas de contacto presencial e mais horas de trabalho autónomo. Questionamos se este desafio, para além da componente técnica de que se reveste (o professor como um elemento de apoio e orientação científica), implica algo mais alargado do que uma mudança organizacional ao nível dos meios para fazer tal acompanhamento? Por outras palavras, será que o desafio de valorizar e apoiar o trabalho autónomo quer também dizer que estamos perante um desafio de ensinar e de fazer aprender diferente daquele que sempre se

colocou nos vários modelos e paradigmas de ensino-aprendizagem, sejam eles, ou não, do ensino superior? Ou este trata-se, somente, de um desafio logístico e de gestão organizacional que instituições e docentes terão de superar?

Não podemos, também, esconder a inquietação perante as afirmações do relatório H. O confronto entre uma visão passiva e uma visão autónoma e activa do estudante parece dominar o discurso educativo após a entrada em vigor de Bolonha, formalizando-se desde a definição de competências até à escolha das componentes de trabalho das UCs. Existe a consciência de que este agente educativo adquire novo relevo com este modelo, mas será o suficiente para lhe atribuir a condução do seu percurso educativo desligado da influência pedagógica dos docentes? Reparemos que as ideias sobre «auto-ensino» e «substituição do professor pelos estudantes» podem ser reveladoras não de uma visão de autonomia apoiada e supervisionada no centro do processo educativo, mas antes de uma atribuição de responsabilidade desmesurada e não sustentada aos estudantes, implicando o afastamento e desresponsabilização dos docentes perante o processo de aprendizagem daqueles. Será isto que Bolonha alvitra? Como será possível os alunos desenvolverem estratégias de auto-ensino (considerando aqui o *ensino* como uma acção deliberada, informada e sustentada em métodos e práticas definidas cientificamente) quando o seu papel dentro de um esquema de Ensino Superior é, sobretudo, o de aprender e o de se desenvolverem em determinadas áreas científicas e técnicas? Fosse esta a lógica e provavelmente o Ensino Superior teria outra designação, eventualmente mais ligada ao auto-didactismo, pelo que para tal a figura do docente seria simplesmente desnecessária ou decorativa.

Neste sentido analisa-se igualmente a outra afirmação, indagando aqui como é possível, por um lado, que o professor se demita das suas responsabilidades como gestor, orientador e co-executor do processo de ensino-aprendizagem e, por outro, que seja acometida aos estudantes a plena responsabilidade de se instruírem individualmente e em sessões alargadas? Ressalve-se que não é o trabalho dos alunos que se coloca em causa, muito menos a sua capacidade auto-aprendizagem e de exposição de conteúdos ou técnicas. O que aqui se pretende problematizar é a concepção de ensino aqui apresentada, tanto na sua vertente científica como pedagógica, bem como o papel que é atribuído aos docentes. A autonomia do estudante não deverá ser reificada de forma a encobrir situações de desresponsabilização docente e institucional, nem de forma a atribuir à orientação tutorial o subterfúgio para a deslocalização do processo pedagógico do espaço da sala de aula para espaços alternativos.

Por sua vez, no que respeita à **não alteração pedagógica**, esta encontra-se expressa nas verbalizações de dificuldades relacionadas com o aspecto temporal e com a sobrecarga de trabalho que se viveu no ano lectivo 2007/2008, e que condicionou a disponibilidade dos docentes para operar transformações. Por outro, uma “justificação” estrutural prende-se com a organização dos cursos antes da entrada em vigor das orientações de Bolonha, nomeadamente aqueles que tinham sido alvo de reformas recentes.

- De uma forma geral, não se verificaram no ano lectivo 2007/08 alterações profundas de carácter pedagógico ou de organização das unidades curriculares, na [designação do curso]. As razões para esta ausência de alterações estão relacionadas, por um lado, com os constrangimentos inerentes às situações de excepção referidas acima; por outro lado, com o facto de a [designação do curso] que existia anteriormente incorporar já muitas das orientações científico - pedagógicas previstas pelo processo de Bolonha. (B1, p.1)

-Se a formação em [designação do curso] na [designação da instituição]-UP sempre se pautou pelos parâmetros agora universalmente recomendados, é também verdade que o novo quadro lhe exigiu e exige algumas adaptações. No entanto, o que do novo quadro exige mudanças, curiosamente, não diz respeito aos aspectos fundamentais da gestão do processo pedagógico. (G3, p.54)

- A adopção deste (novo) “modelo” não implicou para a [designação da instituição] radicais transformações, nem a nível curricular nem a nível pedagógico. (E, p.6)

- Arriscar-se-á dizer que as questões mais complicadas que se verificaram tiveram precisamente a ver com a questão da transição – ou com a dificuldade de os docentes inovarem pedagogicamente num ano em que a sobrecarga lectiva e de avaliação foi exponencial – e não com o plano de base, que se entende que cumpriu e cumpre os objectivos submetidos a registo. (L, pp.6-7)

Analisando as causas anunciadas para a não alteração de aspectos pedagógicos essenciais, torna-se, novamente, impossível não interpelar estes acontecimentos ou não acontecimentos. Observando o trecho do relatório G, acima, estamos colocados perante uma situação abordada nas *alterações pedagógicas*, em que indagamos sobre a necessidade de se ponderarem os novos desafios sobretudo como desafios logísticos e de organização e não relacionados com a gestão pedagógica no que se refere ao ensinar ou fazer aprender e aprender. Admitem-se e reconhecem-se que sejam realizadas alterações em aspectos da dimensão pedagógica, sobretudo com a diversificação de métodos e recursos, de ensino e de avaliação. Porém, estes devem estar subjacentes aos desafios de provocar ou facilitar a aprendizagem ou mesmo de monitorização da sua evolução, desafios que remetem, portanto, para os princípios da escola enquanto instituição de ensino formal e não apenas para o modelo em que agora nos encontramos. Problematisamos, também, o facto de se assinalar a não alteração por se considerar que os modelos de funcionamento, antes de Bolonha, eram já adequados às características deste novo modelo. Daqui, pensamos, podem extrair-se duas ilações: uma prende-se

com o tipo de práticas desenvolvidas, que poderiam já dar respostas aos desafios – pedagógicos ou não – que aparecem como *novos*, através do modelo de Bolonha; outra, prende-se efectivamente com o facto de os desafios colocados antes de Bolonha, ao nível pedagógico – no que se refere ao ensinar e aprender -, serem *os mesmos* que parecem ter subitamente emergido com a reforma organizacional.

A este respeito, não querendo nem podendo indicar respostas efectivas sobre os desafios pedagógicos e a procura de soluções pedagógicas, defendemos, no entanto, que a configuração pedagógica necessita, antes, de mais recursos e novas estratégias para responder a desafios essenciais intemporais, não obstante as transformações ocorridas organizacionalmente.

A próxima sub-dimensão conecta-se directamente com as anteriores e diz respeito ao ***cumprimento dos programas de estudo***. Os testemunhos deixados nos relatórios indicam posições extremadas, sendo que, no entanto, a maior parte das referências apontam para o cumprimento dos programas. Não se furtam, porém, a mencionar as dificuldades havidas nesse cumprimento, maioritariamente condicionado por se tratar de um ano de transição e de se terem registado, paralelamente, outros acontecimentos que condicionaram o bom funcionamento das aulas.

- *O programa de todas as unidades curriculares foi totalmente cumprido. (A, p.6)*
- (...) *Dificuldades sentidas pelos docentes no cumprimento total dos programas previstos e aprovados (...) (B4, p.5)*
- *Verifica-se que os programas leccionados seguiram de perto, em geral, o programa previsto, registando-se algumas adaptações inerentes ao ano de transição impostas pela formação anterior dos alunos que integraram os novos cursos. (B6, p.3)*
- *Foram seguidos os programas aprovados das disciplinas. Contudo, atendendo ao início tardio das aulas do 1º Semestre, aos feriados, à semana académica, e ainda a vários dias em que foi decretado não haver aulas, não foi possível, em geral, cumprir totalmente os programas previstos. (B5, p.3)*
- *Relativamente aos indicadores objectivos de evolução do peso das várias componentes do trabalho do estudante no número de horas de trabalho total (horas de contacto, componente experimental e componente de projecto), verifica-se ter havido a preocupação do cumprimento escrupuloso dos programas organizados numa lógica de sucessão de matérias de acordo com a estrutura curricular do plano de estudo, valorizando a observância da adequação das horas de contacto aos ECTS imputados às UC. (H, p.11)*

É importante realçar, novamente, e de acordo com vários relatórios, que muitos dos programas e UCs são, por vezes, reformulados, para dar respostas a problemas surgidos durante a leccionação, principalmente quando existem desfasamentos de formação ou de acompanhamento do programa.

A leitura dos relatórios deixa-nos, igualmente, verificar que há uma problemática emergente com o novo modelo educativo: a **avaliação**. Seja evidenciando a *avaliação dos estudantes* ou o *sucesso escolar*, as menções à avaliação, aos seus resultados e componentes, são imensas e variadas. Assim, por um lado, aqueles documentos oferecem-nos visões e reflexões sobre a importância da avaliação e o seu papel no seio do processo educativo. Destaca-se, por um lado, a inevitabilidade deste procedimento como regulador das aprendizagens, indicando simultaneamente a sua relação com o desenvolvimento e verificação de competências. A este nível destacamos a postura evidenciada no relatório H (p.17), abaixo citado, enfatizando primordialmente a *forma* de fazer a avaliação e não o “simples” facto de o fazer, o que remete para a intencionalidade da definição de processos e instrumentos de avaliação a mobilizar em determinada unidade curricular, para determinado tipo de conhecimento e actividades, e com vista a determinadas competências.

- Apesar de convictos de que é inevitável a controvérsia sempre que o tema verse a caracterização de métodos de avaliação, isso não significou que se lhes não tenha sido reconhecida a indispensabilidade, isto é, a obrigatoriedade de se fazer prova da aquisição de conhecimentos e da capacidade para a sua aplicação. (H, p.15)

- Conhecido o que se pretende que o estudante adquira com a aprendizagem, mais simples se torna esboçar o que avaliar. No entanto terá interesse referir que a controvérsia não se coloca no acto de julgar, mas sim na forma como o efectuar, sendo nesta vertente que se insere o objectivo do referido Regulamento. (H, p.17)

- As maiores resistências à adopção da avaliação distribuída acontecem ao nível da UC teóricas, quer por parte dos estudantes, quer por opções pedagógicas dos docentes. (I, p.2)

Por outro lado, apresentam-nos as suas condicionantes, algumas relacionadas com o tempo de transição, outras estruturais, e suas modalidades/componentes. A este nível assinala-se a alteração ou impossibilidade de modificação das formas de avaliação vigentes nos anteriores planos curriculares. Vários documentos anunciam também que houve um aumento dos tempos de avaliação (devido à semestralização) e o incremento de modalidades de avaliação distribuída (elaboração e apresentação de trabalhos, mini-testes, sínteses reflexivas, trabalhos de projecto, relatórios de práticas laboratoriais, portefólios, entre outros), que permitem um acompanhamento mais regular e próximo do trabalho dos estudantes, em detrimento de avaliações finais, realizadas sobretudo através de exames escritos. Alguns relatórios enveredam também por considerações sobre as implicações da obrigatoriedade de presença nas aulas e no acompanhamento daí resultante, mostrando que este permite diminuir os números de alunos “excluídos” na tabela de classificações finais, contribuindo simultaneamente para o sucesso dos estudantes e das próprias UCs.

- (...) (i) a semestralidade das UC no 1º ciclo de estudos, levou a um aumento dos tempos de avaliação das UC que, para além da avaliação final, apresentam modalidades de avaliação distribuída. Também a avaliação final é composta de diferentes modalidades de provas, com a finalidade de permitir melhor e mais completa avaliação dos diferentes tipos de competências expressas nas Fichas das UC. Os estudantes têm conhecimento prévio destes procedimentos (no início do ano académico), (...). **(A, p.6)**
- O aspecto mais presente de alteração é a passagem para uma avaliação distribuída, ainda que em graus variáveis e com diferentes apresentações em diferentes Unidades Curriculares. **(B1, p.10)**
- A avaliação de algumas das unidades curriculares incluiu a realização de trabalhos subordinados a temas de I&DT específicos e a sua apresentação pública e discussão, estimulando a sua capacidade para integrar conhecimentos nas várias áreas chave deste curso e desenvolver as suas capacidade de comunicação. Alguns destes trabalhos foram realizados em grupo de modo a dinamizar o trabalho de equipa. **(B10, p.4)**
- Foi recomendado que, em cada ano curricular, houvesse pelo menos uma unidade curricular “apenas com avaliação distribuída”. E também estas normas enaltecem a vantagem de existir, se possível em todas as unidades curriculares, pelo menos uma componente formativa de avaliação distribuída. **(C, p.5)**
- (...) assim como não foi possível aplicar sempre o tipo de avaliação desejado e aconselhado: a avaliação distribuída sem exame final. **(D, p.5)**
- Os métodos de avaliação adoptados, não sendo ainda perfeitos, são normalmente ajustados à aferição de competências visadas por cada unidade curricular e têm como finalidade garantir que os estudantes, ao completarem o seu ciclo de formação, estejam aptos a demonstrar e aplicar um conjunto de competências, traduzidas em learning outcomes, isto é, em saberes, conhecimentos, aptidões, habilidades. **(D, pp.6-7)**
- Em termos gerais, a avaliação centrou-se na componente teórica, através da realização de um teste escrito, e na componente de índole prática e/ou laboratorial, com pesos médios entre 70-80 e 30-20%, respectivamente, mas houve uma crescente introdução de componentes de avaliação distribuída e um aumento dos momentos de avaliação em diversas UC (realização de mini-testes, “frequências”, relatórios e apresentações). **(E, p.10)**
- Da análise dos indicadores de adaptação de cada unidade curricular ao novo sistema de Bolonha ressalta uma evidência em aparente contra – ciclo que e o aumento (de 37% para 50%) do número de disciplinas que apenas faz exame final. **(F, p.4)**
- Relativamente aos modos de avaliação, no 1º semestre, a opção foi genericamente para a Avaliação distribuída com exame final, à excepção das UC que foram dinamizadas por formadores externos nas quais se privilegiou a Avaliação apenas com exame final; e no 2º semestre verificou-se uma maior diversidade que contemplou as três possibilidades nos modos de avaliação: Avaliação apenas com exame final, Avaliação distribuída sem exame final e Avaliação distribuída com exame final, com a predominância deste último modo. **(G3, p.29)**
- Se alguns dos docentes continuaram a lançar mão de exames finais, outros preferiram os ditos mini-testes (dando a entender que este modo se identificaria mais com o ambicionado tipo de avaliação contínua). Se alguns optaram por trabalhos de grupo, outros utilizaram relatórios ou monografias do género individual. **(H, p.14)**
- Apesar da boa adesão dos estudantes a modelos de avaliação distribuída ao longo do semestre, são várias as queixas (observadas nos inquéritos pedagógicos) do esforço dispendido nestes trabalhos e da, ainda, pouca representatividade desse esforço na classificação final. **(J, p.10)**
- (...) v) a avaliação distribuída (forma de avaliação preferencialmente utilizada em cursos adaptados a este novo paradigma de ensino) continuou a ser disponibilizada num número muito limitado de cadeiras, havendo mesmo anos que não dispunham deste facultativo tipo de avaliação a nenhuma das cadeiras constantes do seu plano de curso; (...) **(L, p.17)**

Uma das principais problemáticas que se vislumbra em torno da aprendizagem, trata-se das formas de avaliação de competências. Não é uma discussão recente, esta, nem circunscrita a este nível de ensino, e não se esgotará com a introdução do modelo “bolonhês” no Ensino Superior. De acordo com Silva (2008:19) a “*educação baseada em competências tem, necessariamente influência nas práticas de avaliação (Humphreys et al, 1997), sendo que, por um lado, essa avaliação deverá considerar outros aspectos que estão muito para além da mera aquisição de conhecimentos e, por outro lado, a própria avaliação deverá constituir-se como uma competência a desenvolver.*”⁹⁰ Por seu lado, Barreira e Moreira (2004:33), confrontam a avaliação no ensino expositivo e no ensino por objectivos com o ensino no âmbito da pedagogia por competências, afirmando que neste âmbito o objecto da avaliação não são “*nem os saberes nem as capacidades, mas algo diferente, algo de novo*” que se concretiza na avaliação da forma como os “*adquiridos (saberes, capacidades, automatismos, etc.) são mobilizados na resolução de problemas.*”

O incremento de modalidades de avaliação distribuída, se por um lado é consequência de uma necessidade real de diversificação de estratégias para melhor captar as capacidades e realizações dos estudantes, por outro revela a urgência de promover a preparação dos estudantes para o que está além do mundo de formação. A este respeito, segundo a Deliberação n.º 1536/2005, de 23 de Novembro de 2005⁹¹, é também referido que

“A existência de uma prova única no final de um ciclo pode induzir os alunos a considerarem que a formação universitária se cinge a uma preparação e a um trabalho limitado às vésperas dessa prova, ou a corresponder superficialmente ao trabalho definido. Tal procedimento é inadequado à formação de profissionais que irão exercer a sua actividade no quadro de situações que se prevêem de uma grande complexidade e acompanhadas de enormes desafios.” (p.16404)

Talvez uma das questões centrais que deva ser colocada, acerca de todo este processo, seja: *como se torna compatível um ensino centrado no aluno e uma avaliação que deve*

⁹⁰ A este propósito, enquadrámos o contributo de Méndez (2008:227-228) quando afirma que se pretendemos uma aprendizagem orientada para o desenvolvimento de habilidades ou competências superiores (pensamento crítico e criativo, capacidade de resolução de problemas, aplicação de conhecimentos a situações ou tarefas novas, capacidade de análise e de síntese, interpretação de textos ou de factos, capacidade de elaborar um argumento convincente) será necessário praticar uma avaliação que esteja em consonância com aqueles propósitos, sendo também condição que a avaliação seja consequente com a forma como se entende a aprendizagem. Nesta concepção, a aprendizagem abarca o desenvolvimento de capacidades avaliativas dos próprios sujeitos que aprendem, “competências em acção”, o que os capacita para saber quando usar o conhecimento e como adaptá-lo a situações desconhecidas.

⁹¹ Documento regulamentador da avaliação dos *discentes* na Universidade do Porto. Diário da República – II Série, N.º 225 – 23 de Novembro de 2005, pp.16403-16405.

visar os resultados expressos em termos de competências, avaliação que exige evidências empíricas, resultados mensuráveis, constatáveis, verificáveis, nos quais o aluno deve colocar à prova os conhecimentos adquiridos, fazendo? (Méndez, 2008:215-216). Olhando a declarações presentes nos relatórios, que dão conta da falta de preparação para avaliar *no* novo modelo, recorremos novamente a Méndez, que de forma acutilante, se interroga sobre “*quem pensa este enfoque?*”, “*de onde nasce?*” e “*o que traz de novo?*”, interpelando:

“Se agora nos descobrem outros conteúdos para avaliar (as competências, no fim de contas, tal é o papel destacado que se lhes outorga, convertem-se em conteúdos, como antes, nas concepções técnicas do currículo – pedagogia por objectivos –, os objectivos derivavam em conteúdos que tinham de ser programados minuciosamente para ensinar, e avaliar), o que têm de mudar os docentes relativamente ao que têm vindo a fazer? (idem, 2008:217-218)

De facto, há uma aparente mudança ao nível do objecto das avaliações: dos conteúdos para as competências. Mas, de acordo com o que apontámos, até que ponto não é esta uma pseudo mudança, uma vez que, face às várias condicionantes que a avaliação evidencia no âmbito do Ensino Superior, as próprias competências (no que ao processo avaliativo concerne) se podem vir a apresentar sob a forma de produto final, e não de processo contínuo e desenvolvimental? Julgamos, pelo afirmado, que os processos de avaliação pedagógica das instituições devem ser alvo de inquirição e de investigação científica, seja através de esforços da administração central ou das próprias instituições e reitorias, procurando produzir conhecimento que não só contribua para monitorizar o – ainda em desenvolvimento – processo de transição para o modelo de Bolonha, como também para permitir processos e percursos de formação mais conscientes das suas valências e falhas.

As regulamentações e orientações emanadas de instâncias governamentais e académicas, vêm também destacar a importância de recorrer a diferentes instrumentos de comunicação e mobilização de conhecimentos. Neste sentido, com uma dupla vertente, organizacional e educativa, as ***fichas de unidade curricular*** ganham particular destaque na dinâmica das instituições. Os relatórios referem a sua inserção e validação nos sistemas informáticos, indicando que nestas se podem encontrar informações estruturais sobre os planos das unidades curricular, desde os seus objectivos, momentos e tipos de avaliação, informações acerca de tempo de contacto e estudo autónomo e de outras componentes lectivas.

- A “Ficha de Disciplina”, os “Sumários” e outro material respeitante ao funcionamento das unidades curriculares estão disponíveis no [**designação do sistema informático**] – AULAS na WEB. (B6, p.3)

- A ficha de disciplina foi adequada, no seu formato, de modo a facilitar aos docentes a clarificação dos métodos pedagógicos e fornecer aos estudantes o guião necessário para a sua actividade formativa. Nela consta explicitamente o número de horas de contacto (aulas), o número de horas de estudo previstas, os trabalhos laboratoriais, projectos, trabalhos de grupo, etc. (que em conjunto justificam o número de créditos ECTS atribuídos) bem como o processo e os momentos de avaliação e o modo de obtenção da classificação final (C, p.3)

- As fichas das diversas unidades curriculares mostram claramente o peso das várias componentes de avaliação, assim como a relação entre as horas de contacto, as horas de estudo orientado, as horas dedicadas a uma componente experimental e ao trabalho de projecto, e o trabalho autónomo do estudante. (D, p.7)

- O estudante conhecerá o tipo de avaliação pelo tipo de unidade curricular e, desta forma, saberá no início do ano lectivo (através da ficha de disciplina adequada e oportunamente colocada no [**designação do sistema informático**]) as regras com que será classificado o seu trabalho. (H, p.18)

O maior destaque quanto à utilização destes recursos dá-se, a nosso ver, pelo facto de permitirem uma maior transparência no processo pedagógico, sobretudo pela explicitação pública dos critérios de frequência e avaliação dos estudantes, bem como pelo fornecimento de informações sobre materiais e métodos de ensino, estratégias de aprendizagem e os objectivos de cada unidade curricular. Desta forma, os interessados poderão orientar o seu trabalho de forma concreta para responder aos desafios estruturais dos respectivos planos de formação. No plano pedagógico, a mobilização destes recursos não dispensa – aliás, deve mesmo obrigar – a comunicação entre docentes e discentes.

Neste seguimento, vê-se como normal a alusão à utilização de estratégias e ferramentas de *e-learning e tecnologias da informação e comunicação*. As práticas quanto ao uso destas ferramentas e tecnologias é diversa entre as instituições. Dos aspectos que mais destacam é o uso dos sistemas informáticos da Universidade e das instituições. Embora as menções à utilização de ferramentas de comunicação estejam presentes, aparece com maior frequência o registo do uso destas tecnologias e ferramentas para alojar conhecimentos.

- (...) (v) reduzida utilização de plataformas de aprendizagem (e-learning, b-learning) (...). (A, p.13)

- Em muitas UC as plataformas de e-learning funcionaram não apenas como simples repositório de conteúdos programáticos mas também como meio de interacção com os estudantes (através das ferramentas fórum e “chat”), e de esclarecimento de dúvidas, facilitando o acesso dos estudantes ao docente. (E, p.10)

- A plataforma da Universidade do Porto, [**designação do sistema informático**], foi um recurso central no processo de desenvolvimento das unidades curriculares, quer no apoio aos processos de ensino-aprendizagem, quer na elaboração e disponibilização de fichas de

unidades curriculares, sumários, relatórios, estatísticas, etc. Um outro seu contributo central é permitir uma melhor monitorização do processo de ensino-aprendizagem, pela informação disponibilizada e tratada, devendo constituir-se como instrumento para uma reflexão (...). (G1, pp.17-18)

- Além disso, a interface electrónica foi usufruída de forma sistemática, para, em geral, auxiliar a relação pedagógica, resolver os problemas do quotidiano, e, para em situações pontuais, colaborar no estudo acompanhado e comunicar, em tempo real, os resultados da avaliação. (H, p.12)

- A introdução de novas unidades curriculares, nos primeiros dois anos da licenciatura, na área da comunicação, das metodologias de investigação (...) permitiram introduzir precocemente o trabalho experimental com docentes que já utilizavam estas práticas e novas tecnologias anteriormente mas apenas nos últimos anos da licenciatura. Assim as plataformas de e-learning, blogs, tutoria inter-pares, a utilização de software de experimentação e até de gestão foram realidades com as quais os alunos começaram a contactar mais cedo no ano lectivo de 2007/2008. (J, p.12)

A este respeito do que acima foi avançado, consideramos, de acordo com o apresentado no *Enquadramento Teórico*, que a potencialidade maior das ferramentas de *e-learning* e de outras tecnologias, não está na sua vertente de repositório de informação, mas sim na possibilidade de dinamizarem o processo de mediação e de interlocução pedagógica que é suposto sustentar os projectos de formação. Porém, neste último aspecto, é preponderante o papel dos docentes como configuradores de materiais, desafios e dispositivos pedagógicos para usar na componente de ensino à distância, facto nem sempre evidenciado ou verificado. A este respeito, faltará, porventura (in)formação técnica e pedagógica dos docentes, a qual poderá estar a cargo das instâncias institucionais, como os serviços centrais das reitorias.

As partes que se apresentam de seguida dizem respeito a referências à figura do estudante, focando a *centralidade pedagógica e autonomia dos estudantes, planos individuais de formação, valorização do percurso dos estudantes, hábitos de trabalho e características dos estudantes e participação e envolvimento*. No final, em jeito de síntese, avançam-se algumas considerações e ilações sobre as informações recolhidas.

Uma breve leitura aos relatórios, facilmente permite detectar que há uma ênfase na *centralidade pedagógica e autonomia dos estudantes*, seja por relação com o tipo de estrutura e características das UCs, seja pelas componentes de trabalho que as integram ou mesmo pela avaliação realizada. Por esse facto, a presente sub-dimensão apenas enquadra algumas referências, ressaltando aqui a afirmação da centralidade do aluno no processo educativo e o ímpeto de organizar aquele processo em função desta “nova” realidade.

-O incentivo ao trabalho de pesquisa individual e à capacidade de integração no grupo de investigação favorecem a correlação ideal entre a aquisição de competências e a prestação profissional. (D, p.6)

- (...) parece haver uma preocupação com a adaptação da planificação em função das aprendizagens dos estudantes. (G1, p.28)

- Relacionada com esta dependência do trabalho autónomo de uma aprendizagem monitorizada pelos próprios docentes nas horas de contacto está uma categoria própria que diz respeito ao aprender a usar a tutoria. Os estudantes dão a entender que não sabiam que as tutorias existiam nem como usá-los para promover as suas capacidades de trabalho em geral e o trabalho autónomo em particular, o que foram aprendendo a fazer ao longo do ano. (G3, p.43)

- Consequentemente, a nova estrutura curricular propôs uma reformulação do tempo lectivo no sentido de incentivar e rentabilizar o tempo de autonomia, consignado à realização de trabalho independente e estudo autónomo, investindo em novos métodos e práticas pedagógicas que promovam a auto-aprendizagem e a autonomia dos estudantes, nomeadamente a realização de trabalhos de campo e projectos. (J, p.5)

Relativamente aos **planos individuais de formação** e à **valorização dos percursos dos estudantes**, as informações recolhidas ressaltam, por um lado, a adopção de planos individuais de transição no período em questão, mas também as oportunidades existentes, ao nível da estrutura dos cursos, para que os estudantes escolham opções de formação, de modo a configurarem eles próprios os seus caminhos de formação e, como tal, contribuírem para o seu próprio sucesso académico e, eventualmente, profissional. Por outro, é destacada a consideração que os órgãos institucionais mostram pelos percursos profissionais e académicos dos estudantes, quando estes estejam inseridos no mercado de trabalho ou tenham frequentado formações nas áreas científicas dos cursos em que se inscreveram em 2007/2008, confrontando esses percursos com os perfis de formação e de competências dos cursos e ciclos de estudos.

É, no entanto, em relação aos **hábitos de trabalho e características dos estudantes** que se percebem alguns obstáculos ao trabalho autónomo e à centralidade pedagógica. Alguns relatórios⁹² reportam-se à falta de hábitos de estudo e de maturidade, bem como à dificuldade de adaptação ao ensino superior, entendidos como entraves à promoção do sucesso.

- Seriam precisos dados adicionais (correlacionar nominalmente a exclusão) para se perceber se correspondem a alunos que de facto abandonaram a licenciatura ou apenas de um fenómeno de imaturidade e dificuldade de adaptação na transição do ensino pré-Universitário. (B1, p.26)

- É também muito preocupante a falta de hábito de estudo pessoal ao longo do semestre, de uma fracção significativa dos alunos. Embora não existam dados concretos sobre o assunto, esta é geralmente referida, por docentes e pelos próprios alunos, como a principal

⁹² A quase totalidade de relatórios que mencionam estes aspectos pertencem a cursos de uma instituição (B) e retratam principalmente cursos do 1º Ciclo.

causa do insucesso escolar e não foi diminuída (talvez antes aumentada!) com a transição para Bolonha, apesar do novo paradigma do ensino centrado no aluno. (B3, p.5)

- Estes factos indicam graves deficiências de hábitos de trabalho sustentado, sentido de responsabilidade e motivação, por parte de uma fracção significativa de alunos, assim como planeamento de encadeamento temporal lógico das inscrições nas UC. Esta realidade deve ser confrontada com o paradigma de Bolonha, em que o processo de aprendizagem se centra no aluno. (B6, p.6)

Nestas afirmações existem, porém, dimensões a explorar. A primeira reporta-se a uma eventual atribuição causal de motivos de insucesso escolar a factores que não estão relacionados directamente com a gestão do processo pedagógico, com o trabalho sobre acções e conhecimentos, com a relação no tempo de contacto ou com a própria avaliação. Sem prejuízo de, eventualmente, algumas características dos estudantes serem semelhantes às retratadas, e sem prejuízo, igualmente, dos esforços de docentes e serviços institucionais para resolver estas situações, através de acções paralelas à acção pedagógica, pensamos que estas situações podem ser contornadas no seio daquela mesma acção e relação, através de formas de trabalho, instrumentos e procedimentos que procurem um maior envolvimento dos estudantes. Não se esqueça, igualmente, que a entrada no Ensino Superior é um momento crítico no desenvolvimento do projecto de vida dos indivíduos, pelo que estas características tenderão certamente a desaparecer com a evolução dentro do sistema de ensino, mesmo que para esta sejam necessárias ajudas externas, acompanhamento e orientação.

No que à **participação e envolvimento** diz respeito, os relatórios focam, de um lado, as iniciativas e participações em eventos culturais em que os estudantes se envolvem e o apoio que os órgãos dirigentes dão para os mesmos; de outro, aludem ao esforço que é feito para envolver os estudantes nas aulas, afirmando-se estas como espaços privilegiados para o desenvolvimento do projecto de socialização cultural que é suposto desenvolver-se em cada IES. Neste sentido, julgamos ser necessário ultrapassar situações como a relatada abaixo pelo documento B5.

- Os estudantes da [designação do curso] demonstraram capacidade de iniciativa na organização de um encontro (...). (B1, p.2)

- (...) A inibição sentida para questionar o Professor durante as aulas. Os presentes foram unânimes em atribuir esta inibição ao grande número de alunos presentes na aula e à presença de alunos de outros cursos. (B5, p.2)

- Grande parte dos cursos tem favorecido as iniciativas dos estudantes, dando especial relevo a semanas culturais, totalmente organizadas pelos discentes, onde estes apresentam o resultado da investigação e convidam figuras de referência na área científica correspondente. (D, p.6)

- (...) c) melhorar o nível de envolvimento dos/as estudantes no desenvolvimento pedagógico-didáctico da unidade curricular (...) (G1, p.31)

- Com efeito, para o almejado desenvolvimento de competências, importa o envolvimento do estudante nas situações de aprendizagem, sobretudo nas UC de índole prática (laboratorial, pré-clínica e clínica). (H, p.18)

Olhando para o que já se mencionou sobre os estudantes, no espaço teórico e na abordagem aos relatórios, sobre a centralidade que *lhes é atribuída*, talvez seja chegado o momento de questionar: o que nos dizem os relatórios sobre a centralidade do papel do aluno no processo de ensino e de aprendizagem? A resposta é: “pouco e muito”. Não obstante toda ênfase que é dada ao trabalho autónomo, pouco se discute se essa autonomia é a do estudante a delinear o seu percurso de formação, escolhendo as estratégias que melhor se adequam ao seu perfil e desafios, ou se é a aprendizagem que ele faz da autonomia. Se a primeira for objectivo de Bolonha, poder-se-á dizer que o estudante, enquanto figura jurídica e pedagógica tem reunidas algumas condições para que se possa desenvolver; porém, esta última afirmação é discutível se se tratar da aprendizagem da autonomia, em que o confronto com (e a estruturação de) situações de aprendizagem se torna fundamental através de um processo de interlocução docente.

Ao mesmo tempo, não se destrinça, através da leitura dos relatórios, se efectivamente se pretende constituir uma aprendizagem *centrada no aluno* ou se este desempenha um papel decisivo no momento de estruturar e experienciar processos de aprendizagem. Enquanto a primeira indica que o aluno é, ainda, o alvo do processo de ensino ficando vulnerável às definições exteriores que lhe são impostas ou nas quais se pretende que ele se insira, a segunda remete para o facto de se entender o aluno como um elemento activo no confronto com os saberes, os instrumentos, os factos e artefactos educativos. Assim, nos relatórios, fica obscurecida a forma como se dinamiza o próprio processo pedagógico, pelo que, neste âmbito, não se torna possível indagar sobre os resultados das transformações estruturais no plano da acção que o modelo de Bolonha trouxe.

Ligado ao que acaba de se mencionar sobre os estudantes, e rumo às *características dos professores*, na sub-dimensão ***sequencialidade regressiva*** pretende dar-se conta de uma atribuição causal externa a factores de (in)sucesso escolar, desta vez reportando-se aos níveis antecedentes de escolaridade, neste caso o ensino secundário. Pode estranhar-se esta dimensão, mas a mesma continua a relacionar-se com a forma como são solucionados os desafios educativos. Se a visão sobre um problema pedagógico, como a insuficiência de conhecimento sobre uma dada área científica, o conhecimento sobre o manuseamento de um instrumento laboratorial, o conhecimento sobre um sistema que se quer analisar, por exemplo, for ofuscada por barreiras que não remetem para o

imediate da interacção pedagógica, a solução poderá ficar perigada, sob pena de influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Não quer isto dizer, contudo, que não devam considerar-se os percursos educativos; bem pelo contrário, antes se pretende incidir o ónus da questão nas estratégias pedagógicas de resolução que emergem do confronto com a realidade.

Dada a evidente importância que assumem no processo de ensino e de aprendizagem e de forma a permitir um confronto com a exposição teórica avançada, esta sub-dimensão reporta-se às *características dos professores*. Embora os relatórios não tenham uma parte destinada à abordagem do papel dos professores, a referência às suas características atravessa-os, seja de forma explícita ou dissipada. Como é, também, perceptível pela leitura dos relatórios, cada vez mais a função dos docentes ultrapassa as fronteiras do leccionar e do investigar, sendo-lhes acometidas funções burocrático-administrativas que lhes retiram tempo para aquelas actividades que muito tempo ajudaram a definir o que era o *professor universitário*. Actualmente as exigências prendem-se com a promoção da participação dos estudantes em situações de sala e exteriores, com a orientação e acompanhamento de processos de estágio e de trabalhos académicos incluídos no sistema de avaliação, sendo também decisor e responsável pela concepção dos procedimentos e instrumentos de avaliação. Quando ao nível dos métodos de ensino e de aprendizagem, é considerado gestor pedagógico, salientando-se o seu labor com vista à selecção e estruturação de conteúdos de aprendizagem. Cabe-lhes ainda a definição de objectivos de aprendizagem e de competências específicas atinentes às unidades curriculares que leccionam, para as quais têm igualmente que produzir recursos materiais para orientação de estudo e sustentação científica da sua prática.

- *A maior parte dos Docentes refere que procura que haja uma grande participação dos alunos nestas aulas teóricas. (B1, p.1)*

- *Na maior parte dos casos, prevêem-se três tipos de avaliação (exame final, distribuída com exame final e distribuída sem exame final), cabendo ao docente a decisão sobre a modalidade adoptada. (D, p.5)*

- *(...) Professores Orientadores de Estágio (da [designação da instituição]). Este grupo de Professores constitui o elo de ligação entre os estagiários e as unidades de estágio, competindo-lhe manter a coordenação e o apoio ao estagiário na sua inserção no ambiente profissional. (E, p.4)*

- *De entre as diversas tarefas da docência, é particularmente saliente desafiar os estudantes a pensar em novas formas de ver os conteúdos, cumprir objectivos e competências previstos e relacionar os conteúdos com situações práticas concretas; no entanto, todas as restantes tarefas são consideradas importantes, com excepção de preparar os estudantes para os testes e exames que claramente não é valorizado. (G1, pp.29-30)*

- *Relativamente à adequação de estratégias e metodologias adoptadas, à apresentação de várias perspectivas, à referência aos contributos de experiências de investigação e profissionais; à utilidade de referências às experiências de investigação, e profissionais, são atribuídos por uma expressiva maioria de estudantes valores elevados e muito elevados, entre 4 e 7. (G1, p.37)*

- *Também a construção da relação educativa, tal como é reconhecida na avaliação elaborada por estudantes, é em si mesma uma medida que contribui para o sucesso educativo. (G1, p.41)*

- *Transpor o senso comum, evitar a necessidade de respostas rápidas sem reflexão e análise, mas antes iniciar a formação de capacidades de análise e de reflexão enquadradas pelos contributos da ciência e da investigação, gerir a articulação da necessidade de se atingirem parâmetros elevados de capacidade científica e de inovação com o facto de muitos dos estudantes estarem a iniciar o seu processo de formação científica parecem ter sido as maiores preocupações dos docentes ao nível da qualidade dos saberes específicos ao curso e à área de conhecimentos e acção. Interessantemente, os docentes referem também que, apesar da sensação de dificuldades no processo de aprendizagem ao longo do processo, a capacidade final demonstrada pelos estudantes os surpreendeu. Este tipo de processo e de resultado parece estar ligado ao próprio devir da socialização dos estudantes e dos docentes neste tipo de organização do Mestrado que se traduz, finalmente, pela compreensão de que a aprendizagem é um processo não linear e de maturação que não se compadece com apreciações demasiado precoces. Os resultados são o produto de uma gestão pedagógica e didáctica cuidadosa que uma docente traduz nos seguintes termos: (...)* (G3, p.49)

- *A avaliação deve indubitavelmente integrar-se na própria função docente, como um aspecto constitutivo do trabalho do mestre. (H, p.17)*

- *(...) v) se é certo que Bolonha veio trazer mais exigências aos estudantes, não é menos verdade que conteúdos há que merecem que lhes dediquemos tempo para que possam ser devidamente amadurecidos; (...)* (L, p.16)

É possível perceber, pelas informações transmitidas nos documentos, que a situação docente enfrenta grandes e novas exigências, algumas delas não muito diferentes daquilo que sempre foram as missões e funções do professor do Ensino Superior. A procura de eficácia dos processos de ensino-aprendizagem, a economia de recursos, a curta duração das formações, o elevado número de estudantes, as exigências administrativas, as oportunidades de investigação, entre outros, são factores retalhadores da acção docente. No entanto, o que nos é apontado relativamente às suas responsabilidades pedagógicas com o modelo de Bolonha associa-se, sobretudo, à estruturação de processos de ensino-aprendizagem potenciadores do desenvolvimento de competências, através do trabalho autónomo dos estudantes, o qual assenta na diversificação de métodos de trabalho capazes de permitir a apropriação de um património cultural que se constitui a referência do projecto de formação a desenvolver. A estes processos assistem formas de avaliação distribuída, que não só visem avaliar o desenvolvimento das competências como também o trabalho sobre os níveis de conhecimentos adquiridos. O papel do professor, para além de definir as competências de acordo com os perfis dos cursos e dos objectivos de aprendizagem, de elaborar,

delinear e aplicar os critérios e instrumentos de avaliação, de desenhar a configuração curricular da disciplina e de seleccionar os melhores métodos de trabalho, passará ainda a ter de se ocupar da proposta de situações de aprendizagem que se consubstanciam nos momentos pedagógicos dentro das salas de aula e nas sessões de orientação tutorial. Um papel complexo já que não se pode ignorar o processo de influência pedagógica e científica que os professores exercem sobre os estudantes, sem que isso ponha em causa a necessidade de estimular estes a serem mais activos na construção de saberes de cariz teórico ou prático, técnico, científico, ou relacional.

No entanto, os principais desafios inerentes à sua actividade – ensinar e fazer aprender – talvez sejam os mesmos de sempre, embora adornados de mais recursos e crescentes demandas internas e externas às IES.

Para auxiliar a tarefa de adaptação à nova situação organizacional, os relatórios mencionam que os seus corpos docentes carecem de *formação pedagógica*.

- *Falta, na generalidade dos docentes, a experiência de formatação de um sistema de avaliação compatível com este novo modelo pedagógico. (C, p.3)*
- *Há necessidade de formação pedagógica contínua dos docentes. (F, p.8)*
- *Incremento da oferta de formação pedagógica aos Docentes (...) (H, p.30)*
- *Procurou-se sempre garantir o grande objectivo de formação com qualidade e aproveitar as experiências de formação pedagógica de docentes (...) (J, p.1)*

Esta formação, que não deve ser entendida num registo funcionalista de “formar para dar resolução a problemas”, mas antes como uma forma de auxílio à reflexão dos docentes, de qualificação das pessoas (Zabalza, 2004 *in* Ramos, 2008:37), tanto sobre questões práticas como outras, relativas à profissionalidade (Cunha, 2007:14; Fernandes, 2008:287) num âmbito mais abrangente, proporcionando-lhes também, entre outros, formas de alcançar a consciencialização teórica e a actualização de conhecimentos (Fonseca, s/d:140).

Nos contextos universitários esta formação pedagógico-didáctica para docentes universitários, vão-se multiplicando (Rodrigues, 2005; Fernandes, 2008; Leite e Ramos, 2006; Leite e Ramos, 2007; Leite, 2007; Ramos, 2008). Neste sentido, mencionamos Rodrigues (2005) que exemplifica⁹³, apontando que

“[n]um plano mais interventivo, emergem em diferentes instituições, principalmente ligadas ao ramo de ensino das engenharias e da medicina, serviços específicos de concepção e organização de oferta de formação, mormente pedagógica, para docentes. Da mesma forma

⁹³ Na Universidade do Porto, iniciativas da Reitoria e do GIIPUP (Grupo de Investigação e de Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto) entre outras, mais localizadas ao nível dos gabinetes de assessoria educativa, foram e têm sido realizadas, envolvendo docentes de várias instituições em formações debates sobre vários aspectos relacionados com a transformação pedagógica que se operou com Bolonha.

emergem pós graduações centradas na pedagogia do ensino superior em diferentes instituições de ensino superior.”

Longe de conceber a formação como solução para todos os problemas e desafios pedagógicos, emergentes e consolidados, é inegável a tentação de apostar nestas acções para ajudar a construir respostas para as demandas de Bolonha.

Constitui-se a *orientação e acompanhamento tutorial* como a última sub-dimensão desta dimensão pedagógica. É nestes momentos que passará a confluir grande parte da acção pedagógica entre estudantes e docentes, numa acção mais próxima, directa e, sobretudo, focalizada em aspectos específicos e situações de trabalho. Os relatórios comunicam o aumento ou introdução de horas tutoriais nas unidades curriculares com o objectivo de oferecer aos estudantes acompanhamento personalizado na elaboração de trabalhos, com vista ao desenvolvimento de competências, como forma de regulação das aprendizagens e de auxílio na avaliação.

- (...) foi proposta uma revisão curricular que permite uma diminuição do número de horas semanais de aulas presenciais, aumentando o número de horas tutoriais. Para além de flexibilizar a elaboração dos horários, esta alteração vem ao encontro da necessidade e interesse dos alunos investirem mais tempo no estudo pessoal. (B16, p.5)

- Para além das sessões generalizadas de orientação tutorial, do acompanhamento personalizado em horários de atendimento, da definição de objectivos de aprendizagem claros e concretos, da adequação dos programas ao ciclo e semestre de ensino, da adequação da bibliografia, em número e complexidade das obras, ao ciclo de estudos, da adequação do processo de ensino aprendizagem aos meios disponíveis e da implementação de modalidades de avaliação que estimulem o estudo continuado, o director de curso de [designação do curso] prevê ainda a criação de um professor-tutor que acompanhará cada estudante durante todo o percurso académico, orientando-o e estimulando a aquisição de competências transversais. (D, p.7)

- A coordenação de ciclo, com o órgão científico correspondente, tem já como proposta que cada estudante, em particular no 1º e 2º semestres, tenha um/a docente tutor que possa acompanhar de perto e responder a dúvidas e questões, um acompanhamento mais próximo (...). (G1, p.41)

- (...) o acompanhamento e o debate tutorial em sala de aula, ao longo de todo o semestre como centrais para a operacionalização e progresso na captação dos conteúdos da UC e para a regulação do trabalho autónomo de estudantes. (G1, p.26)

- Esta supervisão tutorial permitirá ao aluno desta pós-graduação não só o aperfeiçoamento da sua prática clínica elementar, mas também a discussão e a devida orientação e esclarecimento para a resolução de casos clínicos mais particulares ou complexos. (H, p.27)

Não obstante a relevância desta componente, a qual já foi sobejamente mencionada, pensamos ser importante realçar outra dimensão da tutoria, também relatada, que se prende com a integração e socialização dos estudantes nas instituições em que se inscrevem. Considerando que os estudantes do 1º ano enfrentam situações novas para as

quais nem sempre se encontram preparados, a criação de professores-tutores para fazer o acompanhamento personalizado, quer no 1º ano, quer no restante percurso educativo, aparece como destacada solução em algumas instituições. O professor alarga, assim, o seu âmbito de acção à tutoria pedagógica, colocando-se-lhe o desafio de assumir uma acção mais abrangente na relação a manter com os seus estudantes.

IV
OBSERVAÇÕES FINAIS

As últimas partes deste trabalho serão dedicadas a fazer uma apreciação crítica, e em jeito de síntese, das indicações de concretização do processo de Bolonha nas instituições e cursos da Universidade do Porto cujos relatórios foram lidos, analisados e interpretados com vista à realização desta dissertação de Mestrado. Para além disso traçam-se as considerações finais deste trabalho e lançam-se algumas pistas de investigação.

IV.1 – RELATÓRIOS DE CONCRETIZAÇÃO – UM BALANÇO DE BOLONHA

A escolha dos relatórios de concretização do processo de Bolonha de instituições e cursos da Universidade do Porto, como elementos de análise empírica, surgiu da vontade e curiosidade de conhecer o impacto do processo de Bolonha nessas instituições e cursos, nomeadamente no que respeita à sua vertente pedagógica e ao papel que professores, estudante e conhecimento ocupam nas novas configurações pedagógicas. Porém, a análise dos relatórios evidenciou que, para além de uma vertente pedagógica, as experiências de formação nas Instituições de Ensino Superior são marcadamente influenciadas por condicionalismos organizacionais, tanto de natureza burocrática e administrativa, como de recursos humanos e materiais.

Estes documentos, cuja elaboração tem origem em demandas governamentais, aparecem como elementos reveladores das primeiras medidas implementadas visando a adaptação de estruturas e a adequação de práticas a um novo modelo, bem como os seus primeiros resultados e avaliação. Aliando, em alguns casos, a vertente descritiva e contemplativa à visão reflexiva e problematizadora, estes relatórios, não obstante o seu valor em termos da documentação sobre a concretização de Bolonha e de “prestação de contas” perante as instâncias reguladoras das actividades das IES, revelam fragilidades conceptuais e materiais diversas. Mais centrados e preocupados, na sua generalidade, com a apresentação de percepções sobre as transformações ocorridas ao nível das estruturas educativas, nem sempre os relatórios apresentam reflexões sobre os desafios enfrentados ao nível pedagógico, não permitindo compreender a fundo, no âmbito deste trabalho, a vertente das transformações pedagógicas, uma das dimensões primordiais do designado *paradigma* de Bolonha.

Assim, a transição que, do ponto de vista pedagógico, o modelo organizacional e educativo de Bolonha pretende assegurar é, como emerge da reflexão produzida sobre

as informações reunidas, um desafio marcado por zonas de luz e sombra que importa evidenciar. Ainda que em termos do discurso oficial se afirme de forma clara que o principal desafio pedagógico para os docentes passa por, através da planificação do ensino, criar situações, momentos e oportunidades de aprendizagem, ou seja, interpelar e desafiar os estudantes a apropriar-se do património cultural e tecnológico, das diferentes áreas do saber, através de métodos e estratégias pedagógico-didáticas intencionalmente desenhadas e estruturadas, e de modelos comunicacionais eficazes, procurando despoletar processos de construção do saber, o que nos aparece como evidente é que não é possível escamotear algumas questões de carácter teórico relacionadas com tais propósitos, nem tão pouco outras questões de natureza praxeológica que, no seu conjunto, constituem obstáculos à caracterização de outros modos de trabalho pedagógico nas instituições de Ensino Superior.

Olhando as informações apresentadas nos relatórios de concretização do processo de Bolonha, e ainda seguindo a linha de análise condutora deste trabalho, parece não ser possível discutir a dimensão de gestão do processo de ensino-aprendizagem dissociando-a dos condicionalismos organizacionais, estruturais e administrativos que enformam a visão sobre os desafios pedagógicos com que o paradigma de Bolonha nos confronta. Contudo, é também discutível se os relatórios demonstram o peso dos condicionalismos que as instituições e agentes educativos enfrenta(ra)m no processo de transição para o modelo de Bolonha, ou se, por outro lado, o que demonstram é a não reflexão sobre as representações do papel dos professores como formadores, sob o pretexto da discussão daqueles mesmos condicionalismos e das representações que os sustentam.

Os desafios pedagógicos percebidos pela análise dos relatórios, passam, em larga medida, pela redução do tempo de formação dos cursos; pela necessidade de um maior controlo e planificação do trabalho desenvolvido dentro e fora do tempo de contacto presencial previsto em cada unidade curricular; pela necessidade de redefinição dos tempos de realização e dos resultados de aprendizagem para as diferentes componentes lectivas; pelo aumento das componentes experimentais de ensino e aprendizagem; pela valorização de uma avaliação que seja capaz de expressar as aquisições e a aprendizagem de processos de formação centrados não só na construção de saberes, mas também no desenvolvimento de habilidades, capacidades, destrezas e atitudes específicas ou transversais às áreas científicas dos cursos.

Em termos concretos, e tendo em conta a análise realizada, constata-se que aqueles propósitos nos documentos analisados se afirmaram por via da atribuição de unidades de crédito às unidades curriculares, segundo o modelo de ECTS, e pela valorização do conceito da “autonomia” dos estudantes para dar corpo à necessidade de transformação dos tempos de contacto de aula, que passam agora a ser complementados por componentes de orientação tutorial. Expressa-se, também, através da proposição das “competências” como ponto central da discussão dos objectivos dos processos de educação e de formação, discussão, essa, que advém da relação que Universidade e mundo laboral pretendem, mutuamente, redefinir. Por fim, demonstra, também, discursivamente, que a “avaliação distribuída” aparece com uma proposta mais viável para a verificação das aquisições e desenvolvimento dos estudantes ao longo do processo de formação, algo que é expresso, por exemplo, através de uma noção alargada de “avaliação formativa”, ainda que não seja possível afirmar peremptoriamente que nos encontramos perante este tipo de processos de avaliação.

De forma geral, esta é a visão oferecida pelos relatórios, que se nos indicam que está já iniciado um percurso rumo à incorporação dos princípios de Bolonha, deixam ainda em aberto inúmeras soluções estruturais e pedagógicas para responder aos desafios emergentes.

IV.2 – CONSIDERAÇÕES FINAIS E PISTAS DE INVESTIGAÇÃO

O processo de investigação concretizado teve como objectivos principais compreender a realidade das instituições do Ensino Superior após a entrada em vigor das orientações decorrentes da formalização regulamentar do Processo de Bolonha. Ambicionado traçar uma perspectiva enquadradora das suas principais características, e longe de se pretender generalizar dados ou conclusões, a nossa tarefa estabeleceu-se ao nível do exploratório, do contextual, tendo sido levada a cabo pesquisa para a recolha de elementos que permitissem fundamentar uma análise empírica sobre os Relatórios de Concretização do Processo de Bolonha do ano lectivo 2007/2008.

Expostos os elementos comuns deste processo, e analisadas algumas das suas fundamentações, no momento de apresentação das informações dos relatórios, propôs-se também a sua problematização, procurando explorar dimensões menos explícitas, concepções subjacentes a práticas institucionais e às próprias informações apresentadas.

Olhando os principais objectivos do trabalho e questões de pesquisa, mencionados no Capítulo II, tornou-se possível recolher alguns indicadores das mudanças operadas, o que concorre para uma melhor compreensão do fenómeno Bolonha. Porém, como se adiantou anteriormente, a análise dos relatórios nem sempre permitiu identificar respostas profícuas para esclarecer amplamente as nossas questões, nomeadamente no que se relaciona com os papéis de estudantes, docentes e do estatuto e peso do património cultural disponível no seio da relação pedagógica. A análise encetada foi, assim, realizada com maior ênfase nas informações declaradas, induzindo, quando foi possível fazê-lo, quanto a outras não presentes.

Considera-se, assim, que a ausência de informação sobre aquele aspecto, por um lado, pode revelar a não existência de informações relevantes para serem assinaladas, mas, por outro, pode indiciar a não existência de uma reflexão institucionalizada sobre as situações pedagógicas e seus desafios, deixando lugar à vivência isolada e circunscrita dos mesmos por parte de docentes e seus estudantes. Ou, havendo essa reflexão, a mesma não foi mobilizada nestes documentos, ficando limitada no ao espaço institucional onde se realiza.

No decorrer da análise aos dados, outra questão emergiu: *trará Bolonha novos desafios à gestão pedagógica ao nível dos pressupostos essenciais dos processos de ensino-aprendizagem?* Embora não sendo exequível dar uma resposta inequívoca a tal questão, é, contudo, possível perspectivar alguns indicadores para perceber a realidade educativa sobre a qual a questão se debruça. As tarefas de ensinar, de fazer aprender e de aprender permanecem as mesmas desde a origem da escola como sistema de ensino formal e, mesmo antes disso, eram já percebidas como decisivas mas enigmáticas, o que levou ao seu estudo científico por várias áreas disciplinares. No actual contexto continuam a existir educadores, educandos e conhecimentos para partilhar, acontecendo apenas que as condições influentes da relação entre aquelas três entidades, bem como os recursos ao seu dispor, é que se diferenciam dos antes existentes. Aos métodos e instrumentos tradicionais juntam-se agora outros, mais abrangentes e ao mesmo tempo mais especializados, de acordo com as características contextuais a que tenham de dar resposta. Perante isto, continua a ser legítima a reflexão sobre o facto de Bolonha se apresentar como um novo paradigma de ensino e aprendizagem, nomeadamente porque as alterações que propõe provocam modificações nas práticas institucionais.

Do mesmo modo, admite-se que desde o ano de transição até ao presente tenham havido novas mudanças na forma de funcionamento das instituições, dos cursos e, sobretudo, dos agentes educativos, numa evolução rumo à mudança de *mentalidades* que a mudança de paradigma educativo condiciona, ou pretende provocar. Mesmo assim, a análise realizada, tendo procurado identificar os aspectos comuns, mas também os divergentes, poderá sempre servir como um ponto de partida para outras reflexões sobre o extenso âmbito do Ensino Superior.

Conscientes também das limitações deste trabalho, ao nível metodológico, reconhece-se a necessidade de futuramente elaborar estratégias e instrumentos mais capazes para efectuar uma melhor sistematização dos dados, bem como para proporcionar melhores formas de efectuar a sua análise, o que poderá ser alcançado através de uma leitura mais exhaustiva de documentos que encetem, tal como aqui, a análise de relatórios como os que agora foram tomados por objectos de análise.

Por outro lado, e de acordo com o que mencionámos no início desta dissertação, a nossa abordagem esteve desprovida de intenções avaliativas, quer elas incidissem sobre as mudanças ocorridas nas diferentes instituições da Universidade do Porto e nos respectivos cursos, quer sobre a forma como estas foram (ou não) relatadas. A este propósito, relembramos que alguns dos relatórios, pela exiguidade de informação que apresentam, frustram os objectivos (ou directivas) propostos pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, uma vez que não apresentam indicadores suficientes que permitam análises sustentadas sobre os processos de ensino-aprendizagem de cada instituição, e, sobretudo, sobre as transformações ocorridas nesse âmbito.

Dada a singularidade do objecto de estudo, e a qualidade das informações recolhidas, apontamos para a necessidade de se promover um enfoque avaliador *formativo* entre as próprias instituições de Ensino Superior. Considerando que as avaliações externas, e também internas, podem ser insuficientes, mesmo quando cruzadas, advogamos que deverá haver processos de partilha de informação, focalizados nos problemas, constrangimentos e propostas de estratégias com vista à melhoria das condições institucionais, entre os diversos agentes institucionais. A este nível, ressalta-se igualmente a necessidade de um maior investimento ao nível dos recursos das instituições, de forma a viabilizar a concretização efectiva e eficaz da mudança, bem como para identificar as instituições com mais dificuldades e constituir equipas de apoio interdisciplinares, sejam para formação ou assessoria e consultoria educativa, procurando uma resposta eficiente mas reflectida.

Das sugestões que emergem no balanço desta dissertação, e considerando que no final de 2007/2008 as opiniões de docentes e estudantes sobre Bolonha estavam longe de ser consensuais, poder-se-ia agora indagar sobre as actuais percepções dos vários agentes educativos, nomeadamente em questões como: metodologias de ensino e componentes curriculares, formas de acompanhamento e orientação tutorial para o trabalho autónomo, metodologias e instrumentos de avaliação usados.

Ao mesmo tempo, e ainda ao nível da enunciação discursiva julgamos ser relevante uma análise às fichas de unidade curricular, de modo a observar e compreender não só a diversidade de métodos, instrumentos e estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação, mas também para averiguar quais as concepções aí declaradas e implícitas. As fases seguintes poderiam centrar-se na observação de práticas institucionais e na recolha de testemunhos de professores e estudantes, por forma a contrastar as práticas com a verbalização sobre as condições estruturais que as enforma. Poderiam emergir daqui, cursos de formação e sessões de partilha sobre as formas de trabalho pedagógico no Ensino Superior.

Considerando que o processo de adaptação é contínuo, e que dele vão sendo dados novos indicadores de mudança, pensamos ser importante um trabalho longitudinal sobre a evolução das instituições e seus referenciais, o que poderia concretizar-se tanto através da análise dos relatórios de Bolonha subsequentes aos do ano 2007/2008. Dessa forma tornar-se-ia perceptível a dinâmica de transformação vivida pelas instituições, reportando os aspectos críticos e geradores de estratégias adequadas às situações problemáticas específicas de cada contexto, conquanto que a este nível sejam já conhecidas algumas das limitações dos relatórios, tanto na sua forma final, como pelo facto de se tratarem de súmulas discursivas, elaboradas com propósitos administrativos, de informações que se reportam a vivências e experiências singulares.

Pensamos, assim, que estas seriam formas de concretização do acompanhamento e de produção de conhecimento sobre o processo de Bolonha, contribuindo para o conhecer melhor na sua dimensão administrativa e na sua dimensão praxeológica, e talvez permitisse responder à questão colocada em jeito provocatório: *será que Bolonha aprendeu a aprender?*

**BIBLIOGRAFIA E
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS**

- ALTET, Marguerite (1994). *Análise das Práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- ALTET, Marguerite (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ALVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo (1996). Educação e Desenvolvimento: A teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo. *In Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A.(orgs.). Psicologia da Educação (vol.2). (79-104)*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- AMARAL, Alberto, MAGALHÃES, António (2000). O Conceito de Stakeholder e o Novo Paradigma do Ensino Superior, *Revista Portuguesa de Educação, Vol.13, 002*. [On-line], <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37413202.pdf>, 3/8/2009.
- AMARAL, Alberto, MAGALHÃES, António (2004). Epidemiology and the Bologna Saga, *Higher Education*, 48, 79-100. [On-line], <http://repositorio.up.pt/aberto/handle/10216/5421>, 3/10/2009.
- AMARAL, Filipe Miguel Borges (2005). O Ensino da Física nos cursos de Engenharia Civil e o novo paradigma do Ensino Superior Europeu – Proposta Curricular para as disciplinas introdutórias de Física dirigidas ao curso de Engenharia Civil. Tese de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Departamento de Física. [On-line], <http://estgoh.ipc.pt/~filipe.amaral/tese.pdf>, 3/10/2009.
- ANDRÊS, Adelina Maria Granado (2003). Práticas pedagógicas no ensino superior: um estudo exploratório através do conceito de dispositivos de diferenciação pedagógica. Tese de Mestrado. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- AZEVEDO, Isabel de Fátima Silva (2003). Uma Metodologia de Avaliação de Ensino Distribuído. Tese de Mestrado. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Engenharia. [On-line], <http://repositorio.up.pt/aberto/handle/10216/12302>, 3/8/2009.
- BALCELLS, Jaime Pujol, MARTIN, José Luis Fons (1985). *Os Métodos no Ensino Universitário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BARDIN, Laurence (1995) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARREIRA, Aníbal, MOREIRA, Mendes (2004). *Pedagogia das Competências: Da Teoria à Prática*. Porto: Edições Asa.
- BIREAUD, Annie (1995). *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, Lda.
- BOLÍVAR, Antonio, DOMINGO, Jesus (2007). “Las prácticas docentes en la base de la eficacia de la escuela”, *in* Antonio Bolívar e Jesus Domingo (eds.), *Práticas Eficaces de Enseñanza*. Madrid: PPC Editorial, pp.8-30.
- BRANDÃO, Patrícia (2004). Plataformas de e-Learning no ensino superior: avaliação da situação actual. Tese de Mestrado. Universidade do Minho, Escola de Engenharia, Departamento de Sistemas de Informação. [On-line], <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6671>, 3/8/2009.

- BRAVO, M^a Pilar Colas (2005). “La formación universitaria en base de competencias”, in Pilar Colás Bravo e Juan de Pablos Pons (coords.), *La Universidad en la Union Europea: El Espacio Europeo de Educacion Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 101-123.
- CARDOSO, Ana Rute, PORTELA, Miguel, SÁ, Carla, ALEXANDRE, Fernando (2008). Demand for Higher Education Programs: The Impact of the Bologna Process, *CESifo Economic Studies*, Vol. 54, 2, pp.229-247. [On-line], <http://cesifo.oxfordjournals.org/cgi/content/full/54/2/229>, 3/8/2009.
- CARDOSO, Ana Rute, PORTELA, Miguel, SÁ, Carla, ALEXANDRE, Fernando (2007). Demand for Higher Education Programs: The Impact of the Bologna Process, *CESIFO's Venice Summer Institut*, 8, Venice International University. [On-line], <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7074>, 3/8/2009.
- CATALÁN, M^a Ángeles Rebollo (2005). “Experiencias en la aplicación del Crédito Europeo”, in Pilar Colás Bravo e Juan de Pablos Pons (coords.), *La Universidad en la Union Europea: El Espacio Europeo de Educacion Superior y su impacto en la docência*. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 125-153.
- CHARLOT, Bernard (2000). Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed.
- Comissão Europeia (2009). ECTS Users' Guide. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. [On-line], http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/New-ECTS-guide_en.pdf, 10/8/2009.
- Comunicado de Bergen (2005). The European Higher Education Area - Achieving the Goals - Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. [On-line], http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf, 3/8/2009.
- Comunicado de Berlim (2003). Realising the European Higher Education Area - Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. [On-line], http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF, 3/8/2009.
- Comunicado de Londres (2007). London Communiqué, 19 May 2007 – Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. [On-line], <http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>, 10/8/2009.
- Comunicado de Louvain-la-Neuve (2009). The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade – Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. [On-line], http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guiia_ge3s/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique29_April_2009.pdf, 10/8/2009.
- Comunicado de Praga (2001). Towards the European Higher Education Area - Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. [On-line], http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF, 3/8/2009.

- CORTÉS, Rocío Jiménez (2005). “Aplicación del Crédito Europeo en las aulas Unversitárias”, in Pilar Colás Bravo e Juan de Pablos Pons (coords.), *La Universidade en la Union Europea: El Espacio Europeo de Educacion Superior y su impacto en la docência*. Málaga: Ediciones Aljibe, pp.155-186.
- COSME, Ariana (2009). A acção docente como uma acção de interlocução qualificada. Porto: Livpsic.
- CRUZ, Orlanda; JORDÃO, Filomena; LENCASTRE, Leonor (2004). “Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem a propósito das plataformas de e-learning”. In *E-learning UP03/04*. Porto: Universidade do Porto, IRIC, 111-118.
- CUNHA, Maria Isabel (2007). “O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão”, in Maria Isabel da Cunha (org.) *Reflexões e praticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papyrus, pp.11-26.
- DE SORDI, Mara Regina Lemos (2001). “Alternativas Propositivas no Campo da Avaliação: por que não?”, in Sérgio Castanho, Maria Eugênia Castanho (orgs.) *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papyrus, pp. 171-182.
- Declaração de Bolonha. (1999) The Bologna Declaration of 19 June 1999 - Joint declaration of the European Ministers of Education. [On-line], http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF, 3/8/2009.
- Declaração de Sorbonne (1998). Sorbonne Joint Declaration, May 25 1998. [On-line], http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF, 3/8/2009.
- Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, Diário da República – 1ª Série, N.º 121 – 25 de Junho de 2008 (pp. 3835-3853).
- Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, Diário da República – I Série-A, N.º 37 – 22 de Fevereiro de 2005 (pp. 1494-1499).
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, Diário da República – I Série-A, N.º 60, de 24 de Março de 2006 (pp. 2242- 2257).
- Deliberação n.º 1536/2005, de 23 de Novembro, Diário da República – II Série, N.º 225 – 23 de Novembro de 2008 (pp. 16403- 16405).
- Descritores de Dublin. Página web [On-line], <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Descritores+Dublin/>, 10/8/2009.
- DUARTE, António M. (2008). “E-Learning e abordagens à aprendizagem no ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp.39-50. [On-line], <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=19&id=204>, 3/8/2009.
- FERNANDES, Preciosa (2008). “Questões de ordem pedagógico-didática no exercício de ser professor/a no ensino superior universitário: uma reflexão a partir de uma experiência vivida de formação”, in Telma Santa Clara Cordeiro e Márica M. Oliveira Melo (orgs.) *Formação pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção*. Recife: Editora Universitária – UFPE, pp. 275-302. [On-line], http://sigarra.up.pt/fpceup/publs_pesquisa.QueryList, 10/8/2009.

- FERNÁNDEZ, Manuel Montanero (2004). “Metodología expositiva en la enseñanza Universitaria”, in Florentino Blázquez Entonado, Juan Ignacio Maynar Mariño, Manuel Montanero Fernández (Coords.), *Materiales para la Enseñanza Universitaria IV – La Formación de los Profesores Noveles Universitarios*. Badajoz: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Extremadura, pp. 97-112. [On-line], http://ice.unex.es/web/div_form/pdf/MaterialesEnsUnivIV.pdf, 10/8/2009.
- FONSECA, Fernanda Irene (s/d). Algumas reflexões sobre o discurso pedagógico universitário. II Encontro de Questões Pedagógicas, pp.135-142. [On-line], http://aleph.letras.up.pt/F?func=find-b&find_code=SYS&request=000188809, 3/8/2009.
- Glossário Académico da Universidade do Porto (*Página Web*). [On-line] - http://sigarra.up.pt/up/WEB_BASE.GERA_PAGINA?P_pagina=122256, 3/8/2009.
- GOMES, Maria João (2005). “Desafios do E-learning: do conceito às práticas”, in Bento D. Silva, Leandro S. Almeida (Coord.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 8, Braga, Portugal, 2005. [CD-ROM]. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p. 66-76. [ISBN 972-8746-36-9]. [On-line], <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3339>, 3/8/2009.
- GOMES, Maria João (2006). “E-Learning e Educação *on-line*: contributos para os princípios de Bolonha”, in Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares, “Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares”, Braga, Portugal, 2006. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, pp. 35-45. [ISBN 972-8746-41-5]. [On-line], <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5724>, 3/8/2009.
- GOMES, Maria João (s/d). E-learning: Reflexões em torno do conceito, in Paulo Dias, Cândido Varela de Freitas (Org.), *Challenges'05: Actas do Congresso Internacional sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação*, 4, Braga, 2005. [CD-ROM]. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, pp. 229-236. [ISBN 972-8746-13-05]. [On-line], <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2896>; 3/8/2009.
- GUEDES, M. Graça; LOURENÇO, Júlia M.; FILIPE, Ana I.; ALMEIDA, Luís; MOREIRA, M. Alfredo (2007). Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto. Vila Nova de Famalicão: Centro Atlântico. Lda.
- HADJI, Charles (2001). Avaliação Desmistificada. Porto Alegre: Artmed.
- HATTUM-JANSSEN, Natascha van, PACHECO, José Augusto, VASCONCELOS, Rosa Maria (2003). A prática de avaliação realizada pelos alunos. CONGRESSO LUSO MOÇAMBICANO DE ENGENHARIA, 3, Maputo, 2003 - "Ensino de Engenharia". [s.l.:s.n.], 2003, pp.111-116. [On-line], <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9220>, 3/8/2009.
- HATTUM-JANSSEN, Natascha van, VASCONCELOS, Rosa Maria, PACHECO, José Augusto (2007). “Os métodos de avaliação da aprendizagem no ensino superior”, in Ernesto Candeias Martins (org.), *Cenários da Educação/Formação: Novos espaços, culturas e saberes*, Actas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Castelo Branco, 2005. [CD-ROM] (2007). [ISBN: 978-989-95390-0].

- COSTA, António Firmino da, LOPES, João Teixeira (Coord.), et al (2008), *Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas*, Relatório Final, CIES-ISCTE, IS-FLUP. [On-line], <http://etes.cies.iscte.pt/pub.html>, 3/8/2009.
- JORGE, Vítor Oliveira (2003). Critérios de Apreciação e valoração do professor universitário: algumas notas a partir da experiência de um docente de ciências humanas. pp. 371-379. [On-line], http://aleph.letras.up.pt/F?func=find-b&find_code=SYS&request=000188701, 3/8/2009.
- LATAS, Carlos (2004). “La evaluación en la Universidad”, in Florentino Blázquez Entonado, Juan Ignacio Maynar Mariño, Manuel Montanero Fernández (Coords.), *Materiales para la Enseñanza Universitária IV – La Formación de los Profesores Noveles Universitários*. Badajoz: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Extremadura, pp.163-183. [On-line], http://ice.unex.es/web/div_form/pdf/MaterialesEnsUnivIV.pdf, 10/8/2009.
- LÁZARO, Ángel (2004). “Características y Propuestas de la función tutorial en la Universidad”, in Florentino Blázquez Entonado, Juan Ignacio Maynar Mariño, Manuel Montanero Fernández (Coords.), *Materiales para la Enseñanza Universitária IV – La Formación de los Profesores Noveles Universitários*. Badajoz: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Extremadura, pp.185-207. [On-line], http://ice.unex.es/web/div_form/pdf/MaterialesEnsUnivIV.pdf, 10/8/2009.
- Lei n. 49/2005, de 30 de Agosto, Diário da República – I Série-A, N.º 166 – 30 de Agosto de 2005 (pp. 5122-5138).
- LEITE, Carlinda (2007). “Que lugar para as Ciências da Educação na formação para o exercício da docência no ensino superior?”, *IX Congresso da SPCE*, “Educação para o Sucesso, políticas e actores”, Painel – Pedagogia no Ensino Superior, Abril/2007.
- LEITE, Carlinda, RAMOS, Kátia (2007). “Pedagogía universitaria: una aportación para la visibilidad de la dimensión pedagógico-didáctica de la docencia”, in ARCIGA ZAVALA, Blanca (org). *Contextos, identidad y academia en la educación superior*, México: Plaza y Valdés Editores [No Prelo].
- LEITE, Carlinda, RAMOS, Kátia (2006). “Formação para o exercício da docência universitária: caminhos delineados na Universidade do Porto”. Universidade do Porto, 13º ENDIPE, 2006.
- Listagem de Cursos e Ciclos de Estudos 2007/2008, da Universidade do Porto. [On-line], http://sigarra.up.pt/up/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=1000103&pct_parametros=p_modos=1&pct_disciplina=&pct_grupo=787&pct_grupo=828&pct_grupo=909&pct_grupo=1179#1179, 3/8/2009.
- MAGALHÃES, António M. (2006). A identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade, *Revista Lusófona de Educação*, 7, pp.13-40. [ISSN 1645-7250] [On-line], http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000100002&lng=pt&nrm=iso, 10/8/2009.
- MAGALHÃES, António M., SOUSA, Sofia (2007). The European Higher Education Area and the transformation of educational categories in higher education. *Paper* apresentado na *Annual Conference Of the Society for Research into Higher Education (SHRE)*, Dezembro de 2007.

- MARTÍNEZ, Tomás Sola, ORTIZ, Antonio Moreno (2005). “La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior”, *Educación y Educadores*, vol. 8, pp.123-144. [On-line], <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2040761>, 10/8/2009.
- MATOS, Manuel (2009). Entre a vida e a escola: um tempo para pensar a tensão da relação. Porto: CIEE/LIVPSIC.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez (2008). “Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias”, in J. Gimeno Sacristán (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata, pp.206-233.
- MORAN, José Manuel (2002). O que é educação a distância. [On-line], <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>, 3/8/2009.
- MORGADO, José Carlos (2009). “Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado”, *Educação & Sociedade*, vol. 30, n.106, Janeiro-Abril 2009, pp. 37-62. Campinas. [On-line], http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt, 3/8/2009.
- PÉREZ, Carlos Latas (2004). “La evaluación en la universidad”, in Florentino Blázquez Entonado, Juan Ignacio Maynar Mariño, Manuel Montanero Fernández (Coords.), *Materiales para la Enseñanza Universitaria IV – La Formación de los Profesores Noveles Universitarios*. Badajoz: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Extremadura, pp. 163-184 [On-line], http://ice.unex.es/web/div_form/pdf/MaterialesEnsUnivIV.pdf, 10/8/2009.
- PERRENOUD, Philippe (1999). Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens: Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe (1999). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe (2000). Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed.
- PIRES, Maria Laura Bettencourt (2007). Ensino Superior: da ruptura à inovação. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho, Diário da República, 1ª Série, N.º 141, 23 de Julho de 2009 (pp. 4776-4778).
- Processo de Bolonha – “Questões Frequentes” (Página Web) [On-line], http://sigarra.up.pt/up/web_base.gera_pagina?p_pagina=122250, 3/8/2009.
- RAMOS, Kátia Maria da Cruz (2008). Pedagogia Universitária: um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de actualização pedagógico-didáctica como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Regulamento de Aplicação do Sistema de Créditos Curriculares aos Cursos Conferentes de Grau da Universidade do Porto, de 4 de Maio de 2005. [On-line], http://sigarra.up.pt/up/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=1000103&pct_parametros=p_modos=1&pct_disciplina=&pct_grupo=787&pct_grupo=828&pct_grupo=909#909, 3/8/2009.
- Regulamento geral de ciclos de Mestrado Integrado da Universidade do Porto, 9 de Julho de 2008. [On-line], http://sigarra.up.pt/up/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=1000103&pct_parametros=p_modos=1&pct_disciplina=&pct_grupo=787&pct_grupo=828&pct_grupo=909#909, 3/8/2009.
- Regulamento geral dos cursos de primeiro ciclo da Universidade do Porto, 9 de Julho de 2008. [On-line], http://sigarra.up.pt/up/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=1000103&pct_parametros=p_modos=1&pct_disciplina=&pct_grupo=787&pct_grupo=828&pct_grupo=909#909, 3/8/2009.
- Regulamento geral dos cursos de segundo ciclo da Universidade do Porto, 12 de Novembro de 2008. [On-line], http://sigarra.up.pt/up/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=1000103&pct_parametros=p_modos=1&pct_disciplina=&pct_grupo=787&pct_grupo=828&pct_grupo=909#909, 3/8/2009.
- Regulamento geral dos cursos de terceiros Ciclos da Universidade do Porto, 12 de Novembro de 2008. [On-line], http://sigarra.up.pt/up/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=1000103&pct_parametros=p_modos=1&pct_disciplina=&pct_grupo=787&pct_grupo=828&pct_grupo=909#909, 3/8/2009.
- REHEM, Cácia Cristina França, MELO, Maria Alice (2008). “Avaliação da aprendizagem no ensino superior: novos discursos e velhas práticas”. *Revista de Educação PUC Campinas*. Campinas - SP, 25, pp. 59-65. [On-line], <http://biblioteca.ricesu.com.br/>, 3/8/2009.
- Relatório de Concretização do Processo de Bolonha da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. [On-line], http://sigarra.up.pt/fbaup/noticias_geral.ver_noticia?P_NR=492, 3/8/2009.
- Relatório de Concretização do Processo de Bolonha da Faculdade de Ciências da Nutrição e da Alimentação da Universidade do Porto. [On-line], http://sigarra.up.pt/fcnaup/noticias_geral.ver_noticia?P_NR=478, 3/8/2009.
- Relatório de Concretização do Processo de Bolonha da Faculdade de Direito da Universidade do Porto. [On-line], http://sigarra.up.pt/fdup/noticias_geral.ver_noticia?P_NR=478, 3/8/2009.
- Relatório de Concretização do Processo de Bolonha da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. [On-line], http://www.fe.up.pt/si/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=20953&pct_parametros=p_pagina=20953&pct_disciplina=#16306, 3/8/2009.
- Relatório de Concretização do Processo de Bolonha da Faculdade de Farmácia da Universidade do Porto. [On-line], http://sigarra.up.pt/ffup/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=1166&pct_parametros=p_pagina=1166&pct_disciplina=#6553, 3/8/2009.

- Relatório de Concretização do Processo de Bolonha da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. [On-line], http://sigarra.up.pt/flup/web_base.gera_pagina?P_pagina=2312, 3/8/2009.
- Relatório de Concretização do Processo de Bolonha da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. [On-line], http://sigarra.up.pt/fmup/noticias_geral.ver_noticia?P_NR=1174, 3/8/2009.
- Relatório de Concretização do Processo de Bolonha da Faculdade de Medicina Dentária da Universidade do Porto. [On-line], http://sigarra.up.pt/fmdup/noticias_geral.ver_noticia?P_NR=442, 3/8/2009.
- Relatório de Concretização do Processo de Bolonha do Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, da Universidade do Porto. [On-line], http://sigarra.up.pt/icbas/noticias_geral.ver_noticia?P_NR=712, 3/8/2009.
- Relatórios de Concretização do Processo de Bolonha da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. [On-line], <http://www.fc.up.pt/fcup/pe/bolonha/relatorios/index.html?item=2117>, 3/8/2009.
- Relatórios de Concretização do Processo de Bolonha da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. [On-line], http://sigarra.up.pt/fpceup/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=1166&pct_parametros=p_pagina=1166&pct_disciplina=#3458, 3/8/2009.
- RESTIVO, Maria Teresa; ALMEIDA, Fernando Gomes; CHOUZAL, Maria de Fátima; MENDES, Joaquim Gabriel; CARNEIRO, João Pedro; LOPES, Helena Sofia (s/d). On the way for a better methodology in teaching/learning Instrumentation for Measurements at Mechanical Engineering Compulsory Syllabus. [On-line], <http://repositorio.up.pt/aberto/handle/10216/6751>, 3/8/2009.
- RESTIVO, Maria Teresa; ALMEIDA, Fernando Gomes; CHOUZAL, Maria de Fátima; MENDES, Joaquim Gabriel; CARNEIRO, João Pedro (s/d). Instrumentation for Measurement – a bilingual lab e-book. [On-line], <http://repositorio.up.pt/aberto/handle/10216/6754>, 3/8/2009.
- RESTIVO, Maria Teresa; CHOUZAL, Maria de Fátima; ALMEIDA, Fernando Gomes (s/d). Uma experiência de e-learning no domínio da Instrumentação para Medição. 3º Congresso Luso-Moçambicano de Engenharia. [On-line], <http://repositorio.up.pt/aberto/handle/10216/211>, 3/8/2009.
- REY, Bernard; CARETTE, Vincent; DeFRANCE, Anne; KAHN, Sabine (2005). As competências na escola: aprendizagem e avaliação. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- RISCO, Manuel López (2004). “Aprendizaje y enseñanza superior”, in Florentino Blázquez Entonado, Juan Ignacio Maynar Mariño, Manuel Montanero Fernández (Coords.), *Materiales para la Enseñanza Universitária IV – La Formación de los Profesores Novelas Universitários*. Badajoz: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Extremadura, pp. 51-70. [On-line], http://ice.unex.es/web/div_form/pdf/MaterialesEnsUnivIV.pdf, 10/8/2009.

- RODRIGUES, Ângela (2005). “Formação pedagógica dos docentes no ensino superior – desafio de Bolonha?”, in Ernesto Candeias Martins (org.), *Cenários da Educação/Formação: Novos espaços, culturas e saberes*, Actas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Castelo Branco, 2005. [CD-ROM] (2007). [ISBN: 978-989-95390-0].
- SACRISTÁN, José Gimeno (2008). “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”, in J. Gimeno Sacristán (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 15-58.
- SEBARROJA, Jaume Carbonell (2001). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Paulo António Gonçalves (2008). *Competências Transversais dos Licenciados e a sua Integração no Mercado de Trabalho*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho, Escola de Economia e Gestão. [On-line], <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9156>, 3/8/2009.
- SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado dos; COSTA, António de Almeida (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*, Lisboa: Gradiva – Publicações L.^{da}.
- SOEIRO, Alfredo, ALVES, Fernando Brandão (2005). *A Declaração de Bolonha e a Engenharia Portuguesa*. Artigo para publicação na Revista Urbanismo da AUP (Associação dos Urbanistas Portugueses). [On-line], <http://repositorio.up.pt/aberto/handle/10216/5480>, 3/8/2009.
- SOUSA, Carolina (1998). “Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem: implicações no modelo de activação do desenvolvimento”, in Leandro S. Almeida e José Tavares (orgs.) *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora, pp.77-109.
- TAVARES, José (1998). “Construção do conhecimento e aprendizagem”, in Leandro S. Almeida e José Tavares (orgs.) *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora, pp.13-30.
- TEIXEIRA, Pedro M., MENEZES, Isabel (2005). “Learning climate in higher education: Implications for citizenship education”, in Isabel Menezes, Joaquim Luís Coimbra & Bártoło Paiva Campos (eds.) *The affective dimension of education: European perspectives*. Porto: Centro de Psicologia da FPCEUP, pp.173-184.
- TORRAL, Fernando Pacheco, SAID, Jalali (2007). *The Bologna Process: What Should And Should Not Be Done*. International Conference On Engineering Education (ICEE). Coimbra: Universidade, 2007. [On-line], <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8797>, 3/8/2009.
- TRINDADE, Rui (1998). *As escolas do Ensino Básico como espaços de formação pessoal e social: questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- TRINDADE, Rui (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- TRINDADE, Rui (2009). *O Ensino Superior como espaço de formação: Do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação*, pp. 1-29. Documento policopiado.

- VALA, Jorge (1986). “A Análise de Conteúdo”, in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia nas Ciências Sociais*. 11ª Edição - Porto: Edições Afrontamento, 101-128.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FLORES, Maria Assunção; FERNANDES, Sandra; FIGUEIRA, Célia (2008). “Tutoria no ensino superior: concepções e práticas”, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp.75-88. [On-line], <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=19&id=207>, 3/8/2009.
- ZABALZA, Miguel A (2002). O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, Miguel A. (2006). Uma nova didáctica para o ensino Universitário: respondendo ao desafio do Espaço Europeu de Ensino Superior. Porto: Universidade do Porto. (Texto para a Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade, por ocasião do 95º aniversário da Universidade do Porto, coincidente com a inauguração das novas instalações da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.)

ANEXOS

ANEXO I

*QUADRO N.º 1 – CURSOS E CICLOS DE ESTUDOS
NÃO ADEQUADOS A BOLONHA – ANO LECTIVO
2007/2008*

QUADRO N.º 1 – CURSOS E CICLOS DE ESTUDOS NÃO ADEQUADOS A BOLONHA – ANO LECTIVO 2007/2008¹

Tipo de Curso Duração (anos)	1º Ciclo²	2º Ciclo³	3º Ciclo⁴	Total
1	0	6	0	6
2	0	12	0	12
3	0	1	1	2
4	2	0	1	3
5	3	0	0	3
6	1	0	0	1
Outras Durações⁵	0	19	15	34
Total	6	38	17	61

¹ Informação obtida através do Documento “Cursos e Ciclos de Estudos 2007/2008”, consultado On-line no site da Reitoria da Universidade do Porto (www.up.pt), em Agosto de 2009.

² Na categoria de Cursos ou Ciclos de Estudo de 1º Ciclo incluem-se apenas os Cursos de “Licenciatura”.

³ Na categoria de Cursos ou Ciclos de Estudo de 2º Ciclo, e de acordo o documento “Cursos e Ciclos de Estudos 2007/2008”, a partir do qual se recolheram as informações agora sistematizadas, incluem-se as designações: “Mestrado”, “Especialização”, “MBA” e “Pós-Graduação”.

⁴ Na categoria de Cursos ou Ciclos de Estudo de 3º Ciclo, e de acordo o documento “Cursos e Ciclos de Estudos 2007/2008”, a partir do qual se recolheram as informações agora sistematizadas, incluem-se as designações: “Doutoramento”, “Programa Graduado”, “Áreas de Doutoramento”, e “Programa de Doutoramento”.

⁵ Na categoria “Outras Durações”, para Cursos ou Ciclos de Estudo de 2º Ciclo incluem-se: “300 horas”, “9 meses”, “3 trimestres”, “2 semestres”, “3 semestres”, “4 semestres”, “12 a 15 meses”, e “20 meses”. Na categoria “Outras Durações”, para Cursos ou Ciclos de Estudo de 3º Ciclo incluem-se: “6 semestres”, “8 semestres”, “42 meses”, “48 meses”, e “4 a 5 anos”.

ANEXO II

*QUADRO N.º 2 – CURSOS E CICLOS DE ESTUDOS
ADEQUADOS A BOLONHA – ANO LECTIVO 2007/2008*

QUADRO N.º 2 – CURSOS E CICLOS DE ESTUDOS ADEQUADOS A BOLONHA – ANO LECTIVO 2007/2008⁶

Tipo de Curso Duração (anos)	1º Ciclo⁷	2º Ciclo⁸	Mestrado Integrado	3º Ciclo⁹	Total
1	0	0	0	0	0
2	0	67	0	0	67
3	23	0	0	28	51
4	5	0	0	3	8
5	0	0	13	0	13
6	0	0	2	0	2
Outras Durações¹⁰	2	15	2	8	27
Total	30	82	17	39	168¹¹

⁶ Informação obtida através do Documento “Cursos e Ciclos de Estudos 2007/2008”, consultado On-line no site da Reitoria da Universidade do Porto (www.up.pt), em 3 de Agosto de 2009.

⁷ Na categoria de Cursos ou Ciclos de Estudo de 1º Ciclo incluem-se apenas os Cursos de “Licenciatura”.

⁸ Na categoria de Cursos ou Ciclos de Estudo de 2º Ciclo, e de acordo o documento “Cursos e Ciclos de Estudos 2007/2008”, a partir do qual se recolheram as informações agora sistematizadas, incluem-se as designações: “Mestrado”, “Especialização”, “MBA” e “Pós-Graduação”.

⁹ Na categoria de Cursos ou Ciclos de Estudo de 3º Ciclo, e de acordo o documento “Cursos e Ciclos de Estudos 2007/2008”, a partir do qual se recolheram as informações agora sistematizadas, incluem-se as designações: “Doutoramento”, “Programa Graduado”, “Áreas de Doutoramento”, “Programa de Doutoramento”, e “Especialização Avançada”.

¹⁰ Na categoria “Outras Durações”, para Cursos ou Ciclos de Estudo de 1º Ciclo inclui-se: “6 semestres”. Na categoria “Outras Durações”, para Cursos ou Ciclos de Estudo de 2º Ciclo incluem-se: “300 horas”, “9 meses”, “3 trimestres”, “2 semestres”, “3 semestres”, “4 semestres”, “12 a 15 meses”, e “20 meses”. Na categoria “Outras Durações”, para Cursos ou Ciclos de Estudo de Mestrado Integrado incluem-se: “10 Semestres” e “11 semestres”. Na categoria “Outras Durações”, para Cursos ou Ciclos de Estudo de 3º Ciclo incluem-se: “6 semestres”, “8 semestres”, “42 meses”, “48 meses”, e “4 a 5 anos”.

¹¹ No ano lectivo 2007/2008 um Curso de 2º Ciclo com duração de 2 anos, apesar de adequado a Bolonha, não teve edição. Assim, o total de cursos adequados a Bolonha em 2007/2008 foi de 169 cursos.

ANEXO III

COMUNALIDADES

COMUNALIDADES

ASPECTO COMUM	EXCERTO / RELATÓRIO
OBJECTIVO E ENQUADRAMENTO DA REALIZAÇÃO DO RELATÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Este relatório deverá ter como referenciais, os princípios da avaliação da qualidade e o estabelecimento dos indicadores de realização (“performance indicators”) – indicadores objectivos – que demonstrem o progresso das mudanças realizadas no curso. <i>(A, p.2)</i> - O objectivo fundamental é o de fornecer uma base a partir da qual seja possível formular juízos acerca da qualidade do curso e promover os processos de acompanhamento, aperfeiçoamento e melhoria contínua. <i>(G2, p.2)</i> - Neste relatório teremos em conta essas indicações sempre que aplicáveis. O seu objectivo fundamental é o de fornecer uma base a partir da qual seja possível formular juízos acerca da qualidade dos cursos e promover os processos de <i>follow-up</i>, aperfeiçoamento e melhoria contínua. <i>(G3, p3)</i> - O Relatório pretende, por isso, dar conta das transformações operadas em matéria pedagógica no sentido da formação orientada para o desenvolvimento das competências previstas (...) <i>(G4, p.2)</i> - O relatório que ora disponibilizamos propõe-se evidenciar as principais modificações ocorridas no <i>[designação do curso]</i>, as alterações acontecidas nas diferentes componentes que impendem no trabalho dos estudantes, bem como dar conta do juízo dos Docentes e dos Discentes acerca das inovações referentes ao funcionamento das aulas, ao novo sistema avaliativo e da correspondente inter-relação pedagógica (...) <i>(H,pp.3-4)</i>

ASPECTO COMUM	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>ESTRUTURA DO PLANO DE FORMAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O 1º ciclo apresenta organização semestral das UC e o 2.º ciclo é formatado no sistema de módulos/blocos. (A, p.5) - A inclusão de UC optativas, foi feita no 6º ano (último ano do 2º Ciclo de estudos). (A, p.5) - O Plano de Estudos do [designação do curso] contempla a discriminação das várias componentes do trabalho do estudante no número de horas de contacto, componente experimental, componente de projecto, etc. (A, p.7) - O Ano Lectivo de 2007/2008 foi o ano de implementação do modelo Bolonha à [designação do curso] que se encontra estruturado em seis semestres. (B2, p.38) - A licenciatura em [designação do curso] está organizada em 3 anos (6 semestres) lectivos, sendo constituída por um conjunto de unidades curriculares (disciplinas), pelas quais está distribuído um total de 180 unidades de crédito (ECTS). (B5, p.1) - Todos os alunos da [designação do curso] devem obter uma <i>formação base</i> (em “Matemática”) e uma <i>formação complementar</i>. (B5, p.2) - Os objectivos gerais e específicos do [designação do curso], estrutura do curso, conteúdos programáticos e créditos, e metodologias de ensino, foram explicitados no dossier de criação do ciclo de estudos, e mantêm-se actuais. (B6, p.2) - Nesta fase, não estão previstas alterações ao plano de estudos. Elas serão ponderadas após o período inicial de estabilização do curso, em que os alunos inscritos se situavam sobretudo nos dois a três anos iniciais. (B6, p.8) - O curso tem um plano de estudos mais rígido nos 3 primeiros anos, durante os quais se pretende expor os alunos a um núcleo fundamental de conhecimentos na área de [designação da área do curso] em geral, mas já com algumas incursões em disciplinas mais específicas na área de [designação da área do curso]. (B7, p.1) - A opção por um Mestrado Integrado de 5 anos, em vez de dividir a [designação do curso] num primeiro e segundo ciclo, teve como objectivo assegurar uma maior consistência na formação dos alunos, tendo em conta os aspectos científicos, técnicos e metodológicos que caracterizam o perfil da formação em [designação da área do curso]. (B7, p.1) - O quarto ano do curso corresponde a uma formação mais especializada, ao nível de um primeiro ano de um segundo ciclo. (B7, p.1) - O programa é composto por duas áreas de especialização (...). O plano curricular estende-se por quatro semestres e comporta, em cada uma destas áreas, um conjunto de disciplinas obrigatórias, um conjunto de disciplinas opcionais da área de especialização e um conjunto de disciplinas opcionais comuns a ambas as áreas. (B9, p.1) - O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em [designação do curso] tem 120 créditos, uma estrutura semestral e tem uma duração normal de quatro semestres curriculares de trabalho dos alunos, quando em regime de tempo integral. (B10, p.2) - O ciclo de estudos integra: a) Um curso de especialização, constituído por um conjunto organizado de unidades curriculares, definidas no plano de estudos (...), denominado curso de mestrado, a que corresponde 75 créditos do ciclo de estudos. (...).(B10, p.2) - Mais concretamente, o curso inclui um tronco comum obrigatório de 25 créditos e duas especializações (...). Além da formação obrigatória, existem 25 créditos opcionais para que o formando possa escolher, de entre uma lista de disciplinas, as que mais lhe convier. (B10, p.3) - Tratava-se afinal de valorizar uma interacção frutuosa entre conhecimento e aplicações, suportada numa comunicação eficiente em ciência, estratégia que, na prática, deveria apostar nas aptidões para a resolução de problemas reais que a [designação da área do curso] desenvolve. (B11, p.2) - O Curso tem uma estrutura semestral, com duração de quatro semestres (120 ECTS), e funciona em regime lectivo diurno. Inclui uma componente de especialização (componente lectiva formal) correspondente a 76 ECTS, e uma componente de investigação (Projecto/Tese) correspondente a 44 ECTS. (B12, p.3) - Os objectivos gerais e específicos do [designação do curso], o seu plano de estudos e créditos, bem com os conteúdos programáticos e as metodologias de ensino, foram explicitados no documento de criação do ciclo de estudos, e não foram alterados. (B12, p.4) - Os objectivos gerais e específicos do [designação do curso], estrutura do curso, conteúdos programáticos e créditos, e metodologias de ensino, foram explicitados no dossier de criação do ciclo de estudos, e mantêm-se actuais. (B13, p.1) - Os objectivos, estrutura do curso, conteúdos programáticos e metodologias de ensino, foram explicitados no dossier de criação do curso, mantendo-se actuais. (B14, p.1)

	<p>- O facto do plano de estudo estar distribuídas por três trimestres e para além disso algumas das unidades curriculares (UC) corresponderem a módulos de curta duração (<i>designação da UC</i>) significa que a carga horária das UC é mais reduzida do que noutros ciclos de estudo que funcionam em sistema semestral. (B15, p.1)</p> <p>- O 2º Ciclo em <i>[designação do curso]</i> foi criado para dar resposta às necessidades de formação específica de licenciados em Física que desejam seguir uma carreira profissional em ambiente hospitalar (...). (B16, p.1)</p> <p>- De modo a habilitar os estudantes para estas múltiplas saídas profissionais, o <i>[designação do curso]</i> proporciona uma formação de banda larga, com 5 anos de duração, em que se associam de forma equilibrada as matérias básicas (nos primeiros anos) com UC de especialidade (a partir do 3º ano), (...) (E, p.3)</p> <p>- Registe-se ainda a introdução de disciplinas de opção no 6º ano, (...) (F, p.1)</p> <p>- (...) duração de 3 anos, 6 semestres, e 180 ECTS. É constituída por uma formação de base, e por uma iniciação e integração à profissionalidade, (...) (G1, p.4)</p> <p>- As suas Unidades Curriculares (Ucs) têm na sua maioria entre 3 e 4.5 ECTS, e os seminários cargas mais volumosas. (G1, p.4)</p> <p>- (...) comporta 300 ECTS, distribuídos por 10 semestres; - é constituído por um tronco comum com 180 ECTS (seis primeiros semestres) e por quatro áreas de especialização (4 últimos semestres), (...) com 120 ECTS; (...) (G2, p.4)</p> <p>- (...) na sua configuração global o ciclo de estudos integrado conducente ao grau de mestre comporta um total de 68 unidades curriculares, 47 das quais de teor obrigatório e 21 a seleccionar entre um leque de unidades optativas, disponibilizadas desde o segundo semestre do curso, até à sua conclusão. (G2, p.4)</p> <p>- O 2º ciclo em <i>[designação do curso]</i> é um ciclo de estudos com 120 ECTS (4 semestres) que se articula com o 1º ciclo (6 semestres), constituído por uma formação de base e por uma iniciação e integração à profissionalidade de <i>[designação dos profissionais]</i> (...). (G3, p.4)</p> <p>- (...) Como já referimos, o Ciclo de estudos em análise possui um total de 120 créditos distribuídos por 4 semestres, perfazendo 3240 horas de trabalho dos estudantes, (...) (G3, p.9)</p> <p>- A organização do ciclo de estudos (...) relativo ao Plano de Estudos, preocupa-se com o aprofundamento dos conhecimentos e das competências em intervenção e investigação em Educação, a serem adquiridos nos dois primeiros semestres da formação curricular, e/ou das competências profissionais que se pretendem ver desenvolvidas sobretudo nos 3º e 4º semestres, (...) (G3, p.9)</p> <p>- (...) 1) Uma parte curricular composta por dois semestres lectivos que perfazem um total de 58,5 unidades de crédito (58,5 ECTS), distribuídos por 10 unidades curriculares semestrais, constituindo um Curso de Especialização. 2) Uma parte de investigação composta por 1 semestre lectivo que perfaz um total de 31,5 unidades de crédito (31,5 ECTS), visando a elaboração de uma dissertação de Mestrado. (G4, p.4)</p> <p>- O ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em <i>[designação do curso]</i> tem uma duração de quatro semestres e integra um curso de especialização, constituído pela parte curricular e denominado curso de mestrado, e uma dissertação. (G5, p.4)</p> <p>- (...) 300 créditos (ECTS), adquiridos após a frequência de um plano de estudos dimensionado em 10 semestres, com a duração total de cinco anos. (H, p.6)</p> <p>- Os cursos de licenciatura da <i>[designação da instituição]</i> têm uma duração normal de 8 semestres lectivos, num total de 240 créditos ECTS. (I, p.3)</p> <p>- Os mestrados da <i>[designação da instituição]</i> têm a duração de 4 semestres lectivos, num total de 120 créditos ECTS, sendo os dois primeiros de frequência curricular e os dois últimos dedicados à elaboração da dissertação ou trabalho de projecto. (I, p.4)</p> <p>- (...) a duração de 4 anos, estava estruturada em disciplinas semestrais que perfaziam, em média, 30 ECTS por semestre. O número médio de disciplinas por semestre foi de 6 unidades, que em conjunto não excederam uma carga horária de contacto directo semestral de 315 horas. (J, p.1)</p>
--	---

ASPECTO COMUM	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">ACESSO AO CURSO E PLANOS DE TRANSIÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Numerus clausus, Reingressos, Mudança de Cursos e Transferências; Concursos especiais; Resultados de acesso ao Ensino Superior; Matrículas; Frequência do Curso. (B2, p.8) - A transição dos alunos para os novos planos de estudo foi feita através de um plano de transição, aprovado pelo Conselho Científico e pelo Conselho Pedagógico, em que era garantido ao aluno o mesmo número de ECTS obtidos antes da transição. (B3, p.1) - Os alunos da licenciatura pré-Bolonha de <i>[designação do curso]</i> puderam transitar para <i>[designação do curso]</i> por mudança de curso, tendo sido também aprovado um plano de transição para a elaboração do novo plano de estudos individual. (B3, p.1) - Alunos; novos alunos (vagas, inscrições, rendimento escolar, mudanças de curso...) (B3, pp.1-3) - Foi aplicado um plano de transição de modo a permitir a transição dos alunos dos dois ramos da Licenciatura pré-Bolonha para o novo plano adequado a Bolonha. (B4, p.1) - Alunos (inscrições por ramos, novos alunos, vagas, provas de acesso, colocações, desempenho dos alunos, mudanças de curso, alunos licenciados...) (B4, pp.1-5) - A transição dos alunos para os novos planos de estudo foi feita através de um plano de transição (...) que garantiu o reconhecimento dos créditos ECTS obtidos em disciplinas dos três primeiros anos. (B5, p.1) - Alunos; Alunos por área de formação; Inscrições; mudança de curso; Vagas; Regime de acesso (B5, pp.3-7) - Na transição para o novo esquema de cursos de Bolonha (efectuada na <i>[designação da instituição]</i> no ano lectivo de 2007-2008), diversos alunos, anteriormente inscritos em, <i>[designação do curso]</i>, <i>[designação do curso]</i>, e <i>[designação do curso]</i>, transitaram para o novo curso de <i>[designação do curso]</i>, assim como detentores de título de licenciatura pré-Bolonha. Foi aplicado, a esses casos, um plano de estudos individual, (...). (B6, p.1) - Alunos, regimes de acesso, Novos alunos, vagas, fases de colocação (B6, pp.4-5) - Na transição para o novo esquema de cursos de Bolonha (efectuada na <i>[designação da instituição]</i> no ano lectivo de 2007/2008), alguns alunos, anteriormente inscritos, transitaram para o novo curso de <i>[designação do curso]</i>, assim como detentores de título de licenciatura pré-Bolonha. (B8, p.3) - Alunos, candidaturas, vagas, estatutos, classificações médias, ingressos... (B8, pp.2-3) - Este plano de transição, que teve uma aplicação informal, por decisão da <i>[designação da instituição]</i>, a muitos alunos que a solicitaram no Gabinete de Pós-graduação antes da abertura dos concursos aos mestrados, (...). (B11, p.4) - Alunos, Candidaturas, vagas, estatuto; procura (B11, p.4) - Regime de ingresso, critérios de selecção (B12, p.4) - Candidaturas, pré-candidaturas (B12, pp.4-5) - Foi aplicado a esses casos um plano de estudos individual, de acordo com uma abordagem previamente estabelecida pela <i>[designação da instituição]</i>, e divulgada em devido tempo aos alunos por vários meios. (B13, p.1) - Tendo-se iniciado este curso pela primeira vez no ano lectivo 2007/2008, não foi necessário implementar um sistema de transição de alunos. (B16, p.1) - Alunos, candidaturas, desistências, ... (B16, p.2) - Na adequação a Bolonha dos cursos de Licenciatura, houve a preocupação de criação de condições para acesso ao nível do 2º ciclo, de possuidores de formações de 1º ciclo diversificadas. Também, nos processos de mudança de curso e transferência, foram criadas condições para adequar os planos de estudo individuais de acordo com a formação anterior dos candidatos (incluindo a formação obtida por experiência profissional). (C, pp.9-10) - Todos os estudantes foram integrados nos novos <i>curricula</i>, com excepção dos que, em 2007/2008, frequentavam o 4.º ano. (D, p.5) - Os detentores do grau de licenciado anterior à reforma de Bolonha viram, em alguns casos, a sua formação co-validada e a certificação dos créditos obtidos: (...) (D, p.13) - Candidatos, vagas, colocações, média candidatos, contingentes, proveniência geográfica (G1, pp.8-11)

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">- Para o período de transição, foi elaborada um tabela de creditações (...) (<i>G1,p.12</i>)- Para os estudantes que não tinham completado o ano curricular anterior, foi estabelecido um regime de equivalências (...) (<i>G1, p.13</i>)- Para além deste processo, houve necessidade de rever casos específicos de pedido de creditações e equivalências (...) (<i>G1, p.15</i>)- Estes, através de um processo de creditações frequentaram as unidades curriculares previstas para o 2º ano da formação (...) (<i>G3, p.6</i>)- Candidaturas e inscrições, plano de estudos e docência, creditações, reingressos, colaborações externas (<i>G3, pp.13-20</i>)- Candidaturas, matrículas, reingressos e frequência (<i>G4, p.14</i>)- Candidaturas, perfil, concurso (<i>G5, pp.4-6</i>)- Refira-se que esta solução de transição para o processo de Bolonha se esgota em si mesma, (...) (<i>G5, p.6</i>)- Vagas, candidatos, concurso, inscrições (<i>G5, pp.6-7</i>)- (...) rege-se por um regime de acesso directo a partir do ensino secundário, sem prejuízo de a ele também poderem aceder candidatos possuidores do grau de licenciado (...). (<i>H, p.24</i>) |
|--|---|

ASPECTO COMUM	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E DISPOSITIVOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO</p>	<p>- Foram realizadas, desde 2003, uma série de iniciativas com vista à preparação da implementação de Bolonha no seu Curso de <i>[designação do curso]</i> que, pelo seu âmbito demonstram que a <i>[designação da instituição]</i>, no sentido da promoção da qualidade relativa a contextualização do Ensino Superior, constituiu um reforço formativo, antecipando as profundas modificações preconizadas para as Instituições de Ensino Superior (IES). (A, p.3)</p> <p>- Foi, assim, lançada a discussão sobre a atribuição dos créditos, contemplados no Plano de Estudos e no Guia Informativo ECTS, de acordo com os regulamentos em vigor (...). (A, p.3)</p> <p>- “A elaboração do “Relatório (...)”, é sustentada numa série de procedimentos que permitiram recolher indicadores objectivos segundo um referencial que servirá de padrões para os próximos anos (...) e ainda de elementos recolhidos através da contribuição de estudantes e docentes de todos os anos curriculares do <i>[designação do curso]</i> da <i>[designação da instituição]</i>, em 2007/2008. (A, p.4)</p> <p>- Neste contexto foram construídos, em leitura óptica, inquéritos de opinião para docentes e estudantes. Para maior sustentabilidade do processo foram ainda seleccionados, aleatoriamente, grupos de estudantes de cada um dos anos curriculares, para participar em reuniões previamente agendadas para concretizarem e explorarem, numa metodologia de “focus-groups”, alguns aspectos relevantes (mais e menos positivos) do ano curricular que tinham frequentado em 2007/2008. Para os regentes das Unidades Curriculares (UC), também foram construídos (em leitura óptica) inquéritos de opinião. (A, p.4)</p> <p>- Foram ainda utilizados, como fonte de informação da realização do Plano de Estudos do <i>[designação do curso]</i>, os “Relatórios de Disciplina”, referentes ao ano lectivo de 2007/2008 (...). (A, p.5)</p> <p>- O contributo dos estudantes e docentes, acerca da concretização dos objectivos do Processo de Bolonha, foi recolhido e analisado, através dos inquéritos de opinião (...). (...) foram criados novos instrumentos mais dirigidos ao objectivo deste processo e de maior brevidade de resposta. (A, p. 11)</p> <p>- As opiniões recolhidas nos inquéritos foram melhor discriminadas, através de reuniões no modelo “focus groups”, tendo sido possível esclarecer alguns dos aspectos apontados nesses inquéritos. (A, p.11)</p> <p>- Desde 2003 (...): foram realizadas diversas reuniões/seminários/workshops; tem sido publicado o Guia Informativo ECTS; foi avaliado o esforço despendido pelos estudantes na tentativa de desencadear a discussão de atribuição dos ECTS e foi desencadeado um programa de formação pedagógica dos docentes da <i>[designação da instituição]</i>. (A, p.12)</p> <p>- A adesão dos docentes não foi muito significativa. (B1.p.3)</p> <p>- Também nestas duas abordagens, como no caso dos inquéritos aos docentes, a adesão foi pouco significativa (...).(B1.p.3)</p> <p>- d) houve um número elevado de reuniões entre docentes para preparar e implementar a mudança. (B1.p.10)</p> <p>- Os inquéritos pedagógicos (...), foram oficialmente conduzidos pelos Conselhos Pedagógicos e Directivo do <i>[designação da instituição]</i> e da <i>[designação da instituição]</i> (...). (...) a participação dos alunos no inquérito foi bastante elevada. (B1, p.28)</p> <p>- A Direcção da <i>[designação da instituição]</i> organizou e fez distribuir inquéritos aos alunos e docentes (...). (B3, p.5)</p> <p>- Por iniciativa da reitoria da UP, foi realizado um exercício de análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) (...). Foram convidados (...) alunos pós graduados, professores actuais e antigos licenciados em <i>[designação do curso]</i> ou <i>[designação do curso]</i>, com idades e experiências variadas. (...) Foi posteriormente feita uma votação para seleccionar os pontos de maior consenso (...). Obviamente as opiniões referiram-se à experiência pessoal anterior a Bolonha, mas a generalidade das conclusões é ainda pertinente para a licenciatura actual de <i>[designação do curso]</i> (ou para <i>[designação do curso]</i>). (B3, p.5)</p> <p>- No final de cada um dos dois semestres de 2007/2008 a Direcção da <i>[designação da instituição]</i> realizou inquéritos aos alunos e docentes (...). (B4, p.6)</p> <p>- (...) realizou-se uma análise da licenciatura, em resposta a uma iniciativa promovida pela Reitoria da UP. Nesta análise SWOT (...). Embora esta reflexão seja referente à licenciatura pré-Bolonha, muitas das conclusões são importantes e a ter em conta nas futuras tentativas de melhorar o actual plano curricular. (B4, p.7)</p> <p>- (...) reunião com os alunos do primeiro ano. (...) Foi possível numa conversa “aberta” os alunos exporem as dificuldades, os pontos positivos e negativos que estavam a encontrar neste primeiro ano de Ensino Superior. (B5, p.2)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - A Direcção da Faculdade de <i>[designação da instituição]</i> organizou inquéritos aos alunos e docentes em cada um dos semestres de 2007/2008. <i>(B5, p.3)</i> - Foram realizados, no término de ambos os semestres de 2007-2008, “Inquéritos Pedagógicos”, (...). <i>(B6, p.3)</i> - Foram realizados inquéritos pedagógicos, integrados no esquema de avaliação anual em que a <i>[designação da instituição]</i> se empenha (...). <i>(B11, p.4)</i> - Os Conselhos Científico e Pedagógico da <i>[designação da instituição]</i> da Universidade do Porto não promoveram a realização de inquéritos aos 2º ciclos de estudo. <i>(B15, p.4)</i> - Foram incluídas nos inquéritos pedagógicos (semestrais), duas perguntas expressamente destinadas à verificação do grau de dificuldade e do volume de trabalho exigido. <i>(C, p.3)</i> - Foram também efectuados inquéritos semanais a uma amostra de estudantes de vários anos curriculares, destinada a aferir o volume de trabalho por eles realizado, em valor absoluto (quantas horas por semana) e relativo (como se divide esse trabalho pelas várias unidades curriculares). <i>(C, p.4)</i> - As Presidências dos dois Conselhos decidiram aplicar os inquéritos (...). <i>(D, p.3)</i> - A fim de ser possível ter uma visão mais objectiva dos resultados das mudanças operadas no último ano lectivo, foram aplicados inquéritos, da iniciativa dos Conselhos Científico e Pedagógico, aos docentes e aos estudantes dos 3.os anos das várias licenciaturas, dado que só estes podiam testemunhar das alterações e fazer a respectiva avaliação. <i>(D, p.11)</i> - Outro são os inquéritos pedagógicos aos estudantes. (...) Entre as várias questões colocadas aos estudantes contam-se algumas das expressamente solicitadas para a realização do presente Relatório (como seja, o ajuste entre o número de ECTS de cada UC e o número de horas de trabalho total ou o número de horas de contacto versus horas de trabalho individual). <i>(E, p.5)</i> - Em conjunto, os dois referidos instrumentos de monitorização permanente permitem ter uma visão completa de grande parte das questões que são colocadas no âmbito da realização deste Relatório. <i>(E, p.5)</i> - No entanto, de modo a recolher informações complementares, com destaque para as mudanças operadas em matéria pedagógica, os Conselhos Científico e Pedagógico da <i>[designação da instituição]</i> elaboraram um questionário específico para os docentes (...). <i>(E, p.5)</i> - Do 1º para o 2º semestre do ano fez-se uma auscultação sobre horários mais adequados para poder ultrapassar algumas das questões levantadas com a primeira distribuição do 1º semestre do ano. <i>(G1, p.7)</i> - A leitura destes relatórios constitui um instrumento relevante para perceber as perspectivas docentes e a avaliação que elaboram sobre o processos de ensino aprendizagem e seus resultados. Há três itens organizadores em torno dos quais são solicitados comentários: programa; resultados da UC; e funcionamento da UC. <i>(G1, p.23)</i> - O objectivo que presidiu ao desenvolvimento deste inquérito foi a avaliação sistemática do ensino na perspectiva do estudante. <i>(G2, p.17)</i> - Os indicadores presentes neste ponto dizem respeito à análise de dois Grupos de Discussão Focalizada, realizados com o objectivo de captar a vivência efectiva que estudantes e professores tiveram da oferta curricular apresentada na secção 4 e as suas percepções a propósito. <i>(G3, p.42)</i> - Por sua vez, o facto do curso ter tido início no 2º semestre inviabilizou a realização pelos alunos dos inquéritos pedagógicos (de avaliação de unidades curriculares e dos docentes). <i>(G5, p.7)</i> - O estudo efectuado para o presente relatório baseou-se numa ampla recolha de dados, sendo que importará referir os principais, como sejam: - os relatórios anuais da <i>[designação da instituição]</i> (...); - os resultados dos inquéritos pedagógicos (...); as informações contidas nas fichas que foram solicitadas às diversas Unidades Curriculares (UC) do <i>[designação do curso]</i>, as quais obter informações sobre as acções implementadas para a prossecução da reforma de Bolonha em curso; a análise do novo sistema de avaliação institucional e os métodos inerentes adoptados pelas UC. <i>(H, p.3)</i> - (...) existiram ensaios onde se promoveu a articulação directa com os estudantes delegados da UC e das turmas correspondentes, para aferir, em cada momento, o processo de ensino/aprendizagem. <i>(H, p.11)</i> - Os inquéritos pedagógicos realizados na <i>[designação da instituição]</i> ensaiaram dar réplica às actuais solicitações de auto-avaliação (...). Permitiram, além disso, esclarecer sobre as inevitáveis opções gestionárias a haver pelos órgãos directores (...). (...) elaboraram e operaram inquéritos que indagaram aspectos relacionados com as jovens exigências reformadoras que trouxeram aportes imensos (...). <i>(H, p.27)</i> - No questionário aos Docentes foi pedido, entre outros temas, que os docentes se pronunciassem sobre aspectos pedagógicos gerais. <i>(H, p.23)</i> - Da mesma forma e pelos mesmos motivos, foi levado a efeito um inquérito (...). Aos inquiridos foi pedido que respondessem a tantos inquéritos quantas as disciplinas do ano que frequentavam. <i>(H, p.28)</i> - Como instrumento de aferição da percepção dos estudantes face à qualidade pedagógica do curso, a <i>[designação da instituição]</i>, em colaboração com a Reitoria da UP, aplica
--	---

	<p>semestralmente um inquérito pedagógico aos seus estudantes. Dado que o início da aplicação deste inquérito aos estudantes coincidiu com a implementação dos cursos adequados a Bolonha, não é possível efectuar uma análise que tenha por termo de comparação apreciações efectuadas aos anteriores planos de estudos. <i>(I, p.8)</i></p> <p>- As informações e os indicadores existentes sobre o progresso das mudanças operadas resultam essencialmente das recolhidas nos inquéritos pedagógicos efectuados aos estudantes, nas reuniões formais e informais quer com discentes, quer com docentes e ainda das iniciativas tomadas na unidade orgânica para a formação de docentes e estímulo à mobilidade. <i>(J, p.7)</i></p> <p>- Assim, para o efeito de elaboração da presente síntese foram directamente solicitados os contributos a toda a comunidade académica – estudantes, docentes e funcionários. <i>(L, p.4)</i></p>
--	---

ASPECTO COMUM	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>ÓRGÃOS DE GESTÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A Comissão Científica da licenciatura e a respectiva Comissão de Acompanhamento/Comissão Pedagógica irão debruçar-se sobre este assunto, tentando obter informação mais fidedigna sobre esta questão. <i>(B3, p.5)</i> - No início do ano lectivo e no início do 2º semestre a Comissão de Curso convocou reuniões com todos os alunos para apresentar as alterações implicadas na nova estrutura curricular e manifestar a disponibilidade da Comissão e dos docentes para esclarecimento de dúvidas (...) estimulando uma postura mais activa nos alunos. <i>(B4, p.6)</i> - A Comissão de Licenciatura realizou, na altura das inscrições dos alunos, duas sessões de esclarecimento aos alunos que transitavam nesse ano para o regime de Bolonha. (...) A Comissão da Licenciatura esteve disponível, durante os 4 dias de inscrição dos novos alunos da <i>[designação da instituição]</i> para atendimento individual aos alunos de <i>[designação da área do curso]</i>. <i>(B5, p2)</i> - Durante todo o ano a Comissão Científica da Licenciatura esteve disponível para atender os alunos, tendo sido procurada essencialmente pelos alunos que estavam em regime de transição. <i>(B5, p.3)</i> - O <i>[designação do departamento]</i>, o Director de Curso e a Comissão Científica do <i>[designação do curso]</i>, contudo, desenvolveram atempadamente as orientações necessárias a esse processo de transição, sendo alheios a essas dificuldades. <i>(B6, p.2)</i> - A Comissão de Coordenação do Mestrado tem seguido o percurso académico e profissional dos seus alunos e as repercussões que a formação tem nas suas carreiras. <i>(B16, p.7)</i> - Da discussão de CP resultam orientações diversas, nomeadamente relativas a eventuais alterações curriculares ou outras medidas correctivas, quando tal se justifique. <i>(C, p.6)</i> - Finalmente, importa referir o esforço de motivação, sobretudo que o Conselho Pedagógico e as Direcções de Curso terão de fazer, junto dos responsáveis das diferentes unidades curriculares para que a concretização do processo de Bolonha não se fique pelo plano de estudos publicado em Diário da República. <i>(F, p.8)</i> - As coordenações de semestre têm tido um papel significativo no acompanhamento desta questão. <i>(G1, p.41)</i> - (...) implementação de um novo modelo de gestão do curso, assente nas figuras do Director do Curso, Comissão Científica e na Comissão de Acompanhamento. <i>(G2, p.6)</i> - (...) houve desde logo, por parte dos dirigentes da <i>[designação da instituição]</i> uma preocupação acrescida em partilhar e divulgar todos os conteúdos que ao processo reformador interessassem. <i>(H, p.7)</i> - Como é natural num ano de transição, foram sendo detectadas situações várias a necessitar de acompanhamento e monitorização por parte dos órgãos da Faculdade – em especial do Conselho Pedagógico e do Conselho Directivo - , que seguiram o processo <i>pari passu</i> e que (...) <i>(L, p.8)</i>

ASPECTO COMUM	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">INDICADORES DE MUDANÇA</p>	<p>- (i) discriminação objectiva das horas de ensino formal/contacto, das horas de auto-aprendizagem; (ii) adopção do sistema de créditos, segundo o Regulamento da UP (...); (iii) semestralidade das UC do 1º Ciclo de Estudos (Licenciatura em <i>[designação do curso]</i>); (iv) maior implementação da componente experimental no 1º Ciclo de Estudos (Licenciatura em <i>[designação do curso]</i>) e no 2º Ciclo de Estudos do Mestrado Integrado em <i>[designação do curso]</i>; (v) introdução de UC de opção que integram componentes básicos e clínicos do <i>[designação do curso]</i>; (...) ; (vii) número crescente de processos de afiliação de Unidades de Saúde, como garante da prática clínica no <i>[designação do curso]</i>. (A, p.5)</p> <p>- No período a que se refere este relatório, foram iniciadas, entre outras, as seguintes acções: a) Explicitação, ao nível de cada unidade curricular, dos objectivos e resultados esperados para os estudantes, no final de cada período de formação. b) Explicitação dos métodos e actividades formativas consideradas necessárias para obtenção ou desenvolvimento das competências previstas c) Explicitação, para cada resultado esperado, do respectivo processo de avaliação, de modo a verificar o grau de proficiência com que este foi atingido (C, p.3)</p> <p>- Os indicadores da reestruturação do curso analisados mostram que houve alguma preocupação em adaptar ao novo sistema de ECTS o modo de avaliação nas diversas unidades curriculares (...) (F, p.2)</p> <p>- Quando comparamos o método de avaliação utilizado em cada unidade curricular, através da informação disponível no <i>[designação do sistema informático]</i>, constatamos algumas diferenças expressivas entre as práticas utilizadas em 2006/07 na licenciatura “pré-Bolonha” e as utilizadas em 2007/08, primeiro ano da implementação do Mestrado Integrado. (F, p.2)</p> <p>- Uma vez que a implementação tem apenas 1 ano de existência, não havendo ainda sequer Licenciados e Mestres segundo os planos Bolonha, não é viável apresentar indicadores sérios e um histórico mínimo que permita asseverar mudanças mais subtis, a nível científico-pedagógico. (F, p.5)</p> <p>- São os seguintes os indicadores do progresso das mudanças: - o anterior plano de estudos encontra-se plenamente substituído pelo novo plano de estudos; - todos os estudantes estão integrados no novo plano de estudos, sem que disso tenha resultado uma perda de direitos legalmente instituídos, nem qualquer situação de prejuízo para o normal percurso académico; - deliberaram-se e aplicaram-se disposições transitórias, que garantiram a plena transferência dos estudantes do anterior para o actual plano de estudos, salvaguardando-se o seu carácter temporário (já não se encontram em vigor); - definiram-se e encontram-se em vigor novos procedimentos de organização de horários lectivos em conformidade com o actual modelo organizativo; - reorganizou-se o calendário lectivo em função das especificidades do actual currículo e das determinações normativas da U. Porto; - definiram-se e estão em prática novos procedimentos de gestão administrativa/académica dos estudantes; - definiram-se e encontram-se instituídas as estratégias de coordenação pedagógica que se entenderam necessárias ao sucesso do actual plano de estudos; - reformulou-se a distribuição do serviço docente em função das exigências colocadas pelo novo plano de estudos, em particular pelo incremento das horas tutoriais dedicadas à orientação de seminários e dissertações; - todas as funções docentes e obrigações inerentes estão a ser cumpridas com normalidade, pese embora o desdobramento por um maior número de unidades curriculares e, sobretudo, o aumento do trabalho de orientação de dissertações de mestrado e a correspondente participação em provas públicas de defesa das mesmas; - todas as fichas das unidades curriculares do novo plano de estudos encontram-se publicadas e verificadas, não só em função do Regulamento do Ciclo de Estudos Integrado Conducente ao Grau de Mestre em <i>[designação da área do curso]</i>, como também do Regulamento de Aplicação do Sistema de Créditos Curriculares aos Cursos Conferentes de Grau da Universidade do Porto e, ainda, do Regulamento dos Princípios a Observar na Avaliação dos Discentes da U. Porto; - adaptaram-se as ferramentas informáticas de gestão pedagógica e administrativa ao novo plano de estudos; - os sistemas de divulgação de informação encontram-se adequados aos novos currícula. (G2, pp.11-12)</p> <p>- Já no que concerne às informações e indicadores que evidenciem o progresso dessas mudanças, diremos tão só que a maioria das UC ainda não ter forma de comparação para aferir a evolução havida a este nível, não fora o facto de ser difícil comparar entidades diferentes em tão pouco espaço de tempo. (H, p.11)</p> <p>- Optou-se por uma reformulação profunda da estrutura da formação em <i>[designação do curso]</i> da <i>[designação da instituição]</i>, evitando uma mera adequação formal imposta pelas circunstâncias. Criou-se assim um plano de estudos baseado na ideia de que os cursos de 1º ciclo devem funcionar de modo aberto, privilegiando uma formação alargada capaz de fornecer uma sólida preparação aos estudantes, sem limitar excessivamente as suas escolhas futuras. (I, p.6)</p> <p>- A revisão curricular efectuada não se reduziu a um mero exercício formal, antes reflectiu uma reformulação profunda do plano de estudos da licenciatura em <i>[designação do curso]</i>. As principais alterações implicaram a reestruturação da licenciatura, de 5 para 4 anos, incluindo estágio (8.º semestre), a reorganização do tempo de contacto, e a tentativa de adaptação dos processos de ensino-aprendizagem à luz dos pressupostos de Bolonha. (J, p.1)</p>

	<p>- Desta forma, com base nestes resultados, e na experiência da Direcção do Curso sobre o trabalho esperado versus realizado, procedeu-se ao ajuste dos programas das disciplinas, da distribuição do tempo das unidades nas componentes de contacto e de autonomia, e adequou-se o trabalho individual a exigir ao estudante, tendo em vista o número de unidades ECTS atribuídos a cada unidade curricular e os objectivos pedagógicos das diferentes áreas. <i>(J, p.5)</i></p> <p>- Nota-se, através da análise das fichas de cada unidade curricular, um esforço por parte dos regentes para diversificar os métodos de ensino tentando implementar modalidades de aprendizagem com maior componente prática (saber-fazer) e de aplicação dos conhecimentos e competências adquiridos. Este esforço já vinha a ser prosseguido no passado tendo aumentado nos últimos anos lectivos. <i>(J, p.11)</i></p> <p>- A problemática pedagógica, central ao Processo de Bolonha, foi uma preocupação básica nesta proposta dando relevância aos diversos tipos de formação, pressupondo uma clara definição prévia dos saberes (conhecimentos, competências e atitudes) que se espera que os formandos adquiram e privilegiando metodologias de aprendizagem activa, cooperativa e participativa. <i>(J, p.17)</i></p>
--	--

ASPECTO COMUM	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>MEDIDAS PARA SUPERAR CONSTRANGIMENTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esta situação será revista com a proposta de uma nova reforma curricular, sendo que é aceite de modo unânime a adequação de introduzir UC optativas (“electives”), desde o 1º ciclo de estudos. <i>(A, p.5)</i> - Contudo, estas abordagens devem ser ainda mais reforçadas no contexto do Curso, designadamente com a integração de oportunidades de participação em projectos de investigação científica. <i>(A, p.6)</i> - Contudo, há ainda necessidade de reformular esta proposta e ultrapassar situações de falta de articulação programática que decorrem do défice de definição dos “learning outcomes” do Curso. <i>(A, p.7)</i> - Apesar dos elevados indicadores de realização académica foram implantados, por solicitação da Comissão Científica do <i>[designação do curso]</i>, medidas específicas de apoio à UC “Dissertação Científica/Monografia/Relatório de Estágio Profissionalizante”. <i>(A, p.10)</i> - As medidas passavam, quer pela formação pedagógica do corpo docente, quer pela reorganização das matérias relativas as UC. <i>(A, p.10)</i> - (...) publicação anual do Guia Informativo ECTS/ECTS Information Package, como instrumento de orientação institucional no Curso de <i>[designação do curso]</i>, quer a nível de regulação interna, quer do controlo e promoção da mobilidade dos estudantes (...). (...) constitui uma ferramenta crucial de trabalho e de base informativa para divulgação da organização da <i>[designação da instituição]</i> no exterior (...). <i>(A, p.10)</i> - É necessário ter uma intervenção mais focalizada sobre os objectivos do Processo e sobre as modificações que, progressivamente, terão que ser introduzidas para prosseguir a operacionalização do Processo de Bolonha. <i>(A, p.12)</i> - Os problemas reportados pelos docentes disseram respeito às disciplinas de <i>[designação da UC]</i> e <i>[designação da UC]</i>. Foi já efectuada uma proposta de alteração no Plano de Estudos à primeira das disciplinas, prevenindo-se que estes problemas se encontrem resolvidos após a adopção do Plano de Estudos revisto. <i>(B1, p.3)</i> - Para minimizar este problema, os horários das disciplinas do segundo semestre do terceiro ano foram concentrados em dois dias. <i>(B2, p.17)</i> - Embora se tenha considerado prematuro alterar o Plano de Estudo do 1ºCiclo de Ciências e Tecnologia do Ambiente ao fim de alguns meses de aulas, foram, no entanto, detectadas algumas gralhas no anterior Plano de Estudo e alguns problemas na sua implementação, que motivaram esta proposta de alteração. <i>(B2, p. 23)</i> - Após a conclusão do 1º Ano de funcionamento da Licenciatura em <i>[designação do curso]</i> verificou-se que os alunos apresentavam uma deficiente formação em Matemática. Por este motivo foi proposta a inclusão de uma nova disciplina de <i>[designação da UC]</i> por troca com um dos <i>[designação da UC]</i>. <i>(B2, p.36)</i> - O Plano de Estudo em vigor durante o Ano Lectivo 2007/2008 foi sendo sujeito a pequenas alterações para resolver problemas concretos, quer científicos (sobreposição de matérias ou lacunas de formação) quer de estrutura do curso (melhor gestão da distribuição das disciplinas pelos três anos do curso). <i>(B2, p.38)</i> - Apesar desta particularidade os fracos resultados dos alunos em algumas das UCs, sobretudo no 1º ano, mas não só, são indicadores da necessidade de aplicar algumas medidas no sentido de minorar estes aspectos menos favoráveis. <i>(B4, p.8)</i> - Foram feitas diligências para melhorar alguns pontos negativos, tendo sido possível superar alguns deles. <i>(B5, p.2)</i> - Por esse motivo foi proposta, no novo Plano de Estudos, a passagem desta disciplina para o 2º ano da Licenciatura. <i>(B5, p.7)</i> - (...) por motivos de natureza científica e pedagógica, a Comissão Científica de Curso propôs uma alteração ao Plano de Estudos, mantendo no entanto a flexibilidade pretendida através das formações complementares. <i>(B5, p.9)</i> - (...) prevê-se a elaboração de uma lista de pré-requisitos por unidade curricular, que sirva, pelo menos, de aconselhamento aos alunos quanto a inscrições. <i>(B6, p.8)</i> - Estes problemas foram diagnosticados e entretanto resolvidos na nova proposta de plano de estudos para o ano lectivo de 2009/2010. A urgência com que o processo de conversão das antigas licenciaturas para Bolonha foi conduzido introduziu aqui e ali alguns erros que foram naturalmente diagnosticados quando o curso entrou em funcionamento. <i>(B7, p.3)</i> - Este problema foi superado, em parte, uma vez que os diferentes docentes do <i>[designação do departamento]</i> disponibilizaram os seus laboratórios de investigação para a leccionação da componente prática. <i>(B8, p.5)</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - Optou-se pela articulação de algumas disciplinas de outros Mestrados de modo a que não fossem alterados os objectivos do mestrado em <i>[designação do curso]</i> e se minimizassem os custos. (B8, p.9) - (...)Parece necessário aligeirar o procedimento burocrático de nomeação dos júris assim como de marcação de provas de avaliação de dissertação ou estágio por forma a que seja possível realizar por anos mais de duas dezenas de provas (...). (B9, p.3) - Para aliviar este espartilho, em Novembro de 2008 a Comissão Científica apresentou uma proposta de alteração no sentido de flexibilizar o plano de estudos, sem comprometer a coordenação entre disciplinas nem com isso retirar atracção ao elenco de assuntos em que este 2º ciclo pretende versar. (B11, p.7) - Os problemas surgidos foram resolvidos pela direcção de curso, caso a caso, junto dos serviços competentes de cada universidade. Todavia, as inscrições nas referidas unidades curriculares foram consideradas como extra-curriculares. (B12, p.8) - As disciplinas do plano de estudos do mestrado em <i>[designação do curso]</i> funcionam simultaneamente para outros cursos da <i>[designação da instituição]</i>, de 1º e 2º ciclos, contribuindo para a utilização racional de recursos humanos e de infra-estruturas. (B13, p.2) - As disciplinas do 1º ano do plano de estudos do <i>[designação do curso]</i> funcionam em simultâneo para outros cursos da <i>[designação da instituição]</i>, de 1º e 2º ciclos, contribuindo para a utilização racional de recursos humanos e de infra-estruturas. (B14, p.1) - No ano lectivo 2007/2008, o problema foi solucionado colocando as disciplinas de frequentadas pelos alunos com estatuto de trabalhador-estudante em regime pós-laboral, funcionando as restantes em regime diurno. (B16, p.5) - Conscientes destas dificuldades, os órgãos de gestão, nomeadamente Conselho Científico e Conselho Pedagógico, em íntima relação com os directores de curso, estudaram todos os ciclos de estudo, propuseram um plano de equivalências válido apenas para 2007/2008, e, além disso, analisaram o percurso singular de alguns estudantes, com frequência de vários planos e várias unidades curriculares em atraso. (D, p.5) - Com vista a minimizar as consequências negativas da reestruturação curricular já referidas (mudança de semestre ou de ano de algumas UC; frequência de uma UC simultaneamente por estudantes de anos diferentes; não uniforme distribuição do tempo de trabalho nos dois semestres), foi realizada, para além das épocas de avaliação normais, uma época de avaliação extraordinária (...). (E, p.10) - A realização de reuniões para a concretização de melhor articulação nas equipas docentes, para que o plano de estudos proposto funcionasse de forma mais coerente, revelou-se como uma oportunidade para uma melhor concretização de finalidades propostas. (G1, p.16) - As opções no ano de 2007-08, como atrás já se explicou, foram um recurso para que os e as estudantes que já frequentavam os 2º e 3º anos de <i>[designação do curso]</i> (do processo de Bolonha) pudessem ter acesso aos conteúdos de UCs que, no novo plano de estudos, tinham pela primeira vez sido criadas ou deslocadas para o ano anterior. (G1, p.19) - (...) b) incrementar as condições e os recursos pedagógicas (físicos e técnicos) em que decorre o processo de ensino-aprendizagem (...) (G1, p.31) - Os estudantes ao longo da discussão fizeram também algumas propostas: - necessidade de, no início do mestrado, ser dada informação aos alunos sobre o que se pretende deles e como se organiza o Mestrado em função de Bolonha (nomeadamente sobre o trabalho autónomo e as tutorias); esta informação incluiria também a explicação de termos utilizados e que os estudantes, a iniciarem a sua formação, desconhecem; - necessidade de as UC e respectivos docentes clarificarem desde o início o trabalho que lhes vai ser pedido e fornecerem, desde logo, os meios necessários para o efeito, com vista à promoção do trabalho autónomo; - necessidade de, por organização ou desenvolvimento curricular, diminuir a carga horária de aulas, aumentando as possibilidades de trabalho autónomo; - iniciar a formação em metodologias de investigação, teórica e prática, no 1º semestre. (G3, p.47) - (1) A DSD deve evitar uma carga horária excessiva para os docentes, a divisão demasiada das UC em diferentes módulos e as dificuldades de coordenação entre os docentes sempre que o funcionamento modular for necessário e até recomendável. (G3, p.55) - (2) Os domínios oferecidos devem ser relevantes e úteis para o contexto educativo actual e devem exercer uma atracção equivalente, de forma que as escolhas dos estudantes sejam passíveis de se distribuir de forma equilibrada pelos diferentes domínios, evitando a sobrecarga de alguns. (G3, p.55) - (3) As propostas dos estudantes (...) a este propósito, ser tomadas em consideração. (G3, p.55) - Outros aspectos a merecerem melhoria prendem-se com a plataforma <i>[designação do sistema informático]</i>, seu funcionamento adequado e seu uso eficaz e capaz, e com os recursos humanos necessários ao funcionamento organizado e quotidiano do curso. O 2º ciclo em <i>[designação da área do curso]</i> passou a ser o curso da <i>[designação da instituição]</i>-UP com maior número de estudantes, o que exige apoios próprios e capazes que assegurem o seu funcionamento com qualidade. (G3, p.55) - Um aspecto que, definitivamente, deve ser melhorado é o do processo de <i>follow-up</i> da utilização das fichas e da plataforma em geral pelos estudantes. (G4, p.17)
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Uma das mais importantes medidas foi aquela já mencionada acima acerca da criação do <i>[designação da UC]</i> (...) para permitir acompanhar de uma forma mais sustentada a construção e desenvolvimento dos projectos de investigação que conduzirão à escrita da dissertação. (<i>G4, p.28</i>) - Outra medida importante, e amplamente discutida por professores e estudantes, foi a reconfiguração da unidade curricular de <i>[designação da UC]</i>. Inicialmente desenhada a partir de metodologias essencialmente quantitativas, foi configurada também a partir das necessidades dos estudantes que pretendiam desenvolver abordagens de tipo qualitativo. (<i>G4, p.28</i>) - Assim, algumas soluções encontradas para resolver o problema passaram pelo envio das fichas e sumários das UC por e-mail a todos os alunos. (<i>G5, p.7</i>) - (...) encetaram-se todos os esforços na efectivação de eventos que abrissem as portas a debates que permitissem iluminar caminhos pedagógicos para viabilizar as novas propostas de ensino, (...) (<i>H, p.7</i>) - Além disso, para que a mudança fosse de facto uma realidade e obedecesse às novas orientações para o ensino superior e se diminuíssem quer o prejuízo pedagógico quer os aspectos burocráticos, o Conselho Directivo teve a preocupação de pedir ao Conselho Pedagógico que no ano lectivo 2007/2008, atendesse aos seguintes pressupostos: - 4as feiras de tarde livres de aulas, avaliações e actividades clínicas (...); - que os novos horários permitam maiores períodos para o estudo e a reflexão (indispensáveis à investigação e à pedagogia); - que os horários fossem conhecidos bem antes para possibilitar cumprir integralmente o que se pretende com o <i>[designação do sistema informático]</i>; - que fossem constituídas turmas mais pequenas (quer para as aulas práticas quer para as teóricas – de acordo com o que sugere Bolonha); - que houvesse maior preocupação na distribuição das salas; que se elaborassem inquéritos pedagógicos internos e que se cumprisse os externos emanados pela tutela; - que se cumprisse a estrutura curricular aprovada para Bolonha; - que houvesse uma grande preocupação com a formação pedagógica dos docentes. (<i>H, p.9</i>) - Adequação do ensino ao projecto de Bolonha: a) a mudança de estilo no ensino na sobrevalorização do desenvolvimento de competências; b) ensino mais interactivo (com turmas mais pequenas); c) harmonização curricular na promoção da mobilidade. (<i>H, p.30</i>) - Implemento de um conjunto de incentivos à melhoria do desempenho pedagógico conducentes ao que recomenda Bolonha (<i>H, p.30</i>) - Ampliação do grau de exigência de conhecimentos, através de uma avaliação mais do tipo contínua (<i>H, p.30</i>) - Harmonização da avaliação entre as diversas disciplinas tendo como objectivos: a. Evitar o prejuízo pedagógico, b. Promover o estudo continuado, c. Aumentar o nível de aprendizagem, d. Cooperar para o sucesso escolar. (<i>H, pp.30-31</i>) - Aplicação de uma gestão de qualidade com a finalidade da avaliação do desempenho individual dos docentes; (<i>H, p.31</i>) - Aumentar da acessibilidade dos docentes aos estudantes do último ano; (<i>H, p.31</i>) - Dar primazia à melhoria da actividade pedagógica das aulas práticas e clínicas no último ano do curso; (<i>H, p.31</i>) - Complementar a acção clínica própria da formação <i>[designação da área do curso]</i> com o estímulo e a implementação de estratégias tendentes a uma aprendizagem alicerçada na investigação científica, especificamente a de índole clínica e epidemiológica. (<i>H, p.31</i>) - Criação de estratégias que possibilite, melhorar a relação do número de estudantes com a capacidade das instalações, nomeadamente com a constituição de turmas mais reduzidas; (<i>H, p.31</i>) - Perspectivação de formas de gestão que salvaguardem a quantidade e a disponibilidade dos materiais necessários à aprendizagem em tempo útil; (<i>H, p.31</i>) - Dinamização da actividade de investigação, no sentido de se repercutir directamente na formação dos estudantes; (<i>H, p.31</i>) - Solicitação ao Gabinete do Estudante da <i>[designação da instituição]</i> que implemente formas de motivação do recurso dos discentes ao apoio pedagógico concedido pelos docentes dentro do horário de atendimento aos estudantes; (<i>H, p.31</i>) - Avaliação e melhoramento do sistema informático (...); (<i>H, p.31</i>) - Promoção da suficiência do apoio pedagógico por via electrónica; (<i>H, p.31</i>) - Inclusão na intranet de listas de discussão ou outros espaços de debate para cada uma das disciplinas; (<i>H, p.31</i>) - Este facto tem levado a considerar necessário e potencialmente mais proveitoso a criação, naqueles anos intermédios, de Ateliers comuns aos três Ramos ou pelo menos a implementação de projectos curriculares comuns de forma a não quebrar o espaço de pesquisa partilhado do 1º ano. (<i>I, p.5</i>) - Tem sido claro que a transversalidade é a mais-valia do novo plano de estudos e que as expectativas dos estudantes são de que esta seja melhorada e realçada de forma a
--	--

	<p>implementar uma cultura de ensino e aprendizagem dinâmica, colectiva e interactiva, compatível com as necessidades do ensino artístico contemporâneo. <i>(I, p.5)</i></p> <p>- Nesta área há ajustes a serem feitos na articulação entre as Horas de Trabalho, de Contacto e os ECTS de algumas Unidades Curriculares, bem como uma sensibilização de estudantes e docentes em relação ao que é esperado de cada unidade curricular, tanto em termos de volume de trabalho como em termos de competências a adquirir. <i>(I, p.6)</i></p> <p>- A transição para um sistema de ensino baseado no desenvolvimento das competências dos estudantes (em que as competências do trabalho experimental são consideradas determinantes) é já pressentida pelos responsáveis das unidades curriculares. Este mesmo sentir foi observado nos vários contactos com os regentes. No entanto, foi também referido que para que esta vontade se transforme em realidade, em especial nas unidades curriculares do 3º e 4º ano onde é essencial o contacto com os pacientes, esta aspiração torna-se difícil. As principais razões apontadas são: i) A necessidade de turmas pequenas e de maior disponibilidade de docentes. ii) O facto dos docentes que asseguram serviço nas unidades de saúde, com capacidade e experiência pedagógica para fazerem a interface estudante-paciente, não terem actualmente condições nestes serviços que permitam o acompanhamento próximo e individualizado do estudante. iii) A disponibilidade reduzida por parte das diversas estruturas de saúde para acolherem a procura elevada de estudantes, ao mesmo tempo que disponibilizam os seus serviços à população sem que as instituições de ensino não façam um forte investimento nesta relação. iv) A necessidade de uma alteração dos horários, de forma a enquadrar múltiplas turmas o que se torna quase impossível, dados os constrangimentos anteriormente citados. <i>(J, pp.11-12)</i></p> <p>- A melhoria do ensino e da investigação também passa por uma carga lectiva efectiva que não seja superior a 12h semanais (considerando, como habitual, a componente lectiva da licenciatura, mas também o tempo de leccionação de mestrados, doutoramentos e cursos de formação contínua, assim como a orientação de alunos de estágio, mestrado e doutoramento). <i>(J, p.16)</i></p> <p>- Esta proposta obrigou e obrigará no futuro a: a) Um forte investimento nas componentes curriculares e na maior formação pedagógica do corpo docente que é heterogéneo e proveniente de diversas instituições. Esta uniformização não deverá, contudo, fazer perder uma certa singularidade na formação concedida pela <i>[designação da instituição]</i> a nível nacional e Europeu. b) Um aumento do serviço docente (e eventual aumento do número de docentes e não docentes) por via do aumento da componente lectiva dos mestrados e da existência de componente curricular nos doutoramentos, além da pressão existente para o funcionamento de cursos de formação contínua. c) Um grande investimento nas estruturas físicas. A concretização total dos objectivos pedagógicos da <i>[designação da instituição]</i> depende, em parte, da existência de instalações definitivas. d) Criação de parcerias com o exterior da instituição que permitam aprendizagens de qualidade e mais perto da realidade profissional com a qual o aluno se irá confrontar no futuro. e) Uma observação cuidada da evolução da formação, mobilidade e empregabilidade de <i>[designação dos profissionais]</i> a nível internacional. <i>(J, pp.17-18)</i></p> <p>- (...) iii) a instituição foi no entanto sensível às dificuldades referidas <i>supra</i> e procurou minimizar as consequências negativas, por exemplo: - com a admissão a título excepcional de realização de exames em Setembro; - com o funcionamento da unidade curricular de <i>[designação da UC]</i> em dois semestres; (...) <i>(L, p.7)</i></p> <p>- (...) foram tomando as medidas consideradas adequadas, justas e equitativas, no sentido da ponderação dos vários interesses em presença, sendo pois de salientar, <i>como aspecto positivo</i>, que foram adoptadas as normas necessárias ou a suprir as lacunas existentes ou a aperfeiçoar o regime estabelecido, superando assim os problemas surgidos. <i>(L, p.8)</i></p> <p>- a) Melhoria das instalações - para efeitos de utilização de material pedagógico técnico - para leccionação, em especial na licenciatura em <i>[designação do curso]</i>; b) Adequação do horário de funcionamento da biblioteca e o dos serviços e dos horários dos cursos, especialmente o de <i>[designação do curso]</i>; c) Reforço do financiamento e aproveitamento das infraestruturas da Escola de <i>[designação do curso]</i> para efeitos de realização de perícias técnicas; d) Adopção de medidas concretas que melhorem o bem-estar na Faculdade, em especial quanto à melhoria das infra-estruturas e respectivas condições de limpeza - salas, corredores e bar. <i>(L, p.21)</i></p>
--	---

ASPECTO COMUM	EXCERTO / RELATÓRIO
SUCESSO ESCOLAR	<p>- (...) têm sido cumpridas as medidas não só de apoio à promoção do sucesso escolar e à integração académica, mas também as “acções de apoio ao desenvolvimento de competências extracurriculares” (...) através de programas de desenvolvimento interpessoal e de apoio específico aos estudantes (...). (A, p.8)</p> <p>- No que concerne aos estudantes, destaca-se o apoio ao nível da integração e adaptação ao ensino superior, apoio ao nível das competências de estudo, aconselhamento psicológico, programas de promoção de desenvolvimento (inter)pessoal e de estilos de vida saudáveis. Os projectos de investigação desenvolvidos permitem a identificação das necessidades e problemas dos estudantes e das estratégias de intervenção. (A, p.9)</p> <p>- No sentido de promover o sucesso académico, tendo em conta os Resultados da Avaliação Institucional da [designação da instituição] e do seu [designação do curso] (2006/2007), foram ainda desenvolvidas medidas institucionais de apoio específico — a pedido dos Regentes da UC — a algumas das UC do [designação do curso], elaborando planos de intervenção onde, pela identificação dos pontos mais e menos positivos, se procedia a implementação de medidas que visavam fortalecer os primeiros e remediar os segundos. (A, p.10)</p> <p>- Ainda no contexto de apoio à promoção do sucesso escolar foi efectuada uma sessão específica de recepção aos estudantes titulares do grau de licenciado (...) objectivo foi promover a integração de uma população mais diversificada de novos estudantes, assim como motivá-los no sentido de se constituírem como “role-model” dos colegas mais jovens, no sentido da promoção da sua integração e do sucesso académico. (A, p.10)</p> <p>- O número de abandonos de alunos no 1º ano é também significativo (...). (B6, p.6)</p> <p>- (...) regista-se uma significativa taxa de abandono durante o 1º ano (24%). (B6, p.8)</p> <p>- (...) a organização curricular, sobretudo no 1º trimestre, permitiu uniformizar a sua formação e concluir os diferentes módulos com êxito. (B15, p.3)</p> <p>- (...) Alargamento da componente distribuída da avaliação: (...) a criação de condições de trabalho continuado, ao longo do período formativo, favorece a aprendizagem (...). (C, p.5)</p> <p>- (...) introdução de uma unidade curricular (2 ECTS), no início do 1º ano da Licenciatura e Mestrados Integrados, especialmente destinada a facilitar a integração na [designação da instituição] dos novos estudantes, actuando nos pilares “saber estudar” e “socialização pelo trabalho em grupo”. Durante o decurso do Projecto [designação da instituição], são realizadas acções de formação sobre “boas práticas” na elaboração de relatórios, apresentações orais e posters, gestão do tempo, “aprendizagem eficaz” e dinâmica de grupos. (C, p.6)</p> <p>- (...) um monitor seleccionado de entre estudantes melhor classificados de anos mais avançados, o qual, enquadrado por um docente de Matemática da [designação da instituição], está disponível todas as 4ª feiras de tarde, para apoio aos estudantes com dificuldades a nível da Matemática, dos diversos cursos da [designação da instituição]. (C, p.6)</p> <p>- A fim de evitar escolhas inconscientes por desinformação, criou-se uma comissão de acompanhamento capaz de esclarecer os estudantes no momento da primeira matrícula, em íntima relação com a futura orientação tutorial. (D, p.3)</p> <p>- A participação dos estudantes em iniciativas complementares, bem como a possível orientação tutorial, completada, nos casos de turmas numerosas, com encontros com o docente no horário de atendimento deste, ou as visitas de estudo em cursos como [designação do curso] (onde existe mesmo uma unidade curricular designada «Saída de estudo»), [designação do curso] ou [designação do curso], têm contribuído para um significativo aumento do sucesso escolar, como resultado da aquisição de competências determinantes para uma melhor prestação no 2.º ciclo ou no mercado de trabalho (...). (D, p.6)</p> <p>- O sucesso escolar está directamente relacionado com as medidas adoptadas e os níveis de sucesso podem considerar-se elevados. (D, p.7)</p> <p>- No curso de [designação do curso] há ainda medidas concretas de apoio ao sucesso escolar, dado a especificidade do curso e dos LO nele previstos: o estabelecimento de parcerias de colaboração com instituições e empresas da área que, ao envolverem e motivarem os estudantes, promovem o sucesso escolar (...). (D, p.8)</p> <p>- O curso de [designação do curso] promove estágios e trabalhos realizados em colaboração com instituições públicas e privadas e o apoio ao empreendedorismo; o curso de [designação do curso] prevê a transversalidade de competências, que permitirá aos futuros licenciados o desempenho de tarefas de índole diversa; no curso de [designação do curso] incentiva-se a frequência de unidades extra-curriculares que proporcionem aos estudantes uma formação multidisciplinar em domínios que lhes permitam maximizar quer as competências adquiridas, quer o desenvolvimento de outras de carácter mais transversal, de forma a poderem responder às exigências da oferta laboral e a situarem-se nos novos</p>

	<p>contextos de competitividade social; em <i>[designação do curso]</i>, incentiva-se a participação em actividades de campos arqueológicos, monitorizados por um docente responsável; nos restantes cursos, para além de actividades pontuais já referidas, há ainda a salientar a participação nos módulos da Universidade Júnior (...). (D, p.8)</p> <p>- A participação dos estudantes em iniciativas complementares, referidas no ponto anterior, bem como a orientação tutorial e tipo de trabalho desenvolvido (favorecendo a autonomia, mas dirigindo a investigação) resulta numa taxa de sucesso escolar do nível dos 90%, mesmo tendo em conta o insucesso esporádico e a desistência por motivos pessoais, alheios ao mestrado. (D, p.17)</p> <p>- Por fim, destaque para a existência na <i>[designação da instituição]</i> de um Gabinete de Apoio ao Aluno, o qual, entre outras acções de apoio aos estudantes, ajuda no esclarecimento e resolução de questões pedagógicas, em estreita colaboração com os serviços da U.Porto. Neste sentido, em concreto, tem colaborado com o Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência da U.Porto. (E, p.11)</p> <p>- Quando analisamos o sucesso escolar medido pela percentagem de aprovações nos estudantes avaliados (...), verificamos um aumento significativo dessa percentagem à medida que os estudantes avançam no plano curricular e este aumento é visível em qualquer dos cursos analisados. (F, p.6)</p> <p>- (...) desistência de estudantes no primeiro ano. (G1, p.25)</p> <p>Há também estudantes que apontam dificuldades financeiras para poderem continuar. (G1, p.40)</p> <p>- No entanto, deve desde já salientar-se que a organização dos <i>[designação da UC]</i>, e em particular os do 1º e 2º semestres, tiveram já esta preocupação de acompanhamento mais próximo dos e das estudantes recém entrados/as no 1º ciclo. (G1, p.41)</p> <p>- Um conhecimento mais detalhado de motivos de abandono/desistência do curso, em particular no 1º ano do curso; (...) (G1, p.45)</p> <p>- Relativo isolamento de estudantes recém entrados/as na licenciatura perante os temas, problemáticas e abordagens do curso; (...) (G1, p.45)</p> <p>- Transitaram para o actual modelo organizativo algumas das medidas de apoio ao sucesso escolar já anteriormente existentes, nomeadamente o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), cujas funções garantem a integração dos estudantes deslocados, o apoio aos estudantes com necessidades educativas especiais e, ainda, uma valência de apoio psicológico, disponível para a generalidade dos estudantes da Faculdade. (G2, p.15)</p> <p>- Este clima e a relação dos docentes com os estudantes, associados ao trabalho de tutoria, ao debate e leitura de textos nas aulas, à diversidade metodológica, à abertura académica e ao desenvolvimento de projectos de investigação com formas sistemáticas de tutoria em laboratório, aparecem como a principal fonte de sucesso e sobretudo de vinculação ao mestrado, evitando o abandono que a carga de trabalho anunciaria. (G3, p.47)</p> <p>- No que se relaciona com as medidas de apoio à promoção do sucesso escolar implementados na <i>[designação da instituição]</i>, importa salientar que tal desiderato não é apanágio da actual reorganização do ensino, mas sim atributo antigo da <i>[designação da instituição]</i>, já que o ensino prático e clínico, obriga à proximidade docente/discente simplificando a aprendizagem e o sucesso escolar. (H, p.12)</p> <p>- (...) é justo referir que a <i>[designação da instituição]</i> criou estruturas de apoio ao estudante que disponibilizam serviços que interessam o sucesso escolar (...). (...) pertinência relativamente aos propósitos reformadores contidos no Processo de Bolonha, nomeadamente a efectivação de estágios, experiências de mentorado, recurso a antigos estudantes, consulta de apoio psicológico e de aconselhamento. (H, p.12)</p> <p>- (...) a <i>[designação da instituição]</i> no Dia da Faculdade e certas UC criaram galardões para os melhores estudantes, recompensando o mérito havido e compelindo desta forma o exemplo a seguir. (H, p.12)</p> <p>- De igual modo, casos houve onde se prestou relevante atenção à assiduidade, na procura de causas nas situações de faltas sucessivas e/ou excessivas, havendo por consequência a informação a informação do Gabinete do Estudante. (H, p.12)</p> <p>- ... i) Promover o sucesso académico dos estudantes e apoiar o processo educativo, através de iniciativas que potenciem o desenvolvimento vocacional e a gestão dos métodos de estudo, através de, nomeadamente: - Consultas de orientação vocacional e gestão de carreira, - Workshops de métodos de estudo; - Apoio na integração de novos estudantes através da tutoria de pares; - Grupo de estudantes voluntários. (L, p.19)</p> <p>- (...) ii) Estimular o desenvolvimento pessoal, permitindo aos jovens a exploração das problemáticas que interfiram com o seu sucesso académico, e os demais contextos de vida (família, pares, etc.), bem como o apoio junto dos estudantes com algum tipo de sofrimento emocional/ psicológico, nomeadamente: - Apoio psicológico em situações vivenciais e de crise psicológica; - Grupos de desenvolvimento pessoal e social, que permita aos estudantes, o desenvolvimento de competências para fazer face às mudanças sentidas aquando do acesso ao ensino superior e às exigências do mesmo. (L, pp.19-20)</p> <p>- (...) iii) Apoiar os estudantes com NEE, na sua adaptativa integração no Ensino Superior e posteriormente, na sua integração no mundo laboral, nomeadamente atendendo à</p>
--	--

	especificidade da população em causa e responder às suas necessidades (barreiras arquitectónicas, adaptação dos métodos de estudo e de ensino, inserção no mercado de trabalho). <i>(L, pp.19-20)</i>
--	---

ASPECTO COMUM	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">COMPETÊNCIAS EXTRACURRICULARES</p>	<p>- Para além da apresentação dos trabalhos de investigação é também promovido o desenvolvimento de outras competências extracurriculares relevantes como a capacidade de captação de financiamentos, a gestão de um evento científico, o controlo financeiro do programa, atrair investigadores estrangeiros para participar e o desenvolvimento de parcerias na área da investigação científica. <i>(A, p.11)</i></p> <p>- Acresce ainda o apoio que é dado pelos órgãos de gestão a actividades de ordem cultural, pedagógica e social (...) no sentido de apoiar e promover o desenvolvimento de competências que são cruciais no desenvolvimento da personalidade e profissionalismo (...). <i>(A, p.11)</i></p> <p>- Refira-se aqui que no ano lectivo de 2007/2008 mais de 50% dos estudantes inscritos são quadros de empresas do sector alimentar que, ao estar já inseridos no mundo laboral, dispõem de menos tempo para se envolverem em actividades extracurriculares. <i>(B15, p.3)</i></p> <p>- Estes projectos são realizados por grupos de estudantes de diversos cursos e anos curriculares, liderados por estudantes e enquadrados por docentes. Para além de permitirem o desenvolvimento de competências diversas (...) actuam como factores de motivação adicional, permitindo a aculturação a temas de <i>[designação da área do curso]</i> e induzindo ao estudo de conteúdos relevantes. (...) contribuíram já para um maior envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem e no desenvolvimento as suas capacidades de iniciativa e liderança. (...) <i>(C, pp.6-9)</i></p> <p>- Apesar da ausência, em alguns ciclos de estudo, de unidades curriculares optativas, que lhes permitiriam obter competências complementares aos saberes estruturantes do curso escolhido, há a preocupação da parte das direcções de curso de dotar os estudantes de espírito crítico e de competências que ultrapassem as estritamente curriculares, com especial incidência nas transversais – autonomia, capacidade de comunicação, capacidade de trabalhar em equipa, de investigação, de decisão, de iniciativa e de organização. Além do trabalho directamente relacionado com a investigação prioritária há estratégias diversificadas que se destinam a desenvolver essas competências. <i>(D, p.16)</i></p> <p>- Incentivo à participação dos estudantes em eventos científicos, Apoio aos estudantes na organização de eventos científicos, Participação e apoio a actividades organizadas pela Associação de Estudantes <i>(E, p.11)</i></p> <p>- (...) a Faculdade responsabiliza-se pela organização de vários eventos promotores desse tipo de competências, destacando-se a edição anual do (...), a par de tertúlias, debates, lançamento de obras científicas e literárias, acolhimento de congressos e outros eventos, de natureza científica, cultural cívica ou recreativa. Além disso, concede apoios sistemáticos à Associação de Estudantes, de natureza financeira, logística ou outra, para a organização de actividades daquele teor (...) <i>(G2, p.16)</i></p> <p>- Essas disciplinas (...) cooperam seguramente para que os estudantes desenvolvam competências extracurriculares (...) <i>(H, p.13)</i></p> <p>- (...) a Faculdade desenvolveu em 2007/2008 uma série de actividades, em colaboração com o Gabinete Coordenador de Estágios, com a Biblioteca e com os Serviços Informáticos, para apoio ao desenvolvimento de competências extracurriculares, na área da gestão dos recursos bibliográficos, na gestão e tratamento de dados e na iniciação à actividade de investigação. <i>(J, p.13)</i></p> <p>- A Faculdade tem incentivado a participação dos estudantes em actividades no âmbito das <i>[designação da área do curso]</i> solicitadas por escolas, autarquias, associações e outras estruturas inseridas na comunidade. Para além destas actividades extracurriculares pontuais, os estudantes são também integrados em actividades previstas no âmbito de protocolos entre a Faculdade e outras instituições. A Faculdade promove ainda a participação dos estudantes em projectos de voluntariado externos (...) <i>(J, p.13)</i></p> <p>- b) A responsabilização dos professores, já que lhes cabe a adopção de medidas de carácter científico-pedagógico que visem estimular a harmoniosa condução do processo educativo na sala de aula e fora dela: <i>a motivação do estudante para a aprendizagem</i> passa pelo interesse da proposta pedagógica da organização da Escola e por modelos pedagógicos activos que integrem as potencialidades dos estudantes e canalizem as energias para a participação e criatividade; (...) <i>(L, p.21)</i></p> <p>c) A responsabilização dos estudantes, a quem é cometido o exercício de direitos, como sujeitos activos no desenvolvimento dos valores da cidadania e o cumprimento dos deveres inerentes à frequência da Faculdade. <i>(L, p.21)</i></p>

ASPECTO COMUM	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">INVESTIGAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Neste âmbito tem sido estratégia da <i>[designação da instituição]</i> a abertura de oportunidades na área da investigação científica, com a integração precoce dos estudantes nos grupos de investigação. <i>(A, p.11)</i> - Temos alunos nestes programas. Contudo, só os melhores beneficiam destes incentivos. <i>(B5, p.8)</i> - Para a realização desses trabalhos os alunos integram centros/unidades de investigação de elevado mérito de que fazem parte a equipas envolvidas na leccionação do curso ou integram equipas em empresas ou outras instituições públicas, privadas ou autarquias, no caso de optarem por estágio. <i>(B10, p.4)</i> - (...) foi dada a possibilidade à maior parte dos estudantes de participarem em actividades de investigação em Centros/Unidades de investigação do Sistema Científico e Tecnológico Nacional. <i>(B15, p.3)</i> - (...) os alunos poderão escolher a UC denominada “Projecto I”, a que correspondem 8 ECTS, a qual permite o envolvimento num projecto de investigação a decorrer nos laboratórios da <i>[designação da instituição]</i>, nos Centros de Investigação e Laboratórios associados ou em instituições públicas ou privadas ligadas à actividade <i>[designação da área do curso]</i>, sob a orientação de um docente da <i>[designação da instituição]</i>. <i>(E, p.8)</i> - A <i>[designação da instituição]</i> permite aos estudantes o envolvimento nas actividades de investigação nela realizadas e estimula o desenvolvimento de trabalho curricular e extracurricular nos seus laboratórios e Institutos de investigação associados. <i>(E, p.9)</i> - (...) uma UC de carácter optativo (...) que permite o envolvimento dos estudantes em projectos de investigação. <i>(E, pp.9-10)</i> - Tem sido prática no <i>[designação da instituição]</i>, de há longos anos, a inserção de alunos em projectos de investigação, desde os primeiros anos curriculares, num envolvimento institucional que lhes confere outras competências fora do plano de estudos. <i>(F, p.6)</i> - Serviram também para os mobilizar para futuras apresentações de <i>posters</i> e comunicações em congressos, para divulgar junto da comunidade científica o seu trabalho de investigação. <i>(G5, p.9)</i>

ASPECTO COMUM	EXCERTO / RELATÓRIO
INSERÇÃO NA VIDA ACTIVA	<p>- Este ponto ainda não é objecto de desenvolvimento nas iniciativas da <i>[designação da instituição]</i> dado que todos os Mestres em <i>[designação da área do curso]</i> (até à data) têm tido acesso directo ao mercado de trabalho (...). (A, p.11)</p> <p>- É de referir outro evento, desta vez organizado pelo Gabinete de Imagem da <i>[designação da instituição]</i>, intitulado “Encontros de Empregabilidade” em que as saídas profissionais para os Licenciados foram discutidas. (B1, p.2)</p> <p>- Foram feitos contactos iniciais com outras empresas para a realização de novas visitas em 2008/2009. (B6, p.4)</p> <p>- Estágios e projectos individuais; Bolsa de Emprego; (C, p.10)</p> <p>- (...) são publicamente reconhecidas colaborações com várias empresas, sendo estas empresas nomeadas por cada um dos departamentos, de entre aquelas com as quais houve maiores e melhores colaborações. (C, p.11)</p> <p>- Existe na <i>[designação da instituição]</i> uma UNIVA (unidade de inserção na vida activa) voltada para o apoio à inserção na vida activa dos seus diplomados, a qual tenta de igual modo acompanhar as suas trajectórias de profissionalização. (D, p.9)</p> <p>- (...) tem vindo a desenvolver um conjunto de actividades científicas e culturais que visam a divulgação da disciplina como ciência e profissão. Neste sentido, promove conferências e colóquios sobre domínios de especialização e de intervenção da <i>[designação do curso]</i> e dos profissionais de <i>[designação da área do curso]</i>; convida anualmente ex-estudantes inseridos no mercado de trabalho para partilharem com os futuros diplomados as suas experiências de inserção laboral e as suas práticas profissionais; participa na Mostra da Universidade do Porto, mobilizando docentes e estudantes para a divulgação do curso e da profissão junto de potenciais estudantes, famílias e da sociedade em geral; promove o empreendedorismo, estimulando os estudantes para a aquisição de <i>soft skills</i> através do seu envolvimento em iniciativas de criação de empresas juniores. Neste caso, fornece orientação aos estudantes com projectos de criação de empresas em domínios tão diversos como o apoio à infância, terceira idade, formação profissional, entre outros. As visitas de estudo a contextos de trabalho e organizacionais constituem outra medida de incentivo à inserção na vida activa. Tal é ainda fomentado através da realização de trabalhos de investigação empírica em contextos sociais e institucionais diversificados (e.g., escolas, unidades de saúde, lares e centros de dia, autarquias, redes sociais, etc.), com vista à criação da necessidade social da profissão de <i>[designação do profissional]</i>. (D, p.9)</p> <p>-A direcção do curso de <i>[designação do curso]</i> prevê o envolvimento dos estudantes nas iniciativas da instituição que visam o apoio à inserção no mercado de emprego e o reconhecimento das tendências do próprio mercado. (D, p.10)</p> <p>- (...) realizou-se um encontro com representantes do tecido empresarial francês em Portugal, integrando depoimentos de pessoas já inseridas no mercado de trabalho, em empresas que estabelecem relações comerciais com a França e vice-versa, um atelier didáctico para docentes e um outro para estudantes na área do francês comercial; houve ainda várias visitas de estudo a empresas com o objectivo de colocar os estudantes em contacto com o mundo do trabalho e com as áreas de especialidade às quais foram introduzidos nas aulas. (D, p.10)</p> <p>- (...) o Curso promove, regularmente, através da divulgação via e-mail, a difusão de propostas de projectos de investigação, pedidos de contratação de licenciados, de estagiários, etc. (D, p.11)</p> <p>- Visitas de estudo a instituições e estágios em instituições nacionais e internacionais abrem possibilidades de inter-relacionamento institucional e de empregabilidade aos estudantes. As visitas de estudo a instituições realizam-se no 1.º ou 2.º semestres. Os estágios realizam-se no 3.º ou 4.º semestres. (D, p.18)</p> <p>- (...) no 2.º ano existe uma unidade curricular intitulada “<i>[designação da UC]</i>” que visa concretamente explicitar e reflectir sobre as actividades dos <i>[designação dos profissionais]</i> no mercado de trabalho. (D, p.20)</p> <p>- Adicionalmente, a <i>[designação da instituição]</i> procura activamente estágios extracurriculares, em entidades públicas ou privadas (...). (E, p.12)</p> <p>- O desenvolvimento de acções de apoio à inserção na vida activa constitui um dos objectivos prioritários do Gabinete de Apoio ao Aluno (...). (E, p.12)</p> <p>- Em 2007 foi criada uma Bolsa de Emprego on-line⁵, que se destina a facilitar a aproximação dos estudantes ao mundo laboral, mediando processos de candidatura e de oferta de emprego nas diferentes áreas de actividade profissional. (E, p.12)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Relativamente ao Mestrado Integrado em <i>[designação do curso]</i> não tem havido necessidade de implementar proactivamente qualquer tipo de medida, uma vez que, todos os Mestres têm tido acesso directo ao mercado de trabalho. <i>(F, p.8)</i> - No contexto dos planos Bolonha, há de momento falta de uma organização institucional no sentido de se criarem apoios concretos a integração dos novos Licenciados em planos Bolonha na vida activa, porventura mais difícil face ao encurtamento da formação em 1o ciclo. <i>(F, p.8)</i> - Serviço (...), que desenvolve a sua actividade no âmbito da realização de actividades de interface entre a Faculdade e o mundo do trabalho, tanto através do estabelecimento de contactos sistemáticos com instituições de estágio e de emprego, como através da manutenção de uma relação de proximidade com os e as diplomados/as pela Faculdade. O Serviço gere uma base dados de instituições de estágio de forma a apoiar a organização dos estágios curriculares; gere ainda uma bolsa de emprego através da sua divulgação juntos dos estudantes, diplomados e empregadores e da divulgação de ofertas de emprego. Assegura também a divulgação e a coordenação de diversos programas de estágio nacionais e internacionais. <i>(G1, p.42)</i> - (...) mantiveram-se neste modelo organizativo as estruturas de estímulo à inserção na vida activa, concretamente o <i>[designação do serviço]</i>, que desenvolve a sua actividade na interface com o mundo de trabalho, tanto através do estabelecimento de contactos com instituições de estágio e emprego, como através da manutenção de um observatório e de uma bolsa de emprego. <i>(G2, p.15)</i> - (...) a <i>[designação da instituição]</i> encetou esforços no sentido de promover medidas de estímulo à inserção na vida activa, essencialmente através de exemplos reais da aplicação dos conteúdos teóricos e práticos ministrados nas aulas. <i>(H, p.13)</i> - O GIVA também monitoriza a empregabilidade dos licenciados em <i>[designação do curso]</i> (...) <i>(J, p.14)</i>
--	---

ASPECTO COMUM	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>RELAÇÃO “FORMAÇÃO - MERCADO DE TRABALHO”</p>	<p>- (...) foi ainda desenvolvido um trabalho de fundo que decorreu ao longo deste ano, com uma abordagem aprofundada ao documento “O Licenciado <i>[designação do profissional]</i> em Portugal”, pela acção conjunta das Faculdades de <i>[designação das instituições]</i> Portuguesas em trabalho coordenado pela Faculdade de <i>[designação da instituição]</i> da Universidade de Lisboa, que define os domínios das competências a adquirir e a demonstrar pelos estudantes no final do Curso de <i>[designação do curso]</i>. (A, p.4)</p> <p>- A concessão do grau de Mestre em <i>[designação da área do curso]</i> pressupõe a demonstração das seguintes competências (...): i) competências profissionais próprias de <i>[designação da área do curso]</i>, em conhecimentos, desempenhos e atitudes, em profundidade compatível com o exercício autónomo da profissão; ii) Capacidade de compreensão e de resolução de problemas em situações novas ou em contexto alargados, seja para o exercício de <i>[designação da área do curso]</i>, seja para a prática de investigação; iii) Capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções e participar na emissão de juízos em situações que permitam um aperfeiçoamento profissional e uma educação <i>[designação da área do curso]</i> contínuos ao longo da vida”. (A, p.6)</p> <p>- (...) estimulam-se os estudantes a proporem Estágios fora da Faculdade, de modo a que após a conclusão da sua Licenciatura possam continuar a colaborar com a Instituição que lhes proporcionaram o Estágio. Nestes moldes será mais fácil encontrar Estágios para os pré-licenciados, porque as Instituições pretendem estagiários durante períodos de tempo relativamente longos para que após um primeiro período de aprendizagem possam produzir trabalho útil. (B2, p.39)</p> <p>- O testemunho deixado pelos orientadores em empresa dos estagiários foi extremamente positivo, facto comprovado pelo elevado número de alunos que prolongaram a sua ligação (agora em termos profissionais) com as empresas onde estagiaram ou que face à visibilidade do seu trabalho nas ditas empresas obtiveram propostas alternativas de emprego. É convicção da Comissão do <i>[designação do curso]</i> que a forte componente laboratorial do curso conjugada com uma exposição adequada aos fundamentos da <i>[designação da área do curso]</i> contribui fortemente para estes resultados. (B7, p.3)</p> <p>- Com efeito, existe, cada vez mais, uma procura por parte das Indústrias, Autarquias, Empresas de Consultadoria, Laboratórios do Estado, etc, de profissionais qualificados na área do <i>[designação da área do curso]</i>. (B10, p.2)</p> <p>- Deste modo, os alunos terão um conhecimento objectivo das actividades das empresas deste ramo e das suas exigências em termos de investigação e inovação, sendo também uma oportunidade para aprofundar e desenvolver as suas competências profissionais. (B10, p.4)</p> <p>- Há já algum tempo que estes Departamentos estavam conscientes das mudanças no mercado de trabalho para os seus licenciados e vinham a investir em pós-graduações de formato pluridisciplinar. (B11, p. 2)</p> <p>- Nesse sentido, a Comissão Científica contactou uma dezena de empresas, indústrias, serviços e laboratórios de pesquisa fundamental e aplicada de modo a garantir aos seus alunos a oportunidade de estagiar em ambiente laboral. A adesão a esta proposta de cooperação entre o meio académico e o empresarial superou as expectativas: (...). (B11, p.2)</p> <p>- No mesmo âmbito, a Comissão Científica convidou várias entidades exteriores à <i>[designação da instituição]</i> para integrarem um Conselho Consultivo que deveria pronunciar-se sobre o interesse, funcionamento e características deste 2º ciclo, permitindo um ajuste da formação aqui oferecida às exigências do mercado de trabalho. (...) Honestamente esta diligência foi pouco profícua: tentámos ouvir os consultores sobre intervenções relevantes da matemática na equipa e instituição que dirigem, e obter a sua ajuda na abertura deste 2º ciclo aos seus quadros técnicos - numa oportunidade de requalificação que correspondesse a um grau aceite no vasto espaço europeu, de índole semelhante aos conhecidos MBA's - mas não foi possível estabelecer esta consultoria com carácter permanente. Contudo, esta continua a parecer uma iniciativa promissora. (B11, p.3)</p> <p>- A mais valia deste 2º ciclo é a associação específica de disciplinas e a componente prática, de ligação ao mundo empresarial. (B13, p.2)</p> <p>- A totalidade dos alunos deste 2º ciclo encontrava-se a trabalhar a tempo total como colaboradores de empresas. (B13, p.2)</p> <p>- No entanto, esta inserção no mundo laboral é certamente uma mais valia para este 2º ciclo. (B13, p.3)</p> <p>- (...) a maioria dos estudantes já estão inseridos na vida activa no domínio das matérias leccionadas neste mestrado. Por outro lado, os docentes envolvidos na leccionação das unidades curriculares mantêm colaborações estreitas com diversas entidades empresariais/institucionais do sector agro-alimentar, possibilitando ao estudante a oportunidade de realizar estágios (...) em entidades que são potenciais agentes empregadores. (B15, p.3)</p> <p>- A maioria dos candidatos afirma procurar no curso formação que lhes permita mudar de actividade profissional. (B16, p.5)</p> <p>- Periodicamente é proposto a antigos alunos um inquérito destinado a aferir a adequação da formação obtida na <i>[designação da instituição]</i> às necessidades de inserção no</p>

	<p>mercado de trabalho e à sua evolução profissional. Igualmente se inquiram os empregadores sobre as competências que reconhecem ter os diplomados pela <i>[designação da instituição]</i>, bem como as que desejariam ver desenvolvidas. (C, p.4)</p> <p>- Periodicamente (estima-se de 5 em 5 anos) realizam-se inquéritos a ex-alunos e empregadores (...), destinados a aferir a adequação da formação realizada na <i>[designação da instituição]</i> às necessidades reais das empresas. (C, p.11)</p> <p>- No entanto, convém salientar que, a nível do 1.º ciclo, a competência profissional é ainda reduzida e que os estudantes devem prosseguir para o 2.º ciclo onde adquirirão competências específicas. (D, p.9)</p> <p>- (...) realização de estágios e protocolos institucionais. (...) Além disto, os protocolos realizados com as instituições onde os estudantes estão a realizar estágio mostram esta ligação ao mundo do trabalho. (D, p.19)</p> <p>- O Estágio final do <i>[designação do curso]</i> constitui-se como uma componente curricular extraordinariamente facilitadora da integração na vida activa. (E, p.12)</p> <p>- Através desta revisão das propostas de formulação do perfil de competências para concretização das funções que o/a <i>[designação dos profissionais]</i> deverá realizar, tendo em conta o que está consignado no Quadro Europeu de Qualificações para o nível 6, há aqui um amplo e complexo dispositivo de formação que espera ser reconhecido no mundo do trabalho pela sua qualidade concretizada. (G1, p.23)</p> <p>- Para além destes dois Seminários, também os <i>[designação da UC]</i> dos anos escolares anteriores procuram focar experiências e contextos da vida profissional, para uma maior articulação no pensar e planejar a ‘inserção na vida activa’. (G1, p.42)</p> <p>- Para concluir este capítulo, é de sublinhar preocupações que presidiram ao pedido de adequação da anterior Licenciatura para o regime do Processo de Bolonha, entre as quais se encontram a de uma maior articulação entre valências de formação produzidas em contexto institucional e configurações de um mundo de trabalho que está também à procura de formas criativas e de maior equidade social. (G1, p.43)</p> <p>- Reconhecimento público mais extenso e visível do perfil de <i>[designação dos profissionais]</i>; (...) (G1, p.45)</p> <p>- (...) no desenho do ciclo de estudos à luz do modelo organizativo de Bolonha, teve-se em consideração os seis tipos de papéis ou funções a desempenhar pelo <i>[designação dos profissionais]</i> em qualquer contexto profissional (i.e., transversais), bem como as vinte competências exigidas para o respectivo desempenho, conforme surgem enumeradas no Diploma Europeu (...) (G2, p.8)</p> <p>- Como nestas Universidades, o 2º Ciclo de Formação em <i>[designação da área do curso]</i> da Universidade do Porto assume um carácter de continuidade em relação ao 1º Ciclo, visando preparar para o acesso ao trabalho no domínio da educação e da formação, e considera, nos dois últimos semestres, duas vias de formação: uma profissionalizante, que integra estágio e o desenvolvimento de um projecto, e outra de investigação. (G3, p.4)</p> <p>- (...) ao mesmo tempo, procuram valorizar uma lógica de inovação que atenda às necessidades de intervenção decorrentes da emergência de problemas sócio-educativos, e também da concretização de uma formação, resultante das transformações do campo educativo e das oportunidades de trabalho. (G3, p.10)</p> <p>- O curso desenvolveu estas dimensões educacionais ligadas aos contextos de prática, (...). (G4, p.13)</p> <p>- Esta edição do curso, e à qual se refere o presente relatório, intensificou as actividades de contacto com instituições que realizam trabalho social nessas áreas, assim como com os profissionais que aí desenvolvem a sua actividade, (...) (G4, p.13)</p> <p>- É por isso que interessa assimilar que o objectivo fundamental do novo ciclo de estudos de Mestrado em <i>[designação da área do curso]</i>, considerando a diminuição da oferta de mercado de trabalho, deverá produzir não só profissionais com conhecimentos, aptidões, atitudes e competências mas também indivíduos qualificados para uma ampla cidadania. Uma formação universitária de topo que lhes confira também a capacidade de se inserir e de servir na sociedade. (H, p.5)</p> <p>- Importa referir que houve a necessidade de estruturar um Mestrado Integrado no curso de <i>[designação do curso]</i> visto não ser possível encontrar um enquadramento legal para que o título de licenciado corresponda a uma saída profissional. (H, p.25)</p> <p>- Pretende esta organização curricular criar profissionais capazes de identificar o seu território de acção, ao mesmo tempo que capazes de operar transversalmente noutros territórios da criação e de trabalhar colectivamente. (I, p.5)</p> <p>- (...) por outro lado, pretende preparar o estudante para os diversos contextos profissionais do diplomado, potenciando uma maior versatilidade profissional futura, e deixando em aberto a possibilidade de continuar a sua formação académica num ciclo de estudos posterior. (J, p.2)</p> <p>- O estágio académico proporciona um contacto estreito e tutelado com a realidade profissional, potenciando a aplicação dos conhecimentos, capacidades e competências</p>
--	--

adquiridas, nomeadamente capacidades de exposição e argumentação, espírito de iniciativa e adaptação a novas situações, capacidade de trabalho autónomo e em equipas multidisciplinares. *(J, p.3)*

- (...) a Faculdade aprovou um figurino de plano de curso de Mestrado que, para além de corresponder inteiramente aos objectivos delineados, procurou não obnubilar os distintos fins daqueles que nele são admitidos: o acesso a uma profissão jurídica que suponha uma habilitação académica superior à licenciatura, o desenvolvimento de um percurso académico, a mera complementação e ou actualização de conhecimentos numa área específica do saber jurídico. *(L, p.14)*

ASPECTO COMUM	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">COMPARABILIDADE DOS CURSOS</p>	<p>- Durante o ano lectivo de 2007/2008 foi objecto de adequação (...), o Curso de <i>[designação do curso]</i>, tendo sido adoptado o <i>[designação do curso]</i>, com alterações que permitiram conformar globalmente o Curso e, especificamente, as UC aos requisitos do Processo de Bolonha. Esta modalidade foi adoptada por todas as IES em Portugal (...). (A, p.5)</p> <p>- A <i>[designação da instituição]</i> está empenhada em garantir que o seu <i>[designação do curso]</i> seja aferido por padrões de qualidade internacional, que terá que ser conseguido através de um esforço conjunto de estudantes e docentes. (A, p.7)</p> <p>- Há ainda um longo caminho a percorrer para um obter um correcto reconhecimento da formação académica e da experiência profissional anteriores. Nomeadamente quando as instituições de origem são desconhecidas, como é o caso na maior parte dos candidatos vindos do ensino superior estrangeiro. Está em causa uma dificuldade associada ao reconhecimento dos conteúdos das unidades curriculares, os respectivos créditos e a sua classificação (...). (C, p.10)</p> <p>- O perfil dos cursos de <i>[designação da área do curso]</i> está, a nível europeu, condicionado normativamente por Directivas Comunitárias específicas, as quais o <i>[designação do curso]</i> procura respeitar integralmente, quer quanto aos conteúdos curriculares quer quanto à repartição entre ensino teórico e prático, de modo a conservar o carácter universitário e profissionalizante do mesmo. (E, p.4)</p> <p>- Tal resulta da “tradição” e, mais recentemente, do facto de o perfil dos cursos de <i>[designação da área do curso]</i>, estar, a nível comunitário, como já foi referido, condicionado normativamente por Directivas específicas, as quais o <i>[designação do curso]</i> sempre procurou respeitar integralmente. (E, p.6)</p> <p>- (...) definidas conforme os contextos de actuação profissional do <i>[designação do profissional]</i> internacionalmente reconhecidos, (...) (G2, p.4)</p> <p>- Na sua organização, foram tomados como referência os 2^{os} Ciclos de formação das Universidades Paris VIII, Paris V, Rouen, Poitiers, Leiden, Barcelona e da Universidade de Humanidades de Vilnius. (G3, p.4)</p> <p>- Estas áreas, que se realizam através de uma multiplicidade de percursos de formação, integram quer a tradição das <i>[designação da área do curso]</i> na <i>[designação da instituição]</i>-UP, quer perspectivas nacionais e internacionais deste campo; (...) (G3, p.10)</p> <p>- Esta organização do ciclo de estudos e respectiva distribuição de ECTS deve a sua especificidade à necessidade de estabelecer padrões comuns entre as diversas Instituições europeias participantes e em coerência com as exigências dos diferentes sistemas educativos em que elas se integram. (G4, p.4)</p> <p>- Na verdade, os objectivos gerais que importam a formação de <i>[designação dos profissionais]</i> no espaço europeu foram obtidos em concertação pelos parceiros europeus e são inequívocos (...) (H, p.4)</p> <p>- O que acabamos de referir justifica que esses requisitos tenham norteado a nossa acção programática na prossecução do novo ciclo de estudos, sem contudo olvidar as novas regras normativas de feição internacional para a criação do EEES. (H, p.5)</p> <p>- Sendo um dos objectivos centrais do Processo de Bolonha a promoção da mobilidade no espaço Europeu, mais até do que as reformas administrativas e de âmbito pedagógico, e tendo Portugal efectuado uma reforma consensual e aparentemente bem sucedida no 1º ciclo de formação, fará sentido monitorizar as condições criadas pelos diferentes Estados Europeus para a mobilidade e emprego dos <i>[designação dos profissionais]</i> licenciados entre nós, a nível Europeu. (J, pp.17-18)</p> <p>- O processo de reforma e adaptação registado em 2006 foi exigido por condicionantes externas de comparabilidade e intermobilidade. Ou seja, não se procedeu a esta reforma do plano actual por se encontrarem óbices inultrapassáveis na sua actual formulação. (L, p.3)</p> <p>- Também o conhecimento dos elementos internacionais e a sua ponderação em função dos princípios que presidiram à organização do plano de estudos resultaram na concepção de um plano de estudos que está em perfeita sintonia com os conteúdos e as metodologias de ensino transversais aos cursos europeus de referência, (...) (L, p.18)</p>

ASPECTO COMUM	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>MOBILIDADE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No que se refere a oportunidade de mobilidade condicionada pelo processo, foram melhorados os indicadores, o que permite aferir da compatibilização do modelo adoptado com as Universidades Europeias congéneres na área da Educação <i>[designação da área do curso]</i>. Esta situação beneficia do facto da mobilidade se efectivar preferencialmente no 2º ciclo de estudos do <i>[designação do curso]</i> (4º-6º anos), dado o carácter mais uniforme (“global”) da abordagem a área clínica nas Faculdades de <i>[designação da área do curso]</i> da Europa, de que resulta maior compatibilidade das grelhas curriculares. (A, p.7) - Esta publicação permite uma significativa melhoria da articulação pedagógica entre <i>[designação da instituição]</i> e as suas congéneres nos programas de mobilidade de estudantes e de docentes, designadamente na Europa (...). (A, p.10) - Refira-se que um docente português (...) deslocou-se à Universidade Nacional de Zaporizhzhya. (B4, p.15) - A licenciatura recebeu sete alunos em mobilidade Erasmus da Turquia e duas alunas em mobilidade CPLLA (...). (...) A Faculdade <i>[designação da instituição]</i> tem acordos Erasmus com várias universidades na área <i>[designação das áreas do curso]</i> (...). (B5, p.8) - Um aluno apenas, que concluiu o 3º ano do <i>[designação do curso]</i>, concorreu ao programa Erasmus (...). (B6, p.8) - Quatro alunos concorreram ao Programa Erasmus (...). (B8, p.8) - A <i>[designação da instituição]</i> participa no projecto ERASMUS, pelo menos desde 1988. (C, p.9) - Foi adoptado o princípio de utilização da língua inglesa nas aulas ao nível do 2º ciclo, sempre que estejam presentes estudantes estrangeiros. (C, p.10) - A <i>[designação da instituição]</i> participa activamente no programa Socrates/Erasmus desde há vários anos, mantendo, além disso, alguns outros programas de mobilidade, em particular programas de cooperação (...). (E, p.13) - No que se refere à mobilidade “In”, alguns estudantes procuram a <i>[designação da instituição]</i> com vista à realização de UC dos vários cursos aqui ministrados. A grande maioria, porém, escolhe a <i>[designação da instituição]</i> para a realização de trabalhos de investigação. Tendo isso em consideração, e com vista a enquadrar especificamente estes estudantes, foi criada uma UC especial, designada “Projecto II”, a que correspondem 24 ECTS, uma vez que estes estudantes se dedicam a actividades de investigação a tempo inteiro. (E, p.13) - Relativamente à mobilidade “Out”, ela tem incidido sobretudo a nível do Estágio, podendo contribuir parcialmente para realização do mesmo. (E, p.13) - As universidades europeias parceiras são: (...) (G4, p.2) - (...) curso pretende contribuir para o desenvolvimento de uma perspectiva europeia sobre a inclusão social através do estabelecimento de uma rede de universidades europeias que conjuntamente leccionam as diferentes unidades curriculares do Curso de Mestrado. (G4, p.3) - As unidades curriculares são asseguradas pelos professores das Universidades parceiras que viajam às diferentes instituições para, num período de tempo curto e de forma intensiva (uma a duas semanas), desenvolverem as respectivas temáticas e actividades. (G4, p.10) - Pelo menos uma destas três unidades curriculares teve que ser oferecido em língua inglesa para facilitar e encorajar a mobilidade dos estudantes. (G4, p.10) - No âmbito do estímulo à mobilidade foi organizado em colaboração com a Associação de Estudantes, um grupo de estudantes voluntários que, em sistema de tutoria, apoia os estudantes de mobilidade “Incoming” no sentido de promover a sua integração académica e social. (J, p.13)

ASPECTO COMUM	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">AValiação dos ESTUDANTES</p>	<p>- As taxas de aprovação em cada UC são muito elevadas, o que está de acordo com o perfil dos estudantes ingressados na <i>[designação da instituição]</i> e com as estratégias de ensino/aprendizagem, adoptadas em cada UC. Contudo, não foram verificadas alterações significativas, quanto a este parâmetro, quando confrontado o ano em referência com o ano Pré-Bolonha (2006/2007). <i>(A, p.9)</i></p> <p>- A percentagem de alunos aprovados apresenta também um comportamento muito distinto nos dois planos de estudo. <i>(B1, p.24)</i></p> <p>- A percentagem de alunos avaliados situa-se no intervalo 67%-83% no plano de estudos actual, sem correlação nítida com a progressão ao longo da licenciatura. (...) verifica-se que no plano de estudos antigo os alunos vão ganhando empenho e maturidade ao longo da licenciatura, e tendem a sujeitar-se a uma avaliação final às disciplinas em que estão matriculados, e no actual plano de estudos não parece haver uma progressão nítida do empenho e maturidade dos alunos ao longo da licenciatura. No entanto note-se que a comparação não é inteiramente correcta (...) <i>(B1, p.25)</i></p> <p>- A percentagem de alunos excluídos é, em geral, bastante baixa, e apenas significativa no primeiro ano. <i>(B1, p.26)</i></p> <p>- Uma análise comparativa simples das percentagens de aprovação nas disciplinas do 1º Ano mostra uma certa homogeneidade na percentagem de aprovações. <i>(B2, p.15)</i></p> <p>- Uma análise comparativa simples das percentagens de aprovação nas disciplinas do 2º Ano mostra alguma heterogeneidade na percentagem de aprovações nas disciplinas do 1º Semestre e maior homogeneidade na percentagem de aprovações nas disciplinas do 2º Semestre. <i>(B2, p.15)</i></p> <p>- Uma análise comparativa simples das percentagens de aprovação nas disciplinas do 3º Ano mostra uma certa homogeneidade na percentagem de aprovações com valores superiores a 80% (...). <i>(B2, p.16)</i></p> <p>- a) Só pouco mais de metade (51%) dos alunos foram avaliados. A taxa de aprovação é razoável (76%), se considerarmos apenas os avaliados. <i>(B3, p.4)</i></p> <p>- No total das UCs do 1º Ciclo/<i>[designação do curso]</i> verificou-se que 59% dos alunos inscritos obteve aprovação, correspondendo a uma taxa de avaliados de 71%. A taxa global de aprovação dos alunos avaliados é de 80%. <i>(B4, p.6)</i></p> <p>- (...) a taxa de aprovações mais baixa verificou-se nas UCs obrigatórias do 1º ano, onde apenas 41% dos alunos inscritos obteve aprovação, correspondendo a 59% dos alunos avaliados. (...) <i>(B4, pp.6-7)</i></p> <p>- (...) há uma grande percentagem de alunos inscritos mas não avaliados nas disciplinas. Esta situação ocorre igualmente em unidades curriculares obrigatórias e de opção. Possivelmente, para esta situação contribuem vários factores: - a possibilidade que os alunos têm de se inscrever em 75 ECTS, em vez dos 60 ECTS recomendados; - a falta de trabalho contínuo por parte dos alunos; - o abandono da frequência em muitas disciplinas ao longo dos semestres (este é notado, pelos professores, essencialmente nas aulas teóricas onde a frequência não é obrigatória). <i>(B5, p.6)</i></p> <p>- Apenas 69,5% dos alunos inscritos foram avaliados. <i>(B6, p.6)</i></p> <p>- Considerando a taxa “Aprovados/Avaliados” de 100%, podemos dizer que o resultado foi excelente, o que demonstrou um desempenho bastante elevado, quer por parte dos docentes, quer pelos discentes. Além disso, as médias obtidas pelos alunos nas diferentes disciplinas foram bastante satisfatórias. <i>(B8, p.7)</i></p> <p>- Os seus alunos, apesar de estarem em maior número já integrados no mercado de trabalho, não evidenciaram taxas de insucesso muito diferentes das verificadas nas disciplinas do primeiro ciclo. <i>(B9, p.3)</i></p> <p>- Uma análise das estatísticas do desempenho permite constatar que o grau de aproveitamento dos alunos que se submeteram a avaliação foi de 100% em todas as disciplinas, com excepção de duas delas, cujos aproveitamentos foi de 94% e de 97%. Portanto, pode concluir-se que o grau de aproveitamento foi excelente. <i>(B10, p.6)</i></p> <p>- Por ser ano de transição para os ciclos de estudo de Bolonha, em 2007/2008 a maioria dos alunos deste mestrado não teve de obter aprovação a mais do que duas unidades curriculares. <i>(B11, p.5)</i></p> <p>- Apesar da baixa percentagem de Aprovados/Inscritos na unidade curricular de Projecto/Tese, os resultados obtidos, para este índice, nas restantes unidades curriculares foram bastante bons, e se atendermos à percentagem de Aprovados/Avaliados, excelente. Relativamente aos valores médios das classificações, e pondo de parte os obtidos em <i>[designação da UC]</i>, claramente destoantes de todos os outros, pode considerar-se que os resultados foram globalmente bons. <i>(B12, p.7)</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - As taxas de aprovação das unidades curriculares deste Curso é superior a 90%, o que se pode considerar um caso de sucesso. (B15, p.3) - Os alunos que frequentaram o 1º ano do Mestrado em <i>[designação do curso]</i> tiveram aprovação em todas as disciplinas, excepto dois casos (...). (B16, p.13) - Os alunos que frequentaram o 2º ano do Mestrado em <i>[designação do curso]</i> tiveram aprovação em todas as disciplinas. (B16, p.13) - A média das classificações, que ronda o Bom e o Muito Bom (isto é classificações entre o 15 e o 19), traduz um sucesso significativo e revela a adequação da avaliação ao volume de trabalho exigido (...). (D, p.17) - Podemos observar também que a taxa de aprovação no 1o ano aumentou com a passagem do modelo pré-Bolonha para o modelo de Bolonha (do ano lectivo de 2006/07 para o de 2007/08) nos três cursos. (F, p.6) - Na leitura destes dados, focando as taxas de aprovação, anotem-se as elevadas taxas, todas elas acima dos 95% e que devem ser relacionadas com as perspectivas de docentes e de estudantes sobre a forma como os processos de ensino-aprendizagem são estruturados. (G1, p.40) - (...) foram avaliados e aprovados 67 estudantes e as classificações, por estudante, obtidas no final do 1º ano situam-se entre 13 e 19 valores. Se observarmos a média das classificações obtidas em cada unidade curricular verifica-se que a média se situa entre 13 e 17,41 valores. (G3, p.52) - No cômputo geral, é possível dizer que o desempenho dos estudantes, pelo menos aquele que se espelha nas classificações, pode ser considerado como bom. (G4, p.28) - Para além disso, os alunos mostram-se empenhados, assíduos e participativos, tendo apresentado notas médias entre 14 e 15 nas várias UC do 1º semestre (...). (G5, p.8)
--	--

ANEXO IV

*DIMENSÃO ORGANIZACIONAL –
PROCESSO DE TRANSIÇÃO*

DIMENSÃO ORGANIZACIONAL

Processo de Transição

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esta situação foi consequência da deficiente operacionalização da UC, sendo esta situação avaliada de forma menos positiva pelos Estudantes. (A, p.10) - A opinião dos estudantes/docentes relativa a adequação a Bolonha é muito dividida. (A, p.11) - Os estudantes do 2º Ciclo (4º-5º anos) “não sentiram muitas mudanças com Bolonha, considerando que os estudantes dos anos básicos foram mais afectados”. O 6º ano sofreu maiores alterações, decorrentes do funcionamento, (...) (A, p.12) - Os resultados são extremamente animadores e parecem reflectir o sucesso do plano de estudos da licenciatura adequada a Bolonha. Houve de facto um esforço por parte dos docentes da licenciatura (...) para resolver imperfeições que a licenciatura continha no seu anterior formato a este nível. A avaliar pelos resultados, os objectivos parecem ter sido amplamente atingidos. (B1, p.7) - Atendendo às grandes diferenças curriculares das duas Licenciaturas (pré e pós Bolonha) este ano foi atípico pelo que é prematura tirar conclusões sobre o sucesso ou insucesso da nova Licenciatura. (B2, p.9) - O Plano de Estudos previsto para este Ano Lectivo foi implementado na totalidade com aparente sucesso. No entanto, só ao fim de alguns anos lectivos é que uma avaliação concreta poderá ser efectuada e, concretamente, após a conclusão de um ciclo de três anos, quando os novos alunos que entraram na Licenciatura terminarem o seu curso. (B2, p. 38) - Apesar da perturbação introduzida pela transição para Bolonha, o funcionamento da licenciatura de [designação do curso] em 2007/08 foi considerado aceitável. (B3, p.5) - Tendo decorrido em 2007/2008 o 1º ano da aplicação da reforma curricular do modelo Bolonha ao 1º ciclo/[designação do curso], este ano lectivo um pouco conturbado e com uma população de alunos em situações curriculares muito diversas. (B4, p.8) - Consideramos que, globalmente, o funcionamento da licenciatura foi razoável. (B5, p.10) - O início do ano lectivo de 2007-2008 processou-se com algumas dificuldades na [designação da instituição], em termos, nomeadamente, da organização administrativa da inscrição/elaboração de planos de estudo individuais dos alunos, e do arranque das aulas com atraso relativamente ao previsto. (B6, p.2) - O funcionamento do [designação do curso], em 2007/2008 pode ser considerado muito aceitável, em particular se forem ponderadas as dificuldades resultantes da transição para Bolonha em toda a [designação da instituição]. (B6, p.8) - (...) a entrada em funcionamento do [designação do curso] foi realizada de forma regular e entrou numa fase de maior estabilidade ao nível da gestão. (B7, p.5) - A observação do funcionamento do curso e da interligação das disciplinas e respectivos programas deverá fornecer a informação necessária a uma reformulação mais profunda do plano de estudos, a concretizar daqui a pelo menos 2 ou 3 anos. (B7, p.5) - O funcionamento do Mestrado em [designação do curso], em 2007/2008, foi muito bom, se forem ponderadas as dificuldades resultantes da transição para Bolonha em toda a [designação da instituição]. (B8, p.9) - O funcionamento do [designação do curso] no ano de 2007-2008, pode ser considerado como aceitável. (B9, p.3) - Os objectivos previstos na criação deste 2º ciclo foram cumpridos e mantêm-se actuais. (B11, p.7) - (...) e que o curso foi estruturado para dois anos, podemos concluir que, no ano 2007/2008, o curso cumpriu os objectivos propostos. (B12, p.7) - O funcionamento do [designação do curso], em 2007-2008, pode ser considerado aceitável, em particular se forem ponderadas as dificuldades resultantes do trabalho profissional dos alunos. (B13, p.3)

	<p>- O funcionamento do <i>[designação do curso]</i> em 2007/2008 pode ser considerado aceitável, em particular no que se refere à flexibilidade do curso em relação às diferentes áreas de formação inicial dos alunos. (B14, p.1)</p> <p>- Após um ano de vigência dos diversos ciclos de estudo, estruturados segundo as regras enunciadas no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, há lugar a diversas observações, fundamentais para legitimar um processo que, assentando numa série de princípios só exequíveis em circunstâncias ideais, não deixa, por isso mesmo, de apresentar algumas deficiências, nomeadamente logísticas, devidas sobretudo ao facto de haver com frequência na mesma turma finalistas dos antigos e novos planos de estudos. (D, p.1)</p> <p>- A prudência de resposta a alguns inquéritos (...) é prova mais do que suficiente de uma certa atitude expectante, que resulta, em grande parte, de incertezas decorrentes de problemas levantados pela integração e da falta de informação/experiência do novo modelo. (D, p.2)</p> <p>- A mudança que adveio desta integração e cujos benefícios ainda não se conseguem descortinar objectivamente criou alguns problemas de ajustamentos, sobretudo em cursos que viram as expectativas defraudadas por condicionalismos alheios às vontades individuais ou ao funcionamento da própria instituição, que tentou sempre, na medida do possível, minorar os prejuízos. (D, p.3)</p> <p>- Alguma instabilidade gerada nesta fase de transição, normal nestes períodos, traduz-se em repostas menos optimistas, apesar de haver nitidamente um acolhimento favorável a perguntas que apelam à constatação das mudanças e uma maior precaução nas que implicam um julgamento de valor sobre a alteração do paradigma. (D, p.4)</p> <p>- A análise dos resultados mostra que a apreciação dos docentes é positiva, havendo, contudo, uma maior incidência nos níveis médios. A opção por valores medianos deriva da incerteza e de um certo desconforto sentido pelos estudantes que viram os seus primitivos percursos académicos alterados e da falta de informação/experiência para responderem, porque ainda não decorreu o tempo necessário para poderem fazer uma avaliação mais rigorosa. (D, p.11)</p> <p>- O ano lectivo 2007/08, por ser um ano de “transição” para o modelo de Bolonha, apresentou algumas limitações. (E, p.6)</p> <p>- A completa adequação dos cursos ministrados; (...) (E, p.14)</p> <p>- É evidente, porém, que a concretização daqueles objectivos não pode considerar-se já plenamente realizada. (E, p.14)</p> <p>- Em suma, em termos de adequação de Licenciatura ao modelo de Bolonha, pode-se dizer que a implementação foi cumprida a 100% dentro dos prazos legais previstos. (F, p.5)</p> <p>- Os resultados sugerem uma visão positiva, no entanto é de esperar e desejável que estratégias de ensino no âmbito de Bolonha venham a elevar esses valores, ao longo do tempo. (F, p.6)</p> <p>- A transição para o novo plano de estudos ao abrigo do modelo organizativo de Bolonha está plenamente conseguida nos planos pedagógico e científico, (...) (G2, p.11)</p> <p>- (...) os estudantes avaliaram de forma muito positiva as unidades curriculares e os docentes no primeiro ano de implementação do novo plano de estudos. (G2, p.18)</p> <p>- Em suma e em jeito de apreciação final, após um ano de funcionamento do novo plano de estudos, torna-se ainda prematura a sua avaliação em maior detalhe. Ainda assim, é já possível concluir que o processo de transição da Licenciatura em <i>[designação do curso]</i> para o Mestrado Integrado em <i>[designação do curso]</i>, apesar de se mostrar extremamente complexo, dadas as profundas mudanças introduzidas quer na organização curricular, quer nas metodologias de ensino-aprendizagem, quer nas competências exigidas ao Mestre em <i>[designação da área do curso]</i>, parece ter sido conseguido de forma bastante satisfatória. (G2, p.18)</p> <p>- Foram diversas e intensas as alterações operadas nas dinâmicas institucionais. Em primeiro lugar por se tratar de um primeiro ano de novo funcionamento, nas suas formas de organização e desenvolvimento, mas também na linguagem e nas finalidades das acções levadas a cabo, o que implicou e implicará um processo de acomodação e ajustamento de linguagens e acções. (G3, p.22)</p> <p>- Se todas estas mudanças exigem alteração de representações, percepções, acções e linguagens, convocando inevitavelmente redefinições do agir colectivo, difíceis por definição, outras tiveram implicações directas na dinâmica organizativa da instituição, como aconteceu com as exigências relativas à plataforma <i>[designação do sistema informático]</i> e com os novos órgãos de gestão do curso nas suas relações com os serviços e órgãos já existentes. (G3, p.22)</p> <p>- A estes dois níveis, as dificuldades do <i>[designação do curso]</i> foram especialmente grandes, por ser o curso de 2º ciclo na Faculdade a funcionar efectivamente pela primeira vez na sua completude e em toda a sua novidade e por oferecer um plano estudos com unidades curriculares específicas, mas concretizáveis de modo diferente em diferentes edições. (G3, p.22)</p> <p>- Em geral, podemos afirmar que a organização do processo de ensino e de aprendizagem foi concordante com a especificidade prevista para o 1º ano e com as indicações do processo de Bolonha e, ainda, que foi respeitada a identidade formativa de cada semestre. (G3, p.30)</p> <p>- O que acabámos de apresentar, ainda que com as dificuldades inerentes a um ano de transição e a um primeiro ano de implementação, dificuldades que se estendem às próprias</p>
--	--

	<p>formas de avaliação da sua qualidade, permite-nos afirmar que o ano lectivo de 2007/2008 do <i>[designação do curso]</i> se traduz numa avaliação muito positiva. <i>(G3, p.54)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - As avaliações informais junto dos alunos e o auscultar do dia-a-dia indiciam elevado grau de satisfação com o modelo do curso, sendo necessário aferir estas avaliações informais através da concretização dos inquéritos pedagógicos. <i>(G5, p.8)</i> - A análise consequente demonstra, salvo poucas excepções, uma nota dominante: que não existe uma homogeneidade de opiniões. <i>(H, p.23)</i> - Na opinião de quem quis colaborar, podemos dizer que a aplicação de Bolonha pareceu ser uma realidade próxima da cotação máxima (+1) – Significado pontual de referencia de exactidão duvidosa. <i>(H, p.29)</i> - A falta de tempo para avaliar ainda os resultados da nova organização curricular, não permite emitir um juízo seguro sobre as suas consequências para o ensino e aprendizagem, (...) <i>(I, p.5)</i> - Apesar deste óbice, é de salientar a apreciação globalmente muito positiva que é efectuada pelos estudantes, quer dos planos de estudos quer das práticas pedagógicas. <i>(I, p.8)</i> - Os resultados destes inquéritos traduzem uma apreciação globalmente muito positiva por parte dos estudantes de 1º ciclo, deixando margem para uma futura progressão, nomeadamente ao nível da adequação das estratégias pedagógicas. <i>(I, p.8)</i> - Como o ano lectivo de 2007/2008 foi de transição, este não é um ano representativo do funcionamento do novo plano de estudos, além de o facto de ser a primeira vez que alguns docentes leccionam as suas unidades curriculares. Desta forma, os únicos dados disponíveis de 2007/2008 relativos ao funcionamento do novo plano de estudos não nos permitem tirar conclusões definitivas relativamente à concretização dos objectivos visados. <i>(J, p.16)</i> - Apesar de tudo parece ter-se conseguido - com a compreensão de todos, docentes, discentes e funcionários - minorar o impacto das alterações, o que foi aliás realçado genericamente nos contributos recolhidos para efeitos da elaboração deste relatório. <i>(L, p.6)</i> - (...) parece desproporcionada a concentração da adaptação curricular num único ano lectivo tal como resultou do calendário da Universidade do Porto para a apresentação e aprovação das adequações e criação de novos ciclos de estudo de acordo com o processo de Bolonha (...) <i>(L, p.6)</i> - Repete-se que se considera que as questões mais complicadas que se verificaram tiveram precisamente a ver com a circunstância de se ter tratado de um ano de transição – ou com a dificuldade de os docentes inovarem pedagogicamente num ano em que a sobrecarga lectiva e de avaliação foi exponencial – e não com o plano de base, que se entende que cumpriu e cumpre os objectivos submetidos a registo. <i>(L, p.24)</i>
--	--

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>ASPECTOS POSITIVOS DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Muitos dos aspectos apontados como positivos estão em sintonia com a adequação a Bolonha: participação dos estudantes em projectos de investigação, utilização das TICs, abertura de novos cenários para a aprendizagem clínica (...). <i>(A, p.6)</i> - Como aspectos positivos referem que “como o ensino é exigente os estudantes adquirem bastantes conhecimentos” e reforçam a “receptividade dos departamentos para a componente de investigação”, os “conteúdos muito interessantes” e “...muito adequados”. <i>(A, p.12)</i> - Verificou-se um nível de sucesso escolar muito elevado, o que demonstrou o interesse de todo o corpo docente e discente, havendo sempre uma articulação harmoniosa entre estas duas vertentes. <i>(B8, p.9)</i> - A componente administrativa (preenchimento atempado das fichas das disciplinas e sumários, disponibilização de bibliografia adequada nas bibliotecas dos Departamentos, planeamento da avaliação, realização dos seminários de projecto, etc) foi, no geral, devidamente assegurada, e pode aceder-se a todos os elementos relevantes através do sistema <i>[designação do sistema informático]</i>. <i>(B11, p.7)</i> - Mas se isto representou uma séria dificuldade importa também referir o esforço dos docentes das cadeiras em questão, que não deixaram de ter em linha de conta estas mesmas dificuldades. <i>(L, p.8)</i>

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>CONSTRANGIMENTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (...) o processo decorreu num continuum, não tendo sido possível ultrapassar — no primeiro ano de adequação - alguns dos constrangimentos da <i>[designação da instituição]</i> e do seu programa científico/pedagógico. <i>(A, p.12)</i> - O período lectivo poderia ser melhor aproveitado se a época de exames não fosse tão longa. Em 2007/08 os exames ocuparam 12 semanas, o que corresponde a quase um semestre de aulas. <i>(B5, p.9)</i> - Um dos aspectos teve a ver com o facto de todos os alunos inscritos serem detentores de licenciaturas Pré-Bolonha e terem, na esmagadora maioria dos casos, transitado directamente para o 2º ano, o que dificultou a distribuição atempada dos temas de Projecto/Tese de forma a permitir o desenvolvimento da investigação necessária à elaboração dos trabalhos, e à sua consecução em tempo útil. <i>(B12, p.8)</i> - A experiência revela que existe grande inércia. Docentes e discentes são, em geral, avessos a grandes e frequentes mudanças, as quais são indispensáveis à adequação que se deseja entre a lista de competências prevista e a das competências realmente adquiridas. <i>(C, p.3)</i> - (...) apropriação de uma nova organização, quer por parte de docentes, quer por parte de estudantes (...) <i>(G1, p.15)</i> - Inexistência de estruturas que possibilitem uma mais eficiente monitorização de processos de qualidade <i>(G1, p.45)</i> - (...) a avaliação do 1º semestre e a carga horária; (...) <i>(G3, p.54)</i> - Apesar destas iniciativas, os estudantes manifestaram dificuldades, tendo em conta os procedimentos administrativos impostos, que implicavam diversas assinaturas, entre elas as dos directores de cada UO, sendo impossível fazer-se uma inscrição on-line ou outra solução mais simplificada, dados os sistemas autónomas das 14 UO da UP obrigando a manter o “contrato de estudos proposto inicialmente em suporte papel”. <i>(J, p.6)</i> - vii) de um modo geral, a elevada carga horária geral não possibilita muitas actividades fora do estrito plano curricular; (...) <i>(L, p.16)</i>

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">FUNCIONAMENTO SIMULTÂNEO DE VÁRIOS PLANOS CURRICULARES</p>	<p>- (...) o funcionamento simultâneo do novo plano de estudos e de um 4º ano da licenciatura Pré-Bolonha (este para os alunos que pretendiam terminar a licenciatura antiga neste ano lectivo); - a necessidade de ajustar os planos de estudos de todos os alunos de 2º e (sobretudo) 3º ano, de forma a considerar as unidades curriculares e respectivos créditos obtidos no(s) ano(s) lectivo(s) anterior(es); - em parte devido aos dois pontos anteriores, o funcionamento de algumas disciplinas com um número de alunos duas vezes superior ao habitual; (...) (B1, p.1)</p> <p>- b) a Licenciatura pré-Bolonha funcionou em paralelo com a nova Licenciatura de Bolonha, com a óbvia multiplicação de disciplinas, c) foi necessário desdobrar disciplinas (i.e., houve disciplinas a funcionar nos dois semestres lectivos) para benefício dos alunos, no sentido de não sobrecarregar cargas horárias que de outro modo seriam inevitáveis, e/ou apresentar atempadamente Unidades Curriculares de conteúdo necessário para outras que apareceriam no semestre seguinte, (...) (B1, p.10)</p> <p>- (...) este primeiro ano do plano curricular de Bolonha implicou grandes diferenças de cargas lectivas e de sequência curricular de conteúdos, em paralelo com uma grande heterogeneidade na formação prévia dos alunos a frequentar as diversas UCs. (B4, p.5)</p> <p>- Durante o primeiro ano de funcionamento do <i>[designação do curso]</i> foram detectadas alguns problemas ao nível da escolaridade, do semestre de funcionamento e de sobreposições nos planos de estudo, de algumas disciplinas. (B7, p.3)</p> <p>- Contudo face à vigência de planos de transição para os ciclos de estudos de Bolonha, foram poucas as oportunidades de avaliação dos alunos, e conseqüentemente dos programas, do funcionamento e da adequação das disciplinas do plano de estudos deste mestrado. (B11, p.7)</p> <p>- (...) foram várias as apostas de formação que os Departamentos não puderam disponibilizar, (...). (B11, p.8)</p> <p>- Cremos que esta leccionação em conjunto, pouco natural dado que devem ser assegurados graus de exigência distintos nos diferentes ciclos, embora seja útil para superar dificuldades de distribuição de serviço, corresponde a uma aposta científica pouco diferenciada que deve ser corrigida. (B11, p.8)</p> <p>- Por outro lado, dada a situação dos alunos inscritos no <i>[designação do curso]</i> no ano de 2007/2008 (...), só algumas unidades curriculares do 1º ano foram leccionadas e (...). (B12, p.6)</p> <p>- As unidades curriculares da componente lectiva formal do 2º ano, foram leccionadas para um elevado número de alunos, todos inscritos na <i>[designação da instituição]</i>, tendo sido necessário a sua distribuição por duas turmas, nomeadamente no caso das unidades curriculares da responsabilidade do <i>[designação do departamento]</i> da <i>[designação da instituição]</i>. (B12, p.6)</p> <p>- (...), em consequência dos planos de equivalência estabelecidos para os alunos do <i>[designação do curso]</i> no ano lectivo de 2007/2008, só algumas unidades curriculares foram leccionadas. (B12, p.7)</p> <p>- A co-existência do plano de estudos anterior com o que resultou da adequação a Bolonha obrigou, nomeadamente, ao não funcionamento de algumas UC (as que foram deslocadas para semestres posteriores) e ao funcionamento em duplicado de outras UC (as que “baixaram” de posicionamento no plano de estudos). (E, p.6)</p> <p>- No que respeita aos estudantes, os constrangimentos também se fizeram sentir, uma vez que não foi possível fazer com que todos os semestres e anos curriculares ficassem com um número de ECTS igualmente distribuído. (E, p.6)</p> <p>- Apesar da tentativa de acautelar sobreposição de horários, e dada a exiguidade de instalações e de recursos humanos, a compatibilização de horários por parte dos estudantes, em especial de aulas práticas, tornou-se muito difícil em certas situações obrigando a desdobramentos vários ao longo do ano e a outras situações resolvidas na maior parte dos casos com a cooperação de docentes e estudantes. Os órgãos de gestão e os serviços académicos cooperaram nestas situações abrindo um período excepcional de avaliação em Setembro. (J, p.8)</p> <p>- (...) ii) a reestruturação do plano curricular com efeitos imediatos em relação aos estudantes dos 2.º, 3.º e 4.º anos suscitou dificuldades, que se procuraram acautelar com a existência de um plano de transição. Não obstante, surgiram dificuldades práticas, resultantes desde logo da mudança de ano curricular de algumas unidades curriculares e da circunstância de a mesma unidade curricular ser frequentada, simultaneamente, por estudantes de anos diferentes (com a dificuldade inerente de compatibilização de horários, redundando na impossibilidade de frequentar as aulas integralmente); (...) (L, p.7)</p> <p>- (...) v) a referida sobrelocação das turmas operou um desequilíbrio no ritmo de trabalho a nível de aula, com níveis de conhecimento jurídicos díspares (pelo facto de os estudantes não serem do mesmo ano); (...) (L, p.7)</p>

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">- (...) ix) para um dos anos, revelou-se desvantajosa a equivalência dada à unidade curricular de <i>[designação da UC]</i>, dado que os estudantes beneficiaram assim de um contacto diminuto com a matéria em causa, de que apenas lhes foram ministrados os princípios gerais na unidade curricular de <i>[designação da UC]</i>; (...) (<i>L, p.8</i>)- (...)x) a nível pedagógico as dificuldades mais sérias terão sido as da articulação de conhecimentos que algumas cadeiras pressupunham mas que ainda não tinham sido adquiridos: são disto mesmo exemplos as cadeiras de <i>[designação da UC]</i>, leccionada em simultâneo com <i>[designação da UC]</i>, e também as de <i>[designação das UC]</i>. (...) (<i>L, p.8</i>) |
|--|---|

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (...) repetição exaustiva das matérias e dos momentos de avaliação. <i>(A, p.6)</i> - Devia existir melhor articulação entre a avaliação nas várias disciplinas para que a avaliação numa disciplina não prejudique o funcionamento das outras. <i>(B5, p.9)</i> - (...) apresentar um carácter pluridisciplinar, procurou-se estabelecer um elenco de unidades curriculares com programas interdisciplinares de modo a permitir atingir os objectivos propostos. <i>(B10, p.4)</i> - (...) necessidade de uma mais apertada monitorização e coordenação por parte da Direcção do Curso, em conjunto com os docentes do mesmo semestre curricular, de forma a harmonizar os momentos de avaliação e os seus pesos relativos na avaliação final e, sobretudo, para evitar interferências de umas UC no normal funcionamento das restantes. <i>(E, p.10)</i> - (...) organização de horários complexificada com o aumento de turmas das disciplinas B para as C; . articulação das diferentes unidades curriculares, incluindo <i>[designação da UC]</i> (seminários) sob a coordenação da direcção de semestre (...) <i>(G1, p.15)</i> - (...) salientar as linhas orientadoras e o trabalho prosseguido na confluência, convergência e articulação com diversos saberes disciplinares no semestre respectivo e com o semestre seguinte (...) <i>(G1, p.26)</i> - Ademais, a introdução de estratégias de coordenação transversal (ano-a-ano) e vertical (conjunto do ciclo de estudos), designadamente através da instituição da figura dos coordenadores de ano e de área de especialização curricular, teve em vista, justamente, promover a articulação entre os conteúdos programáticos e os regimes de avaliação das unidades curriculares, bem como uma gestão mais próxima do estudante e, por essa via, o seu sucesso escolar. <i>(G2, p.15)</i> - Também os professores se referem de forma unânime à sua insatisfação com a sua participação em pequenos módulos, sobretudo devido à incapacidade/possibilidade de se estabelecerem articulações. <i>(G3, p.48)</i> - São vários os professores que insistem na necessidade de uma maior relação entre os docentes e a sua UC e de momentos de articulação entre docentes, mas também com os estudantes, como lugares de criação de relações e de sínteses. <i>(G3, p.48)</i> - (...) a consequente diversidade de docentes a assegurarem algumas UC, (...) <i>(G3, p.54)</i> - O curso articulou mesmo com o mestrado em <i>[designação do curso]</i> algumas das suas unidades curriculares, que foram oferecidas como opções aos estudantes que frequentaram aquele curso. (...) <i>(G4, .14)</i> - Um desses factores, a diversidade excessiva dos métodos de avaliação utilizados pelas múltiplas UC do plano de estudos do <i>[designação do curso]</i>, foi agente desestabilizador do processo pedagógico. <i>(H, p.14)</i> - Todavia a excessiva dissemelhança conduz à falta de uma orientação pedagógica e a uma notável dificuldade no acompanhamento lectivo por parte do estudante. <i>(H, p.14)</i> - As duas licenciaturas são integradas e baseadas na ideia de que os cursos de 1º ciclo devem funcionar de modo aberto, privilegiando uma formação alargada capaz de fornecer uma sólida preparação aos estudantes, sem limitar excessivamente as suas escolhas futuras. Manteve-se, por isso, um princípio de integração entre as áreas das <i>[designação das áreas dos cursos]</i>, com a partilha de um conjunto significativo de unidades curriculares obrigatórias e optativas <i>(I, p.2)</i> - (...) vi) ainda no que tange ao funcionamento de aulas, foi igualmente apontado o desfasamento bastante frequente entre aulas teóricas e práticas, constituindo estas últimas uma barreira à diferença de paradigma de ensino, devido às suas grandes dimensões; (...) <i>(L, p.8)</i>

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">SOBRECARGA DO TRABALHO DOCENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De entre os aspectos mais condicionantes do sucesso da implementação do processo de ensino/aprendizagem, é frequente a referência ao elevado número de estudantes, (...). <i>(A, p.6)</i> - (...) acréscimo de “workload”, condicionado pela introdução das metodologias de aprendizagem activa. <i>(A, p.11)</i> - (...) a falta de tempo para implementar novas soluções logo no primeiro ano de mudança para o regime de Bolonha foi o factor fundamental para a não alteração. <i>(B1, p.10)</i> - a) foi necessário preparar novas Unidades Curriculares (...)<i>(B1, p.10)</i> - Verificou-se, neste ano lectivo de transição, uma sobrecarga significativa em termos de avaliações de alunos, numa multiplicidade de épocas de exame e de disciplinas pré e pós-Bolonha. <i>(B6, p.2)</i> - O indispensável grau de envolvimento e empenhamento do corpo docente do <i>[designação do departamento]</i> não será fácil de assegurar dado a já muito pesada carga horária média a que este está sujeito. <i>(B9, p.3)</i> - A nível dos Serviços da <i>[designação da instituição]</i> e dos seus docentes, estas alterações traduziram-se globalmente numa sobrecarga, tanto em termos de carga horária propriamente dita como, sobretudo, no que respeita ao esforço de adaptação pedagógica (ditada pela necessidade de leccionar a mesma UC a estudantes de anos curriculares diferentes, com diferente nível de preparação). <i>(E, p.6)</i> - (...) distribuição de serviço docente sobrecarregada (...) <i>(G1, p.15)</i> - (...) acréscimo de cargos, comissões e conseqüente aumento de reuniões e grupos de trabalho; . articulação de novos cargos, com órgãos e comissões já existentes. <i>(G1, p.15)</i> - Muito do trabalho de docentes-investigadores concentrou-se sobretudo na configuração do trabalho ligado aos processos de ensino-aprendizagem e os processos de investigação foram possivelmente mais espartilhados, no decorrer de um processo de implementação complexo como este. <i>(G1, pp.15-16)</i> - A formação de equipas docentes para as actividades de ensino-aprendizagem e a distribuição de serviço docente seguiram critérios de acordo com os perfis docentes, as especializações e áreas científicas estabelecidas na proposta de adequação do 1º ciclo em <i>[designação da área do curso]</i>. No entanto, neste primeiro ano, de facto de transição, verificou-se uma excessiva parcelização do trabalho docente por várias UCs. <i>(G1, p.17)</i> - Em segundo lugar porque, tratando-se de um ano de transição – funcionando o 4º ano da Licenciatura em <i>[designação do curso]</i> em simultâneo –, o trabalho docente foi intensificado e o desenvolvimento das actividades complexificado. <i>(G3, p.22)</i> - É um facto que muito do sucesso conseguido, apesar das dificuldades e dos aspectos efectivamente negativos, fruto de um primeiro tempo de instalação e acomodação, se deve a este esforço por parte dos docentes que contaram com uma carga horária elevadíssima, devido ao período de transição. <i>(G3, pp.47-48)</i> - (...) i) algumas das unidades curriculares registaram cerca de quatrocentos estudantes inscritos, divididos por dois anos do curso de <i>[designação do curso]</i> e outros dois do curso de <i>[designação do curso]</i>, o que fez com que as aulas se tornassem muito mais cansativas para estudantes e docente; (...) <i>(L, p.7)</i>

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">SOBRECARGA DO TRABALHO DOS ESTUDANTES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Este ano caracterizou-se por um certo desequilíbrio no número de alunos que frequentou as disciplinas por ser um ano de transição entre os Modelos Pré-Bolonha e Pós-Bolonha. <i>(B2, p.10)</i> - Alguns alunos apresentaram comentários sobre um eventual elevado grau de dificuldade e sobrecarga de trabalho no 1º Semestre do 2ºAno. <i>(B2, p.16)</i> - (...) para além da perturbação deste ano no referente à população a frequentar as diversas UCs (...) <i>(B4, p.5)</i> - Os restantes tiveram dificuldade em seguir, em horário normal, as disciplinas curriculares que lhes eram exigidas. Também lhes foi difícil encontrar a disponibilidade de tempo adequada à realização do trabalho de projecto e tese/dissertação. <i>(B13, p.2)</i> - (...) estudantes de licenciatura a frequentar unidades curriculares da anterior Licenciatura e da actual (...) <i>(G1, p.15)</i> - (...) a elevada concentração e, por vezes, sobreposição de trabalhos de avaliação e/ou calendário exames, com quebras de assiduidade, queixas de falta de tempo, cansaço (...) <i>(G1, p.25)</i> - Tal como os estudantes, também os professores se referem à avaliação do 1º semestre como algo que não correu bem. <i>(G3, p.49)</i> - De facto, os estudantes tiveram no ano transacto uma demasiada carga horária semanal, a qual aliada a essa desmedida multiplicidade dos processos avaliativos obrigou a um trabalho tão absorvente quanto disperso e, por isso, menos educativo. <i>(H, p.14)</i> - Os estudantes, na tentativa de dar resposta a esta desmesurada dissemelhança e imensa exigência, faltaram às aulas para se prepararem para os mini-testes, puseram em causa o tipo de ensino e enviaram aos órgãos sociais uma panóplia de queixas, muitas delas com fundamento e sendo sintomáticas de amplo descontentamento. <i>(H, p.14)</i> - O “tempo livre disponível por parte dos estudantes foi avaliado, maioritariamente, como não suficiente. <i>(H, p.28)</i> - Esta destriça nem sempre é fácil de fazer – mormente pelos estudantes, mais directamente visados pela sobrecarga que ditou a referida transição. <i>(L, pp. 5-6)</i> - (...) vii) o 3ºano teve 4 cadeiras no primeiro semestre e 8 no segundo, ficando assim sujeito a um plano curricular muito complicado, desgastante e desequilibrado; (...) <i>(L, p.8)</i> - (...) viii) este <i>supra</i> referido desequilíbrio tornou complexo o aproveitamento do tempo sobranete para colocar o estudo a par do leccionado nas aulas; (...) <i>(L, p.8)</i>

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">SOBRECARGA DO TRABALHO ADMINISTRATIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A tardia inscrição dos alunos no primeiro ano e nas turmas práticas revelaram-se prejudiciais e foram responsáveis pela maior parte das aulas previstas não leccionadas. Sugere-se que haja um esforço no sentido de impor uma maior celeridade neste processo. <i>(B1, p.5)</i> - Estas circunstâncias levaram a uma grande ineficiência de procedimentos, com grande dispêndio de tempo dos directores de curso com questões meramente administrativas. <i>(B3, p.1)</i> - (...) atrasos inevitáveis e sobrecarga burocrática que são incompatíveis com o número de provas que é necessário calendarizar. <i>(B7, p.4)</i> - O início do ano lectivo de 2007/2008 processou-se com algumas dificuldades na <i>[designação da instituição]</i>, em termos, nomeadamente, da organização administrativa da inscrição/elaboração de planos de estudo individuais dos alunos, e do arranque das aulas com atraso relativamente ao previsto. <i>(B8, p.4)</i> - (...) acarretou alguns problemas logísticos, uma vez que não havia uma inscrição formal, dos alunos inscritos na <i>[designação da instituição]</i>, nas unidades curriculares da responsabilidade da <i>[designação da instituição]</i>, e vice-versa, o que condicionou o acesso dos estudantes ao material disponibilizado on-line e às restantes facilidades disponibilizadas, em cada universidade, aos seus alunos. <i>(B12, p.8)</i> - Os custos deste processo de transição e reconfiguração traduziram-se sobretudo em muitas mais horas de trabalho docente e não docente, em particular das equipas que trabalharam afinadamente no processo de reconfiguração curricular. Na sua concretização, estes custos de tempo foram intensos, em termos de tempos de reuniões, de novos cargos, etc. <i>(G1, p.15)</i> - No que diz respeito aos novos órgãos de gestão do curso e sua integração com os órgãos de gestão e os serviços da Faculdade e do Grupo de <i>[designação da área do curso]</i>, verificaram-se algumas dificuldades inerentes a um processo de transição e ajustamento, progressivamente ultrapassadas, mas também uma intensificação do trabalho no Serviço de Pós-graduações em <i>[designação da instituição]</i> e na Secretaria da Faculdade. <i>(G3, p.23)</i> - (...) percebe-se facilmente a sobrecarga burocrática dos órgãos de gestão durante este período que nos leva a enumerar os pontos críticos na mudança, resultantes dos indicadores já existentes e não na criação de mais inquéritos à comunidade académica. <i>(J, p.7)</i>

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>OPERACIONALIDADE DOS SISTEMAS INFORMÁTICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A <i>[designação da instituição]</i> não implementou uma aplicação informática para efectuar a transição dos alunos para Bolonha. A inscrição dos alunos passou a ser feita através do <i>[designação do sistema informático]</i> (sistema de informação da Universidade do Porto) com grandes dificuldades iniciais e frequente recurso a introdução manual de dados pela secretaria da <i>[designação da instituição]</i>. (B3, p.1) - O plano de estudos previsto não está inserido na ficha académica do aluno, não sendo possível determinar, de modo automático, se o aluno concluiu o curso. (B3, p.1) - O início das aulas do ano lectivo 2007/08 deu-se com 2 semanas de atraso relativamente ao início do ano escolar devido a dificuldades na implementação informática da transição para o Processo de Bolonha, não tendo havido uma posterior compensação. (B5, p.2) - É de salientar também a grande quantidade de queixas dos alunos no início dos semestres, pelas dificuldades encontradas aquando das inscrições decorrentes de problemas informáticos. (B5, p.3) - Em particular, e ao longo de todo o ano lectivo de 2007-2008, verificou-se que o sistema informático da <i>[designação da instituição]</i> não forneceu as soluções de gestão e informação actualizadas necessárias a um eficiente acompanhamento das actividades por parte do Director de Curso e Comissão Científica do <i>[designação do curso]</i>. (B6, p.2) - A decisão de migrar o sistema de informação da <i>[designação da instituição]</i> (<i>[designação do sistema informático]</i>) para o sistema de informação <i>[designação do sistema informático]</i>, precisamente no ano de transição para Bolonha, sem qualquer período de teste e verificação de consistência de informação entre os sistemas e numa altura em que no <i>[designação do sistema informático]</i> estava já em preparação um conjunto de serviços que visavam facilitar as transições de planos de estudos, foi no mínimo temerária. Os efeitos dessa mudança foram visíveis no caos que se gerou nas inscrições, nas frequentes inconsistências encontradas nos planos de estudos dos alunos e consequentemente no muito trabalho extra que a Comissão do <i>[designação do curso]</i> teve de realizar. (B6, p.4) - Com efeito, neste curso, o preenchimento e o uso das Fichas de Disciplina no <i>[designação do sistema informático]</i> só foi possível a partir do 2º semestre e os questionários relativos à avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem não foram disponibilizados. (G3, pp.22-23) - (...) é necessário flexibilizar e agilizar o sistema, bem como resolver o problema dos inquéritos pedagógicos que não puderam ser preenchidos pelo facto de o novo curso de Mestrado em <i>[designação do curso]</i> ter tido início no 2º semestre. (G5, p.7)

ANEXO V

DIMENSÃO ORGANIZACIONAL – ASPECTOS ESTRUTURAIS

DIMENSÃO ORGANIZACIONAL

Aspectos Estruturais

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>PLANOS DE ESTUDOS E OBJECTIVOS DE FORMAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A sequência das UC no 1º Ciclo permite a coordenação dos conhecimentos entre as diferentes áreas, o que possibilitará a integração desses mesmos conhecimentos, (...). (A, p.5) - Assim, em 2006/2007 e no que diz respeito à “qualidade do ensino teórico”, “qualidade do ensino prático”, “disponibilidade de recursos”, “aprendizagem ocorrida no ano” e “apoio prestado pelos docentes/tutores das diferentes disciplinas” os estudantes avaliaram positivamente estas dimensões. Os estudantes do 1º-6º ano demonstraram satisfação com o Curso e com a [designação da instituição]. Estes resultados mantêm-se no 1º ano de concretização do Processo de Bolonha na [designação da instituição] (...). (A, p.7) - A introdução de UC optativas no 6º Ano, diversifica as potencialidades de formação específica, tornando mais flexível a realização destas UC noutras Instituições Nacionais e/ou estrangeiras, potenciando, deste modo, a mobilidade dos estudantes. (A, p.7) - Tendo em conta a nova organização do plano de estudos foram introduzidas, no 6º ano, UC opcionais. Esta modalidade terá ainda que ser alvo de avaliação (ano lectivo 2008/2009). Permitem, contudo, formatar a parte final da formação [designação da área do curso], a áreas de conhecimento seleccionadas pelos estudantes, no sentido de orientarem a sua formação futura; isto é, permitem o desenvolvimento de competências transversais, assim como a capacidade de iniciativa da sua formação. (A, p.8) - (...) reduzida flexibilidade do Plano de Estudos (...). (A, p.13) - (...) a ausência da definição dos “learning outcomes” por ano curricular e curso; (...) (A, p.13) - Uma das orientações do processo de Bolonha é a de que deverá haver flexibilidade na escolha das formações a seguir. Neste sentido, a [designação do curso] oferece um largo leque de opções. (B1, p.2) - 1 – todas as unidades curriculares avaliadas (incluindo as do plano pré-Bolonha) tiveram da parte dos alunos uma classificação “positiva” ou seja, acima de 4,00. (B1, p.28) - Um potencial problema do actual plano de estudo da [designação do curso] é o limitado número de opções. Este problema pode ver a tornar maiores proporções em face do crescente número de alunos da licenciatura. Este assunto deverá ser objecto de reflexão por parte dos Departamentos envolvidos nesta licenciatura. (B2, p.39) - Tem uma estrutura aberta e flexível, o que proporciona ao aluno a possibilidade de intervir activamente na escolha do seu percurso académico, adaptando-o aos seus interesses e vocação pessoais e objectivos profissionais. (B5, p.1) - Durante o ano lectivo 2007/08 ficou patente que a flexibilidade do plano de estudos no 1º ano da [designação do curso] é um factor negativo junto dos novos alunos. (B5, p.9) - Por razões organizacionais foi necessário efectuar uma troca de semestre lectivo (...) sem quaisquer impactos negativos para o bom funcionamento do curso. (B6, p.2) - Em termos dos planos de estudo, a Comissão Científica do curso achou por bem não fazer alterações de monta nas propostas de revisão enviadas para o próximo ano lectivo por não existir um histórico suficiente para aferir a qualidade da solução actual. (B7, p.5) - (...)no entanto, foi necessário efectuar uma troca de semestres entre as disciplinas de [designação da UC]”, sem quaisquer impactos negativos para o bom funcionamento do curso. (B8, p.4) - (...) e tem como objectivo ajudar a formar profissionais capazes de realizar pesquisa científica e técnica de modo independente, e de avaliar, de um modo multidisciplinar e interdisciplinar, problemas ambientais com vista a sua resolução. Visa também formar profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento de políticas e estratégias de planificação ambiental. (B10, p.2) - No entanto, para permitir uma formação multidisciplinar abrangente e diferenciada, determinada pelos interesses e motivações dos alunos, estabeleceu-se um limite de 25 créditos de opções a escolher de entre as constam do plano de estudos do curso. (B10, p.2) - As decisões sobre a estrutura geral e conteúdos específicos do curso levaram estritamente em conta os objectivos de formação que se pretendia atingir. (B10, p.2)

	<ul style="list-style-type: none"> - A organização curricular deste ciclo de estudos foi elaborada no sentido a dar cumprimentos aos objectivos específicos desta proposta. <i>(B10, p.4)</i> - (...) o carácter multidisciplinar e interdisciplinar na formação (...). <i>(B10, p.6)</i> - (...) a aposta num único Mestrado em <i>[designação da área do curso]</i> que ofereça vários perfis de formação parece-nos ser a mais adequada. <i>(B11, p.8)</i> - Tem como objectivo a formação de profissionais em temas relacionados com o estudo dos recursos geológicos, sua prospecção e avaliação, aplicações industriais e controlo dos impactos ambientais causados pela exploração, procurando completar a formação e dar melhor acesso ao mercado de trabalho de licenciados em <i>[designação da área do curso]</i>. <i>(B12, p.3)</i> - Relativamente ao plano de estudos original houve necessidade de retirar, da lista de opções do 2º ano, a unidade curricular <i>[designação da UC]</i>, da responsabilidade do <i>[designação do departamento]</i> da <i>[designação da instituição]</i>, uma vez que não havia, no ano lectivo em questão, condições para que funcionasse. <i>(B12, p.6)</i> - Um outro elemento importante na formação dos mestrados foi o início do funcionamento, com regularidade, de um seminário semanal que em 2007-2008 teve oito apresentações. Aí foram introduzidos temas de interesse para trabalhos no âmbito do projecto tese/dissertação tendo tido a colaboração de diversos oradores da <i>[designação da instituição]</i>, da UP e de empresas. <i>(B13, p.2)</i> - (...) não foram realizadas mudanças significativas neste Curso. <i>(B15, p.1)</i> - (...) também se verificou nesta edição de 2007/2008 que o número de créditos e a distribuição do número de horas de trabalho pelas várias componentes de contacto com o docente e de autonomia do estudante foram adequados aos objectivos do ciclo de estudos. <i>(B15, p.1)</i> - A distribuição das unidades curriculares em três trimestres permitiu uma divisão das três matérias que constituem este ciclo de estudos (<i>designação das áreas do curso</i>) em módulos de curta duração tornando-o mais flexível o que facilitou o acesso a estudantes trabalhadores. <i>(B15, p.1)</i> - Contudo, informações recolhidas junto aos estudantes, de um modo informal, sobre o número de horas de estudo dedicadas a cada unidade curricular, mostraram que a distribuição das horas de trabalho dos estudantes pelas unidades curriculares se aproxima das previstas no plano de estudos do ciclo de estudos. <i>(B15, p.4)</i> - Para garantir qualidade científica e pedagógica ao 2º Ciclo de <i>[designação do curso]</i>, bem como na orientação de dissertações e projectos, a <i>[designação da instituição]</i> estabeleceu, protocolos de cooperação com diversas instituições de ensino superior e hospitalares, e centros de investigação. <i>(B16, p.1)</i> - A carga horária de aulas presenciais e o regime predominantemente diurno de funcionamento dos mestrados na <i>[designação da instituição]</i> levantou problemas na elaboração de horários adequados a alunos com um vasto leque de actividades profissionais. <i>(B16, p.5)</i> - O curso de Mestrado em <i>[designação do curso]</i> tendo um cariz profissionalizante, é procurado por licenciados que pretendem aprofundar a formação inicial ou obter formação que lhes permita mudança de actividade profissional. <i>(B16, p.6)</i> - Em todos estes cursos procedeu-se a uma (re) definição dos seus objectivos, no que se refere à aquisição e ao desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes reconhecidas como necessárias, relevantes e actuais, para o nível da formação e para as áreas de conhecimento em que se inserem. <i>(C, p.2)</i> - A atribuição de créditos ECTS às unidades curriculares foi feita inicialmente a partir da experiência docente e verificada com base em informação recolhida dos estudantes, relativa ao volume de trabalho realmente exigido. <i>(C, p.3)</i> - Com base nessa avaliação, será possível, quer uma alteração do valor dos créditos atribuídos a dada unidade curricular, quer uma acção correctiva eventualmente aconselhável (nos casos em que o número de ECTS pareça adequado, mas o esforço exigido não seja proporcional a esse valor). <i>(C, p.4)</i> - Com a adequação dos cursos de licenciatura (300 ECTS) aos novos Mestrados Integrados, aumentou substancialmente o número de horas destinadas a actividades de projecto. <i>(C, p.5)</i> - O curso de <i>[designação do curso]</i> suprimiu o Seminário de Projecto, que se destinava a iniciar os estudantes na investigação sistemática e original, relegando esta componente para um eventual 2.º ciclo. <i>(D, p.4)</i> - Na maior parte dos casos, porém, as opções recaíram na selecção de unidades curriculares consideradas fundamentais para a aquisição de competências básicas que permitissem aos estudantes a especialização posterior ou a reconversão em áreas científicas que, de certa forma, pudessem funcionar como complementares e enriquecedoras. <i>(D, p.4)</i> - Na sua maior parte, estes cursos aparecem como a sequência normal dos ciclos de estudos conducentes ao grau de licenciado e caracterizam-se, frequentemente, por um aperfeiçoamento de competências que permitem uma integração mais profissional e especializada no mercado de trabalho. <i>(D, p.13)</i>
--	--

	<p>- Enquanto os anteriores cursos apostavam mais na transmissão tradicional de conhecimentos e na aprendizagem passiva dos estudantes, o novo paradigma prevê uma formação mais orientada para o desenvolvimento de competências e para o trabalho autónomo com base na orientação tutorial. Para se conseguirem estes fins, muitos dos ciclos de estudo em funcionamento (<i>[designação dos cursos]</i>) prevêem a existência de duas vias, nos 3.º e 4.º semestres (profissionalizante e científica), que se completam com um relatório de estágio ou uma dissertação, respectivamente, orientando já os estudantes para uma inserção mais directa na vida activa ou para uma vertente mais vocacionada para a investigação. (<i>D, p.13</i>)</p> <p>- As tentativas de adequação dos vários ciclos de estudo às exigências, por um lado, do mercado de trabalho e, por outro, às necessidades de pesquisa e inovação promovidas pelos vários Centros de Investigação, que funcionam em estreita colaboração com as pós-graduações, levaram as várias direcções de curso, não só, a implementar as vias profissionalizante e científica, como a organizar no interior dos vários ciclos de estudo vários ramos ou perfis, que melhor se adaptassem aos desafios colocados pelos estudantes e seus diferentes interesses e competências. (<i>D, pp.13-14</i>)</p> <p>- Estes objectivos atingem-se, em alguns ciclos de estudo, com uma diminuição significativa da carga lectiva por unidade curricular e com um acréscimo substancial do trabalho autónomo e orientado. A carga horária semanal está ainda em fase experimental e de aferição de estratégias. (<i>D, p.14</i>)</p> <p>- O tipo de matérias leccionadas e a importância dedicada à investigação e à autonomia na aprendizagem, implicando a aquisição de uma consciência crítica e de uma atitude epistemológica fundamentada, preparam o estudante para a ocupação de cargos que exijam empreendedorismo, iniciativa e resolução de problemas. A frequência de ciclos de estudos com estas características fornece conhecimentos sólidos nas áreas científicas predominantes e abre perspectivas de competências em outras áreas, na medida em que se dá um grande relevo ao desenvolvimento das competências transversais atrás referidas. (<i>D, p.19</i>)</p> <p>- Os ajustes necessários levaram a que o ano de transição tivesse características especiais (...). De qualquer modo, a estrutura base do curso não sofreu grandes alterações, uma vez que esta tinha sido reformulada em 2002, num cenário em que as alterações preconizadas pelo Processo de Bolonha se adivinhavam já no horizonte. (<i>E, p.3</i>)</p> <p>- O objectivo de tornar o <i>[designação do curso]</i> mais facilmente adaptável ao rápido evoluir dos conhecimentos científicos levou a que, com efeito a partir do ano lectivo de 2002/2003, o respectivo Plano de Estudos passasse a comportar um número significativo de UC “complementares”, de livre escolha pelos alunos, de modo a que, por um lado, os progressos científicos pudessem ser transpostos para a formação ministrada e, por outro, os estudantes pudessem configurar um perfil de formação mais adequado às perspectivas de futuro exercício profissional. (<i>E, p.4</i>)</p> <p>- Além disso, tal como também já foi destacado, o <i>[designação do curso]</i> havia sido objecto de uma “reforma” em 2002/03, na qual muitas das características do modelo de Bolonha haviam sido incorporadas. Destaque para o facto do Plano de Estudos ter passado a comportar um número significativo de disciplinas complementares, de livre escolha pelos alunos. (<i>E, p.7</i>)</p> <p>- (...) a concretização do processo de Bolonha na <i>[designação do curso]</i> foi uma oportunidade para reforçar algumas das características do ensino das <i>[designação da área do curso]</i> na Europa ou dar resposta a algumas necessidades e exigências que vinham sendo feitas (...): um ensino mais prático, não apenas ciência e teoria; o reforço de competências ao nível da comunicação e aconselhamento; métodos de ensino mais práticos; envolvimento dos estudantes na monitorização da qualidade do ensino; maior flexibilidade curricular e a possibilidade de se escolherem diferentes “percursos”. (<i>E, p.7</i>)</p> <p>- A implementação dos ECTS permitiu a harmonização de cada ano curricular (60 ECTS/ano) de forma a eliminar algumas discrepâncias relativamente ao peso específico de cada ano existentes anteriormente. (<i>F, p.1</i>)</p> <p>- A adaptação deste curso ao modelo de Bolonha foi bem mais radical (...). Para além do encurtamento temporal com passagem de 4 para 3 anos curriculares foi implementado o sistema modular a todas as unidades curriculares. (<i>F, p.4</i>)</p> <p>- Algumas componentes de carácter profissionalizante que anteriormente estavam a nível de Licenciatura, transitaram para nível de 2º ciclo, no Mestrado em <i>[designação do curso]</i>. (<i>F, p.4</i>)</p> <p>- (...) e a falta de disciplinas de opção no plano de estudos serão os aspectos negativos mais evidentes nesta transição. (<i>F, p.8</i>)</p> <p>- (...) procurando abrir caminho para uma formação de 2º ciclo em <i>[designação do curso]</i>, de cariz profissional, e também académico, em áreas de formação de diferente índole. (<i>GI, p.4</i>)</p> <p>- A estrutura seguida concretiza-se por 4 tipos de componentes de formação, articulados entre si: uma componente de formação teórica (...); uma componente de formação em metodologias de investigação (...); um seminário (...); uma componente opcional de formação, que permita a configuração de escolhas por parte da pessoa estudante, e que abra para trajectórias de mobilidade e de especialização. (<i>GI, p.4</i>)</p> <p>- Assim, no seu conjunto, as unidades curriculares que constituem o plano de formação visam desenvolver conhecimentos aprofundados implicando uma compreensão crítica de</p>
--	--

	<p>teorias e princípios para que os/as estudantes possam, como futuros/as <i>[designação dos profissionais]</i>, desempenhar funções de (...) (G1, p.20)</p> <ul style="list-style-type: none"> - objectivos da aprendizagem da unidade curricular (...) os objectivos mais valorizados são o desenvolvimento da capacidade de compreensão de fenómenos e da capacidade de reflexão crítica, seguidos pela aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de competências ligadas à prática profissional, ao trabalho em equipa ou à investigação. No entanto, todos objectivos de aprendizagem são considerados relevantes. (G1, p.27) - (...) a) necessidade de uma articulação mais intensa entre o perfil visado pela formação e os objectivos e as competências visadas pelas UCs (...) (G1, p.31) - Não há assim nenhuma UC que as e os estudantes considerem dispensável ou menos relevante. (G1, p.32) - (...) procurou-se articular o curso no seu todo e cada uma das Unidades Curriculares <i>per se</i>, quanto aos conteúdos, modos de trabalho pedagógico e regimes de avaliação. (G2, p.2) - O objectivo geral deste ciclo de estudos é a qualificação profissional de <i>[designação dos profissionais]</i>, de modo a que, após um subseqüente ano de exercício profissional tutelado, possam candidatar-se à atribuição do (...), um certificado que os autorizará a exercer autonomamente em toda a União Europeia. (G2, pp.2-3) - o processo de adequação da Licenciatura em <i>[designação do curso]</i> ao Mestrado Integrado em <i>[designação do curso]</i> resultou, a nível da organização curricular, numa profunda alteração do plano de estudos (...) (G2, p.5) - (...) implementação de um número significativo de unidades curriculares optativas a partir do 2º semestre (21) (...) (G2, p.5) - (...) diversificação das unidades curriculares abrangendo novos conteúdos programáticos (...) (G2, p.5) - (...) escolha de unidades curriculares de opção livre, disponíveis fora do curso (...) (G2, p.6) - (...) reorganização das áreas de especialização (...) (G2, p.6) - (...) criação de um grau intermédio correspondente aos primeiros seis semestres (Licenciatura em <i>[designação do curso]</i>) (...) (G2, p.6) - Procedeu-se à reorganização do calendário lectivo em dois semestres constituídos por 15 semanas de aulas, seguidas de cinco semanas de avaliação (época normal e época de recurso) (...). (G2, p.6) - é ainda esperado que estes profissionais, como aliás acontece com os de outras profissões, actuem segundo princípios éticos e deontológicos face a questões desta ordem que a sua prática lhes levanta (razão pela qual se incluiu uma unidade curricular de Ética e Deontologia, de frequência obrigatória, no actual plano de estudos). (G2, p.9) - Para alcançar a qualificação necessária para as funções e competências acima descritas, no desenho do plano de estudos procurou-se integrar unidades curriculares que permitissem dotar o futuro <i>[designação do profissional]</i> de uma cultura científica e profissional no domínio da <i>[designação da área do curso]</i>, incluindo a compreensão das bases biológicas e sócio-culturais do comportamento humano, bem como dos processos psicológicos básicos (cognitivos, emocionais, comportamentais), as suas relações e integrações em diferentes níveis. (G2, p.9) - Pretende este 2º ciclo de estudos em <i>[designação da área do curso]</i> capacitar futuros/as profissionais para o desempenho da sua actividade em contextos de educação formal e não formal com funções de (...) (G3, p.4) - São os seguintes os seus objectivos orientadores: - proporcionar, no âmbito da Universidade do Porto, uma oferta de formação pós-graduada e especializada em <i>[designação da área do curso]</i>, que permita problematizar, numa perspectiva complexa e crítica, fenómenos de educação e de formação bem como perspectivar modos de acção e de investigação; - proporcionar conhecimentos e competências aprofundados sobre métodos e técnicas de intervenção que permitam desenvolver modelos e dispositivos adequados para a concepção, implementação, avaliação e execução de programas e projectos de formação, gestão e intervenção comunitária e sócio-cultural; - proporcionar conhecimentos aprofundados sobre métodos e técnicas de investigação que permitam desenvolver a pesquisa orientada em educação; - capacitar profissionais para o exercício autónomo da formação, gestão, direcção, avaliação e consultoria em educação. (G3, p.5) - Este 2º ciclo visa, portanto, com base no contacto orientado e reflexivo sobre a diversidade de contextos educativos formais e não formais e no desenvolvimento de processos de investigação/acção/intervenção, a formação de profissionais altamente qualificados/as, como Mestres em <i>[designação da área do curso]</i>. (G3, p.5) - Considerada a distribuição das UCs pelo plano de estudos, verifica-se que nos dois semestres do 1º ano se pretende configurar um espaço de aprofundamento nas <i>[designação da área do curso]</i>, das suas preocupações e problemas de estudo, pesquisa e de intervenção. No 2º ano, procura-se interligar a formação com contextos de alargamento de uma profissionalidade em contextos de intervenção/pesquisa. (G3, pp.11-12) - As unidades curriculares obrigatórias pretendem contribuir para a aquisição de conhecimentos estruturantes para o desenvolvimento do perfil de competências previsto. (G3, p.12) - O estágio e respectivo seminário, assim como as disciplinas específicas 1, 2 e 3 procuram, na sua diversidade, contribuir para o perfil de competências, dando-lhe outras dimensões,
--	--

	<p>também elas relevantes, permitindo trabalhar especificidades. (G3, p.12)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Admite-se, ainda, a possibilidade de, no futuro, se vir a proceder a alterações no plano de estudos (respondendo a alguns dos apelos dos estudantes que nos parecem importantes). (G3, p.55) - Os objectivos que orientaram o desenvolvimento deste ciclo de estudos foram, além de proporcionar, no âmbito da Universidade do Porto, uma oferta de formação pós-graduada na área científica de <i>[designação das áreas do curso]</i>, assegurar uma formação aprofundada na área dos direitos humanos e da justiça social, especialmente face àqueles/aquelas em relação a quem o ónus discriminação mais tem peso: pessoas com necessidades especiais, pessoas em situação de pobreza, os toxicodependentes, os doentes crónicos, os doentes mentais, os idosos, as pessoas sob custódia e migrantes. (G4, pp.2-3) - O curso foi desenhado no sentido quer de os estudantes se munirem de competências que lhes permitam estar presentes nestes debates teóricos, como, sendo a sua maioria recrutados entre trabalhadores sociais no terreno, tornar as suas práticas profissionais mais reflexivas. (G4, p.3) - Por outro lado, este mestrado, ao ser concebido também para trabalhadores sociais que já se encontram no terreno, está organizado sob a forma de tempo parcial e foi desenhado para um total de 90 ECTS, com uma duração normal de três semestres. (G4, p.4) - A centração dos processos de formação na actividade desenvolvida pelos estudantes ao longo do ciclo de estudos está na base de distribuição do número de créditos atribuídos ao Curso em geral e a cada módulo em particular. (G4, p.9) - Tratando-se de um Mestrado de teor académico, com os objectivos de fomentar a aquisição de conhecimentos aprofundados no domínio das ciências sociais e das ciências da educação, de promover a aquisição de instrumentos teóricos e metodológicos necessários ao desenvolvimento do processo de investigação e de promover o desenvolvimento de competências de intervenção nos campos do desenvolvimento social e humano, as competências visadas pelo ciclo de estudos organizaram-se em torno da construção das capacidades de: (...) (G4, p.10) - Para o cálculo do número de horas de contacto e do número total de horas alocadas ao curso e a cada uma das unidades curriculares teve-se em conta a experiência das anteriores edições, a especificidade do campo em que a formação se desenvolve, o perfil dos estudantes, da sua situação laboral e das estratégias de ensino-aprendizagem a utilizar. Teve-se presente, efectivamente, o facto de que dos candidatos a esta formação são, na sua maioria, profissionais da área do trabalho social. (G4, p.9) - As avaliações dos estudantes (G4, pp.20-25) - Foram apontados os seguintes pontos fracos: - a dificuldade que os estudantes têm em entregar, no tempo previsto – 4 semanas após o término da unidade curricular - o trabalho solicitado nas unidades curriculares; - o facto de, sendo a maior parte dos estudantes também trabalhadores, o cumprimento dos horários e disponibilidade para tarefas fora da sala de aula, ser difícil; - a concentração das unidades curriculares numa semana, ou duas, se tem vantagens, tornam-se, em alguns casos, muito intensas; - a comunicação com os professores das universidades estrangeiras nem sempre é tão célere como seria desejável, designadamente no que diz respeito ao <i>feedback</i> necessários para o prosseguimento dos trabalhos; - as unidades curriculares opcionais, não têm sido, efectivamente, opcionais, pois não têm sido devidamente disponibilizadas pela parceria; - a dificuldade em assegurar de uma forma eficiente as tutorias por parte dos professores do curso, sobrecarregando os professores residentes. (G4, pp.26-27) - Este ciclo de estudos tem como objectivo geral a qualificação de profissionais com formação em várias áreas, de modo a capacitá-los para o desempenho da sua actividade com conhecimentos e competências aprofundadas em certos temas de <i>[designação da área do curso]</i>, não habilitando para o exercício profissional da <i>[designação da área do curso]</i>. (G5, p.3) - Apesar da avaliação global ser positiva, os alunos realçam como factores negativos a elevada carga horária, particularmente porque são todos trabalhadores-estudantes e metade deles vive e trabalha fora do grande Porto, estando as aulas concentradas no fim da semana (6ª feira todo o dia e Sábado para as UC de grande grupo, e 5ª feira para o atendimento tutorial). Assim, sugerem a necessidade de haver menor carga lectiva e mais trabalho autónomo e individual. (G5, p.8) - Urge, também, criar sinergias com outros cursos de 2º ciclo da <i>[designação da instituição]</i>, como o Mestrado Integrado <i>[designação da área do curso]</i>, de modo a organizar UC conjuntas, nomeadamente de opção, (...) (G5, p.9) - (...) a fixação dos objectivos alicerçou-se, desde logo, na inserção de uma verdadeira educação universitária de âmbito universalista e de visão europeísta, ou seja, teve por base uma perspectiva harmonizada com a realidade europeia mas adaptada à realidade nacional. (H, p.4) - Com efeito, todo o sistema educativo inerente à satisfação deste objectivos deverá provir o Mestre em <i>[designação da área do curso]</i> com o conhecimento e as aptidões necessárias ao desenvolvimento das competências relativas ao efectivo desempenho da sua actividade profissional, como sejam (...), mas também à sua preparação para a inserção social em condições adequadas. (H, p.5)
--	---

	<p>- Essa foi a principal preocupação em seleccionar algumas UC para o novo plano de estudos que proporcionassem maior abrangência gnoseológica, incluindo a aquisição de competências como saber pensar, ter espírito crítico, adquirir uma mentalidade empreendedora, saber comunicar e saber aprender ao longo da vida. (H, p.5)</p> <p>- Por outro lado, houve também a preocupação de não criar um ciclo de estudos onde se faça sentir apenas uma cultura de ensino, havendo a preocupação de incluir UC que fomentem uma educação marcadamente “science driven”, isto é, uma formação determinada pela ciência. (H, pp.5-6)</p> <p>- Na verdade, alinhamos pelo conceito de que numa universidade competitiva e que prime a sua acção pela excelência, a investigação e o ensino devem ser conseguidos como inseparáveis. (H, p.6)</p> <p>- Esta forma de encarar os objectivos a fixar para a formação do [designação dos profissionais] actual, mais universitária, por decerto, porque mais científica e com preocupações de natureza social e humana, não antagoniza o actual espírito de Bolonha, já que capacita o estudante para uma especialização progressiva na aquisição cognitiva ao longo dos três ciclos de estudos de ensino superior, valorizando concomitantemente o aspecto social, considerando a sua inserção num mercado de trabalho heterogéneo de grande dimensão, a sua permanente qualificação e eventual mobilidade. (H, p.6)</p> <p>- Os motivos que nortearam a criação do curso são os de proporcionar aos portadores de um Mestrado Integrado ou uma Licenciatura em [designação da área do curso] o exercício eminentemente prático das competências adquiridas (...) (H, p.27)</p> <p>- Estudo da hipótese de alteração da estrutura curricular do Plano de Estudos do Mestrado Integrado, diminuindo a rigidez do curso, no que se refere: a. Ao aperfeiçoamento da sequência pedagógica das matérias ministradas no curso; b. À obtenção de mais tempo livre disponível por parte dos discentes e docentes. (H, p.30)</p> <p>- Neste sentido, e de acordo com a natureza dos seus cursos, os planos de estudos da [designação da instituição] privilegiam claramente as UC de natureza teórico-prática, que correspondem à maioria das UC. (I, p.1)</p> <p>- Em qualquer uma das licenciaturas é oferecido aos alunos um amplo leque de unidades curriculares optativas. (I, p.2)</p> <p>- A lógica do plano de estudos obedeceu, a partir da Reforma Curricular, a uma articulação de conteúdos e definição da natureza das Unidades Curriculares que permite aos Estudantes encontrar em cada ano coesão e sentido de direcção na sua progressão de estudos. (I, p.5)</p> <p>- (...) mas a partir dos órgãos de acompanhamento e monitorização do Curso, foi já possível perceber a adesão dos estudantes à transversalidade nela implicada, ainda que muitas vezes expressa na insatisfação de nos 2º e 3ºs anos o mesmo espaço ser circunscrito ao Ramos. (I, p.5)</p> <p>- A definição clara dos objectivos de aprendizagem de cada exercício ou projecto que seja pedido aos estudantes é primordial. Na verdade, é na redefinição destes objectivos que tem sido possível permitir que o Processo de Bolonha se implemente evitando que fique refém da redução do contacto com os estudantes, facto que, sendo no ensino artístico de extrema importância, tem penalizado o cumprimento dos objectivos que os docentes consideram indispensáveis às suas Unidades Curriculares. (I, p.6)</p> <p>- A licenciatura em [designação do curso] tem como principal objectivo a qualificação de diplomados no âmbito da vasta área das [designação da área do curso], nomeadamente, promover junto dos estudantes a aquisição e o desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho profissional nos diversos campos de actuação das [designação da área do curso] e já identificados de forma consensual em Portugal. (J, p.2)</p> <p>- Se, por um lado, o ciclo de estudos considera a natureza multidisciplinar da formação académica em [designação da área do curso], cuja característica chave é a capacidade de integrar os diferentes níveis de abordagem à realidade molecular, celular, do indivíduo e populacional; (...) (J, p.2)</p> <p>- Foi ainda decisão da Faculdade a inclusão de uma unidade curricular opcional no plano de estudos da licenciatura, (...) Tinha como objectivo incentivar a autonomia e enriquecer o percurso académico através da promoção e desenvolvimento de competências comunicacionais e interpessoais pertencentes aos grupos D e E. (J, p.3)</p> <p>- Relativamente à avaliação da licenciatura, em termos globais, considera-se que a avaliação é essencialmente positiva. A formação teórica, a actualidade das matérias, o desenvolvimento pessoal, as competências profissionais e as competências relacionais são os parâmetros que os licenciados destacam como melhores. De forma indirecta, quando são inquiridos relativamente à satisfação profissional, os licenciados também avaliam positivamente a licenciatura uma vez que nos parâmetros “correspondência entre actividades e qualificações” e “aplicação dos conhecimentos” a satisfação é elevada. (J, p.15)</p> <p>- (...) continuidade da opção por licenciaturas de “banda larga” e recusa da especialização excessiva ou prematura, que se consideram tanto mais inadequadas no contexto da reformulação ditada pelo enquadramento de Bolonha quanto a obsolescência dos conhecimentos de aplicação imediata se torna mais rápida numa sociedade em permanente mudança. (L, p.3)</p> <p>- ... entendeu-se que o plano curricular do Mestrado deveria cobrir as disciplinas estratégicas consideradas fundamentais para a complementação e consolidação de saberes em áreas especializadas do [designação da área do curso]. Por outro lado, entendeu-se ser também necessária uma preparação metodológica e aplicativa diversificada, tendo em conta a</p>
--	---

	<p>indispensabilidade de habilitar os diplomados tanto para o exercício qualificado das profissões jurídicas mais exigentes, como para o desenvolvimento de um percurso académico e científico solidamente fundado. (L, p.14)</p> <p>- (...) i) algum descontentamento por parte dos estudantes pela eliminação de disciplinas de especialização resultante da redução curricular determinada pela adaptação à Declaração de Bolonha; (...) (L, p.15)</p> <p>- (...) vi) a unificação de unidades curriculares, pese embora as vantagens que se lhe reconheça, suscita algumas dificuldades práticas - por exemplo, quanto ao lançamento das classificações ou à sobreposição de regimes de avaliação -, sendo ainda discutível quanto um número de estudantes cada vez maior, em mobilidade, vai ter acesso à opção de não serem avaliados dessa forma, o que é vedado aos estudantes correntes; (...) (L, p.16)</p> <p>- A proposta de alteração curricular da licenciatura em [designação do curso] que entrou em vigor no ano lectivo 2007/2008 tentou compatibilizar dois aspectos fundamentais: a) por um lado, a necessidade de o Curso continuar a abranger todas as disciplinas essenciais à formação dos estudantes, tanto de índole técnico-dogmática como de carácter jurídico-cultural; b) por outro lado, proceder ao correcto aproveitamento dos recursos materiais e humanos da Escola. (L, pp.22-23)</p> <p>- i) no desenvolvimento, consolidação e aprofundamento do conhecimento teórico e técnico-metodológico, através do modo como se sucedem as unidades curriculares e pelo estabelecimento de continuidades entre elas; (...) (L, p.23)</p>
--	--

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>REMODELAÇÃO TEMPORAL DAS UNIDADES CURRICULARES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A lógica da semestralidade no 1º ciclo de estudos obedeceu: (i) à divisão formal de áreas que já obedeciam a uma sectorização temática e (ii) a reorganização de áreas dentro dos anos, decorrente da necessidade de equilibrar no tempo o esforço despendido pelos estudantes. <i>(A, p.5)</i> - (...) duração insuficiente de algumas UC da área clínica (...). <i>(A, p.6)</i> - Consideram que a principal mudança que decorreu com Bolonha se reporta ao facto das disciplinas terem sido divididas em 2 semestres (...) <i>(A, p.12)</i> - Quanto a adequação dos ECTS relativamente ao trabalho efectivamente desenvolvido pelo estudante e sua relação dentro do semestre com as restantes UC foram recolhidos elementos das horas despendidas fora do ensino formal (horas de contacto), servindo de referência para a discussão interna no decurso do presente ano lectivo (...). Aliás, as informações obtidas não diferem significativamente das anteriormente recolhidas, antes da adequação a Bolonha. <i>(A, p.12)</i> - A redução de horas de contacto em áreas estruturantes da formação. <i>(B4, p.5)</i> - Assim escolaridade das aulas teórico-práticas foi reduzida em 2007/2008 para que os alunos pudessem ter mais tempo para trabalhar. <i>(B5, p.9)</i> - A supressão de dois semestres nos cursos de 1.º ciclo causou algum desconforto não só ao nível da concepção dos novos planos curriculares como da adaptação que docentes e estudantes tiveram de fazer num lapso de tempo manifestamente curto e, consequentemente, gerador de alguma insatisfação. <i>(D, p.2)</i> - A passagem de oito semestres para seis implicou a exclusão de unidades curriculares consideradas menos fundamentais para a obtenção de competências básicas e a concepção de cursos de 2.º ciclo que completassem os saberes adquiridos no anterior ciclo de estudos. Esta diminuição teve consequências diferentes consoante o tipo de curso e as componentes que integravam a licenciatura tradicional. <i>(D, p.4)</i> - Essas limitações fizeram-se sentir sobretudo no <i>[designação do curso]</i>, dado que foi o curso que mais alterações curriculares sofreu (devidas essencialmente à redução do número de semestres) e, ainda, pelo facto de ser o curso que envolve um maior número de estudantes (numerus clausus: 185). <i>(E, p.6)</i> - (...) no 1o ciclo completou-se a passagem de algumas disciplinas ainda anuais a semestrais enquanto nas unidades curriculares mais avançadas do Mestrado Integrado se adoptou um sistema modular para a maior parte delas e a semestralização das restantes. <i>(F, p.1)</i> - Neste curso não houve necessidade de transformar disciplinas anuais em semestrais já que todas elas eram semestrais antes da adaptação a Bolonha. <i>(F, p.3)</i> - Foram ainda redistribuídas algumas unidades ao longo do plano de estudos e criadas novas unidades curriculares correspondentes a novas áreas científico-tecnológicas e também como resposta as actuais exigências do mercado de trabalho. <i>(F, p.4)</i> - Nos critérios que têm sido seguidos para organização de turmas tem-se dado particular atenção à formação de uma turma por UC em horário pós-laboral (das 16 às 20h). <i>(G1, p.7)</i> - Em algumas Ucs, os/as docentes afirmam que houve uma ou outra parte dos conteúdos enunciados que não puderam ser leccionados. Os motivos são vários: como ano de transição de um regime de UCs anuais, para um regime semestral, por vezes as propostas programáticas foram demasiado ambiciosas. <i>(G1, p.24)</i> - (...) e o que é menos positivamente avaliado é a carga horária da unidade curricular, embora se situe num pólo intermédio da escala. <i>(G1, p.28)</i> - (...) passagem de um regime predominantemente anual para um semestral (...) <i>(G2, p.5)</i> - Em termos pedagógicos, salienta-se, assim, a passagem de um regime predominantemente anual para um semestral. <i>(G2, p.6)</i> - Em geral é frisado o facto de a principal alteração se relacionar com a passagem das UC a UC semestrais, diminuindo o tempo de gestão da relação de formação e do processo de aprendizagem, dificuldade aumentada pelo funcionamento modular a que correspondem diferentes docentes. <i>(G3, p.48)</i> - Os aspectos mais negativos e mais positivos apontados por estudantes e professores são semelhantes: de um lado a divisão das UC em módulos reduzidos em tempo, (...) <i>(G3, p.54)</i> - A distribuição relativa do peso das Unidades Curriculares foi alterada com vista a implementar o carácter de transversalidade do novo Curso comparativamente ao Plano de Estudos anterior. <i>(I, p.5)</i> - A semestralização de todas as unidades curriculares permitiu verificar de forma mais efectiva o peso das várias componentes do trabalho do estudante. <i>(J, p.10)</i>

	<p>- Em determinadas unidades curriculares, geralmente as que viram maiores reduções na sua carga lectiva relativamente ao plano de estudos anterior, os docentes fizeram chegar ao Conselho Pedagógico a dificuldade de, mantendo uma estrutura consistente dos conhecimentos transmitidos, fazer a compressão dos respectivos conteúdos programáticos e concentração de actividades lectivas. Mantendo as mesmas metodologias de ensino, que se consideravam de sucesso no passado, existirá a necessidade de se proceder a ajustes para que o trabalho do estudante fique dentro dos valores estabelecidos para as respectivas unidades curriculares. (J, p.11)</p> <p>- (...)iii) nas unidades curriculares já semestrais não se verificaram tantas alterações como naquelas que passaram ao regime da semestralização (...) (L, .p15)</p>
--	--

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">ASPECTOS ESTRUTURAIS POSITIVOS</p>	<p>- (...) forças: (i) a qualidade científica do corpo docente; (ii) a existência de uma estrutura de acompanhamento da qualidade e avaliação dos processos pedagógicos (<i>[designação do serviço]</i>); (iii) a existência de uma estrutura de divulgação e acompanhamento dos programas de pós-graduação da <i>[designação da instituição]</i> (...); (iv) o aumento da oferta de cursos de pós-graduação, mestrados (2º ciclo de estudos) e programas doutorais (3º ciclo), distribuídos por diversas áreas de especialização; (v) a existência de um Serviço de apoio aos estudantes (<i>Gae-[designação da instituição]</i>); (...); (vii) outras parcerias de cooperação interinstitucional em áreas de ensino/investigação/assistência (...). (<i>A, p.13</i>)</p> <p>- (...) número relativamente baixo de alunos. (<i>B1, p.1</i>)</p> <p>- (...)esta licenciatura é leccionada por docentes de duas unidades orgânicas diferentes da U.P. (<i>[designação das instituições]</i>), cada uma delas oferecendo um conjunto de disciplinas optativas, que reflecte as diferentes vocações e competências destas duas escolas. Os alunos têm pois uma oferta particularmente rica de formações. (<i>B1, p.2</i>)</p> <p>- O número de candidatos ao Ensino Superior a escolher a <i>[designação do curso]</i> da <i>[designação da instituição]</i> da UP continua relativamente elevado. Assim, recomenda-se que o <i>numerus clausus</i> aumente ligeiramente para o próximo ano lectivo. (<i>B2, p.8</i>)</p> <p>- Algumas das alterações que importa realçar pela positiva são: - o aumento da componente laboratorial em UCs distribuídas pelos 3 anos de formação e a maior importância da componente prática e de trabalho de campo; - o aumento de trabalhos a serem desenvolvidos pelos alunos no âmbito dos programas teóricos e práticos de UCs, desde o primeiro ano. (<i>B4, p.5</i>)</p> <p>- As dificuldades enunciadas constituíram-se por vezes em potencialidades, na medida em que a procura de inovação, de renovação e de maior integração, têm contribuído para alterar algumas ‘fronteiras’ que em geral se vão formando nas organizações ao longo do seu percurso, em busca de novas práticas, de novas formas organizacionais. (<i>G1, p.16</i>)</p> <p>- Pontos fortes: - Taxas boas e elevadas de sucesso escolar nas UCs que constituem o curso; - Os Seminários de Integração como indutores de novas dinâmicas e de uma melhor articulação entre a formação e os contextos e processo dos quotidianos educativos e de preparação para uma integração profissional; - Médias de classificação de nível bom (14-15) na maior parte das UCs; - Relação educativa reconhecida pelos/as estudantes de forma muito positiva; Interesse e qualidade de grande parte das UCs valorizada por estudantes; - Qualidade da reflexão dos/as docentes sobre desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; - Formação de equipas docentes para garantir maior transversalidade entre as UCs; - Coordenação de semestres a funcionar de forma articulada; - Número de candidaturas em 1ª opção superior ao nº de vagas; - Tutorias nas UCs reconhecidas pela sua contribuição para uma boa realização do processo de ensino-aprendizagem (<i>G1, p.44</i>)</p> <p>- (...) do outro as UC mais centradas em dinâmicas de investigação, as tutorias, a relação professores/estudantes, a diversidade e abertura académicas e a própria dinâmica pedagógico/científica do curso vista como cultura colectiva institucional. (<i>G1, p.54</i>)</p> <p>- As potencialidades do novo plano de estudos revelaram-se, em especial, nos seguintes aspectos: - flexibilidade nos percursos académicos; - incentivo à mobilidade dos estudantes e docentes; - reforço das abordagens transdisciplinares; - desenvolvimento das competências de investigação dos estudantes; - maior interligação entre ensino e investigação. (<i>G2, p.6</i>)</p> <p>- Foram apontados como pontos fortes: - o envolvimento dos estudantes nas discussões sobre os temas propostos; - a preparação que os estudantes portugueses, à partida, demonstraram; - a abertura à dimensão europeia das políticas sociais e educativas; - o sentido de organização e de trabalho individual e de grupo; - a qualidade dos trabalhos produzidos; - a participação de professores de diferentes países tratando temas europeus; - a forte ênfase na autonomia dos estudantes no processo de estudo e de investigação/intervenção. (<i>G4, p.26</i>)</p> <p>- Quanto à perspectiva dos docentes, estes parecem satisfeitos com o tamanho do grupo de alunos e com o facto de poderem desenvolver um trabalho direccionado para a preparação da dissertação, cujos temas dominantes foram planeados antes do início do curso, à volta de temáticas nucleares alvo dos seus investimentos de investigação (...). (<i>G5, p.8</i>)</p> <p>- Duas das áreas que têm assumido a maior importância são, por um lado, a coordenação curricular vertical e transversal, e por outro, as questões de reformulação dos processos de avaliação dos estudantes face aos novos objectivos. (<i>I, p.6</i>)</p> <p>- Algumas mudanças visíveis na estrutura da instituição relacionam-se com o apoio ao estudante (...): Mudança e reforço de estruturas de apoio ao aluno (...) (<i>J, p.9</i>)</p> <p>- (...) ii) a aparente vantagem da uniformização das unidades curriculares em termos temporais, com a colocação de todas elas em pé de igualdade pedagógica e científica; (...) (<i>L, p.15</i>)</p> <p>- (...) i) os conteúdos programáticos das várias unidades curriculares – e desde logo a especial vocação das aulas práticas – permitiram no entanto que se fizesse a aplicação</p>

problematizante que são trunfo e penhor de sucesso profissional e capacidade de actualização; (...) (*L, p.16*)

- Se é verdade que a redução temporal dos planos curriculares que resulta de Bolonha constitui uma ameaça – obrigando a sacrificar disciplinas que não pertencem ao tronco comum da formação exigida e que muitas vezes não consegue ser substituída com igual qualidade pela referência e remissão esparsa no programa de outras disciplinas – não pode deixar de ser também entendida como oportunidade a realização de colóquios/conferências/seminários em saberes sociais e naturais confluentes com as ciências do [*designação da área do curso*] e da [*designação da área do curso*], nomeadamente sob a forma de Cursos de Pós Graduação de curta duração que permitam a diversificação de áreas de formação de pós graduação. (*L, pp.21-22*)

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>RECURSOS HUMANOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (...) défice do ratio docente/estudante (mais evidente nas áreas clínicas), o que tem obrigado ao recurso dos docentes voluntários (...). (A, p.6) - (...) corpo docente reduzido, aumento do <i>numerus clausus</i> não acompanhado de aumento dos recursos e materiais (...). (A, p.12) - (...) o elevado rácio estudante/docente no ciclo clínico (1/6), compensado com recurso a docentes voluntários; (...) (A, p.13) - (...) formação multidisciplinar pelo que algumas disciplinas são constituídas por módulos da responsabilidade de diversos Departamentos. Esta mais valia de uma formação multidisciplinar gera, por vezes, situações de gestão mais delicadas, nomeadamente no que diz respeito à coordenação da disciplina, gestão de espaços físicos e serviço docente. (B2, p.38) - De referir que nem todas as disciplinas de opção propostas puderam ser oferecidas aos alunos, por decisão dos Departamentos a que pertenciam os regentes das disciplinas, devida à escassez dos recursos humanos disponíveis. (B10, p.6) - Os principais constrangimentos identificados no funcionamento do Mestrado [<i>designação do curso</i>] resultam de diversas disciplinas do curso servirem simultaneamente para vários cursos, por uma questão de optimização de recursos humanos. (...). Impõe-se que passe a haver um maior cuidado e empenho na elaboração dos horários, e que seja dada uma especial atenção aos Cursos Interdepartamentais como é o caso do Mestrado em [<i>designação do curso</i>]. (B10, p.7) - Acrescente-se a este cenário que os recursos humanos dos Departamentos envolvidos não são suficientemente folgados, e portanto há aqui alguma duplicação desnecessária de esforço científico e burocrático. (B11, p.8) - (...) não houve troca institucional de informação entre os serviços responsáveis das duas universidades, nomeadamente no que se refere aos dados curriculares dos alunos inscritos em cada uma das universidade e, em particular, às inscrições nas diferentes unidades curriculares e respectivos resultados. (B12, p.8) - Embora todos os planos de estudos previssessem esta modalidade de encontro presencial e orientado, nem sempre, dado o grande número de estudantes em algumas unidades curriculares (100 a 200 para um só docente), foi possível levar a cabo estas sessões de discussão e troca de experiências,...) (D, p.5) - A realização de trabalhos de iniciação à investigação está ainda condicionada pelo número excessivo de estudantes, por turma e professor, em alguns dos cursos e em unidades curriculares obrigatórias. (D, pp.5-6) - A necessidade, devida a constrangimentos orçamentais e à ratio prevista pelo Ministério, tem como efeito perverso a impossibilidade de modificar o paradigma tradicional, (...) (D, p.6) - Estes métodos, desejáveis e aconselhados, nem sempre foram exequíveis em algumas unidades curriculares do primeiro ano de funcionamento do curso, dada a existência de um número elevado de estudantes que dificultaria a possibilidade de uma paridade de intervenções. (D, p.15) - Resolvidos os constrangimentos próprios desta fase de transição, é imprescindível que aspectos relacionados com os meios físicos (instalações) e os recursos humanos (em particular o ratio estudantes/docente) possam ser melhorados. (E, p.14) - condições do processo de ensino-aprendizagem (...) O que mais suscita a satisfação dos docentes são os recursos humanos (...)(GI, p.28) - O esforço recente ao nível da melhoria espaços e equipamentos da faculdade, assim como da qualificação e renovação do seu corpo docente, reforçou a qualidade de ensino de uma instituição secular e permite agora uma aposta decisiva na formação pós-graduada de 2º ciclo (mestrado). (I, p.3) - As dificuldades de construção de horários e harmonização dos ritmos de estudo agravaram-se pelo facto da [<i>designação da instituição</i>] possuir diversos protocolos de colaboração com outras unidades orgânicas da UP para a partilha de recursos físicos e humanos. Apesar do elevado espírito de colaboração, o facto de o processo de transição estar a decorrer simultaneamente nas outras instituições, também elas com dificuldades de espaço e recursos, agravaram as dificuldades de coordenação e levantaram novos problemas de ordem pedagógica. (J, p.8) - (...) o que provocou o aumento do número de horas em que as salas de computadores estão ocupadas com aulas e a conseqüente diminuição do tempo que estas estão disponíveis para os alunos realizarem os seus trabalhos. (J, p.12) - A continuidade desta reforma só será possível com mais investimento e com uma partilha mais eficaz de recursos comuns, (...) (J, p.18)

	<p>- Houve também algumas queixas em relação à capacidade de reacção dos Serviços Académicos, que em algumas situações tiveram dificuldades em responder com celeridade à profusão de pedidos de esclarecimento. Esta circunstância prende-se ainda com a insuficiência de quadros de funcionários não docentes, (...) (<i>L, p.12</i>)</p>
--	---

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>RECURSOS E CONDIÇÕES FÍSICAS/MATERIAIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (...) falta de condições logísticas (espaços) para as actividades pedagógicas (...). (A, p.6) - (...) insuficiência dos espaços pedagógicos. (A, p.12) - (...) (i) insuficiência dos recursos materiais (instalações/equipamentos); (ii) a degradação dos espaços e equipamentos; (...) (A, p.13) - (...) é opinião da [designação do órgão institucional] que não foi fornecida aos Docentes informação detalhada suficiente sobre os objectivos do ensino de Bolonha, e quais os aspectos que deveriam ser implementados. Assim, seria de todo o interesse, na nossa opinião, que a Reitoria da nossa Universidade providenciasse sessões de formação e informação sobre estes aspectos, como o têm feito outras Universidades. (B1, p.30) - Foi constatada alguma degradação dos laboratórios de ensino, devida à falta de verbas para substituição de equipamento, ocorrida nos últimos anos. (B3, p.6) - Os alunos dispõem de duas boas bibliotecas e bons espaços para estudo individual e em grupo. Dispõem ainda de vários laboratórios de computadores com os recursos necessários para pesquisa, elaboração de trabalhos e outras actividades de apoio académico. (B5, p.8) - Num ciclo de estudos de forte pendor experimental e aplicado, como é o caso do [designação do curso], assinala-se, com muita preocupação, o impacto negativo que as restrições financeiras impostas ao [designação do departamento] provocam no funcionamento de laboratórios e oficinas, na renovação e manutenção de equipamentos, na reposição de stocks de componentes, e na disponibilidade de pessoal de apoio. (B6, p.4) - Num ciclo de estudos de forte componente experimental e aplicada, como é o caso do [designação do curso], assinala-se, com muita preocupação, o impacto negativo que as restrições financeiras impostas ao [designação do departamento] provocam, no funcionamento de laboratórios, na renovação e manutenção de equipamentos, na reposição de stocks de componentes, e na disponibilidade de pessoal de apoio. (B8, p5) - O funcionamento laboratorial de um grande número de disciplinas parece ser posto em causa, em edições futuras, dada a exiguidade do orçamento de funcionamento do Departamento e as inevitáveis necessidades de actualização de material e de pessoal técnico que o mantenha em bom funcionamento. (B9, pp.3-4) - Devido a problemas orçamentais foi feito um pequeno ajuste do plano de estudo para o ano de 2008/2009 principalmente nas disciplinas leccionadas por docentes externos. (B8, p.9) - Um outro aspecto prendeu-se com a inexistência de financiamento, na [designação da instituição], para a realização dos trabalhos de investigação conducentes à preparação dos Projecto e Teses, o que criou um certo estado de insatisfação em alguns alunos e docentes responsáveis, mesmo porque, na [designação da instituição], uma percentagem das propinas é canalizada para os departamentos responsáveis por cursos de pós-graduação para suprir necessidades relativas à realização dos trabalhos de Projectos/Teses. (B12, p.8) - na Licenciatura em [designação do curso] a sua implementação foi mais difícil do ponto de vista da logística de aulas, devido ao carácter modular e intensivo aliado a manifesta insuficiência e degradação das instalações do [designação da instituição]. (F, p.5) - Também as dificuldades financeiras se fizeram sentir, pois há necessidade de aquisição de bibliografia respondendo às necessidades de novas unidades curriculares e, em particular, de equipamentos informáticos em salas de aulas, em particular para as sessões lectivas do [designação da UC], substituindo os lentos computadores ainda em parte existentes. (G1, p.16) - A Biblioteca da [designação da instituição] disponibiliza um conjunto de serviços, com um fundo documental diversificado e actualizado e o acesso a vários recursos de informação. Para além de documentos em suporte tradicional, disponibiliza uma quantidade cada vez maior de recursos em suporte digital (...). É assim um serviço central para o desenvolvimento de trabalho autónomo de estudantes a frequentar cursos integrados no processo de Bolonha e que poderá concretizar ainda melhor no futuro a sua contribuição para essa realização. (G1, p.18) - (...) dificuldades de acesso a bibliografia disponível na biblioteca, nomeadamente o facto de existir reduzido número de exemplares de uma obra a ser consultada (...) (G1, p.25) - Num movimento paralelo, garantiu-se uma melhoria substancial das condições de ensino-aprendizagem por via da modernização das infra-estruturas relevantes para o sucesso desse processo, tais como a instalação de equipamentos multimédia nas salas de aula, a renovação do parque informático, o enriquecimento do acervo bibliográfico, a aquisição de novos materiais para a testoteca, etc. (G2, p.15) - Salas equipadas com meios informáticos, bibliográficos e de comunicação foram, e são, disponibilizados aos estudantes. (G4, p.16)

	<p>- Em resultado da mudança estrutural, algumas unidades curriculares foram obrigadas a ter inscritos estudantes provenientes de anos lectivos diferentes e até, em certas situações, estudantes de todos os anos lectivos com cerca de 300 alunos inscritos. Dada a inexistência de espaço físico nas instalações existentes e com a presença de estudantes com diferentes níveis de formação, essas aulas tornaram-se extremamente desgastantes tanto para docentes como para alunos devido ao elevado número de pessoas em sala de aula, obrigando ao desdobramento de aulas, com a conseqüente sobrecarga docente, e ao recurso de instalações externas. <i>(J, pp.7-8)</i></p> <p>- As instalações reduzidas e provisórias da <i>[designação da instituição]</i> são um entrave a um ensino que se deseja que tenha qualidade superior e à existência de um maior número de alunos na <i>[designação da instituição]</i>. <i>(J, p.8)</i></p> <p>- As restrições orçamentais impostas à generalidade do ensino superior não permitem que o pessoal docente tenha a dimensão que seria mais adequada para o funcionamento da <i>[designação da instituição]</i> nem permitem a existência de equipamento moderno para apoio ao ensino. <i>(J, p.9)</i></p> <p>- É opinião geral dos docentes, funcionários e alunos que as instalações actuais da <i>[designação da instituição]</i>, provisórias há mais 30 anos, limitam a qualidade de ensino e investigação, em particular devido ao espaço reduzido disponível e dificultam o atingir em plenitude os objectivos propostos. <i>(J, p.16)</i></p> <p>- Do ponto de vista do equilíbrio financeiro, a gestão dos recursos físicos e humanos tem permitido obter bons resultados. <i>(J, p.18)</i></p> <p>- (...) iv) as regras de transição determinaram, nalguns casos, a elevadíssima lotação das aulas, quer teóricas quer praticas, que obrigaram ao recurso a salas com menos condições físicas (como foi o caso do Salão Nobre) através da colocação de algumas cadeiras com apoio, sendo que essa adaptação não resolveu totalmente a questão de os estudantes não terem apoio para tirarem apontamentos; (...) <i>(L, p.7)</i></p> <p>- (...) viii) a generalização ou, pelo menos, a maior difusão do regime de avaliação distribuída de conhecimentos, pressuposta pelo “modelo de Bolonha”, recomendaria que fossem repensados alguns aspectos como, por exemplo, a dimensão das turmas práticas. No entanto, esta desejável abertura de mais turmas – pelo menos com uma duplicação das aulas práticas – é insustentável quer em termos de distribuição de serviço pelos docentes quer em termos de número de salas, (...). <i>(L, p.16)</i></p>
--	--

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
ESTÁGIO	<ul style="list-style-type: none"> - O estágio profissionalizante ocupa os dois últimos semestres do 6º ano do <i>[designação do curso]</i>. É uma prática estável e consolidada na União Europeia que o <i>[designação do curso]</i> se desenvolva em 10 semestres, acrescido de um estágio profissionalizante com a duração de 2 semestres, tal como acontece na <i>[designação da instituição]</i>. (A, p.5) - (...) o funcionamento pela primeira vez da disciplina de Estágio/ Projecto. (B1, p.1) - No plano de estudos de Bolonha, o número de horas de que os alunos dispõem para o seu estágio curricular é significativamente reduzido em relação ao plano de estudos anterior. Esta situação trouxe dificuldades, quer para os alunos, quer para a Comissão Científica de Licenciatura (CCL), que teve mais dificuldade em encontrar indivíduos ou entidades disponíveis para orientar este estágio. A actual CCL de <i>[designação da área do curso]</i> entende que o Estágio/ Projecto previsto no plano de estudos deve continuar a ser proporcionado aos alunos como estágio laboratorial e fará todos os esforços no sentido de garantir que assim seja. (B1, p.2) - Um aspecto importante da formação em <i>[designação da área do curso]</i> da Universidade do Porto é a existência, no último ano da Licenciatura, de um estágio curricular, de natureza laboratorial. (B1, p.2) - Estes estágios têm sido realizados, ao longo dos anos, predominantemente em laboratórios de investigação, assim como em unidades industriais. Este estágio tem sido considerado pelos licenciados em <i>[designação da área do curso]</i> da U.P. como uma mais-valia importante da sua formação (...).(B1, p.2) - Durante o Ano Lectivo de 2007/2008 funcionou pela primeira vez a disciplina de Projecto/Estágio no modelo de Bolonha. (B2, p.17) - Como condicionantes a este modelo de estágio estava o tempo relativamente curto (1 Semestre lectivo que equivale a 3-4 meses) e o facto de os alunos terem de frequentar diversas disciplinas durante o segundo semestre, pelo que terão que realizar o Projecto/Estágio em apenas nalguns dias da semana. (B2, p.17) - No entanto, durante este ano de transição, a maior parte dos alunos tinham disciplinas de outros anos, principalmente do segundo ano, pelo que o tempo que tinham disponível para realizar o Projecto/Estágio era relativamente curto e disperso ao longo da semana. Nestas condições, a realização de Projectos/Estágios fora da Faculdade, ou dos Centros de Investigação fora da Faculdade, era praticamente impossível, e os alunos acabaram por realizar trabalhos em laboratórios dentro das instalações da <i>[designação da instituição]</i>. (B2, p.17) - A primeira questão que se colocou durante a fase de planeamento e implementação desta disciplina era da sua compatibilidade com a da sua realização em empresa. (B2, p.17) - Inicialmente procurou-se avaliar a disponibilidade de organismos externos à Faculdade em receber os alunos de <i>[designação do curso]</i> para Estágio. No entanto, essa hipótese foi sendo posta de lado pelo facto de que o tempo que os alunos tinham disponível para estágio ser muito limitado (cerca de 3 meses) e de só terem disponível alguns dias na semana para o fazerem. (B2, p.38) - Todos os alunos que obtiveram o grau de mestre optaram por realizar um estágio em ambiente empresarial ou em laboratórios de investigação. (B7, p.3) - A realização de estágios em ambiente empresarial, que consideramos uma mais valia para os nossos alunos, introduz um problema ao nível da avaliação. A necessidade de uma defesa do Relatório de Estágio e a respectiva marcação de jùris para as provas públicas, introduz um problema complicado de gestão administrativa e académica que resulta do número tendencialmente elevado de estagiários. (B7, p.4) - No segundo ano do ciclo de estudos os alunos, além de completar a parte curricular do curso de Mestrado, desenvolvem um trabalho de natureza científica ou um trabalho de estágio originais com uma forte componente experimental permitindo a sua especialização numa das áreas fulcrais do curso. (B10, p.4) - Em <i>[designação do curso]</i>, a redução, imposta pela Direcção-Geral do Ensino Superior, implicou a supressão do estágio, que sempre fora considerado numa dupla vertente: aplicação no terreno de competências adquiridas nas matérias estudadas; ingresso posterior facilitado no mercado de trabalho. (D, p.4) - Como já foi referido, o plano de estudos de <i>[designação do curso]</i>, anterior ao de Bolonha, incluía um estágio curricular de seis meses, que funcionou, durante os quatro anos em que existiu, como uma porta de acesso para o mercado de trabalho. (D, p.10) - Prevendo-se que, a eliminação deste estágio no plano de estudos de Bolonha terá como consequência uma maior dificuldade na inserção no mercado de trabalho, procurou-se criar alguns mecanismos de apoio a essa inserção. (D, p.11) - Por sua vez, a possibilidade que os estudantes têm de realizar um estágio com a apresentação do respectivo relatório apresenta-se como um importante contributo para a

	<p>empregabilidade dos mestres em <i>[designação do curso]</i>. (D, p.20)</p> <ul style="list-style-type: none"> - (...) a que acresce um Estágio profissionalizante (no 2º semestre do 5º ano), integrador dos conhecimentos e facilitador da inserção dos alunos na actividade profissional. (E, p.4) - (...)o <i>[designação do curso]</i> integra um “Estágio de natureza profissional objecto de relatório final” (e não uma “dissertação de natureza científica” ou um “trabalho de projecto”), por melhor se adequar aos objectivos específicos visados. (E, p.4) - O Estágio curricular funciona como o primeiro contacto dos estudantes com a realidade profissional, e é realizado sob a supervisão e responsabilidade de um <i>[designação do profissional]</i> Director Técnico (monitor de estágio). Assume, de forma clara, o objectivo de proporcionar uma preparação técnica e deontológica para o futuro desempenho da profissão. (E, p.4) - O Estágio constitui um momento final de solidificação e avaliação da aquisição de todas as competências. (E, p.9) - Importa salientar a diminuição forçada da duração do estágio profissionalizante do 6º ano, de dois para um semestre. (F, p.3) - O encurtamento do estágio profissionalizante (...) (F, p.8) - A situação em <i>[designação do curso]</i> é também relativamente confortável neste ponto já que a empregabilidade tem sido muito elevada ($\geq 95\%$), sendo de realçar que o estágio realizado no 6º ano tem constituído uma boa alavanca para a entrada no mercado de trabalho. (F, p.8) - Uma vez que parte significativa da formação destes futuros profissionais não pode deixar de fazer-se em contextos reais da intervenção, foi necessário instituir um estágio curricular que incluisse dispositivos de supervisão e orientação conferentes de valor formativo a tais experiências. (G2, p.10) - (...) por recurso a um estágio longo, projecto e investigação de campo com relatórios ou, noutros casos, com dissertação, de carácter acentuadamente especializado. (G3, p.9) - O estágio, por sua vez, corresponde ao 8º e último semestre da licenciatura permite a prática integrada das diversas competências identificadas pelo Consenso. (J, p.3) - O estágio inclui a realização de um trabalho complementar (monografia ou trabalho de investigação), enquanto ensaio científico no âmbito de investigação em qualquer das áreas científicas do Curso de <i>[designação do curso]</i>. (J, p.3) - Salienta-se que o estágio académico ao prever apenas 110 horas de contacto semestrais constitui igualmente uma oportunidade de consolidar não só os conhecimentos e competências adquiridos, mas também os processos de aprendizagem regular e autónoma. (J, p.6) - A redução do anterior tempo de estágio de 9 meses para um semestre foi uma situação equacionada, aquando da redução do tempo total de formação. Para melhor preparar os alunos para esta situação que não estava prevista no plano curricular antigo, criou-se no ano lectivo de transição, em 2007/2008, uma unidade curricular que só funcionou nesse ano intitulada “Preparação para o estágio” em que os estudantes puderam antecipar problemas e preparar-se melhor as soluções para um tempo de formação prática menor, relativamente ao passado. (J, p.6)
--	---

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>DISSERTAÇÃO/ PROJECTO/ RELATÓRIO DE ESTÁGIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (...); (vi) introdução da UC “Dissertação Científica/Monografia/Relatório de Estágio Profissionalizante”, para conclusão do Curso de <i>[designação do curso]</i> (a integração da aprendizagem e a avaliação dos conhecimentos integrados concretiza-se nesta UC); (...). <i>(A, p.5)</i> - O Plano de Estudos do 6º Ano apresenta, como adequação aos novos referenciais, a introdução de UC Optativas e ainda a UC “Dissertação Científica/Monografia/Relatório de Estágio Profissionalizante”. <i>(A, p.6)</i> - Acresce que a aquisição das competências transversais, teve o seu máximo desenvolvimento na UC da Dissertação Científica/Monografia/Relatório de Estágio (6º ano). <i>(A, p.6)</i> - (...) introdução formal das UC Optativas, quer da UC “Dissertação Científica/Monografia/Relatório de Estágio do Ano Profissionalizante”. <i>(A, p.12)</i> - Ainda no último ano, os alunos escolhem, em alternativa, realizar uma Dissertação ou um Estágio em ambiente de empresa. Ambas as opções implicam a defesa de uma tese ou relatório. <i>(B7, p.2)</i> - Para ambas as áreas de especialização os alunos devem escolher, durante os dois últimos semestres, produzir uma dissertação (...) ou fazer estágio em ambiente empresarial. <i>(B9, p.2)</i> - b) Uma dissertação de natureza científica, original e especialmente realizada para este fim, ou um estágio de natureza profissional objecto de relatório final, a que corresponde, em qualquer dos casos, 45 do total dos 120 créditos do ciclo de estudos. <i>(B10, p.2)</i> - (...) sublinhando a importância da componente designada como Dissertação/Estágio/Projecto. <i>(B11, p.2)</i> - A unidade curricular Projecto/Tese pode funcionar em qualquer uma das instituições, ou em ambas, em função do plano de trabalhos estabelecido para cada aluno. <i>(B12, p.3)</i> - O trabalho de projecto e tese/dissertação foi, para alguns dos mestrados, organizado no âmbito do trabalho profissional que realizavam. <i>(B13, p.2)</i> - As teses de Mestrado em <i>[designação da área do curso]</i> potenciaram novas áreas de investigação e abriram novas colaborações com instituições hospitalares e universitárias. <i>(B16, p.6)</i> - Tipicamente, havia um Projecto de Fim de Curso (e não em todas as licenciaturas pré-Bolonha), com cerca de 15 ECTS, precedido de uma introdução ao Projecto, com cerca de 7,5 ECTS. Nos cursos actuais, estes pesos duplicaram. TODOS os Mestrados Integrados têm uma Dissertação Científica ou Projecto Final com 30 ECTS, precedido, em geral, de pelo menos uma unidade curricular preparatória, com cerca de 15 ECTS. <i>(C, p.5)</i> - (...) bem como a criação da unidade curricular “Dissertação/Projecto/ Relatório de Estágio” que pressupõe a realização de um trabalho original e especialmente realizado para este fim englobando uma proposta, desenvolvimento e uma apresentação e discussão públicas (...) <i>(E, p.1)</i> - o plano de estudos de cada área de especialização inclui um estágio tutelado de natureza profissional (24 ECTS), objecto de relatório final, e uma dissertação de natureza científica (24 ECTS), com seminários de projecto (6 ECTS). <i>(G2, p.4)</i> - (...) elaboração de uma dissertação, suportada na frequência de Seminários organizados em registo tutorial (...) <i>(G2, p.6)</i>

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
FACTORES EXTERNOS	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos da segunda fase inscrevem-se depois do início das aulas do 1º semestre do 1º ano. Se não for possível antecipar a data de colocação destes estudantes, então as aulas do 1º semestre do 1º ano deveriam começar mais tarde e a época de exames correspondente devia ser mais curta de modo a que o 2º semestre tivesse início na mesma data para todos os anos. <i>(B5, p.9)</i> - A mudança de regras a meio do jogo e a conseqüente revisão dos planos de estudo, que tinham sido escolhidos aquando da primeira matrícula, criaram situações carentes de urgente resolução. <i>(D, p.3)</i> - Um problema identificado, em particular no 1º ano do ciclo, é a assinalável mobilidade de estudantes em particular no primeiro semestre, devido às colocações das 2.ª e 3.ª vagas, com a entrada tardia de estudantes, quando o semestre está já perto do final. <i>(G1, p.24)</i>

ANEXO VI

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
COMPONENTES DE FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Na distribuição das actividades pedagógicas é dada predominância as actividades de auto-aprendizagem, com redução do tempo de contacto adstrito a cada UC. <i>(A, p.5)</i> - Assim, verifica-se que, para o 1º ciclo de estudos a distribuição foi de aulas teóricas — 30%; aulas teórico-práticas — 30%; PL — 30%; seminários — 5% e OT — 5%; para o 2º ciclo de estudos (4º-5º anos) teóricas — 30%; teórico-práticas — 30%; OT — 30 %; Estágio — 25% e seminários 5%; para o estágio profissionalizante: estágio — 80%; OT — 10 % e seminário — 10%; Foi considerada a percentagem de 40% para cada hora de contacto e 60% para o trabalho do estudante. <i>(A, p.5)</i> - A análise dos indicadores de organização e funcionamento do <i>[designação do curso]</i>, mostra que houve cumprimento das directrizes relativas ao aumento das componentes de trabalho experimental ou de projecto — trabalho de laboratório, demonstrações práticas, aulas práticas de dissecação, prática clínica, simulação. <i>(A, p.6)</i> - a <i>[designação do curso]</i> da Universidade do Porto, tem tradicionalmente componentes laboratoriais fortes, sendo que a proporção de horas de contacto dedicada a aulas teóricas corresponde a 45-50% do total. <i>(B1, p.1)</i> - As aulas laboratoriais são importantes para a aquisição de competências transversais como: a capacidade de organização, capacidade de trabalhar em equipa, aptidões técnicas várias, análise e reportagem de resultados, etc. <i>(B1, p.1)</i> - na sua grande maioria os docentes estão de acordo com a distribuição de ECTS e horas de contacto das disciplinas que leccionaram. Este factor é muito positivo pois trata-se de um dos factores em que é tipicamente mais difícil encontrar um equilíbrio entre todos os docentes e conteúdos programáticos de uma licenciatura. <i>(B1, p.3)</i> - Uma vez que se trata de uma unidade curricular de índole essencialmente laboratorial, a aula teórica devia ser substituída por uma aula teórico-prática de apoio às aulas laboratoriais. <i>(B1, p.4)</i> - Sugere-se aumentar o número de aulas teóricas para 3h/semana e aumentar a componente prática/laboratorial para 2h/semana. <i>(B1, p.4)</i> - (...) (iii) Aumento da componente laboratorial e actividades de contacto com o meio exterior à Faculdade. <i>(B2, p.9)</i> - (...) as disciplinas laboratoriais <i>([designação da UC])</i> têm taxas de aprovação perto dos 90%. <i>(B2, p.15)</i> - Foram realizadas as seguintes visitas de estudo, reservadas a alunos de 2.º ano e anos superiores, a empresas com actividade relevante no âmbito do <i>[designação do curso]</i>: (...). <i>(B6, p.3)</i> - Atendendo ao facto dos alunos que frequentam este ciclo de estudos poderem apresentar uma formação de 1º ciclo diversificada, optou-se no 1º semestre por ministrar unidades curriculares que permitam colmatar algum défice de formação em matérias essenciais deste ciclo de estudos e complementar a formação em tópicos de interesse e aplicação bastante abrangente. <i>(B10, p.4)</i> - Algumas das unidades curriculares prevêem a realização de conferências por parte de profissionais habilitados que fazem parte dos quadros de empresas especialistas no tópico objecto de formação. <i>(B10, p.4)</i> - (...) integram o 1º ano do Ciclo de Estudos em “<i>[designação do curso]</i>” sessões de ensino mais expositivo e outras de ensino exclusivamente prático (...). <i>(B15, p.2)</i> - Em algumas unidades curriculares do 2º e 3º trimestre foram realizadas conferências por parte de profissionais habilitados que integram quadros de empresas do sector agro-alimentar, constituindo uma oportunidade do estudante aprofundar e desenvolver a sua competência profissional (...). <i>(B15, p.2)</i> - (...) a <i>[designação da instituição]</i> estabeleceu protocolo de colaboração (...) foram relevantes para a formação em ambiente hospitalar e em técnicas de diagnóstico e terapia avançadas, que de outra forma não seria possível. <i>(B16, p.4)</i> - (...) decorreu um ciclo de seminários subordinados à <i>[designação da área do curso]</i>, para os quais foram convidados diversos investigadores e profissionais de áreas da <i>[designação da área do curso]</i>. <i>(B16, p.5)</i> - Com a adequação a Bolonha, verificou-se uma alteração na distribuição de tempos dedicados a aulas. Comparando os valores de Horas de Aula por Semana (H/S) correspondentes a uma grande amostra de unidades curriculares de diversos cursos da <i>[designação da instituição]</i> (todas as registadas no <i>[designação do sistema informático]</i>), menos estágios e

	<p>projectos), verificou-se que: Baixou o tempo médio de aulas por disciplina (de 4,435 H/S em 2005/06 para 4,166 H/S em 2008/09); Baixou o tempo destinado a aulas exclusivamente teóricas; Aumentou o tempo destinado a aulas Teórico-Práticas; Manteve a sua distribuição o tempo destinado a aulas Práticas. <i>(C, p.5)</i></p> <p>- Nos cursos de 1.º ciclo foi entendimento da Faculdade a atribuição de 6 créditos ECTS a quase todas as unidades curriculares. Esta decisão decorreu do facto de se considerar que o volume de trabalho era mais ou menos idêntico em todas elas e que, num percurso, de seis semestres, havia uma paridade nas áreas científicas. <i>(D, p.7)</i></p> <p>- (...) realça-se a relevância do trabalho de campo e das visitas de estudo, as quais constituem metodologias de ensino e de investigação essenciais para o conhecimento geográfico (...). <i>(D, p.17)</i></p> <p>- A adequação dos ECTS ao volume de trabalho exigido parece bem ajustada e varia consoante o tipo de unidade curricular e o Mestrado em que ela está inserida. Há também uma ligação directa entre o número de unidades curriculares e os ECTS atribuídos a cada uma, de modo a criar um equilíbrio entre o volume de trabalho e as exigências de trabalho e investigação. <i>(D, p.18)</i></p> <p>- (...) não é ainda possível fazer, junto dos estudantes, a devida apreciação do ajuste entre carga de trabalho total e número e ECTS atribuídos a casa UC. <i>(E, p.6)</i></p> <p>- (...) deve destacar-se o peso da componente de trabalho experimental (laboratorial) e de projecto, e o peso crescente que têm vindo a adquirir outros métodos de ensino, para além das chamadas “aulas teóricas”, e, dentro destas, em substituição do modelo “expositivo”: o estudo de casos, a aprendizagem com base em problemas, as visitas de estudo, a realização de pequenos estágios (em especial nos laboratórios de investigação), a pesquisa e tratamento autónomos de informação relativa a determinados temas, nomeadamente. <i>(E, p.7)</i></p> <p>- Foi dado maior ênfase a desenvolvimento de trabalhos e apresentações, resolução de casos de estudo, discussão de artigos científicos, pesquisa em bases de dados e visitas de estudo. Esta abordagem permitiu estimular a capacidade de estudo autónomo. <i>(E, p.7)</i></p> <p>- A componente experimental dos cursos da <i>[designação da instituição]</i> teve, desde sempre, um peso muito considerável, com as aulas de índole experimental (aulas laboratoriais) a terem um peso igual ou superior ao das aulas teóricas na maioria das UC. <i>(E, p.7)</i></p> <p>- (...) verifica-se que o número de horas de contacto (que inclui as aulas “teóricas”, “práticas” e “laboratoriais”) corresponde a cerca de 40% do total, restando cerca de 60% para trabalho autónomo. <i>(E, p.7)</i></p> <p>- De destacar, dentro das horas de contacto (“aulas”), a distribuição a cerca de 50% entre ensino experimental e ensino de outro tipo (expositivo, prático em sala de aula, etc.) na maioria das UC (de um modo geral estão atribuídas 2 horas de aulas teóricas e duas horas de aulas laboratoriais por semana). <i>(E, pp.7-8)</i></p> <p>- De qualquer modo, a componente de “projecto” é desenvolvida dentro da componente experimental (laboratorial) de algumas UC. <i>(E, p.8)</i></p> <p>- Em termos genéricos, na <i>[designação da instituição]</i> o método de ensino engloba uma componente de aulas “teóricas” e uma componente de aulas “laboratoriais” interligadas programaticamente de modo a permitir uma interacção de conteúdos. As aulas teóricas são essencialmente aulas de tipo expositivo, com recurso à projecção de apresentações em PowerPoint via Data-Show, ministradas a todos os estudantes inscritos na UC. <i>(E, p.8)</i></p> <p>- As aulas laboratoriais são dedicadas a trabalho experimental, com turmas de 16-22 estudantes. Em muitas UC existe também a componente aulas “práticas”, i.e., aulas ministradas em sala de aula mas com um grupo reduzido de alunos (no máximo 2 turmas laboratoriais) e que são dedicadas a “estudo acompanhado”, resolução de problemas, estudo de casos, etc., sempre num ambiente de aprendizagem autónoma mas assistida e apoiada pelos docentes. <i>(E, p.8)</i></p> <p>- Uma importante componente de trabalho experimental em todos eles; (...) <i>(E, p.14)</i></p> <p>- (...) bem como de aumentar a componente experimental e/ou de projecto, paradigma do modelo de Bolonha. <i>(F, p.2)</i></p> <p>- (...) bem como de aumentar a componente experimental e/ou de projecto, embora muito mais ténue: (...) <i>(F, p.3)</i></p> <p>- (...) unidades curriculares que utilizam os trabalhos de “projecto” como ferramenta pedagógica. Embora não se verifiquem grandes alterações neste indicador nos cursos de <i>[designação do curso]</i> e de <i>[designação do curso]</i>, já em <i>[designação do curso]</i> há um aumento substancial (20% para 33%) de unidades curriculares em que aos estudantes (...) <i>(F, p.5)</i></p> <p>- O plano de estudos inclui uma diversidade de tipos de UC, ainda que haja uma prevalência de UC de tipo B e C, para a concretização do perfil de formação pretendido, tendo-se considerado mais adequada uma estrutura organizativa para situações de formação que exigem actividades práticas mais longas, desenvolvidas preferencialmente em pequeno grupo. <i>(G1, p.4)</i></p> <p>- Os <i>[designação da UC]</i> procuram constituir-se como formas de organizar as actividades de ensino-aprendizagem numa dinâmica maior de ligação à ‘comunidade’ e aos espaços de trabalho específicos de futuros licenciados/as, caracterizando-se alguns mais pela visita e estadia em instituições de diferente índole, e outros pela vinda de especialistas e profissionais</p>
--	--

	<p>da área a sessões para desenvolvimento de trabalho conjunto. Estes seminários, considerados como UCs integradoras do trabalho científico e pedagógico do trabalho desenvolvido em cada semestre, corresponderam em boa parte às finalidades previstas. <i>(G1, p.6)</i></p> <p>- Para concretizar esta estrutura curricular e com a finalidade de promover o desenvolvimento de competências enunciadas anteriormente, o trabalho pedagógico recorreu a diversos modos de aprendizagem: - sessões teóricas de exposição; - sessões teórico-práticas com dinâmicas individuais ou de grupo; - organização de debates; - análise de casos, de situações e de discursos; - participação em conferências, filmes e debates; - leitura, análise e discussão de textos referenciados ou pesquisados; - recurso a plataforma de <i>b-learning (Moodle)</i>; - pesquisa bibliográfica; - trabalho de campo; - trabalho autónomo; - orientação tutorial; - produção de posters, textos e artigos de opinião; - apresentação das produções realizadas. <i>(G1, pp.6-7)</i></p> <p>- Os 1º e 2º semestres organizam-se em três turmas, tendo 4 turmas no seminário, como UC de tipo C. Nos 3º, 4º, 5º e 6º semestres existem duas turmas, sendo o Seminário dividido em três turmas. <i>(G1, p.7)</i></p> <p>- (...) sublinhar a importância de uma formação em contextos dos/as estudantes, em alguns destes Seminários (...) <i>(G1, p.26)</i></p> <p>- (...) realçar o valor da realização de conferências com especialistas reconhecidos em temas nucleares (...) <i>(G1, p.26)</i></p> <p>- (...) afirmar a articulação entre o tempo do seminário e o tempo da concepção de projectos, implicando o recurso a uma metodologia de permanente intersecção e articulação entre estes dois tempos lectivos, com base em vários recursos como o recurso ao portefólio, enquanto dispositivo formativo e, simultaneamente, avaliativo (...) <i>(G1, p.26)</i></p> <p>- (...) a forma de seminário e tutoria, como integração de estudantes em instituições sócio-educativas ao longo do último semestre. <i>(G1, p.26)</i></p> <p>- (...) um trabalho rigoroso e pertinente, seja pelos contactos que se estabeleceram entre os estudantes e o mundo de trabalho que será o seu no futuro, seja pelas experiências organizadas de escrita que foram vivenciadas (...) <i>(G1, p.26)</i></p> <p>- estratégias de ensino aprendizagem - No que concerne às estratégias de ensino aprendizagem, destaca-se a exposição dialogada, o trabalho tutorial, a exposição pelos estudantes, o trabalho de projecto, a exposição com recurso a power point e a pesquisa de terreno ou de campo. <i>(G1, p.29)</i></p> <p>- Para a grande maioria, há um reconhecimento de que no curso são trabalhados conhecimentos e saberes que têm grau de dificuldade e que exigem trabalho e tempo. Não deixa de haver aqui matéria para reflexão por parte de docentes e instâncias de coordenação pois o valor de grau de dificuldade mais acentuado situa-se nos valores de 5, enquanto trabalho e tempo atingem o valor máximo de 7. <i>(G1, p.34)</i></p> <p>- As e os estudantes atribuem com mais intensidade o valor 6 a efeitos das UCs, como desenvolvimento das capacidades de compreensão, de reflexão crítica, de capacidades de reflexão sobre implicações éticas e a curiosidade por novas áreas de investigação, intervenção. <i>(G1, p.35)</i></p> <p>- (...) aos dois Seminários do 5º e 6º semestres que funcionam articuladamente, procurando, sobretudo o do 6º semestre, “assumir uma vocação pré-profissional ainda que mitigada, propiciando aos e às estudantes um contacto o mais consistente possível com a realidade sócio-educativa e da formação em contexto real, seja em tempo numa instituição, seja em formação/supervisão (seminário e tutoria) por forma a poderem exercitar o perfil de competências” previsto para este ciclo de estudos (...). <i>(G1, p.42)</i></p> <p>- (...) organização das unidades curriculares em unidades curriculares de grande grupo (teóricas), unidades curriculares de pequeno grupo (teórico-práticas e práticas laboratoriais) e orientação tutorial (Seminários de Projecto e Dissertação de Mestrado) (...) <i>(G2, p.5)</i></p> <p>- (...) recurso crescente a metodologias de ensino-aprendizagem orientadas para a valorização do trabalho autónomo do estudante (...) <i>(G2, p.2)</i></p> <p>- (...) o novo plano de estudos representa também um ganho substancial, por contraste com o anterior, no que se refere às componentes de trabalho de projecto e trabalho experimental (...). <i>(G2, p.10)</i></p> <p>- De acordo com esta sub-organização disciplinar, parece perceber-se uma apreciação ligeiramente mais positiva, por parte dos estudantes, relativamente às unidades curriculares mais relacionadas com metodologias e procedimentos de pesquisa. Esse valor é tão mais acentuado quanto ele é obtido sobretudo a partir dos itens “disciplina/módulo” e “ensino-aprendizagem”. <i>(G3, p.33)</i></p> <p>- UNIDADE CURRICULAR A - Salientados positivamente os conteúdos, a qualidade de discurso docente e a forma de avaliação; salientado negativamente a organização temporal da disciplina/módulo. <i>(G3, p.35)</i></p> <p>- UNIDADE CURRICULAR B - Positivamente salientados os conteúdos, a diversidade de abordagens dos docentes e a avaliação; negativamente salientada sobretudo a linguagem de difícil acesso. Não se propõem modificações, embora se reiterem algumas dificuldades quanto à pertinência dos conteúdos. <i>(G3, p.35)</i></p> <p>- UNIDADE CURRICULAR C - Salientadas positivamente as estratégias de trabalho pedagógico e a avaliação; salientadas negativamente a avaliação face às contingências do</p>
--	--

estatuto dos estudantes. Sugere-se uma reorganização da disciplina com mais clareza. *(G3, p.36)*

- UNIDADE CURRICULAR D - Saliados positivamente sobretudo os conteúdos com uma referência à necessidade de dedicar mais tempo à disciplina. *(G3, p.36)*
- UNIDADE CURRICULAR E - Apenas salientados positivamente os conteúdos e a postura da docência. *(G3, p.36)*
- UNIDADE CURRICULAR F - Saliados positivamente a relevância dos conteúdos (para a prática) e a dinâmica das aulas, da docência; salientada negativamente a densidade dos conteúdos e proposta a continuidade da disciplina pela sua relevância. *(G3, p.36)*
- UNIDADE CURRICULAR G - Saliados positivamente a relevância dos conteúdos para as práticas profissionais; salientada negativamente alguma linguagem utilizada e a densidade dos conteúdos. Propõe-se a leccionação por apenas um docente. *(G3, p.37)*
- UNIDADE CURRICULAR H - Saliados os conteúdos e a dinâmica das aulas, embora se releve a pouca importância para si. *(G3, p.37)*
- UNIDADE CURRICULAR I - Saliados positivamente os conhecimentos adquiridos. *(G3, p.37)*
- UNIDADE CURRICULAR J - Saliados positivamente os conteúdos e as dinâmicas de trabalho pedagógico; salientada negativamente a duração do módulo (pouco tempo) e a sua calendarização (deveria ter sido mais cedo). *(G3, p.37)*
- UNIDADE CURRICULAR L - Saliadas positivamente as informações transmitidas e a dinâmica das aulas. *(G3, p.37)*
- UNIDADE CURRICULAR M - Saliadas positivamente a utilidade para o trabalho de dissertação e a relevância dos conteúdos; salientada negativamente a falta de tempo para abordar a unidade e o carácter por vezes excessivamente teórico da disciplina. Propõe-se a inclusão da disciplina logo no 1º semestre e salienta-se a sua dificuldade em virtude da falta de conhecimentos prévios dos discentes. *(G3, p.38)*
- UNIDADE CURRICULAR N - Saliados positivamente os conteúdos, o discurso da docente e a avaliação; salientados negativamente os “trabalhos de casa” e a desigual preparação prévia dos discentes (ex-alunos da licenciatura melhor preparados). Retoma-se a necessidade de uma disciplina a requerer mais tempo curricular. *(G3, p.38)*
- UNIDADE CURRICULAR O - Saliados positivamente sobretudo os conteúdos. *(G3, p.38)*
- UNIDADE CURRICULAR P - Saliados positivamente os conteúdos, a docência e o método de avaliação; salientados negativamente a dificuldade em articular a disciplina com as suas perspectivas de trabalho de investigação. Salienta-se ainda a necessidade de mais carga horária e a sua calendarização logo no início do curso de mestrado. *(G3, p.39)*
- UNIDADE CURRICULAR Q - Saliados positivamente os conteúdos da disciplina; salientada negativamente a parca carga horária. *(G3, p.39)*
- UNIDADE CURRICULAR R - Saliada positivamente a clareza do discurso; salientada negativamente a parca carga horária e a sua calendarização tardiamente. *(G3, p.39)*
- UNIDADE CURRICULAR S - Saliado positivamente o entusiasmo da docente, bem como os conteúdos; salientado negativamente o carácter expositivo das sessões, mas sobretudo a parca carga horária. Sugere-se igualmente mais carga horária. *(G3, p.40)*
- UNIDADE CURRICULAR T - Saliados positivamente os conteúdos e a sua utilidade prática para a investigação, bem como a clareza de exposição e dedicação da docência; salientada negativamente a pouca carga horária e sugestão de calendarização logo no 1º semestre. *(G3, p.40)*

- Em geral, os estudantes que responderam parecem reconhecer pertinência à generalidade das disciplinas (a relevância positiva efectuada aos conteúdos) e, de uma maneira geral, à docência – os casos menos positivos dão conta sobretudo de uma linguagem pouco acessível. *(G3, p.40)*

- No que diz respeito aos blocos de disciplinas considerados – as mais teóricas e as mais metodológicas e procedimentais – constatámos que estas últimas parecerem ser percebidas com um grau de dificuldade acrescido. Estas são as unidades curriculares para que os estudantes consideram estar menos preparados e, por outro lado, são aquelas relativamente às quais insistentemente se refere, quer a necessidade de a elas ser dedicada mais carga horária, quer a necessidade de as calendarizar mais cedo (para melhor mobilizar os seus conteúdos e práticas para o 2º semestre e o próprio trabalho de tese). *(G3, p.40)*

- A carga de trabalho, sobretudo do 1º semestre, com origem na carga horária, nos trabalhos solicitados e no facto de os estudantes serem, na maioria, professores em funções – mas também nas tarefas de socialização sempre associadas ao início do tempo de formação –, é o aspecto que determina muitas das afirmações a propósito das dimensões em análise. *(G3, p.42)*

- As dificuldades em relação à carga horária surgem sempre associadas ao trabalho autónomo e este surge sempre ligado às tutorias: por um lado, a carga horária seria um obstáculo ao desenvolvimento capaz de trabalho autónomo e, por outro lado, a capacidade de trabalho autónomo seria resultado das próprias horas de contacto de tipo tutorial, onde os estudantes dizem aprender a realizar trabalho autónomo. *(G3, p.42)*

- Falando das aulas, os estudantes claramente repudiam as aulas apenas expositivas e valorizam a leitura de textos e seu debate nas aulas – como se se tratasse de um forma de estudarem e debaterem textos, ideias e autores, sem o stresse da leitura dos textos em trabalho autónomo, dada a carga de trabalho. **(G3, p.43)**
- Os estudantes consideram claramente positiva a diversidade de formas de acesso ao saber. Alguns, no entanto, consideram a diversidade excessiva e, nesse caso, referem-se sobretudo à variedade de pequenos módulos dentro de cada UC – os “módulos são muito curtos” – e, por vezes, à de docentes, onde se incluem os docentes convidados. Se neste segundo caso o problema se prende com a possibilidade, ou não, da apreensão de uma “mensagem” essencial a partir das aulas, no primeiro é a ausência de articulação entre os docentes dos módulos que é considerada negativa. **(G3, p.43)**
- Enfim, embora se considere que o mestrado “está organizado de uma forma lógica e progressiva”, há referências a “desfasagem” e a ausência de “pontos de ligação” entre UC. **(G3, p.43)**
- A avaliação do 1º semestre foi, para os estudantes, um ponto fraco do funcionamento do [designação do curso] em 2007/2008. Proposta pela Comissão Científica e aprovada na Comissão Científica do Serviço [designação do serviço], a avaliação consistia inicialmente de dois trabalhos, em forma de ensaio ou artigo, agrupando, cada um, um grupo de unidades curriculares, na tentativa de promover o desenvolvimento de competências transversais. Por solicitação dos estudantes, esses trabalhos puderam ser integrados apenas num (escolha feita por todos os estudantes). Se esse trabalho serviu para começar a aprender como usar a tutoria, os estudantes sentiram-se impreparados para a realizar, ainda que levando a tarefa a bom termo e com classificações genericamente elevadas. **(G3, p.43)**
- A maioria das dificuldades expressas em relação ao 1º semestre diminui em relação ao 2º semestre. Essa diminuição pode dever-se ao processo de socialização/acomodação dos estudantes à nova situação de formação, mas deve-se também à organização do 2º semestre, na sequência do 1º semestre, que se traduziu num investimento acrescido nas horas de tutoria e na proposta de gestão e avaliação das aprendizagens acima referida. **(G3, p.44)**
- O facto de o 2º semestre representar genericamente para os alunos um tempo primordial de aquisição de competências indica que as decisões tomadas, baseadas nas indicações mais importantes do processo de Bolonha nas suas componentes pedagógicas e tendo em conta uma visão biográfica do percurso formativo dos estudantes (a proposta de trabalhos transversais tinha sido precoce por relação com esse processo biográfico, de aprendizagem e socialização), foram correctas. **(G3, p.44)**
- O projecto de investigação realizado, bem sustentado em trabalho tutorial e de laboratório, exigindo muitas horas de trabalho autónomo individual e em grupo e dizendo respeito a competências teóricas e metodológicas em articulação e também a um processo de aprendizagem da escrita científica e da sua apresentação em forma de comunicação (em Colóquio organizado para o efeito – ver anexo 4) é a principal referências dos estudantes (mas de maneira nenhuma a única) quando falam positivamente da sua aquisição de competências no 2º semestre. **(G3, p.44)**
- Estas competências dizem respeito à capacidade de desenvolver investigação, mas não só. Os estudantes referem também o desenvolvimento de competências sociais e profissionais. **(G3, p.44)**
- O desenvolvimento de competências aparece fortemente associado ao trabalho de tutoria. A tutoria é, em si, um lugar de desenvolvimento de competências e um ponto de partida para o desenvolvimento de trabalho autónomo de qualidade e gratificante. A relação com os colegas é também referida. **(G3, p.45)**
- O currículo do 1º ano na sua totalidade é também visto como lugar de fundação de competências de investigação, profissionais, de autonomia e outras. **(G3, p.45)**
- Apreciando o mestrado na sua generalidade os estudantes apreciam-no de forma positiva, sublinhando o desafio que ele representou e está a representar: **(G3, p.45)**
- Os professores referem-se por vezes à distância que perceberam entre as aprendizagens a realizar e o ponto de partida dos estudantes. A necessidade dos estudantes de respostas e de instrumentos práticos entra em contracorrente com a necessidade, sentida pelos professores, de uma iniciação à análise específica dos fenómenos educativos, que tenha em conta a sua construção histórica e dimensão social. Também uma representação do ensino, por parte dos estudantes, muito centrada no professor que tudo deve fornecer e dizer, exige, no início, adaptações e esclarecimentos de expectativas de parte a parte. **(G3, p.48)**
- Professores e estudantes coincidem ainda nas metodologias privilegiadas e preferidas: leitura de textos fora ou dentro das aulas (mas sobretudo dentro) e seu debate. Para os docentes – sobretudo no 1º semestre - esta é já uma estratégia de adaptação, dada a constatação da falta de tempo real dos estudantes para desenvolverem trabalho autónomo. **(G3, p.49)**
- Mas os docentes perseguem também objectivos de formação pessoal, sobretudo em casos em que a UC o exige, e de necessária complexificação da análise, insistindo sobretudo na “ruptura com o senso comum” e na capacidade de argumentação enquadrada pela reflexão científica. **(G3, p.50)**
- Esta atribuição do número de créditos está também escorada nos inquéritos que no final de cada módulo e no final de cada edição, os estudantes e os professores são convidados a preencher. **(G4, p.6)**
- Nestas unidades curriculares (obrigatórias) o tempo de face a face em grande grupo foi de cerca de 25 horas, (...) **(G4, p.10)**

- As unidades curriculares são centradas em grupos tradicionalmente em risco de exclusão e desenvolvem-se entre seminários de carácter mais teórico e actividades de teor mais prático (designadamente visitas a instituições dedicadas ao trabalho com os grupos referidos). *(G4, p.10)*
- Nestas unidades curriculares (optativas) o tempo de face a face com o professor em grande grupo foi de aproximadamente 50 horas, (...) *(G4, p.10)*
- Estes procedimentos foram diferenciados conforme se tratava de unidades curriculares obrigatórias ou opcionais. As primeiras, com um escopo teórico-prático, pretenderam sobretudo potenciar a preparação científica dos estudantes, enquanto as segundas, sem descuidar a dimensão teórica, foram organizadas em torno das práticas profissionais e institucionais nos âmbitos em apreço. *(G4, p.17)*
- Como as unidades curriculares obrigatórias foram, com a excepção da primeira – [*designação da UC*] – leccionadas por docentes das universidades parceiras, o intuito, que julgamos conseguido, foi o de expor os estudantes não só a diferentes perspectivas sociais e políticas de diferentes países europeus, como o de os expor a diversos estilos pedagógicos e de aprendizagem. *(G4, p.17)*
- Para além do corpo docente afecto a cada mestrado, deve-se sublinhar ainda o recurso continuado a especialistas convidados, nacionais e estrangeiros, assim como a existência de parcerias com várias instituições que participam activamente na componente curricular destes cursos. Desse modo se abrem outras perspectivas de ensino, numa lógica de complementaridade face ao que a faculdade oferece no seu interior. *(I, p.4)*
- (...) este carácter presencial foi reforçado pela decisão do Conselho Científico de Julho de 2008 de implementar integralmente o carácter presencial do seu ensino (sem que isto signifique uma desvalorização de outras modalidades de ensino, nomeadamente o e-learning, ou a utilização do [*designação do sistema informático*] como instrumento de contacto entre docentes e discentes, assim como de disponibilização de materiais de trabalho) com a efectiva presença dos estudantes ao nível das horas de contacto. *(I, p.4)*
- Atendendo a que subjacente a esses pressupostos está o princípio de autonomização do trabalho discente, estritamente legislado e balizado quer em valores absolutos quer proporcionalmente ao total do semestre, foi necessário, de modo geral, proceder à diminuição do tempo de contacto que até aqui existia. *(J, p.1)*
- O novo plano de estudos visa a aquisição das competências identificadas através da adopção de métodos e práticas pedagógicas e formas de avaliação que potenciam a participação activa, autónoma e exigente por parte do estudante no processo de ensino-aprendizagem. *(J, p.3)*
- A atribuição de créditos a cada unidade curricular teve em conta estes factores tendo as horas de trabalho estimado dos alunos para cada unidade curricular correspondido em média a 5 ECTS para cada unidade curricular, à excepção do estágio académico ao qual se atribui 30 ECTS. Pretendeu-se ainda que o trabalho por unidade curricular fosse desenvolvido pelo estudante no decurso de um semestre com duração de 20 semanas, sendo 14 semanas de aulas. O total do trabalho do aluno em cada unidade curricular do 1.º ao 7.º semestre (valor médio de 5 ECTS) terá, em média, as seguintes componentes: Aulas: 3,7h/semana x 14 = 52h/semestre; Trabalhos e Projectos: 1,2h/semana x 14 semanas = 17h/semestre; Estudo Autónomo: 2,2h/semana x 14 semanas = 31h/semestre; Avaliação: 35h/semestre. *(J, p.5)*
- As horas de contacto são distribuídas por horas de aulas teóricas (T), teórico-práticas (TP) práticas-laboratoriais (PL) e/ou trabalho de campo (TC) e seminários (S). As horas de trabalho sem contacto traduzem-se no desenvolvimento de pequenos trabalhos/projectos e no estudo autónomo, salientando-se a atribuição de um número excepcional de horas de estágio (E) no 8.º semestre dedicado ao estágio académico. *(J, p.6)*
- A existência de uma unidade curricular opcional (a realizar nas unidades orgânicas da UP) (...). Implica, para os estudantes, o conhecimento de outras áreas de estudo e a estadia temporária em outras instituições no seio da UP promovendo alguns dos objectivos da UP e do próprio espírito da Reforma de Bolonha. *(J, p.6)*
- Pode observar-se nas fichas das unidades curriculares e nos resultados dos inquéritos pedagógicos e contactos com os estudantes que a carga lectiva teórica e expositiva é cerca de 40% da carga lectiva total, sendo cerca de 40% carga lectiva prática e 20% da carga lectiva teórico-prática. *(J, p.11)*

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
COMPETÊNCIAS	<p>- São também em grande número as unidades curriculares em que os alunos são convidados e ajudados a executar trabalhos de pesquisa, que apresentarão sob a forma escrita e/ou de apresentação oral. Este tipo de trabalhos constitui também oportunidades importantes para o desenvolvimento de competências transversais, como a capacidade de análise crítica da literatura científica, capacidades de expressão e comunicação, uso de ferramentas informáticas (quer para consulta de bases de dados, quer para elaboração das apresentações), etc. (B1, p.1)</p> <p>- A implementação de medidas pedagógicas no sentido da promoção de aquisição de competências transversais terá sido o aspecto menos considerado. (B1, p.10)</p> <p>- Como não existe nenhuma classificação padrão de competências a adquirir em Mestrados na área das [designação da área do curso], a preparação deste ciclo de estudos inspirou-se em conteúdos CORDIS (Community Research & Development Information Service), sem, no entanto, descurar os resultados do projecto Tuning (para as Ciências da Terra...). (B10, p.4)</p> <p>- Competências e capacidades cognitivas em ciências básicas (...); Competências e capacidades práticas; Competências e capacidades gerais; Aptidões pessoais e profissionais (B10, p.5)</p> <p>- Outras unidades curriculares incluíram a realização de trabalhos de pesquisa e posterior apresentação e discussão em grupo, o que de algum modo permitiu ao estudante desenvolver competências multidisciplinares e capacidade de comunicação na sua formação. (B15, p.2)</p> <p>- Na generalidade dos cursos, em particular nos de Mestrado Integrado, cuja formação permite o acesso à actividade profissional de [designação dos profissionais], esta lista de competências, capacidades e atitudes segue os <i>descritores de Dublin</i>, utilizados no DL 74/2006 de 24 de Março, bem como os standards CDIO e outros (C, p.2)</p> <p>- Para estes cursos foi explicitada a relação entre as diversas unidades curriculares e as competências que se pretende desenvolver, bem como a relação entre essas competências e as actividades formativas e componentes de avaliação previstas. (C, p.2)</p> <p>- (...) – autonomia, capacidade de comunicação, capacidade de trabalhar em equipa, de investigação, de decisão, de iniciativa e de organização. (D, p.6)</p> <p>- Efectivamente, desde sempre os vários cursos da [designação da instituição], e em particular os antecessores do actual [designação do curso], foram focados no desenvolvimento de competências, entendidas como “um saber em acção”, envolvendo o desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes. (E, p.6)</p> <p>- Nas diferentes UC é evidenciada uma formação orientada para a aquisição de competências transversais pelos estudantes. (E, p.7)</p> <p>- Para além das competências essenciais necessárias ao exercício profissional nestas diferentes áreas (...) é evidente também a necessidade de competências ao nível da comunicação (...) e do relacionamento interpessoal e de grupo. (E, p.9)</p> <p>- Métodos de trabalho e de estudo – Na maioria das UC o estudante é envolvido em actividades de aprendizagem, individuais e colectivas, nomeadamente na realização de trabalho experimental/laboratorial e na pesquisa, selecção e tratamento de informação sobre temas concretos relacionados com os conhecimentos essenciais da UC (e do qual deve fazer apresentação pública). O estudante é estimulado a exprimir dúvidas ou dificuldades em ambos os casos. (E, p.9)</p> <p>- Pesquisa, organização e tratamento de informação – O estudante desenvolve competências a este nível aquando do tratamento dos resultados dos trabalhos experimentais/laboratoriais (“elaboração de relatórios”) e da recolha de informação para a apresentação pública de temas. (E, p.9)</p> <p>- Estratégias cognitivas – Em particular nas aulas laboratoriais, é promovida a identificação dos elementos constitutivos das situações problemáticas (trabalhos experimentais) e a escolha e aplicação de estratégias de resolução. Os estudantes são estimulados a explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adoptadas através da realização dos relatórios. (E, p.9)</p> <p>- Comunicação – Os estudantes desenvolvem competências de comunicação escrita e verbal, na elaboração de relatórios e na apresentação pública de temas. Em particular, é valorizado que saibam adequar o “tipo de linguagem” ao contexto e às necessidades específicas da situação. (E, p.9)</p> <p>- Relacionamento interpessoal e de grupo – Particularmente as aulas laboratoriais, em que tipicamente os alunos trabalham em grupos de dois, num ambiente de cerca de 18 alunos, realizando trabalho experimental minucioso, contribuem para fomentar nos estudantes o conhecimento e a consciencialização sobre a necessidade de cumprimento de normas, regras e critérios de actuação, de convivência, de trabalho, de responsabilização e de sentido ético nas acções realizadas. (E, p.9)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - A acentuação das organizações curriculares e organizativas trazidas pelo Processo de Bolonha, em particular no ‘trabalho autónomo’ de estudantes, orientando-os/as para o desenvolvimento de competências de procura, saberes-fazer, criatividade, bem como o estímulo para uma maior autonomia na construção da sua própria formação constituíram já uma preocupação nas anteriores reconfigurações curriculares (...) que o actual processo veio configurar de forma mais concreta e visível relativamente a interesses necessidades de estudantes com o actual perfil. <i>(G1, p.6)</i> - O 1º ciclo em <i>[designação do curso]</i>, durante os três anos do ciclo, visa desenvolver competências como resultado de aprendizagens identificadas em consonância com o nível 6 do Quadro Europeu de Qualificações durante os três anos do ciclo (...) <i>(G1, p.19)</i> - Como se trata de seis semestres, com cinco a seis UCs cada um, será avançada uma selecção de exemplos, (...) que ilustram a forma como se procura construir as competências visadas. (...) <i>(G1, pp.20-23)</i> - Trabalho mais consistente sobre a relação entre o perfil científico e profissional desenhado para o ciclo e as competências trabalhadas em cada UC para esse perfil: (...) <i>(G1, p.45)</i> - As competências visadas como resultado das aprendizagens foram identificadas em consonância com o nível 7 do Quadro Europeu de Qualificações. <i>(G2, p.7)</i> - No entanto, no respeito pelo consagrado no Diploma Europeu do <i>[designação do profissional]</i>, além dos conhecimentos, aptidões e competências genéricas acima descritas, cabe à Faculdade formar no estudante competências para “desenvolver e aplicar princípios, conhecimentos, modelos e métodos psicológicos de forma ética e científica de modo a promover o desenvolvimento, o bem-estar e a capacidade de realização/eficácia de indivíduos, grupos e organizações, bem como da sociedade em geral” (...). <i>(G2, p.8)</i> - Do mesmo modo, procurou-se favorecer o processo de aquisição de saberes e competências em domínios nucleares da <i>[designação da área do curso]</i>(...) <i>(G2, p.9)</i> - Simultaneamente, da experiência de investigação proporcionada ao estudante e da que este é convidado a produzir (dando origem a uma dissertação), promove-se não só o desenvolvimento de competências científicas, mas também a competência para inferir implicações para a prática <i>[designação da área do curso]</i>, uma atitude de investigação e uma capacidade de avaliação da actividade profissional, condições indispensáveis para uma actuação regulada por critérios científicos e profissionais. <i>(G2, p.10)</i> - As competências a promover foram identificadas em consonância com o nível 7 do Quadro Europeu de Qualificações (...) <i>(G3, p.5)</i> - O perfil do Mestre em <i>[designação da área do curso]</i> compreende competências: a) de análise crítica de dispositivos (...); de concepção, gestão e avaliação (...); de intervenção (...); de investigação em educação (...). <i>(G3, p.6)</i> - Perfil de competências e objectivos de aprendizagem e competências presentes nas FUC <i>(G3, pp.24-27)</i> - A este conjunto de competências cognitivas, profissionais e reflexivas acresce que (...) <i>(G4, p.3)</i> - O primeiro conjunto de unidades curriculares obrigatórias que constitui o ciclo de estudos tem um escopo essencialmente teórico e metodológico. Ou seja, visa desenvolver competências necessárias aos processos de investigação e introduzir os estudantes nos actuais debates relevantes para a configuração dos campos da inclusão e justiça social no contexto europeu. <i>(G4, p.9)</i> - (...) - desenvolver autonomamente investigação aprofundada nos domínios do trabalho social; - integrar e promover o trabalho de equipas de investigação e intervenção; - intervir sobre a exclusão/inclusão social com base em trabalho focalizado em grupos alvo e em contexto europeu. <i>(G4, p.10)</i> - Competências por Unidade Curricular <i>(G4, pp.11- 13)</i> - A concessão do grau de mestre pressupõe a demonstração de competências fundamentais, nomeadamente pelo aprofundamento de conhecimentos e sua compreensão, sobretudo os obtidos num 1º ciclo de estudos, para os poder aplicar de forma original ao contexto de investigação e à resolução de problemas em situações novas e não familiares, em diferentes contextos multidisciplinares, embora afins à respectiva área de estudo. <i>(G5, p.3)</i> - Pretende-se, ainda, desenvolver a capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e as responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem. <i>(G5, p.3)</i> - Pretende-se, também, promover a capacidade de comunicar as suas conclusões e os conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes, quer a especialistas, quer a não especialistas, de uma forma clara e sem ambiguidades. <i>(G5, p.3)</i> - (...) promover competências que permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo. <i>(G5, p.4)</i> - Objectivos que visam a aquisição de competências genéricas (...); Objectivos que visam a aquisição de competências no domínio do conhecimento e da compreensão (...); Objectivos que visam a aquisição de competências profissionais específicas (...); Objectivos que visam a aquisição de competências de atitude profissional <i>(H, pp.20-23)</i>
--	---

	<p>Esta articulação vertical é apoiada por uma oferta de Unidades Curriculares Optativas que reforçam a aquisição de conhecimentos e competências transversais indispensáveis à concretização dos objectivos do novo plano de estudos. <i>(I, p.5)</i></p> <ul style="list-style-type: none">- (...) optamos por identificar, em primeiro lugar, as competências específicas a adquirir pelo licenciado em <i>[designação da área do curso]</i> no âmbito dos descritores de Dublin (...) <i>(J, p.2)</i>- Num segundo momento, construíram-se as afectações de cada unidade curricular às competências identificadas. Por último, concluímos sobre a adequação das metodologias de ensino adoptadas à aquisição das competências em questão e identificadas no documento de Consenso (...), elaborado em Setembro de 2006, pelas 3 principais instituições que concedem a licenciatura em <i>[designação do curso]</i> e respectivas associações profissionais. <i>(J, p.2)</i>- Posteriormente, e durante o processo de construção da matriz curricular foram afectadas a cada unidade curricular as competências identificadas tentando-se uma distribuição homogénea pelas diversas unidades curriculares e semestres académicos, de forma a introduzir a aquisição e o desenvolvimento de competências de maneira regular, integrada e continuada. <i>(J, p.2)</i>- ii) na consolidação de competências transversais e no desenvolvimento gradualmente mais exigente de competências teórico-práticas específicas ou especializadas; (...) <i>(L, p.23)</i>
--	---

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
ALTERAÇÃO PEDAGÓGICA	<p>- É importante referir que os docentes adequaram os programas de ensino/aprendizagem das UC aquilo que pode corresponder ao cumprimento dos princípios gerais do Processo de Bolonha (...). (A, p.6)</p> <p>- Foram ainda construídas, ou adquiridas, ferramentas interactivas para melhorar aspectos mais problemáticos de algumas áreas (...). (A, p.6)</p> <p>- Foi possível verificar que houve uma adequação a aprendizagem activa no que se refere a utilização das diferentes metodologias de ensino/aprendizagem. Contudo, ainda se verifica uma predominância significativa da “Palestra” no 1º ciclo de estudos, mas que é acompanhada já por demonstrações práticas e discussão de casos clínicos. No 2º ciclo é predominante a “Discussão de Casos Clínicos”. Também o “Bed-side Teaching” é um forte componente. O 6º Ano — Prática Clínica — é efectivamente um ano de actuação e aprendizagem da profissão. (A, p.11)</p> <p>- Neste quadro de grande modificação referencial da <i>[designação da instituição]</i>, os principais condicionalismos decorreram do facto de se tratar de um ano de transição com dificuldades várias de adequação das metodologias de ensino/aprendizagem por parte do corpo docente e dos estudantes. (A, p.12)</p> <p>- O significativo número de casos (24%) em que se pensa ser adequado alterar o programa das disciplinas é natural tendo em conta o grande número de disciplinas com programas novos que foram introduzidas. A implementação do protocolo de Bolonha é um processo dinâmico, interactivo, onde parece haver um esforço dos docentes para encontrar as melhores soluções programáticas para esta nova realidade. (B1, p.6)</p> <p>-Na disciplina de <i>[designação da UC]</i> a maioria dos alunos é confrontada pela primeira vez com conceitos abstractos, o que não sucede por exemplo, com os alunos que tiveram Física no Secundário. Foram entretanto introduzidas alterações no modo como é dada a disciplina de modo a melhorar o aproveitamento dos alunos. (B5, p.7)</p> <p>- Esta situação deveu-se à fraca formação de base em <i>[designação da UC]</i>, obrigando a um reforço da componente teórico-prática. (B16, p.4)</p> <p>- (...) foi desenvolvido e testado um inquérito (...) que permite a determinação do seu estilo de aprendizagem. (...) A partir destes resultados, os docentes podem eventualmente adequar o “estilo” das suas aulas em função da distribuição / variabilidade de estilos de aprendizagem dos alunos; e podem os alunos adequar as suas estratégias de actuação, em função do seu próprio estilo, do do seu grupo e do do docente. (C, p.4)</p> <p>- No final de cada semestre, são propostos inquéritos pedagógicos, em formato electrónico, que permitem, de uma forma sistemática, monitorizar o processo pedagógico e, por essa via, garantir que estão a ser cumpridos os métodos previstos nas diversas unidades curriculares. (...) contêm 3 módulos, destinados a obter a opinião dos estudantes sobre o desempenho pedagógico dos docentes, a avaliação pedagógica das unidades curriculares e o esforço relativo que estas exigem. (C, p.4)</p> <p>- A transformação operada nos vários ciclos de estudos é mais do que uma simples aglutinação de estruturas demasiado específicas e com dificuldades de promover a transdisciplinaridade, situando-se as mudanças mais significativas ao nível da própria actualização dos modos de ensinar / aprender e avaliar. (D, p.14)</p> <p>- A nível do 2º ciclo, havia já a tradição de se conjugarem os métodos expositivos com o trabalho de investigação do estudante. No entanto, apostava-se ainda na transmissão tradicional de conhecimentos e na aprendizagem passiva dos estudantes, enquanto o novo paradigma prevê uma formação mais orientada para o desenvolvimento de competências e para o trabalho autónomo com base na orientação tutorial. (D, p.14)</p> <p>- Significativas actualizações em matéria pedagógica, com crescente recurso a novos métodos e ferramentas de ensino; (...) (E, p.12)</p> <p>- (...) desde logo a maior diversidade nas metodologias de ensino e modos de aprendizagem nas horas de contacto relativamente aos modos de aprendizagem nas horas de trabalho autónomo que são mais convergentes. (G3, p.30)</p> <p>- Apesar dessa diversidade constata-se que as metodologias mais privilegiadas nas horas de contacto quer no 1º quer no 2º semestre são a exposição teórica, o trabalho em grupo, os debates e a orientação tutorial; destaca-se ainda no 1º semestre a apresentação de trabalhos e no 2º semestre as análises de tipo diverso. (G3, p.30)</p> <p>- No plano das mudanças/transformações, destaque-se que o aumento da autonomia no trabalho do aluno trouxe novos desafios que urge equacionar, no sentido de apoiar, valorizar e tornar rentável este seu trabalho autónomo, sendo também importante planear momentos em que todos os alunos estejam juntos, em grande grupo (e não apenas com os da sua área de especialização), para assim partilharem experiências e saberes diversificados. (G5, p.7)</p> <p>- Importa salientar que as alterações operadas aconteceram sobretudo na vertente pedagógica e visam satisfazer diversos objectivos nobres que pretendem cooperar na reforma do</p>

	<p>ensino, a qual, por sua vez, intenta a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). (H, p.3)</p> <p>- ...ações relativamente às mudanças operadas em matéria pedagógica: - a existência de uma apreciável alteração no tipo de lições, particularmente na transformação das classes teóricas em teórico-práticas e práticas e ainda no aumento das aulas de feição prática/clínica. Aliás, em algumas UC verificou-se a diminuição para 1/3 da carga lectiva de aulas teóricas, as quais, na prática, constituíam quase a totalidade das aulas. As restantes aulas teóricas são agora mais interactivas e muitas das aulas práticas visam o tratamento orientado dos pacientes. Para o conseguir recorreu-se à projecção e comentário de vídeos, filmagens em directo e demonstrações práticas; - um aumento das sessões práticas e aulas com documentos previamente cedidos aos estudantes com vista à interpretação e descrição de situações clínicas e ao aprofundamento de conhecimentos, capacidades adquiridas que são depois aperfeiçoadas na interactividade gerada durante as horas de contacto. De facto, nota-se a preocupação de se efectuar uma aprendizagem centrada em objectivos e em resultados da aprendizagem bem definidos disponibilizado para isso material didáctico (aulas em powerpoint, textos de apoio elaborados pelos docentes, conteúdos da disciplina em formato digital, fontes bibliográficas, etc.) que possibilitam ao estudante ter uma atitude activa na orientação da sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, facilitam a aquisição de conhecimentos e competências definidas nos objectivos das UC. Também a este nível se utilizaram fichas de trabalho, que o estudante deve preencher antes do decurso das aulas relativas ao tema; - a tentativa de maior proximidade dos docentes com os estudantes com necessidade de esclarecimento de dúvidas ou de resolução de problemas. Além disso e com tal propósito, desenvolveram-se algumas acções do tipo tutorial para aumento de “horas de contacto”; - a concertação de estratégias pedagógicas de partilha de conteúdos programáticos e métodos de ensino com outras disciplinas. Tal ensaio reforçou o desenvolvimento de competências próprias da unidade curricular e valorizou concomitantemente as competências transversais (pluridisciplinaridade); - a colaboração por convite de especialistas e pessoas relevantes nas áreas de ensino; - algumas experiências de auto-ensino com estudantes organizados em pequenos grupos para análise de um tema, cujo resultado é depois sujeito a apresentação pública, dando-se ênfase à resolução de problemas, contrariando a passividade do estudante que acontece no ensino tradicional; - o ensaio em duas UC de um projecto de e-learning; - a valorização da articulação investigação-ensino, nomeadamente com a realização de leitura crítica de artigos e a efectivação de trabalhos de campo; - a obrigatoriedade de efectivação de “Trabalhos de Projecto” de revisão ou de investigação, com apoio docente presencial ou via e-mail; - o cumprimento escrupuloso dos ECTS das UC em termos de horas de contacto e de trabalho e estudo do estudante, incluindo os “Trabalhos de Projecto”; (...). (H, pp.9-11)</p> <p>- Outros ainda resolveram substituir-se pelos estudantes na leccionação das aulas, argumentando que assim favorecia a interactividade necessária à modernidade exigida no processo avaliativo. (H, 14)</p> <p>- As mudanças operadas na reformulação do plano de estudos pretenderam: (1) Tornar a formação de base consistente, de banda larga e em consonância com as orientações europeias, sem perder as características pioneiras que tornam inovador o ensino da [designação da área do curso] em Portugal a partir da experiência no interior da [designação da instituição]. (2) Aumentar a autonomia e a implicação dos alunos na definição do seu percurso formativo, possibilitando a existência, dentro do mesmo plano e, se possível, de diferentes perfis de formação, articulando a formação do 1º ciclo com a formação do 2º ciclo. (3) Privilegiar metodologias de aprendizagem activa e cooperativa entre as várias disciplinas, onde se deve incluir o incremento da presença da investigação realizada na Faculdade. (J, p.4)</p> <p>- Na sua generalidade, as unidades curriculares formataram-se de forma a oferecerem sessões de natureza teórica orientadas para a discussão e análise de temas de interesse, completadas por sessões práticas destinadas a consolidar e aplicar os conhecimentos já adquiridos, de modo a que os estudantes desenvolvessem, através de um trabalho rigoroso e sistemático, as competências científicas inerentes à prática profissional, bem como as competências necessárias para uma aprendizagem autónoma e crítica ao longo da vida. Neste sentido, pretendeu-se que a componente teórica da formação tivesse por base a apresentação, discussão e análise crítica dos temas em exposição; que as índoles teórico-prática e prática se traduzissem na realização de diversas actividades por parte dos alunos, tais como: realização e apresentação de trabalhos, individuais ou em grupo, orientados para a discussão e análise de temas de interesse para os estudantes; visitas de estudo para trabalho de campo; prática laboratorial; orientação e acompanhamento dos estudantes no desenvolvimento de projectos; integração dos estudantes na participação em conferências e palestras de técnicos e especialistas, nacionais ou estrangeiros; entre outras. (J, p.4)</p> <p>- (...) ii) sublinha-se a correspondência entre as metodologias de ensino e os objectivos definidos para cada unidade curricular, designadamente ao nível da diversificação do tipo de sessões de ensino colectivo e individual e, mais genericamente, da presença, nas modalidades de aprendizagem, de uma forte componente prática e de aplicação dos conhecimentos e competências adquiridos. De salientar ainda o desenvolvimento progressivo do pensamento crítico, essencial a uma abordagem complexa dos problemas, à sua análise e tratamento fundamentados; (...) (L, p.17)</p>
--	--

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">NÃO ALTERAÇÃO PEDAGÓGICA</p>	<p>- (...) e que “as unidades curriculares não adaptaram o programa e muitas vezes não há tempo para dar tudo ou existe sobreposição de temas”. (A, p.12)</p> <p>- De uma forma geral, não se verificaram no ano lectivo 2007/08 alterações profundas de carácter pedagógico ou de organização das unidades curriculares, na [designação do curso]. As razões para esta ausência de alterações estão relacionadas, por um lado, com os constrangimentos inerentes às situações de excepção referidas acima; por outro lado, com o facto de a [designação do curso] que existia anteriormente incorporar já muitas das orientações científico - pedagógicas previstas pelo processo de Bolonha. (B1, p.1)</p> <p>- Em resumo, verificou-se que não houve neste primeiro ano possibilidade de efectuar grandes alterações ao regime de ensino e avaliação em vigor, mas que algo mudou. (B1, p.2)</p> <p>- Globalmente pode verificar-se que, como seria de esperar, não houve neste primeiro ano possibilidade de efectuar grandes alterações ao regime de ensino e avaliação em rigor. (B1, p.10)</p> <p>- É ainda de acrescentar que vários docentes consideram que as suas disciplinas já contemplavam objectivos de Bolonha quer no desenho curricular quer na avaliação, e assim não viram necessidade de fazer grandes alterações. (B1, p.10)</p> <p>- De uma forma geral, não se verificaram no ano lectivo 2007/08 alterações profundas de carácter pedagógico ou de organização das unidades curriculares, (...) (B8, p.4)</p> <p>- A organização curricular do Curso de Mestrado [designação do curso], que funcionou pela primeira vez no ano lectivo de 2006/2007, foi elaborada com base nos pressupostos decorrentes do Processo de Bolonha para o 2º Ciclo de estudos. Não foram, por isso, tomadas medidas significativas para o ano lectivo 2007/2008 em matéria pedagógica ou de avaliação. (B15, p.1)</p> <p>- A adopção deste (novo) “modelo” não implicou para a [designação da instituição] radicais transformações, nem a nível curricular nem a nível pedagógico. (E, p.6)</p> <p>- Se a formação em [designação do curso] na [designação da instituição]-UP sempre se pautou pelos parâmetros agora universalmente recomendados, é também verdade que o novo quadro lhe exigiu e exige algumas adaptações. No entanto, o que do novo quadro exige mudanças, curiosamente, não diz respeito aos aspectos fundamentais da gestão do processo pedagógico. (G3, p.54)</p> <p>- Arriscar-se-á dizer que as questões mais complicadas que se verificaram tiveram precisamente a ver com a questão da transição – ou com a dificuldade de os docentes inovarem pedagogicamente num ano em que a sobrecarga lectiva e de avaliação foi exponencial – e não com o plano de base, que se entende que cumpriu e cumpre os objectivos submetidos a registo. (L, pp.6-7)</p> <p>- (...) dificuldades de compressão dos respectivos conteúdos programáticos e de concentração das actividades lectivas; (...) (L, p.15)</p> <p>- (...) iv) no entanto, as aulas continuaram a ser, de uma maneira geral, excessivamente teóricas e expositivas; (...) (L, p.17)</p>

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>CUMPRIMENTO DOS PROGRAMAS DE ESTUDO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O programa de todas as unidades curriculares foi totalmente cumprido. <i>(A, p.6)</i> - A percentagem de aulas previstas que foram efectivamente leccionadas é, em geral, bastante alta. <i>(B1, p.5)</i> - (...) em 18% dos casos o programa foi diferente do inicialmente previsto. Não foi apresentada pelos docentes uma razão uniforme para tal facto. <i>(B1, p.5)</i> - Os programas leccionados seguiram, em geral, o programa aprovado, com adaptações para o ano de transição. <i>(B3, p.4)</i> - Devido à implementação da transição para Bolonha, as aulas do 1º semestre de 2007/08 iniciaram-se com 2 semanas de atraso em relação ao início oficial do semestre, (...). <i>(B3, p.4)</i> - A duração mais curta do 1º semestre, os feriados, dias abertos e outras razões oficiais para não haver aulas em certos dias, tornaram difícil ou impediram o cumprimento total dos programas aprovados (que previam 14 semanas de aulas). <i>(B3, p.4)</i> - (...) Dificuldades sentidas pelos docentes no cumprimento total dos programas previstos e aprovados (...) <i>(B4, p.5)</i> - Foram seguidos os programas aprovados das disciplinas. Contudo, atendendo ao início tardio das aulas do 1º Semestre, aos feriados, à semana académica, e ainda a vários dias em que foi decretado não haver aulas, não foi possível, em geral, cumprir totalmente os programas previstos. <i>(B5, p.3)</i> - Verifica-se que os programas leccionados seguiram de perto, em geral, o programa previsto, registando-se algumas adaptações inerentes ao ano de transição impostas pela formação anterior dos alunos que integraram os novos cursos. <i>(B6, p.4)</i> - As aulas de resolução computacional de problemas programadas para as unidades curriculares de <i>[designação das UC]</i> não funcionaram eficazmente em termos do previsto. Diversas razões podem ser apontadas para o facto: dificuldades de planeamento associadas ao início atribulado do primeiro semestre, nova iniciativa pedagógica, fraca base de conhecimentos de programação de alguns alunos, pouca adesão dos alunos, esquema adoptado de valorização do trabalho. Esta questão é relevante e uma solução necessita de ser encontrada. <i>(B6, p.3)</i> - O atraso referido no início das aulas do primeiro semestre, assim como diversas interrupções pontuais durante o segundo semestre devidas a feriados e outras razões oficiais, reduziram pontualmente a extensão prevista (14 semanas de aulas) dos semestres lectivos. <i>(B6, p.3)</i> - O atraso referido no início das aulas do primeiro semestre, assim como diversas interrupções pontuais durante o segundo semestre devidas a feriados e outras razões oficiais, reduziram pontualmente a extensão prevista (14 semanas de aulas) dos semestres lectivos. <i>(B8, p.5)</i> - Os programas previstos das disciplinas do curso foram cumpridos, à excepção da disciplina de <i>[designação da UC]</i>, onde o desenvolvimento laboratorial ficou aquém do previsto. <i>(B16, p.4)</i> - Em relação ao primeiro – comentários ao ‘programa’ - a maior parte dos/as docentes salienta que os conteúdos previstos e enunciados na ficha da UC foram integralmente cumpridos e que “constituíram objecto de aprofundamento nas actividades de trabalho autónomo” realizadas através de uma diversidade de estratégias. <i>(G1, p.24)</i> - O plano de estudos foi, na sua generalidade, implementado e desenvolvido conforme o previsto. <i>(G4, p.6)</i> - Não obstante, no que diz respeito ao cumprimento dos compromissos de leccionação, todos foram cumpridos pelos parceiros. <i>(G4, p.6)</i> - Relatórios dos docentes das UC <i>(G4, p.18-20)</i> - Relativamente aos indicadores objectivos de evolução do peso das várias componentes do trabalho do estudante no número de horas de trabalho total (horas de contacto, componente experimental e componente de projecto), verifica-se ter havido a preocupação do cumprimento escrupuloso dos programas organizados numa lógica de sucessão de matérias de acordo com a estrutura curricular do plano de estudo, valorizando a observância da adequação das horas de contacto aos ECTS imputados às UC. <i>(H, p.11)</i>

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">AVALIAÇÃO</p>	<p>- (...) (i) a semestralidade das UC no 1º ciclo de estudos, levou a um aumento dos tempos de avaliação das UC que, para além da avaliação final, apresentam modalidades de avaliação distribuída. Também a avaliação final é composta de diferentes modalidades de provas, com a finalidade de permitir melhor e mais completa avaliação dos diferentes tipos de competências expressas nas Fichas das UC. Os estudantes têm conhecimento prévio destes procedimentos (no início do ano académico), (...). (A, p.6)</p> <p>- (...) (ii) a avaliação das UC que decorrem de forma modular (“blocos clínicos”) é também constituída por diferentes componentes, para contemplar as competências a adquirir em cada uma, designadamente os conhecimentos e capacidades; (...) (A, p.6)</p> <p>- (...) (iii) não está(ão) ainda adequadamente formatada(s), a(s) modalidade(s) a adoptar para avaliação das atitudes/comportamentos, no que diz respeito a aferição deste tipo de competências. Contudo, através do processo da avaliação contínua, é dada particular atenção a estas competências. (A, p.6)</p> <p>- É de referir, como constrangimentos, na área de avaliação: (i) a falta de experiência, na generalidade dos docentes, na formatação de um sistema de avaliação adequado ao novo modelo; (ii) o elevado número de estudantes, que condiciona os procedimentos e a qualidade do processo de avaliação, face as limitações do ratio docente/discente; (iii) as condições logísticas de falta de espaços e (iv) a reduzida disponibilidade dos contextos clínicos (ex. disponibilidade de doentes). (A, pp.6-7)</p> <p>- (...) o que “aumentou os momentos de avaliação” e (...). (A, p.12)</p> <p>- O aspecto mais presente de alteração é a passagem para uma avaliação distribuída, ainda que em graus variáveis e com diferentes apresentações em diferentes Unidades Curriculares. (B1, p.10)</p> <p>- (i) Recomendação para o controlo da assiduidade dos alunos nas aulas teóricas (de presença não obrigatória segundo os Estatutos da <i>[designação da instituição]</i>) para além da obrigatoriedade da sua presença nas aulas teórico-práticas e práticas. (ii) Avaliação contínua ao longo dos semestres. Diversas unidades curriculares implementaram sistemas de avaliação contínua sob a forma de mini-testes, relatórios sobre temas leccionados nas aulas teóricas, relatórios das actividades práticas, apresentação de trabalhos por parte dos alunos, etc. (B2, p.9)</p> <p>- b) A inexistência de Excluídos em muitas cadeiras revela que não é feito controle de faltas, o que esconde o problema dos 'alunos fantasma' que atingem frequentemente 30% dos inscritos. Quando se exige um trabalho de acompanhamento da disciplina (<i>[designação da UC]</i>) o número de excluídos é elevado, sendo particularmente notório em <i>[designação da UC]</i> (abandono dos alunos do 1º ano). (B3, p.4)</p> <p>- c) Foi feito um esforço, sobretudo nas cadeiras do 1º ano, para introduzir uma alternativa de 'avaliação distribuída' (+ exame final) à avaliação baseada apenas em exame final. Isso poderá explicar a taxa de avaliados/inscritos ligeiramente maior nas cadeiras do 1º semestre do 1º ano, mas o efeito já não se fez sentir no 2º semestre. (B3, p.4)</p> <p>- No início do segundo semestre, a 2 de Abril, o Departamento de <i>[designação do departamento]</i> promoveu uma reunião com alunos para discutir os resultados escolares das disciplinas de primeiro e segundo ano. Estiveram presentes cerca de 20 alunos de <i>[designação do curso]</i> e <i>[designação do curso]</i>. A maior parte dos presentes tinha um rendimento escolar acima da média. (B3, p.5)</p> <p>- As baixas taxas de comparência a avaliação são, em parte, explicáveis pelo elevado número de disciplinas/ECTS em que a maioria dos alunos se inscreve (75 ECTS), sem que haja penalização pelo baixo desempenho. (B3, p.6)</p> <p>- Foi decidido elaborar e publicitar os pré-requisitos recomendados para cada disciplina e estudar uma proposta de regime de precedências a apresentar ao Conselho Científico. (B3, p.6)</p> <p>- Na maioria das disciplinas do primeiro e segundo ano da Licenciatura houve avaliação “contínua” (testes com possibilidade de dispensa de exame final, ou testes e exame final). (B5, p.3)</p> <p>- De facto, os professores notam o abandono da frequência em muitas disciplinas ao longo do semestre. (...) De facto há que considerar a possibilidade do abandono de uma unidade curricular poder ser um indicador de insucesso da mesma. (B5, p.6)</p> <p>- A não obrigatoriedade da presença dos alunos nas aulas teóricas pode ser também uma fonte de insucesso. (...) parece haver relação entre o sucesso e a presença dos alunos nas aulas teóricas até ao final dos semestres (B5, p.7)</p>

- Em muitas UCs não foi realizado um efectivo controle de faltas, verificando-se nos respectivos “Termos de Exame” a inexistência de “Excluídos”. De notar que em UCs em que é exigido um trabalho de acompanhamento da disciplina ao longo do semestre, o número de “Excluídos” é particularmente notório. **(B6, p.6)**
- Verificou-se um nível de insucesso escolar muito preocupante, e em particular uma elevada taxa de alunos inscritos que não se submeteram a avaliação. Este problema – que não é de todo exclusivo do *[designação do curso]*- deverá merecer reflexão e tomada de medidas de correcção por parte dos órgãos competentes da *[designação da instituição]*, e obviamente pela Direcção do *[designação do curso]*. **(B6, p.8)**
- Algumas unidades curriculares tinham um exame teórico final, outras ale do exame era exigido um trabalho escrito resultante da parte laboratorial que efectuaram. **(B8, p.6)**
- A avaliação de algumas das unidades curriculares incluiu a realização de trabalhos subordinados a temas de I&DT específicos e a sua apresentação pública e discussão, estimulando a sua capacidade para integrar conhecimentos nas várias áreas chave deste curso e desenvolver as suas capacidade de comunicação. Alguns destes trabalhos foram realizados em grupo de modo a dinamizar o trabalho de equipa. **(B10, p.4)**
- Isto permite ter uma avaliação mais regular e contínua ao longo do 1º ano do Ciclo de Estudos. **(B15, p.1)**
- Em algumas unidades curriculares (*[designação das UC]*) os resultados da aprendizagem são avaliados em contínuo pela prestação do estudante no decorrer destes módulos, por intermédio de relatórios e apresentação e defesa de trabalhos de pesquisa realizados. **(B15, p.1)**
- Foi recomendado que, em cada ano curricular, houvesse pelo menos uma unidade curricular “apenas com avaliação distribuída”. E também estas normas enaltecem a vantagem de existir, se possível em todas as unidades curriculares, pelo menos uma componente formativa de avaliação distribuída. **(C, p.5)**
- (...) assim como não foi possível aplicar sempre o tipo de avaliação desejado e aconselhado: a avaliação distribuída sem exame final. **(D, p.5)**
- Os métodos de avaliação adoptados, não sendo ainda perfeitos, são normalmente ajustados à aferição de competências visadas por cada unidade curricular e têm como finalidade garantir que os estudantes, ao completarem o seu ciclo de formação, estejam aptos a demonstrar e aplicar um conjunto de competências, traduzidas em *learning outcomes*, isto é, em saberes, conhecimentos, aptidões, habilidades. **(D, pp.6-7)**
- A avaliação, distribuída e sem exame final, teve em conta as componentes anteriores, optando-se sempre por uma aferição das competências específicas de cada unidade curricular. **(D, p.15)**
- Os objectivos da avaliação agrupam-se essencialmente em quatro grandes parâmetros: Formação científica disciplinar, (...) Formação científica pluridisciplinar, (...), Capacidade de adaptação, (...) Formação pessoal (...). **(D, pp.15-16)**
- Em termos gerais, a avaliação centrou-se na componente teórica, através da realização de um teste escrito, e na componente de índole prática e/ou laboratorial, com pesos médios entre 70-80 e 30-20%, respectivamente, mas houve uma crescente introdução de componentes de avaliação distribuída e um aumento dos momentos de avaliação em diversas UC (realização de mini-testes, “frequências”, relatórios e apresentações). **(E, p.10)**
- A diminuição da percentagem de unidades (de 26% para 19%) que avalia os estudantes apenas com base em exame final aliada a um aumento da percentagem de unidades curriculares com avaliação distribuída com exame final parece ser um bom indicador da preocupação em distribuir o esforço de trabalho dos estudantes, diversificando as suas componentes. **(F, p.2)**
- (...) também, neste curso, se observa alguma preocupação em adaptar ao novo sistema de ECTS o modo de avaliação nas diversas unidades curriculares (...). **(F, p.3)**
- (...) a diminuição da percentagem de unidades (de 33% para 26%) e acompanhada por um aumento das unidades com avaliação distribuída sem exame final (4% para 6%) ou com avaliação distribuída ou exame final (4% para 8%). **(F, p.3)**
- Da análise dos indicadores de adaptação de cada unidade curricular ao novo sistema de Bolonha ressalta uma evidência em aparente contra – ciclo que e o aumento (de 37% para 50%) do número de disciplinas que apenas faz exame final. **(F, p.4)**
- Verifica-se ser no 1o ano que há uma concentração de unidades com um sistema de avaliação muito concentrado na avaliação final. A diminuição parece ser derivada da movimentação para 2o ciclo de unidades profissionalizantes com componente de avaliação distribuída, quando anteriormente inseridas na Licenciatura. **(F, p.4)**
- O segundo item - resultados da UC – é mais revelador sobre a reflexão que docentes elaboram em tono dos resultados nas Ucs que leccionam. Os e as docentes assinalam, na generalidade que os resultados são positivos, pela elevada percentagem de estudantes que foram aprovados/as e as qualificações médias obtidas. **(GI, p.24)**
- Várias reflexões são apresentadas como comentário aos bons resultados obtidos na avaliação das Ucs em geral e que se concentram nas estratégias utilizadas no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem: - a apresentação pública dos trabalhos exploratórios da prática científica realizados em grupo, que mostrou o domínio acerca do seu conteúdo e a

reflexividade metodológica por parte de estudantes; - um processo de aprendizagem contínuo, com momentos de mobilização explícita na construção do conhecimento e de competências por parte dos/as estudantes; - o empenho na realização de trabalhos individuais por parte de estudantes, que contribuiu para a qualidade e bons resultados da avaliação final; - o traçar de metas intermédias para exposição e avaliação, contribuindo para levar a bom porto os conteúdos previstos dos diferentes momentos e modos de avaliação; - diferentes momentos e modos de avaliação concretizados, combinando processos de trabalho individual e de grupo; - articulação de docentes entre si para desenvolver as diferentes actividades de modo coeso e coerente; - participação na plataforma Moodle; - contributo muito positivo das sessões tutoriais; - a possibilidade de reformular os trabalhos a partir do *feedback* avançado pela/o docente. (G1, pp.24-25)

- (...) a realização e apresentação de um poster das aprendizagens por estudantes como actividade muito formativa (...) (G1, p.26)

- Os valores obtidos no que diz respeito à adequação dos procedimentos da avaliação à UC assim como a valorização de estudantes nas actividades de aprendizagem aparecem como muito positivos, com valores elevados e muito elevados. (G1, pp.33-34)

- De salientar que esta forma de apresentação de dados contribui, de forma positiva, para que não se considere o sucesso escolar apenas ‘medido’ por formas de aprovação/reprovação e que se considere a relação entre estudantes inscritos/as e aprovados/as como também um aspecto importante a ser considerado em torno desta questão (entre outros). (G1, p.40)

- Relativamente aos modos de avaliação, no 1º semestre, a opção foi genericamente para a Avaliação distribuída com exame final, à excepção das UC que foram dinamizadas por formadores externos nas quais se privilegiou a Avaliação apenas com exame final; e no 2º semestre verificou-se uma maior diversidade que contemplou as três possibilidades nos modos de avaliação: Avaliação apenas com exame final, Avaliação distribuída sem exame final e Avaliação distribuída com exame final, com a predominância deste último modo. (G3, p.29)

- No que diz respeito às componentes de avaliação, destaca-se no 1º semestre a realização de um ensaio que incluía conteúdos curriculares de diferentes UC e no 2º semestre uma diversidade de componentes de avaliação, designadamente: trabalhos de investigação, sínteses reflexivas, apresentação de trabalhos individuais e de grupo, elaboração de projectos, *portfolios*, dinamização de colóquios, etc. (G3, p.29)

- Desta diferenciação e das componentes consideradas se pode inferir que a dinâmica de ensino e de aprendizagem no 2º semestre, especificamente no que diz respeito às formas de avaliação, se focalizaram mais nas dimensões de projecto e de investigação da formação, numa lógica de possível implicação face aos projectos de dissertação ou de estágio a realizar no ano seguinte. (G3, pp.29-30)

- (...) a) Frequência e aprovação num conjunto de unidades curriculares nos dois primeiros semestres, a que correspondem, globalmente, 60 ECTS do ciclo de estudos. b) Frequência e aprovação num conjunto de unidades curriculares que visam a elaboração de uma dissertação de natureza científica, original e especialmente realizada para o efeito, nos dois últimos semestres, a que correspondem 60 ECTS. (G5, p.4)

- Se alguns dos docentes continuaram a lançar mão de exames finais, outros preferiram os ditos mini-testes (dando a entender que este modo se identificaria mais com o ambicionado tipo de avaliação contínua). Se alguns optaram por trabalhos de grupo, outros utilizaram relatórios ou monografias do género individual. (H, p.14)

- Apesar de convictos de que é inevitável a controvérsia sempre que o tema verse a caracterização de métodos de avaliação, isso não significou que se lhes não tenha sido reconhecida a indispensabilidade, isto é, a obrigatoriedade de se fazer prova da aquisição de conhecimentos e da capacidade para a sua aplicação. (H, p.15)

- (...) quando procedemos a um determinado tipo de avaliação, não devemos esquecer o que se pretende que um [*designação dos profissionais*] adquira como conhecimentos e que competências deve desenvolver (...) (H, p.16)

- Conhecido o que se pretende que o estudante adquira com a aprendizagem, mais simples se torna esboçar o que avaliar. No entanto terá interesse referir que a controvérsia não se coloca no acto de julgar, mas sim na forma como o efectuar, sendo nesta vertente que se insere o objectivo do referido Regulamento. (H, p.17)

- (...) consciência de que a avaliação não pode ser um mero acessório, nem apenas constituir uma linha de acção paralela à função lectiva. (H, p.17)

- Por esta razão, globalmente e conceptualmente, defendemos um processo relativamente diversificado de avaliação, como elemento regulador do processo de ensino-aprendizagem na [*designação da área do curso*]. (H, p.18)

- Da sua análise se demonstra que elegemos uma avaliação do tipo mista, onde os vários critérios a adoptar se distribuem consoante a categoria da UC, isto é, teórica (T), teórico-prática (TP) e prática (P). (H, p.18)

- Assumindo que a avaliação distribuída é a que melhor potencia o processo de aprendizagem centrado no aluno, a revisão procurou promover e incentivar a adopção deste modelo de avaliação. (I, p.1)

- A natureza teórico-prática da maioria das UCs da [*designação da instituição*] (correspondendo a uma larga maioria dos créditos totais) potencia só por si a adopção de modelos de

	<p>avaliação de carácter distribuído. <i>(I, p.1)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - As maiores resistências à adopção da avaliação distribuída acontecem ao nível da UC teóricas, quer por parte dos estudantes, quer por opções pedagógicas dos docentes. <i>(I, p.2)</i> - Do ponto de vista da definição pelos docentes de estratégias pedagógicas de avaliação, podemos identificar uma tendência para a adopção de modelos de avaliação de natureza distribuída, com ou sem exame final. Numa estimativa abrangente, cerca de um terço das unidades curriculares teóricas de 1º ciclo optam exclusivamente por avaliação distribuída (com ou sem exame final); das restantes, aproximadamente um outro terço dá a possibilidade ao estudante de optar por um regime de avaliação de carácter distribuído. Nesta tendência, exceptuam-se algumas unidades curriculares cujo número de alunos por turma desaconselha em termos pedagógicos a adopção deste modelo de avaliação. <i>(I, p.3)</i> - Ao nível do 2º ciclo, todas as unidades curriculares estão sujeitas ao regime de avaliação distribuída. <i>(I, p.4)</i> - A calendarização dos momentos de avaliação com época normal seguida da época de recurso (com apenas uma semana de intervalo) parece permitir ao estudante uma melhor gestão do tempo, apesar de exigir uma maior rapidez na correcção das provas o que pode levar à criação de provas de mais fácil correcção retirando da componente de avaliação a parte mais descritiva. <i>(J, p.10)</i> - Verificou-se a manutenção ou o ligeiro aumento da componente de avaliação distribuída na maior parte das unidades curriculares. Esta componente tende a aumentar à medida que se passa do primeiro para o quarto ano. Contudo este tipo de avaliação ainda não se estendeu a todas as unidades curriculares da licenciatura. Entre outros factores, que podem contribuir para a manutenção do modelo de avaliação final, a existência de um número elevado de alunos por turma prática, em especial nos primeiros anos, e a existência no ano de transição de turmas sobredimensionadas podem ter contribuído para esta situação. <i>(J, p.10)</i> - O modelo de avaliação distribuída parece estar a ser introduzido com maior dificuldade nas unidades curriculares protocoladas, o que obrigará no futuro a uma maior atenção por parte do Conselho Pedagógico, mas que dada a especificidade do ano de transição não foi efectuada qualquer intervenção. <i>(J, p.10)</i> - Apesar da boa adesão dos estudantes a modelos de avaliação distribuída ao longo do semestre, são várias as queixas (observadas nos inquéritos pedagógicos) do esforço dispendido nestes trabalhos e da, ainda, pouca representatividade desse esforço na classificação final. <i>(J, p.10)</i> - (...) v) a avaliação distribuída (forma de avaliação preferencialmente utilizada em cursos adaptados a este novo paradigma de ensino) continuou a ser disponibilizada num número muito limitado de cadeiras, havendo mesmo anos que não dispunham deste facultativo tipo de avaliação a nenhuma das cadeiras constantes do seu plano de curso; (...) <i>(L, p.17)</i> - (...) vi) esta insuficiência mostra-se claramente desfasada do tipo de ensino/aprendizagem que se pretende institucionalizar e que vai de encontro ao fomento do estudo continuado, que se obtém somente pelo incentivo dado ao “saber - fazer” dos estudantes. Neste sentido, também parece debilitador o facto de não existir, para efeitos de avaliação, a componente de realização de trabalhos de investigação. <i>(L, p.18)</i>
--	--

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">FICHAS DE UNIDADE CURRICULAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Encontram-se inseridas e validadas no <i>[designação do sistema informático]</i> as fichas de todas as disciplinas obrigatórias e opcionais de <i>[designação da área do curso]</i>, bem como da grande maioria das disciplinas de outras áreas oferecidas a alunos da <i>[designação do curso]</i>. Os respectivos sumários estão também, em regra, disponíveis. <i>(B3, p.4)</i> - Os sumários e as fichas das disciplinas que funcionaram no ano lectivo em causa, estão disponíveis no <i>[designação do sistema informático]</i>. <i>(B5, p.3)</i> -Do dossier de criação do curso constavam “Fichas de Disciplina” que proporcionavam informação detalhada sobre os objectivos, programa e planeamento lectivo, e bibliografia, para todas as unidades curriculares (UCs) do plano de estudos. Essa informação foi disponibilizada a todos os docentes encarregados da leccionação do curso antes do início do ano académico, como orientação para a organização e coordenação das actividades lectivas. <i>(B6, p.3)</i> - A “Ficha de Disciplina”, os “Sumários” e outro material respeitante ao funcionamento das unidades curriculares estão disponíveis no <i>[designação do sistema informático]</i> – AULAS na WEB. <i>(B6, p.3)</i> - Do dossier de criação do curso constavam “Fichas de Disciplina” que proporcionavam informação detalhada sobre os objectivos, programa e planeamento lectivo, e bibliografia, para todas as unidades curriculares (UCs) do plano de estudos. Essa informação foi disponibilizada a todos os docentes encarregados da leccionação do curso, antes do início do ano académico, como orientação para a organização e coordenação das actividades lectivas. <i>(B8, p.4)</i> - Assim a “Ficha de Disciplina”, os “Sumários” e outro material didáctico respeitante ao funcionamento das unidades curriculares estão disponíveis no <i>[designação do sistema informático]</i> – Aulas na Web. Encontram-se inseridas e validadas no <i>[designação do sistema informático]</i> as fichas de todas as disciplinas obrigatórias e opcionais de <i>[designação da área do curso]</i>, bem como da grande maioria das disciplinas de outras áreas oferecidas a alunos de outros Mestrados ministrados pelo <i>[designação do departamento]</i>. Os respectivos sumários estão também, em regra, disponíveis. <i>(B8, pp.4-5)</i> - (...) uma página www (...) integrada numa versão mais ampla (...) com informações pertinentes para alunos e docentes: objectivos gerais, estrutura do curso, plano de transição em vigor; condições de acesso; critérios de selecção e seriação; perguntas frequentes, com um formulário de acesso; conteúdos programáticos aprovados das disciplinas; lista de opções a funcionar; propostas de estágios; regulamentos e legislação pertinente. <i>(B11, p.4)</i> - As fichas e os sumários das unidades curriculares da componente lectiva, leccionadas na <i>[designação da instituição]</i>, encontram-se no sistema informático da <i>[designação da instituição]</i> podendo aí ser consultados. <i>(B12, p.6)</i> - A “Ficha de Disciplina”, os “Sumários” e outro material respeitante ao funcionamento das unidades curriculares estão disponíveis no <i>[designação do sistema informático]</i> – AULAS na WEB. <i>(B13, p.2)</i> - A “Ficha de Disciplina”, os “Sumários” e outro material respeitante ao funcionamento das unidades curriculares estão disponíveis no <i>[designação do sistema informático]</i> – AULAS na WEB. <i>(B14, p.1)</i> - As fichas das disciplinas encontram-se inseridas e validadas no <i>[designação do sistema informático]</i>. <i>(B16, p.4)</i> - A ficha de disciplina foi adequada, no seu formato, de modo a facilitar aos docentes a clarificação dos métodos pedagógicos e fornecer aos estudantes o guião necessário para a sua actividade formativa. Nela consta explicitamente o número de horas de contacto (aulas), o número de horas de estudo previstas, os trabalhos laboratoriais, projectos, trabalhos de grupo, etc. (que em conjunto justificam o número de créditos ECTS atribuídos) bem como o processo e os momentos de avaliação e o modo de obtenção da classificação final <i>(C, p.3)</i> - As fichas das diversas unidades curriculares mostram claramente o peso das várias componentes de avaliação, assim como a relação entre as horas de contacto, as horas de estudo orientado, as horas dedicadas a uma componente experimental e ao trabalho de projecto, e o trabalho autónomo do estudante. <i>(D, p.7)</i> - A carga horária de cada ciclo de estudos e de cada unidade curricular pode ser consultada em cada uma das fichas de disciplina. <i>(D, p.15)</i> - A informação sobre as UC, em particular os conteúdos programáticos e os métodos pedagógicos e de avaliação, foi prévia e atempadamente disponibilizada aos estudantes através da colocação da “Ficha de Disciplina” no <i>[designação do sistema informático]</i>. <i>(E, p.10)</i> - (...) a partir das Fichas de Unidade Curricular (FUC) disponíveis na plataforma <i>[designação do sistema informático]</i> tendo por referência o perfil de competências (...) <i>(G3, p.24)</i> - As fichas foram elaboradas e colocadas no <i>[designação do sistema informático]</i>. Todas elas previram o traçar de objectivos, os resultados de aprendizagem entendidos como o

	<p>conjunto de competências que os estudantes deverão possuir no final do desenvolvimento da unidade, assim como a distribuição de horas de acordo com os ECTS alocados. (G4, p.17)</p> <ul style="list-style-type: none">- No que se refere ao funcionamento do 2º ano do <i>[designação do curso]</i>, foi necessário centralizar o preenchimento das fichas das UC no <i>[designação do sistema informático]</i> (sistema intranet da Faculdade), pois quer os seminários de investigação e de orientação, quer a dissertação foram repartidas por inúmeros docentes de várias áreas de especialização (32 docentes e 6 áreas). (G5, p.7)- No entanto, no que se refere às fichas das UC (...) (G5, p.7)- O estudante conhecerá o tipo de avaliação pelo tipo de unidade curricular e, desta forma, saberá no início do ano lectivo (através da ficha de disciplina adequada e oportunamente colocada no <i>[designação do sistema informático]</i>) as regras com que será classificado o seu trabalho. (H, p.18)
--	---

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">E-LEARNING E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</p>	<p>- (...) (v) reduzida utilização de plataformas de aprendizagem (e-learning, b-learning) (...). (A, p.13)</p> <p>- Um é o <i>[designação do sistema informático]</i> que permite tornar público um conjunto de informações relativas às diversas UC leccionadas, desde os objectivos, programa, métodos de ensino e de avaliação, até ao peso das várias componentes do trabalho do estudante no trabalho total e no próprio cálculo da classificação final. (E, p.5)</p> <p>- Destaque ainda para o “ensino à distância”, seja com o simples recurso ao <i>[designação do sistema informático]</i> seja através do uso de plataformas de e-learning mais elaboradas. (E, p.7)</p> <p>- Cerca de 40% das UC utilizam plataformas de e-learning onde são disponibilizados os conteúdos pedagógicos e as ferramentas de comunicação essenciais para a aprendizagem. (E, p.8)</p> <p>- Em muitas UC as plataformas de e-learning funcionaram não apenas como simples repositório de conteúdos programáticos mas também como meio de interacção com os estudantes (através das ferramentas fórum e “chat”), e de esclarecimento de dúvidas, facilitando o acesso dos estudantes ao docente. (E, p.10)</p> <p>- A plataforma da Universidade do Porto, <i>[designação do sistema informático]</i>, foi um recurso central no processo de desenvolvimento das unidades curriculares, quer no apoio aos processos de ensino-aprendizagem, quer na elaboração e disponibilização de fichas de unidades curriculares, sumários, relatórios, estatísticas, etc. Um outro seu contributo central é permitir uma melhor monitorização do processo de ensino-aprendizagem, pela informação disponibilizada e tratada, devendo constituir-se como instrumento para uma reflexão (...). (G1, pp.17-18)</p> <p>- (...) a utilização da plataforma Moodle como fórum semanal permitindo um forte envolvimento de estudantes em processos de aprofundamento e de partilha sobre as temáticas da UC (...) (G1, p.26)</p> <p>-A plataforma da UP, <i>[designação do sistema informático]</i>, foi amplamente utilizada na monitorização do processo de desenvolvimento das unidades curriculares, quer no que diz respeito ao apoio dos processos de ensino-aprendizagem, quer na formalização desse mesmo processo (elaboração e disponibilização de fichas de unidades curriculares, sumários e sua disponibilização, etc.). (G4, p.16)</p> <p>- Será necessário flexibilizar o <i>[designação do sistema informático]</i> e resolver os problemas de colisão das várias edições do Mestrado no preenchimento de fichas e sumários de UC, bem como estimular o preenchimento dos inquéritos pedagógicos. (G5, p.9)</p> <p>- (...) a utilização do <i>[designação do sistema informático]</i> como repositório de material de apoio às aulas, bem como a disponibilização dos respectivos sumários e bibliografia. A interface electrónica foi aproveitada de forma sistemática, para, em geral, facilitar a relação pedagógica, para resolver os problemas do quotidiano, e para, em situações pontuais, auxiliar ao estudo acompanhado e comunicar, em tempo real, os resultados das avaliações. (H, pp.9-11)</p> <p>- Além disso, a interface electrónica foi usufruída de forma sistemática, para, em geral, auxiliar a relação pedagógica, resolver os problemas do quotidiano, e, para em situações pontuais, colaborar no estudo acompanhado e comunicar, em tempo real, os resultados da avaliação. (H, p.12)</p> <p>- No que respeita à evolução na utilização de novas tecnologias, a obrigatoriedade de colocação dos sumários on-line e a publicação das classificações, por exemplo, levou a que o <i>[designação do sistema informático]</i> seja já genericamente utilizado por todos os docentes, desde o envio de mensagens por email dinâmico até à colocação de documentos de estudo. (J, p.12)</p> <p>- A introdução de novas unidades curriculares, nos primeiros dois anos da licenciatura, na área da comunicação, das metodologias de investigação (...) permitiram introduzir precocemente o trabalho experimental com docentes que já utilizavam estas práticas e novas tecnologias anteriormente mas apenas nos últimos anos da licenciatura. Assim as plataformas de e-learning, blogs, tutoria inter-pares, a utilização de software de experimentação e até de gestão foram realidades com as quais os alunos começaram a contactar mais cedo no ano lectivo de 2007/2008. (J, p.12)</p> <p>- Maior utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para apoio ao ensino em algumas unidades curriculares em 2007/2008, (...) (J, p.12)</p> <p>- Por fim, no que respeita à utilização das novas tecnologias salientam-se: i) as experiências de e-learning; ii) o potenciar das funcionalidades do <i>[designação do sistema informático]</i>, desde logo com a publicação <i>on-line</i> das classificações. (L, p.18)</p>

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">CENTRALIDADE PEDAGÓGICA E AUTONOMIA DOS ESTUDANTES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nas aulas laboratoriais, os alunos executam eles próprios os trabalhos práticos e elaboram relatórios, que na maior parte das unidades curriculares são avaliados e constituem uma parte importante da nota final atribuída a cada aluno. <i>(B1, p.1)</i> - Este problema – que não é exclusivo deste curso – deverá merecer reflexão e medidas de correcção por parte dos Conselhos Científico e Pedagógico, já que o trabalho autónomo dos alunos é uma componente essencial do paradigma de formação de Bolonha. <i>(B3, p.5)</i> - O “paradigma de Bolonha” pressupõe uma forte componente de trabalho individual do estudante. <i>(B5, p.9)</i> -O incentivo ao trabalho de pesquisa individual e à capacidade de integração no grupo de investigação favorecem a correlação ideal entre a aquisição de competências e a prestação profissional. <i>(D, p.6)</i> - Esta mudança, que passa a centrar na aquisição de conhecimentos o trabalho do estudante, actualiza-se na atribuição de créditos ECTS a cada unidade curricular. <i>(D, p.7)</i> - Como se pode ver, prevê-se um número de horas significativo para o trabalho autónomo do estudante, que se deve dedicar à elaboração de um trabalho de investigação, que terá como base os seminários presenciais, mas que deverá ultrapassar a mera reprodução de conteúdos, centrando-se na investigação e na pesquisa individual e autónoma. <i>(D, p.15)</i> - (...) e pedido um esforço considerável de trabalho autónomo, fora das horas de contacto com os docentes. Não havendo grandes variações na transição é de realçar que quer no <i>[designação do curso]</i> quer no de <i>[designação do curso]</i> a % de docentes a utilizar esta abordagem é muito importante, quer no período pré-Bolonha quer no modelo de Bolonha. <i>(F, p.5)</i> - As actividades de contacto foram estimadas na relação de 40% para 60% de trabalho autónomo. <i>(G1, p.7)</i> - (...) parece haver uma preocupação com a adaptação da planificação em função das aprendizagens dos estudantes. <i>(G1, p.28)</i> - Relacionada com esta dependência do trabalho autónomo de uma aprendizagem monitorizada pelos próprios docentes nas horas de contacto está uma categoria própria que diz respeito ao aprender a usar a tutoria. Os estudantes dão a entender que não sabiam que as tutorias existiam nem como usá-los para promover as suas capacidades de trabalho em geral e o trabalho autónomo em particular, o que foram aprendendo a fazer ao longo do ano. <i>(G3, p.43)</i> - (...) deixando aos estudantes quer o tempo, quer os instrumentos para trabalho autónomo e de acompanhamento tutorial dos seus trabalhos e pesquisa. <i>(G4, p.10)</i> - (...) deixando aos estudantes quer o tempo, quer os instrumentos para trabalho autónomo e de acompanhamento tutorial dos seus trabalhos e pesquisa. <i>(G4, p.10)</i> - O que quer dizer que o privilegiar do trabalho autónomo do estudante não aconteceu apenas na sequência da adaptação do curso ao quadro legal e pedagógico delimitado pelo Decreto-lei 74/2006. A própria forma de conceber o apoio ao estudo através de manuais expressamente elaborados para o efeito contribuiu largamente para a autonomização do estudante. <i>(G4, p.15)</i> - Consequentemente, a nova estrutura curricular propôs uma reformulação do tempo lectivo no sentido de incentivar e rentabilizar o tempo de autonomia, consignado à realização de trabalho independente e estudo autónomo, investindo em novos métodos e práticas pedagógicas que promovam a auto-aprendizagem e a autonomia dos estudantes, nomeadamente a realização de trabalhos de campo e projectos. <i>(J, p.5)</i> - iii) no desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem, através do desenvolvimento de competências de estudo, de investigação e de pensamento crítico, cuja exigência vai sendo gradualmente crescente ao longo do curso. (...) <i>(L, p.23)</i>

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">PLANOS INDIVIDUAIS DE FORMAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estes alunos são confrontados, aquando da sua entrada na <i>[designação da instituição]</i>, com escolhas para as quais não estão preparados. <i>(B5, p.9)</i> - Nenhum dos alunos que transitaram de licenciaturas pré-Bolonha para o <i>[designação do curso]</i> terminou o programa de 2.º ciclo, como aliás seria de esperar em face dos correspondentes planos de estudos individuais. <i>(B6, p.8)</i> - Foi aplicado, a esses casos, um plano de estudos individual, de acordo com uma abordagem previamente estabelecida pela <i>[designação da instituição]</i>, e divulgada atempadamente aos alunos por vários meios. <i>(B8, p.4)</i> - Assim, o formando poderá optar ou por aprofundar a sua especialização, concentrando a formação opcional em disciplinas estritamente relacionadas com a especialização que escolheu ou, pelo contrário, diversificar a formação tornando-a mais abrangente. <i>(B10, p.3)</i> - (...) foram também notórias as dificuldades dos alunos em gerir as suas preferências da lista de opções oferecidas a este 2º ciclo pelo facto de muitas dessas disciplinas serem comuns a 1ºs ciclos que os alunos já tinham frequentado durante a sua licenciatura. <i>(B11, p.8)</i> - Atendendo à formação dos alunos inscritos (todos detentores de uma licenciatura com pelo menos 4 anos) e alguns com currículo adicional (componente curricular de mestrados afins), estabeleceram-se planos de estudo individuais (elaborados pela Comissão Científica do Mestrado e ratificados pelos Conselhos Científicos das instituições envolvidas). <i>(B12, p.5)</i> - (...) o facto de alguns alunos estarem inseridos no mercado de trabalho, ou à procura de uma colocação, conduziu à desistência do curso por parte de alguns alunos, ou à opção de apenas completarem a componente lectiva, que permite a obtenção de um diploma de especialização na área do mestrado. <i>(B12, p.8)</i> - A profissionalização em ensino passou a exigir um determinado número de ECTS de pré-requisitos, implicando a necessidade de opção correcta por parte dos estudantes que pensem seguir essa formação. <i>(D, p.3)</i> - (...) obrigou os estudantes de uma e outra licenciatura à obtenção de 50 ECTS na área científica que não era a sua e, conseqüentemente, a terem de adaptar o plano de estudos a meio do seu percurso. <i>(D, p.3)</i> - No ponto anterior salientámos a multiplicidade de percursos de formação que a constituição do tronco opcional, do plano estudos apresentado, permite que os estudantes concretizem. Para isso, estes participaram na construção do seu próprio plano de estudos, para o qual tiveram oportunidade de escolher a constituição das disciplinas específicas e as disciplinas de opção. <i>(G3, pp.13-14)</i> <p>Deste modo, caberá a cada estudante a definição de uma parte considerável do seu percurso, abrindo perspectivas de um efectivo cruzamento entre as várias áreas científicas da <i>[designação da instituição]</i>. <i>(I, p.3)</i></p>

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>VALORIZAÇÃO DOS PERCURSOS DOS ESTUDANTES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O número de alunos inscritos nas diferentes disciplinas obrigatórios foi variável, inclusivamente porque alguns dos alunos, devido à formação que já detinham aquando da inscrição no curso, tiveram equivalência a certas unidades curriculares. <i>(B10, p.6)</i> - (...) pretendeu valorizar a componente de matemática da formação dos candidatos, tendo em conta o excesso de unidades de crédito em que cada um tinha obtido aprovação, para além dos 180 correspondentes a um 1º ciclo de Bolonha. <i>(B11, p.4)</i> - É entendimento desta Comissão Científica que um plano de estudos ambicioso como o que este mestrado propõe só pode ser cumprido com sucesso, e bom uso futuro, pelos alunos com melhor formação matemática. <i>(B11, p.5)</i> - Os candidatos ao curso apresentam distintas formações académicas e, muitos deles, exercem actividade profissional em áreas diversas. <i>(B16, p.5)</i> - Este mestrado foi inicialmente concebido para profissionais do trabalho social, com o fito de aprofundar os seus conhecimentos e competências. Porém, foi também com estudantes vindos de um percurso académico tradicional, (...) <i>(G4, p.14)</i>

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>HÁBITOS DE TRABALHO E CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seriam precisos dados adicionais (correlacionar nominalmente a exclusão) para se perceber se correspondem a alunos que de facto abandonaram a licenciatura ou apenas de um fenómeno de imaturidade e dificuldade de adaptação na transição do ensino pré-Universitário. <i>(B1, p.26)</i> - À medida que os alunos progredem na licenciatura o seu empenho e maturidade vai aumentando, bem como o desenvolvimento de hábitos de trabalho. É também sabido que os alunos menos motivados/trabalhadores tendem a acumular nos anos iniciais, o que contribui para a melhoria na taxa de aprovação ao longo da licenciatura. <i>(B1, p.24)</i> - Os alunos apontaram como principais razões de rendimento baixo a falta de motivação e trabalho insuficiente. <i>(B3, p.5)</i> - É também muito preocupante a falta de hábito de estudo pessoal ao longo do semestre, de uma fracção significativa dos alunos. Embora não existam dados concretos sobre o assunto, esta é geralmente referida, por docentes e pelos próprios alunos, como a principal causa do insucesso escolar e não foi diminuída (talvez antes aumentada!) com a transição para Bolonha, apesar do novo paradigma do ensino <i>centrado no aluno</i>. <i>(B3, p.5)</i> - Embora o plano de Bolonha implique a promoção e valorização do trabalho dos alunos, verifica-se uma enorme dificuldade em concretizar estes aspectos. Os alunos não têm hábitos de trabalho havendo necessidade de desenvolver estratégias que exijam o esforço pessoal do aluno e penalizações pela sua ausência. <i>(B4, p.8)</i> - Dos pontos negativos apontados salientamos: - A grande diferença de ritmo entre o Ensino Secundário e Superior; - O grande número de alunos, a que não estavam habituados, nas aulas teóricas das disciplinas de <i>[designação da UC]</i> e de <i>[designação da UC]</i>; - pudemos constatar que os alunos não se encontram preparados nem para o trabalho individual, nem para o trabalho em grupo. <i>(B5, p.9)</i> - A falta de autonomia e maturidade dos alunos que ingressam pela primeira vez num curso superior é um dos problemas com que são confrontados alunos e professores. (...) Apesar do esforço dispendido pelos docentes no sentido de incentivar a autonomia, maturidade e espírito crítico dos alunos, a situação continua a ser preocupante. <i>(B5, p.10)</i> - Estes factos indicam graves deficiências de hábitos de trabalho sustentado, sentido de responsabilidade e motivação, por parte de uma fracção significativa de alunos, assim como planeamento de encadeamento temporal lógico das inscrições nas UC. Esta realidade deve ser confrontada com o paradigma de Bolonha, em que o processo de aprendizagem se centra no aluno. <i>(B6, p.6)</i> - Infelizmente alguns dos candidatos em 2007 não foram tão talentosos quanto desejável, e isso reflectiu-se nas notas de exame e no desempenho nos estágios. Espera-se que os alunos que se inscreveram em 2008, sem um plano de transição em vigor e portanto com a responsabilidade de obter aprovação em mais unidades curriculares, possam ser mais bem sucedidos, em particular nas empresas que lhes virão a oferecer temas de estágio. <i>(B11, p.5)</i> - (...) dificuldades no domínio da escrita e compreensão de textos, por vezes, por parte de estudantes (...) <i>(G1, p.25)</i> - (...) estudantes oriundos de outros países a necessitar de apoio específico (...) <i>(G1, p.25)</i> - Relativamente ao item “estudantes” e a partir desta comparação, parece sobretudo de acentuar que, se se consideram menos <i>preparados</i> para as UCM, identificam uma <i>participação</i> média igual para as diferentes Unidades Curriculares. Assim, embora os estudantes valorizem mais positivamente as UCM’s, admitem que a sua preparação para estas é inferior àquela que registam para as UCT’s. <i>(G3, pp.33-34)</i>

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contudo também referem que “com a adaptação a Bolonha aumentou a participação dos estudantes (ex.: apresentação de aulas)”, mas assinalam que “os que saíram com Mestrado Integrado fizeram exactamente o que os outros fizeram, apenas com mais um trabalho”. (A, p.12) - Os estudantes da <i>[designação do curso]</i> demonstraram capacidade de iniciativa na organização de um encontro (...). (B1, p.2) - Neste primeiro ano de funcionamento da <i>[designação do curso]</i> no modelo de Bolonha foram estimuladas estratégias no sentido de uma maior participação dos alunos no processo de aprendizagem. (B2, p.9) - Pouca adesão dos alunos às aulas teóricas com reflexo no aproveitamento nas UCs com componente teórica predominante. (...) (B4, p.5) - Grande parte dos cursos tem favorecido as iniciativas dos estudantes, dando especial relevo a semanas culturais, totalmente organizadas pelos discentes, onde estes apresentam o resultado da investigação e convidam figuras de referência na área científica correspondente. (D, p.6) - (...) A inibição sentida para questionar o Professor durante as aulas. Os presentes foram unânimes em atribuir esta inibição ao grande número de alunos presentes na aula e à presença de alunos de outros cursos. (B5, p.2) - (...) incompatibilidade de horários para frequentar a UC, ou por terem a UC em atraso, ou serem estudantes-trabalhadores (...) (G1, p.25) - (...) o envolvimento em pesquisas e colaborações diversas de estudantes da UC, como na organização de um congresso Internacional (...) (G1, p.26) - participação dos estudantes no desenvolvimento pedagógico-didactico - Embora a participação dos estudantes na definição dos modos de funcionamento da unidade curricular não seja muito expressiva, (...) (G1, p.28) - Finalmente, a avaliação do envolvimento dos estudantes é positiva, embora de forma moderada, com destaque para a sua responsabilidade, receptividade e participação. (G1, p.30) - (...) c) melhorar o nível de envolvimento dos/as estudantes no desenvolvimento pedagógico-didáctico da unidade curricular (...) (G1, p.31) - Os docentes, como os estudantes, consideram muito positiva e eficaz a mistura de estudantes de diversas proveniências. São referidos concretamente os estudantes do <i>[designação do curso]</i>, os estudantes do 4º ano da Licenciatura em <i>[designação do curso]</i>, a frequentarem UC do Mestrado como optativas, e os estudantes licenciados em <i>[designação da área do curso]</i> e com uma formação diferente da maioria, constituída, como já se disse, por professores do ensino básico e secundário e por educadores de infância. (G3, p.50) - (...) foram realizadas acções extracurriculares com os alunos, (...). Estas participações foram bem aceites pelos alunos e elogiadas pela partilha de perspectivas e reforço da coesão do grupo, para além do enriquecimento curricular que proporcionaram (...) (G5, p.8) - Com efeito, para o almejado desenvolvimento de competências, importa o envolvimento do estudante nas situações de aprendizagem, sobretudo nas UC de índole prática (laboratorial, pré-clínica e clínica). (H, p.18) - É sensível o esforço da <i>[designação da instituição]</i> no sentido de incentivar a participação dos estudantes nas actividades lectivas; (I, p.4) - (...) iii) salienta-se ainda uma aparente maior vontade de participação (seja nas aulas teóricas, mas sobretudo nas aulas práticas) por parte dos estudantes, com estatísticas de presença acima das de anos anteriores, mesmo nos casos em que não existia controlo de assiduidade; (...) (L, p.17)

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">SEQUENCIALIDADE REGRESSIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No que diz respeito à disciplina da área de <i>[designação da UC]</i>, os alunos parecem ter dificuldades no seu entendimento por não terem ainda a maturidade matemática necessária e, eventualmente, só terem frequentado Física e Química até ao 9º ano. <i>(B5, p.7)</i> - Essa dificuldade no primeiro ano poderá ser atribuída aos hábitos de acompanhamento do estudo por parte dos docentes/explicadores no ensino secundário. <i>(B5, p.9)</i> - Sabemos ser nossa responsabilidade formar, em três anos, indivíduos capazes de entrar no mercado de trabalho. Não é, no entanto, possível ignorar que problemas que tem a sua raiz antes do início do percurso no Ensino Superior dificilmente serão resolvidos num semestre de adaptação. <i>(B5, p.10)</i> - Outros factores deverão estar ainda em causa, certamente, como a baixa preparação científica adquirida no ensino secundário, associada a um baixo nível de exigência nas correspondentes avaliações. É urgente reflectir sobre esta situação e retirar conclusões úteis para uma melhoria do desempenho dos alunos. <i>(B6, p.6)</i> - Contudo, factores determinantes poderão situar-se fora da esfera da sua influência directa, nomeadamente no que respeita ao funcionamento do ensino pré-universitário. <i>(B6, p.8)</i>

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p>CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A maior parte dos Docentes refere que procura que haja uma grande participação dos alunos nestas aulas teóricas. <i>(B1, p.1)</i> - A avaliação das unidades curriculares foi da responsabilidade de cada docente e baseada no respectivo conteúdo programático. Todo o processo de avaliação foi comentado e discutido com o Director de curso. <i>(B8, p.5)</i> - Notamos que os alunos da Licenciatura frequentam cada vez menos as bibliotecas, substituindo os livros pelos apontamentos teóricos e práticos disponibilizados pela maioria dos professores no sistema de aulas da <i>[designação da instituição]</i>. <i>(B8, p.5)</i> - Na maior parte dos casos, prevêem-se três tipos de avaliação (exame final, distribuída com exame final e distribuída sem exame final), cabendo ao docente a decisão sobre a modalidade adoptada. <i>(D, p.5)</i> - (...) esforçando-se os docentes e os departamentos por organizar <i>workshops</i>, colóquios ou conferências que dotem os estudantes de espírito crítico e de competências que ultrapassem as estritamente curriculares, com especial incidência nas transversais (...) <i>(D, p.6)</i> - Ao docente competirá a orientação personalizada e a promoção de aulas participadas onde os estudantes deverão apresentar relatórios de leitura e expor os resultados do trabalho individual. <i>(D, p.15)</i> - (...) Professores Orientadores de Estágio (da <i>[designação da instituição]</i>). Este grupo de Professores constitui o elo de ligação entre os estagiários e as unidades de estágio, competindo-lhe manter a coordenação e o apoio ao estagiário na sua inserção no ambiente profissional. <i>(E, p.4)</i> - De entre as diversas tarefas da docência, é particularmente saliente desafiar os estudantes a pensar em novas formas de ver os conteúdos, cumprir objectivos e competências previstos e relacionar os conteúdos com situações práticas concretas; no entanto, todas as restantes tarefas são consideradas importantes, com excepção de preparar os estudantes para os testes e exames que claramente não é valorizado. <i>(G1, pp.29-30)</i> - (...) d) necessidade de valorização das tarefas da docência designadamente aquelas mais ligadas à avaliação/classificação. <i>(G1, p.31)</i> - Numa escala de 1 a 7, dos 20 docentes avaliados/as, 17 obtém uma avaliação muito positiva, acima de 4. 14 obtém pontuações acima dos 5. A 7 docentes são atribuídas as pontuações mais elevadas. Trata-se pois de uma configuração de desempenho docente, nas perspectivas de estudantes, de bom e muito bom recorte. <i>(G1, p.36)</i> - A heterogeneidade de respostas não deixa de poder ser aqui assinalado, mas também fica evidente que há uma forte atribuição de valores elevados e muito elevados às capacidades de estímulo à motivação e interesse de estudantes; à criação de clima favorável à aprendizagem; ao estímulo ao pensamento crítico; ao empenho na qualidade de ensino/aprendizagem <i>(G1, p.36)</i> - Relativamente à adequação de estratégias e metodologias adoptadas, à apresentação de várias perspectivas, à referência aos contributos de experiências de investigação e profissionais; à utilidade de referências às experiências de investigação, e profissionais, são atribuídos por uma expressiva maioria de estudantes valores elevados e muito elevados, entre 4 e 7. <i>(G1, p.37)</i> - Os itens ‘consideração pelos estudantes’, ‘bom relacionamento’ e respeito pelos sentimentos dos estudantes’, com particular visibilidade para o segundo, apresentam valores significativamente muito bons. <i>(G1, p.37)</i> - Também a construção da relação educativa, tal como é reconhecida na avaliação elaborada por estudantes, é em si mesma uma medida que contribui para o sucesso educativo. <i>(G1, p.41)</i> - Um estudante, falando do saldo positivo, refere que considera que isso se deve também a um grande esforço de gestão por parte dos docentes: <i>(G3, p.47)</i> - Transpor o senso comum, evitar a necessidade de respostas rápidas sem reflexão e análise, mas antes iniciar a formação de capacidades de análise e de reflexão enquadradas pelos contributos da ciência e da investigação, gerir a articulação da necessidade de se atingirem parâmetros elevados de capacidade científica e de inovação com o facto de muitos dos estudantes estarem a iniciar o seu processo de formação científica parecem ter sido as maiores preocupações dos docentes ao nível da qualidade dos saberes específicos ao curso e à área de conhecimentos e acção. Interessantemente, os docentes referem também que, apesar da sensação de dificuldades no processo de aprendizagem ao longo do processo, a capacidade final demonstrada pelos estudantes os surpreendeu. Este tipo de processo e de resultado parece estar ligado ao próprio dever da socialização dos estudantes e dos docentes

	<p>neste tipo de organização do Mestrado que se traduz, finalmente, pela compreensão de que a aprendizagem é um processo não linear e de maturação que não se compadece com apreciações demasiado precoces. Os resultados são o produto de uma gestão pedagógica e didáctica cuidadosa que uma docente traduz nos seguintes termos: (G3, p.49)</p> <p>- As metodologias que os professores dizem utilizar e ter utilizado coincidem com as previstas na unidade curricular, ainda que sofrendo adaptações em função do ajustamento aos estudantes e suas condições. A este respeito é frisado que não se tratou para estes docentes de uma mudança, na medida em que essa vem a ser há muito a forma de trabalhar do Grupo de <i>[designação da área do curso]</i>. (G3, p.50)</p> <p>- Com efeito, a capacidade de gestão do processo pedagógico por parte dos docentes parece ter sido um factor central do sucesso alcançado, quer em termos qualitativos – esse é um dos aspectos mais positivamente avaliado e realçado pelos estudantes e como fazendo parte de uma cultura de escola -, quer em termos quantitativos – expressos no nível das classificações alcançadas, mas também numa muito reduzida taxa de abandono para uma população estudantil na sua grande maioria com características que a colocavam em sério risco a esse nível. (G3, p.54)</p> <p>- Desta forma, as metodologias de ensino-aprendizagem do primeiro conjunto de unidades curriculares serão baseadas em materiais bibliográficos produzidos expressamente para apoiar o curso (...). Os estudantes têm acesso a estes livros anteriormente ao desenvolvimento das horas de contacto de cada uma das unidades curriculares. Estes materiais estão concebidos sob a forma de dispositivo pedagógico, significando isto que há um conjunto orientado de leituras, actividades e produtos finais. (G4, pp.9-10)</p> <p>- O facto de aos estudantes ser distribuído o material de apoio logo na abertura do mestrado – como se disse já, foram produzidos manuais bilingues para as unidades curriculares – terá também contribuído para uma menor utilização pedagógica da plataforma. A isto acresce que o facto de os professores antecipadamente distribuírem e disponibilizarem outros materiais a usar no desenvolvimento do curso, também poderá constituir outro factor que potenciou o desaproveitamento das ferramentas proporcionadas pelo <i>[designação do sistema informático]</i>. (G4, p.17)</p> <p>- A avaliação deve indubitavelmente integrar-se na própria função docente, como um aspecto constitutivo do trabalho do mestre. (H, p.17)</p> <p>- Ora, a concepção de processos de avaliação, é também importante, na medida em que o sucesso académico depende em larga medida da reflexão e da aplicação dos conhecimentos, bem como do exercício adequado das próprias aptidões. (H, p.16)</p> <p>- (...) v) se é certo que Bolonha veio trazer mais exigências aos estudantes, não é menos verdade que conteúdos há que merecem que lhes dediquemos tempo para que possam ser devidamente amadurecidos; (...) (L, p.16)</p>
--	---

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	<p>- Ainda neste contexto, teve lugar — ao longo de 2006 - um programa de formação pedagógica para docentes Universitários, organizado pelo <i>[designação do serviço]</i>, visando contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do corpo docente da <i>[designação da instituição]</i>, isto é, dos valores, atitudes, competências e saberes profissionais. (...) Este programa foi formatado nos princípios pelos quais se iriam reger as modificações a introduzir e o modo de adequação a este novo quadro de referência (A, p.3)</p> <p>- (...) a reduzida formação pedagógica do corpo docente. (A, p.13)</p> <p>- A abrangência de conhecimentos exigida ao <i>[designação do profissional]</i> impõe a participação de docentes com formação em medicina, bioquímica e prática hospitalar. (B16, p.4)</p> <p>- Exigem reflexão, experiência e formação específica dos docentes, bem como a cooperação dos estudantes em frequentes alterações pedagógicas. (C, p.3)</p> <p>- Falta, na generalidade dos docentes, a experiência de formatação de um sistema de avaliação compatível com este novo modelo pedagógico. (C, p.3)</p> <p>- Para desenvolvimento da pedagógica dos docentes, foram realizadas as acções de formação (...) (C, p.3)</p> <p>No que diz respeito à <i>[designação da instituição]</i>, há que destacar o esforço de um número significativo de docentes que, por iniciativa pessoal, participaram em muitas dessas acções de formação (...). (E, p.8)</p> <p>- Há necessidade de formação pedagógica contínua dos docentes. (F, p.8)</p> <p>- Incremento da oferta de formação pedagógica aos Docentes (...) (H, p.30)</p> <p>- Procurou-se sempre garantir o grande objectivo de formação com qualidade e aproveitar as experiências de formação pedagógica de docentes (...) (J, p.1)</p>

SUB-DIMENSÕES	EXCERTO / RELATÓRIO
<p style="text-align: center;">ORIENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO TUTORIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (...) foi proposta uma revisão curricular que permite uma diminuição do número de horas semanais de aulas presenciais, aumentando o número de horas tutoriais. Para além de flexibilizar a elaboração dos horários, esta alteração vem ao encontro da necessidade e interesse dos alunos investirem mais tempo no estudo pessoal. <i>(B16, p.5)</i> - A integração foi personalizada, incluindo a presença de um tutor no momento da inscrição que aconselhava o percurso a seguir e orientava na escolha de unidades optativas ou complementares. <i>(D, p.5)</i> - Com o processo de integração, houve a preocupação de modificar o paradigma de ensino /aprendizagem, introduzindo sessões de orientação tutorial, onde os estudantes devem apresentar o resultado da investigação previamente combinada com o docente, discutindo com os colegas as dificuldades encontradas e os resultados obtidos. <i>(D, p.5)</i> - Para além das sessões generalizadas de orientação tutorial, do acompanhamento personalizado em horários de atendimento, da definição de objectivos de aprendizagem claros e concretos, da adequação dos programas ao ciclo e semestre de ensino, da adequação da bibliografia, em número e complexidade das obras, ao ciclo de estudos, da adequação do processo de ensino aprendizagem aos meios disponíveis e da implementação de modalidades de avaliação que estimulem o estudo continuado, o director de curso de <i>[designação do curso]</i> prevê ainda a criação de um professor-tutor que acompanhará cada estudante durante todo o percurso académico, orientando-o e estimulando a aquisição de competências transversais. <i>(D, p.7)</i> - Pareceu, no entanto, fundamental, em alguns casos, a diminuição da componente lectiva para aumentar a orientação tutorial individualizada e o trabalho do estudante. <i>(D, p.15)</i> - Nos casos anteriormente referidos, transferiu-se a apresentação em sala de aula para os encontros tutoriais com o docente. <i>(D, p.15)</i> - Os encontros periódicos com os docentes ajudam a esbater as dificuldades dos estudantes e a incentivar o trabalho formativo. <i>(D, p.17)</i> - Todos os docentes referiram a disponibilidade para atendimento aos alunos para além das horas formais de atendimento pedagógico (duas horas por semana, em dias diferentes). <i>(E, p.10)</i> - Assumiram sobretudo a forma lectiva, mas também a tutorial. De salientar que os e as docentes referem frequentes vezes o facto de as sessões de orientação tutorial ultrapassarem o tempo previamente estipulado. <i>(G1, pp.7-8)</i> - (...) o acompanhamento e o debate tutorial em sala de aula, ao longo de todo o semestre como centrais para a operacionalização e progresso na captação dos conteúdos da UC e para a regulação do trabalho autónomo de estudantes. <i>(G1, p.26)</i> - As tutorias desenvolvidas no âmbito de cada UC têm também trazido um maior envolvimento e conhecimento das e dos estudantes, permitindo detectar problemas e questões que devem ser objecto de alguma forma de intervenção. <i>(G1, p.41)</i> - A coordenação de ciclo, com o órgão científico correspondente, tem já como proposta que cada estudante, em particular no 1º e 2º semestres, tenha um/a docente tutor que possa acompanhar de perto e responder a dúvidas e questões, um acompanhamento mais próximo (...). <i>(G1, p.41)</i> - Naturalmente, a elaboração da dissertação, assim como os seminários de projecto, envolvem orientação tutorial. <i>(G2, p.14)</i> - Estas apreciações surgem profundamente relacionadas com dois aspectos: a disponibilidade dos docentes para acompanharem os estudantes e o próprio clima da escola, de que o primeiro é parte integrante. <i>(G3, p.46)</i> - Os projectos de investigação e seu acompanhamento de forma sistemática e em laboratório, no 2º semestre, são também para os docentes a metodologia de trabalho que consideram ter tido mais impacto no desenvolvimento de competências, competências de investigação e de inovação. <i>(G3, pp.49-50)</i> - Entre umas e outras o trabalho autónomo aparece como uma aprendizagem progressivamente adquirida a partir das tutorias centradas nos trabalhos a realizar. <i>(G3, p.54)</i> - Naturalmente, a elaboração da dissertação envolve orientação tutorial. <i>(G4, p.5)</i> - Esta supervisão tutorial permitirá ao aluno desta pós-graduação não só o aperfeiçoamento da sua prática clínica elementar, mas também a discussão e a devida orientação e esclarecimento para a resolução de casos clínicos mais particulares ou complexos. <i>(H, p.27)</i> - No que se refere às horas de orientação tutorial (OT), ainda que, na prática, sejam distribuídas no acompanhamento aos discentes em cada unidade curricular, optou-se por formalizar este tempo lectivo no 8.º semestre, no âmbito da realização do estágio académico e apresentação de trabalho complementar de investigação ou monografia. <i>(J, p.6)</i>

