

# Reflexões sobre formação contínua certificada no contexto do Processo de Bolonha

## *Reflections on certified continuing education in the framework of the Bologna Process*

Vitor Alaiz\*

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

### Resumo

Este artigo apresenta um estudo exploratório feito com o objectivo de conhecer como é que licenciados em Medicina, após terem frequentado um curso de Mestrado em Educação Médica, percepcionavam a carga de trabalho (*workload*) que as diversas actividades propostas pelo mesmo lhe tinham suscitado. O estudo foi aplicado no âmbito de um mestrado destinado exclusivamente a médicos.

Este estudo empírico, baseado num questionário construído para o efeito, pretendia ser um ponto de partida para uma reflexão mais ampla sobre a compatibilidade entre aprendizagem ao longo da vida e formação pós-graduada certificada, reflexão que extravasa o âmbito da educação médica contínua, contexto em que este questionário foi inicialmente aplicado. Ou seja, sobre os constrangimentos à formação contínua de profissionais com elevado grau de formação académica realizada em cursos de pós-graduação certificados por universidades num contexto pós-Bolonha.

**Palavras-chave:** ECTS, carga de trabalho (*workload*), Processo de Bolonha, formação contínua pós-graduada, desenvolvimento profissional

### Relevância do tema

A caracterização da sociedade actual como *sociedade do conhecimento* está intimamente associada ao conceito de *aprendizagem ao longo da vida*. Esta não se limita aos adultos sem escolaridade de nível superior. Pelo contrário, procura alargar-se a todos os profissionais, sob as mais variadas formas e processos, e nos mais variados espaços de formação.

A universidade continuará a ser um espaço privilegiado para esta formação contínua:

*“Escolas, universidades e professores, pelos tempos fora, foram os pilares do progresso humano e*

### Abstract

*This paper presents an exploratory study conducted with Portuguese physicians, after they have attended a Master's degree course on Medical Education. The objective was to know the perception that they had about the time and the workload that each unity, the several learning activities and the whole course had demanded.*

*The empiric study, based on a questionnaire designed for that research, intended to be a starting point for a wider reflection about the compatibility among continuing professional education and qualification at the postgraduate level. This reflection overflows the extent of the continuous medical education, in which context this questionnaire was initially applied.*

*In other words, it proposes a reflection about the constraints of the continuing professional education and qualification at the postgraduate level within the context of the Bologna Process.*

**Keywords:** ECTS, workload, Bologna Process, postgraduate level, continuing professional development, professional continuing education

*social. Sonhar com uma sociedade que aprenda sem contar com a sua contribuição é inadmissível. ...; as universidades são o eixo central do conhecimento, insubstituíveis oficinas do novo conhecimento e sedes da aprendizagem avançada.”*

(Carneiro, 2003: 164)

Porém, se, em virtude do processo de Bolonha, a Universidade estrutura a sua oferta formativa em função do sistema de créditos do ECTS e este, por sua vez, se sustenta na carga de trabalho dos estudantes (*student workload*), então coloca-se a questão de saber se os graus académicos previstos se coadunam com a situação de formandos que pretendem conciliar actividade profissional e formação contínua.

\* valaiz@netcabo.pt

Aliás, as próprias organizações europeias de estudantes universitários já identificaram o problema:

*The European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) is far from being properly implemented in all institutions throughout the EHEA. A correct measuring of student workload, being a core principle of ECTS, has proven to be the most significant problem in the implementation of ECTS.*

(Bologna with Student Eyes. 2007: 38)

Mas se a carga de trabalho (*student workload*) é um princípio central do ECTS, na opinião do grupo de trabalho das associações de estudantes ele tem sido negligenciado:

*The map “ECTS on the ground” shows a significantly different picture of Europe and underlines the need for much more attention to full and proper implementation of ECTS. Also the findings of the survey reveal clearly that the issue of student workload is the most neglected principle of ECTS. From only three countries it has been reported that student workload is properly measured and credits are adequately linked to student workload. In all other countries, workload is either measured but not properly linked to credit, not adequately or not at all measured.*

(Bologna with Student Eyes. 2007: 44)

Mas não se diga que esta é apenas uma preocupação de algumas associações de estudantes, em geral. Este princípio e a sua aplicação tem merecido atenção por parte da própria direcção do Processo de Bolonha, como é patente em algumas das suas declarações e encontros. E a respectiva actualidade fica patente no facto de estar marcado para 21-22/ Abril/2008, em Bruxelas<sup>1</sup>, uma *Tuning Dissemination Conference I*, cujo tema é precisamente: *Student Workload and Learning Outcomes. Key Components for (Re)Designing Degree Programmes*. Esta Conferência, estrutura-se em 12 oficinas, das quais as duas primeiras têm como temas:

1. Os créditos ECTS para a aprendizagem ao longo da vida;

2. Previsão e medição da carga de trabalho do estudante<sup>2</sup>.

E as questões que enunciam para a primeira destas oficinas explicita convenientemente o problema que acima enunciámos:

*Seminário 1: Os créditos do ECTS para Aprendizagem ao Longo da Vida*

1. Os ECTS podem ser usados como o sistema de créditos para a Aprendizagem ao Longo da Vida?
2. O tempo é um tópico no contexto da Aprendizagem ao Longo da Vida?
3. Deveria ser o único? Vantagens e desvantagens de ter um ou mais sistemas de créditos?
4. O ECTS pode ser uma ferramenta útil para o reconhecimento da educação não-formal ou informal?
5. Quais são as vantagens do ECTS para o estudante / estudantes?

Se é certo que estas questões não estão, de momento, no centro das preocupações quanto à educação médica, também não estão certamente longe das mesmas, como prova o estudo conduzido pela *European University Association* (EUA) (Creusy, C. e Costigliola, V., 2005), no qual se analisam os obstáculos e inconvenientes à implementação do Processo de Bolonha na educação médica. Creusy afirmou que o Processo de Bolonha é um desafio para a educação médica e que o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida é um dos mais complicados e disputados componentes dentro do referido processo<sup>3</sup>.

Mas a situação das instituições de formação médica relativamente ao Processo de Bolonha talvez seja mais correctamente definida como de *ambiguidade*, como se afirma num estudo em que se explica as razões da implementação desse processo nas universidades da Suíça (Probst, C., Weert, E. e Witte, J., 2006):

*“The position of medical studies in the Bologna process is ambiguous.”* Isto porque, por um lado, a estrutura de ciclos é considerada inadequada, mas, por outro, “as mais relevantes organizações internacionais de educação médica aprovam muitos dos objectivos do Processo de Bolonha.” (ibid.). E, em alguns casos, já adoptaram alguns

<sup>1</sup> Cf. <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=199&Itemid=225>

<sup>2</sup> 1. *ECTS credits for Life Long Learning* e 2. *Calculating and measuring student workload*

<sup>3</sup> Creusy, C. (2005). *The Bologna Process*. Paper presented at the AMSE Annual conference. Turku, Finland

dos aspectos do mesmo como a atribuição de créditos com base no sistema ECTS.

Além disso, os modelos de educação médica contínua merecem cada vez maior atenção por parte das organizações do sector<sup>4</sup>: *moving CME from a purely conference-based model to one which employs best educational and quality principles to close the clinical care gap.*

Ou seja, o modo de certificação da educação médica contínua não é portanto uma questão secundária:

*Differentiated systems have been developed which specify the level of acceptable CPD engagement. Medical professional organisations or licensing bodies have developed mechanisms of control, often legally applied, specifying numbers of accredited CPD courses or activities in which doctors are required to participate, the individual doctor obtaining CPD points.*

*The increasing concern that CPD of medical doctors should be adequate has led to demands for systematic recertification in some countries, entailing the development of systems for examination or other types of reassessment.*

(WFME Office, 2003: 8)

## Metodologia

O Questionário, que procurava determinar a representação da quantidade de trabalho que a conclusão de cada módulo tinha suscitado, foi aplicado aos mestrandos do curso de Mestrado em Educação Médica (2004/5). Foi aplicado em Setembro de 2005, dois meses após terminadas todas as actividades, presenciais e não presenciais, desse 1º ano do mestrado.

O questionário foi construído na perspectiva das orientações do Processo de Bolonha. Foi solicitado aos mestrandos que apreciassem a carga de trabalho suscitada pelas várias “unidades curriculares” do mestrado.

Era constituído por 3 secções: uma relativa à sobrecarga de trabalho suscitada por cada um dos módulos; a outra sobre o tempo gasto com cada actividade de aprendizagem em cada um dos 10 módulos; outra ainda sobre o tempo gasto com a totalidade do módulo.

Responderam 40 médicos, ou seja, a quase totalidade dos inscritos. Os resultados foram tratados com recurso ao programa SPSS.

## Apresentação dos resultados

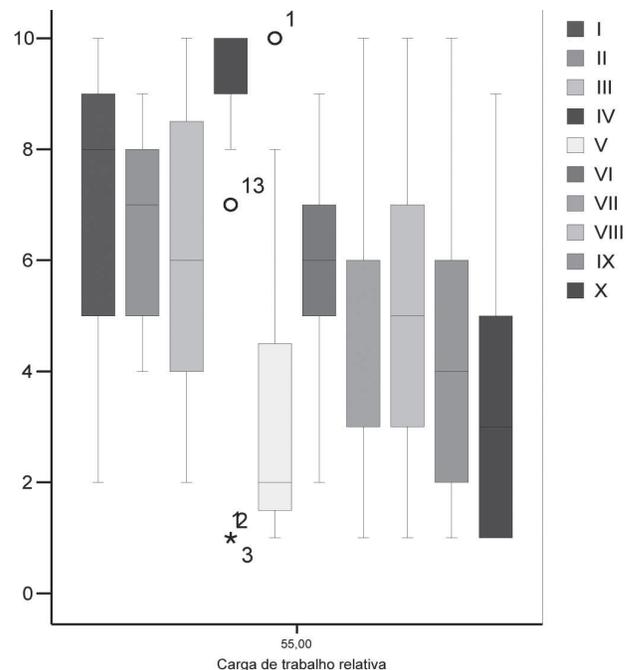
### Ordenação dos módulos

Num primeiro item, solicitou-se aos mestrandos que pontuassem os módulos (com a atribuição da pontuação de 1, mínimo a 10, máximo) em função da quantidade de trabalho que cada mestrando se recordava de ter realizado para a respectiva conclusão com aprovação.

Tabela 1 – Pontuação dos módulos em função da respectiva carga de trabalho

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
I	39	1	10	6,85	2,346
II	39	1	9	6,77	1,769
III	39	1	10	6,56	2,415
IV	39	1	10	8,85	2,498
V	39	1	10	3,92	2,669
VI	39	1	10	6,41	1,943
VII	39	1	10	4,72	2,470
VIII	39	1	10	5,44	2,511
IX	39	1	10	4,79	2,648
X	39	0	9	3,87	2,783
Valid N (listwise)	39				

O gráfico seguinte revela que ou a quantidade de trabalho relativa de cada módulo foi diferenciada ou que os mestrandos a perceberam como tal.



<sup>4</sup> Cf <http://www.aamc.org/members/gea/cmesection/> (consultado em 2008)

Gráfico 1 – Pontuação dos módulos em função da carga de trabalho

O módulo IV terá sido aquele que exigiu mais trabalho; inversamente os módulos V e X foram vistos como exigindo menos trabalho.

Isso encontra-se representado no gráfico seguinte:

Na construção deste gráfico foram excluídos (*missing values*) todos os mestrandos cuja resposta a este item não estava de acordo com o que se solicitava.

**Tempo gasto por cada tipo de trabalho**

A partir do programa do mestrado foram inventariadas cinco actividades de aprendizagem (tipo de trabalho) que os mestrandos deveriam ter realizado para concluir os diversos módulos:

1. Leitura de textos e outros documentos;
2. Trabalhos práticos entre as sessões presenciais;
3. Pesquisa documental;
4. Realização de testes de avaliação;
5. Produção de relatórios para avaliação.

Com o item B do questionário procurou-se saber qual o peso relativo (expresso em percentagem) que cada mestrando atribuía a cada uma dessas actividades de aprendizagem em termos de tempo gasto com as mesmas.

As tabelas e os gráficos adiante explicitam a diversidade de actividades de aprendizagem suscitada por cada módulo, facto que se fica a dever, em parte, à diferente natureza dos objectivos educacionais de cada módulo.

Os resultados obtidos relativamente à actividade 1 (LTi) estão expressos na tabela seguinte:

Tabela 2 – Leitura de textos e outros documentos

Estatística descritiva					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
LT1	40	10	60	29,75	11,263
LT2	40	15	60	30,87	10,432
LT3	40	0	45	13,75	10,300
LT4	40	0	80	29,42	15,018
LT5	40	0	60	24,00	12,258
LT6	40	10	40	27,95	7,952
LT7	40	10	60	29,00	13,644
LT8	40	5	90	44,12	24,933
LT9	40	5	90	48,00	26,428
LT10	40	0	100	39,50	24,568
Valid N (listwise)	40				

O gráfico seguinte revela que foram os módulos VIII (LT8), IX (LT9) e X (LT10) que conduziram a uma maior leitura de textos:

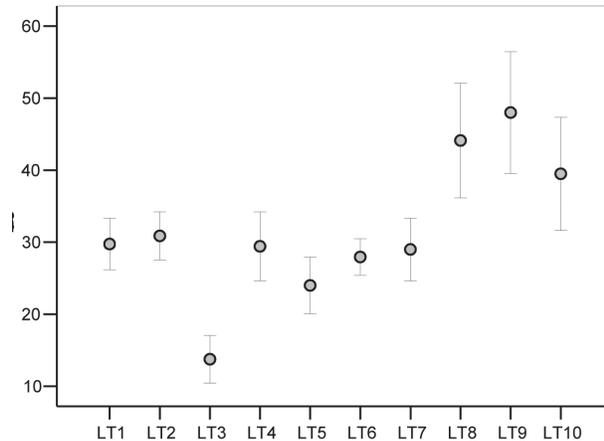


Gráfico 2 – Leitura de textos e outros documentos

Quanto à realização de trabalhos práticos, a tabela seguinte permite verificar que os módulos III (Audio-visuais), VIII (estatística) e X (PBL) suscitaram maior número de “trabalhos práticos”, o que é consentâneo com os respectivos conteúdos e objectivos.

Tabela 3 – Trabalhos práticos

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TP1	40	0	40	9,28	10,525
TP2	40	0	40	9,03	9,875
TP3	40	0	70	19,88	18,759
TP4	40	0	40	10,12	10,284
TP5	40	0	50	16,37	15,233
TP6	40	0	50	11,00	11,163
TP7	40	0	40	11,25	11,753
TP8	40	0	70	19,25	19,433
TP9	40	0	40	8,62	10,860
TP10	40	0	95	35,00	24,755
Valid N (listwise)	40				

Estes resultados são mais claramente expressos pelo gráfico seguinte:

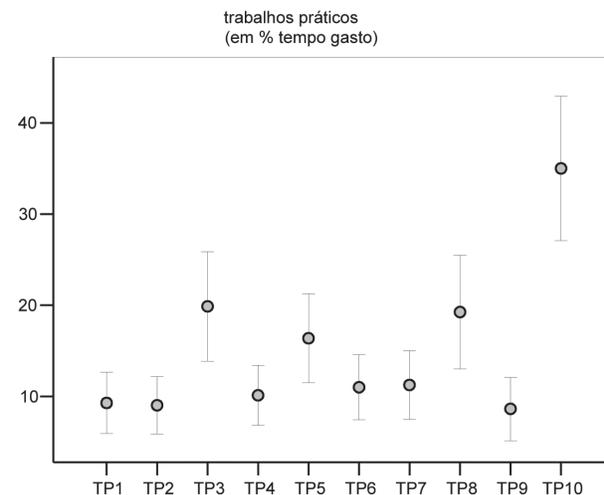


Gráfico 3 – Trabalhos práticos

A pesquisa documental também não teve uma exigência igual em todos os módulos:

Tabela 4 – Pesquisa documental

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
PD1	40	5	60	29,13	13,392
PD2	40	5	60	28,75	12,339
PD3	40	0	50	12,13	13,150
PD4	40	0	30	15,25	8,393
PD5	40	0	50	18,50	12,870
PD6	40	5	50	25,70	9,600
PD7	40	0	60	23,88	12,984
PD8	40	0	30	9,73	9,618
PD9	40	0	50	15,08	14,003
PD10	40	0	40	12,63	11,208
Valid N (listwise)	40				

Verifica-se que os módulos I (PD1) e II (PD2), além de, em menor medida, os módulos VI (PD6) e VII(PD7), foram os que relativamente mais tempo exigiram para a pesquisa documental.

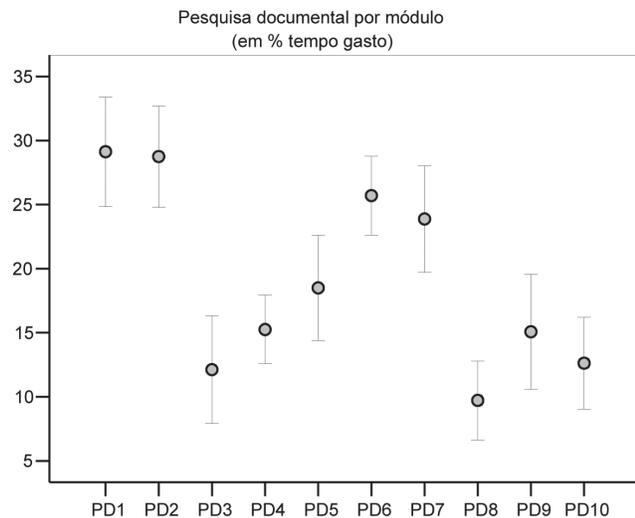


Gráfico 4 – Pesquisa documental

A tabela seguinte também ilustra de forma clara quais os módulos em que os mestrandos gastaram mais tempo na “realização de testes”: foram os módulos IV, VIII e IX.

Tabela 5 – Realização de testes

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TESTES1	40	0	20	2,00	4,356
TESTES2	40	0	20	1,63	4,295
TESTES3	40	0	40	5,88	11,429
TESTES4	40	2	98	23,81	19,204
TESTES5	40	0	40	2,88	7,753
TESTES6	40	0	40	3,50	8,022
TESTES7	40	0	40	3,25	8,286
TESTES8	40	0	80	22,27	17,294
TESTES9	40	0	85	23,55	21,254
TESTES10	40	0	30	3,23	7,536
Valid N (listwise)	40				

Estes resultados são mais claramente expressos no gráfico seguinte

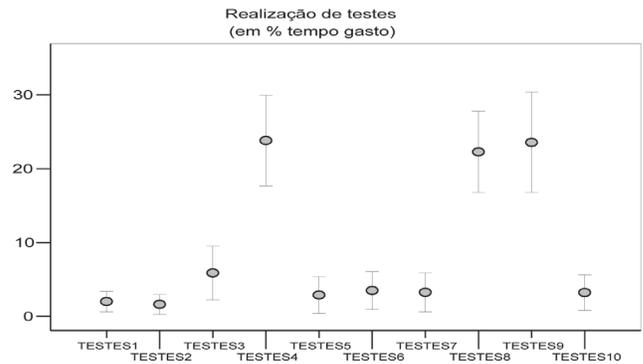


Gráfico 5 – Realização de testes

A tabela seguinte testemunha que os mestrandos não gastaram, nos diferentes módulos, o mesmo tempo na “produção de relatórios”. Os módulos III, V, VI, VII exigiram mais tempo para isso.

Tabela 6 – Produção de relatórios

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
RELAT1	40	0	60	30,07	15,615
RELAT2	40	0	70	29,95	16,551
RELAT3	40	0	100	48,38	27,278
RELAT4	40	0	40	21,39	11,986
RELAT5	40	0	85	38,50	23,210
RELAT6	40	0	75	31,82	16,545
RELAT7	40	0	80	33,25	19,953
RELAT8	40	0	30	3,88	8,281
RELAT9	40	0	30	4,75	9,604
RELAT10	40	0	30	7,88	11,596
Valid N (listwise)	40				

O gráfico seguinte ilustra estes dados:

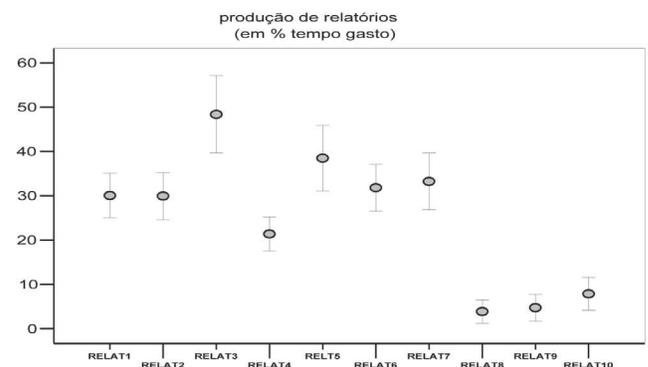


Gráfico 6 – Produção de relatórios

Todavia, na análise destes quadros há que ter em conta que alguns mestrandos registaram o facto de em alguns módulos não terem assistido à totalidade das sessões presenciais do mesmo.

Tabela 7 – Tempo gasto com cada módulo

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TEMPOTRAB1	40	20	150	66,13	33,810
TEMPOTRAB2	40	10	145	65,40	35,038
TEMPOTRAB3	40	8	250	74,38	49,000
TEMPOTRAB4	40	20	200	106,50	43,973
TEMPOTRAB5	40	3	140	43,94	32,415
TEMPOTRAB6	40	10	140	67,43	35,739
TEMPOTRAB7	40	3	140	51,21	33,772
TEMPOTRAB8	40	5	150	59,65	35,830
TEMPOTRAB9	40	0	135	48,60	33,098
TEMPOTRAB10	40	0	140	42,00	36,391
Valid N (listwise)	40				

### Tempo gasto com cada módulo (em horas)

No item C solicitava-se a cada mestrando que indicasse o tempo gasto com cada módulo (total em horas)<sup>5</sup>.

Verifica-se que dois módulos se destacam pelo tempo de trabalho exigido: o IV (com uma média claramente superior à dos demais); e os V e X com os valores mínimos.

De notar que alguns valores mínimos são nulos ou muito diminutos. Isso significa que alguns mestrandos, dada a pressão da sua vida profissional não puderam nem assistir às sessões presenciais de um ou outro módulo, nem realizar actividades previstas para o mesmo.

O gráfico seguinte permite visualizar os resultados obtidos (média e dispersão em torno da média):

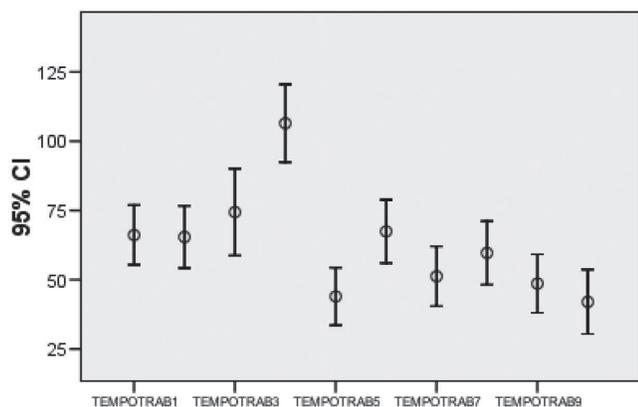


Gráfico 7 – Tempo de trabalho por cada módulo

### Discussão dos resultados

Os resultados do questionário permitem inferir que as diferentes actividades de aprendizagem não

<sup>5</sup> A análise de resultados mostra que a *consigne* deste item não estava suficientemente explícita tendo em conta que o questionário foi preenchido por cada mestrando individualmente (em sua casa, no seu local de trabalho, ...) e não numa situação colectiva que permitisse esclarecer o sentido da pergunta.

tiveram todas o mesmo peso relativo. Um resultado expectável que, apesar de tudo, poderia merecer reflexão por parte de responsáveis pela definição pedagógica de ofertas de formação contínua articuladas com o modelo ECTS.

Quanto à carga de trabalho, as médias situaram-se entre 3,87 e 8,85 revelando uma amplitude significativa de resultados. Quanto ao tempo de trabalho despendido com os diferentes módulos, surge também uma elevada diversidade, com mínimos em 0 (zero) e máximos em 250 horas por cada módulo. Resultados menos expectáveis, que revelam a dificuldade de construir módulos ou unidades curriculares equivalentes no domínio da formação pós-graduada, já que esta inevitavelmente lida com formandos muito heterogéneos, com uma enorme diversidade de experiências e perspectivas profissionais.

Mas, o facto mais surpreendente é que a soma das horas de trabalho indicadas por cada um dos respondentes, revela uma enorme carga horária. Mesmo descontando as distorções produzidas pela memória do respondente, não se pode deixar de pensar que certamente terá sido muito difícil conciliar uma actividade profissional intensa (como a da totalidade dos médicos que frequentavam o curso) com a frequência do mestrado. O que não pode deixar de colocar a questão de quais os limites temporais adequados e legítimos para as ofertas (e correspondente certificação) de formação avançada para profissionais em contexto universitário.

As limitações do questionário (que, dada a novidade da situação de formação, não foi previamente submetido a um processo de validação tão apurado quanto necessário) não impedirão que o mesmo venha a ser aplicado noutros ciclos e noutros contextos de formação para permitir uma reflexão mais sustentada sobre o regime de atribuição de créditos ECTS às várias áreas de formação.

### Conclusão

Este estudo exploratório mostra que é necessário ter em conta a opinião dos formandos quanto à legitimidade dos créditos atribuídos a cada unidade de formação. E isto tanto mais, quanto mais a universidade se orientar para a promoção da formação contínua pós-graduada.

Mostra igualmente a necessidade de, na construção dos *curricula*, se efectuar a explicitação dos objectivos educacionais em termos de resultados de aprendizagem. Isso, aliás, é considerado um dos procedimentos preliminares à definição rigorosa



## Bibliografia

1. Alaiz, V. (2006). *Relatório sobre o Questionário aos Mestrandos do Curso de 2004/2005*. Lisboa: Instituto de Ciências da Saúde/ Universidade Católica Portuguesa (trab. policop).
2. Bologna Process Committee 2005 - 2007 (Anne Mikkola, B. C., Colin Tück, Daithí, & Mac Síthigh, N. G. Á., Sanja Brus). (2007). *Bologna with Student Eyes. 2007 Edition*. London: ESIB - The National Unions of Students in Europe.
3. Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. Vinte e Um Ensaio para o Séc. XXI*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
4. Creusy, C. (2005). *The Bologna Process*. Paper presented at the AMSE Annual conference. Turku, Finland
5. Creusy, C., & Costigliola, V. (2005). *DEBOMED. The implementation of the Bologna process in medical education*. Brussels: European Medical Association.
6. Froment, P. E., Kohler, P. J., Purser, L., & Wilson, L. (Eds.). (2006). *EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work*. Berlin: RAABE academic publishers.
7. IFMSA-General-Assembly. (2004). *The Bologna Declaration and Medical Education. A Policy Statement from the Medical Students of Europe*. Megève, France: IFMSA General Assembly.
8. Probst, C., Weert, E. d., & Witte, J. (2006). Medical Education in the Bachelor-Master Structure: the Swiss Model. In P. E. Froment, P. J. Kohler, L. Purser & L. Wilson (Eds.), *EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work*. Berlin: RAABE academic publishers.
9. WFME.Office. (2003). *Continuing Professional Development (CPD) of Medical Doctors. WFME Global Standards for Quality Improvement*. Copenhagen: World Federation For Medical Education.