

ISABEL MARIA DE ARDIONS BRAZ DE SOUSA

**PROCESSO DE BOLONHA E MUDANÇAS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: *UM ESTUDO NO ENSINO
SUPERIOR POLITÉCNICO PORTUGUÊS***

**Orientadora: Prof. Doutora Cristina Maria Ferreira Pinto da
Silva**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2011**

ISABEL MARIA DE ARDIONS BRAZ DE SOUSA

**PROCESSO DE BOLONHA E MUDANÇAS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: *UM ESTUDO NO ENSINO
SUPERIOR POLITÉCNICO PORTUGUÊS***

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor em Educação, no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof. Doutora Cristina Maria Ferreira Pinto da Silva

Co-Orientadora: Prof. Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2011**

DEDICATÓRIA

Ao Adolfo, Bruno e Hugo

e

Aos meus pais

AGRADECIMENTOS

As minhas primeiras palavras de agradecimento vão para a minha orientadora, Prof. Doutora Cristina Pinto da Silva, pelo apoio incondicional, disponibilidade e dedicada orientação.

Um obrigada também muito especial à Prof. Doutora Alcina Oliveira Martins e Prof. Doutor António Teodoro pela disponibilidade demonstrada.

Um agradecimento aos órgãos de gestão do ISCAP, pela facilidade de acesso aos dados necessários à realização desta investigação. Um obrigada ainda a todos os colaboradores do ISCAP que me ajudaram na recolha da informação relacionada com o respectivo sector.

Aos docentes e estudantes que se disponibilizaram a colaborar neste estudo; aos colegas que fizeram a revisão dos questionários e me ajudaram na tradução do resumo; a todos aqueles que de alguma forma estiveram presentes neste meu percurso, o meu agradecimento.

À minha querida amiga e colega, Doutora Zita Romero um muito obrigada pelo apoio sincero.

Aos meus queridos pais que sempre me têm apoiado incondicionalmente na minha ‘caminhada’ pessoal e profissional.

Aos meus filhos pelos momentos de convívio que deixei de partilhar com eles.

Por fim, ao meu marido, que em todos os momentos me deu ânimo, ajudou na revisão do texto e sempre acreditou em mim.

RESUMO

A subscrição da Declaração de Bolonha por Portugal foi o primeiro passo num vórtice de mudanças no ensino superior, postulando a ruptura com todo um conjunto de pressupostos. Estas alterações interferem não só com interesses e valores do sistema educativo, mas com toda a sociedade.

O estudo realizado teve como objectivo verificar o impacto das mudanças geradas pelo Processo de Bolonha no processo de ensino-aprendizagem numa instituição de ensino superior politécnico.

No sentido de operacionalizar este objectivo, realizou-se um estudo de caso, utilizando uma metodologia de triangulação – temporal, metodológica e de dados. O estudo foi realizado no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto e decorreu em duas fases: 1ª fase, recolha de dados, em dois anos consecutivos, no mesmo grupo de estudantes e docentes da Licenciatura em Assessoria e Tradução; 2ª fase, alargamento do estudo a mais duas das licenciaturas leccionadas no ISCAP. Participaram neste estudo 206 estudantes e 92 docentes.

Os resultados do estudo de caso realizado evidenciam, entre outras, a importância do papel do docente no processo de mudança e a necessidade de reformas curriculares serem devidamente sustentadas por condições materiais e devidamente sustentáveis, através do envolvimento e motivação dos docentes e estudantes.

Palavras-chave: Processo de Bolonha; Construtivismo; Ensino Superior; Reforma curricular

ABSTRACT

The subscription of the Bologna Declaration by Portugal was the first step in a vortex of changes in higher education, implying the disruption of a whole set of assumptions. These changes will ultimately affect not only the interests and values of the education system, but also those of the whole society.

The study carried out aimed at checking the impact of changes generated by the Bologna Process in the teaching-learning process in a polytechnic institution.

In order to achieve this goal we carried out a case study, using a triangulation method - temporal, methodological and data. The study was conducted at the School of Accounting and Administration of Porto and was developed in two phases: 1st Phase, data collection, in two consecutive years in the same group of students and teachers of the degree in Administrative Assistance and Translation; 2nd phase, extension of the study to two more courses. 206 students and 92 teachers participated in this study.

The findings of this case study suggest that teachers play an important role in the change process and highlight the need for curricular reforms to be supported by the necessary material resources and sustained by the involvement of teachers and students alike.

Keywords: Bologna Process; Constructivism; Higher Education; Curricular Reform.

RÉSUMÉ

L'adhésion du Portugal au Processus de Bologne a été le premier pas pour un tourbillon de changements dans l'enseignement supérieur, ce qui a impliqué une rupture avec tout un ensemble d'hypothèses. Ces changements ont eu des implications non seulement avec les intérêts et les valeurs du système éducatif, mais aussi avec la société dans son ensemble.

L'étude réalisée a eu pour objectif de certifier l'impact des changements générés par le Processus de Bologne dans la dynamique du procès d'enseignement-apprentissage dans une institution d'enseignement supérieur polytechnique.

Dans le but de rendre cet objectif opérationnel, nous avons réalisé une étude de cas, en employant une méthodologie de triangulation – temporelle, méthodologique et de données. L'étude a été menée à l'Institut Supérieur de Comptabilité et Administration de Porto et s'est réalisée en deux phases : 1^{ère} phase – recueil de données, pendant deux ans consécutifs, avec le même groupe d'étudiants et professeurs de la Licence en Assessorat et Traduction; 2^{ème} phase – ouverture de l'étude à deux autres Licences enseignées à l'Institut. Ont participé dans cette étude 206 étudiants et 92 enseignants.

Les résultats de l'étude de cas réalisé mettent en évidence, entre autres choses, l'importance du rôle de l'enseignant dans le procès de changement, ainsi que le besoin de réformes curriculaires soient dûment par des conditions matérielles et dûment soutenables, à travers le nécessaire engagement et motivation d'enseignants et étudiants.

Mots-clés: Processus de Bologne, Constructivisme, Enseignement Supérieur, Réforme Curriculaire.

ÍNDICES

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	28
CAPÍTULO I. - O PROCESSO DE BOLONHA.....	39
1 A UNIÃO EUROPEIA E A EDUCAÇÃO	43
2 O PROCESSO DE BOLONHA	49
2.1 O Projecto Tuning.....	69
2.1.1 Contributos Metodológicos do Projecto Tuning	73
2.1.1.1 Planos Curriculares	73
2.1.1.2 Sistema de Créditos ECTS.....	75
2.1.1.3 Competências.....	77
2.2 Descritores de Dublin	85
2.3 Portugal e o Processo de Bolonha	89
CAPÍTULO II - AS TEORIAS CONSTRUTIVISTAS E O ENSINO-APRENDIZAGEM .	108
1 O CONSTRUTIVISMO	109
1.1 Escolas Construtivistas	111
1.1.1 Construtivismo Social	111
1.1.2 Construtivismo Psicológico/Cognitivo.....	112
1.1.2.1 Piaget	113
1.1.2.2 Glasersfeld	115
1.1.3 Construtivismo Sócio-Científico	118
1.1.4 Construtivismo Psico-Científico.....	119
1.1.4.1 Bruner	119
1.1.4.2 Bachelard	121
1.1.4.3 Giordan	122
1.1.5 Construtivismo Psico-Social.....	122

1.1.5.1	Vygotsky	124
1.1.5.2	Papert	126
1.2	Construtivismo e o Ensino-Aprendizagem	127
1.2.1	Designs de Aprendizagem Construtivista	144
CAPÍTULO III - DO CONSTRUTIVISMO AO PROCESSO DE BOLONHA: O PUZZLE DO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR		149
1	O DIREITO À EDUCAÇÃO	150
1.1	Objectivos da Educação.....	154
1.2	Competências Exigidas ao cidadão do Séc. XXI.....	158
2	O CURRÍCULO E A APRENDIZAGEM ACTIVA	162
3	ENSINO SUPERIOR	168
3.1	Ensino Superior: Necessidade de Novas Formas de Ensino-Aprendizagem.....	179
3.1.1	Professores – Papel no Processo de Ensino-Aprendizagem.....	183
3.1.2	Estudantes – Papel no Processo de Ensino-Aprendizagem	193
CAPÍTULO IV - DESENHO METODOLÓGICO DO ESTUDO DE CASO		198
1	DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	199
1.1	Definição do Estudo	206
1.2	Variáveis em Estudo	207
1.3	Desenho de Instrumentos de Investigação e Definição da População.....	209
1.3.1	Os Instrumentos – Questionário e Entrevista	210
1.3.1.1	Questionários	210
1.3.1.2	Entrevistas.....	211
1.4	Tratamento dos Dados	212
1.4.1	Análise Descritiva.....	213
1.4.2	Análise de Conteúdo.....	216
2	ISCAP: MUDANÇAS CURRICULARES.....	220

2.1	Ensino Superior Politécnico: um dos subsistemas de Ensino Superior em Portugal.....	220
2.2	O Instituto Politécnico do Porto	222
2.2.1	O ISCAP: do Século XIX até Hoje	225
2.2.1.1	A Adaptação dos Cursos do ISCAP ao Processo de Bolonha	233
CAPITULO V - PRIMEIRA FASE DO ESTUDO.....		235
1	DO CORRESPONDENTE EM LÍNGUAS À LICENCIATURA EM ASSESSORIA E TRADUÇÃO.....	236
1.1	A População.....	244
1.1.1	No Questionário.....	244
1.1.1.1	Os Estudantes.....	245
1.1.1.2	Os Docentes	251
1.1.2	Nas Entrevistas	254
1.2	Apresentação e Interpretação de Resultados	255
1.2.1	Pesquisa Documental (Notas Estudantes)	256
1.2.2	Análise dos Questionários	257
1.2.2.1	Questionários Estudantes.....	257
1.2.2.2	Questionário Docentes.....	280
1.2.3	Análise das Entrevistas.....	296
1.2.3.1	Entrevistas aos Estudantes	297
1.2.3.2	Entrevistas Docentes.....	300
1.3	Triangulação de Resultados.....	306
1.4	Ilacões Preliminares.....	315
CAPITULO VI - SEGUNDA FASE DO ESTUDO		318
1	CURSO DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO	319
1.1	A População.....	327

1.1.1	No Questionário.....	327
1.1.1.1	Os Estudantes.....	327
1.1.1.2	Os Docentes	331
1.1.2	Nas Entrevistas	333
1.2	Apresentação e Interpretação de Resultados	334
1.2.1	Pesquisa Documental (Notas Estudantes)	335
1.2.2	Análise dos Questionários	336
1.2.2.1	Questionário Estudantes	336
1.2.2.2	Questionário Docentes	345
1.2.3	Análise das Entrevistas	356
1.2.3.1	Entrevistas Estudantes	357
1.2.3.2	Entrevistas Docentes.....	364
1.3	Triangulação de Resultados.....	375
2	CURSO DE MARKETING.....	381
2.1	População.....	385
2.1.1	No Questionário.....	386
2.1.1.1	Os Estudantes.....	386
2.1.1.2	Os Docentes	389
2.1.2	Nas Entrevistas	391
2.2	Apresentação e Interpretação de Resultados	392
2.2.1	Pesquisa documental (Notas Estudantes)	392
2.2.2	Análise dos Questionários	394
2.2.2.1	Questionários Estudantes	394
2.2.2.2	Questionário Docentes	402
2.2.3	Análise das entrevistas.....	413

2.2.3.1	Entrevistas aos Estudantes	413
2.2.3.2	Entrevistas aos Docentes	417
2.3	Triangulação de Resultados	427
2.4	Segundas Ilações.....	432
3	ILAÇÕES FINAIS.....	435
	CONCLUSÃO.....	440
	BIBLIOGRAFIA	446
	ÍNDICE REMISSIVO	482
	APÊNDICES	I
	ANEXOS.....	XLVI

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Idade dos estudantes.....	246
Gráfico 2 – Regime de frequência do curso (total dos participantes)	246
Gráfico 3 – Opção de candidatura ao ensino superior (por ano)	248
Gráfico 4 – Género dos estudantes participantes por ano de inquérito	249
Gráfico 5 – Conclusão do ano lectivo anterior	250
Gráfico 6 - Regime de frequência do curso (por ano)	251
Gráfico 7 – Género (total da população)	251
Gráfico 8 – Idade dos docentes (total da população).....	252
Gráfico 9 – Áreas disciplinares (total população)	252
Gráfico 10 - Médias anuais dos anos lectivos de 2003/2004 a 2007/2008.....	256
Gráfico 11 – Médias do ano lectivo anterior referidas pelos estudantes	258
Gráfico 12 – Produto do estudo dos estudantes melhorou?.....	259
Gráfico 13 – Os estudantes sentem-se mais motivados?.....	259
Gráfico 14 – Os estudantes trabalham mais fora das horas de contacto?.....	260
Gráfico 15 – Os estudantes alteraram a sua postura perante o seu processo de aprendizagem?.....	262
Gráfico 16 – A postura perante a aquisição de conhecimentos alterou-se?	263
Gráfico 17 – Os estudantes recorrem a fontes de conhecimento mais diversificadas?	266
Gráfico 18 – Os estudantes fazem mais pesquisas autónomas?	266
Gráfico 19 – Os estudantes acham que estão a adquirir as competências descritas nos planos curriculares?.....	267
Gráfico 20 – Resultado dos estudantes melhoraram?.....	280
Gráfico 21 – Os docentes acham que os estudantes estão mais motivados?.....	281
Gráfico 22 - Os docentes estão mais motivados?	282
Gráfico 23 – A reestruturação curricular implicou mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes?	282
Gráfico 24 - A reestruturação curricular implicou mudanças nas metodologias de ensino utilizadas?	283
Gráfico 25 - A reestruturação curricular implicou pesquisa de mais material didáctico?.....	283

Gráfico 26 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado à preparação de aulas?	284
Gráfico 27 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado à correcção de trabalhos dos estudantes?.....	284
Gráfico 28 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado a apoio aos estudantes?.....	285
Gráfico 29 – Após a reestruturação curricular os estudantes solicitam mais o apoio dos docentes fora dos tempos de contacto?	285
Gráfico 30 - Após a reestruturação curricular, na opinião dos docentes, os estudantes dedicam mais tempo ao estudo?.....	286
Gráfico 31 – A postura dos docentes perante o processo de ensino-aprendizagem sofreu alterações? (2006/2007).....	288
Gráfico 32 - A postura dos docentes perante o processo de ensino-aprendizagem sofreu alterações? (2007/2008).....	289
Gráfico 33 – O Processo de Bolonha é apenas uma «cosmética» ou implicou mudanças? ...	292
Gráfico 34 – Regime de frequência dos participantes	328
Gráfico 35 – Idade do total dos participantes	328
Gráfico 36 – Idade dos participantes por regime de inscrição	329
Gráfico 37 – Género dos participantes (por regime de inscrição).....	329
Gráfico 38 – Opção de candidatura ao ensino superior (por regime de inscrição)	330
Gráfico 39 – Género dos participantes	331
Gráfico 40 – Idade dos docentes participantes	332
Gráfico 41 – Áreas disciplinares dos participantes	332
Gráfico 42 - Médias anuais dos anos lectivos de 2004/2005 a 2008/2009.....	335
Gráfico 43 – Produto do estudo dos estudantes melhorou?.....	336
Gráfico 44 – Os estudantes sentem-se mais motivados?.....	337
Gráfico 45 – Os estudantes trabalham mais fora das horas de contacto?.....	337
Gráfico 46 - Os estudantes alteraram a sua postura perante o seu processo de aprendizagem?.....	339
Gráfico 47 - A postura perante a aquisição de conhecimentos alterou-se?.....	340
Gráfico 48 - Os estudantes recorrem a fontes de conhecimento mais diversificadas?.....	341
Gráfico 49 - Os estudantes fazem mais pesquisa autónoma?	341

Gráfico 50 - Os estudantes acham que estão a adquirir as competências descritas nos planos curriculares?.....	342
Gráfico 51 – Resultados dos estudantes melhoraram?	345
Gráfico 52 - Os docentes acham que os estudantes estão mais motivados?.....	346
Gráfico 53 - Os Docentes estão mais motivados?	346
Gráfico 54 - A reestruturação curricular implicou mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes?	347
Gráfico 55 - A reestruturação curricular implicou mudanças nas metodologias de ensino utilizadas?	347
Gráfico 56 - A reestruturação curricular implicou pesquisa de mais material didáctico?.....	348
Gráfico 57 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado à preparação de aulas?	348
Gráfico 58 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado à correcção de trabalhos dos estudantes?.....	349
Gráfico 59 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado a apoio aos estudantes?.....	349
Gráfico 60 - Após a reestruturação curricular os estudantes solicitaram mais o apoio dos docentes fora dos tempos de contacto?	350
Gráfico 61 - Após a reestruturação curricular, na opinião dos docentes, os estudantes dedicam mais tempo ao estudo?.....	350
Gráfico 62 - A postura dos docentes perante o processo de ensino-aprendizagem sofreu alterações?	351
Gráfico 63 - O Processo de Bolonha é apenas uma «cosmética» ou implicou mudanças	353
Gráfico 64 – Regime de frequência do curso dos participantes	386
Gráfico 65 – Idade do total dos participantes	387
Gráfico 66 – Idade dos participantes por regime de inscrição	387
Gráfico 67 – Género dos participantes por regime de inscrição.....	388
Gráfico 68 – Opção de candidatura ao ensino superior	388
Gráfico 69 – Género (total dos participantes)	390
Gráfico 70 – Idade dos docentes (total dos participantes).....	390
Gráfico 71 - Médias anuais dos anos lectivos de 2004/2005 a 2008/2009.....	393
Gráfico 72 – Produto do estudo dos estudantes melhorou?.....	394

Gráfico 73 – Os estudantes sentem-se mais motivados?	395
Gráfico 74 – Os estudantes trabalham mais fora das horas de contacto?	395
Gráfico 75 - Os estudantes alteraram a sua postura perante o seu processo de aprendizagem?	397
Gráfico 76 - A postura perante a aquisição de conhecimentos alterou-se?	397
Gráfico 77 – Os estudantes recorrem a fontes de conhecimentos mais diversificadas?	398
Gráfico 78 - Os estudantes fazem mais pesquisa autónoma?	399
Gráfico 79 - Os estudantes acham que estão a adquirir as competências descritas nos planos curriculares?	400
Gráfico 80 - Resultados dos estudantes melhoraram?	402
Gráfico 81 - Os docentes acham que os estudantes estão mais motivados?	403
Gráfico 82 - Os Docentes estão mais motivados?	403
Gráfico 83 - A reestruturação curricular implicou mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes?	404
Gráfico 84 - A reestruturação curricular implicou mudanças nas metodologias de ensino utilizadas?	404
Gráfico 85 - A reestruturação curricular implicou pesquisa de mais material didáctico?	405
Gráfico 86 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado à preparação de aulas?	405
Gráfico 87 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado à correcção de trabalhos dos estudantes?	406
Gráfico 88 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado a apoio aos alunos?	406
Gráfico 89 - Após a reestruturação curricular os estudantes solicitaram mais o apoio dos docentes fora dos tempos de contacto?	407
Gráfico 90 - Após a reestruturação curricular, na opinião dos docentes, os alunos dedicam mais tempo ao estudo?	407
Gráfico 91 - A postura dos docentes perante o processo de ensino-aprendizagem sofreu alterações?	408
Gráfico 92 - O Processo de Bolonha é apenas uma «cosmética» ou implicou mudanças	410

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Triângulo da Educação	131
Ilustração 2 – Modelo de ensino típico do ensino superior – transmissão de informação e sua recepção	169
Ilustração 3 – Processo de interacção num ambiente de ensino-aprendizagem activo.....	196

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Indicadores de definição dos níveis do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ)	63
Tabela 2 – Estado da implementação do Processo de Bolonha nos países aderentes (2009)...	66
Tabela 3 – Ordenação combinada das competências referidas por recém-diplomados e empregadores.....	79
Tabela 4 - Ordenação das competências referidas pelos docentes universitários	80
Tabela 5 - Legislação relacionada com o Processo de Bolonha.....	94
Tabela 6 – Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (resumo).....	103
Tabela 7 – Descritores dos níveis do Quadro Nacional de Qualificações (resumo relativo ao Ensino Superior).....	103
Tabela 8 – Paradigma Tradicional e Novos Paradigmas do Ensino Superior	169
Tabela 9 - Comparação entre o paradigma tradicional e o novo paradigma de ensino superior	170
Tabela 10 – Paralelo entre teorias Construtivista e Pressupostos Processo de Bolonha	177
Tabela 11 – Inquérito versus população interveniente	209
Tabela 12 – Matriz das Alíneas	213
Tabela 13 – Matriz dos Questionários.....	215
Tabela 14 – Alíneas versus Questões Abertas.....	218
Tabela 15 - Alíneas versus Questões das Entrevistas dos Docentes	219
Tabela 16 – Evolução do número total de estudantes do ISCAP, nos últimos 6 anos	232
Tabela 17 – Distribuição dos estudantes do ISCAP nos dois últimos anos lectivos por curso	233
Tabela 18 – Resumo da Evolução do curso de Assessoria e Tradução.....	236
Tabela 19 – Percentagem dos Estudantes de Línguas e Secretariado/Assessoria e Tradução no ISCAP (sem estudantes Erasmus)	240
Tabela 20 – Evolução do número de estudantes do curso ao longo dos últimos 5 anos	240
Tabela 21 – Distribuição dos estudantes inscritos na licenciatura de Assessoria e Tradução pelos 3 anos do curso.....	240
Tabela 22 - Comparação dos Planos Curriculares (horas de contacto)	241
Tabela 23 - Comparação dos Planos de Estudos – Assessoria e Tradução e Línguas e Secretariado, ramos Assessoria de Gestão e Tradução e Interpretação Especializadas	242

Tabela 24 – Género dos participantes (total dos participantes).....	247
Tabela 25- Opção de candidatura ao ensino superior (total dos participantes).....	247
Tabela 26 – Grau de escolaridade dos docentes (total população).....	253
Tabela 27 – Regime de trabalho (total população).....	253
Tabela 28 - Médias anuais dos anos lectivos de 2003/2004 a 2007/2008.....	256
Tabela 29 - Grau de satisfação dos estudantes por ano lectivo	260
Tabela 30 – Grau de satisfação dos estudantes por ano lectivo e regime de frequência	261
Tabela 31 – Causas apresentadas para ter existido alteração de postura face ao processo de aquisição de conhecimentos (2006/2007).....	264
Tabela 32 - Causas apresentadas para ter existido alteração de postura face ao processo de aquisição de conhecimentos (2007/2008).....	264
Tabela 33 - Causas apresentadas para não ter existido alteração de postura face ao processo de aquisição de conhecimentos (2007/2008).....	265
Tabela 34 – N.º médio de idas à Biblioteca ou Consultas na Internet.....	267
Tabela 35 – Justificações apresentadas para se estarem a adquirir as competências referidas no plano curricular do curso (2006/2007)	268
Tabela 36 - Justificações apresentadas para não se estarem a adquirir as competências referidas no plano curricular do curso (2006/2007)	268
Tabela 37 - Justificações apresentadas para se estarem a adquirir as competências referidas no plano curricular do curso (2007/2008)	269
Tabela 38 - Justificações apresentadas para não se estarem a adquirir as competências referidas no plano curricular do curso (2007/2008)	270
Tabela 39 – Os docentes alteraram as metodologias - Assessoria e Comunicação Organizacional.....	270
Tabela 40 - Os docentes alteraram as metodologias – Línguas e Culturas	270
Tabela 41 - Os docentes alteraram as metodologias – Contabilidade	271
Tabela 42 - Os docentes alteraram as metodologias – Matemática.....	271
Tabela 43 - Os docentes alteraram as metodologias – Direito	272
Tabela 44 - Os docentes alteraram as metodologias – Ciências Sociais	272
Tabela 45 – Vantagens apresentadas pelo Processo de Bolonha referidas pelos participantes (2006/2007)	273

Tabela 46 - Desvantagens apresentadas pelo Processo de Bolonha referidas pelos participantes (2006/2007)	274
Tabela 47 - Vantagens apresentadas pelo Processo de Bolonha referidas pelos participantes (2007/2008)	275
Tabela 48 - Desvantagens apresentadas pelo Processo de Bolonha referidas pelos participantes (2007/2008)	277
Tabela 49 – Desvantagens das alterações decorrentes do Processo de Bolonha (estudantes Diurnos/estudantes Pós-laboral)	278
Tabela 50 – Quais as alterações sofridas na avaliação? (2006/2007).....	286
Tabela 51 – Quais as alterações sofridas na avaliação? (2007/2008).....	287
Tabela 52 – Justificações apresentadas para ter havido alteração de postura perante o processo de ensino-aprendizagem (2006/2007)	288
Tabela 53 - Justificações apresentadas para não ter havido alteração de postura perante o processo de ensino-aprendizagem (2006/2007)	289
Tabela 54 - Justificações apresentadas para ter havido alteração de postura perante o processo de ensino-aprendizagem (2007/2008)	290
Tabela 55 - Justificações apresentadas para não ter havido alteração de postura perante o processo de ensino-aprendizagem (2007/2008)	290
Tabela 56 – As respostas focadas nos três primeiros lugares a fundamentar a existência de mudanças no processo de ensino-aprendizagem (2006/2007)	291
Tabela 57 - As respostas focadas nos três primeiros lugares a fundamentar a existência de mudanças no processo de ensino-aprendizagem (2007/2008)	293
Tabela 58 – Vantagens das implicações do Processo de Bolonha (2006/2007).....	293
Tabela 59 - Vantagens das implicações do Processo de Bolonha (2007/2008)	294
Tabela 60 - Desvantagens das implicações do Processo de Bolonha (2006/2007)	295
Tabela 61 - Desvantagens das implicações do Processo de Bolonha (2007/2008)	296
Tabela 62 – Comparação entre médias	307
Tabela 63 - Resumo da Evolução do curso de Contabilidade e Administração do Porto	320
Tabela 64 - Percentagem dos estudantes de Contabilidade e Administração no ISCAP (sem estudantes Erasmus)	322
Tabela 65 - Evolução do Número de estudantes do curso ao longo dos últimos 5 anos	322
Tabela 66 - Comparação dos planos curriculares (horas de contacto)	323

Tabela 67 - Comparação dos planos de estudos pré e pós Bolonha em número de ECTS	324
Tabela 68 – Comparação dos planos de estudo pré e pós Bolonha	324
Tabela 69 – Opção de candidatura ao ensino superior (total dos participantes)	330
Tabela 70 – Grau de escolaridade dos docentes participantes.....	333
Tabela 71 – Regime de trabalho dos participantes	333
Tabela 72 – Médias anuais dos anos lectivos de 2004/2005 a 2008/2009	335
Tabela 73 – Grau de satisfação dos participantes.....	338
Tabela 74 - Na opinião dos estudantes, os docentes estão mais motivados?	338
Tabela 75 - Causas apresentadas para ter existido alteração de postura face ao processo de aquisição de conhecimentos	340
Tabela 76 - Causas apresentadas para não ter existido alteração de postura face ao processo de aquisição de conhecimentos	341
Tabela 77 - N.º médio de idas à Biblioteca ou Consultas na Internet	342
Tabela 78- Justificações apresentadas para se estarem a adquirir as competências referidas no plano curricular do curso	343
Tabela 79 - Justificações apresentadas para não se estarem a adquirir as competências referidas no plano curricular do curso	343
Tabela 80 - Os docentes alteraram as metodologias.....	344
Tabela 81 – A avaliação sofreu alteração?	351
Tabela 82 - Justificações apresentadas para ter havido alteração de postura perante o processo de ensino-aprendizagem	352
Tabela 83 - Justificações apresentadas para não ter havido alteração de postura perante o processo de ensino-aprendizagem	352
Tabela 84 - As respostas apontadas nos três primeiros lugares a fundamentar a não existência de mudança no processo de ensino-aprendizagem	353
Tabela 85 - As respostas focadas para fundamentar a existência de mudança no processo de ensino-aprendizagem	354
Tabela 86 - Vantagens das implicações do Processo de Bolonha	355
Tabela 87 - Desvantagens das implicações do Processo de Bolonha.....	356
Tabela 88 - Resumo da Evolução do curso de Marketing.....	381
Tabela 89 - Comparação dos planos de estudos Pré e pós Bolonha.....	382
Tabela 90 - Comparação dos planos curriculares (horas de contacto)	384

Tabela 91 - Percentagem dos alunos de Marketing no ISCAP.....	384
Tabela 92 - Evolução do Número de alunos do curso ao longo dos últimos 5 anos	385
Tabela 93 - Grau académico dos docentes	390
Tabela 94 - Regime de Trabalho	391
Tabela 95 – Médias anuais dos anos lectivos de 2004/2005 a 2008/2009	393
Tabela 96 - Grau de satisfação dos estudantes por regime de frequência de aulas	396
Tabela 97 - Na opinião dos estudantes, os docentes estão mais motivados?	396
Tabela 98 - Causas apresentadas para ter existido alteração de postura face ao processo de aquisição de conhecimentos	398
Tabela 99 - N.º médio de idas à Biblioteca ou Consultas na Internet	399
Tabela 100 - Justificações apresentadas para se estarem a adquirir as competências referidas no plano curricular do curso	400
Tabela 101 - Justificações apresentadas para não se estarem a adquirir as competências referidas no plano curricular do curso	401
Tabela 102 - Os docentes alteraram as metodologias.....	401
Tabela 103 - Quais as alterações sofridas na avaliação?	407
Tabela 104 - Justificações apresentadas para ter havido alteração de postura perante o processo de ensino-aprendizagem	408
Tabela 105 - Justificações apresentadas para não ter havido alteração de postura perante o processo de ensino-aprendizagem	409
Tabela 106 - As respostas focadas nos três primeiros lugares a fundamentar a não existência de mudança no processo de ensino-aprendizagem	410
Tabela 107 - As respostas focadas para fundamentar a existência de mudança no processo de ensino-aprendizagem	411
Tabela 108 - Vantagens das implicações do Processo de Bolonha	411
Tabela 109 - Desvantagens das implicações do Processo de Bolonha.....	412

INTRODUÇÃO

Qualquer sistema educativo, tal como a sociedade em que se insere e da qual faz parte, é um verdadeiro *puzzle*. Actualmente, fala-se de sociedade da informação, de sociedade do conhecimento, de sociedades do conhecimento, de globalização, de inovação, e, mais particularmente, de competências, de ensino-aprendizagem e do Processo de Bolonha. As áreas de conhecimento interligam-se; o que era válido ontem poderá não o ser hoje. As mudanças acontecem a um ritmo alucinante.

Temos, assim, que a Sociedade do Conhecimento em que vivemos nos impõe flexibilidade e adaptabilidade, para além de conhecimentos abrangentes, mas ao mesmo tempo específicos, o que nos conduz a uma necessária aprendizagem e formação profissional ao longo da vida. As competências exigidas são não só de ordem profissional, mas igualmente de ordem social. A própria noção de «cidadão de sucesso» exige deste autoconfiança, saber comunicar, dominar vários idiomas, saber relacionar-se e trabalhar em grupo.

Por sua vez, os sistemas educativos de cada país devem articular-se em função de formações criadoras de uma sociedade de conhecimento ou, como é referido em Simão, Santos & Costa (2002) «sociedades em permanente aprendizagem», ou seja sociedades de múltiplos saberes que logram responder aos imperativos da sociedade tecnológica e da informação, e, simultaneamente, à globalização e à internacionalização. O seu objectivo último é, então, a criação de cidadãos responsáveis, criativos, reflexivos e capazes de gerar mudanças significativas a nível económico, social e cultural.

Com a subscrição do Processo de Bolonha, o ensino superior em Portugal tem de dar um passo de gigante de modo a acompanhar os seus pares na construção do Espaço Europeu de Ensino Superior. Transformar o ensino superior num ensino de qualidade, competitivo, abrangente, mas também especialista, criador de conhecimento reflexivo e crítico, sem descuidar a aquisição de competências requeridas pelo mercado de trabalho global, é, pensamos, o grande desafio de Portugal, neste momento.

O ensino superior do século XXI não pode desligar-se de todos os pressupostos subjacentes à Sociedade do Conhecimento. Hoje, e mais do que nunca, pede-se ao ensino superior que se abra à sociedade e à economia, que adeque as suas ofertas de formação a novos e diversificados públicos (entre outros, cidadãos que são aprendentes ao longo da vida), a novas necessidades de aprendizagem, a novas formas de organização.

Como docente, subscrevo esta ideia de que o ensino superior tem como missão transmitir o saber a níveis elevados, enquadrado no espaço e no tempo, abrangendo todos os

grupos sociais e económicos, quaisquer que sejam as suas qualificações de base. O ensino superior deve dar o exemplo no campo da inovação, abordar novas perspectivas e concepções de programas de ensino que propiciem e privilegiem a aprendizagem ao longo da vida, tendo em consideração as necessidades de profissionais qualificados.

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), pode ler-se que o ensino superior tem como funções: desenvolver ambientes promotores de investigação; proporcionar formação adequada às necessidades sociais e económicas; fomentar a aprendizagem ao longo da vida e dar-lhe resposta; criar ambientes de cooperação internacional. Neste documento, este nível de ensino é considerado como um dos principais agentes promotores da aprendizagem ao longo da vida e é-lhe atribuído um papel de relevo no desenvolvimento económico das sociedades de hoje, para além do seu já reconhecido valor na criação de conhecimento e desenvolvimento técnico e científico, tão valorizado na Sociedade do Conhecimento do século XXI (Leite, 2007; Conselho Europeu de Lisboa, 2000).

Aos profissionais da tão propalada Sociedade do Conhecimento, exigem-se competências que vão para além dos tradicionais conhecimentos teóricos e das habilitações superiores. A flexibilidade, a capacidade para resolver problemas, a iniciativa e a criatividade, aliadas a conhecimentos de nível superior, são factores que cada vez mais são valorizados pelos empregadores. O ensino superior tem de se abrir à sociedade e formar investigadores e profissionais que saibam adaptar os seus elevados conhecimentos técnicos e científicos, criando redes de intercâmbio e estabelecendo parcerias de investigação.

No entanto, o ensino superior português não tem evidenciado este papel de relevo que lhe compete. Poderíamos mencionar, entre outras razões reformas educativas fragmentadas, cursos desajustados ao mercado de trabalho, docentes ainda presos a práticas de ensino baseadas na mera transmissão do conhecimento e financiamentos públicos cada vez mais escassos (Simão, Santos & Costa, 2002), que contribuem para que o panorama actual não seja o mais favorável.

De facto, hábitos e crenças quanto à natureza da aprendizagem como um produto parecem estar estão enraizados entre os diversos actores do ensino superior português (Pozo, 2005), que se encontra há muitas décadas fechado sobre si mesmo, resistindo, diríamos que teimosamente, às mudanças. Mudanças que implicam inovações, inovações que significam ruptura com todo um conjunto de pressupostos que se confundem com estabilidade.

Mudanças, que em última instância, interferem não só com interesses e valores do sistema educativo, mas com toda a sociedade.

Por isso, este jogo de mudança é difícil de jogar, as resistências são muitas, os medos são ainda mais por parte dos actores directamente afectados pelos processos de mudança. Uma proposta de mudança tão extensa como a apresentada pelo Processo de Bolonha, para o nosso ensino superior, seria de prever que encontraria obstáculos. A mudança proposta não se cinge unicamente ao plano político, mas, também, ao ideológico, ao metodológico, ao aumento de parceiros educativos, a relações institucionais alargadas, à alteração do papel dos docentes, à modificação do papel dos alunos; enfim, tudo se traduz em mudanças que implicam, fundamentalmente, alterações ao nível das relações interpessoais, logo, muito mais difíceis de implementar (Huberman, 1973).

Todas as resistências sentidas quanto a esta proposta só vêm reforçar teorias expostas por vários autores relativamente ao sistema educativo – ambiente menos receptivo à mudança do que a sociedade em geral. Já Huberman, em 1973, referia que o sistema educativo é por norma mais resistente à mudança, devido a vários factores exógenos, endógenos e de limitação. Quanto aos primeiros e em relação aos docentes, enumera:

- Os professores sentirem a sua autoridade ameaçada, por a mudança não partir de si;
- As teorias e as práticas não estarem em consonância ou não estarem suficientemente divulgadas entre os professores;
- As novas práticas educativas serem postas em dúvida pelos docentes como as mais benéficas;
- O sistema educativo superior ser em si mesmo conservador.

Hargreaves, Earl & Ryan (2001) acrescentam que, na área específica da educação, a mudança torna-se difícil sempre que:

- A razão para a mudança não for claramente demonstrada;
- Seja muito ampla e ambiciosa;
- Seja muito rápida ou, pelo contrário, muito lenta;
- Existiam poucos recursos a ela associados;
- Os alunos e os docentes não sejam envolvidos desde o início no processo de mudança;
- Seja procurada isoladamente e minada por estruturas inalteradas.

Do mesmo modo, Perrenoud (1994) refere que a escola é uma organização pouco permeável à mudança e à inovação e que estas só são assimiladas se os seus actores principais (docentes, instituições escolares, gestores e alunos) as desejarem e assumirem.

Watson, citado em Huberman (1973), refere que, para a mudança ser possível, é necessário que cinco pré-requisitos se cumpram, a saber:

- Sentimento de posse do projecto, por parte dos actores do processo;
- Contar com o apoio, incondicional, dos principais intervenientes;
- O projecto espelhar os valores e princípios dos participantes;
- Existirem relações de apoio e confiança entre os diversos actores;
- Os elementos visados pela mudança estarem seguros de que a sua autonomia não será afectada.

Porém, a mudança em educação dificilmente acontecerá se não for implementada institucionalmente, tal como referem, entre outros Huberman (1973) e Dale (2009b). A sociedade global de hoje não permite um longo compasso de espera até que novas ideias em educação se estabeleçam e se enraízem, dando então lugar a novos paradigmas de educação. Bruner, em 1999, escrevia que a educação é a grande ferramenta da evolução, mas o sistema educativo tem de reduzir o seu tempo de resposta às mudanças para cumprir este propósito.

Em meu entender, o ensino superior português necessita de ter bem presente estes juízos, pois não está em posição de dar tempo ao tempo e o Processo de Bolonha pode ser o instrumento impulsionador da reformulação do ensino superior, de melhorar a sua qualidade e de este se tornar mais competitivo.

A implementação do Processo de Bolonha tem gerado um novo ambiente de reflexão sobre o ensino-aprendizagem ao nível do ensino superior e a consciencialização de que grandes mudanças serão necessárias se se deseja, de facto, fazer parte do Espaço Europeu de Ensino Superior e potenciar a Sociedade do Conhecimento subscrita pela Estratégia de Lisboa.

Os grandes constrangimentos associados a estas mudanças abrangem dois dos grupos de actores mais directamente envolvidos no processo – os docentes e os estudantes. O Processo de Bolonha traz implicações profundas muito para além de reformulações de planos curriculares e de ciclos de estudo; é todo um paradigma de ensino-aprendizagem que está em causa, novas formas de ensinar e de aprender, novos métodos e ambientes de ensino-aprendizagem, um maior envolvimento por parte dos docentes, pressupondo este

envolvimento muito mais trabalho e presença nas instituições de ensino, mais participação e responsabilização dos estudantes no processo de aquisição de conhecimentos. O novo paradigma apregoa uma aprendizagem em que a construção do conhecimento se faça não só através das contribuições do professor, mas também de cada um dos estudantes e da classe como um todo.

Mas a Sociedade do Conhecimento é isso mesmo, um aprender e reaprender contínuo, uma acelerada e constante adaptação às imensas mudanças deste mundo globalizado, é a consciencialização de se ser um aprendente ao longo de toda a nossa vida (Conselho Europeu de Lisboa, 2000; Simão, Santos & Costa, 2002).

Os quadros jurídicos têm sido alterados de forma a criar as ferramentas necessárias à implementação das mudanças consignadas no Processo de Bolonha de que Portugal é um dos signatários. Exemplo deste passo legislativo é o Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, onde o Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior preconiza:

“...uma importante mudança nos paradigmas de formação, centralizando-a na globalidade da actividade e nas competências que os jovens devem adquirir, e projectando-a para várias etapas da vida de adulto, em necessária ligação com a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e colectivos...”

Este texto vem no seguimento, aliás, dos desafios propostos pelo Processo de Bolonha e definidos na Estratégia de Lisboa que visam a criação de um espaço europeu mais competitivo, baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, através de sistemas curriculares centrados no estudante e nos objectivos de formação.

Contudo, os grandes obreiros destas mudanças serão, sem dúvida, os docentes e estudantes do ensino superior, que terão de sentir serem parte activa e influenciadora do sistema. Assim, só com a sua entrada neste processo de forma empenhada e convicta é que o ensino superior português conseguirá atingir a excelência desejada.

Este é o cenário em que se move este trabalho.

Reconhecemos que, neste processo de mudança, muitos outros pressupostos (históricos, ideológicos, culturais, políticos) poderiam ser abordados e que são essenciais para a definição de um novo contexto, como é o caso do Processo de Bolonha.

Porém, como docente do ensino superior, são os factores pedagógicos/andragógicos, metodológicos e inter-relacionais que mais me entusiasma e envolvem. E, este estudo surge, precisamente, do meu envolvimento profissional no processo de mudança curricular numa

instituição de Ensino Superior decorrente do Processo de Bolonha através da participação na construção de um novo currículo; do meu envolvimento como professora e da consciência de que as mudanças curriculares só produzem efeitos reais se os vários actores se empenharem, se aceitarem a mudança como um processo seu.

Como docente do ensino superior, só posso desejar que o sistema educativo contribua para a formação de jovens criativos, flexíveis, com capacidade de resolução de problemas e adaptáveis a este mercado de trabalho global em constante evolução, onde só se consegue triunfar se se for um aprendiz ao longo da vida.

Como novo paradigma que se apresenta para o ensino superior a possível análise das mudanças ocorridas, decorrentes da adesão ao Espaço Europeu de Ensino Superior, é ainda muito incipiente e abrange aspectos políticos, económicos e sociais mais do que de cariz pedagógico/metodológico; mas são precisamente estes que me motivam nesta investigação, especialmente o sucesso académico dos estudantes e a sua motivação para a aprendizagem.

Mais do que aspectos políticos, económicos ou organizacionais interessa-nos averiguar as vantagens ou inconvenientes aliados a tão significativas mudanças que foram solicitadas a este sistema de ensino, principalmente ao nível de resultados do ensino-aprendizagem resultantes das alterações curriculares e ao nível da motivação que os novos planos de estudo provocam ou não quer em estudantes quer em docentes.

Neste paradigma, o conhecimento é visto como um constructo contínuo em que o estudante tem um papel principal no processo, mas a sua interacção com o meio, os docentes e os outros estudantes são o factor que permite o desenvolvimento cognitivo.

Este novo ambiente de ensino-aprendizagem deveria, na nossa opinião, privilegiar:

- A interacção entre estudantes e professores;
- A motivação dos estudantes pela sua própria aprendizagem;
- A adequação de materiais e organização física dos espaços aos objectivos que se desejam atingir;
- O desenvolvimento de capacidades e competências críticas e reflexivas.

Estes conceitos, que não são novos, remontam à última metade do século XX, com as teorias de aprendizagem construtivistas, que se encontram bem patentes nos princípios fundamentais da Declaração de Bolonha e todas as outras que a foram completando, dando lugar ao Processo de Bolonha.

Tendo por cenário estas mudanças ditadas pelo Processo de Bolonha no ensino superior português, o objectivo macro desta investigação é averiguar se quaisquer mudanças na percepção de professores e alunos, em relação ao seu papel, poderão ser explicadas à luz de alterações curriculares e em que medida, ao currículo, têm de estar associadas mudanças pedagógicas, metodológicas e principalmente a vontade de mudar dos actores para que se possa falar já da existência de um novo paradigma de ensino-aprendizagem.

Partindo destes objectivos, o estudo de caso que nos propusemos realizar teve como ponto de partida, por um lado, a afirmação contida nos documentos enquadradores do Processo de Bolonha, de que este procura construir um outro paradigma de ensino-aprendizagem, fazendo deslocar do docente para o aluno o foco do processo. Por outro lado, e considerando as teorias sociológicas sobre mudança e respectiva reacção a esta, quando imposta, e a nossa convicção, alicerçada na prática discente e docente, de que os actores desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, decidimos cruzar a afirmação anterior com a seguinte: o processo de mudança gerou procedimentos adaptativos que, sem afrontar os princípios enunciados no plano discursivo e legislativo, não rompem com práticas anteriores.

Estas afirmações, dado que se trata de um estudo de caso, conduziram-nos à formulação da nossa questão de partida, necessariamente aberta e abrangente: qual o impacto das mudanças geradas pelo Processo de Bolonha, a nível da organização curricular, no processo de ensino-aprendizagem numa instituição de ensino superior politécnico?

No sentido de operacionalizar esta questão, propusemo-nos averiguar, se:

- Os estudantes dizem sentirem-se mais motivados com o novo plano curricular, por força do Processo de Bolonha;
- Os professores dizem sentirem-se mais motivados com os novos planos curriculares, por força do Processo de Bolonha;
- A alteração curricular implica novas práticas metodológicas.

E, por outro lado, constatar se:

- Os estudantes consideram que a reestruturação curricular, derivada do Processo de Bolonha, trouxe vantagens;
- Os professores consideram que a reestruturação curricular, derivada do Processo de Bolonha, trouxe vantagens.
- Os estudantes têm melhores resultados após a reestruturação do plano curricular.

Dentro deste âmbito, e apesar da sua importância em termos de resultados finais de aprendizagem, as várias fases de criação de um plano curricular não são o elemento de relevância do estudo em causa, mas sim o impacto da mudança. Por isso, importa aqui abordar principalmente o papel do professor e do estudante no processo de ensino-aprendizagem.

Como elemento envolvido neste processo de mudança, espero, com este estudo, contribuir para uma percepção, mais concreta, deste novo paradigma decorrente das directrizes de Bolonha, ao aferir se os vários actores conseguem, ou não, dar o salto para esta nova realidade da sociedade global em que todos temos de ser aprendentes activos, ao longo de toda a nossa vida, e se o novo currículo funciona como «um meio, não um fim» (Roldão, 2003, p. 28), contribuindo para um ambiente de ensino-aprendizagem que permita o tão desejado desenvolvimento pessoal, o empenhamento e motivação dos vários actores envolvidos (instituição, docentes, estudantes), de forma a criar cidadãos e trabalhadores motivados, criativos e com um projecto de vida que vai sendo construído; e, se possível, abrir uma janela de oportunidade que permita uma reflexão sobre a criação de ambientes de ensino-aprendizagem activos e potenciadores de conhecimento crítico.

A realização deste estudo, apesar de poder constituir um risco, dado estarmos no início deste novo ciclo de ensino-aprendizagem no ensino superior e de existirem ainda muitas mudanças a empreender e muitas dúvidas e receios por parte de todos os actores envolvidos, é um repto, pois estas primeiras reflexões poderão ser o ponto de partida para fazer mais e melhor. E, tal como Hargreaves, Earl & Ryan (2001, p. 223) afirmam, “ter a coragem de iniciar a jornada por destinos novos e estimulantes onde a educação talvez seja diferente para você e seus alunos” é o grande desafio.

A escolha específica do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto como ponto de partida para a realização deste estudo não surgiu do acaso. A primeira razão pode-se dizer que é no mínimo pessoal e sentimental, dado estar ligada a esta instituição há quase três décadas, primeiro como aluna e depois como docente e de ter assistido a transformações que me fazem sentir parte integrante da sua história mais recente. Como referido em Cohen, Manion & Morrison (2007), quando o investigador faz parte do mundo que investiga, não pode ser completamente objectivo à cerca dele; cabe-lhe, contudo, perscrutar as perspectivas dos outros, descobri-las e apresentá-las. Esta visão faz-me sentir que, neste estudo particular, ao fazer parte desta realidade, me encontro numa posição

privilegiada para tentar caracterizar o fenómeno em questão, aferir as suas causas e retirar ilações sobre as suas consequências, que são as três grandes questões a serem respondidas quando se empreende num estudo naturalista, modelo em que esta investigação se enquadra.

A segunda razão prende-se com o facto de o curso de Assessoria e Tradução ter sido dos poucos, no ISCAP, que começou a funcionar com as reestruturações decorrentes do Processo de Bolonha no ano lectivo de 2006/2007. Os estudantes que se encontravam neste ano lectivo no 2º ano experienciaram, no ano lectivo de 2005/2006, o currículo pré-Bolonha, suas metodologias e objectivos e a partir de 2006/2007 viverem já um período pós-Bolonha, permitindo-nos deste modo estabelecer, numa primeira fase do estudo, um primeiro paralelismo entre os dois modelos por parte de discentes e docentes.

Por fim, num segundo momento, alargamos o estudo a outras duas licenciaturas, na mesma instituição, que nos permitiu comparar diversos temas do nosso caso.

A apresentação desta investigação compreenderá seis grandes capítulos, estruturados da seguinte forma:

- O Capítulo I (O Processo de Bolonha) inicia-se por uma pequena nota justificativa da utilização do termo «Sociedade do Conhecimento» para denominar a sociedade deste início de século. Na primeira parte deste capítulo, faz-se uma pequena resenha dos passos dados pela União Europeia na construção do Espaço Europeu de Ensino Superior. A segunda parte aborda o Processo de Bolonha, as suas diversas fases, os seus princípios e formas de concretização, passando pela sua implementação em Portugal.
- O Capítulo II (As teorias construtivistas e o ensino-aprendizagem) aborda as diversas escolas construtivistas e o seu contributo para o processo de ensino-aprendizagem. Este capítulo permite-nos, depois no Capítulo III, fazer o paralelismo que consideramos existir entre este paradigma e o Processo de Bolonha.
- O Capítulo III (Do construtivismo ao Processo de Bolonha: o puzzle do ensino-aprendizagem no ensino superior) apresenta a contextualização para a construção do paralelismo que consideramos existir entre as teorias construtivistas de ensino-aprendizagem e os princípios defendidos pelo Processo de Bolonha. Começamos por abordar o conceito «educação» e seus objectivos,

passando pela importância que a estruturação de um currículo tem na construção do conhecimento. Na terceira parte deste capítulo estão plasmadas as nossas posições sobre o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior e a justificação para defendermos que o Processo de Bolonha, em termos de teorias de ensino-aprendizagem, não é algo que surja do nada, mas sim um modelo de ensino-aprendizagem que subscreve muitos dos pressupostos defendidos nas teorias construtivistas de ensino-aprendizagem.

- O Capítulo IV (Desenho metodológico do estudo de caso) divide-se em duas partes. Na primeira parte, apresenta-se o desenho da investigação. Na segunda parte, faz-se uma descrição da instituição onde foi realizado o estudo de caso.
- O Capítulo V (Primeira fase do estudo) apresenta o primeiro momento do estudo, efectuando a caracterização da licenciatura que esteve na base do estudo e a população discente e docente participante; a recolha e tratamento de dados realizados, separados por método de recolha de dados e sua posterior triangulação. Por fim, apresentam-se as ilações preliminares resultantes desta primeira fase do estudo.
- O Capítulo VI (Segunda fase do estudo), dividido em três partes, abrange o segundo momento do estudo, que segue uma metodologia idêntica à da primeira fase do estudo: apresentação de cada um dos cursos, caracterização da população participante, tratamento dos dados recolhidos através dos diferentes métodos, triangulação dos resultados e ilações retiradas. A terceira parte reflecte as principais conclusões retiradas do cruzamento da primeira com a segunda fase do estudo, chamando a atenção para alguns aspectos que foram sendo referidos ao longo da investigação como factores que consideramos determinantes no processo de ensino-aprendizagem.

A apresentação da dissertação de doutoramento está organizada de acordo com as normas em vigor na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e nas sugeridas pelo *Publication Manual of the American Psychological Association* (5ª edição).

CAPÍTULO I

O PROCESSO DE BOLONHA

Ao longo desta investigação, irão ser tratados diversos temas que se encontram particularmente ligados à forma como a sociedade deste início de século é encarada e as diversas expressões ouvidas reiteradamente para denominar esta mesma sociedade, como sejam, «sociedade da informação» ou «sociedade do conhecimento». Esta introdução pretende apresentar a argumentação que subjaz à escolha da expressão «sociedade do conhecimento» que se irá utilizar ao longo desta investigação para denominar a sociedade dos nossos dias.

«Informação» ou «conhecimento» não são conceitos novos, a interpretação do seu significado é que vai variando consoante o momento histórico em estudo.

Qualquer que seja a caracterização associada ao conceito de sociedade, aquela baseia-se sempre nas fontes de poder subjacentes. Fontes de poder que se foram alterando, passando-se de uma Sociedade Agrária, assente na terra, a uma Sociedade Industrial, assente nas fábricas, a uma Sociedade da Informação, decorrente da segunda revolução industrial e tecnológica, a era da inteligência artificial e das Tecnologias de Informação e Comunicação, que impõem profundas mudanças nas relações sociais, na economia, na cultura, na política e na própria noção de espaço geográfico. Gouveia (2004) afirma que, embora a Sociedade da Informação assente nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), estas, por si só, não transformam a sociedade, apenas facilitam a criação de uma comunidade local e global.

O termo Sociedade do Conhecimento, que surge nos finais séc. XX, aparece associado à definição de uma sociedade alicerçada na ideia de progresso que procura rentabilizar a mente humana, mais do que através da força (Aguilar, 2007). A produção em massa, em que as matérias-primas e as fontes de energia eram os factores determinantes, é redireccionada para uma sociedade em que o conhecimento é o principal factor de produção (Castells, 2002). A economia centra-se mais na valorização da inovação e da criatividade, nos recursos humanos flexíveis e com conhecimentos elevados, e o conhecimento é transformado no principal factor de produção (Hargreaves, 2003). O poder, neste início de século, parece encontrar-se, assim, nas mãos de quem é capaz de dominar a informação (Simão, Santos & Costa, 2002).

No que respeita à educação, a Declaração de Bolonha (1999) consigna, precisamente, que a Europa do conhecimento é um dos factores fundamentais para o crescimento social e humano e uma componente essencial da consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia.

Na *World Summit on Information Society* (Cimeira Mundial da Sociedade da Informação), apesar de o termo mais utilizado ser «Sociedade da Informação», nomeadamente no próprio título da cimeira, as decisões tomadas e os caminhos delineados vão no sentido de abrirem caminho ao desenvolvimento futuro de uma verdadeira Sociedade do Conhecimento, tal como se pode ler “*We trust that these measures will open the way to the future development of a true knowledge society*” (Geneva Declaration of Principles, 2003, p.9).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) foi uma das organizações internacionais que adoptou o termo «sociedades do conhecimento» para denominar a sociedade dos finais do séc. XX e deste início do séc. XXI (UNESCO, 2005b e UNESCO, 2005c). A utilização do plural para o vocábulo «sociedade» pretende contemplar a diversidade cultural, social e económica.

O Subdirector-Geral da UNESCO para Comunicação e Informação, Abdul Waheed Khan, escreveu que a Sociedade da Informação é a base das Sociedades do Conhecimento, considerando que a primeira tinha subjacente a inovação tecnológica e a segunda abrange uma dimensão de transformação social, cultural, económica, política e institucional, e deve ser vista como uma sociedade mais pluralista e imbuída de um espírito de mudança constante (UNESCO, 2005a e Projecto EU-LAC Knowledge Area [EULAKS]¹, 2009).

Esta denominação, ou a sua versão no singular – Sociedade do Conhecimento –, para além de reconhecer a importância das tecnologias, apela à noção de conhecimento e investimento em capital humano como factor gerador de riqueza e prosperidade. Será, então, a denominação que melhor traduz a abordagem seguida neste trabalho e que, portanto, utilizaremos ao longo do estudo. De facto, é nossa convicção que a criação de riqueza, actualmente, é sobretudo determinada pelo nível científico e tecnológico desenvolvido e pela capacidade de aprendizagem dos cidadãos, e não apenas pela mera força de trabalho.

Quanto à visão de ensino-aprendizagem construtivista assumida neste trabalho, de que a seguir damos conta (Capítulo II), esta postula que os conhecimentos são representações da realidade, construídas por cada sujeito e acondicionadas de acordo com as suas experiências, criando-se, assim, informação. Mas o simples facto de se acumular informação

¹ Projecto EU-LAC Knowledge Area - Projecto financiado pela "European Community's Cooperation Programme" (Programa Europeu para a Cooperação entre Comunidades, Ciências Sócio-Económicas e Humanas) incluído no Sétimo Programa de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico.

não significa que se esteja a produzir conhecimento. O conhecimento atinge-se quando se compreende, quando se consegue estabelecer conexões entre as informações recolhidas, quando se consegue avaliá-las e organizá-las. Quando o que é novo é ancorado no conhecimento existente, constrói-se conhecimento e o conhecimento permite aos sujeitos realizarem-se, sobretudo, social e culturalmente. As TIC são meios que permitem um acesso mais rápido aos dados, à informação. Isto significa que não chega dominar as TIC, o «saber» e o «saber fazer», é necessário compreender o porquê e para quê, ter uma atitude indagadora perante a vida e a sociedade, é preciso saber-se «ser».

Em resumo, com a utilização, ao longo deste trabalho, do termo «Sociedade do Conhecimento» (optámos pelo singular, já que este é o adoptado na maioria dos documentos relacionados com o Processo de Bolonha), deseja-se colocar a ênfase nos sujeitos como agentes do desenvolvimento económico, social e cultural neste século XXI, fazendo uso de todas as potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação decorrentes do desenvolvimento de uma Sociedade da Informação. Deseja-se colocar em relevo o Ser Humano, a cultura, a comunicação e o conhecimento como uma construção partilhada em que as tecnologias são as ferramentas que permitem atingir um fim, mas não um fim em si mesmo.

Defendida a nossa posição quanto à utilização da expressão «Sociedade do Conhecimento», será tempo de passarmos à contextualização do ponto de partida da nossa investigação – o Processo de Bolonha e seu papel no âmbito das políticas europeias de educação.

1 A UNIÃO EUROPEIA E A EDUCAÇÃO

A UE lançou um desafio aos seus membros: a construção de um espaço baseado no conhecimento, que proporcionasse a estimulação da inovação e reformas económicas, assim como a modernização dos sistemas de bem-estar social e de educação/formação. Construção de conhecimento essa que, embora comum, reflectisse as influências sociais, culturais, políticas, económicas, religiosas e éticas de cada país, de cada sociedade. E as dificuldades começavam precisamente aqui, estas diversidades muitas vezes não permitiam o reconhecimento de graus, diplomas, certificados entre os vários países, principalmente no espaço europeu, onde seria presumível existir um mercado livre de trocas não só mercantis, mas também culturais.

Este foi um dos principais pressupostos para a criação de um espaço de reconhecimento académico europeu onde existisse harmonização entre os diversos cursos e pudesse existir intercâmbio entre a população escolar.

O conceito de um ensino superior de âmbito europeu começa a desenhar-se muito antes de 1992, data da assinatura do Tratado de Maastricht. A primeira referência a um ensino superior de cariz europeu surge em 1955, na reunião dos ministros seniores da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA), com uma proposta de criação de uma Universidade Europeia (Robertson, 2010). De 1955 a 1992, o conceito de uma Europa do conhecimento foi, assim, criando espaço, acabando por ser expressamente mencionada no Tratado de Maastricht, também conhecido pelo Tratado da União Europeia. Neste documento, constata-se que um dos objectivos centrais da Comunidade Europeia é a criação de um mercado comum, o qual exigia a livre circulação de trabalhadores e a existência de um sistema de equivalências entre estudos.

No Título II, “DISPOSIÇÕES QUE ALTERAM O TRATADO QUE INSTITUI A COMUNIDADE ECONÓMICA EUROPEIA TENDO EM VISTA A INSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE EUROPEIA”, artigo 3º, pode ler-se que um dos objectivos da Comunidade Europeia é a criação de “Um mercado interno caracterizado pela abolição, entre os Estados-membros, dos obstáculos à livre circulação de mercadorias, de pessoas, de serviços e de capitais” (alínea c)) e, na alínea p), que este mercado comum necessita de “...um ensino e

uma formação de qualidade, bem como para o desenvolvimento das culturas dos Estados-membros”.

O tratado de Maastricht é, deste modo, o primeiro dos documentos da UE a fazer referência, em linhas muito gerais, no seu Título VIII, “A POLÍTICA SOCIAL, A EDUCAÇÃO, A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A JUVENTUDE”, Capítulo III, art. 126º e 127º, a directrizes para uma educação europeizante, onde fossem fomentados a mobilização e o intercâmbio de conhecimentos, assim como a facilitação à formação profissional; no entanto, o texto do Tratado não inclui qualquer referência a “processos de homogeneização na organização dos sistemas educativos dos Estados-membros” (Marques, Aníbal, Graça & Teodoro, 2008, p. 99).

Estas referências alicerçam um dos grandes pilares da União Europeia - aumento de empregabilidade e competitividade. Competitividade que não pode ser entendida como confinada ao espaço europeu. Este factor é o mobilizador da criação de um espaço europeu de ensino superior atractivo a nível não só europeu como mundial.

O poder educativo e de investigação e desenvolvimento dos Estados Unidos da América e das emergentes forças asiáticas – China, Japão e Índia – não podia deixar de ser uma preocupação. Era necessário tornar o ensino superior europeu atractivo num mercado global de educação. Dale (2009a) afirma mesmo que, acima de tudo, a UE compete, aos diversos níveis, com os Estados Unidos da América e o Japão.

Em 1997 o Tratado de Amesterdão, no seu Título XI, “POLÍTICA SOCIAL, EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E JUVENTUDE”, Capítulo 3, “Educação, formação profissional e juventude”, agora art. 149º e 150º, apenas transcreve o que já tinha sido definido no tratado de Maastricht, alterando ligeiramente os títulos. Também, neste Tratado apesar de já se atribuir à Comunidade Europeia um papel decisor na construção de uma educação de qualidade, não se faz referência a processos de homogeneização entre os sistemas educativos dos Estados-Membros.

O Ano 2000 e a Estratégia de Lisboa são um ponto de viragem nas políticas educativas da União Europeia. A articulação de políticas educativas nacionais em função de directivas comuns e de acordo com as metas europeias são o mote. Tal como referido por Teodoro (2009), a educação passa a estar no centro das políticas da União Europeia.

Durante a Presidência Portuguesa da União Europeia, em 2000, foi delineado um conjunto de linhas de acção interdependentes com o objectivo de tornar a Europa “no espaço

económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social.” (Conclusões da Presidência. Conselho Europeu de Lisboa de 23–24 de Março de 2000, p. 2). Refere-se que, para a concretização destes objectivos, seria necessário:

- Investir nas pessoas;
- Dotar as escolas de meios tecnológicos e multimédia;
- Proporcionar formação aos docentes para, até 2002, todos serem capazes de utilizar a Internet e os recursos multimédia;
- Adaptar os sistemas educativos europeus às exigências da Sociedade do Conhecimento;
- Definir meios que fossem capazes de promover a mobilidade de estudantes, professores, formadores e investigadores;
- Criar mecanismos de reconhecimento das habilitações entre Estados;
- Definição de um modelo de *curriculum vitae* europeu, como mais uma ferramenta promotora da mobilidade e empregabilidade europeia.

Este documento abriu um espaço mais visível para as políticas de educação/formação, de inovação e ciência e tecnologia, ao referir a importância da criação de uma economia baseada no conhecimento, na competitividade e na coesão social, pondo, portanto, em destaque o investimento nas pessoas. Podemos, igualmente, notar a ênfase na centralidade dos processos como forma de se caminhar para uma Europa competitiva. E, como referido por Antunes (2005), é notória a consolidação de um posicionamento europeu nos domínios da educação e formação numa escala não só comunitária mas europeia.

São lançados objectivos estratégicos, baseados em pilares com repercussões directas nas estratégias e nos objectivos a atingir no curto e médio prazo em cada Estado Membro. Para além dos objectivos comuns que se poderão, de uma forma simplificada, resumir no investimento na formação e qualificação das pessoas e na adaptação dos sistemas educativos às exigências de uma sociedade do conhecimento, bem como na uniformização do reconhecimento das habilitações entre os Estados, teremos sempre de realçar as exigências que passaram a ser colocadas a cada Estado, para que este processo pudesse ser concretizado com o necessário sucesso.

A dotação das escolas de meios tecnológicos e multimédia, para além de exigir um esforço relevante no que diz respeito à disponibilização orçamental e financeira, está directamente implicada com uma reestruturação que incide sobre a componente dos espaços

físicos e sua organização até às alterações comportamentais da comunidade escolar, em particular nas relações aluno/professor/sistema aprendizagem, após as necessárias alterações curriculares e dos sistemas de aprendizagem.

Temos a clara consciência do grau de dificuldade em operacionalizar, em tempo útil, objectivos estratégicos, como os definidos no ano de 2000 (Estratégia de Lisboa), de proporcionar formação aos docentes para que, até 2002, todos fossem capazes de utilizar a Internet e os recursos multimédia. Estamos claramente perante um objectivo não concretizado no intervalo de tempo previsto. As novas tecnologias e a qualificação dos profissionais para a sua utilização são, por definição, uma tarefa sempre em vias de concretização, mas nunca concluída. A velocidade a que a evolução tecnológica se produz ultrapassa sempre a capacidade de adaptação das organizações. É deste permanente confronto de expectativas e de solicitações da sociedade do conhecimento que as sociedades avançam e evoluem.

Se, para encontrarmos as respostas certas, ao nível de cada país, somos obrigados a um enorme esforço de adequação de políticas e de estratégias, facilmente se conclui que a mesma tarefa, num espaço europeu que ambiciona ser enquadrador e promotor de mobilidade e empregabilidade, se torna bem mais complexa, pois, como menciona Teodoro (2009), os compromissos de cada país acentuam-se. Muitos obstáculos têm de ser ultrapassados, muitas cedências têm de ser feitas. Especificidades, que estão directamente condicionadas pelas tradições locais e/ou institucionais, bem como valores históricos, têm de ser respeitados e ponderados.

Mas, acima de tudo, como Dale (2008b, p. 20) escrevia “as conclusões de Lisboa não só pormenorizavam, por exemplo, uma série de Objectivos Futuros Concretos para os Sistemas Educativos, como também especificam que apenas poderiam ser atingidos a nível da Comunidade e não a nível de cada Estado Membro”.

Estas estratégias, contudo, têm vindo a ser uma das principais linhas orientadoras da UE nestes últimos anos, tendo o Tratado de Lisboa (2007) reforçado esta visão².

A Assembleia da República Portuguesa ratificou o Tratado de Lisboa a 23 de Abril de 2008, com os votos a favor do Partido Socialista (PS), do Partido Social Democrata (PSD)

² Como nota informativa, apontamos que o Tratado de Lisboa entrou em vigor em 1 de Dezembro de 2009, após ratificação de todos os Estados-Membros.

e do Centro Democrático e Social - Partido Popular (CDS-PP) e votos contra do Partido Comunista Português (PCP), do Bloco de Esquerda (BE), do Partido Ecologista Os Verdes e de 1 Deputada não inscrita (Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 075, de 24 de Abril de 2008, p. 43), tendo o Presidente da República assinado a respectiva ratificação no Dia da Europa, a 9 de Maio de 2008.

No que diz respeito às políticas de juventude, educação, formação profissional e desporto, o Tratado de Lisboa não traz grandes novidades relativamente ao que estava instituído no “Tratado que Estabelece Uma Constituição para a Europa”, de 2004, pois já aqui se tinha abrangido o desporto como medida necessária ao desenvolvimento do espaço europeu. O Tratado de Lisboa apenas acrescenta alguns pormenores e faz alterações ao nível da redacção dos artigos que contemplam esta matéria.

No Tratado de Lisboa, esta secção denomina-se “Educação, formação profissional, juventude e desporto” – Título XII - e enuncia no seu Art. 165º como sendo objectivos da União, para além da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-Membros, da mobilidade de estudantes e professores, da cooperação e intercâmbio de informações entre instituições de ensino, incentivo aos jovens para participarem na vida democrática da Europa e incremento no ensino à distância, o desenvolvimento, também, de um espírito desportivo europeu e de uma formação íntegra dos jovens, promovendo e incentivando na União a cooperação e a organização de ambientes educativos e desportivos saudáveis e íntegros capazes de criar sinergias entre os jovens europeus.

Em 19 de Julho de 2007, em Lisboa, durante a presidência portuguesa do Conselho da UE, teve lugar uma reunião informal do Conselho de Ministros da Investigação com a presença não só dos ministros e respectivas delegações de todos os estados-membros da UE, como também delegações de países pertencentes à EFTA (Associação Europeia de Comércio Livre), onde a agenda foi exclusivamente o futuro da ciência e tecnologia na Europa.

Desta reunião, resultou a publicação de um livro intitulado “The Future of Science & Technology in Europe”, onde se pode ler, na apresentação feita pelo Ministro Mariano Gago (p. 10), que os factores que ressaltam nas políticas nacionais relacionadas com a ciência e tecnologia são:

- A necessidade de recursos humanos qualificados;
- A implementação de uma cultura científica e tecnológica forte;
- Aumento dos investimentos públicos em Investigação e Tecnologia;

- Necessidade de modernização/reforma e mais investimento nas universidades, de forma a criar sistemas de qualidade e internacionalização que favoreçam a partilha de conhecimento e em consequência a criação de uma Europa mais competitiva e atractiva.

E, mais à frente, na intervenção do Comissário Europeu para a Ciência e Investigação, Janez Potočnik, pode ler-se que a globalização e os mercados emergentes estão a criar ambientes mais competitivos, mas também mais oportunidades para novos serviços e produtos que só uma Europa baseada no conhecimento e inovação pode capitalizar (p. 019).

Esta reunião informal, parece-nos, só veio reforçar que os desafios educativos são tão importantes como os reptos económicos definidos na Estratégia de Lisboa e que só o investimento nos cidadãos, numa formação e numa aprendizagem superior facilitadora de ambientes criativos e inovadores, possa ser dinamizador de um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social.

Fortalecendo esta posição, podemos ler em Dale (2009a) que o ensino superior parece desempenhar um papel fundamental no projecto da UE, referindo-se à importância do Processo de Bolonha e em particular à criação do Espaço Europeu de Ensino Superior e as iniciativas associadas de mobilidade e de comparabilidade de percursos escolares.

Esta posição da UE de valorização do conhecimento, como elemento fundamental para o desenvolvimento social e económico, é continuamente exposta pelos líderes europeus, como, por exemplo, Barroso (2007) quando, afirmou que, face ao desafio global do conhecimento, a Europa só conseguiria manter um papel de destaque se agisse, como um todo, na direcção de um genuíno Espaço Europeu de Ensino Superior, Investigação e Desenvolvimento, salvaguardando, contudo, que as políticas de educação e investigação deveriam continuar a ser de responsabilidade de cada país.

Como em muitas outras situações, encontramos aqui, mais uma vez, uma das grandes dicotomias subjacentes à UE – a necessidade de centralidade como meio de reforçar o papel da UE face à globalização, mas, ao mesmo tempo, a ressalva que o regionalismo (a soberania de cada país) não é esquecido, sendo até considerado como uma mais-valia. Contudo, concordamos com Pacheco (2009), quando refere que, apesar de tudo, aos Estados-membro restarão sobretudo as decisões que em nada alteram os princípios e pressupostos essenciais do processo centralizador.

2 O PROCESSO DE BOLONHA

Como já focado, desde 1955 que o conceito de um Espaço Europeu de Ensino Superior era uma aspiração nas esferas europeias, que se começa a concretizar pela mão da Associação Europeia de Universidades (Robertson, 2010) e com a assinatura da *Magna Charta Universitatum* em 1988 por 388 Reitores de Universidades europeias. Neste documento, após serem enumerados os princípios fundamentais do ensino superior, são enunciados os meios para a sua concretização, expondo o ponto 4, que:

“Universities - particularly in Europe - regard the mutual exchange of information and documentation, and frequent joint projects for the advancement of learning, as essential to the steady progress of knowledge. Therefore, as in the earliest years of their history, they encourage mobility among teachers and students; furthermore, they considere a general policy of equivalent status, titles, examinations(without prejudice to national diplomas) and award of scholarships essential to the fulfillment of their mission in the conditions prevailing today.” (Magna Carta Universitatum, The Means).

O chamado Processo de Bolonha está em andamento e em Abril de 1997, na Convenção de Lisboa³, patrocinada pela UNESCO e pelo Conselho da Europa sobre o reconhecimento de qualificações resultantes de uma educação superior, são estabelecidos os princípios gerais de um espaço europeu de ensino superior, potenciador de um mercado de trabalho para profissionais de qualificações elevadas. Na SECÇÃO IV, “Reconhecimento das qualificações que dão acesso ao ensino superior”, Art. IV.1, ficou consignado que:

“Cada Parte reconhece, com o objectivo de aceder aos programas do seu sistema de ensino superior, as qualificações concedidas pelas outras Partes e que satisfaçam nessas Partes às condições gerais de acesso ao ensino superior...”

e, mais adiante na SECÇÃO VI, “Reconhecimento de qualificações de ensino superior”, Art. VI.1, diz-se:

“Na medida em que a decisão de reconhecimento se baseia no conhecimento e na competência sancionados por qualificações de ensino superior, cada Parte reconhecerá as qualificações de ensino superior conferidas numa outra Parte, ...”

Importante é também o Art. IX.3, onde se pode ler:

“As Partes encorajarão, através dos centros nacionais de informação ou por outros meios, a implementação do suplemento ao diploma UNESCO/Conselho da Europa, ou de outro documento comparável, nas suas instituições de ensino superior.”

³ Ratificada por Portugal em 2000, adquirindo estatuto de lei.

Um novo passo na direcção de políticas educativas ao nível do ensino superior dá-se em Maio de 1998, quando representantes da França, Itália, Reino Unido e Alemanha se reúnem na Universidade de Sorbonne, em Paris, e aí afirmam o propósito de criar um Espaço Europeu de Ensino Superior.

Na Declaração de Sorbonne é referido que o Processo Europeu teve progressos significativos, mas, no entanto, não se pode esquecer *“that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well.”* Mais adiante é ainda consignada a importância de se criar uma Europa aberta à mobilidade de docentes e discentes do ensino superior, mobilidade, esta que, por parte dos estudantes, seria conseguida se todos passassem a usar um sistema de créditos, como por exemplo, os ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System - Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos). No parágrafo final, refere-se que *“We hereby commit ourselves to encouraging a common frame of reference, aimed at improving external recognition and facilitating student mobility as well as employability.”*

Nesta declaração, é já visível a associação feita entre valores, cultura e cidadania e a importância económica dada à Europa como um mercado, onde é importante a criação de conhecimento desde que aliado à empregabilidade.

Um ano depois, em 19 de Junho de 1999, reúnem-se os Ministros da Educação de 29 Estados Europeus e assinam a Declaração de Bolonha (um compromisso político) que fixa 2010 como prazo para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, e cujos objectivos são traçados claramente:

- A competitividade do ensino superior europeu;
- A mobilidade e a empregabilidade dos estudantes nele formados;
- Criação de um espaço coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes não só europeus como de países terceiros.

Na Declaração de Bolonha, assinada em 1999, ficou registada a necessidade de se construir uma Europa que fosse mais completa e mais unida em áreas estruturantes como a ciência, a tecnologia, a educação, para além da economia. A Europa do Conhecimento foi um conceito que foi reconhecido como sendo imprescindível à consolidação e enriquecimento de uma cidadania europeia capaz de proporcionar aos seus cidadãos as competências necessárias para enfrentar o novo milénio.

E as instituições de ensino superior, ao serem consideradas as protagonistas desta construção, aceitaram o desafio de construir um espaço europeu de ensino superior que promovesse:

- A mobilidade de docentes;
- A mobilidade interna e externa de estudantes, através da criação do sistema de créditos ECTS;
- Um sistema de graus comparáveis e legíveis;
- Um sistema de ensino superior fundamentalmente baseado em dois ciclos. Um primeiro ciclo com uma duração mínima de três anos, que prepare os estudantes para o mercado de trabalho e um segundo ciclo dando acesso a mestrados e/ou doutoramentos;
- A implementação de um Suplemento ao Diploma que promova a empregabilidade dos diplomados e a competitividade do estudante formado na Europa. O objectivo é formar profissionais competitivos, não só entre os países europeus, mas em todo o mundo (principalmente nos Estados Unidos). Daqui decorre a importância de criação de licenciaturas de banda larga que permitam flexibilização de funções e fácil adaptação a novas situações profissionais;
- Sistemas de cooperação no domínio da avaliação da qualidade dos diversos sistemas de ensino.

Os objectivos explícitos do Processo de Bolonha são, nesta fase, aumentar a comparabilidade e legibilidade dos graus entre todos os signatários do Espaço Europeu de Ensino Superior (Dale, 2008a).

No entanto, os princípios desta Declaração não escondem, de igual modo, ser um projecto voltado para o mercado, pois, no seu texto, lê-se que a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior é a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos – “...the creation of the European area of higher education as a key way to promote citizens' mobility and employability” (Declaração de Bolonha, 1999, p. 1).

A competitividade do Espaço Europeu de Ensino Superior parece ser o objectivo económico por trás da busca de qualidade e atractividade passível de competir com os sistemas Norte Americanos e Asiáticos. Ou, como afirmado por Pacheco (2009, p. 118) “o ensino superior torna-se, pelo menos no plano da retórica dos documentos de trabalho, na alavanca da sociedade do conhecimento”.

Por outro lado, o Processo de Bolonha pode ser interpretado como uma tentativa de construir um ensino superior destinado a servir o mercado (Teodoro, Galego & Marques, 2010), através da formação de cidadãos competitivos e inovadores, geradores de capital, empreendedores e aprendentes ao longo da vida.

Como se pode constatar, no Processo de Bolonha houve ainda, desde o seu início, a necessidade de não fazer transparecer posições vincadamente centralizadoras, referindo-se continuamente o papel de relevo que cada país e cultura deve ter na criação da Europa do Conhecimento. Contudo, são precisamente as características específicas de cada país, a sua riqueza cultural e histórica que acarretam dificuldades no processo de homogeneização das políticas, uma vez que as realidades dos diversos países se encontram em patamares distintos de desenvolvimento e de reconhecimento por parte da comunidade internacional.

Um ano volvido, e a ênfase na qualidade associada à atractividade e competitividade é reforçada na Cimeira de Lisboa, em Março de 2000, como já referido na alínea anterior, onde os Chefes de Estado e de Governo da UE acordam num novo objectivo estratégico – tornar a UE na economia mais competitiva do mundo, sustentável e com mais e melhores empregos e coesão social, até 2010. Este objectivo, ao nível da Investigação e Educação, significa a necessidade de se investir nas pessoas, pois elas são o elemento dinamizador da economia do conhecimento. Ora, isto implica dar mais atenção à aprendizagem ao longo da vida, dado que, quanto maiores forem as competências, melhores serão os factores de empregabilidade.

“Os sistemas educativo e de formação europeus necessitam de ser adaptados não só às exigências da sociedade do conhecimento como também à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego. Terão de oferecer oportunidades de aprendizagem e de formação concebidas para grupos-alvo em diferentes fases das suas vidas: jovens, adultos desempregados e as pessoas empregadas que correm o risco de ver as suas competências ultrapassadas pela rapidez da mudança.” (Conselho Europeu de Lisboa, 23 e 24 de Março de 2000. CONCLUSÕES DA PRESIDÊNCIA, I Parte, ponto 25).

Ainda nesta cimeira, é solicitado aos Estados-Membros que adoptem normas que permitam o desenvolvimento de uma “norma europeia comum para os *curricula vitae*” de modo a “facilitar a mobilidade por meio da ajuda à avaliação dos conhecimentos adquiridos” (Idem, I Parte, ponto 26).

Ora, apesar da preocupação em não deixar transparecer políticas demasiado centralizadoras, registamos que se vai intensificando a criação de normas e directrizes a serem seguidas por todos signatários, tornando a soberania nacional cada vez mais diminuta.

No seguimento destes compromissos assumidos em Bolonha e na Cimeira em Lisboa, os responsáveis de mais de 300 instituições de ensino superior europeus reúnem-se em Salamanca, entre 29 e 30 de Março, de 2001, para preparar o seu contributo para a reunião de Praga dos Ministros da Educação Europeia. Na mensagem final desta reunião, é reafirmado o apoio aos princípios da Declaração de Bolonha e o compromisso de ser criado, até ao final da década, o Espaço Europeu de Ensino Superior. Espaço esse que deveria preservar os princípios de:

- Autonomia académica e financeira;
- Responsabilidade pública, tradicional da educação europeia;
- Aliar a investigação à educação superior, significando este ponto que o Espaço Europeu de Educação Superior e o Espaço Europeu de Investigação deveriam de caminhar par a par;
- Coordenar as diversidades linguísticas, os diversos sistemas nacionais, as diversas tipologias e orientações curriculares de forma a gerar um espaço verdadeiramente flexível e diversificado, onde o valor da diversidade é considerado, sendo criada legislação suficiente para garantir um mínimo de coesão e compatibilidade entre sistemas.

Este documento também define como pontos-chave a alcançar:

- A qualidade e equilíbrio das formações superiores europeias, de modo a serem consideradas atractivas;
- A criação de formações flexíveis que permitam o desenvolvimento de competências e capacidades facilitadoras da empregabilidade que se deseja para o espaço europeu;
- Uma verdadeira mobilidade entre estudantes e docentes;
- Criação de graduações e pós-graduações compatíveis em graus e créditos, como forma de facilitar a mobilidade.

Por fim, acordam na necessidade de unir forças para:

- Reformarem e inovarem os currículos do ensino superior a nível europeu;
- Adoptarem mecanismos de avaliação e certificação de qualidade mutuamente aceites;
- Criarem denominadores comuns que assegurem a compatibilidade entre instituições, currículos e graus. Mecanismos estes promotores da mobilidade de

estudantes, investigadores, docentes e não docentes e, da empregabilidade dos graduados;

- Enfrentarem o desafio da criação de formações compatíveis, atractivas e competitivas quer a níveis nacionais e europeus, quer mundiais;
- Apoiarem a modernização das instituições de ensino superior em países onde este desafio implique mais mudanças e investimentos.

Esta mensagem dá-nos mais um indicador do hibridismo latente no Processo de Bolonha. Por um lado, do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, preconizam-se as teorias construtivistas; por outro lado, preconiza-se uma política homogenizante e centralizadora.

Também em 2000 é criado o Projecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe), por um grupo de universitários e apoiado pela Comissão Europeia. Neste momento, integra a quase totalidade dos signatários da Declaração de Bolonha.

Este projecto, sendo mais um dos mecanismos ao serviço do Processo de Bolonha, tem como finalidade criar instrumentos que permitam traduzir as reformas estruturais propostas e tornar os sistemas educativos compreensíveis através dos Estados-Membros. Em termos latos, o objectivo deste organismo é elaborar guiões que permitam aos vários países signatários trabalhar em termos de qualificações compatíveis, ou seja, definir: cargas de trabalho, níveis, resultados de aprendizagem, competências e perfis.

A estratégia fixada para concretizar os objectivos propostos passou pela definição de cinco linhas de trabalho (Tuning Educational Structures in Europe):

- Enunciação de competências genéricas
- Enunciação de competências específicas
- Clarificação do papel dos créditos ECTS e sua explicitação
- Reflexão sobre a aprendizagem, o ensino e a avaliação
- Reflexão sobre cultura educativa de qualidade

O trabalho desenvolvido por este organismo está reflectido no Comunicado de Berlin (2003), através:

- Da definição de um sistema de ensino de três ciclos;
- De currículos baseados em competências;
- De avaliações em função de resultados de aprendizagem;
- De mobilidade e comparabilidade realizada através de um sistema de créditos ECTS.

A reunião dos Ministros da Educação Europeus em Praga, em 19 de Maio de 2001, teve como objectivo analisar os contributos recebidos dos diversos grupos de trabalho e avançar na concretização do Processo de Bolonha, tendo os ministros reconhecido a importância e a necessidade de acrescentar três novas linhas de acção para que o processo de criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior se concretizasse:

- Promover uma educação ao longo da vida. Numa Europa que se deseja baseada no conhecimento e numa economia sustentável, a aprendizagem ao longo da vida torna-se numa estratégia fundamental para enfrentar a competitividade e o uso cada vez maior das tecnologias, pois só uma aprendizagem permanente poderá criar igualdade de oportunidades, melhor qualidade de vida e maior coesão social;
- Permitir um maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de Ensino Superior;
- Tornar o Espaço Europeu de Ensino Superior mais atractivo. A qualidade do ensino superior e da investigação no espaço europeu são um factor determinante para a atractividade e a competitividade do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Nesta reunião, os diversos grupos de trabalho foram encorajados a organizar seminários que ajudassem os vários Estados Membros a preparar este Espaço Europeu de Ensino Superior, onde fossem discutidos os assuntos relacionados com a acreditação e a avaliação da qualidade, com o sistema de créditos, com criação de graus conjuntos, com a dimensão social deste processo, e, principalmente, com os aspectos relacionados com a mobilidade, com a aprendizagem ao longo da vida, com o envolvimento dos estudantes e o alargamento do Processo de Bolonha a mais países. Foi ainda reforçada a intenção do Espaço Europeu de Ensino Superior estar concretizado até 2010.

Tal como nos documentos anteriores fazemos notar que, em Praga, o caminho para referenciais educativos comuns é sustentado e reforçado, ou seja, as políticas educativas nacionais são cada vez menos prevaletentes, dando lugar a políticas supranacionais, cabendo a cada estado apenas a implementação técnica das medidas acordadas. Contudo, a referência à necessidade de ter em consideração as diferenças culturais, linguísticas e a riqueza dos diferentes sistemas educativos nacionais continua patente, como estandarte.

Desta reunião saiu a criação do «Bologna Follow-up Group» (BFUG), uma estrutura composta por representantes de todos os países participantes e com a finalidade de fazer um acompanhamento permanente e apoiar o desenvolvimento do Processo de Bolonha.

Este Espaço Europeu de Ensino Superior não é, no entanto, um desafio fácil de vencer para as instituições de Ensino Superior, tal como foi reconhecido pela Comissão Europeia, na sua comunicação “O papel das universidades na Europa do conhecimento”:

“Tendo em conta o papel central que desempenham, a criação de uma Europa do conhecimento representa para as universidades uma fonte de oportunidades, mas também de desafios consideráveis. Com efeito, as universidades operam num ambiente cada vez mais globalizado e em constante evolução, marcado por uma concorrência crescente para atrair e manter os melhores talentos e pela emergência de novas necessidades, às quais têm obrigação de dar resposta. No entanto, as universidades europeias têm geralmente menos a oferecer e dispõem de menos meios financeiros do que as suas homólogas dos outros países desenvolvidos, em particular os Estados Unidos.” (p. 3)

Por outro lado, consideramos que estes desafios só serão ultrapassados, nomeadamente em Portugal, se o ensino superior sair do seu reduto fechado e hermético, onde a transmissão de conhecimento é o valor prevalecente.

Os conceitos preconizados por Bolonha implicam que as novas licenciaturas – 1º ciclo de estudos superiores - desenvolvam competências com vista à empregabilidade, capacidade criativa e de inovação e iniciativa. Estes primeiros ciclos devem preparar os estudantes para o exercício de uma profissão. O objectivo é, igualmente, que os futuros empregados sejam capazes de criar diferença, ou seja, criar valor. A empregabilidade passa também a ser uma preocupação central. Verificam-se alguns desajustamentos ao nível das competências entre a «procura» e a «oferta» de trabalho. Este 1º ciclo de estudos superiores terá de capacitar profissionalmente os estudantes a serem capazes de responder, com competência e com capacidade de adaptação, às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico, global e necessariamente mais exigente.

Os 2ºs ciclos e os doutoramentos, nesta lógica, devem ser a continuação desta dinâmica, criando nos estudantes e docentes o desejo de inovação e criação de valor. Estes 2ºs ciclos devem estar direccionados para a especialização e para a investigação.

Estes princípios, em nosso entender, só serão concretizáveis se as instituições de ensino superior perceberem que a investigação tem de ser no sentido da criação de valor. E a internacionalização das instituições será o caminho para a criação e a sustentabilidade de redes e parcerias que possibilitarão uma resposta qualificada, fazendo face às exigências que a globalização da economia diariamente coloca aos sistemas de ensino.

A Europa do Conhecimento constitui, assim, um desafio para as instituições de ensino superior europeias, não só pela evolução constante dos mercados, mas essencialmente

pela concorrência crescente para atrair públicos muito diversificados (Comissão das Comunidades Europeias [CCE], 2003b). Por outro lado, se se exige, cada vez mais, cidadãos detentores de capacidade inovadora e potenciadora de criação de valor, estes estão cada vez mais activos e conscientes dos seus direitos de cidadania, trazendo às instituições mais responsabilidade e necessidade de empenhamento na criação das condições conducentes à qualificação exigida.

Para o ensino superior, o espírito de Bolonha só pode ser entendido se a mudança for desejada, se as instituições superiores se capacitarem que têm de criar uma cultura de valorização e de aprendizagem ao longo da vida em que cultura, conhecimento, competências e carácter são inseparáveis para cada escola criar a sua diferença, as suas cumplicidades com o exterior e formar os tais cidadãos adaptáveis, criativos e inovadores que irão permitir o crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e maior coesão social.

Em 2003, em Berlim, na reunião dos Ministros responsáveis pelo Ensino Superior de 33 países europeus, a que se juntaram sete novos signatários (Albânia, Andorra, Bósnia e Herzegovina, República da Macedónia, Vaticano, Montenegro, Rússia e Sérvia), foi reiterada a importância da investigação, da formação de investigadores e da melhoria da interdisciplinaridade no ensino superior, assim como a sua qualidade, para além do reforço da ideia de que “o ensino superior é um bem público e uma responsabilidade pública” (Comunicado de Berlim, Setembro de 2003, p. 1).

Nesta reunião, é ressaltada a importância de um ensino superior de qualidade, não por si só, mas pelo que significa para o desenvolvimento da Europa como pólo de investigação e desenvolvimento. De notar, igualmente, que a atractividade aqui referida não se cinge à Europa. Para a União Europeia, é fundamental que este Espaço Europeu de Ensino Superior consiga atrair investigadores e estudantes de todo o mundo.

Por outro lado, a necessidade de liderança e de globalidade que transparece do Espaço Europeu de Ensino Superior é patente igualmente no programa “Tuning América Latina”, lançado neste mesmo ano, com o objectivo de se criar uma ferramenta capaz de permitir a comparabilidade de formações nestes dois espaços de ensino.

Estes pressupostos foram a base do comprometimento dos Ministros responsáveis pelo Ensino Superior presentes no apoio a medidas conducentes a uma certificação de qualidade que fosse institucional e europeia e em que cada instituição seria responsável pela sua certificação e pelo desenvolvimento de processos de acreditação de qualidade, políticas

seguidas de processos de avaliação internos e externos, assim como pelo desenvolvimento de actividades conducentes à realização dos objectivos já definidos para o Espaço Europeu de Ensino Superior, nas reuniões anteriores.

Neste mesmo encontro, foi ainda consignada a importância de empreender esforços para a criação de vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, como meio de promover a qualidade e a atractividade do ensino superior europeu e o alargamento do sistema de dois ciclos para três, constituído pelo doutoramento, como meio de aumentar a mobilidade e a formação de jovens investigadores, tendo ambas as medidas como fim dar mais consistência à Europa do Conhecimento. Cada um destes três ciclos tem associado descritores genéricos baseados na definição de resultados de aprendizagem e aquisição de competências, articulados com um sistema de créditos para o primeiro e segundo ciclos. Estes descritores genéricos deverão servir de base à elaboração de uma estrutura europeia de qualificações.

Mais uma vez, registamos que é, igualmente, reforçada a importância do empenho das instituições do ensino superior e de todos os seus actores na consolidação das reformas já empreendidas e a empreender. No sentido de auxiliar na ligação entre a implementação nacional e a cooperação internacional, ao «Bologna Follow-up Group» (BFUG) foi atribuído mais uma função, a de supervisionar a implementação do Processo de Bolonha.

Em finais de 2003, no entanto, num comunicado da Comissão "Educação & Formação Para 2010", intitulado "A Urgência das Reformas Necessárias para o Sucesso da Estratégia de Lisboa", pode ler-se que, apesar dos avanços efectuados ao nível do Ensino Superior na União Europeia, ainda havia muito a fazer pois:

“o papel das universidades exerce-se em domínios tão diversos e cruciais como a formação dos docentes e a dos futuros investigadores, a respectiva mobilidade no interior da União, o lugar da cultura, da ciência e dos valores europeus no mundo, a abertura ao sector empresarial, às regiões e à sociedade em geral, ou a integração das dimensões sociais e cívicas nos cursos” (CCE, 2003a, p. 8).

Mais adiante, é acrescentado que o investimento nos recursos humanos tem de ser muito maior, pois só dessa forma a UE conseguirá competir de igual para igual com os principais concorrentes.

Em Maio de 2005, a Conferência Interministerial de Bergen contou com a presença de 45 países empenhados na construção não só de um Espaço Europeu do Ensino Superior e de um Espaço Europeu de Investigação, mas de uma verdadeira Europa do Conhecimento.

Deste encontro, salientamos a importância das questões da qualidade, atractividade e competitividade do ensino superior europeu, da necessidade da abertura das universidades ao mercado e adequação às necessidades desse mesmo mercado. Questões que, como já referido, tinham vindo a ser colocadas como fundamentais para uma União Europeia competitiva.

Dentro deste espírito, foram identificadas como áreas prioritárias de acção:

- A criação de normas europeias que permitam a actuação das agências de acreditação, com a criação de processos de reconhecimento de competências e de diplomas conjuntos;
- Criação de quadros de qualificações para o Espaço Europeu do Ensino Superior, compatíveis com os quadros de qualificações nacionais;
- Reforço da importância que tem de ser dada à dimensão social do ensino superior e aos aspectos económico-financeiros a ele ligados;
- Aumento da interacção com países terceiros, ao remover obstáculos à mobilidade;
- Reforço da importância do 3º ciclo e pós-doutoramentos.

As áreas prioritárias identificadas fazem transparecer a preocupação com a competitividade do ensino superior fora do Espaço Europeu de Ensino Superior, e atractividade e diversidade capaz de cativar públicos fora da Europa, não só ao nível de estudantes, como de professores e investigadores. Por fim, nesta reunião decidiu-se ainda que o BFUG deveria começar a considerar o cenário do Espaço Europeu do Ensino Superior para além de 2010.

Os desafios colocados às instituições de ensino superior europeias, em nossa opinião, são muitos e os obstáculos são ainda mais difíceis de ultrapassar. Esta mesma ideia é sublinhada pelo Comissário Ján Figel, responsável pela Educação e a Formação, quando afirma que, apesar da experiência em formar milhões de estudantes todos os anos, são muitas as resistências que envolvem o ensino superior europeu (European Commission [EC], 2006).

No mesmo documento, o Comissário Janez Potočnik, responsável pela Ciência e a Investigação, acrescenta que as universidades, ao serem geradoras de conhecimento, não se podem alhear das exigências de uma economia global, assente no conhecimento (EC, 2006).

A modernização do ensino superior europeu, como um projecto supranacional, em que as decisões são tomadas a nível internacional, só atingirá os seus objectivos se for acompanhada por parte dos governos nacionais, através:

- Da alteração de quadros jurídicos;
- Da reformulação de políticas educativas a nível nacional e de medidas de financiamento.

Medidas essas, que continuaram a ser um dos maiores desafios dos Estados Membros na concretização de Espaço Europeu de Ensino Superior até 2010.

Também será bom reflectir se tanta homogeneização não retirará riqueza aos sistemas educativos nacionais (Curado, 2004), se será realmente potenciadora de mais empregabilidade e de uma cidadania mais plena. Amaral & Magalhães (2004, cit. por Antunes, 2007, p. 9) chamam a atenção para este perigo de descaracterização e homogeneização.

Neste desejo de unificação inerente ao Processo de Bolonha, os Estados Nacionais perdem protagonismo em matéria de decisões educativas perante a regulação Europeia, sendo pois essencial manter bem apurada uma reflexão consciente das diversidades culturais e educativas para não se cair em absolutismos exagerados que poderão levar, ao contrário do estabelecido pelo Processo de Bolonha, a uma diminuição de qualidade no ensino superior.

Em 2007, em Londres, na reunião de acompanhamento do Processo de Bolonha, agora com 46 membros, é reconhecido, logo na introdução do comunicado produzido, que “*in a changing world, there will be a continuing need to adapt our higher education systems, to ensure that the EHEA remains competitive and can respond effectively to the challenges of globalisation.*” (London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, p. 1).

Na alínea 1.4 do mesmo documento, é referido que o objectivo é assegurar que as instituições de ensino superior tenham os recursos necessários para conseguirem continuar a atingir as finalidades do Processo de Bolonha, ou seja, preparar os estudantes para serem aprendentes ao longo da vida e cidadãos activos numa sociedade democrática; preparar os estudantes para a entrada no mercado de trabalho e compreenderem a necessidade de se manterem permanentemente actualizados e, por fim, a estimularem a investigação e a inovação. Esta última referência vem alargar a ênfase na investigação e inovação como caminho para a liderança que se deseja que a Europa volte a ter a nível mundial. A Europa do

Conhecimento, segundo o nosso entendimento, necessita de mais do que um ensino superior competitivo, comparativo e atractivo, obriga a uma investigação e inovação geradora de empreendedorismo e desenvolvimento económico, social e cultural.

No Comunicado de Londres, está também enfatizada a necessidade de se redefinirem os planos curriculares em função da aquisição de competências e dos resultados de aprendizagem (*learning outcomes*), articulados com um sistema de créditos devidamente fundamentado no trabalho dos estudantes (*student workload*), assim como planos curriculares diversificados e flexíveis.

Este ponto da agenda aproxima mais uma vez o Processo de Bolonha da agenda económica da União Europeia – o ensino superior deve organizar-se de forma a proporcionar formações abrangendo o conjunto certo de conhecimentos e competências que dêem resposta às necessidades do mercado de trabalho mundial – de formação de cidadãos capazes de entrar facilmente no mercado de trabalho - «empregáveis».

Neste contexto, parece-nos relevante reforçar, a necessidade de serem criadas condições para que os cidadãos, em geral, e os estudantes, em particular, desenvolvam o gosto pelo saber e pelo conhecimento; que tenham possibilidades reais de contacto com regiões, culturas e realidades linguísticas diversas (mobilidade), só por si potenciadoras de aprendizagem e geradoras de uma consciência como cidadão. No entanto, e nunca será demais referir, todo este processo de mudança só será eficazmente conseguido se a responsabilidade pela sua adopção for assumida não só pelas Instituições de Ensino Superior, mas também pelos Governos, pelas Administrações Centrais, Distritais e Regionais e pelas Associações Profissionais, pois, de outro modo, estar-se-á a valorizar unicamente o valor económico do conhecimento (Robertson, 2010) em detrimento do valor cultural.

Na reunião de Londres, concluiu-se igualmente que, de 2005 a 2007 os progressos foram consideráveis e que as instituições do ensino superior se empenharam verdadeiramente na implementação das mudanças necessárias à construção de um novo paradigma de aprendizagem europeu.

Até 2009, as prioridades eram:

- A concretização de um sistema de três ciclos;
- Assegurar a qualidade e o reconhecimento dos diversos graus de ensino e dos períodos de mobilidade.

O marco 2010 era, para os Ministros do Ensino Superior dos 46 países em Londres reunidos, a oportunidade de reformular a visão tida em 1999 em Bolonha e concretizar um ensino superior capaz de determinar o nosso futuro como cidadãos europeus.

Os valores de referência que permitirão avaliar a modernização do ensino superior são, de acordo com a Comissão das Comunidades Europeias (2007):

“... pelo menos 2% do PIB (incluindo financiamento público e privado), o investimento na modernização do ensino superior até 2015.

O Conselho fixou como valor de referência europeu um aumento de 15% no número de licenciados em matemática, ciências e tecnologias até 2010 (p. 6/7).”

Os progressos nesta área serão estimados, segundo a mesma Comissão, tendo por base os seguintes indicadores (p.8):

- O número de Licenciados;
- A mobilidade transnacional de estudantes do ensino superior;
- O investimento na educação e na formação.

Em 23 Abril de 2008, os Presidentes do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia assinaram a “Recommendation on the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)”, ou Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), sendo este referencial formalmente adoptado e tendo entrado em vigor neste mesmo mês.

Esta Recomendação deveria ser transposta para as legislações nacionais até 2010. Durante este período, os diversos países deveriam relacionar os seus sistemas nacionais com o QEQ para que os seus certificados de qualificação individual façam referência ao respectivo QEQ. A data de 2012 é apontada como o momento em que todos os novos certificados e qualificações atribuídas na União Europeia se refiram a um dos oito níveis do sistema QEQ (Nível 1, certificado de conclusão do ensino básico, ao Nível 8, certificado de conclusão de um doutoramento).

O Quadro Europeu das Qualificações (QEQ) ou *European Qualifications Framework* tem por objectivo ser um instrumento de referência na comparação dos níveis de qualificação dos diferentes sistemas de qualificação e de promoção da aprendizagem ao longo da vida, assim como da igualdade de oportunidades na Sociedade do Conhecimento e no futuro Mercado de Trabalho Europeu, não deixando de respeitar a riqueza e diversidade dos sistemas educativos nacionais. Por isto, os Estados-Membros devem utilizar o QEQ como um “instrumento de referência para comparar os níveis de qualificações dos diferentes sistemas

de qualificações na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida” (Comissão Europeia, 2008, p. 8).

Este referencial pretende ser um instrumento que possibilite tornar mais legíveis e transparentes os sistemas educativos nacionais, sendo os seus dois grandes objectivos:

- Promover a mobilidade entre países;
- Facilitar a aprendizagem ao longo da vida.

Como instrumento de promoção da aprendizagem ao longo da vida ele engloba todos os níveis de qualificação em geral, desde profissionais (formação inicial e contínua) a académicos. A Tabela 1 mostra os indicadores de definição dos níveis do QEQ, cada nível correspondendo a um conjunto de indicadores que especificam os resultados da aprendizagem em qualquer sistema de qualificações.

Tabela 1 - Indicadores de definição dos níveis do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ)

Níveis de Qualificação	Conhecimentos
1	Conhecimentos gerais básicos.
2	Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo.
3	Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho.
4	Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho.
5	Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudos ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos.
6	Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios.
7	Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e/ou investigação. Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre varias áreas.
8	Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas.

(Fonte: Comissão Europeia, 2008)

O QEQ define os resultados da aprendizagem (*learning outcomes*) como aquilo que o aluno sabe, compreende e consegue resolver no final do seu período de estudo. Isto significa que a ênfase é colocada nos resultados da aprendizagem, representados pelo conhecimento ancorado, pelas competências e aptidões adquiridas. As competências sociais, o relacionamento interpessoal e a capacidade de trabalhar em equipa são igualmente factores que englobam os resultados de aprendizagem. A duração das aprendizagens ou o tipo de instituições deixa de ser a informação mais importante.

O QEQ tem como objectivo complementar os instrumentos de mobilidade europeus já existentes – Europass, Erasmus e o Sistema Europeu de Transferência de Créditos.

Um dos princípios essenciais da Declaração de Bolonha é precisamente a tónica estar nas qualificações e não nos graus. Os seus princípios assentam em referências, não em regras de uniformização de currículos, instituições ou diplomas (Haug, 2000).

«Bolonha», em nossa opinião, não pode ser vista como uma reforma de estruturas educativas. Tem de ser encarada com uma finalidade mais profunda: implementação de reformas conducentes a melhores qualificações assentes em resultados de aprendizagem e numa mudança de paradigma – ensino centrado no estudante. Este factor será provavelmente um dos maiores desafios das universidades e politécnicos!

Mas não só, a relevância cultural do ensino não deve ser desvalorizada. A contribuição do conhecimento para a construção de uma sociedade mais rica economicamente é importante; no entanto, não pode ser considerada como valor único, ou mais importante. Uma sociedade só será verdadeiramente rica se os valores culturais forem realçados e enriquecidos, só havendo equilíbrio entre ambas as valências, é que se está a construir uma sociedade de conhecimento, em que o ser humano é valorizado como um todo, como cidadão de plenos direitos.

Implementar tais reformas leva tempo e os actores envolvidos no processo têm de se sentir por dentro do processo e principalmente sentir apoio por parte dos órgãos decisores, mais interessados em quantificar aspectos instrumentais e geradores de valor económico.

Exemplo desta avaliação é o relatório do Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha de 2009 (BFUG), em 28 e 29 de Abril de 2009, na reunião de Lovaina dos Ministros Europeus responsáveis pelo Ensino Superior, que apresentou os resultados da avaliação da evolução da implementação do Processo de Bolonha nos países signatários, de acordo com os objectivos inicialmente traçados e os propósitos definidos na reunião de Londres de 2007.

Em termos gerais, é referido que os países evoluíram, mas devido a critérios de avaliação mais rigorosos do que nas avaliações de 2005 e 2007, os resultados não são tão positivos como os apresentados nos relatórios anteriores.

Por outro lado, apesar do enorme passo dado na grande maioria dos países, não foi possível avaliar as medidas tomadas em termos de eficiência e adequação, dado os relatórios nacionais não conterem dados empíricos que permitissem a sua comparação, e os contextos nacionais serem substancialmente diferentes.

A avaliação feita reconhecia que seriam poucos os países signatários a conseguir implementar na totalidade o Processo de Bolonha até 2010. Só um pequeno grupo conseguiria desenvolver os seus quadros de qualificações e aplicá-los.

Relativamente à aplicação dos créditos ECTS, este relatório indicava que também não seriam de aplicação generalizada entre os subscritores. Os dados revelam que ainda não existe uma total integração deste sistema de créditos, nem de Quadros Nacionais de Qualificações (QNQ), ferramentas fundamentais para a promoção da aprendizagem ao longo da vida, juntamente com a criação de níveis de ensino superior organizados em três ciclos e sistemas flexíveis de aprendizagem.

O relatório de 2009 revelava, igualmente, o estado de evolução dos países aderentes quanto à implementação dos objectivos originais do Processo de Bolonha até 2010. Para determinar se as metas fixadas inicialmente estavam a ser atingidas foram definidos 10 critérios a serem medidos.

Estes 10 critérios enquadram-se nas três grandes áreas que compõem o Processo de Bolonha:

- Sistemas de graus e ciclos de ensino;
- Implementação de sistemas de garantia de qualidade;
- Reconhecimento de graus e a mobilidade internacional – Quadro Nacional de Qualificações (QNQ).

No primeiro grupo, foram considerados três critérios fundamentais:

- Fase da implementação do primeiro e segundo ciclo de estudos;
- Acesso a um ciclo de estudos mais avançado;
- Implementação de um quadro nacional de qualificações.

No segundo grupo, foram analisados mais três critérios:

- Fase de desenvolvimento de um sistema de garantia de qualidade externa;
- Nível da participação estudantil no processo de garantia de qualidade;
- Nível da participação internacional no processo de garantia de qualidade.

No terceiro grupo, foram verificados quatro parâmetros:

- Fase da implementação do Suplemento ao Diploma;
- Implementação nacional dos princípios do Tratado de Lisboa;
- Nível da implementação do sistema de créditos ECTS
- Reconhecimento de competências e estudos anteriores.

A Tabela 2 apresenta o resumo do estado de implementação do Processo de Bolonha nos vários critérios em estudo, por países. A classificação dos critérios é feita em cinco níveis, correspondendo a uma escala de avaliação que vai de 1 a 5, equivalendo cada nível a uma cor - verde (5: objectivo atingido), verde-claro (4), amarelo (3), cor de laranja (2), vermelho (1 - objectivo não atingido).

Tabela 2 – Estado da implementação do Processo de Bolonha nos países aderentes (2009)

Países	Sistema de Ciclos			Sistema de Qualidade			Reconhecimento			
	2 Ciclos	Acesso	QNQ	Externa	Estudantes	Internacional	Suplemento ao Diploma	Tratado de Lisboa	ECTS	Reconhecimento de Competências
Albânia	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Vermelho
Alemanha	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde
Andorra	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Vermelho
Arménia	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo
Áustria	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Azerbaijão	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde
Bélgica Flamengo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde
Bélgica Francesa	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde
Bósnia Herzegovina	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo
Bulgária	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde
Chipre	Verde	Verde	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho
Croácia	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo
Dinamarca	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Eslováquia	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Vermelho
Eslovénia	Amarelo	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde
Espanha	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde

Países	Sistema de Ciclos			Sistema de Qualidade			Reconhecimento			
	2 Ciclos	Acesso	QNQ	Externa	Estudantes	Internacional	Suplemento ao Diploma	Tratado de Lisboa	ECTS	Reconhecimento de Competências
Estónia										
Finlândia										
França										
Geórgia										
Grécia										
Holanda										
Hungria										
Irlanda										
Islândia										
Itália										
Letónia										
Liechtenstein										
Lituânia										
Luxemburgo										
Malta										
Moldávia										
Montenegro										
Noruega										
Polónia										
Portugal										
Reino Unido - Escócia										
Reino Unido - EJNI										
República Checa										
República da Macedónia										
Roménia										
Rússia										
Servia										
Suécia										
Suíça										
Turquia										
Ucrânia										
Vaticano										

(Fonte: Adaptado de Bolonha Process Stocaking Report 2009, p. 122)

Neste resumo, verifica-se que a Escócia é o único país onde todos os critérios foram concretizados, tendo atingido as metas propostas por Bolonha na sua totalidade. A Dinamarca aparece como o segundo país onde foi mais visível a implementação do Processo de Bolonha. A Suécia e a Irlanda aparecem como os terceiros países que, de forma generalizada, concretizaram as regras de modernização do ensino superior. Portugal surge em quinto lugar, na lista dos países que melhor concretizaram o Processo de Bolonha.

Esta evolução no sentido de Bolonha, queremos acreditar, poderá ser a oportunidade de o ensino superior Português assumir o desenvolvimento cultural, científico e técnico que permitirá a Portugal aproximar-se dos centros de cultura e conhecimento a nível global e com esse desenvolvimento impulsionar a economia.

No caso de Portugal, país com um sistema de ensino superior dualista – ensino universitário e ensino politécnico - esta evolução poderá ser a oportunidade para os politécnicos reforçarem o seu papel no sistema educativo ao desenvolverem uma cultura própria através da investigação, do ensino e aprendizagem e evoluírem no sentido de fortalecerem as suas ligações ao mercado de trabalho e oferecerem cada vez mais formações de qualidade direccionadas para um exigente mercado laboral europeu. Fazemos esta referência ao ensino superior politécnico, porque será sobre este subsistema que incidirá o estudo realizado.

Cabe aqui uma última referência a documentos relevantes para a implementação e avaliação do Processo de Bolonha e como as suas consequências poderão influenciar a concretização de uma Europa mais competitiva e dinâmica: as conclusões do Conselho da União Europeia, de 12 de Maio de 2009, de onde se retira que os objectivos da União Europeia até 2020 privilegiam o desenvolvimento dos sistemas de educação dos Estados-Membros tendo em vista: “a) a realização pessoal, social e profissional de todos os cidadãos; b) uma prosperidade económica sustentável e a empregabilidade, promovendo simultaneamente os valores democráticos, a coesão social, a cidadania activa e o diálogo intercultural” (Conselho da União Europeia, 2009, p. 3). Ora estes objectivos só serão possíveis de alcançar se o ensino for de qualidade e atractivo.

Um ponto que para nós é relevante e é focado neste documento, é a formação de docentes como um elemento crucial neste processo. É citada não só a importância da formação inicial, como da formação contínua na construção de um ensino de qualidade, e ainda, a necessidade da docência voltar a ser uma profissão atractiva.

Neste documento é ainda, abertamente, defendido que o desenvolvimento dos sistemas educativos tem de se enquadrar numa perspectiva mundial, pois só assim a União Europeia se tornará “na economia do conhecimento mais avançada do mundo” (Idem).

Interessante, mais uma vez, é o contraponto que é feito entre a referência continuada na necessidade de se criar uma economia do conhecimento de sucesso, estando o aspecto económico em relevo e o precisar da importância do desenvolvimento de competências interculturais, valores democráticos, respeito pelos direitos fundamentais e ambientais e o combate a todas as formas de discriminação.

São estes contrapontos que nos levam a manter um sentimento de optimismo quanto aos objectivos do Processo de Bolonha – criação de sistemas educativos de qualidade, em que o ensino-aprendizagem é um contínuo crescimento individual e social, apesar de todas os interesses económicos e políticos subjacentes.

A concretização do Processo em termos formais, como já focado, foi sendo construída com base em diversos grupos de trabalho criados com o objectivo de conceber ferramentas de homogeneização nos países signatários, como é o caso do Projecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe) e da JQI (Joint Quality Initiative Informal Group). As duas alíneas seguintes debruçar-se-ão sobre o trabalho destes grupos e a sua importância para a concretização do Processo de Bolonha.

2.1 O Projecto Tuning

O Projecto Tuning – Tuning Educational Structures in Europe – nasceu no verão de 2000, quando um conjunto de universidades aceitaram o desafio de elaborar um projecto que permitisse sintonizar as várias estruturas educativas da Europa a atingir os objectivos do Processo de Bolonha em todas as suas vertentes, mas principalmente na adopção de um “sistema de títulos facilmente reconhecíveis e comparáveis”, um “sistema baseado em três ciclos” e um “sistema de créditos”.

O Projecto Tuning, é na sua grande parte, financiado, material e moralmente, pela Comissão Europeia e neste momento inclui a quase totalidade dos subscritores do Processo de

Bolonha. Este projecto tem como fundamento ligar os objectivos do Processo de Bolonha e, numa fase posterior, da Estratégia de Lisboa ao ensino superior.

O Projecto Tuning, com o decorrer dos anos, foi-se transformando num **processo** de formulação ou reformulação, desenvolvimento, implementação, avaliação e melhoria da qualidade dos programas dos 1ºs, 2ºs e 3ºs ciclos de estudos, um espaço de reflexão sobre as competências a desenvolver ao nível do ensino superior no espaço europeu.

O nome *Tuning* foi escolhido por reflectir a ideia de que as universidades não pretendem uniformidade nos seus programas de estudos, nem planos de estudos únicos, obrigatórios ou definitivos, mas apenas criar linhas de orientação, convergência e referência que permitam mobilidade entre sistemas de ensino diferentes. Esta ideia está espelhada no lema adoptado pelo grupo de trabalho - "*Tuning of educational structures and programmes on the basis of diversity and autonomy*"⁴.

Outra característica deste projecto foi, desde o seu início, a de enfatizar a necessidade de se proteger a riqueza e diversidade dos diversos sistemas europeus de educação, não restringindo a sua autonomia e a dos seus especialistas e muito menos sobrepor-se às autoridades académicas locais e nacionais.

O foco de atenção do Projecto Tuning não é o sistema educativo dos diferentes países, mas as estruturas educativas com ênfase nas diferentes áreas de especialização e isto porque os sistemas educativos são, primeiramente, da responsabilidade dos governos e as estruturas educativas e os seus conteúdos é que são da responsabilidade das instituições de ensino superior e do seu corpo docente.

O Projecto Tuning, na sua essência, pretende ser uma plataforma de troca de experiências e conhecimentos entre os vários países, as suas instituições de ensino e os seus actores principais – docentes e estudantes. Neste sentido, o Projecto Tuning propõe-se auxiliar as instituições de ensino superior, neste período de reformulação que resulta do Processo de Bolonha, com material que os ajude a construir estruturas e planos curriculares comparáveis, compatíveis e transparentes, ao apresentar perfis académicos e profissionais baseados nas necessidades evidenciadas pelas sociedades.

⁴ <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=172&Itemid=205>

Os perfis referenciados são apresentados sob a forma de resultados de aprendizagem e competências. Os resultados de aprendizagem para o Tuning são expressos em termos do nível de competências a obter pelo estudante. As competências englobam uma combinação dinâmica de capacidades cognitivas e metacognitivas, conhecimento, discernimento, capacidades interpessoais, intelectuais e práticas e valores éticos. Algumas destas competências são específicas de cada área de estudo, outras são genéricas, ou seja, são comuns a todas as áreas de estudo.

O projecto Tuning, no sentido de dar resposta às três grandes áreas aqui já focadas - “sistema de títulos facilmente reconhecíveis e comparáveis”, “sistema baseado em três ciclos” e “sistema de créditos” - debruçou-se metodologicamente sobre os conceitos de competências, o papel dos ECTS como sistema de acumulação de créditos e a garantia de qualidade e avaliação dos planos curriculares.

Ao nível da definição de competências o projecto Tuning realizou uma série de pesquisas junto de empregadores, estudantes graduados e docentes no sentido de identificar as competências mais importantes a serem desenvolvidas nos diversos ciclos de estudo.

O processo de compatibilidade e comparabilidade entre planos de estudos, facilitando a mobilidade de estudantes, entronca-se com o papel do sistema de créditos ECTS. Neste âmbito, o projecto Tuning desenvolveu material que ajudasse as instituições de ensino superior a não só entender o conceito, mas também a atribuir os diversos créditos em função da quantidade de trabalho que o estudante terá de desenvolver para atingir as competências e os resultados de aprendizagem desejados. Ainda neste âmbito, foram sugeridas várias abordagens de boas práticas de ensino-aprendizagem conducentes ao desenvolvimento das diversas competências genéricas e específicas apontadas para cada área de ensino.

Por fim, foi dedicada especial atenção à qualidade que deve estar subjacente na criação, reformulação, desenvolvimento e implementação dos planos curriculares, nesta vertente, foram apresentadas, igualmente, algumas ferramentas e identificados exemplos de boas práticas que ajudam as instituições a incrementar planos curriculares de qualidade.

O trabalho desta Comissão desenvolveu-se em três fases:

- 1ª Fase – entre 2000 e Janeiro de 2003;
- 2ª Fase – entre Fevereiro de 2003 e Dezembro de 2004;
- 3ª Fase – 1 de Janeiro de 2005 e Outubro de 2006.

Durante a 1ª fase do projecto foi dada maior importância ao conceito de competência, definição de competências genéricas e específicas e definição do papel dos ECTS como sistema de acumulação de créditos, que faz transparecer as competências adquiridas.

Na 2ª fase do projecto, a relevância foi dada às abordagens de ensino-aprendizagem e avaliação, assim como ao papel da qualidade do processo educativo, enfatizando a definição de sistemas educativos sustentados por culturas de qualidade.

Para a 3ª fase, foram definidas três grandes tarefas:

- 1ª – Validação dos resultados saídos da 1ª e 2ª fase, através de apoio ao Programa Sócrates-Erasmus. Utilização das metodologias e ferramentas propostas pelo Tuning.
Definição do maior número de áreas de estudo e os respectivos referenciais, descritores e nível de ciclo de ensino.
- 2ª – Disseminação e implementação do material produzido pelo Tuning.
- 3ª – Avaliar, monitorizar e ajustar as propostas saídas da 1ª e 2ª fase de modo a generalizar a sua utilização no Espaço Europeu de Ensino Superior. E, relacionado com este propósito tornar os referenciais e os descritores dos ciclos de ensino criados reconhecidos no Espaço Europeu de Ensino Superior para efeitos de mobilidade e empregabilidade.

Nesta fase, foi dada especial atenção ao 3º ciclo de estudos (doutoramentos). Ainda neste ponto, encontrava-se a implementação de novas pesquisas relacionadas com o uso das competências e o desenvolvimento de planos curriculares de qualidade.

O trabalho desenvolvido pelo Projecto Tuning, desde a sua implementação, tem vindo a ser reconhecido pela grande maioria dos países envolvidos no Processo de Bolonha. Este reconhecimento começa por ser patente na Conferência de Berlim, em 2003, ao ser reconhecida a importância da definição dos planos curriculares em termos de volume de trabalho, nível, resultados de aprendizagem, competências e perfis.

De seguida, o Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha, por decisão saída da Conferência de Bergen, em Maio de 2005, começou a trabalhar no Quadro Europeu de Qualificações para o Ensino Superior, estando em plena sintonia com os conceitos e linguagem da abordagem feita pelo Tuning.

No verão de 2006, a Comissão Europeia avança para a definição de um Quadro de Qualificações ao Longo da Vida (QEQ), aprovado em Abril de 2008 pelos Presidentes do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, que tem igualmente por base os estudos feitos pelo Tuning.

Do trabalho realizado pelo Projecto Tuning, salientar-se-ão de seguida alguns aspectos que são relevantes para a contextualização deste trabalho, no sentido de salientar a aproximação do Processo de Bolonha às teorias construtivistas de ensino-aprendizagem – a aprendizagem centrada no estudante, o desenvolvimento de diversos tipos de competências e a construção do conhecimento contextualizado.

2.1.1 Contributos Metodológicos do Projecto Tuning

Os contributos do Tuning para a consolidação do Processo de Bolonha são evidentes, já que os seus estudos e propostas permitiram o desenvolvimento e construção do tão desejado Espaço Europeu de Ensino Superior, onde é possível às instituições “afinarem” os seus currículos, sem, no entanto, perderem a sua autonomia e capacidade inovadora.

Destes contributos, destacamos a proposta de modelo de construção de planos curriculares; definição de competências; associação de resultados de aprendizagem, competências e créditos num mesmo sistema de créditos (ECTS).

2.1.1.1 Planos Curriculares

O Projecto Tuning propõe uma metodologia a ser seguida na criação de planos curriculares, sejam eles locais, nacionais, internacionais, isolados ou colaborativos (mais do que uma instituição envolvida). As etapas a seguir (<http://www.tuning.unideusto.org>) na construção de um plano curricular são as seguintes:

- 1) Condições Básicas:

- Para todo o tipo de planos curriculares:
 - Identificação e avaliação da necessidade e razão social para a criação do plano curricular para a localidade/país/países;
 - Determinação do interesse, do ponto de vista académico, da implementação do plano curricular;
 - Averiguação da existência de recursos necessários à sua implementação dentro da instituição ou noutras instituições, passíveis de serem associados ao projecto.
- Para planos curriculares internacionais, oferecidos por mais de uma instituição:
 - Definição do tipo de intervenção/associação de cada instituição (aliança estratégica, protocolo oficial, ...);
 - Estabelecimento de garantia de reconhecimento legal do plano nos diferentes países;
 - Determinação da duração do plano curricular assente num sistema de créditos ECTS

2) Definição do Perfil do Grau.

3) Descrição dos objectivos do plano curricular e dos resultados de aprendizagem a atingir, em termos de conhecimentos, capacidades, competências.

4) Identificação das competências genéricas e específicas a serem atingidas com o plano curricular.

5) Definição dos conteúdos a serem desenvolvidos e a sua estrutura.

6) Transposição dos conteúdos para unidades curriculares que levem à obtenção dos resultados de aprendizagem definidos.

7) Definição das metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação.

8) Definição de um formato de avaliação de todo o processo no sentido de não descurar uma qualidade constante.

Este tipo de estruturação permite, para além da adequação dos programas académicos às necessidades sociais, qualidade e possibilidade de mobilidade de estudantes, sem modelos rígidos mas, apenas linhas de orientação, como seja a definição do grau académico, as competências e o sistema de créditos ECTS, dando às instituições, ainda, a

possibilidade de serem criativas nas suas ofertas e, acrescentamos nós, dentro dos limites que esta estruturação permite.

2.1.1.2 Sistema de Créditos ECTS

O modelo de créditos ECTS (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos) proposto pelo Projecto Tuning tem implícita a relação de crédito e resultados de aprendizagem expressa em termos de competências. Enquanto os créditos expressam o volume da aprendizagem, os resultados de aprendizagem indicam o conteúdo que foi aprendido e os créditos só são atribuídos quando os resultados de aprendizagem são atingidos pelo estudante.

Contudo, em geral, não existe uma relação directa entre créditos e resultados de aprendizagem. O tempo que um estudante médio necessita para atingir os resultados de aprendizagem é decidido não só pelo volume de conhecimentos e competências a serem ensinadas e aprendidas, mas também pelo contexto em que o processo de aprendizagem tem lugar. A cultura de ensino-aprendizagem de cada país, as características das instituições, a organização do processo de ensino e de avaliação, assim como a qualidade e nível dos estudantes, são elementos decisivos para determinar o tempo necessário para um estudante médio atingir os resultados de aprendizagem definidos. O tempo que o estudante médio necessita para atingir os resultados de aprendizagem, num dado contexto, expresso em volume de trabalho, determina o número de créditos.

Relacionado com a questão dos créditos, é importante referir que o Projecto Tuning diferencia resultados de aprendizagem de competências. Esta diferenciação tem por objectivo mostrar os diferentes papéis atribuídos aos docentes e estudantes num processo de ensino-aprendizagem. Assim, os resultados de aprendizagem são formulados pelos docentes nos programas de cada unidade curricular ou módulo, sendo as competências obtidas pelos estudantes. O nível de competências obtidas pelos estudantes pode ser alto ou baixo, tudo dependendo dos resultados de aprendizagem fixados. O nível de competências é expresso numa nota ou nível. As competências não estão ligadas a uma unidade curricular, mas sim desenvolvidas ao longo de um plano de estudos.

Para que todas as conexões fizessem sentido na definição de crédito ECTS, o Projecto Tuning teve o cuidado de tentar avaliar claramente cada um dos elementos que entroncam na atribuição de créditos ECTS, como sejam: o papel dos créditos; distribuição de créditos nos cursos; desenho curricular; relação entre créditos e níveis; cálculo de créditos de acordo com o volume de trabalho; comparação da duração das formações académicas na Europa; relação entre volume de trabalho, métodos de ensino e resultados de aprendizagem. Este trabalho resultou na aceitação de que, em regra, um ano académico para um estudante médio equivale a 60 créditos; 30 créditos correspondem a um semestre lectivo e 20 créditos a um trimestre. Na Europa, em geral, a carga de trabalho de um programa de estudo integral varia entre os 1500 e 1800 créditos, sendo que cada crédito equivale a 25-30 horas de trabalho.

Associada à atribuição de créditos, surge a noção de tempo de aprendizagem, que é o número de horas que se espera que um estudante médio necessite para atingir os resultados de aprendizagem definidos para um determinado grau. O cálculo da quantidade de trabalho necessário para se atingir os resultados de aprendizagem, segundo o Tuning, depende de variadíssimos factores, entre os quais destacamos:

- O total de horas de contacto para cada unidade curricular (número de aulas por semana X número de semanas de aulas);
- Preparação de material necessário, por parte do estudante, para essas aulas;
- Quantidade de trabalho independente, por parte do estudante, para conseguir concluir com sucesso a sua aprendizagem. Trabalho independente que pode passar por: pesquisa e recolha de material; leitura e análise desse material; preparação de uma apresentação oral ou um trabalho escrito; redacção de uma monografia ou relatório; desenvolvimento de pesquisa em laboratório.

Este sistema de transferência de créditos, como se depreende do acima referido, é fundamentalmente centrado no estudante e no volume de trabalho que este tem de desenvolver para atingir os objectivos definidos nos planos curriculares, objectivos estes especificados em termos de resultados de aprendizagem e competências a adquirir.

2.1.1.3 Competências

O desenvolvimento de competências nos planos de estudos contribui para a passagem de um paradigma tradicional de transmissão de informação para um paradigma activo de construção de conhecimento, de valorização da empregabilidade e cidadania e da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. A criação de planos de estudo assentes em competências permite mais flexibilidade e autonomia na sua estruturação e introduz uma linguagem comum para descrever objectivos e, por fim, facilita a construção de sistemas de reconhecimento mais justos e simples.

O Projecto Tuning considera que os graus são comparáveis e compatíveis se os resultados de aprendizagem e os perfis académicos e profissionais forem comparáveis. A comparabilidade de perfis académicos e profissionais, a que temos vindo a referir, nada tem a ver com homogeneidade, mas sim com pontos de referência para as diferentes áreas académicas e profissionais traduzidos numa linguagem capaz de ser entendida pelos diversos grupos sociais europeus, pelos diversos grupos profissionais ou qualquer outro parceiro da sociedade. E perfis académicos e profissionais transparentes constituem uma mais-valia no momento da entrada no mercado de trabalho.

O Projecto Tuning considera que competência ou um conjunto de competências é a capacidade/habilidade que o sujeito demonstra para consumir uma tarefa/uma avaliação. Neste contexto, é referido que as competências podem ser avaliadas e desenvolvidas, ou seja, não se pode dizer, simplesmente, que os sujeitos possuem ou não possuem uma determinada competência. As competências representam uma combinação dinâmica de conhecimento, compreensão, capacidades, habilidades e atitudes. As competências constroem-se e desenvolvem-se num permanente *continuum* através de aprendizagem e exercícios.

O estudo realizado pelo Projecto Tuning teve na sua essência o desejo de determinar pontos de ligação entre os vários mercados de trabalho europeus e competências exigidas, no sentido de criar bases de trabalho capazes de gerar sinergias entre os cursos criados pelas diversas instituições de ensino superior que facilitassem a mobilidade e a empregabilidade dentro do Espaço europeu, reforçando a ideia de que, igualmente importante no desenho ou redesenho de um plano curricular, é ter em consideração as mudanças sociais e económicas que vão acontecendo, pois só assim os estudantes terão empregabilidade.

Uma primeira fase deste estudo baseou-se na distinção de dois grandes grupos de competências: as competências genéricas, que se podem encontrar relacionadas com qualquer grau ou curso e que são consideradas importantes para uma melhor integração sócio-económica dos cidadãos; e as competências específicas relacionadas com as diversas áreas académicas, relacionadas com os conhecimentos singulares de cada área de estudo – competências académicas específicas – que transmitem consistência e identidade aos planos de estudo. No primeiro grupo, encontram-se atributos como: conhecimentos gerais; compreensão da dimensão europeia e internacional; capacidade de análise e síntese, de cooperação e comunicação, de organização e planificação; capacidade para liderar; capacidade para a auto-aprendizagem e tenacidade; por exemplo.

Os estudos efectuados pelo Tuning, no sentido de criar uma lista de referência para competências genéricas, abarcaram três grandes grupos:

- Competências instrumentais: este tipo de competências engloba capacidades cognitivas – capacidade para entender e manipular ideias e pensamentos; capacidades metodológicas neste grupo encontram-se a capacidade organizativa, de gestão do tempo, estratégias de aprendizagem, tomada de decisões e resolução de problemas; capacidades tecnológicas relacionadas com o uso dos diversos tipos de tecnologias; capacidades linguísticas – domínio da comunicação oral e escrita na língua materna e em línguas estrangeiras.
- Competências interpessoais: capacidades individuais relacionadas com as capacidades de expressão dos próprios sentimentos, capacidade de crítica e auto-crítica; competências sociais relacionadas com a interação social e cooperação;
- Competências sistémicas: capacidades e competências relacionadas ao sistema na sua totalidade - combinação da compreensão, da sensibilidade e conhecimento que permitem ao indivíduo ver como as partes de um todo se relacionam e se agrupam – nestas competências estão incluídas a habilidade para planear mudanças, definir aperfeiçoamentos, desenhar novos sistemas, ...

A pesquisa realizada envolveu empregadores, recém-diplomados (entre 3 anos e 5 anos) e docentes universitários.

Uma das principais conclusões do estudo foi a aproximação das respostas dadas pelos empregadores e os recém-diplomados. A tabela seguinte apresenta as competências genéricas consideradas como as mais importantes por estes dois grupos (Tabela 3).

Tabela 3 – Ordenação combinada das competências referidas por recém-diplomados e empregadores

Descrição	Ordem
Capacidade de análise e síntese	1
Capacidade para aprender	
Habilidade para resolver problemas	
Capacidade para colocar o conhecimento em prática	2
Capacidade de adaptação a novas situações	3
Preocupação pela qualidade	
Capacidade para trabalhar a informação	4
Capacidade de trabalhar autonomamente	
Capacidade para trabalhar em grupo	5
Capacidade de organização e planificação	6
Competências orais e escritas na língua materna	
Competências interpessoais	
Vontade de vencer	
Criatividade (capacidade de gerar novas ideias)	7
Capacidades tecnológicas básicas	8
Capacidade para tomar decisões	9
Capacidade crítica e auto-crítica	10
Capacidade para trabalhar numa equipa interdisciplinar	11
Iniciativa e espírito empreendedor	
Cultura geral	12
Dominar os conhecimentos básicos da profissão	
Capacidade para comunicar com especialistas de diferentes áreas	
Compromisso ético	13
Conhecimento de um segundo idioma	14
Capacidades de construção e gestão de projectos	
Capacidades de investigação	15
Liderança	
Habilidade para trabalhar num contexto internacional	16
Valoração da diversidade e o multi-culturalismo	17
Compreensão das culturas e costumes de outros países	18

(Fonte: Adaptado de Tuning Educational Structures in Europe)

De destacar que, nos primeiros lugares surge a capacidade de análise e síntese, a capacidade para aprender, capacidade para resolver problemas e transpor a teoria para a prática e a flexibilidade, competências usualmente conotadas como transferíveis⁵ e capazes de gerar riqueza a curto prazo.

Os resultados, decorrente do inquérito aos docentes universitários, apresentaram uma visão um pouco diferente. Em primeiro lugar, foi dada relevância à cultura geral, elemento fundamental para o desenvolvimento de muitas outras competências e normalmente associado à formação de nível superior e só depois é que surge a capacidade de análise e síntese. O aprender a aprender surge com a mesma importância que a capacidade para gerar novas ideias e a capacidade para colocar em prática essas ideias. A tabela 4 mostra essa hierarquização das competências genéricas.

Tabela 4 - Ordenação das competências referidas pelos docentes universitários

Descrição	Ordem
Cultura geral	1
Capacidade de análise e síntese	
Capacidade para aprender	2
Criatividade (capacidade de gerar novas ideias)	3
Capacidade para colocar o conhecimento em prática	
Capacidade crítica e auto-crítica	4
Capacidade de adaptação a novas situações	
Dominar os conhecimentos básicos da profissão	
Competências orais e escritas na língua materna	5
Capacidade para trabalhar numa equipa interdisciplinar	
Capacidades de investigação	6
Capacidade para tomar decisões	7
Compromisso ético	
Competências interpessoais	
Conhecimento de um segundo idioma	

⁵ Conceito abordado no Capítulo III

Descrição	Ordem
Capacidades tecnológicas básicas	8
Compreensão das culturas e costumes de outros países	

(Fonte: Adaptado de Tuning Educational Structures in Europe)

Será interessante assinalar que a cultura geral e a criatividade, que aparecem no topo da hierarquia para os docentes universitários, apenas aparecem citadas em décimo segundo e sétimo lugar pelos recém-diplomados e empregadores.

Estas duas visões são bem patentes de uma possível caracterização destes dois grupos e da sua visão de mercado: uma, economicista, que privilegia a materialização do conhecimento e a sua concretização no terreno - recém-diplomados e empregadores. Outra, que privilegia a construção do conhecimento, a importância da investigação e da cultura como factores de construção de riqueza – a dos docentes universitários. O cruzamento destas duas visões parece-nos precioso para a construção de currículos equilibrados e flexíveis, preenchendo diversas necessidades ao nível social, cultural e económico.

A contribuição do Tuning no campo da definição das competências específicas foi, talvez, a mais preciosa, pois, estas competências são essenciais para a identificação dos títulos académicos e a determinação de paralelos entre cursos e definição de ciclos. A criação de grupos temáticos permitiu análises particulares conducentes à criação de pontos de referência essenciais na definição das competências específicas de cada área de estudos.

Estes pontos de referência permitem a criação de planos de estudos assentes em definição de competências e resultados de aprendizagem comparáveis e compatíveis entre si, contribuindo para o reconhecimento e integração de diplomas a nível europeu, sem colidir com a diversidade cultural.

Durante a 1ª e a 2ª fase do Projecto Tuning, foram trabalhadas nove áreas temáticas - negócios, farmácia, ciências da educação, estudos europeus, ciências da terra, história, matemática, enfermagem e física – na fase 3 foram abordadas mais dezanove áreas – agricultura, arquitectura, artes, ciências informáticas, engenharia civil, nutricionismo, geodesia, geografia, estudos humanitários, arquitectura paisagística, línguas, direito, medicina, musica, terapia ocupacional, ciência política, radiografia, serviços sociais e ciência desportiva.

Passando para outro patamar dos estudos realizados pelo Tuning, é sugerido que os cursos do 1º ciclo compreendam mais competências genéricas, sem, no entanto, serem

descuradas as competências específicas essenciais, propondo que, ao completar um qualquer curso do 1º ciclo, os estudantes sejam capazes de:

- Mostrar familiaridade com os princípios básicos da sua de especialização/próxima profissão;
- Transmitir esses conhecimentos básicos de forma coerente;
- Transpor os conhecimentos construídos para novas situações;
- Compreender a organização e estrutura da área de especialização e as suas interligações com subáreas;
- Aplicar um pensamento crítico e desenvolvimento de teorias;
- Implementar metodologias de trabalho e de planificação;
- Compreender a importância da investigação para o desenvolvimento da área de estudo.

O 2º ciclo, ao ser considerado como especialização, deve proporcionar aos estudantes competências que lhes permitam ser investigadores independentes. Assim, os resultados de aprendizagem devem incluir:

- Construção de conhecimentos especializados na área em estudo – aprendizagem das mais recentes teorias, interpretações, metodologias e técnicas;
- Ser capaz de criticar e interpretar os mais recentes desenvolvimentos teóricos e práticos;
- Ser suficientemente competente no domínio de técnicas de investigação que permitam a interpretação de resultados de nível superior;
- Ser capaz de desenvolver um tema original na área de estudo, dentro de certos limites;
- Ter capacidade para mostrar originalidade e criatividade;
- Desenvolvimento de competências a nível profissional.

Ao incluir o doutoramento no Processo de Bolonha, o Espaço Europeu de Ensino Superior aproximou-se ainda mais da Estratégia de Lisboa - tornar a Europa na mais competitiva economia do mundo.

Para o Tuning, a distinção feita entre competências específicas e genéricas e sua importância para a caracterização do 1º e do 2º ciclo continua a fazer todo o sentido para a definição do 3º ciclo, o doutoramento.

No seminário de Bolonha de Salzburgo, em Fevereiro de 2005, os Estados Unidos da América aprestaram uma lista com os 10 princípios subjacentes a um programa de doutoramento, que o Projecto Tunning subscreveu na sua globalidade, apesar de entender a

difículdade de implementação, dada a diversidade de modalidades e estruturas disseminadas pelas universidades europeias ser ainda mais notória ao nível dos cursos de doutoramento.

Ao nível do doutoramento, a comparabilidade só começará a ser possível se todos partirem dos mesmos princípios. A seguir, enumerar-se-ão os princípios enunciados no Seminário de Salzburgo: Um programa de doutoramento deve:

- Conduzir à construção de conhecimentos de nível elevado, demonstrados através de uma investigação original, sem que seja negligenciado o factor empregabilidade;
- Facilitar a descoberta de novos desafios e a sua adequação à respectiva carreira;
- Respeitar a diversidade com base numa prática de qualidade;
- Ter consciência de que os estudantes de doutoramento já são investigadores, apesar de iniciados;
- Garantir a supervisão e avaliação transparente;
- Potenciar o pensamento crítico através de redes de cooperação e tempo para reflexão;
- Desenvolvimento de estruturas inovadoras que permitam estudos interdisciplinares e a prática de competências transferíveis;
- Oferecer a possibilidade para uma mobilidade interdisciplinar e intersectorial e cooperação internacional;
- Assegurar os fundos necessários aos estudos de doutoramento.

Outro estudo, focado pelo Tuning, foi desenvolvido pela K.U. Leuven, na Bélgica, no sentido de identificar as competências e conhecimentos necessários à realização de doutoramentos e sua aplicação em termos profissionais. Neste pequeno estudo, foram identificados cinco grupos de competências: competências intelectuais; competências de auto-gestão; competências académicas e técnicas; competências sociais, subdivididas em capacidade de relacionamento, liderança e gestão da mudança.

Tendo em conta todas estas contribuições e os estudos desenvolvidos pelo Tuning, seguindo os mesmos pressupostos dos utilizados para a definição de competências genéricas e específicas para os 1º e 2º ciclos, foram apresentadas propostas para o 3º ciclo.

Para os doutoramentos, muitas das competências referidas como essenciais para os dois ciclos anteriores continuam a fazer todo o sentido, ou ainda mais, como sejam:

- Capacidade de abstracção, de análise e de síntese;
- Capacidade crítica e auto-crítica

- Capacidades de investigação
- Capacidade para colocar o conhecimento em prática
- Criatividade (capacidade de gerar novas ideias)
- Capacidade de trabalhar autonomamente
- Competências orais e escritas na língua materna
- Habilidade para identificar, expor e resolver problemas.

Estas competências, já identificadas para o 1º e 2º ciclo terão, sem dúvida, de estar presentes na definição dos objectivos dos cursos de 3º ciclo, pois, a este nível, espera-se um trabalho muito mais autónomo, sentido de abstracção, aplicação dos conhecimentos interiorizados a novas situações, capacidade para gerar novas ideias e capacidades comunicacionais escritas e orais, indispensáveis para a realização de um trabalho escrito que exponha o trabalho de investigação realizado e a sua apresentação oral.

Toda esta reflexão levou à enumeração de um pequeno conjunto de competências genéricas, essenciais para a sociedade de hoje e que se espera que os investigadores atinjam ao concluir um doutoramento, que são as seguintes:

- Capacidades de construção e gestão de projectos
- Capacidade para trabalhar em equipa
- Capacidade para motivar pessoas e orientá-las (liderança)
- Capacidades pedagógicas e técnicas que permitam a transmissão de conhecimentos e competências (a palavra «doutor» na sua essência significa aquele que ensina)

No contexto do Processo de Bolonha, estas contribuições do projecto Tuning ajudam a dar um passo enorme no sentido de se criarem programas de estudo:

- Capazes de preparar graduados para o mercado de emprego, numa economia em permanente mudança;
- Que, por assentarem em desenvolvimento de competências e resultados de aprendizagem, permitem a comparação e a transparência necessárias à mobilidade de estudantes e docentes, sem lhes retirar a individualidade e as especificidades culturais;
- Capazes de dar resposta à exigência da sociedade de hoje de se aprender ao longo de toda a vida.

Num contexto mais lato, a transparência associada aos resultados de aprendizagem e competências será um encorajamento à mobilidade, não só dos estudantes, mas

particularmente dos graduados e dos profissionais em geral, sendo esta a convicção dos subscritores do Processo de Bolonha.

Outro grupo que trabalhou diversas ferramentas de homogeneização foi o JQI, que de seguida abordaremos.

2.2 Descritores de Dublin

Na reunião de Berlim, em Setembro de 2003, como já referido, foi defendido um sistema europeu de ensino superior baseado na diversidade dos perfis académicos. Esta resolução levou à criação da Joint Quality Initiative Informal Group (JQI), englobando membros pertencentes a diferentes entidades de avaliação/acreditação.

A missão deste grupo foi desenvolver um conjunto de descritores gerais para cada ciclo de estudos, a que foi dado o nome de Descritores de Dublin. Estes descritores foram posteriormente adoptados pelos Ministros da Educação Europeus, como parte do relatório referente ao Quadro Europeu de Qualificações para o Espaço Europeu de Ensino Superior.

A abordagem realizada pelo JQI e pelo Projecto Tuning são compatíveis e complementares, contribuindo ambos os grupos de trabalho para a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Os Descritores de Dublin facilitam a comparação de ciclos de formação à escala europeia, tarefa nem sempre fácil, dado a diversidade de estruturas. Mas, tal como referido no Projecto Tuning, estes descritores permitem relativizar as ideias.

A fundamentação lógica para a estrutura de Bolonha é que exista um mecanismo que permita relacionar as estruturas educativas nacionais entre elas, de forma a haver:

- Transparência internacional (pedra basilar do Processo de Bolonha – apesar do Suplemento ao Diploma ser uma ferramenta preciosa, este pressuposto só será atingido se as qualificações forem facilmente compreendidas e comparáveis e isto requer estruturas simplificadas);
- Reconhecimento internacional das qualificações (só possível através de uma estrutura que promova um comum reconhecimento de qualificações quer para acesso ao mercado de trabalho, quer para prosseguimento de estudos);
- Mobilidade internacional de estudantes e graduados (só possível se as qualificações obtidas forem reconhecidas).

Partindo destes pressupostos, os Descritores de Dublin assentam nos seguintes elementos:

- Conhecimento e compreensão;
- Aplicação de conhecimento e compreensão;
- Capacidade para julgar;
- Competências comunicacionais;
- Capacidade de aprendizagem.

Os Descritores de Dublin oferecem enunciados genéricos sobre resultados e competências a atingir no fim de cada ciclo de Bolonha. Não têm pretensão a ser norma; não representam requisitos mínimos, nem pretendem ser exaustivos; podem ser acrescentados com características semelhantes ou alternativas. Estes descritores apenas pretendem identificar a natureza das qualificações no seu todo e não estão relacionados com áreas académicas ou profissionais. Os seus objectivos são:

- Traduzir de forma resumida e global um plano de estudos;
- Ressalvar a diversidade dos planos que conduzem aos três ciclos do ensino superior;
- Serem completados com os perfis e especificações programáticas.

Para o 1º ciclo de estudos, os Descritores de Dublin apontam para que o grau seja atribuído aos estudantes que (Ministry of Science, Technology and Innovation [MSTI], 2005):

- Demonstrem possuir **conhecimentos e capacidade de compreensão**, ou seja, desenvolvam e aprofundem os conhecimentos trazidos do secundário; demonstrem capacidade para se apoiar em livros de texto avançados até atingir o nível de conhecimento de ponta da área de estudo.
- Saibam **aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão** que evidenciem domínio da sua área profissional ou vocacional, ao conseguirem analisar, argumentar e resolver problemas relacionados com essas áreas.
- Comprovem ter capacidade na sua área de estudo, para recolher, seleccionar e interpretar informação que lhes permita fundamentar reflexões devidamente estruturadas em termos sociais, científicos e éticos.
- Sejam capazes de **comunicar** informação, ideias, problemas e soluções para qualquer tipo de públicos - especialistas e não especialistas.
- Tenham desenvolvido as competências que lhes permitam uma **aprendizagem ao longo da vida**, com elevado grau de autonomia.

Neste 1º ciclo de estudos superiores, o que ressalta dos descritores de Dublin é o valor dado à aquisição de competências ao nível não só da construção de conhecimento, mas também da capacidade para interiorizar esse conhecimento de forma a ser aplicado a novas situações e a resolver problemas semelhantes aos que irão enfrentar numa futura integração profissional. Por outro lado, refere-se o desenvolvimento de competências comunicacionais relevantes para qualquer profissional. E, por fim, surge o desenvolvimento de competências que facilitem o auto-desenvolvimento, a autonomia e o desejo de aprender ao longo da vida.

Para o 2º ciclo de estudos os Descritores de Dublin propõem que o grau seja atribuído aos estudantes que:

- Demonstrem possuir **conhecimentos e capacidade de compreensão** a um nível que: fundamentando-se nos conhecimentos de nível de 1º ciclo, os desenvolvam e aprofundem, permitindo-lhes desenvolver ou aplicar ideias, de preferência num ambiente de investigação, de forma original.
- Saibam **aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão** e de resolução de problemas a situações novas ou não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares relacionados com a sua área de estudo.
- Demonstrem capacidade para **integrar conhecimentos e lidar com assuntos complexos**, formulando juízos, mesmo em situações de informação limitada ou incompleta, conseguindo articular uma reflexão social e ética com essas soluções e juízos.
- Sejam capazes de **comunicar**, de forma clara e sem ambiguidades, as suas conclusões, os conhecimentos e os raciocínios inerentes a especialistas e a não especialistas.
- Dominem as competências de aprendizagem que lhes permitam **continuar a estudar** de uma forma fundamentalmente auto-orientada e autónoma (MSTI, 2005).

Neste ciclo, os principais vectores a relevar são, agora, demonstrar que se dominam conhecimentos suficientes para se desenvolver ou aplicar de ideias, originais, de preferência em ambientes de investigação; aplicar a capacidade para resolução de problemas a situações não familiares, em contextos alargados ou multidisciplinares; capacidade para integrar conhecimentos e lidar com assuntos complexos, formulando juízos, mesmo com informação incompleta. Ao nível comunicacional, ser capaz de transmitir as suas conclusões e raciocínios subjacentes a especialistas ou não especialistas. Ao nível de competências de aprendizagem, ser um aprendente autónomo capaz de se auto-orientar.

O grau de doutorado (3º ciclo) deverá ser atribuído, de acordo com os Descritores de Dublin, aos estudantes que:

- Demonstrem uma **compreensão sistemática do domínio da área científica** em estudo e das competências, aptidões e métodos de investigação associados ao domínio científico.
- Demonstrem a **capacidade para conceber, projectar, adaptar e implementar** uma investigação, respeitando as exigências impostas pelos padrões de integridade académica.
- Contribuam, através de uma quantidade substancial de **trabalho de investigação original**, para o desenvolvimento e alargamento das fronteiras do conhecimento, parte da qual mereça divulgação nacional ou internacional em publicações sujeitas a «referee».
- Sejam capazes de **analisar criticamente, avaliar e sintetizar** ideias novas e complexas.
- Sejam capazes de **comunicar** com os seus pares, com a comunidade académica e com a sociedade em geral acerca da sua área de especialização.
- Sejam capazes de, numa sociedade baseada no conhecimento, **promover**, em contexto académico e profissional, **progresso** tecnológico, social ou cultural (MSTI, 2005).

Ao nível do 3º ciclo, os Descritores de Dublin põem em relevo a aquisição e demonstração de competências e capacidades de elevada cognição, como sejam a compreensão sistemática da área de estudo e utilização de métodos de investigação associados a essa área científica; realização de trabalho de investigação que contribua para o desenvolvimento do conhecimento na área científica em estudo; capacidade para criticar, avaliar e sintetizar novas e complexas ideias; habilidade para comunicar com os seus pares, comunidade académica e sociedade em geral sobre a sua área de especialização; e, ao nível das competências de aprendizagem, espera-se destes diplomados que sejam capazes de promover, em contextos académicos e profissionais, progresso tecnológico, social ou cultural.

O contributo deste grupo de trabalho – JQI - permitiu mais um passo na consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior e um avanço no sentido da criação do Quadro Europeu de Qualificações e de quadros nacionais de qualificações, sem nunca esquecer os grandes objectivos do Processo de Bolonha – transparência, compatibilidade e

comparabilidade – que permitem a tão desejada mobilidade dos cidadãos dentro do Espaço Europeu e numa, mais recente aspiração, a mobilidade a nível mundial.

Explorado de forma lata o Processo de Bolonha, na próxima alínea far-se-á uma pequena viagem pela implementação do Processo em Portugal.

2.3 Portugal e o Processo de Bolonha

O cerne do Processo de Bolonha está numa visão mais alargada de Europa. Logo na Declaração de Sorbonne este princípio é patente, quando é afirmado que a Europa não se pode unir apenas por laços económicos e financeiros. A União Europeia só será forte a nível global se se transformar numa Europa do Conhecimento.

Para Portugal, este contexto pode significar e tem de ser assumido como a grande oportunidade para se enfrentar os problemas de fundo que atingem a organização do ensino superior, nomeadamente ao nível da organização curricular e metodologias utilizadas (Simão, Santos & Costa, 2002).

A nível legislativo, no entanto, só a partir de 2003, com a Lei n.º 1/2003, que aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior, é que o Estado Português começou a transpor a visão do Espaço Europeu de Ensino Superior para o sistema educativo nacional. Contudo, entre 2003 e 2005 pouco mais foi realizado.

O verdadeiro impulso para as instituições de ensino superior começarem a pensar seriamente no Espaço Europeu de Ensino Superior surge com a publicação do Decreto-Lei n.º 42/2005, que institui os Princípios Reguladores de Instrumentos para a Criação do Espaço Europeu do Ensino Superior. Foi este o momento em que, na nossa opinião, as instituições de ensino superior sentiram que a mudança era inevitável e que reformas curriculares e pedagógicas/andragógicas eram essenciais e teriam de ser implementadas a curto prazo, sem que, no entanto, todos os actores intervenientes no processo estivessem muito certos do que se esperava deles.

O nosso sentimento é que nasce um novo e desafiante repto para as instituições de ensino superior – levar o ensino superior Português para o Espaço Europeu de Ensino

Superior. Contudo, a mudança não é pacífica para as Instituições de Ensino Superior e as razões são diversas:

- 1) A mudança decorreu de um processo descendente (*top-down*) que suscita a criação de muitas barreiras defensivas, pois a lógica social reclama uma organização de baixo para cima, ou seja, construída pelos interessados (Stoer & Magalhães, 2005);
- 2) Não foram/são meras alterações curriculares que estão em causa, mas todos os pressupostos a elas associadas, os modelos e ambientes de ensino-aprendizagem, a mobilidade de estudantes e professores, o reconhecimento de qualificações, a organização dos ciclos de estudo, a maior responsabilização por parte dos estudantes na sua aprendizagem, diferentes posturas por parte dos docentes;
- 3) Implementaram-se novas formas de avaliações das instituições e do seu desempenho.

As alterações curriculares impostas pelo Processo de Bolonha, ao diminuírem os ciclos de estudos suscitaram, e ainda suscitam, parece-nos, alguma inquietação, e a questão principal a este nível é: será que a diminuição dos ciclos de estudo não promove uma diminuição da excelência académica? No entanto, e simultaneamente, interrogamo-nos se o nosso ensino superior, da forma como estava organizado, promovia, de facto, a excelência académica ou cidadãos criativos, inovadores, capazes de livremente tomarem decisões e de serem aprendentes ao longo da vida.

O Processo de Bolonha pode ser a oportunidade, já o referimos, para as Instituições do Ensino Superior Portuguesas darem um passo decisivo no sentido de uma Sociedade do Conhecimento, numa aproximação ao mundo empresarial e à necessária aprendizagem ao longo da vida.

Os docentes do ensino superior têm, com a implementação do Processo de Bolonha, a possibilidade de reflectirem sobre as suas práticas pedagógicas – continuarem no seu papel de transmissor de conhecimentos ou passarem a facilitadores da construção do conhecimento dos seus alunos - e sobre o seu papel como formadores de cidadãos detentores de conhecimentos meramente teóricos ou de cidadãos com conhecimentos ancorados e competências capazes de criarem a diferença pela sua capacidade de gerir conflitos, solucionarem problemas e serem criativos e inovadores, como referimos anteriormente. Contudo, apesar de fundamental, consideramos que a reflexão não é suficiente, já que é

necessário dar o passo seguinte – mudar. Mudança que, em termos burocráticos, tem no ano de 2005 o seu ponto de viragem, pela legislação publicada, e pela mudança de atitude e empenho das instituições de ensino superior, que levaram a um salto na aproximação ao Espaço Europeu do Ensino Superior, com 38% da oferta de cursos do 1º e 2º ciclo, no ano lectivo de 2006/2007, já serem de acordo com as directrizes de Bolonha (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior [MCTES]. *Adequação do Ensino Superior ao Processo de Bolonha*, Maio de 2007).

Todavia, entendemos que o processo de adequação de cursos segundo os novos pressupostos não foi um processo pacífico em termos processuais. Em 2005, através do Despacho n.º 10 543/2005, de 11 de Maio, são publicadas normas para a apresentação das estruturas curriculares e dos planos de estudos dos cursos superiores, mas em 31 de Março de 2006 (Tabela 5) são publicadas actualizações a este despacho, tendo as instituições de ensino superior de enviar para o MCTES até 31 de Março desse mesmo ano as propostas de adequação dos cursos ou sua criação, para serem aprovados e terem início no ano lectivo de 2006/2007.

Da nossa experiência, podemos afirmar que os dados apresentados pelo MCTES só foram possíveis devido ao empenho das instituições e docentes envolvidos no processo, que se dedicaram por completo a compreender o que lhes era solicitado e a concretizar propostas num espaço de tempo que poderíamos considerar de recorde.

Ainda segundo dados do MCTES, em 2007 já todos os estudantes graduados puderam solicitar o Suplemento ao Diploma e cerca de “70% dos programas oferecidos em universidades públicas aplicam o regime europeu de créditos, ECTS, sendo essa percentagem de cerca de 60% nos institutos politécnicos públicos, 99% nas universidades privadas e de cerca de 70% nos politécnicos privados” (Idem, p. 1).

As Linhas de Acção conducentes ao Espaço Europeu de Ensino Superior têm sido concretizadas através da implementação de diversas medidas muito concretas e de instrumentos jurídicos que abaixo descrevemos:

1. Adopção de um sistema de graus facilmente compreensível e comparável.

A concretização desta medida permite que estudantes e professores vejam:

- Reconhecidas, mais facilmente, as suas qualificações;
- Facilitada a mobilidade no Espaço Europeu do Ensino Superior;

- Facilitado o reconhecimento de qualificações para prosseguimento de estudos e o uso de um título académico obtido num qualquer país no âmbito da Convenção de Lisboa.

Os instrumentos ligados a esta medida são:

- O Suplemento ao Diploma;
- O Quadro de Qualificações para a Área do Ensino Superior - Descritores de Dublin.

2. Adopção de um sistema de ensino baseado em 3 ciclos.

Esta medida ajuda também à mobilidade e reconhecimento de qualificações na Europa e cursos mais curtos, atribuindo um Diploma.

3. Estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos.

A criação dos ECTS como facilitadores:

- Do reconhecimento de programas de intercâmbio, por exemplo, no Programa Sacrates-Erasmus;
- De mobilidade académica e reconhecimento mútuo de qualificações e períodos de estudo;
- De flexibilização de organização curricular e pedagógica.

4. Promoção da mobilidade.

Os mecanismos criados a este nível são um garante de qualidade e de maior transparência e credibilidade do sistema, por um lado e, por outro, um incentivo à mobilidade de estudantes, docentes e não-docentes.

Dois documentos representativos da europeização do ensino superior e da flexibilização da mobilidade são:

- O Suplemento ao Diploma;
- O Modelo Europeu de *Curriculum Vitae*.

5. Promoção da cooperação europeia na certificação da qualidade do ensino superior.

Com esta medida pretende-se:

- O reforço da competitividade internacional do Ensino Superior Europeu;

- A criação da Rede Europeia para a garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA) como garante da qualidade do Ensino Superior.

6. Promoção da dimensão europeia no ensino superior.

Esta linha de acção tem como objectivo propiciar a harmonização das estruturas de ensino e promover a sua cooperação, através da criação de graus e diplomas em associação, planos integrados conduzindo a graus conjuntos e mestrados em consórcios (Erasmus-Mundus).

7. Enraizar a aprendizagem ao longo da vida.

Criação pela Comissão Europeia de:

- Um Quadro de Qualificações Europeias para a Aprendizagem ao Longo da Vida;
- Criação de normas específicas para acesso ao Ensino Superior por cidadãos maiores de 23 anos;
- Criação de Cursos de Especialização Tecnológica que permitem o acesso ao Ensino Superior.

O Modelo Europeu de *Curriculum Vitae*, além de ser um facilitador de mobilidade dos cidadãos europeus, permite, a par com o Suplemento ao Diploma, uma avaliação mais similar dos conhecimentos e competências adquiridos, não só pelas instituições de ensino como pelos empregadores e simplificar os procedimentos administrativos.

8. Envolvimento das instituições de ensino superior e dos estudantes como parceiros essenciais do Processo de Bolonha.

Com esta medida foram criadas a Associação Europeia das Universidades (EUA)⁶ e da Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (EURASHE)⁷, onde os estudantes se fazem representar através das Associações Nacionais de Estudantes na Europa.

9. Promoção mundial do Espaço Europeu de Ensino Superior.

⁶ Esta associação representa e dá apoio a instituições de ensino superior em 46 países; o seu objectivo é facilitar a cooperação entre instituições e actualização, no âmbito da educação superior e políticas de investigação.

⁷ Associação Internacional de Instituições de Ensino Superior. Dedicada-se à educação profissional superior.

Espaço Europeu que se deseja transparente e coerente e com sistemas compatíveis. Com o objectivo de se cumprirem estes pressupostos, já foram dados alguns passos com a criação do programa Erasmus-Mundus e Bolsas FCT para doutoramentos e pós-doutoramentos.

10. Promoção de sinergias entre a Área Europeia de Ensino Superior e a Área Europeia de Investigação.

Esta medida tem como objectivo:

- Facilitar a mobilidade ao nível de investigadores;
- Criação de um Carta Europeia para Investigadores;
- Criação de um Código de conduta para Recrutamento de Investigadores.

A Tabela 5 faz referência à principal Legislação portuguesa, elencada cronologicamente, relacionada com o Processo de Bolonha e que tem permitido a aproximação do cenário educativo nacional ao Espaço Europeu do Ensino Superior.

Tabela 5 - Legislação relacionada com o Processo de Bolonha

LEGISLAÇÃO	Linhas de Acção
Lei n.º 46/86 , 14 Outubro - <i>Lei de Bases do Sistema Educativo (Série I)</i>	Organização do sistema educativo.
Lei N.º 115/97 , De 19 De Setembro – Alteração à Lei n.º 46/86 (I Série-A)	Organização do sistema educativo.
Lei n.º 1/2003 , de 6 de Janeiro - Aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior (I Serie-A)	Promoção da cooperação europeia na certificação da qualidade do ensino superior.
Decreto-Lei n.º 42/2005 , de 22 de Fevereiro – Princípios Reguladores de Instrumentos para a Criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (I Série-A)	Adopção de um sistema de graus facilmente compreensível e comparável; Estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos.
Decreto-Lei n.º 67/2005 , de 15 de Março – Reconhecimento pelo Estado	Promoção da dimensão europeia no ensino superior; Promoção mundial do

LEGISLAÇÃO	Linhas de Acção
Português dos Graus Académicos conferidos na sequência da conclusão com êxito de um curso de Mestrado “Erasmus-Mundus” (I Série-A)	Espaço Europeu de Ensino Superior.
Portaria n.º 256/2005 , de 16 de Março – Actualização da Classificação Nacional das áreas de Educação e Formação (I Série-B)	Promoção da dimensão europeia da formação e educação.
Despacho n.º 10 543/2005 , de 11 de Maio – Normas técnicas para a apresentação das estruturas curriculares e dos planos de estudos dos cursos superiores (II Série)	Aplicação do Decreto-Lei n.º 42/2005; Estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos.
Portaria n.º 577/2005 , de 4 de Julho – Regulamento do Registo dos Graus Académicos conferidos por um curso de Mestrado “Erasmus-Mundus” (I Série-B)	Promoção da dimensão europeia no ensino superior; Promoção mundial do Espaço Europeu de Ensino Superior.
Lei n.º 49/2005 , de 30 de Agosto – Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (I Série-A)	Adopção de um sistema de ensino baseado em 3 ciclos.
Despacho n.º 484/2006 , de 9 de Janeiro – Processo de Avaliação do Ensino Superior (II Série)	Promoção da cooperação europeia na certificação da qualidade do ensino superior.
Decreto-Lei n.º 64/2006 , de 21 de Março – Condições Especiais de Acesso e Ingresso no Ensino Superior para maiores de 23 anos. (I Série-A)	Enraizar a aprendizagem ao longo da vida.
Decreto-Lei n.º 74/2006 , de 24 de Março – Regime Jurídico dos Graus e Diplomas de Ensino Superior (I Série-A)	Adopção de um sistema de ensino baseado em 3 ciclos; Promoção da cooperação europeia na certificação da qualidade do ensino superior; Enraizar a aprendizagem ao longo da vida.

LEGISLAÇÃO	Linhas de Acção
Despacho N.º 7287-A/2006 , de 31 De Março – Normas de organização dos processos referentes às alterações de ciclos de estudos (<i>II Série</i>)	Aplicação do Regime Jurídico dos Graus e Diplomas de Ensino Superior.
Despacho N.º 7287-B/2006 , de 31 De Março – Normas de organização dos processos referentes ao registo de adequação de ciclos de estudos (<i>II Série</i>)	Aplicação do Regime Jurídico dos Graus e Diplomas de Ensino Superior.
Despacho N.º 7287-C/2006 , de 31 De Março – Normas de organização dos processos referentes a novos ciclos de estudos (<i>II Série</i>)	Aplicação do Regime Jurídico dos Graus e Diplomas de Ensino Superior.
Decreto-Lei n.º 88/2006 , de 23 de Maio - Regula os Cursos de Especialização Tecnológica, formações pós-secundárias não superiores que visam conferir qualificação profissional do nível 4. (<i>I Série-A</i>)	Enraizar a aprendizagem ao longo da vida.
Decreto-Lei n.º 40/2007 , de 20 de Fevereiro – cria um novo dispositivo de mobilidade de estudantes e graduados (<i>I Série</i>)	Promoção da mobilidade.
Portaria n.º 401/2007 , de 5 de Abril - Aprova o Regulamento dos Regimes de Mudança de Curso, Transferência e Reingresso no Ensino Superior. (<i>I Série</i>)	Enraizar a aprendizagem ao longo da vida.
Decreto-Lei n.º 276-C/2007 , de 31 Julho - cria a Agência Nacional para a Qualificação e a sua orgânica (<i>I Série</i>)	Enraizar a aprendizagem ao longo da vida. Promoção da cooperação europeia na certificação da qualidade do ensino superior.
Lei n.º 38/2007 , de 16 de Agosto - Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior. (<i>I Série</i>)	Promoção da cooperação europeia na certificação da qualidade do ensino superior.

LEGISLAÇÃO	Linhas de Acção
Decreto-Lei n.º 309-A/2007, de 7 de Setembro - Visa criar um sistema específico de empréstimos a estudantes e bolseiros do ensino superior, investigadores e instituições de investigação científica e desenvolvimento tecnológico, procedendo à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 211/98, de 16 de Julho, que regula a actividade das sociedades de garantia mútua. (I Série – 2º Suplemento)	Enraizar a aprendizagem ao longo da vida.
Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro - Regime jurídico das instituições de ensino superior (I Série)	Promoção da cooperação europeia na certificação da qualidade do ensino superior.
Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro – criação da agência de avaliação e acreditação para a garantia da qualidade do ensino superior - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (I Série)	Promoção da dimensão europeia no ensino superior. Promoção da cooperação europeia na certificação da qualidade do ensino superior.
Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro - Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento (I Série)	Promoção mundial do Espaço Europeu de Ensino Superior. Promoção e aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior.
Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho – alteração dos Decretos-Lei n.ºs 74/2006, de 24 de Março, 316/76, de 29 de Abril, 42/2005, de 22 de Fevereiro, e 67/2005, de 15 de Março (I Série)	Promoção e aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior. Actualização do Decreto-Lei n.º 74/2006.
Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho – Pública o Quadro Nacional de Qualificações que abrange o ensino	Promoção e aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior e aproximar os percursos de

LEGISLAÇÃO	Linhas de Acção
básico, secundário e superior, a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências obtidas por vias não formais e informais desenvolvidos no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações (I Série)	aprendizagem portuguesas aos europeus.

A Lei n.º 1/2003, de 6 de Janeiro, marca um momento importante na viragem do ensino superior, pois já tem em vista uma nova estrutura dos estudos, um sistema de créditos, uma garantia de qualidade, a acreditação dos estabelecimentos de ensino, assim como ofertas de aprendizagem ao longo da vida.

Outro passo de gigante, depois da alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005) e que levou à criação dos novos cursos, principalmente, do 1º e 2º ciclo segundo os pressupostos de Bolonha, é a publicação do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março que normaliza o Regime Jurídico dos Graus e Diplomas de Ensino Superior.

A legislação que abrange o Decreto-Lei n.º 64/2006, o Decreto-Lei n.º 74/2006, o Decreto-Lei n.º 88/2006, a Portaria n.º 401/2007 e o Decreto-Lei n.º 107/2008 é outro avanço na promoção de um sistema de ensino baseado no desenvolvimento de competências e na valorização da aprendizagem não formal, indo de encontro ao referido por Jacques Delors (1998):

“A fim de que todos possam construir, de maneira contínua, as suas próprias qualificações, a Comissão pensa que é indispensável proceder, de acordo com as condições próprias de cada região e de cada país, a um reexame profundo dos processos de certificação, a fim de que sejam tidas em conta as competências adquiridas após a educação inicial.” (p. 148/149)

O Decreto-Lei n.º 276-C/2007 e o Decreto-Lei n.º 396/2007 completam este panorama, ao criarem condições de acesso a qualificações de nível não superior, a partir de aprendizagens não formais, que promovem uma aprendizagem ao longo da vida e um futuro acesso a qualificações de nível superior.

Por outro lado, a Lei n.º 38/2007 e o Decreto-Lei n.º 369/2007, desenhados para assegurar a qualidade do ensino superior através de avaliação e acreditação das instituições de

ensino superior e os seus ciclos de estudos, de acordo com padrões internacionais, imprimem o rigor, independência e qualidade patentes na essência do Processo de Bolonha.

O Decreto-Lei n.º74/2006, na sua introdução, dá o mote para a necessidade de mudança no ensino superior ao referir que:

“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.” (p. 2243)

Toda esta legislação permite, além de credibilidade, uma maior flexibilização dos percursos formativos dos estudantes, maior facilidade na mobilidade e reconhecimento e a comparação dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes, fomentando a empregabilidade e a aprendizagem ao longo da vida.

Falar na flexibilização dos percursos formativos, sem falar nos ECTS, seria um lapso, pois é este instrumento que cria as condições para a construção individualizada no desenho de um curso e nas diversas formas de o concretizar, através da validação de períodos de estudos noutras instituições de ensino, períodos de estágios em empresas, incorporação de módulos de ensino à distância, acreditação de aprendizagens não formais e mesmo a construção faseada de um percurso de ensino superior e, ainda, acumulação de qualificações necessárias a adaptações ou melhorias profissionais, abrangendo-se mais uma vez uma das mensagens mais incisivas, quer do Processo de Bolonha, quer da Estratégia de Lisboa – a aprendizagem ao longo da vida.

Principalmente os dois primeiros ciclos de estudos (licenciatura e Mestrado) têm subjacente uma distribuição de créditos regulamentada pelos Decretos-Lei n.º 42/2005 e 74/2006, onde está consignado que:

- Um ano académico de um estudante a tempo inteiro equivale a 60 créditos.
- 60 créditos representam um volume de trabalho médio de cerca de 1500-1680 horas, cumpridas num período de 36 a 40 semanas, ou seja cada 25-28 horas de trabalho equivale 1 crédito ECTS.
- Os programas de estudo são constituídos por unidades de curriculares.
- Cada unidade curricular tem x créditos.

- No ensino superior politécnico o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado tem 180 créditos, com uma duração de seis semestres; podendo, em casos excepcionais, ir até 240 créditos, com uma duração de sete a oito semestres.
- No ensino universitário o ciclo de estudo conducente à licenciatura tem 180 a 240 créditos, distribuídos por seis a oito semestres.
- O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre tem 90 a 120 créditos com uma duração compreendida entre três e quatro semestres; excepcionalmente pode ter apenas 60 créditos distribuídos por dois semestres.
- No ensino universitário o grau de mestre pode também ser conferido através de um ciclo de estudos integrado, com 300 a 360 créditos distribuídos por 10 ou 12 semestres.

A importância dada ao sistema ECTS advém de ser um método centrado no estudante, em que o tempo e esforço dispendido na totalidade da sua aprendizagem são o valor dominante, para além de representar um instrumento facilitador de transferência e a acumulação de créditos pelos estudantes, permitindo flexibilização e diversificação dos desenhos curriculares, como já mencionado.

Contudo, a questão que se coloca agora é: e é suficiente a criação de um sistema internacional de créditos; alteração de ciclos de estudo, de planos curriculares, de regras de avaliação; ...?

Em nosso entender, e concordando com diversos autores (Almeida, 2008; Caeiro, 2007; Leite, 2007; Pacheco, 2009), uma mera alteração dos planos curriculares, mudança de nomes de unidades curriculares, atribuindo-lhe créditos, como se de um «corte e cose» se tratasse, não vai alterar as formações, nem a maneira de estar dos actores estudantes e docentes perante o processo de ensino-aprendizagem; é necessário que estes interiorizem a necessidade de mudança de paradigma e do seu papel neste novo cenário. A mudança não acontece apenas porque existe um quadro legislativo exaustivo e completíssimo; antes, a mudança acontece quando os principais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem a assumirem como sua.

Se a filosofia subjacente aos ECTS é um sistema de ensino-aprendizagem baseado nos estudantes, isto implica, a necessidade de reformulação de toda a organização curricular, metodológica e pedagógica, da avaliação da aprendizagem e o aparecimento de novos públicos no sistema de ensino superior.

Este é, parece-nos, o grande desafio na modernização do ensino superior, a implementação de um novo paradigma de ensino capaz de formar cidadãos detentores de competências que permitam a inovação, a capacidade crítica, a facilidade inter-comunicacional, a adaptação à mudança, o aprender a pensar, o aprender a aprender, o aprender a ser...

Todas estas mudanças implícitas nas novas políticas europeias de ensino superior são e serão, em nossa opinião, por mais algum tempo, causadoras de angústias, de apreensões e de interrogações, principalmente por parte de estudantes e docentes:

- Os docentes, quanto às suas práticas educativas e o novo papel no palco do ensino-aprendizagem;
- Os estudantes, quanto à sua postura perante a aprendizagem e o mercado de trabalho global;
- Ambos, quanto à qualidade das formações, que irão levar algum tempo a ajustar e a melhorar.
- Ambos, nas suas dúvidas de que se estas mudanças trarão melhorias na qualidade do ensino superior.
- Ambos, cépticos quanto à diminuição, do 1º ciclo de ensino.

No entanto, os reflexos da mudança já se vêm a sentir no campo da inovação, como é sublinhado no estudo comparativo de 2007 do **PRO INNO Europe** uma iniciativa da Comissão Europeia, para o Comércio e Indústria (Directorate-General for Enterprise and Industry), que tem por objectivo analisar as políticas de inovação, aprendizagem e desenvolvimento na Europa, Portugal encontra-se no grupo de países em fase de recuperação (*catching up*) “...Portugal... are the catching-up countries. Although their SII⁸ scores are significantly below the EU average, these scores are increasing towards the EU average over time” (p. 08).

Na análise feita pelos avaliadores da OCDE, apresentada em 7 de Março de 2008, é referido que as reformas realizadas no ensino superior português eram já consideráveis. Neste documento é apontado expressamente:

- O aumento do acesso e da participação estudantil no processo de aprendizagem;

⁸ Summary Innovation Index

- Maior clarificação da posição dos Politécnicos e do seu papel e assim como a aproximação dos seus planos de estudo ao mercado de trabalho;
- Aumento do número de Cursos de Especialização Tecnológica (CET);
- Desenvolvimento de programas de Investigação & Desenvolvimento;
- Criação de medidas que permitam uma melhor análise do sistema e uma maior participação exterior neste avaliação;
- A implementação do sistema de três ciclos de estudos e a criação de uma agência de acreditação e avaliação independente.

Na sua apreciação, este painel de avaliadores constata que, apesar de existirem muitos parceiros entusiasmados com estas reformas, outros tantos mostram a sua relutância quanto às vantagens de diversas medidas.

Enfatizando esta análise da OCDE, o MCTES (2009) publicou que, no ano lectivo de 2008-2009, 98% dos cursos já estava adaptado a Bolonha e, ainda neste ano lectivo, cerca de 12 000 alunos tinham entrado no ensino superior através do acesso para maiores de 23 anos e cerca de 5000 alunos estavam envolvidos em CET's.

Ainda citando dados do MCTES (2009), o número de estudantes no ensino superior passou de 84 363 em 2004-2005 e de 82 720 em 2005-2006 para 95 431 em 2006-2007. Acrescentando que *“This trend accelerated in 2007-2008 with an increase of new enrolments in public higher education, with particular impact on polytechnic education.”* (p.4).

Porém, estes números não invalidam todas as preocupações atrás citadas, pois não equacionam a mudança de paradigma, a qualidade das formações ou a empregabilidade dos recém-formados, entre outros aspectos.

Em 2009, o MCTES redige o Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QNQES), a ser apresentado durante a reunião ministerial de acompanhamento do Processo de Bolonha, a decorrer em Lovaina, entre 28 e 29 de Abril e, em Julho, é publicada a Portaria que legisla sobre este assunto.

Para o MCTES, este documento, apresentado em Lovaina, permite a Portugal concluir a adopção do Processo de Bolonha, dado:

- Sistematizar a legislação implementada entre 2005 e 2008;
- Condensar os diferentes níveis de qualificações do ensino superior;
- Descrever as competências espectáveis associadas a cada nível de grau;
- Apresentar os mecanismos de mobilidade nacional e internacional de estudantes e diplomados criados.

O QNQES foi elaborado de acordo com os princípios estabelecidos no Quadro Europeu de Qualificações do Ensino Superior e constitui um dos critérios de avaliação do nível de concretização do Processo de Bolonha aferido pelo do Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha.

Na Tabela 6 e na Tabela 7 são apresentados resumos dos níveis de qualificação para o ensino superior e os respectivos Descritores que entrarão em vigor a 1 de Outubro de 2010, de acordo com o legislado na Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho.

Tabela 6 – Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (resumo)

Designação da Qualificação	Ciclo de Estudos de acordo com o QEQ	Nível de Qualificação de acordo com o QEQ
Doutoramento	3º Ciclo	8
Mestrado	2º Ciclo	7
Licenciatura	1º Ciclo	6

Tabela 7 – Descritores dos níveis do Quadro Nacional de Qualificações (resumo relativo ao Ensino Superior)

Níveis de Qualificação	Resultados da aprendizagem correspondentes		
	Conhecimentos	Aptidões	Atitudes
6	Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios.	Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudo ou de trabalho.	Gerir actividades ou projectos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis. Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e colectivo.
7	Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram	Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e ou	Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem

Níveis de Qualificação	Resultados da aprendizagem correspondentes		
	Conhecimentos	Aptidões	Atitudes
	na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e ou investigação. Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas.	inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas.	abordagens estratégicas novas. Assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e ou para rever o desempenho estratégico de equipas.
8	Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas.	As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e ou da inovação para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes.	Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação.

No último relatório do BFUG, apresentado em 28 de Abril de 2009, na reunião de Lovaina, já referida anteriormente, constata-se que nem todos os objectivos do Processo de Bolonha serão atingidos até 2010 em todos os países aderentes. No entanto, Portugal foi um dos cinco países que conseguiu atingir patamares elevados na sua implementação.

Os dados sobre Portugal indicam que ainda não está a funcionar plenamente um Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QNQES) e que, ao nível de sistemas que garantam a qualidade do ensino, o seu funcionamento é ainda incipiente. Relativamente à primeira situação, a publicação da Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho, e a sua aplicação a

partir do próximo ano, permitirão mais um passo na implementação plena do Processo de Bolonha.

Os desafios que a Comissão deixa a Portugal incluem:

- O estabelecimento de políticas de longo prazo que promovam as mudanças ambientais necessárias à total implementação do Processo de Bolonha;
- Necessidade de implementar comunidades de investigação e desenvolvimento;
- Acesso ao ensino superior mais alargado – redução de obstáculos sociais e económicos no acesso a este nível de ensino.

Estes desafios, aparentemente de somenos importância, revelam que a rede pública de ensino superior necessita de apoios que permitam colocar na prática todos os passos legislativos dados. A autonomia anunciada não se pode dar à custa de desinvestimento financeiro por parte do Estado, tendo como contrapartida o aumento de propinas. Desinvestimento que acarreta, igualmente, diminuição da qualidade do ensino, ao fragilizar os direitos de funcionários docentes e não docentes.

Se se deseja que o espírito de Bolonha transpareça no sistema de ensino superior não é só necessário que se adapte os ciclos de estudos, mas que fundamentalmente os métodos pedagógicos sejam alterados e, para isso, os docentes necessitam de apoios para a sua actualização e de condições logísticas minimamente adequadas.

Como se pode ler na publicação da OCDE - *Education Today: The OECD Perspective*, “*Government has a key role to play in joining up a wide range of policies and creating supportive environments to promote the regional role of higher education institutions.*” (2009, p. 49).

Esta frase transpõe-nos para a importância que o governo português tem de dar ao ensino superior, pois o chamado «triângulo do conhecimento» – educação, investigação e inovação – é fulcral para a estimulação do emprego e crescimento. O investimento na educação e investigação tem de ir além do plano legislativo.

Exige-se que o esforço seja conjunto – estado e instituições de ensino superior, por um lado, e docentes e estudantes, por outro. Só um trabalho conjunto e inovador, em que a meta seja a excelência e as boas práticas, poderá fazer Portugal aproximar-se dos seus pares europeus.

Simão, Santos & Costa (2002), após uma análise comparativa de diversos indicadores de inovação, em que constataam que Portugal se encontra abaixo da média europeia, desafiam as instituições de ensino superior nacionais a cooperarem e juntarem esforços no sentido de os atrasos estruturais poderem ser ultrapassados.

Só com a promoção de excelência no ensino superior, o incitamento à criação de parcerias entre as instituições superiores e as empresas e uma articulação entre todos os sectores da educação e formação, será possível elevar a criatividade e inovação.

Para a Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES, 2009), a adequação do ensino superior Português ao Processo de Bolonha foi finalizado no início do ano lectivo de 2009-2010, dado estarem concluídos os processos de adequação e criação dos três ciclos de estudos de acordo com Bolonha nos vários sectores de ensino superior.

Todavia, a implementação do Processo de Bolonha a nível legislativo não é suficiente para podermos dizer que o processo de ensino-aprendizagem mudou. O Estado necessita assumir as suas responsabilidades ao nível dos apoios; as instituições de ensino necessitam proporcionar condições materiais aos docentes que lhes permita a passagem de metodologias passivas para metodologias activas. Concordando com Perrenoud (2002a), mudanças como as preconizadas pelo Modelo de Bolonha, que vão muito além de meras alterações curriculares, que abrangem áreas como a avaliação, a pedagogia, a metodologia, a didáctica, ou seja “mudanças de terceiro tipo”, não podem ser decretadas, têm de ser assumidas pelos diversos actores aos diversos níveis; e, principalmente, não se podem dar por finalizados processos, unicamente porque formalmente e institucionalmente estão criados todos os textos que as suportam.

A verdadeira adequação e mudanças ainda estão em processo de interiorização, pois o mais importante é a mudança de atitude, por parte de órgãos decisores e actores no terreno – docentes e estudantes; o sair da acomodação de muitos anos de um ensino fechado e tradicional, com tendência para considerar o saber como um punhado de conhecimentos meramente intelectuais. O saber tem de ser muito mais do isso, tem de dar ao sujeito a capacidade de tomar decisões fundamentadas e de aprender a aprender. Quando o ensino superior (e aqui referimo-nos principalmente os seus dois grandes actores - docentes e estudantes) assumir estas mudanças, então sim, acreditamos, estaremos no caminho de um ensino superior dinâmico e capaz de competir num Espaço Europeu de Ensino Superior,

desde que para isso lhe sejam facultados meios, condição necessária, embora não suficiente, como a seguir veremos.

Após a descrição e análise do Processo de Bolonha, tanto na sua construção enquanto política Europeia, como na sua implementação, sobretudo a nível legislativo, em Portugal, urge agora enquadrar os pressupostos teóricos subjacentes a este modelo de ensino-aprendizagem. Assim, no capítulo seguinte iremos analisar as teorias construtivistas, já que defendemos que estas subjazem ao paradigma preconizado por Bolonha.

CAPÍTULO II

AS TEORIAS CONSTRUTIVISTAS E O ENSINO-APRENDIZAGEM

1 O CONSTRUTIVISMO

Neste capítulo propõe-se uma abordagem do construtivismo direccionado para o ensino-aprendizagem. Esta abordagem tem como objectivo fundamentar a posição defendida ao longo deste trabalho de que o Processo de Bolonha, em termos de teorias de ensino-aprendizagem não é algo que surja do nada, mas, isso sim, um modelo de ensino-aprendizagem que subscreve muitos dos pressupostos defendidos em paradigmas de ensino-aprendizagem construtivistas. E a colagem dos princípios defendidos pelos construtivistas ao Processo de Bolonha começa, precisamente, pela ideia central deste processo, isto é, de que a aprendizagem é um processo contínuo e de que o ser humano é um aprendente ao longo de toda a sua vida.

A ideia de que o universo só é compreendido através da relação constante entre os diversos eventos e actores encontra defensores que vão desde as escolas Sofistas da Grécia Antiga, a figuras do Renascimento como Leonardo da Vinci ou do Iluminismo, como Giambattista Vico; no entanto, é só com o interacionismo de Kant (Séc. XVIII) que as bases do construtivismo se articulam (Glaserfeld, 1995; Matui, 1996; Castañon, 2007). Kant associou as filosofias opostas do racionalismo – o conhecimento está na razão, logo não necessita de ser explicado - e do empirismo – o conhecimento vem do objecto, através da experiência – alegando que o conhecimento não vem só do objecto, mas da interacção sujeito-objecto.

No século XX, estas ideias foram recuperadas, surgindo o construtivismo como crítica ao positivismo e ao empirismo, preconizando que o conhecimento por parte do indivíduo se processa de uma forma activa, construindo cada indivíduo ou grupo as suas próprias ideias de como o mundo funciona e que a observação não é objectiva, mas sim dependente das vivências de cada um, ou seja, das interacções com o meio físico e social, que estão em permanente transformação (o indivíduo constrói o seu próprio conhecimento). Todos estes princípios se encontram em contradição com as posições positivistas e racionalistas, defendendo estas que o conhecimento é «verdadeiro» e universal, mantendo uma perfeita correspondência com o modo como o mundo funciona; que a observação é objectiva e o conhecimento só existe quando pode ser provado ou confirmado, sendo adquirido indutivamente. O conhecimento do sujeito é constituído por abstracções estáticas conceptuais.

Daqui se depreende que, para os positivistas, a realidade já se encontra estruturada, cabendo ao homem apenas descobrir as leis e os princípios dessa organização.

No paradigma construtivista, pelo contrário, o conhecimento não é concebido como passivamente recebido, mas sim activamente construído pelo sujeito. A interacção entre sujeito e objecto permite a construção de explicações viáveis para as experiências daquele, servindo de organização experiencial do mundo e resultando numa permanente construção do conhecimento. Acresce que, para os construtivistas, nenhum conceito nasce com o sujeito ou é importado, antes precisa de ser construído (Weisz & Sanchez, 2002). O sujeito é o mentor da construção do seu conhecimento; logo, a intencionalidade e a finalidade que é atribuída por cada um pode gerar percursos de resposta diferentes. Pereira (2007, p. 101) refere precisamente este sentido da construção do conhecimento quando cita Einstein (“os conceitos físicos são criações livres da mente humana”) e Rukeyser (“o Universo é feito de histórias e não de átomos”).

O grande pilar do construtivismo é o homem e as suas concepções mentais. A defesa dos construtivistas da não existência de observação objectiva e neutra assenta no facto de o conhecimento se organizar em representações mentais, isto é, a atenção de cada indivíduo é selectiva em relação à totalidade dos estímulos que constantemente recebe. O homem não dá atenção a todos, valoriza aqueles que em função da sua experiência, cultura e contexto, têm mais significado quer positiva, quer negativamente. Assim sendo, à medida que a sua estrutura emocional e conceptual se modifica, a sua atenção também sofre transformações. É este movimento que provoca a evolução dos conceitos e valores das sociedades.

Para os construtivistas moderados, a adaptação das vivências manifesta-se pela percepção de uma rede dinâmica de eventos inter-relacionados, as quais, após a sua estruturação, se transformam em conceptualizações, ou seja, dão lugar à construção do conhecimento. Já para os construtivistas radicais, a aprendizagem é uma simples adaptação sem qualquer tipo de semelhança com a realidade.

Ao assumir este pressuposto, consideramos que o construtivismo vai ao encontro da sociedade multifacetada de hoje, em que o conhecimento está em contínua construção como resultado da actuação da mente, da sociedade, do contexto e entronca nos pressupostos do Processo de Bolonha, quando neste se preconiza a passagem do foco do processo de ensino-aprendizagem para os estudantes.

No construtivismo, tal como em outras posições epistemológicas, existem diversas visões que podem ser denominadas como: construtivismo social, psicológico/cognitivo, sócio-científico, psico-científico, psico-social e educacional, que abordaremos na alínea seguinte.

No entanto, qualquer que seja a perspectiva de construtivismo, os construtivistas defendem que os indivíduos não conseguem perceber directamente a realidade objectiva, apenas traçam a sua visão do mundo alicerçando-se no conhecimento que já possuem, e que não é a verdade em si própria que é o mais importante, mas sim a sua relevância para o indivíduo. Cada sujeito é construtor do seu próprio conhecimento, sendo a aprendizagem essencialmente um ajustamento dos modelos mentais de cada um às experiências vivenciadas.

Neste sentido, o processo educativo deve visar uma constante construção pessoal e profissional e não uma simples transmissão de conhecimento.

Paulo Freire, também ele construtivista, segundo um ponto de vista crítico, refere ao longo da sua obra que o conhecimento é construído de forma integradora e interactiva e que deve ser usado como uma ferramenta para se intervir no mundo.

1.1 Escolas Construtivistas

As diferentes visões construtivistas sobre a aprendizagem e a construção do conhecimento diferem essencialmente na forma como é vista a intervenção do mundo que rodeia o indivíduo na sua aprendizagem. De seguida, far-se-á uma pequena viagem pelas diversas tendências construtivistas, dando relevo a alguns autores, dada a sua importância sob o ponto de vista educacional.

1.1.1 Construtivismo Social

Esta posição advoga que a objectividade é impossível de atingir, dada a realidade existir sob a configuração de múltiplas construções mentais no ser humano, baseadas na sua experiência e na sua vivência.

Os construtivistas sociais, de uma forma geral, declaram que os indivíduos apenas alcançam o conhecimento através do que os rodeia, interagindo com o meio, ou seja, sendo influenciados pelo ambiente social em que estão inseridos. Ao defenderem que a realidade é dinâmica, que o conhecimento é uma construção social baseado em comunidades linguísticas, que o conhecimento tem consequências sociais e que são estas que devem determinar se ele é válido ou não, estão a afirmar que o ser humano constrói teorias a respeito do funcionamento do mundo através da interacção social.

Os construtivistas sociais atribuem à linguagem um papel fundamental na construção do conhecimento. Defendem que a linguagem é um mero convencionalismo, pois o seu significado não se baseia nos objectos, no processo mental ou mesmo em entes «ideias», ela é adquirida através do convívio social entre cidadãos de uma mesma cultura. Assim, as construções de conhecimento dependem muito do lugar que cada um ocupa na rede de trocas comunicacionais da sociedade.

1.1.2 Construtivismo Psicológico/Cognitivo

O construtivismo psicológico/cognitivo afirma que a construção do conhecimento impõe uma interacção entre o sujeito e o objecto, sendo esta interacção a responsável pelas representações que o sujeito faz do mundo. Esta vertente do construtivismo foca-se principalmente no sujeito – os esquemas possuídos são condicionados pelas aprendizagens possíveis.

Os defensores do construtivismo cognitivo/psicológico sustentam que a aprendizagem se dá através de modificações da estrutura cognitiva, mas só através de esquemas, ou seja, mediante saltos heurísticos realizados durante o seu processamento (assimilação), dando lugar de seguida à sua actualização (acomodação) e uma reorganização (equilibração). O conjunto destes esquemas constitui a estrutura cognitiva, dispositivo com que a mente opera sobre o meio exterior (comunicação) e sobre si própria (reflexividade).

Neste modelo, o sujeito é o responsável pela construção do conhecimento, sendo a aprendizagem uma adaptação da estrutura cognitiva à realidade sensorial. A aprendizagem consiste sempre numa adaptação da estrutura cognitiva à realidade e não numa representação.

O desenvolvimento cognitivo seria caracterizado por várias fases alcançadas pelas estruturas dos esquemas à disposição do indivíduo.

Os seguidores do construtivismo psicológico, em geral, pretendem investigar como o sujeito escolhe, entre as diferentes construções, aquela que é a melhor ou mais adequada, através de coerência e consenso (Pereira, 2007).

Piaget é o autor que melhor caracteriza esta visão do construtivismo, por ele designada de *Genético*. Este termo resulta da sua convicção de que, para se compreender um fenómeno, é fundamental estudar a sua génese. Logo, para ele, a aprendizagem é uma adaptação do aprendente ao mundo. Como tal, o conhecimento não é uma representação do real, mas surge como um modo de dar sentido à experiência, através da adaptação ao meio que originou uma determinada reorganização dos esquemas mentais e que é a melhor aproximação do conhecimento à realidade que podemos ter (Pereira, 2007).

Glaserfeld é outro autor importante deste modelo, com o seu construtivismo *Radical*. Glaserfeld defende que os sujeitos expandem a sua visão individual do mundo. O conhecimento não é recebido passivamente pelo sujeito, mas sim activamente construído por ele e o acto de adquirir um conhecimento (cognição) é adaptativo.

Para ambos os autores (Pereira, 2007):

- O conhecimento constrói-se a partir da experiência, quer ela seja através de sensações, acções ou operações;
- O conhecimento é um ajuste, representa a forma como o sujeito interpreta a sua vivência. A realidade ontológica não pode ser conhecida.
- Uma determinada versão do conhecimento poderá ser considerada melhor pela sua utilidade no mundo experimental.

A sociedade e os seus indivíduos são abstracções da experiência de cada um. Vejamos o primeiro destes autores com mais profundidade.

1.1.2.1 Piaget

Piaget (1896-1980), “pioneiro da abordagem construtivista da cognição” (Glaserfeld, 1995, p. 101) e teorizador do Desenvolvimento Cognitivo, sustentou que o desenvolvimento do comportamento humano é traçado através das diversas interacções do

indivíduo com o meio e que o ser humano, ao longo da sua vida, vai construindo diferenciados e cada vez mais complexos modelos da realidade. O indivíduo não é uma “tábua rasa”, tal como o empirista inglês John Locke (1632-1704) afirmou. Qualquer comportamento, mesmo que seja novo, é sempre ajustado a uma estrutura conceptual que já se possui.

O conhecimento é uma construção individual e interna, mas onde a interacção com o objecto do conhecimento é factor de diferenciadas estruturações. Este processo de pensamento permite ao indivíduo o acesso a novas aprendizagens e aquisição de competências que lhe permitem a resolução de problemas cada vez mais complexos.

A parte cognitiva ajusta e combina a sua experiência e, quando isto acontece, transforma-a num mundo estruturado. O sujeito é o artífice principal das suas próprias estruturas cognitivas, através da sua actuação com o meio envolvente. O conhecimento é construído de dentro para fora, os elementos cognitivos básicos são reestruturados pela interacção do indivíduo com a sociedade e o ambiente (contexto).

Num paradigma construtivista, o conhecimento é adquirido através de um processo contínuo de associação de novas informações a ideias já existentes, que são interpretadas de acordo com a vivência pessoal dando lugar a representações que são o espelho dessas experiências. O conhecimento é um permanente *continuum*. Nesta sequência, a aprendizagem cognitiva e a mudança têm lugar quando um esquema, em vez de originar o resultado esperado, conduz à perturbação e, esta por sua vez, leva a uma acomodação que mantém ou restaura o equilíbrio. Estes três conceitos - interacção, assimilação e acomodação – são o fundamento da teoria de Piaget.

O conhecimento, qualquer que seja o seu nível, dá-se através de uma interacção do sujeito com o seu meio, a partir de estruturas previamente presentes no sujeito, ou seja, a aquisição de conhecimentos depende, ao mesmo tempo, das estruturas cognitivas do sujeito e da sua relação com o objecto. Desta relação surge o que Piaget intitula de adaptação, a qual tem dois momentos, a assimilação e a acomodação. A assimilação será a acção do indivíduo para interiorizar o objecto, interpretando-o de forma a adaptá-lo às suas estruturas cognitivas e a acomodação será o momento em que o sujeito modifica as suas estruturas cognitivas para melhor entender o objecto que o perturba.

Estas três fases constituem o processo de desenvolvimento cognitivo que se caracteriza por uma acção contínua, em que novos níveis de conhecimento estão

interminavelmente a ser construídos, através da interacção entre o sujeito e o meio, sendo esta a dialéctica que conduziu ao nome de «Construtivismo».

Por outro lado, a teoria de Piaget envolve a categorização do desenvolvimento cognitivo em várias fases sequenciais, caracterizadas pela presença e operacionalidade de determinados esquemas, ou seja, quatro estádios de desenvolvimento (Sprinthall & Sprinthall, 1993):

- Sensório-motor, onde se processa a gradual interiorização dos esquemas sensoriais;
- Pré-operatório ou Intuitivo, caracterizado já por alguma actividade mental sustentada pelo estímulo sensorial;
- Operações Concretas, possibilitando um desempenho concreto, mas não abstracto;
- Operações Formais, implicando a manipulação de ideias abstractas, bem como a formulação de hipóteses.

O construtivismo de Piaget é orientado pela autonomia, a valorização do indivíduo e na importância dada às mudanças qualitativas e apresenta os seguintes princípios básicos de um ambiente de ensino-aprendizagem:

- Ambientes criados pelo professor, onde o aluno possa espontaneamente realizar experiências de construção de conhecimento;
- Situações naturais de erro e procura de soluções;
- A aprendizagem é um processo social. Logo, a criação de grupos colaborativos, criados o mais aleatoriamente possível, deverá ser um processo a não descurar.

1.1.2.2 Glasersfeld

Glasersfeld é um dos principais defensores do construtivismo radical, um instrumento conceptual; não uma teoria do ser, mas sim do conhecimento.

Esta visão do construtivismo defende que, independentemente da forma como o conhecimento seja determinado, “está na cabeça das pessoas e o sujeito pensante não tem alternativa senão construir aquilo que conhece com base na sua própria experiência.” (Glasersfeld, 1995, p. 19).

Glaserdfeld sustenta que o conhecimento é construído pelo sujeito cognitivo. Não sendo recebido passivamente, molda-se às necessidades organizativas do mundo através das experiências de cada um. O conhecimento surge como meio para dar sentido à experiência.

Glaserfeld apresenta os princípios fundamentais do construtivismo radical da seguinte forma:

- “1 • O conhecimento não é recebido passivamente nem pelos sentidos nem por meio de comunicação;
• O conhecimento é construído activamente pelo sujeito cognitivo.
- 2 • A função da cognição é adaptável, no sentido biológico do termo, tendendo para a adaptação ou viabilidade;
• A cognição serve a organização do mundo experiencial do sujeito, não a descoberta de uma realidade ontológica e objectiva.” (p. 97).

Esta formulação, tal como este autor a enuncia, baseia-se na teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget, sustentando desta forma que o indivíduo é responsável pelas suas acções e pensamentos.

Glaserfeld reformula mesmo a célebre frase de Protágoras (filósofo sofista do séc. V a. C.) de que “O homem é a medida de todas as coisas” para a seguinte “A visão do mundo de um ser humano é necessariamente uma visão humana” (p. 59). Deste modo, este autor reafirma que tudo a que chamamos conhecimento é humano porque foi o indivíduo que o produziu.

No entanto, também reforça que os organismos cognitivos não alcançam conhecimento apenas pelo conhecimento, mas porque existem experiências agradáveis e experiências a evitar. O conhecimento que cada sujeito cognitivo desenvolve é o ajuste ao mundo tal como o experiencia. Cada sujeito elabora o seu percurso em função da sua própria acção reflectida e cada resposta a um problema não pode ser considerada previamente melhor ou pior do que outra.

Qualquer análise de fenómenos sociais só será bem sucedida se se considerar que a mente que constrói os conceitos e esquemas realizáveis é uma mente individual e os próprios conceitos de «outros» e «sociedade» são conceitos criados por indivíduos, tendo por base a sua própria experiência.

Os aspectos sociais do «eu» no construtivismo radical são colocados de lado, os seus defensores centram-se apenas na construção de um núcleo conceptual, para o qual o social é

assumido como desenvolvido durante a adolescência, quando o «eu» básico já está estabelecido, logo não tendo influência no estabelecimento do «eu».

Glaserfeld reformula a igualmente célebre frase de Descartes “Penso, logo existo”, para “Estou ciente de que penso, logo sou” (Glaserfeld, 1995, p. 206), justificando assim que a consciência “reside precisamente na raiz do conceito de eu como uma entidade”.

A aplicação do construtivismo à educação implica que os alunos sejam capazes de pensar por si próprios e que as formas de agir e de pensar sejam vistas como mutáveis, dado o conhecimento ser para os construtivistas algo instrumental. Ora, estes pressupostos, em nosso entender, podem gerar inquietações na instituição escola e em particular nos seus mais directos actores (alunos e professores), uma vez que predomina, desde sempre, uma postura positivista de transmissão e de memorização de conhecimentos.

Glaserfeld refere ainda que, mesmo que existisse acordo sobre o que se deveria aprender e porquê, existiriam sempre grandes dúvidas sobre qual a melhor forma de o ensinar e o construtivismo radical nunca poderia produzir um processo de ensino fixo, dado defender que “nunca há *uma* forma correcta” (Idem, p. 291).

O construtivismo radical pode, isso sim, mostrar trilhos para que os professores usem a sua própria imaginação no sentido de levar os seus alunos a pensar, a argumentar, a criticar, a serem construtores do seu conhecimento. O professor é elemento fundamental da orientação e motivação dos alunos, pois quando estes são guiados pelos seus próprios interesses para investigar e compreender uma situação, as mudanças conceptuais são mais sólidas. Quando o professor ouve o aluno, a construção de conhecimento é facilitada. E esta construção de conhecimento não é só da parte do aluno como do professor, todos crescem conceptualmente, todos aprendem.

A reflexão é a essência da compreensão e o professor não a pode empreender pelo aluno. O professor ensina a construir o conhecimento e a reflectir; ao aluno, cabe o papel de reflectir. O professor deve promover situações passíveis de criar conflitos cognitivos, que mostram aos alunos a carência do seu conhecimento levando-os à reflexão, ao desequilíbrio e à acomodação, gerando mudanças conceptuais.

1.1.3 Construtivismo Sócio-Científico

Esta concepção do construtivismo vê o universo como uma rede dinâmica de eventos interligados em que nenhuma das partes é fundamental. A construção do conhecimento dá-se de uma forma intermédia entre a acomodação e a representação e baseia-se na estruturação da rede. Esta perspectiva é uma forma exógena de construtivismo que leva à construção social da realidade sob a forma de uma rede (Pereira, 2007). Esta perspectiva tem a sua principal essência na constatação da finitude dos recursos energéticos (crise do petróleo nos anos 70), bem como no surgimento da sociedade em rede (generalização da Internet).

Os pressupostos do Construtivismo Sócio-Científico passam pela integração de elementos heterogêneos num mesmo universo simbólico - Construção Social da Realidade -, podendo a construção do conhecimento passar pela integração de elementos relativos a narrativas diferentes e concretizando-se através de formas tão diversificadas como a contextualização, a transdisciplinaridade, o respeito pela lógica interna das disciplinas científicas, a migração conceptual, a produção em rede, etc.

O âmbito deste construtivismo pode ainda abarcar e interligar diversas variações que vão desde (Pereira, 2007):

- O Construtivismo Contextualizado, que tem origem num compromisso com o contexto e traduz o chamado “Modo 2”⁹ de produção científica;
- O Construtivismo Tácito, baseado no “Modo 3” de produção científica japones¹⁰;
- O Construtivismo Prospectivo, baseado no “Modo 3” de produção científica escandinavo¹¹;
- Construtivismo Transdisciplinar, assente na necessidade de abranger várias disciplinas transdisciplinarmente ou através da migração conceptual;
- Construtivismo Sustentável, em que o valor presente é o respeito pelo ambiente;
- O Construtivismo Optimizado, seguindo o modelo da “Tripla Hélice”¹².

⁹ Modo orientado para a solução. Colocando a ênfase no contexto e os problemas serem resolvidos recorrendo-se à transdisciplinaridade.

¹⁰ Colocando a ênfase no controlo do conhecimento tácito, criando inovações radicais que se antecipam ao mercado (relacionado com a gestão).

¹¹ Modo orientado para o futuro, onde o imperativo é a inovação.

¹² Optimização de ligações entre universidade-governo-indústria para a geração de conhecimento.

1.1.4 Construtivismo Psico-Científico

Esta visão de construtivismo admite quer a influência da sociedade na construção do conhecimento, que está presente na vertente sócio-científica, quer a influência socializante na mente do sujeito do construtivismo psico-social (Pereira, 2007). É mais moderado que o Construtivismo Social, que se baseia na negociação do significado – processo de comunicação e negociação conducente à construção social da realidade - ou da visão psicológica que se baseia na coerência que permite ao sujeito fazer uma escolha entre os diferentes padrões existentes na sua mente.

Os defensores do Construtivismo Psico-Científico advogam que a construção de conhecimento se dá através da interacção entre a estrutura de conteúdo e a estrutura cognitiva do sujeito. O sujeito faz constantes ajustamentos que lhe permite gerar novo conhecimento. Esta visão recupera muitos dos conceitos do cognitivismo de Ausubel, nomeadamente os aspectos de aprendizagem significativa (Idem, 2007).

Neste modelo é dado maior relevo ao conteúdo e a construção do conhecimento dá-se por ajustamento. Quando este é significativo, assiste-se a uma mudança conceptual; quando é diminuto, apenas existe aquisição conceptual, sendo a coerência o factor que permite a escolha entre um ou outro critério, e tendo o mundo exterior um papel de conciliação, ao permitir constatar a adequação dos modelos seguidos.

Esta corrente do construtivismo engloba diversas versões, conforme os autores relacionam as estruturas de conteúdo e as cognitivas. Exemplo disto é o Construtivismo Transformativo de Bruner, o Construtivismo de Ruptura de Bachelard ou o Construtivismo Progressivo de Giordan. Qualquer uma destas correntes, no entanto, tem repercussões em termos de ensino-aprendizagem, pelo que de seguida se apresenta uma breve descrição de cada uma delas.

1.1.4.1 Bruner

O construtivismo de Bruner encara a aprendizagem como um processo activo, em que os sujeitos constroem novas ideias ou conceitos baseados nos seus conhecimentos

passados e actuais. O aprendente selecciona e transforma a informação, constrói hipóteses e toma decisões baseadas na sua estrutura cognitiva.

O processo de aprendizagem acontece internamente, através de uma mediação cognitiva, não sendo, por isso, um produto directo do ambiente em que está inserido o sujeito, no entanto, os aspectos sociais e culturais desse ambiente não são alheios a esta construção de conhecimento.

Por outro lado, a estrutura cognitiva prévia do sujeito é um factor primordial na aprendizagem, já que é ela que dá significado e organização às suas experiências e lhe possibilita aceder não só à informação, mas ir mais além e integrá-la na sua estrutura, contextualizá-la e transformá-la em conhecimento (aquisição ou mudança conceptual).

Apesar de Bruner não andar muito afastado da teoria de Piaget, difere deste último em relação à linguagem. Para Bruner, o pensamento da criança evolui com a linguagem e dela depende, enquanto Piaget defendia que o desenvolvimento da linguagem acontecia paralelamente ao do pensamento, acompanhando a lógica.

Bruner atribui à linguagem um papel fundamental, defendendo que o sujeito constrói o conceito que adquire do mundo através das palavras, às quais vai atribuindo, gradualmente, significados ao nível subjectivo e consensual. A linguagem, quer oral quer escrita, é o principal instrumento de captação da realidade pelo sujeito.

Em vez de falar em estádios, como Piaget, Bruner sugere que o ser humano se desenvolve em três sistemas complementares ou formas de representação da realidade:

- 1ª - Enactiva ou representação activa: invoca a acção associada à representação da realidade – a aprendizagem dá-se através da manipulação de objectos;
- 2ª - Icónica ou representação visual: a representação torna-se autónoma da acção e é preparada pela percepção e imaginação – a aprendizagem baseia-se na organização visual, no uso de imagens simbólicas e na organização de percepções e imagens;
- 3ª - Simbólica: a criança começa a dominar os símbolos linguísticos e começa a abandonar os tipos de representação enactiva e icónica – esta etapa representa a forma mais elaborada de representação da realidade através de uma linguagem simbólica, abstracta e sem dependência directa na realidade.

Quando o sujeito atinge esta fase começa a ser capaz de transformar a realidade, mais do que fazer unicamente a sua leitura.

Esta formulação de aprendizagem está na origem da aplicação da teoria de Bruner ao ensino através da “organização espiral do currículo”. Esta organização do currículo deve permitir ao aluno desenvolver o seu auto-controlo, para que a aprendizagem seja reforço de si própria. O aluno deve ser capaz de construir sobre o que acaba de aprender e reflectir sobre a necessidade de abordar os conceitos de forma evolutiva, passando pelas três formas de representação da realidade (Pereira, 2007).

Para Bruner, o aluno, durante o processo de ensino-aprendizagem, deve ser colocado numa situação activa, isto é, como construtor da sua própria aprendizagem. O papel do professor é de estimular, provocar, mais do que o de um fornecedor de respostas.

1.1.4.2 Bachelard

O construtivismo de Ruptura de Bachelard assenta no conceito de “*obstáculo epistemológico* e na *ruptura* que a sua superação supõe e que se traduz na aprendizagem por *mudança conceptual*” (Pereira, 2009, p. 393). O obstáculo epistemológico está representado no conhecimento que o sujeito detém e que impede a negação e a evolução no sentido de um novo conhecimento.

Para Bachelard, o sujeito necessita de errar, pois o conhecimento só se reconstrói pela rectificação desses erros. O conhecimento, para ele, é uma reforma de uma ilusão: conhece-se sempre contra um conhecimento anterior, rectificando o que se considerava sabido e solidificado.

A negação, em Bachelard, tem o sentido de reorganizar, estabelecer os limites do conhecimento negado e a validade do novo conhecimento após esse limite. A negação deve ser encarada não como uma recusa, mas como uma atitude de conciliação. Segundo Bachelard, os cientistas não podem mais guiar-se por uma filosofia fechada e finalista, mas antes regular-se por uma razão aberta e diagonal.

Os estudos de Bachelard são importantes ao valorizarem o papel do professor não como um simples facilitador da aprendizagem, mas antes como um complicador da realidade.

Ou seja, o professor só facilita a aprendizagem se a complicar. Mas complicar, neste contexto, significa que faz desafios, que provoca a exposição do erro de forma discursiva, que complica o saber fácil.

A aprendizagem por mudança conceptual, através da redução das intuições, conhecimentos imediatos, representações primeiras, deve permitir que o aluno utilize e constate a sua ineficiência, tendo o professor o papel de auxiliar na sua substituição pelo novo conhecimento, mais trabalhado, mais repensado, mais racional (Pereira, 2007).

1.1.4.3 Giordan

Giordan aborda o construtivismo de uma forma mais moderada, considerando que a mudança conceptual acontece de forma gradual, baseada em estruturas de acolhimento. O aluno tem as suas concepções, que determinam a forma como descodifica a informação e constrói o seu conhecimento. A aprendizagem depende destas ideias prévias. Nas propostas de Giordan, as estruturas de acolhimento desempenham um papel fulcral, ao transformarem as concepções alternativas em concepções científicas.

1.1.5 Construtivismo Psico-Social

Nesta corrente do construtivismo, podem-se englobar duas vertentes que sustentam que a construção do conhecimento se dá através da mente, juntamente com a interacção do sujeito com a sociedade. No entanto, cada uma delas assenta em diferentes bases filosóficas.

A primeira alicerça-se na interiorização intercedida pela linguagem dos processos mentais específicos de cada sociedade. Cada indivíduo é criado como inseparável do processo social. Vygotsky é grande teorizador desta vertente, com o seu Construtivismo Sócio-Cognitivo, ou Histórico-Cultural, como é designado por alguns autores.

O Construtivismo Sócio-Cognitivo é, normalmente, encarado como uma forma moderada de construtivismo, dado entender a construção do conhecimento como uma acção

inter-relacionada (construção psico-social), realizada com o auxílio daqueles que estão mais próximos.

A segunda, designada de Construcionismo, segue uma ontologia e epistemologia relativista, ou seja, não reconhece como elemento primordial o individual nem o social, mas sim “a análise da interação através do discurso que a origina” (Pereira, 2007, p. 467). O Construcionismo atribui particular realce às construções particulares do sujeito, que são externas e partilhadas.

Papert atribuiu ao termo construcionista a abordagem construtivista que permite ao sujeito construir o seu conhecimento, com a ajuda de uma ferramenta, como, por exemplo, o computador. Papert defende que o computador é um auxiliar excepcional no processo de construção de conhecimento. Para este autor, a aprendizagem acontece quando o sujeito constrói algo com significado para ele, seja essa coisa um objecto, uma história, uma canção, etc. (Ackermann, 2004).

Para os construcionistas existem dois tipos de construção:

- A exterior – construção de coisas (objectos, instrumentos) que o sujeito efectua a partir de materiais (cognitivos) que encontra no mundo que o rodeia;
- A interior – construção do conhecimento que está relacionada com essas coisas.

No entanto, ambas as vertentes alicerçam os seus pressupostos na comunicação, encarando-a apenas de forma diferente Arendt (2003, p. 8) escrevia:

“Os dois paradigmas são contrastados a partir de uma dicotomia: de um lado teorias, objetos, sujeitos que executam procedimentos e refletem sobre coisas a partir de seus interesses, representando a realidade, confiando nas próprias experiências como forma de compreender o mundo, investigando baseados em fundamentos considerados legítimos; do outro, práticas, atividades, sujeitos que negociam a coordenação de ações sociais com outros no fluxo cotidiano, em função de interesses compartilhados, questionando os processos de “construção social” da realidade, atuando com modos de investigação que aceitam o erro e encontram suas garantias em situações localmente constituídas.”

No âmbito do construcionismo, tem especial relevo o modelo Construcionista-Social, que argumenta não existir realidade objectiva, são os seres humanos que constroem o conhecimento através da interacção social. Este modelo assenta, essencialmente, em três pressupostos (Castañon, 2005):

- A realidade é dinâmica – não existem leis imutáveis;

- O conhecimento é uma construção social, assente em comunidades linguísticas;
- O conhecimento tem consequências sociais e são estas que devem estabelecer se aquele é válido ou não.

Todas as experiências, emoções, identidades e mundos sociais baseiam-se na linguagem. O diálogo e o discurso realçam o papel da linguagem na construção da realidade social, a qual envolve a procura, o acesso, a criação, a partilha e utilização da informação (Holland, 2006).

O construtivismo Psico-Social, nas suas várias vertentes, tem sido uma fonte assaz profícua para a educação, dada a valorização que é atribuída à linguagem (comunicação), à aprendizagem social e individualizada ocorrida no dia-a-dia dos alunos.

1.1.5.1 Vygotsky

Vygotsky (1896-1934), contemporâneo de Piaget, defende que o contexto histórico, social e cultural é também factor interveniente no processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. Os pontos de vista de Vygotsky tocam, em vários pontos, a teoria interaccionista de Piaget.

Para este autor, a aprendizagem começa com a interacção com os outros, para só depois ser ancorada. O desenvolvimento cognitivo modifica-se não pela realização da actividade em si, mas pela forma como se utilizam as ferramentas, os signos e as linguagens de que dispomos para realizar a actividade em questão.

Vygotsky defende que o meio onde o sujeito está inserido tem um papel fulcral na construção do conhecimento e na forma como este vê o mundo; o tipo de ferramentas cognitivas (família, brinquedos, jogos, cultura, ...) que interagem com o sujeito determina o tipo e ritmo de desenvolvimento cognitivo. A consciência de uma criança é profundamente influenciada pelo contexto social e cultural em que esta é criada. Para este psicólogo russo, a aprendizagem não pode ser ensinada, tem de ser construída em sociedade, a partir da cooperação e interacção entre sujeitos. O contexto social é um factor basilar na aquisição de conhecimento.

Este autor desenvolve o princípio da natureza colaborativa da aprendizagem, argumentando que o crescimento cognitivo do sujeito está directamente relacionado com as relações que o sujeito cria com o meio social em que está inserido. Em resultado deste pressuposto, afirma que a aprendizagem ocorre primeiramente em sociedade e só depois o seu resultado se repercute ao nível dos processos cognitivos do sujeito.

Na sua obra alega, ainda, que a formação da personalidade se opera através de factores biológicos, mas que estes são completados pela educação, por valores éticos, culturais, estruturas políticas, etc.; através da mediação, conceito também criado por Vygotsky, que consiste, precisamente, na acção que se interpõe entre o sujeito e o objecto de aprendizagem, sendo a linguagem o factor que marca a diferença na construção deste processo.

Vygotsky cria o conceito de “Zona de Desenvolvimento Próximo” (ZDP) que consiste na diferença entre o que um sujeito é capaz de aprender sozinho e aquilo que consegue assimilar com a ajuda de alguém mais experiente. Esta ideia tem subjacente que, o que hoje se realiza com a ajuda de alguém mais experiente, no futuro já será realizada sem necessidade de auxílio, ou seja, com autonomia. Autonomia esta que será o produto da ajuda que se recebe, formando-se uma relação dinâmica entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

A aprendizagem acompanhada traduz-se no aumento do conhecimento nuclear do sujeito (conjunto de actividades que é capaz de realizar de forma autónoma) à custa da ZDP consolidada e a criação de nova ZDP. Vygotsky designa este processo de “apropriação”, ou seja, a transformação de uma operação de um plano social para um psicológico.

O Construtivismo Sócio-Cognitivo, tal como o Construtivismo Psicológico, sustenta que a construção do conhecimento se dá através da conceptualização e que o mundo não é algo bem estruturado, pronto a ser compreendido. A construção do conhecimento faz-se com a ajuda dos que nos rodeiam, praticando competências que ainda não se possuem (ZDP).

Vygotsky é dos autores mais focados quando se aplica o construtivismo à educação, nomeadamente quando se faz a apologia de uma aprendizagem de competências mediante uma prática acompanhada e gradual, onde se eleva o valor da interacção entre sujeitos e entre estes e a sociedade. O conceito de “Zona de Desenvolvimento Próximo” é, pois, um dos princípios mais referidos quando se defendem ambientes colaborativos de ensino-aprendizagem.

1.1.5.2 Papert

Papert (1928-) é matemático e é considerado um dos principais autores na área da Inteligência Artificial, tendo trabalhado com Piaget na Universidade de Genebra entre 1958 e 1963. O trabalho de Papert parte dos princípios do construtivismo cognitivo de Piaget e inspira-se nos trabalhos de muitos outros construtivistas, como Vygotsky e a educação progressista de Paulo Freire, para construir o seu modelo.

A aprendizagem «fazendo», em que o sujeito se envolve afectivamente com a actividade, é o que caracteriza o modelo de Papert. Para este autor, o conhecimento é construído activamente pelo sujeito em interacção com a sociedade em que está inserido, ou seja, o conhecimento e o mundo são construídos e reconstruídos ininterruptamente através da experiência pessoal de cada um; o conhecimento não se transmite, é uma experiência pessoal a ser construído, tal como Piaget defendia, mas acrescenta que, quando o sujeito constrói o seu conhecimento e vê o resultado da sua actividade, a interiorização dos conceitos é mais eficaz. Para este autor, o sujeito é o principal responsável pela sua aprendizagem, processa o seu conhecimento através da realização de actividades significativas e contextualizadas.

Papert reforça a ideia de que a inteligência deve ser definida e estudada no próprio local e que ser inteligente significa estar atento ao que nos rodeia, estar em sintonia com os outros, estar atento às variações do mundo que nos rodeia. Construir conhecimento é participar activamente, fazer parte do fenómeno em estudo e não observar à distância. E o seu discurso vai mais além, ao afirmar que a habilidade mais importante na determinação do padrão de vida dos sujeitos é, precisamente, a sua capacidade para aprender novas competências, novos conceitos, de avaliar novas situações e saber lidar com o imprevisto.

Baseado nestas premissas, Papert traçou um modelo em que as TIC pudessem ser usadas como auxiliar no processo de construção de conhecimento, o conhecido programa LOGO¹³. Com este programa, propõe uma aprendizagem baseada na dualidade entre concreto e abstracto. A acção realizada pelo aluno em interacção com o computador favorece o

¹³ Logo é uma linguagem de programação simples e estruturada virada para a educação. Tem como objectivo permitir que uma pessoa se familiarize com conceitos lógicos e matemáticos através da exploração de actividades espaciais que auxiliam o utilizador a formalizar raciocínios cognitivos (LOGO Foundation em <http://el.media.mit.edu/logo-foundation/resources/index.html>).

desenvolvimento e a construção mental, que por sua vez permitirão a geração de outras acções concretas, num movimento lógico entre o abstracto e o concreto.

1.2 Construtivismo e o Ensino-Aprendizagem

Esta breve resenha sobre o construtivismo e alguns dos seus teorizadores lembra-nos que aprender é muito menos aceder a informação e muito mais reconhecer a sua própria voz e trocar ideias com os outros de forma a construirmos continuamente novo conhecimento; é igualmente lermos o mundo através dos nossos olhos e linguagem, e não através do que nos é puramente transmitido.

Resumidamente, as teorias construtivistas defendem a construção de ambientes de ensino-aprendizagem que proporcionem o crescimento de cidadãos activos interventivos e responsáveis. Cada uma das visões acima apresentadas contribui para a criação de ambientes propiciadores de construção de conhecimento de acordo com as necessidades de ensino-aprendizagem da Sociedade do Conhecimento.

À luz das teorias construtivistas, a Educação deve ser um processo de construção de conhecimento, reconhecendo as diferenças individuais. Assim, quanto mais próximo estiver o ensino da realidade, mais fácil se torna para os alunos fazerem uma aprendizagem significativa. Há um antigo aforismo que diz:

“O que eu oiço, eu esqueço.

O que eu vejo, eu lembro-me.

O que eu faço, eu percebo.” (Confúcio, 551-479 a.C.).

Logo, se a aprendizagem é activa, isto é, se o aluno trabalha para a sua construção, se discute o porquê e o como de um problema, se cria e constrói o seu projecto, maior é o seu interesse e, por consequência, a sua motivação, aumentando também a interiorização das novas informações, pois o relacionamento com os antigos conhecimentos é mais consistente e duradouro. Deste modo, gera-se um conhecimento mais profundo, alteração ou consolidação das concepções anteriores.

Para os construtivistas, o ensino é um acto individual e engenhoso. Cada aluno tem a sua forma de processar a informação recebida e de construir o seu conhecimento, através de experiências concretas, com significado e bem contextualizadas. A aprendizagem processa-se da experiência para o conhecimento e não em sentido contrário. A actividade conduz ao conceito, mas o conceito não leva à actividade; por isso, a aprendizagem do ponto de vista construtivista é indutiva (Cooperstein, 2004).

Um ambiente de ensino-aprendizagem construtivista não impõe conhecimentos de fora para dentro, parte do princípio que o aluno constrói o conhecimento antes, durante e depois da escola. Assim, a escola deve facilitar a passagem de conceitos espontâneos, da infância, para conceitos científicos e tecnológicos (Matui, 1996).

Em Cooperstein (2004), pode também ler-se que, num ambiente de ensino-aprendizagem construtivista, as actividades levam à criação dos conceitos e depois os alunos atribuem-lhe sentido, dando lugar à aprendizagem. Os conceitos abstractos passam a ter sentido, a ser transferíveis e retidos, pois estão associados à realização de uma actividade concreta.

A aplicação das teorias construtivistas à educação não pressupõe uma listagem de regras, ou ingredientes, como se de uma receita se tratasse. Smith (1987, cit. por Hargreaves, Earl & Ryan, 2001, p.190) escreveu que “a qualquer hora que você tentar reduzir o ensino a um modelo, terá problemas, porque os modelos nos dão fórmulas, e as fórmulas reduzem a vida para fora do ensino.”¹⁴ O processo de ensino-aprendizagem construtivista será antes um consciencializar de que:

- O conhecimento reside nos sujeitos;
- Aprender significa desenvolvimento, crescimento de conhecimentos;
- Conhecimento não é sinónimo de verdade, mas sim uma tentativa de fazer com que o mundo faça sentido;
- O desequilíbrio facilita a aprendizagem, os «erros» e a sua compreensão são fundamentais para a formação do conhecimento;
- A reflexão é um dos momentos essenciais da aprendizagem;
- A interactividade entre alunos e professores favorece a criação de um ambiente criativo e construtor de conhecimento;

¹⁴ Tradução brasileira

- O envolvimento do aluno na sua aprendizagem é o motor do seu crescimento cognitivo e o seu desenvolvimento como cidadão (Fosnot, 1998).

A aprendizagem, dentro deste paradigma, deve ser olhada como uma adaptação do aluno ao mundo, sendo que o mundo exterior tem o papel de fomentar a adaptação ou eliminação dos modelos mentais gerados pela aprendizagem.

A aprendizagem não pode ser concebida sem os seguintes princípios (Gagnon & Collay, 2006):

- O conhecimento é fisicamente construído pelos alunos, através de uma aprendizagem activa;
- O conhecimento é simbolicamente construído pelos alunos, através das suas próprias representações da acção;
- O conhecimento é socialmente construído através da interacção com os outros;
- O conhecimento é teoricamente construído pelos alunos, ao tentarem explicar coisas que não compreendem completamente.

A estes princípios, Good and Brophy (citado em Cooperstein, 2004) acrescentam que a aprendizagem activa e a construção do conhecimento, se desenvolvem através de tarefas que simulem a prática real.

Estes pressupostos significam que cada projecto educativo deve adaptar, aos seus objectivos e às condições de que dispõe, os conteúdos, os processos e os contextos que permitam gerar nos seus alunos construção de conhecimento e crescimento emocional, pois a informação com que os alunos se deparam constantemente necessita de ser processada para ser transformada em conhecimento. Aliás, já Piaget e Vygotsky defendiam que o meio social é fundamental para o crescimento cognitivo e a construção do conhecimento (Freitas, 2002).

Cubero (2005) defende que a implementação de um ambiente de ensino-aprendizagem construtivista só se concretizará se os vários actores tiverem presente que:

- A realidade não é independente do sujeito e esta constrói-se socialmente;
- Os sujeitos, com as suas componentes culturais e pessoais, são os agentes activos da construção da «sua» realidade;
- A discussão e a reflexão são partes integrantes da construção interactiva do conhecimento;
- A construção do conhecimento está inserida num contexto histórico, social e cultural, mas ela própria é, também, geradora desse contexto;

- A interacção contínua dos sujeitos com o contexto é geradora dos significados como elementos funcionais que terão sentido enquanto parte de um discurso e de um contexto;
- A linguagem significa acção, o que é muito mais do que ter exclusivamente um carácter referencial e comunicativo.

Brown (2006) refere ainda que dentro de uma visão do Construtivismo Social, mais associada à Sociedade do Conhecimento, a aprendizagem é também resultado de uma activa participação em comunidades de interesses, em que a construção do conhecimento se dá não só pela participação dos vários sujeitos, mas também como resultado de um consenso.

Estes pontos de partida são essenciais se se deseja a implementação de ambientes de ensino-aprendizagem de base construtivista, em que os currículos são construídos com base na resolução de problemas, adaptáveis aos conhecimentos prévios dos alunos; se os docentes actuarem como mediadores da reflexão e discussão dos factos, num ambiente colaborativo, permitindo a construção do conhecimento dos alunos.

Num ambiente construtivista, o professor passa a ter um papel completamente diferente, deixa de ser o «conhecedor dos conceitos», o «teorizador dos factos», o planeador da instrução. Segundo Piaget, o papel do professor é agora de criar ambientes em que (Gebara & Marin, 2005):

- Os alunos possam naturalmente realizar experiências de construção de conhecimento em contexto de sala de aula;
- A aprendizagem seja um processo activo, onde o «erro» e a procura de soluções são elementos fundamentais para a construção de novo conhecimento;
- A aprendizagem seja um processo social¹⁵ em que a criação de grupos de trabalho favorece o desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky defende igualmente que o professor deve actuar como um facilitador do processo de aprendizagem do aluno (Morelatti, 2002). A intervenção do professor deve surgir como guia, como fornecedor de pistas, aconselhando e corrigindo os pensamentos e estratégias dos alunos. As possíveis assimetrias entre as suas conversas (alunos/alunos, alunos/professores) constituem parte importante do processo de aprendizagem, aprendizagem esta que fica facilitada quando ocorrida em ambientes colaborativos, só que, com este autor,

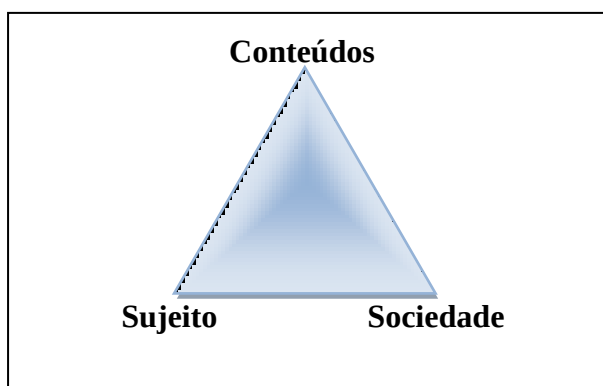
¹⁵ Piaget defende que a interacção com a sociedade apenas reestrutura os elementos cognitivos, o conhecimento é construído de dentro para fora.

por argumentos inversos, dado defender que o desenvolvimento cognitivo se realiza no sentido inverso, ou seja, da sociedade para o sujeito, de fora para dentro. As situações de sala de aula devem assemelhar-se ao contexto social, económico e cultural dos alunos.

A mensagem que o Construtivismo Radical deixa aos educadores é que “a arte de ensinar tem pouco a ver com o intercâmbio do conhecimento, o seu objectivo fundamental deve ser incentivar a arte de aprender” (Glaserfeld, 1995, p. 314).

Imaginemos a educação num plano geométrico, um triângulo, como nos mostra a Ilustração 1:

Ilustração 1 – Triângulo da Educação



Tal como em qualquer outra teoria contemporânea da educação, nas diferentes vertentes do construtivismo encontram-se visões onde o peso de cada vértice desse triângulo é diferente:

- Teorias que focam principalmente o aluno (sujeito), como o Construtivismo de Piaget;
- Teorias que enfatizam essencialmente o conteúdo, sob a designação de Construtivismos Contextualizados, onde se enquadram o Construtivismo Gradual ou Transformativo de Bruner, o Construtivismo Brusco ou de Ruptura de Bachelard e o Construtivismo Regressivo ou Gradual de Giordan;
- Teorias que assentam principalmente na sociedade, como o Construtivismo Sócio-Cognitivo de Vygotsky;
- Teorias realçando o discurso educativo, como o Construtivismo Social – um paradigma alternativo na investigação em educação – que substitui a mudança conceptual característica de todas as visões construtivistas cognitivas pela análise do discurso educativo.

Qualquer que seja a escola construtivista, os objectivos do ensino associam-se ao desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos, ou seja, o desenvolvimento cognitivo é

uma meta educativa. O processo de ensino-aprendizagem é visto como uma construção activa, em que o aluno participa fisicamente na sua assimilação, tendo por base as suas concepções prévias, pois são estas que orientam a aprendizagem do momento, fornecendo pontos de ancoragem, tal como defendido por Ausubel; o conhecimento é provisório, dado depender do sujeito e das suas vivências sociais, culturais e históricas, mas tem de ser viável para o sujeito, ou seja, tem de ser útil para si ou para o grupo em que está inserido.

Se o conhecimento depende da experiência pessoal de cada um, da capacidade de experimentar diferentes qualidades de sentimentos, através dos diversos órgãos dos sentidos, dependendo do que experimentamos, em grande parte, e das redes semânticas que tecemos, então o processo de ensino-aprendizagem deve ser um processo de libertação da inteligência, de modo a que o indivíduo esteja aberto a novos conceitos e experiências.

A forma como o ser humano emprega a mente depende da sua habilidade para desenvolver e usar “ferramentas”, ou “instrumentos” ou “tecnologias” (Bruner, 1999, p. 43) e, são estes mecanismos que lhe permitem aumentar o seu conhecimento. Para Bruner, a linguagem é o exemplo ideal de tecnologia. Aliás, a linguagem, para os construtivistas, é um dos principais meios de interacção, de desenvolvimento das capacidades cognitivas e ancoragem de conhecimentos. “A linguagem facilita o ver, o saber e o reviver de todas as espécies de experiências humanas” (Bobbitt, 2004, p. 145). Em Stauffacher, Walter, Lang, Wiek & Scholz, (2006) pode-se ler que a cognição é mediada pela interacção social e pelos aspectos culturais, mas a linguagem, a literacia, o discurso são instrumentos e, ao mesmo tempo, o produto da prática cognitiva, cultural e social do sujeito. A criação de conhecimento através de diálogo é o expoente máximo das teses construtivistas de que não existe uma única realidade, mas diferentes interpretações.

Do ponto de vista construtivista, a comunicação não pode ser entendida como algo objectivo – a comunicação bem sucedida é um conceito muito vago – pois a subjectividade é uma característica que lhe é inerente. A incompreensão é vista mais como uma situação normal do que a compreensão. No relacionamento com os outros, raramente nos apercebemos do quão pouco sabemos ou os compreendemos. Só quando nos apercebemos de que não houve entendimento é que tomamos consciência que falhamos em nos compreendermos (Poerksen, 2005).

A importância desta tomada de consciência e do papel que a comunicação desempenha no processo de ensino-aprendizagem é essencial para o docente, dado este

necessitar de procurar formas e meios de fazer com que a probabilidade de comunicação bem sucedida seja, pelo menos, mais provável. O docente deve orientar-se pela realidade do aluno, e fazer daí o seu ponto de partida, desenvolvendo uma linguagem que, sem deixar de ser académica, seja reconhecida pelo aluno.

O erro, num ambiente construtivista, é mais um elemento constitutivo da aprendizagem, já que a sua consciencialização por parte do aluno e os ajustes que vai realizando permitem a construção de conhecimento. Não que o erro seja uma meta, nem tão pouco um resultado que se condena antes de se examinar o seu processo, ele deve, isso sim, ser entendido como um elemento natural de um qualquer processo de mudança, construtivo e inovador. Bruner (1999, p. 72) refere que a aprendizagem “aumenta a adequação do momento e da localização do conhecimento correctivo”. O que não acontece em ambientes empiristas, em que o erro apenas serve para constatar se o que foi ensinado foi retido.

Num ambiente tradicional, os docentes classificam os seus alunos pelas notas obtidas nos testes, em função das questões certas e erradas. Num ambiente construtivista, os docentes avaliam os seus alunos pelo seu desenvolvimento e crescimento cognitivo. As respostas certas ou erradas são importantes, pois possibilitam ao docente conhecer melhor os seus alunos e isso permite-lhe guiar a construção do seu conhecimento e evitar o fracasso.

O erro permite ao professor tomar consciência de que o aluno tem necessidades, que precisa de ajuda, que não assimilou o código das novas significações, de que seguiu caminhos diferentes dos esperados. Esta tomada de consciência permite-lhe criar estratégias, organizar sequencialmente acções conducentes a alcançar determinados fins educativos, ou então entender o erro como uma ferramenta conceptual que lhe permite encurtar distâncias entre intenções e realizações, passando-se de um ensino de conteúdos a uma aprendizagem de processos.

O erro deve ser utilizado para uma tomada de consciência, assim como as contradições e absurdos devem ser usados para facilitar a compreensão da realidade, melhorá-la ou mesmo ajudar a resolver problemas. O erro como fonte de conhecimento permite, por um lado, o aprofundamento da consciência pessoal e social, e, por outro, aumenta a atenção e a reflexão sobre o não conseguido.

Torre (2004) refere que a tomada de consciência entre o esperado e o obtido alimenta uma tensão diferencial cognitiva capaz de encontrar alternativas e mudanças.

A aprendizagem dá-se através da construção do conhecimento, fazendo este mais sentido para os alunos do que memorizar factos ou procedimentos. O erro, neste sentido, favorece a habilidade reflexiva e analítica. Quando o aluno constrói o seu conhecimento (Bruner, 1999):

- Aumenta o seu controlo dos estímulos, torna-se mais independente;
- Interioriza os acontecimentos;
- Aumenta o seu comportamento lógico;
- Desenvolve capacidades de lidar com várias alternativas.

Dos alunos, espera-se que deixem de ser meros receptores e participem no desenho de actividades, que empreguem as suas experiências na resolução de problemas, através de diversos métodos, e que saibam articular-se em grupo, pois, para o construtivismo, não existe o método certo para a realização de uma tarefa e, a reflexão e discussão entre sujeitos provoca crescimento intelectual e promove uma aprendizagem mais rica e crítica.

Espera-se que os alunos, ainda numa referência ao erro, o encarem como modo de aprendizagem, como forma de perceberem quando e quanto necessitam ou não de apoio do professor para alcançar os seus projectos e aprendizagens (Torre, 2004).

Num contexto construtivista, o docente deixa de ser o «detentor da verdade» que lidera a aula, que expõe a matéria e espera a memorização para posterior reprodução durante o período de avaliação. O docente passa a ter um papel muito mais relevante e mesmo mais complexo. A sua aproximação pedagógica necessita de ser mais individualizada, mais criativa e em permanente estado de ajuste em função das reacções que recebe por parte dos seus alunos. É por isso que uma abordagem construtivista exige dos docentes uma preparação mais demorada e cuidada de cada tema.

Dentro deste espírito, a aprendizagem já não é mais um comportamento de estímulo/resposta, mas um tentar interpretar a resposta em função do indivíduo e do estímulo. O docente tem a tarefa de averiguar as representações dos alunos e as suas experiências anteriores, de forma a compreender qual o caminho percorrido desde a representação inicial até à final. O docente, antes de mais, deve estar ao corrente das perspectivas actuais dos alunos para, a partir delas, gerar experiências que lhes permitam reflectir sobre as suas próprias ideias e reconhecer o seu papel como possíveis construtoras de teoria. O docente passa, então, a ter uma dupla dimensão: a de ser facilitador da aprendizagem dos seus alunos, por um lado, e de investigar a sua própria actividade profissional, por outro (Porlan, 1987 e

Porlan e Martin, 1991). Estas dimensões completam-se, pois ao mesmo tempo (1) que é responsável por dinamizar, apoiar e facilitar o processo de aprendizagem, que é da responsabilidade do aluno; (2) tem de investigar os processos desenvolvidos na aula para ajustar permanentemente o seu desempenho didáctico aos acontecimentos que nela se vão dando, de modo a que o ensino-aprendizagem seja um processo aberto, que interesse os alunos e os motive para a aprendizagem.

O papel dos docentes, ao contrário do que se pode julgar pela visão crítica das orientações e princípios do Construtivismo Pedagógico, vê-se reforçado e torna-se mais complexo (Massabni, 2007), pois deixa de ensinar para passar a ser um:

- Facilitador da aquisição de conhecimento dos seus alunos, através da criação de situações de aprendizagem em que são promovidos desafios, reflexões, incitamento à auto-aprendizagem;
- Observador atento dos percursos de aprendizagem dos seus alunos, para tornar possível a adopção de estratégias realmente adequadas a esses alunos.

O docente tem de estar consciente de que cada aluno pode partir de pontos diferentes de desenvolvimento e chegar a níveis diferentes de conhecimento e competências adquiridas. Uns alunos interiorizarão a parte «X» do conceito, outros interiorizarão a parte «Y» e uns poucos possivelmente nem conseguirão atingir as competências essenciais definidas pelo docente. Implica, esta percepção, um desafio redobrado e um conhecimento muito mais aprofundado sobre metodologias, dada a necessidade de uma estruturação muito mais cuidada e diversificada de cada momento de ensino-aprendizagem.

Este novo papel dos docentes pressupõe o domínio de muitas mais competências e capacidades. O docente, neste contexto, necessita saber ainda mais dos assuntos que lecciona. Num ambiente tradicional, necessitava de saber para transmitir e avaliar correctamente. Num contexto construtivista, o seu domínio das áreas que lecciona é fundamental para poder criar ambientes de reflexão, de discussão, de formulação de hipóteses, de resolução de problemas que ajudem os alunos a construir o seu próprio conhecimento; para liderar situações de desenvolvimento cognitivo, é mais do que necessário ter o seu próprio conhecimento bem ancorado.

Antes, a educação estava centrada no docente, uma vez que este era a fonte primária de conhecimento para os alunos e as actividades e estilo de ensino dependiam unicamente do docente. O docente era o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Num paradigma

construtivista, a aprendizagem centra-se no aluno e a responsabilidade pelo processo de aprendizagem passa a ser deste. É o aluno que passa a ditar as estratégias a seguir e o ambiente de ensino-aprendizagem é desenhado de acordo com as necessidades e capacidades de cada grupo de alunos (Brown, 2006). No entanto, cabe sempre ao docente a gestão do processo de ensino-aprendizagem.

A preocupação dominante do docente, num paradigma tradicional, era **como** ensinar. Num paradigma construtivista, o foco deve de estar no **aprender** e como este processo pode ser **otimizado**.

A avaliação escolar não é mais um medir de comportamentos, mas uma preocupação em compreender os percursos feitos, que resultados de aprendizagem foram atingidos, é o acompanhar do processo de construção do conhecimento dos alunos (Almeida, 2005; Brown, 2006; Pereira, 2007). O docente deve encarar a avaliação como um processo de investigação em que vai comparar os dados obtidos da dinâmica da classe com o desenho que inicialmente tinha elaborado, ficando assim na posse de elementos que lhe permitem tomar decisões quanto ao ajuste entre as suas intenções e expectativas e a realidade obtida na aula, podendo, desta forma, contribuir para uma maior eficácia da trajectória de aprendizagem dos alunos.

Sobressaindo de toda a envolvimento construtivista, está ainda a importância que deve ser dada ao retorno (*feedback*) como ferramenta educativa e factor de motivação (Bruner, 1999). Ao considerar-se que a aprendizagem é autónoma, que cada aluno faz o seu percurso, é necessário assegurar que eles conseguem avaliar o seu progresso ou que dominam uma competência.

Uma aula, dentro desta perspectiva, é no seu todo um sistema formado pelos elementos humanos e materiais que estão em permanente contacto, gerando continuamente informação; como Bronfenbrenner (1979) afirmava, uma aula é um sistema aberto de natureza social e epistemológica.

A informação que se gera nestes ambientes deve ser o resultado das contribuições do docente, de cada um dos alunos e da classe como um todo, querendo dizer com isto que, em cada aula, se deve criar um sistema de comunicação em que os emissores, receptores, canais, mensagens e ruídos próprios da utilização de códigos e características específicas da expressão sejam o espelho de uma organização muito própria *daquela* aula. Este tipo de sistema fica assim condicionado:

- Pelos conhecimentos que cada aluno detém, suas crenças e estrutura cultural, suas motivações e interesses;
- Pela estrutura semântica do docente, suas crenças acerca dos alunos, métodos, etc., seus interesses pessoais e profissionais e motivação;
- Pelo grau de adequação dos assuntos aos interesses dos alunos;
- Pela adequação da mensagem didáctica do docente aos esquemas mentais dos alunos;
- Pela adequação dos materiais didácticos e organização física do espaço aos interesses postos em jogo.

Quando, numa aula, se consegue gerar interesse e as estruturas de poder são relativamente compartilhadas é mais fácil conseguir-se uma aprendizagem conceptual e uma atitude crítica e reflexiva nos alunos. Segundo García, Martín e Giraldez (1986), quando existe a negociação de problemas interessantes, significativos e relevantes (que ao mesmo tempo interessam aos alunos e têm interesse para aprendizagem), quando as várias ideias alternativas podem ser expressas, quando se faz uma selecção crítica de algumas delas com o objectivo de as confrontar com outras fontes de informação, com a intenção de desenvolver aprendizagem, está criado o ambiente para que docentes e alunos se envolvam num processo de evolução conceptual gradual e permanente, tão desejado num processo de ensino-aprendizagem dinâmico.

A escola, neste paradigma, tem a função de auxiliar os alunos a adquirir conceitos proveitosos que os ajudem a compreender o mundo que os rodeia, as interligações existentes entre os vários assuntos, os quês e os porquês da vida, a adquirir capacidades de gerar e usar novos conceitos e práticas e a ter atitudes mais positivas em relação a si próprios. A escola deve, ainda, combater o empobrecimento dos currículos e a exclusão de conhecimentos, qualquer que seja o pretexto (Matui, 1998).

Em Cooperstein (2004), pode-se ler que a aprendizagem construtivista se baseia no princípio de que os alunos descobrem as suas verdades através das actividades realizadas e que o papel do docente é o de facilitar estas descobertas. A este respeito Bruner (1999, p. 75) escreve:

“Para que a informação seja utilizada eficazmente, tem de ser traduzida no modo de tentar resolver um problema próprio do aluno. Se essa possibilidade de tradução não está presente, a informação é simplesmente inútil.”

Nesta perspectiva construtivista, os ambientes de ensino-aprendizagem devem ser activos e dar oportunidade aos alunos de desenvolverem eles próprios as suas potencialidades, permitindo a adaptação das suas estruturas cognitivas às novas situações criadas e, através da sua interacção com o objecto de estudo proporcionar desenvolvimento. O ensino-aprendizagem não se deve limitar a conhecimentos teóricos e mecanicamente adquiridos, mas sim fundamentar-se em modelos mentais flexíveis do mundo real, que sejam capazes de evoluir, permitindo que o aluno seja o actor principal desse cenário de aprendizagem. Os alunos devem ser capazes de estruturar o processo de construção do seu conhecimento, não apenas de reproduzir uma acção. Isto significa que o processo de aprendizagem depende não só de actividade física e comportamental, mas também de actividade cognitiva.

A perspectiva construtivista (Torres, 2003) pode ser vista segundo a noção hegeliana de *Aufhebung*¹⁶ de que “a criação do conhecimento é sempre a negação da negação anterior, a crítica do conhecimento anterior, que, por si só, é uma crítica do conhecimento precedente, e assim por diante”; o conhecimento é sempre uma construção pessoal, uma análise conclusiva pode ser sempre sujeita a debate.

Aprender num contexto construtivista tem de ser mais do que um acrescentar de informação, tem de impulsionar a transformação conceptual.

Ausubel (1968) referia que o conjunto dos conhecimentos que os alunos detêm é fundamental para a sua aprendizagem e o processamento da informação recebida depende da forma como utilizam a sua própria estrutura cognitiva; logo, o papel do docente é fundamental na forma como facilita a integração de novos conhecimentos em conhecimentos antigos, incitando à apropriação de novos conhecimentos. Uma aprendizagem com sentido é aquela em que o aprendente escolhe e integra os novos conhecimentos nos conceitos e preposições que já detém. Quando a estrutura cognitiva do aluno sofre pequenas alterações, Ausubel designa-as como “aquisição”; quando as alterações são grandes, designa-as como “mudança conceptual”.

Para Pereira (2007), a mudança conceptual dá-se se:

- As concepções existentes forem insatisfatórias;

¹⁶ Anulação, negação

- A concepção nova for inteligível;
- A concepção nova for inicialmente verosímil;
- A concepção nova sugerir a possibilidade de investigação.

Novak (1981) sustenta que o aluno tem de estar motivado para que haja aprendizagem e para que este cenário se concretize, mais uma vez o papel do docente é fundamental.

Para além disso, partindo da distinção feita por Resnick (1983), qualquer que seja a teoria de aprendizagem, ela compreende três grandes áreas:

- **Teoria da competência** - contexto que explicita aos alunos conhecimentos e capacidades a adquirir;
- **Teoria da aquisição** - processos de aprendizagem que desenvolvam ambientes que permitem aquisição de competências;
- **Teoria da intervenção** - métodos e estratégias de ensino que permitam o desabrochar de capacidades e potencialidades.

Vejamos agora, em pormenor, como é que estes três conceitos contribuem para o crescimento do aluno e da construção do seu conhecimento:

Teoria da Competência

Um ambiente de ensino-aprendizagem baseado em competências deveria providenciar aos alunos o tipo de conhecimento e capacidades que eles deveriam adquirir para se tornarem competentes numa dada área.

Os investigadores de psicologia cognitiva têm centrado as suas atenções nesta área e as conclusões convergentes dos vários estudos vão no sentido de que a primeira grande finalidade da aprendizagem escolar cognitiva é levar os alunos a pensar e a resolver problemas com destreza. Para isso, é necessário que os alunos (Perkins e Salomon, 1989; Fosnot, 1998; Hargreaves, 2003):

- Adquiram um conjunto flexível de conhecimentos bem organizados sobre um dado assunto;
- Estejam de posse de métodos heurísticos, isto é, de estratégias de pesquisa sistemática que permitam a análise e transformação de problemas. Neste sentido, é importante que seja ressaltado o papel da interacção entre o conhecimento e a competência (Spada, Opwis, Donnen, Schwiersch, e Ernst, 1987; Fosnot, 1998, Hargreaves, 2003);

- Possuam capacidades metacognitivas no âmbito do conhecimento do funcionamento cognitivo do indivíduo e do tipo de actividades ligadas à sua auto aprendizagem e conhecimentos sobre processos de reflexão e solução relacionados com o tipo de actividades de aprendizagem e cognição;
- Sejam envolvidos em estratégias de aprendizagem dinâmicas que os motivem, isto é, actividades que lhes permitam, durante o período de aprendizagem, adquirir qualquer uma das três capacidades anteriores (Fosnot, 1998; Hargreaves, Earl & Ryan, 2001).

O que se constata actualmente é que, infelizmente, existe ainda uma parcela significativa de ambientes educativos que não propicia o desenvolvimento nos alunos destas capacidades, nem os envolve, continuando ainda centrados em métodos mnemónicos e mecânicos, continuando os docentes a controlar a aprendizagem, em vez de a apoiar.

Teoria de Aquisição de Conhecimentos

Desde que o construtivismo tomou lugar como pressuposto válido para as teorias da aprendizagem, muitos estudos foram feitos com o intuito de se averiguar que características mentais e conceptuais influenciavam a aprendizagem. Estudos recentes têm ressaltado algumas das características da aquisição de conhecimentos que são de primordial importância para que se consigam implementar ambientes activos de aprendizagem. Algumas dessas características são: a natureza construtivista da aprendizagem; as diferenças individuais existentes na aprendizagem; conhecimento das concepções anteriores dos alunos e das suas competências; a zona próxima do desenvolvimento; a interacção entre a sociedade e a aprendizagem; a necessidade de se ajustar a aprendizagem aos contextos da vida real; e a transferência de capacidades cognitivas (Hargreaves, 2003):

- Natureza Construtivista da Aprendizagem - um dos grandes pressupostos da teoria construtivista é que os alunos não são folhas brancas que vão sendo preenchidas pelos professores, eles constroem os seus próprios conhecimentos e competências através das suas ligações ao ambiente e da reorganização das suas próprias estruturas mentais de acordo com os seus interesses. Dykstra, Jr. (Fosnot, 1998, p. 224) escreve a este respeito “Quando você inventa uma ideia para o seu próprio uso, ela faz muito mais parte de você do que quando você memoriza uma descrição dela a partir do que outra pessoa lhe disse.”¹⁷

¹⁷ Tradução brasileira

- Diferenças Individuais - as ilações que se têm tirado das investigações sobre aprendizagem é de que os processos de aquisição de conhecimentos e de aprendizagem estão estreitamente ligados com diferenças individuais a nível da inteligência, conhecimentos e capacidades anteriores, com diferentes tipos de motivação e com estratégias de ensino (Ackerman, Sternberg e Glaser, 1989; Fosnot 1998; Hargreaves, Earl & Ryan, 2001).

Outras conclusões retiradas de vários estudos revelam que os alunos com menores capacidades ou alunos mais ansiosos preferem e obtêm melhores resultados quando lhes são oferecidas abordagens educativas onde existem estruturas mais fortes e lhes é dado mais apoio (Corno e Snow, 1986; Palangana, Galuch, & Sforini, 2002; Saravali, 2005).

Marton & Säljö (1984) descobriram também que os alunos obtêm melhores resultados quando adoptam uma profunda abordagem de aprendizagem, característica que se encontra directamente ligada aos seus conhecimentos metacognitivos.

- Conhecimentos prévios - Ausubel (1968), afirma que “o mais importante factor isolado que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Determine isto e ensine-o de acordo” (p. vi). O conhecimento pessoal de cada um é a base principal para uma aprendizagem activa. Na realidade, a investigação sobre o impacto das diversas variáveis no sucesso académico revelam que o conhecimento prévio explica trinta a sessenta por cento da variância nos resultados da aprendizagem (Dochy, 1988).

Ausubel acrescenta, ainda, que a aprendizagem é significativa quando se conseguem estabelecer relações entre o que se sabe e o que se está a aprender e esta significação será tanto maior, quanto maior for a riqueza e a complexidade das relações estabelecidas.

- Zona Próxima do Desenvolvimento - conceito criado por Vygotsky (1978), que defendia, ao contrário de Piaget, que a aprendizagem tinha um papel estimulante no desenvolvimento. Este novo conceito veio trazer novos elementos para a construção de ambientes activos de ensino-aprendizagem, isto é, a escola deveria ajudar os alunos a dominarem autonomamente os comportamentos que constituem esta zona em cada momento e, a estimular o desenvolvimento cognitivo através da criação de novas zonas próximas do desenvolvimento.
- Interacção entre a Sociedade e a Aprendizagem - nos seus pressupostos, Vygotsky atribui de igual modo uma importância significativa à influência que a sociedade tem na aprendizagem e no desenvolvimento; importância também defendida por Ausubel. Em Fosnot (1998), são referidos estudos que apontam para o facto de uma aprendizagem cooperativa, em grupo, ter uma influência bastante positiva na aquisição de conhecimentos e capacidades cognitivas.

Webb (1985) conduziu uma investigação que forneceu dados suficientes para o levar a afirmar que, quando os alunos trabalham em grupo, partilhando os conhecimentos dos seus pares, obtêm melhores resultados do que quando é utilizada uma metodologia de pergunta-resposta.

Webb, Farivar e Mastergeorge (2002) num artigo onde fazem o resumo de vários estudos sobre o valor da interactividade na aprendizagem, afirmam que os alunos podem entre si potencializar a aprendizagem ao dar e receber ajuda, ao reconhecer e resolver discordâncias entre as diversas perspectivas surgidas no grupo.

Freitas & Freitas (2002, p.16) refere que “a importância que a investigação tem atribuído à aprendizagem social demonstra bem que aprender não é, apenas, um problema do indivíduo isolado mas depende das estruturas em que ele vive.”

Ramos (2005), que realizou uma investigação com crianças do Ensino Básico e do Ensino Secundário, afirma que “a interacção dos alunos com os colegas e com o professor ajuda-os na aprendizagem e na socialização sendo-lhes também útil na sua vida pessoal e profissional” (p. 266).

Muitas outras referências poderiam ser citadas que corroboram esta ideia de que a aprendizagem em ambientes activos e interactivos, onde predomina a discussão e a partilha, conduzem à verdadeira construção de conhecimento.

- Interacção entre a Aprendizagem e a Vida Real - novamente e infelizmente, na maioria das nossas escolas, o conhecimento é adquirido independentemente do contexto social e físico em que está inserido. Aprendizagem é mecânica e os conceitos aparecem descontextualizados em relação à vivência social que os alunos têm fora da escola. Mas um ambiente construtivista de ensino-aprendizagem deve, pelo contrário, apoiar-se em contextos ricos em recursos materiais de aprendizagem que proporcionem a interacção social e sejam representativos das realidades em que os alunos futuramente irão aplicar os seus conhecimentos e capacidades.
- Transferência de Capacidades Cognitivas - apesar de esta ser uma questão polémica, não deixa, no entanto, de ter a sua importância e de recentemente se apontar para a possibilidade evidente de existir transferência de capacidades cognitivas para outras tarefas mais ou menos relacionadas com as inicialmente aprendidas (Fosnot, 1998), desde que o ambiente de ensino-aprendizagem seja direccionado para esse objectivo.

Teoria da Intervenção

De tudo o que foi escrito até aqui, ressalta a ideia de que os ambientes de ensino-aprendizagem deveriam revestir formas construtivistas em que os alunos seriam ajudados no desenvolvimento dos seus potenciais cognitivos. Também foram apontadas características, que, ao serem alcançadas pelos alunos, ajudá-los-iam na sua aquisição de conhecimentos e capacidades, assim como elementos sociais, físicos e mentais que devem ser tidos em consideração para que a aprendizagem seja mais fácil, interessante e útil.

Se desejamos, então, que a escola seja activa e se enquadre num processo de ensino-aprendizagem cognitiva, tem que se abraçar o pressuposto de que a aprendizagem é um *continuum* evolutivo, em que a aquisição de conhecimentos e competências tem que estar intimamente ligada ao contexto real e utilitário em que o aluno está inserido. Este paradigma sugere ambientes de ensino-aprendizagem dinâmicos, activos, contextualizados, assíncronos, interactivos, servindo-se da multimédia, unidos em rede e em que o sujeito individual é o centro da acção.

Maxine Greene (Fosnot, 1998, p. 160) refere, acerca da aplicação do construtivismo à educação, que “Ele [construtivismo] é aberto a pontos de vista, a perspectivas não exploradas; ele procura janelas jamais abertas, escadas jamais percorridas, chaves capazes de abrir portas até então desconhecidas.”, dando-nos uma perspectiva alargada do que pode ser um ambiente activo de aprendizagem.

Em Cooperstein (2004), pode ler-se que, apesar das dificuldades e do tempo necessário para a preparação de aulas, um modelo de ensino-aprendizagem construtivista tem vários benefícios. Da sua experiência de trabalho em ambientes de ensino-aprendizagem construtivistas, conclui que os alunos descobrem os conceitos e desenvolvem competências. Os conceitos abstractos tornam-se compreensíveis, transferíveis e são retidos uma vez que estão ligados ao desempenho de uma actividade. Acrescenta ainda a mesma autora que as actividades levam aos conceitos e à construção de conhecimento por parte dos alunos. Na mesma obra é possível, ainda, constatar a opinião da autora em relação a ambientes construtivistas, ao referir-se às aulas como gratificantes para todos os actores (alunos e docentes). No que diz respeito aos alunos, acrescenta que se sentem comprometidos, entusiasmados, produtivos e motivados, deixando as aulas, normalmente com o sentimento de realização e confiança, demonstrada pela posterior aplicação dos conceitos e competências adquiridas a outras situações.

Um estudo realizado por Sheehan (2004) com adultos em contexto de formação contínua, mostra que o processo de ensino-aprendizagem assente em pressupostos construtivistas, revela a riqueza desta abordagem e das vantagens que traz ao processo de construção do conhecimento.

O envolvimento pessoal, as divergências geradas pelas diferentes personalidades, a necessidade de pôr em comum os conhecimentos, de trabalhar em grupo, de discutir os assuntos, de fazer envolvendo-se, enriquece a construção do conhecimento e ganha em riqueza emocional. Através de ambientes activos de ensino-aprendizagem, a aprendizagem é feita ao nível cognitivo e emotivo e os sujeitos sentem-se mais realizados no final da formação, estando mais predispostos para aplicar no seu local de trabalho os conceitos e competências adquiridas.

São vários os autores que apresentam modelos de ambientes de aprendizagem baseados nas teorias construtivistas. Na alínea seguinte apresentaremos dois desses modelos, por entendermos não estarem longe dos pressupostos subjacentes ao Processo de Bolonha.

1.2.1 Designs de Aprendizagem Construtivista

Scardamália, Bereiter, MacLean, Swallow & Woodruff (1989) e Collins, Brown & Newman (1989) desenvolveram um modelo para conceber ambientes de aprendizagem ideais que comportam quatro vertentes:

- O **conteúdo**;
- Os **métodos de ensino**;
- A **sequência das tarefas de aprendizagem**;
- O **contexto social da aprendizagem**.

A vertente dos **Conteúdos** deveria contemplar os quatro tipos de aprendizagem já focados anteriormente - conhecimentos específicos; métodos heurísticos; estratégias de metacognição e de aprendizagem. O docente, para ajudar os alunos a atingir estas competências, deve ter um comportamento que implique saber observar, seguir uma prática guiada e apoiada e que seja capaz de receber e proporcionar retorno (*Métodos de Ensino*).

O objectivo destas estratégias é o de ajudar os alunos a adquirir uma gama bem interligada de competências cognitivas e metacognitivas, isto é, que lhes permita construir um modelo mental adequado às tarefas que têm que desempenhar. O docente deve dar sugestões e o retorno necessário durante a execução de um trabalho, tendo como objectivo a melhoria do desempenho. Deve apoiá-los durante a realização das tarefas, tendo como finalidade ultrapassar essa zona próxima de desenvolvimento.

O docente tem de ser um incentivador das motivações dos alunos. Quando os docentes afectam o modo de aprendizagem dos seus alunos, nesse momento estão a construir a mudança (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001). O docente tem de pensar e estruturar as situações de aprendizagem em colaboração com os seus alunos, de modo a que exista criação de actividade reflexiva propiciadora do desenvolvimento e valorização da actividade mental.

Por outro lado, é importante que os alunos tomem consciência das suas próprias capacidades cognitivas e metacognitivas. O docente ajudá-los-á se:

- Utilizar técnicas articuladas que facilitem o descrever e explicar dos seus conhecimentos e atitudes face à resolução dos vários problemas;
- Permitir aos alunos reflectir, através da comparação entre as suas estratégias e as soluções dos especialistas, dos seus colegas e finalmente com um modelo mental de desempenho competente;
- Der espaço para a exploração - possibilidade de aumentar a autonomia na capacidade de resolução de problemas, identificação e definição de novos problemas por parte dos alunos.

Por último, cabe ao docente seguir um método de generalização, ou seja, mostrar claramente aos alunos que as capacidades cognitivas adquiridas para a resolução daquele problema específico podem ser utilizadas, desde que devidamente adaptadas, noutros domínios.

A ***Sequência de Tarefas de Aprendizagem*** deveria apresentar um esquema de progressão, em que os trabalhos vão requerendo conhecimentos mais complexos e uma variedade maior de competências cognitivas e metacognitivas. Por outro lado, as competências genéricas deveriam ser apresentadas antes das específicas, ou seja, as tarefas que necessitam de menos competências seriam desenvolvidas em primeiro lugar e gradualmente evoluir-se-ia até serem atingidas tarefas mais complexas.

A ***Integração do Meio Social no Meio Escolar*** deve ser concretizada através:

- De uma aprendizagem em contexto, ou seja, as tarefas a realizar pelos alunos devem assemelhar-se às situações em que no dia-a-dia poderão ter necessidade de aplicar os seus conhecimentos;
- Da criação de oportunidades de contacto com especialistas e sua observação;
- Da motivação para aprender sempre um pouco mais;
- Da implementação de trabalhos de grupo;
- Da organização de espaços de diálogo, em que os alunos tenham a possibilidade de identificar, analisar e discutir estratégias e processos de resolução de problemas.

A contemplação destes pressupostos pode ser o ponto de partida para transformar ambientes de ensino-aprendizagem amorfos em:

- Ambientes activos e interactivos, em que professores e alunos assumem a redefinição dos seus papéis;
- Ambientes promotores de conhecimento, onde o trabalho do professor e do aluno assumem uma responsabilidade conjunta;
- Ambientes impulsionadores de um aprender a aprender contínuo.

Mais recentemente, Gagnon & Collay (2006) construíram um modelo de seis etapas no sentido de ajudar os docentes a planear e avaliar a aprendizagem dos seus alunos.

O modelo que estes autores propõem, para além de se alicerçar nos princípios fundamentais do construtivismo, assenta no desenvolvimento de situações que permitam aos alunos serem participantes activos da aprendizagem ao construírem o seu conhecimento em vez de decorarem conceitos, como participantes passivos do processo de ensino-aprendizagem.

O modelo privilegia o envolvimento dos alunos em tarefas que os ajudem a pensar por si e a construir conhecimento com sentido e utilidade. As actividades propostas têm como objectivo resolver problemas, explicar fenómenos, formular questões, que levem à construção do conhecimento de cada um, com a colaboração do professor. Os professores organizam as situações e depois proporcionam encorajamento e questões/tarefas, para que, em grupo, os alunos tentem construir e desenvolver as suas próprias explicações.

As seis etapas enumeradas neste modelo são as seguintes:

- **Situação:** por parte do professor, a definição de objectivos e níveis curriculares, o desenvolvimento de tarefas que os alunos deverão explorar e explicar.
- **Agrupamentos:** agrupar matérias para a consecução das actividades criadas; agrupar os alunos no sentido de promover actividades colaborativas.

- **Pontes:** socorrer-se dos conhecimentos prévios dos alunos para os levar a ancorar novos conhecimentos, permitindo que os alunos utilizem os seus mapas cognitivos, as suas competências, os seus valores, motivações e expectativas.
- **Tarefas/Questões:** encorajar os alunos a questionar-se, a formular hipóteses, a apresentar soluções, através de resolução de problemas, de aplicação das suas capacidades.
- **Apresentar/Mostrar:** encorajar os alunos a criar suportes materiais onde partilhem com os outros as suas descobertas, as suas respostas aos desafios propostos, a sua produção criativa. Estes suportes podem ser: portfolios, cartões que entregam aos outros grupos, após apresentações orais; apresentações multimédia, criação de um álbum fotográfico, criação de uma peça de teatro e sua representação, a construção de um modelo ou maquete, etc.
- **Reflexões:** reflexão e síntese do processo de construção de conhecimento que se deu. Conceber um espaço de partilha, onde conhecem o que cada grupo fez. Depois, criar um espaço em que os alunos são solicitados a reflectir sobre o caminho que percorreram desde o que sabiam, até ao que acrescentaram ou alteraram com a actividade desenvolvida – quais os seus conceitos prévios, atitudes, capacidades (o que sabiam); o que desejavam saber; que conceitos mudaram; o que sabem agora.

Tal como Ausubel (2003) escrevia, só levando os alunos a aprender a aprender de forma integradora e crítica é que é possível formar estudantes para toda a vida e esta proposta permite colocar em prática este mesmo princípio, ao proporcionar ferramentas que permitem ao professor criar ambientes activos de aprendizagem, potenciadores de aquisição de capacidades no domínio da resolução de problemas, de pensamento crítico, de competências comunicacionais e inter-relacionais, tal como exigido pela sociedade contemporânea do conhecimento.

Os ambientes de ensino-aprendizagem que desejem acompanhar a Sociedade do Conhecimento de hoje, que se move a uma velocidade alucinante, têm de proporcionar aos alunos:

- Tempo para reflectir nas suas experiências e poder relacioná-las com os seus conhecimentos anteriores;
- Possibilidade de negociar os seus significados com os dos seus pares e resolver divergências;
- Possibilidade de comparar o que é construído na sala de aula com o conhecimento construído fora dela;
- Ambientes onde eles são actores participativos do processo de aprendizagem.

Revistas que estão as principais teorias construtivistas e os seus preceitos quanto ao processo de ensino-aprendizagem, iremos, no próximo capítulo, estabelecer o paralelismo que consideramos existir entre as teorias construtivistas e o Processo de Bolonha.

CAPITULO III

DO CONSTRUTIVISMO AO PROCESSO DE BOLONHA: O PUZZLE DO ENSINO- APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

1 O DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação, como toda a sociedade em geral, encontra-se entre várias tensões que não devemos pura e simplesmente ignorar, pois elas não desaparecerão só porque não as tomamos em consideração quando tomamos decisões.

A Sociedade do Conhecimento, da informação, a era digital ou como se lhe quiser chamar, força o cidadão a reconsiderar e reavaliar, praticamente a cada instante, cada ideia, cada acção e cada instituição que até aqui era considerada como garantida (Moravec, 2008). Este novo paradigma põe em relevo a importância da necessidade dos estados investirem nas pessoas, colocando a educação como uma prioridade.

Druker (1993), acerca da Sociedade do Conhecimento, menciona que esta é guiada pelo impacto dos avanços das tecnologias de informação na sociedade e a chave para o sucesso é o conhecimento pessoal. E este conhecimento só se atinge através da educação, do empenho pessoal e vontade de aprender ao longo da vida. Ideia análoga é defendida por Nóvoa (2009), quando escreve que a promoção da aprendizagem significa compreender a sua importância e mais ainda, implementar novas formas de pensar e estar na escola, permitindo a construção de conhecimento pessoal.

A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, no seu Art. n.º 14º, contempla a educação como direito de todos os cidadãos, referindo que “todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua”, dando o mote para a importância da formação dos cidadãos europeus como pedras fundamentais para o tão falado «crescimento económico». Este artigo, ao alargar o direito à educação à totalidade da população, conduz, também, a um dos grandes dilemas da sociedade de hoje – necessidade de mudanças radicais do sistema educativo. Mudanças que implicam novos consensos sobre os valores da educação, concepção de novos espaços de ensino, novos públicos com novas necessidades, evoluções sociais e económicas que não podem ser ignoradas pelo sistema educativo. Já não se trata de formar elites, mas a população total (Pereira, 2007).

Trata-se de criar cidadãos habilitados para viver em sociedade, de preparar os cidadãos para a vida, de garantir acesso à educação a todos (Streck, 2009). Formar os cidadãos para uma cidadania plena, numa sociedade em constante evolução e ávida de inovação e criatividade, mas, também, uma sociedade global em que o acesso a dados e factos

se dá com uma facilidade nunca antes acontecida, devido às Tecnologias de Informação e Comunicação. No entanto, estas contingências, devem, por isso mesmo, reforçar que é necessário, por outro lado, conservar raízes e culturas de cada país. Neste mundo universal, acreditamos que é fundamental não esquecer a individualidade de cada pessoa, a sua cultura e a riqueza das suas tradições, ou seja, devemos poder evoluir, mas sem renegar as raízes e a liberdade de cada um. Aliás, o valor de grande parte da aprendizagem escolar está no aperfeiçoamento da compreensão das ideias importantes que cada um tem da sua cultura (Ausubel, 2003). Touraine (2005) argumenta a este respeito que a escola deve ser um lugar de formação de actores sociais, que em primeiro lugar são actores singulares e por isso mesmo, as concepções de si e da sociedade têm de ser tidas em consideração durante o processo de ensino-aprendizagem.

Laborinho Lúcio, numa comunicação, em 2007, sustenta que educar-se na diversidade e complexidade exige uma revisão dos modelos organizativos e funcionais das escolas, mais impõe-se que se forme para a complexidade e diversidade. A grande finalidade deve ser a formação de cidadãos capazes de viver numa sociedade complexa e marcada pela diversidade e, acrescentaríamos, apesar de globalizada.

Pereira (2007) acrescenta, no entanto, que a educação dentro desta perspectiva só será alcançável se a prática educativa for:

- Ponderada, versátil e contextualizada;
- Estiver centrada no aluno;
- Aberta, ou seja, permita percursos diversificados, em função dos vários estilos cognitivos;
- O oposto à memorização dos factos;
- Direccionada para a autonomia e criatividade sem descuidar os pressupostos colaborativos necessários a uma integração social e cultural plena.

Viver o momento sem pensar no longo prazo é outra das tensões do nosso século e a que as políticas educativas não fogem; querem-se respostas rápidas, quando muitos dos problemas necessitam de estratégias pensadas e não apressadas, o que nem sempre é complacente com o ritmo a que a economia e os mercados de trabalho se transformam, que nesta sociedade da “e-economia”, significa requerer trabalhadores qualificados, criativos, com espírito de iniciativa, autonomia, com capacidade de se reciclar, quer em termos de

habilitações, quer de conhecimentos, a um ritmo alucinante (Castells, 2004) e as políticas educativas não podem perder de vista a evolução desta sociedade globalizante.

Torna-se, também, essencial não ignorar que passámos de uma economia que produzia sobretudo objectos para uma que necessariamente tem de produzir conhecimento se quer ser competitiva. A educação não se pode afastar da economia, se deseja contribuir para o desenvolvimento dos seus cidadãos, ajudando-os a melhorar as suas competências e a tornarem-se cidadãos criativos e inovadores (European Policy Centre [EPC], 2009).

Estas afirmações e constatações não decorrem de simples teorias, mas de constatações lineares do mercado de trabalho. O trabalho passou a ser menos hierarquizado, menos rotineiro, para passar a ser mais colaborativo e com necessidade de adaptação constante às necessidades do mercado. Os trabalhadores de hoje necessitam de dominar o «saber fazer», de forma independente ou em equipa, de saber reflectir, de saber comunicar eficaz e eficientemente.

Outro problema que a sociedade de hoje nos apresenta é a incontestável competição, deixando-se para trás a missão de proporcionar a cada ser humano os meios de poder realizar as suas oportunidades, já que a igualdade de oportunidades é algo que não é comum a todos os seres humanos; nas tensões deste século não pode deixar de se mencionar a velocidade a que o conhecimento evolui e o diferente ritmo de assimilação por parte do homem, as crianças/os jovens/os adultos são «atafuhadas» com matérias, sem que haja tempo, nem suportes, que permitam a assimilação de tal quantidade de informação, formando-se cidadãos vazios de ideias e de uma cultura pessoal, em que o material se sobrepõe aos valores morais e ao pluralismo de ideias. Cabe à educação dar um novo sentido ao conceito de pluralidade de oportunidades e de cidadania plena, em que cada um tem a oportunidade de construir o seu conhecimento, o seu aprender a aprender, a sua curiosidade intelectual numa sociedade do saber e do saber fazer. O verdadeiro ensino democrático é aquele que não só assegura acesso, mas principalmente a permanência do aluno no meio académico (Saravali, 2005), permitindo-lhe uma formação ao longo da vida.

Tal como Laborinho Lúcio (2007) referia:

“Trata-se, numa palavra, de formar pessoas livres, capazes de agirem e de promoverem uma verdadeira democracia cognitiva, emprestando à diversidade, enquanto realidade de dimensão sociológica e política, a fonte eticamente legitimadora proveniente da autonomia do sujeito”. (p. 40)

Esta construção de conhecimento está intrinsecamente ligada ao compreender os outros e conhecermo-nos a nós próprios. Esta multiplicidade de relações é a que vai permitir a criação de sociedades mais responsáveis, mais éticas, mais respeitadoras das diferentes civilizações e culturas, apesar da vivência global.

Neste sentido, julgamos que a educação deveria ter como grande objectivo criar cidadãos que aprendam a conhecer e isto implica não só construir-se uma cultura geral suficientemente vasta, mas também dominar profundamente um alargado número de assuntos, logo um gosto pela aprendizagem ao longo da vida - uma autonomia enquanto pessoa.

Este repensar da educação em termos de competências requer um ensino mais individualizado que estimule este apetite de aprender. Devem ser criadas as condições para se aprender a fazer, isto é, aquisição de competências que preparem o indivíduo a pensar e actuar de forma global e sistematizada, para enfrentar diversas situações que facilitem não só a entrada no mercado de trabalho, mas, também, a adaptação às constantes alterações desse mercado.

Emergindo deste cenário, mais uma vez, deparámo-nos com o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Num mundo que se move a uma velocidade alucinante, em que a competição se baseia na inovação, que está intrinsecamente ligada à investigação e ao desenvolvimento, todas as dimensões humanas necessitam de aprendizagem e reaprendizagem contínuas.

Por fim, mas não menos importante, o ensino deve proporcionar as oportunidades para se aprender a ser, isto é, o indivíduo ser capaz de tomar decisões com autonomia e discernimento. Estas capacidades desenvolvem-se cultivando o raciocínio, a criatividade, as técnicas comunicacionais, o sentido estético, etc.

Neste sentido, a educação, ao ser uma parte integrante da sociedade, deve trabalhar em prol do seu desenvolvimento, deve criar cidadãos capazes de gerar a inovação, a mudança.

Álvaro Gomes, no prefácio de “Nova Educação na Nova Ciência para a Nova Sociedade” (Pereira, 2007), escreve que:

“a escola não deve ser meramente instrumental. Ela também o é; mas o essencial é que um estudante sinta, ao longo do seu percurso, que *é bom estudar* porque *é bom estudar*; que *é bom saber*, porque *é bom saber*; porque ficamos mais ricos como pessoas, nos planos ético, moral, sensorial, emocional, racional.” (p. 16).

O que nos leva a opinar que a sociedade do sec. XXI exige um sistema educativo flexivo e estruturado como um ser aprendente, que esteja em permanente construção e

evolução, pois só assim poderá dar resposta às necessidades não só laborais, mas principalmente sociais e culturais dos seus cidadãos.

O que nos leva à questão seguinte: quais deverão ser os objectivos da educação hoje?

1.1 Objectivos da Educação

Paulo Freire (1992) escreveu que a educação não pode ser pensada isolada do homem, pois ele é o sujeito da sua própria educação. A educação é por isso um acto de constantes adequações a uma sociedade em constante mudança. O processo é um sistema em constante rotação - a educação tem como papel actuar sobre o aluno que, por sua vez, é o produto da interacção prática com a sociedade em que está inserido, sociedade esta que, por sua vez, está em permanente transformação, impondo mudanças no sistema educativo.

A escola deve ser aquele espaço em “que por excelência nos desenvolvemos como seres humanos e como cidadãos”, como escreveu, Álvaro Gomes (Pereira, 2007, p. 17).

Se a missão do sistema educativo é o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social, pela formação de cidadãos críticos e responsáveis, sendo a diversidade um factor positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos, ao sistema educativo, parece-nos, competirá:

- Contribuir para o progresso da sociedade;
- Transmitir saberes de saber-fazer evolutivos, adaptados à sociedade cognitiva em que vivemos, ou seja, bases para as competências necessárias no futuro;
- Orientar para o conhecimento por entre as avalanches constantes de informação, conceitos que representam realidades diferentes, uma vez que ter acesso a muita informação não significa deter conhecimento.
 - O conhecimento é a capacidade de hierarquizar a informação, de a separar, ordenar, classificar, modificar e principalmente a reflexão que se faz sobre a informação recebida, de modo a aproveitar aquela que, para nós, é significativa (Savater, 1998; Stone, 2006).

O sistema educativo tem, pois, por obrigação suscitar reflexão por parte dos seus actores, para que estes sintam a necessidade de mudança nas práticas pedagógicas ou andragógicas. Enfrentar estes desafios é colaborar na formação de cidadãos capazes de

construir o seu próprio conhecimento e capazes de dar resposta a uma sociedade em mudança permanente.

Ainda perfilhando as palavras de Savater (1998), a educação não pode ser pensada simplesmente como transmissão de informação, o importante é transmitir modelos de comportamento capazes de transformar informação em conhecimento, ou como Bruner (1999, p. 9) referia, “o saber é um processo, não um produto”.

Um sistema educativo da Sociedade do Conhecimento, como o entendemos, tem de proporcionar aos seus alunos conhecimentos e competências que passam não só pelas disciplinas clássicas – língua, matemática, ciências, ... - mas também pela organização pessoal, a disciplina, a liderança, a capacidade de trabalhar em equipa, a capacidade reflectiva, a metodologia, sem esquecer as competências empreendedoras, que andam aliadas à autonomia, iniciativa e inovação. Competências que não são necessariamente ensinadas, mas interiorizadas através de metodologias activas que proporcionem a abertura a novas ideias, novas formas de olhar para os problemas, de reflectir e discutir pontos de vista vindos de diferentes realidades. E, sem perder de vista estes objectivos, recuperar os valores da democracia, da ética, do respeito pela verdade e pelos outros que a sociedade de hoje tem relegado para segundo plano (EPC, 2009).

Portanto, a educação deve, antes de tudo, desenvolver as capacidades de raciocínio do ser humano, principalmente nas vertentes (Pereira, 2007):

- Criatividade;
- Flexibilidade;
- Resolução de problemas;
- Engenho;
- Inteligência colectiva;
- Confiança profissional;
- Espírito de risco;
- Aperfeiçoamento contínuo.

E nesta lógica, o sistema educativo na sua missão deverá ter sempre presente que, em qualquer estratégia a ser implementada, deve estar contemplado:

- Aprender a conhecer – aquisição de instrumentos de compreensão;
- Aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente;
- Aprender a viver juntos, para participar e cooperar em actividades humanas;
- Aprender a ser.

A integração destas quatro aprendizagens na educação permitirá que mais facilmente sejam descobertos e cultivados os talentos dos alunos. A elaboração dos programas de ensino tem, deste modo, de ser mais rica, de forma a contemplarem a diversidade de talentos e necessidades dos distintos alunos. E este é talvez o maior desafio da educação da sociedade de hoje, criar condições para que todos tenham a possibilidade de frutificar os seus talentos e potenciar a sua criatividade.

Aprender a conhecer

Aprender a conhecer implica acima de tudo compreender o mundo, apreciar o conhecimento e a investigação individual e acima de tudo adquirir autonomia e capacidade de discernir. Este tipo de aprendizagem está no cerne toda a educação; no entanto, pressupõe que se aprenda antes de mais a aprender, isto é, a exercitar a memória, o pensamento e a desenvolver o sentido crítico. Esta aprendizagem nunca está concluída e voltamos a reforçar a importância do seu enriquecimento ao longo de toda a nossa vida pessoal, social e profissional.

Aprender a fazer

O aprender a fazer nunca se pode dissociar do aprender a conhecer, apesar de este último estar mais ligado à formação profissional e à aquisição de competências que permitem flexibilidade perante o mercado de trabalho em mutação de hoje. O saber fazer de hoje implica, acima de tudo, saber comunicar, trabalhar em conjunto, gerir conflitos e resolver problemas. Os conhecimentos técnicos e científicos aparecem num segundo patamar, não por serem menos importantes, mas pelas características da sociedade global que obriga a ser-se um «camaleão» que facilmente se adapta às condições que a sociedade lhe impõe, comportando-se eficazmente em situações de incerteza, conseguindo ser um cidadão activo na construção do futuro.

Aprender a viver juntos

Aprender a viver com os outros, numa sociedade conflituosa, é um dos grandes desafios da educação e um dos mais difíceis de concretizar. As relações interpessoais são um dos pontos-chave da Sociedade do Conhecimento. Sabermos ouvir os outros, sabermos

apresentar os nossos pontos de vista com clareza e consistência são competências sociais essenciais a este mundo globalizado.

A gestão escolar deverá estar ancorada em projectos de cooperação, captando as sinergias da comunidade envolvente, apreendendo e incorporando as mais-valias das diferentes culturas e experiências com o objectivo de potencializar o dia-a-dia da comunidade escolar e, em última instância, a excelência do resultado final esperado.

Aprender a ser

Por fim, mas não menos importante, aprender a ser, a aprendizagem que influencia todas as outras; o ser-se autónomo, crítico, formular juízos de valor próprios, de modo a poder decidir independentemente, ou seja, ser um actor responsável e justo. Neste sentido, a educação tem por dever propiciar as condições para cada um desenvolver os seus talentos e, tanto quanto possível, ser dono do seu próprio destino como indivíduo, como membro de uma família e de uma comunidade. E, tal como as outras aprendizagens, o aprender a ser é um processo dialéctico que começa com o conhecimento individual e continua no conhecimento do outro, num processo de plena interactividade.

Todo este conjunto de aprendizagens, acreditamos, só será efectivo quando os alunos se comprometerem e compreenderem o processo, quando os professores agirem como facilitadores da ancoragem de conhecimentos e implementarem ambientes activos de ensino-aprendizagem, onde a interacção e a imaginação dos alunos for estimulada, a aprendizagem for feita com prazer e as singularidades de cada um forem elementos de enriquecimento do processo educativo.

Na Sociedade do Conhecimento, onde se apregoa a necessidade de desenvolvimento de competências pessoais, como sejam a autonomia, a flexibilidade e a capacidade de comunicação; de competências sociais, como a capacidade de relacionamento e de trabalhar em grupo e uma aprendizagem ao longo da vida, então a missão do sistema educativo não está ultrapassada, pelo contrário, só sendo valorizada e interiorizada como vital é que ela poderá ser verdadeiramente fundamental na construção de cidadãos reflexivos, adaptáveis, criativos e pró-activos capazes de acompanhar os ritmos de mudança.

Hopkins (Hargreaves, 2003, p. 11) refere precisamente a importância e os desafios do ensino neste século ao escrever:

“Quando os alunos dominam a informação e as competências necessárias, o resultado de cada experiência de aprendizagem não se traduz apenas na interiorização de conteúdos, mas também na maior capacidade que esses estudantes adquirem de abordar futuramente tarefas de aprendizagem dentro e fora da escola.”

Stoer & Magalhães (2009) afirmam que o desenvolvimento dos indivíduos não pode ser reduzido nem, unicamente, a aspectos económicos, nem a aspectos culturais. Compete, pois, à escola do séc. XXI, proporcionar os conhecimentos e competências funcionais basilares a uma eficaz inserção social e profissional, assim como capacitar os cidadãos para a gestão da sua formação.

Estes desafios alargam-se ainda mais se nos consciencializarmos de que o valor do conhecimento, não de um acumular de informação, é cada vez mais importante para o desenvolvimento das sociedades. E o círculo continua com a valorização que tem de ser dada aos processos de aprendizagem e ao papel que os sistemas de ensino devem desempenhar nesta sociedade da informação, que só se converterá plenamente em Sociedade do Conhecimento se o acesso às diversas formas de representação simbólicas for acessível a todos os cidadãos e de forma activa e reflexiva.

1.2 Competências Exigidas ao cidadão do Séc. XXI

Os desafios da Sociedade do Conhecimento a que temos vindo aludir ao longo deste trabalho, estão dependentes de uma aprendizagem que se prolonga por toda a vida e pela crescente importância dada à aquisição de competências.

A aprendizagem dos conteúdos não pode ser descurada e é fundamental que o sujeito detenha um núcleo central indispensável, mas a sua evolução é de tal maneira célere, que a sua afloração só é possível através do recurso a competências na área das Tecnologias de Informação e Comunicação e de competências transferíveis que permitirão conjugar as sinergias do sujeito e da sociedade, no sentido de construção de conhecimento (Pereira, 2007).

A competência, em nosso entender, pode ser designada como a capacidade de mobilizar conhecimentos adquiridos e emoções para a tomada de decisões, para solucionar problemas originais e construir o trabalho de forma criativa. Por outro lado, ser competente é,

como referido em Magalhães & Stoer (2009), ter a capacidade para se estar em constante reciclagem, ou seja, em permanente adaptabilidade ao meio.

O que hoje é referido como competência de um trabalhador não é mais a capacidade de repetir sempre a mesma tarefa com eficácia e eficiência. O mercado de trabalho exige recursos humanos capazes de analisar e resolver problemas com criatividade e facilidade de adaptação a variadíssimos cenários, competências que se enquadram no quadro das competências denominadas de transferíveis, por permitirem a flexibilidade que hoje o mercado exige. A empregabilidade de um cidadão depende do domínio das competências específicas da sua área operacional, mas, principalmente, da sua capacidade de se relacionar social e culturalmente com os seus pares, do seu domínio comunicacional e da capacidade de desenvolver trabalho de grupo.

Aos sistemas educativos, principalmente ao nível do ensino superior, como já referimos, cabe o papel de preparar os estudantes para uma plena cidadania, querendo dizer com isto que os estudantes devem ser preparados para uma vida social activa e, igualmente, para serem considerados com empregabilidade pelo mercado de trabalho. Contudo e corroborando Stoer & Magalhães (2009), pretendemos frisar que, apesar da necessária preparação para o mundo do trabalho, o conceito de competências não pode ficar refém desta procura. O conhecimento tem de ser o caminho para uma cidadania plena, em que o «eu», o «social» e o «trabalho» devem formar um todo.

Os planos curriculares devem, deste modo, ser organizados tendo em mente um núcleo central de conteúdos, mas alicerçados no desenvolvimento de competências pessoais e sociais que permitam a aquisição de um conjunto de competências transferíveis capazes de tornar os estudantes em cidadãos plenos.

Estas competências transferíveis que, nas áreas do emprego, se encontram continuamente referidas, passam pela capacidade para:

- Gerir o tempo;
- Tratar a informação;
- Assumir responsabilidades;
- Utilizar as TIC;
- Comunicar eficazmente nas diversas variantes;
- Avaliar pares e situações;
- Resolver problemas;
- Trabalhar em grupo;

- Liderar;
- Aprender a aprender;
- ...

Competências que permitem ao cidadão ser flexível e actuar num mundo de trabalho em permanente evolução e transmutação, em que o emprego para a vida é um conceito cada vez mais vago, mas onde, cada vez mais, estão em relevo os conceitos de:

- Auto-desenvolvimento;
- Adaptabilidade;
- Aprendizagem ao longo da vida.

O Oxford Centre for Staff and Learning Development [OCSLD] (2008) publicou um texto sobre competências transferíveis, onde é referido que, sendo difícil enumerá-las na sua totalidade, é exequível listar aquelas que são mais mencionadas pelos empregadores. Desta listagem constam as seguintes competências que a seguir se transcrevem:

- 1) Comunicação – pessoal: capacidade de comunicar escrita e oralmente de forma eficaz e fluentemente. Neste âmbito estão incluídas apresentações, textos, relatórios, cartas/e-mails, telefonemas.
- 2) Comunicação – Interpessoal: capacidade para dialogar com todo o tipo de pares (amigos, professores, superiores hierárquicos, colegas), para negociar, para saber ouvir, ser assertivo e influente.
- 3) Trabalho de Grupo: ser capaz de lidar com os outros, cooperar, liderar.
- 4) Organização: autonomia e capacidades de gestão de tempo e de projectos.
- 5) Resolução de problemas: capacidade de análise e de resolução de problemas com criatividade, tomada de decisões.
- 6) Tecnologias de Informação e Comunicação: capacidade para trabalhar com diversos tipos de software, desde processadores de texto, a bases de dados, passando por folhas de cálculo, multimédia e Internet.
- 7) Matemática (no caso de empregos ligados à gestão, contabilidade, economia): capacidades de raciocínio lógico-matemático – análise de orçamentos, estatística, bases de dados.
- 8) Linguagem: capacidades linguísticas – domínio escrito e falado de línguas estrangeiras.
- 9) Investigação/Empreendedorismo: capacidades de pesquisa, planeamento, iniciativa e criatividade.

- 10) Autonomia: capacidade de auto-análise, independência, iniciativa; capacidade de aprender a aprender e ser um aprendiz para toda a vida.

As competências acima referenciadas podem-se adaptar a qualquer área de especialização e, por isso, são consideradas transferíveis. Se a estas competências se acrescentar as competências específicas de cada área e um conjunto coerente de conteúdos pode-se dizer que estamos na presença de um potencial de assertividade, ou seja, um ser capaz de se auto-afirmar, com auto-estima e com empregabilidade, pois saberá como:

- Comunicar eficazmente;
- Gerir situações e tempo;
- Trabalhar em equipa;
- Adaptar os seus conhecimentos a novas situações;
- Tomar decisões.

As exigências dos novos mercados de trabalho requerem sistemas educativos abertos, atentos às evoluções económicas, sociais e culturais, em que os alunos são vistos como pensadores e actuando preferentemente na «Zona de Desenvolvimento Próximo» e, os docentes como mediadores entre estes e o ambiente e agindo de forma interactiva.

Os alunos devem de ser capazes de se auto-valorizar cultural e socialmente e de desenvolverem competências em nichos que considerem importantes para o seu progresso profissional e isto só é possível num paradigma em que a construção do conhecimento é entendida como um movimento participativo e social (Weller, 2009).

Este novo paradigma, como já foi referido neste trabalho, leva-nos novamente para a referência aos modelos construtivistas, onde é dada relevância a uma aprendizagem tanto cognitiva como conotativa e em que o conhecimento não é transmitido mas está em permanente construção.

Ambientes de ensino-aprendizagem que:

- Encorajam a autonomia dos estudantes;
- Permitem ser as respostas dos estudantes a conduzir as lições;
- Estimulam a pesquisa dos estudantes;
- Envolvam os estudantes em experiências e projectos;
- Encorajam a discussão como forma de ultrapassar as contradições e o erro;
- Estimulam a reflexão.

Cooperstein (2004) refere que qualquer que seja a aula que o docente prepare, deve incluir nos seus objectivos o desenvolvimento de competências transferíveis. Acrescenta que

qualquer que seja o conceito que deseje desenvolver, o docente deve reflectir sobre as competências que lhe estão associadas, que conhecimentos prévios têm os alunos que dominar, quais são as competências e conceitos relacionados com o tema em análise e mais importante, que actividades desenvolver que permitam ao aluno interiorizar a aplicabilidade do que acabou de assimilar a situações diversas.

Estes pressupostos, em nossa opinião, são o ponto de partida para ambientes de ensino-aprendizagem construtivistas que permitem o desenvolvimento das competências transferíveis que são exigidas ao cidadão de hoje. Por outro lado, o currículo é a forma de responder a estes objectivos num determinado espaço e tempo.

2 O CURRÍCULO E A APRENDIZAGEM ACTIVA

Falar de currículo, como de muitos outros conceitos em educação, não é fácil, já que as opiniões são muitas e diversificadas e qualquer que seja a posição defendida, muitos serão os argumentos que se poderão apresentar contra e a favor. Mas, talvez, uma concepção como a apresentada por Ribeiro (1996) seja minimamente consensual – o currículo é um

“plano estruturado e sequencial de ensino-aprendizagem, que inclui objectivos, conteúdos, estratégias, actividades e avaliação de aprendizagem, abrange diferentes âmbitos (macro ou micro), relaciona-se com contextos (formais ou informais) e experiências educativas (explícitas ou implícitas) na escola.” (p. 175)

Sacristán (1998) menciona também que, quando nos referimos a um currículo, estamos a descrever as funções da própria instituição de ensino, enquadrada num dado momento histórico-social. Por isso não será desajustado dizer que o currículo é a súmula de directrizes políticas, técnicas, mas também e principalmente, de contextualizações práticas, culturais e sociais (Tanner & Tanner, 1975; Sacristán, 1998). Goodson (2001) defende que o currículo é uma construção social. A experiência e conhecimento do professor, o contexto em que é desenvolvido o projecto, os alunos a que ele se destina, o momento histórico envolvente, o nível de sociedade em que está integrado, são factores que influenciam o currículo; logo, o contexto onde é aplicado e os seus protagonistas determinam o seu sucesso

ou não. Assim, o currículo é a essência do fenómeno educativo que é abrangido num sentido mais lato pela esfera cultural em que se desenvolve (Machado & Gonçalves, 1999).

A inovação curricular não se concretizará apenas porque existem normativos nesse sentido (Pacheco, 2006). Pelo contrário, a mudança só ocorrerá se os actores intervenientes no sistema educativo aceitarem essa mudança e estiverem cientes de que educação não é só aprendizagem cognitiva, mas também cultural. Autores como Apple (1996) e Freire (2002) defendem, ainda, que o currículo só cumprirá os seus objectivos se encorajar a reflexão crítica.

Pacheco (2007) sustenta que o processo curricular deve articular-se em função de um conhecimento ancorado. Tyler (s. d.), por sua vez, defende que na concepção/proposta de alteração de qualquer currículo, qualquer que seja o modelo adoptado, dever-se-ia responder a 4 questões fundamentais:

1. Que finalidades e objectivos educacionais se desejam atingir?
2. Como se podem seleccionar as experiências de aprendizagem que podem ser úteis para alcançar estes objectivos, ou seja que matérias e conteúdos devem estar presentes?
3. Como se podem organizar as experiências de aprendizagem para uma construção de conhecimento eficaz – quais as estratégias e actividades?
4. Como se pode avaliar a eficácia das experiências de aprendizagem?

A estruturação de um currículo hoje em dia vai mais além destas quatro questões (Fernandes, 2000), sendo fundamental que se reflecta e se decida em função:

- Do conhecimento que se deseja construir;
- Das instituições que serão vinculadas à disseminação desse conhecimento;
- Qual o conhecimento que é considerado mais valioso pelo currículo;
 - Como facilitar aos alunos esse conhecimento;
 - Como o tornar acessível aos alunos;
 - Quais os recursos e os valores culturais que nos vão ajudar na construção dos novos cenários;
 - Qual a resposta sob o ponto de vista da ética e no âmbito da «responsabilidade social» das organizações a dar à sociedade.

Inerentes a todas estas expectativas, teremos, também, de referir que, actualmente, a construção de qualquer currículo deve estar imbuída da necessidade de se ter em consideração

o percurso escolar e de vida de cada aluno e do próprio currículo ser o reflexo da sociedade e do momento em que está a ser aplicado, não podendo rever-se em taxonomias por objectivos, onde a passividade dos actores é tema dominante. O currículo hoje reclama ser um projecto flexível, interactivo e contextualizado (Fernandes, 2000), respondendo às necessidades dos alunos em cada momento e atendendo à contextualização social.

Jerome Bruner (1999, p. 55) afirma ainda que a construção de um currículo deveria corresponder a “uma mestria de aptidões” que através do seu desenvolvimento permitem o “estabelecimento de sequências auto-recompensadoras”, que nos leva a considerar que o currículo de hoje só concretizará a sua missão na educação se contemplar o desenvolvimento dos vários tipos de inteligência. Gardner (1999) advoga que a inteligência é um conjunto de competências que, ao se interligarem, permitem ao sujeito resolver problemas e gerar inovação. Os currículos tradicionais atribuíam uma importância quase exclusiva ao desenvolvimento de competências verbal-linguísticas e lógico-matemáticas, colocando em segundo lugar as competências visual-espacial, corpórea-cinestésica, musical-ritmica, interpessoal e intrapessoal. Ora o currículo de hoje só será eficaz se a intuição, a sensibilidade e o sentimento estiverem contempladas da mesma forma que as tradicionais competências de análise, raciocínio e resolução sequencial de problemas.

Neste panorama o currículo deve ser a imagem da resposta a estas questões numa dada situação concreta, tornando-se em algo material que sirva de orientação aos diversos actores que intervêm na concretização do processo de ensino-aprendizagem e tendo noção de que o currículo que é aprovado oficialmente (currículo formal) vai sofrer alterações, ajustamentos ou rejeições durante a sua aplicação devido às percepções que cada um tem do processo, tal como referido por Goodlad et al. (1979). O que o autor do currículo tinha em mente, nem sempre terá correspondência no processo ensino-aprendizagem nas ópticas do professor e do aluno. E o currículo é principalmente aquilo que o professor fizer dele (Roldão, 1999).

Se consideramos, também, que currículo e processo de ensino são dois sistemas indissociáveis, como defendido por Taba (1962), Tanner & Tanner (1975), Goodlad et al. (1979) e Saylor et al. (1981), diríamos que “o currículo constitui a substância do sistema escolar” (Ribeiro, 1996, p. 36), no sentido de ser o meio, e não um fim, de difusão da experiência cultural da humanidade e de socialização das crianças e jovens. A conjugação dos pressupostos de partida e das metas que se desejam alcançar com um currículo, no entanto, só

serão alcançados se os conhecimentos, habilidade, atitudes e sentimentos forem trabalhados interactivamente entre alunos e professores. Quando o currículo aplicado, o ensino proporcionado pelo professor e a aprendizagem do aluno se conseguem sobrepor, os objectivos e a razão de ser do sistema educativo são alcançados. Benavente (1992) refere a este respeito que as mudanças educativas não se concretizam só porque existe legislação nesse sentido e Sacristán (1998) vai mais longe ao afirmar que reestruturações curriculares, por si sós, não são suficientes para fomentar mudanças na prática.

As melhorias de uma mudança curricular só se vislumbrarão se os professores, como decisores centrais do processo educativo (Roldão, 1999), se sentirem envolvidos, e isto significa que lhes é facilitada actualização e meios logísticos para poderem implementar e inovar no campo da pedagogia/andragogia e das metodologias que levam à construção de conhecimento por parte dos alunos e uma suposta melhoria dos resultados de aprendizagem; se os alunos forem informados das mudanças e das suas vantagens de forma a também se envolverem e, se todo o sistema de decisão e actores circundantes participarem da mudança.

O currículo como cerne do sistema educativo deve assentar em três pilares fundamentais:

- Sociedade (em que se insere) que determina as normas gerais a seguir;
- Sujeito a ensinar;
- Conhecimento a ensinar (Kaufman et al., 1969).

Ora, estes pressupostos que devem estar na base de qualquer currículo, reflectem, pelo menos implicitamente, valores e políticas que tenderão a valorizar mais alguns âmbitos em detrimento de outros e, também, temos de ter consciência que as mudanças curriculares andam, normalmente, associadas a mudanças sociais, políticas e económicas (Apple & Weis, 1983 e Apple, 2006) e reflectem os interesses e valores dominantes num determinado momento numa sociedade (Gimeno, 1988).

Tendo em atenção cada uma das vertentes em que o sistema educativo assenta podemos-nos deparar, com:

- Currículos centrados na sociedade que valorizam a transmissão cultural de valores sociais e a adaptação para a vida em sociedade e a educação para a cidadania.
- Currículos focalizados no sujeito a ensinar que privilegiam o desenvolvimento das potencialidades (cognitivas, afectivas e psicomotoras) do educando,

valorizando-se o treino de processos de racionalização e resolução de problemas, aprender a aprender.

- Currículos centrados no conhecimento organizado em disciplinas que valorizam a transmissão de cultura acumulada; organizado em disciplinas consideradas importantes para a construção do saber. Ou ainda, articulados de forma a salientar os processos de desenvolvimento cognitivo em áreas consideradas de relevo para a formação de um ser «culto».

Contudo, basilar é que os projectos curriculares sejam pensados com a finalidade de formar cidadãos amadurecidos, mais ricos pessoal e socialmente que saibam: pensar por si próprios, sejam autónomos, competentes e que na aprendizagem consigam incorporar realização pessoal.

O que nos leva a concordar com Roldão (1999, p. 27), quando escreve que um currículo deve contribuir para a “consolidação de competências indispensáveis à vida social”. Quando isto acontece um currículo está a cumprir o seu papel de promotor de uma sociedade mais equitativa, de um nível de vida mais elevado e uma melhor qualidade de vida.

Abordagem que nos leva de volta ao factor fundamental de um processo de mudança, ou seja, os seus diversos actores (estado, escolas, professores, alunos). Qualquer que seja a situação, o conceito ou o contexto, eles são o factor de diferença. As concepções ideológicas, filosóficas, culturais, profissionais de cada um influenciam fortemente as decisões curriculares e a forma como se percebem, se aplicam ou se rejeitam, levando-nos a concordar com Fernandes (2000, p. 107), quando escreve que a construção ou reestruturação curricular deveria:

“...constituir uma oportunidade para intervir em cada época no contexto social e histórico, de forma a aprofundar e enriquecer as subjectividades e potencialidades individuais e colectivas e a promover aprendizagens de melhor qualidade para todos. “

Donde, a cooperação entre os diversos actores intervenientes no sistema de ensino ser fundamental para a concretização de ambientes activos propiciadores da construção de conhecimentos (Pacheco & Pereira, 2006).

Os projectos curriculares exigem aos professores:

- Inovação;
- Reflexão;
- Atitude de investigação;
- Definição de linhas de actuação pedagógica/andragógica;
- Adequação dos processos de ensino aos distintos ritmos dos alunos e saber integrar os conhecimentos e as habilidades dos alunos;

- Capacidade de dinamização de cada uma das suas aulas;
- Liderança;
- Negociação e parcerias com os alunos, encarregados de educação e comunidade.

O papel do professor, sublinhamos, não é o de ensinar unicamente, é de sobretudo fazer os alunos aprender. E aprender significa que a informação recebida é ancorada em conhecimentos já existentes e consolidados, fazendo sentido para o aluno e permitindo-lhe adquirir competências.

Aos alunos, como parte fundamental do sistema, pede-se que sejam mais responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Ao sistema educativo exige-se a potenciação de ambientes culturais por excelência, onde não só alunos e professores cooperam na construção de conhecimento, mas todos os restantes actores contribuem para projectos inovadores e instituições autónomas, capazes de criar os seus próprios objectivos, propiciadores de ambientes de contínua aprendizagem e de aprendizagem ao longo da vida (EPC, 2009).

Aos planos curriculares impõe-se a aplicação de transdisciplinaridade. Programas que vão além das matérias específicas de cada unidade curricular, contextualizados e que atravessam as diversas unidades curriculares, interligam-se e vão para além dos conteúdos, constituindo um processo de construção de conhecimento partilhado e capaz de proporcionar respostas inovadoras e contextualizadas.

Ainda no campo dos planos curriculares, é fundamental não esquecer o domínio afectivo da aprendizagem – desenvolvimento de capacidades para ouvir e para lidar com os outros; capacidades de adaptação, de discernimento, de comportamento ético e capacidade de julgamento e readaptação face a novas evidências (Shephard, 2008).

Ao conjugarem-se estas premissas, entroncamos novamente nos conceitos construtivistas de interacção entre os diversos actores do processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de uma matriz não linear e de auto-organização (Fernandes, 2000), onde é privilegiada a construção de um conhecimento apoiado na teoria e desenvolvido em termos práticos, em que todas as inteligências sejam utilizadas, gerando a ancoragem de conhecimento por parte de cada aluno, levando à criação de currículos alternativos e flexíveis assentes nas realidades sócio-culturais dos alunos. Logo, revelando características de flexibilidade e de abertura a um mercado de trabalho em constante mutação, pretensões associadas ao currículo do Processo de Bolonha.

3 ENSINO SUPERIOR

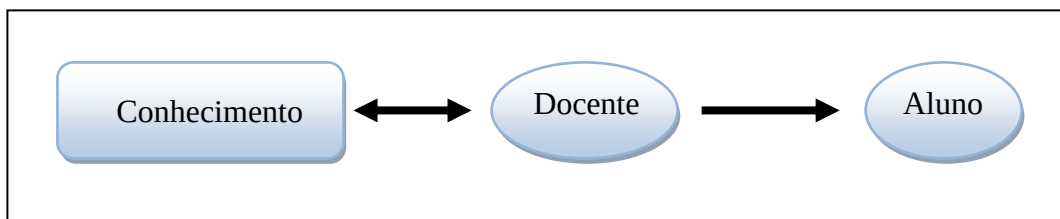
O ensino superior tem como missão transmitir o saber a níveis elevados, mas enquadrado no espaço e no tempo e abrindo-se a todos os grupos sociais e económicos, quaisquer que sejam os seus estudos anteriores (Delors, 1996). Este nível de ensino deve dar o exemplo no campo da inovação, investigação e sua divulgação e, em termos de novas perspectivas de aprendizagem e em concepções de programas de ensino que permitam a aprendizagem ao longo da vida e articulados com os mercados de trabalho (Torres, 2010). O ensino superior deve, ainda, ter como finalidade formar profissionais capazes de fomentar o desenvolvimento social (Bolívar, 2007).

Neste sentido, anotamos que as instituições de ensino superior têm como função levar os estudantes a aprender a aprender e proporcionar-lhes os fundamentos académicos implícitos a este nível. As instituições de ensino superior devem ser o exemplo de ambientes reflexivos e dinâmicos de ensino-aprendizagem, onde estudantes e professores encontrem condições para desenvolver os seus conhecimentos, onde a identificação de problemas, exploração e criação de soluções seja uma prioridade e onde a inovação e a criatividade se possam expandir, dando lugar à construção de novos conhecimentos.

No entanto, apesar do papel de relevo que lhe é atribuído, o ensino superior público, nomeadamente em Portugal, está, arriscaríamos a dizer, há décadas paralisado, devido a reformas educativas fragmentadas, cursos desajustados ao mercado de trabalho, formação pedagógica praticamente inexistente dos seus docentes, financiamentos cada vez menores por parte do estado.

Por outro lado, o ensino superior (Collis & Van der Wende, citado por Virkus, 2004), em geral, caracteriza-se por aceitar com dificuldade as mudanças que surgem de sectores diferentes da educação. Historicamente, o ensino superior tem assumido um papel de transmissor de informações produzidas e sistematizadas pela humanidade. O docente tem acesso a uma base de conhecimento bem definida e estruturada, contendo o material que interessa transmitir aos alunos. Estes, por sua vez, vão adquirindo gradualmente o conhecimento do docente e depois podem aplicá-lo; esta abordagem assenta essencialmente num conhecimento livresco, explícito e codificado (Stauffacher, et. al., 2006). A Ilustração 2 é o exemplo deste tipo de ensino.

Ilustração 2 – Modelo de ensino típico do ensino superior – transmissão de informação e sua recepção



(Fonte: Stauffacher, et. al., 2006, p. 254)

O conhecimento é fragmentado em disciplinas estanques. O docente é um especialista de uma determinada área, detentor de informação que transmite aos estudantes de forma hierarquizada e sequencialmente, sem existir preocupação de relacionamento com outras áreas ou a própria sociedade. Ao estudante cabe a memorização e a reprodução. Os estudantes, diríamos, não são preparados para transformar informação em conhecimento próprio. O pensar, o criar, o elaborar e sistematizar o seu próprio conhecimento não é prioridade.

Virkus (2004) apresenta uma comparação entre este paradigma de ensino superior tradicional e os novos paradigmas caracterizados por uma sociedade global e tecnológica em que a competição cria a necessidade de formações flexíveis e criativas. A tabela que a seguir se apresenta é uma adaptação da exposta no trabalho deste autor.

Tabela 8 – Paradigma Tradicional e Novos Paradigmas do Ensino Superior

Paradigma Tradicional	Novos Paradigmas
Frequentar o que é oferecido	Cursos à medida
Calendário académico	Currículos flexíveis
Universidade = Cidade	Universidade = Ideia
Percurso académico final	Aprendizagem ao longo da vida
Universidade = Torre de Marfim	Universidade = Parceiro na Sociedade
Estudante = sujeito entre os 18 e os 25 anos de idade	Estudante do berço à sepultura
Livros = 1ª fonte de informação	Fontes diversificadas e acessíveis de informação
Posse	Valor de mercado

Paradigma Tradicional	Novos Paradigmas
Um único produto	Informação reutilizável
Estudantes = Tormento	Estudantes = Cliente
Entrega na sala de aula	Entrega em qualquer lado
Multi-cultural	Global
Tijolos e cimento	Bits e bytes
Uma disciplina	Multi-disciplinas
Centrado na instituição	Centrado no mercado
Financiado pelo governo	Financiado pelo mercado
Tecnologia = Custo	Tecnologia = Diferenciação

(Fonte: Adaptado de Virkus, 2004)

O trabalho de Schwartz and Ogilvy (citado em Moravec, 2008) sugere também que o paradigma tradicional não é compatível com a Sociedade do Conhecimento, globalizada e em mudança permanente e, para contextualizar esta posição, apresentam uma tabela onde são comparadas as possíveis características do paradigma tradicional de ensino superior e este novo paradigma associado à Sociedade do Conhecimento. A Tabela 9, que se apresenta abaixo, é uma adaptação da tabela original:

Tabela 9 - Comparação entre o paradigma tradicional e o novo paradigma de ensino superior

Domínio	Paradigma tradicional	Novo paradigma
<i>Relações humanas</i>	Simple	Complexo-criativas (teleológicas)
<i>Conceito de ordem</i>	Hierarquia	Intencional, auto-organizada
<i>Relações interpessoais</i>	Mecânicas	Sinérgicas
<i>Visão do mundo</i>	Determinista	Conceptual
<i>Causalidade</i>	Linear	Anti-causal
<i>Processo de mudança</i>	Incorporação	Destruição criativa

Domínio	Paradigma tradicional	Novo paradigma
<i>Realidade</i>	Objectividade	Contextual
<i>Espaço</i>	Local	Globalizado

(Fonte: Adaptado de Schwartz and Ogilvy, citado em Moravec, 2008)

Estas duas perspectivas representam o nosso sentimento relativamente ao ensino superior, em que o currículo, numa perspectiva tradicional, se baseava em conteúdos que os estudantes tinham que dominar e a qualificação que lhes era atribuída era baseada na natureza, quantidade e nível dos conteúdos superados. Pelo contrário, num paradigma centrado no estudante e baseado em resultados de aprendizagem, o foco está no desempenho do estudante, nas competências que consegue adquirir e desenvolver, podendo desta forma dar resposta eficaz aos desafios constantes da Sociedade do Conhecimento.

A Sociedade do Conhecimento, com a sua produção de informação incessante e ao alcance da maioria dos cidadãos, necessita que as instituições de ensino superior formem estudantes que saibam pensar, que saibam gerir e resolver problemas, aprendam a colocar questões racionais e legítimas, que dominem as Tecnologias de Informação e Comunicação, que dominem competências transferíveis e emocionais. Tal como referido por Torres (2010), o ensino superior deve ser um local de aberto debate. Logo, este novo paradigma do ensino superior requer abertura à sociedade, envolvimento de todos os seus actores, e, acima de tudo, vontade de mudar por parte destes, situação que, parece-nos, é a que mais obstáculos coloca. De facto, as instituições de ensino superior pouco têm feito para assumirem as mudanças; as inovações são descontextualizadas e isoladas e não envolvem a totalidade dos actores neste projecto enorme de construção de conhecimento crítico e reflexivo.

Tendo em conta o papel que devem desempenhar na Sociedade do Conhecimento, as instituições de ensino superior têm de olhar de frente para os desafios que se lhes deparam (CCE, 2003b):

- Aumento da procura num contexto de aprendizagem ao longo da vida;
- Internacionalização do ensino e investigação;
- Desenvolvimento da cooperação entre ensino superior e empresas;
- Proliferação de locais onde o conhecimento é construído;
- Reorganização do conhecimento;
- Aparecimento de novas expectativas;

E, tal como referido por Rasmussen (2009), assumir, por um lado, que o processo de aprendizagem é:

- Um *continuum* reestruturar e reformular através da acumulação de conhecimento e competências;
- Um processo cognitivo, emocional e social e se processa ao longo de toda a vida do sujeito.

E, por outro lado, interiorizar que, como referido por Shephard (2008), o desafio está em graduar cidadãos influenciadores que valorizem o ambiente e compreendam o seu papel e responsabilidade perante a sustentabilidade que se exige à sociedade de hoje.

O ensino superior tem de entrar num novo capítulo da sua existência e abrir as portas à transdisciplinaridade e os governos não se podem alhear deste novo paradigma que exige orçamentos elevados, como referiu Dirk Van Damme, Presidente do Centro de Investigação em Educação e Inovação (CERI) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), no debate, em Bruxelas, a 30 de Março de 2009, sobre Inovação e Criatividade (EPC, 2009).

Stauffacher, et al. (2006) afirmam, acerca da transdisciplinaridade, que esta abordagem permite que estudantes, docentes e parceiros externos criem comunidades de ensino-aprendizagem geradoras de partilha e desenvolvimento de conhecimento. Poder-se-á dizer que as funções essenciais do ensino superior são (Delors, 1996):

1. Preparar para a investigação e para o ensino.
2. Dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida económica e social.
3. Estar aberta a todos para responder aos múltiplos aspectos da chamada educação permanente, em sentido lato.
4. Cooperar no plano internacional (p. 129).

O que significa que este nível de ensino tem de ser um dos motores do desenvolvimento económico e um promotor da aprendizagem ao longo da vida, para além do seu já longo papel de criador de conhecimento crítico e reflexivo (Magalhães, 2004) e desenvolvimento técnico e científico que cada vez mais sobressai nas sociedades cognitivas de hoje. Exigem-se profissionais competentes, flexíveis e habilitados com estudos a nível superior, pois os empregadores procuram cada vez mais funcionários com capacidade de resolução de problemas, iniciativa e criatividade. Logo, a criação de formações flexíveis que permitam o desenvolvimento de competências e capacidades facilitadoras da empregabilidade

que se deseja para o espaço europeu é um dos desafios a ser ultrapassado pelas instituições de ensino superior.

As instituições de ensino superior têm de ser dinâmicas, estar abertas à sociedade e evoluir ao mesmo ritmo, não podem continuar a trabalhar como se nada tivesse mudado, como se a sua função continuasse imutável (Guerra, 2001). A flexibilidade, de que tanto se fala relacionada com trabalhadores em geral, também tem de ser assumida pelo ensino superior, pois só organizações minimamente flexíveis poderão dar respostas às constantes solicitações de uma sociedade em constante mutação e ter capacidade para gerir o cada vez maior fluxo de informação característica da sociedade em rede que vivemos.

Esta missão, no entanto, não se atinge com a reestruturação de currículos apenas nos seus aspectos formais, pensados a curto prazo e passando a definição de objectivos para descrição de competências. Como já referimos, isto não significa que estas mudanças sejam suficientes para “transformar o ensino numa missão social que dá forma à vida e transforma o mundo” (Hargreaves, 2003, p. 15). As soluções inovadoras, sobretudo quando colidam com as práticas tradicionalmente utilizadas no ensino superior, terão de ser tecnicamente sustentadas para fazer face às críticas constantes que qualquer processo de mudança normalmente é alvo.

Ao contrário de outros níveis de ensino, consideramos que o ensino superior tem a grande vantagem de serem as próprias instituições a criarem e proporem os seus planos curriculares, e os seus docentes terem autonomia para gerir os planos curriculares. Logo, este facto deveria constituir um factor de vantagem na criação de novos ambientes de ensino-aprendizagem.

Contudo, para se atingir os objectivos definidos para este nível de ensino, neste momento, é necessário não perder a dinâmica criada pelo Processo de Bolonha e criarem-se não só percursos curriculares mais flexíveis, tirando partido do sistema de créditos, mas passar de um ensino magistral pouco motivador para os estudantes, onde se acumulam saberes sem se perguntar para que servem e quando vão ser utilizados ou como (Perrenoud, 2002b), para um processo de ensino-aprendizagem activo, onde os conteúdos cognitivos são privilegiados, onde a dimensão individual da resolução de problemas é cultivada, permitindo o desenvolvimento de um pensamento crítico e de capacidades e competências transversais e transferíveis.

Pereira (2007) adverte que, na Sociedade do Conhecimento em que vivemos, é importante que, na construção de um currículo do ensino superior, exista um equilíbrio entre os conteúdos, os processos e o contexto, explicando que se os estudantes não detiverem uma base conceptual aceitável, a ancoragem de novos conceitos e as tão desejadas aquisições de conhecimento e mudanças conceptuais serão menos conseguidas.

Esta conceptualização permite-nos voltar a fazer a ponte para a essência das teorias construtivistas:

- Valorização dos processos - quanto mais prático for o ensino, mais motivante será e mais facilitado estará o processo de aprender a aprender.
- Valorização das competências genéricas e transferíveis.
- Valorização do contexto - uma das premissas das teorias construtivistas mais ligadas à educação. Esta harmonização permitirá a construção de verdadeiros ambientes aprendentes e não de ambientes de conhecedores como tem sido apanágio das instituições de ensino superior portuguesas.

O ensino superior tem de se reformular, de criar novos objectivos, associados a novas formas de conceber conhecimento, novos métodos de ensino e ambientes de aprendizagem (Apple, 1999; Hargreaves, Earl & Ryan, 2001), mas fundamentalmente tem de se envolver no processo de mudança, criando espaços para os docentes reflectirem e sentirem que a mudança também é sua, estabelecendo parcerias, procurando oportunidades geradoras de comunidades de aprendizagem entre docentes e estudantes (Fullan, 2002). Só assim teremos criatividade e inovação de qualidade no ensino superior.

A Lei n.º 49/2005, segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, consigna a transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências, Art. n.º 13, n.º 4 “... com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas.”. Esta referência à transição de um sistema para outro está bem explícita no preâmbulo do Decreto-Lei 107/2008, onde se pode ler:

“Há igualmente que atingir uma das outras metas do Processo de Bolonha, a da transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento das competências dos estudantes, em que as componentes de trabalho experimental ou de projecto, entre outras, e a aquisição de competências transversais devem desempenhar um papel decisivo.”

Estamos convictos que esta referência a competências não se restringe aos saberes exclusivamente necessários ao desempenho de uma profissão (Stoer & Magalhães, 2005), mas também às dimensões culturais, interpessoais e económicas dos saberes (Esteves, 2007), capazes de desenvolver cidadãos socialmente completos, no sentido do saber ser, estar e fazer.

Perrenoud (2002c) alude que, para dominar uma competência, há que possuir recursos cognitivos adequados, capacidades, informação, atitudes, valores e saberes, e conseguir articulá-los, quando necessário, de forma inteligente e eficaz. Esta articulação de saberes implica operações mentais que vão desde as mais simples, como sejam a comparação ou ordenação, às mais complexas, análise, associações ou generalizações, por exemplo. Este processo permite que o sujeito vá adquirindo autonomia, flexibilização e poder crítico.

Perrenoud (2004) refere, ainda relativamente às competências, que dominar determinados saberes é a condição principal para uma acção eficaz. Esta nova abordagem por competências, em nossa opinião, implica:

- Um foco mais intenso no desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, ou seja, competências transferíveis (hoje tão proclamadas no mercado de trabalho como imprescindíveis), onde podemos incluir a capacidade de resolução de problemas, a flexibilidade, a agilidade, a capacidade de colaborar e trabalhar em equipa, o empreendedorismo;
- Um trabalho mais transdisciplinar que habilite os alunos a funcionar na sociedade exigente do séc. XXI, tirando partido de todas as ferramentas que têm ao seu alcance com criatividade e fomentando, deste modo, a colaboração exigida ao cidadão proactivo;
- Um trabalhar mais em equipa por parte dos docentes, que permita a construção de conhecimento conducente à autonomia, à integração no mercado de trabalho e prepare para a mobilidade.

A interligação dos diversos ramos de conhecimento é a base para a criação de atitudes inovadoras. Um currículo construído com base em competências deve pois:

- Contribuir para que o aluno, em função da diversificada informação que recebe, consiga seleccionar, comparar, criticar e construir novos conceitos ancorados nos conhecimentos já possuídos;
- Desenvolver o campo de experiências culturais;
- Ampliar os campos de pesquisa e de interesses;
- Estimular a aprendizagem ao longo da vida.

Tal como Leclercq (2001, 31-32) advoga, as competências a adquirir pelos estudantes neste nível de ensino, deveriam incluir, para além das competências disciplinares, competências instrumentais, metacognitivas e motivacionais. Somos de opinião que estes objectivos se conseguirão atingir se todos os actores intervenientes neste processo interiorizarem a necessidade de mudança e se as condições orgânicas o permitirem, pois é fácil falar-se e advogar-se um ensino-aprendizagem activo, mas quando as condições físicas dos espaços e as condicionantes ambientais são adversas, por muita boa vontade que, principalmente, os docentes tenham, elas são difíceis de concretizar. Os projectos e a legislação necessária à sua implementação podem existir, mas a sua concretização não ser exequível. É, pois necessário, que os ambientes educativos sejam propiciadores da mudança. As instituições de ensino superior têm de facilitar aos seus docentes condições materiais que permitam esta mudança: bibliotecas actualizadas, laboratórios devidamente equipados, reduzido número de estudantes por turma, ligações ao mercado de trabalho, relações com outras instituições de ensino superior, facilidades para a investigação (Silva & Pacheco, 2005).

Um modelo de ensino baseado em competências pode ser mais uma das oportunidades para o ensino superior melhorar a sua qualidade educativa e não esmorecer na sua busca de excelência. Aqui as instituições de ensino superior “devem assumir-se como parte importante e pró-activa da construção do futuro” (Esteves, 2007, p. 117), como comunidades de aprendizagem e não só de ensino, que se devem responsabilizar pela qualidade pedagógica das suas formações, proporcionando condições para o desenvolvimento de currículos flexíveis, que acolham as diferenças e necessidades dos seus destinatários (Morgado & Pareskeva, 2000), que fomentem ambientes de ensino-aprendizagem criadores de cidadãos capazes de pensar por si mesmos, inovadores e criativos, e não formações baseadas meramente em critérios economicistas.

Não queremos com isto dizer que o ensino superior não deva abrir as suas portas ao sector económico; pelo contrário, é fundamental que estabeleça parcerias de investigação e crie redes de intercâmbio, pois só assim cumprirá, verdadeiramente, o seu papel de formador de profissionais adaptáveis e com elevados conhecimentos técnicos e científicos, sem perder de vista o factor reflexivo que torna o cidadão livre e construtor do seu próprio conhecimento.

Em Moravec (2008) podemos ler que o ensino superior da Sociedade do Conhecimento só servirá os seus objectivos se, se abrir à sociedade e cita Inayatullah (2004,

p. 215) que defende a “*university without walls – the entire world becomes a university*”. Esta noção é sintomática da necessidade de interacção entre o ensino superior e o mercado de trabalho no sentido de se construir conhecimento em conjunto e formação de cidadãos activos capazes de contribuir para o desenvolvimento regional, local e global. O ensino superior só cumprirá a sua missão se criar laços com o meio social e se simultaneamente permitir que este participe da sua própria vida.

Currículos flexíveis também não podem ser entendidos como planos de formação em que, a partir do momento em que se completa um determinado número de créditos, se obtém um diploma. Um currículo flexível só fará sentido se existir um núcleo consistente de unidades curriculares que permitam uma interiorização de competências mínimas de formação numa dada especialização (Esteves, 2007). E, voltando à matriz construtivista, defendemos a construção de um currículo aberto, baseado em competências, ou seja promotor da interacção entre conhecimentos, capacidades e atitudes impulsionadoras de ambientes criativos. Currículos que formam construtores de conhecimento, aprendentes ao longo da vida. Currículos assentes em metodologias activas e andragogicamente adaptados aos diversificados públicos do ensino superior de hoje. Currículos capazes de responder aos desafios de uma sociedade em permanente evolução, permitindo às instituições de ensino superior ocupar um lugar de relevo na vanguarda do pensamento e de serem elas mesmas os motores de mudança social.

As teorias construtivistas e um sistema de ensino superior capaz de gerar conhecimento têm, deste modo, um percurso em comum. Na Tabela 10, apresentamos esta mesma aproximação ou sobreposição de valores/premissas, dando sentido ao que tem vindo a ser suportado neste trabalho - o Processo de Bolonha, no seu âmago, segue os princípios basilares do construtivismo.

Tabela 10 – Paralelo entre teorias Construtivista e Pressupostos Processo de Bolonha

Teorias Construtivistas	Pressupostos Processo de Bolonha
Conhecimento = construção pessoal	Ensino-aprendizagem centrado no estudante
Conhecimento socialmente construído	Dimensão social do ensino valorizada
Conhecimento = mundo com sentido	Formação de cidadãos adaptados à sociedade e

Teorias Construtivistas	Pressupostos Processo de Bolonha
	mercado de trabalho Valorização da mobilidade
Aprendizagem de competências mediante uma prática acompanhada e gradual	Aprendizagem assente em aquisição de competências e resultados de aprendizagem
Alunos $\neq$ massa uniforme	Respeito pela diversidade cultural, social e linguística Acesso ao ensino superior por percursos académicos formais e não formais
Interactividade aluno-professor	Ambientes activos de aprendizagem
Ensino adaptado às necessidades dos alunos	Currículos flexíveis
Aprendizagem ao longo da vida	Aprendizagem ao longo da vida

As teorias construtivistas preconizam, de um forma generalizada, que o conhecimento se constrói através da modelação dos conceitos que vão acontecendo com a interacção com os outros e com o meio ambiente. Por sua vez, a um sistema educativo superior contemporâneo exige-se um planeamento cuidado, assente numa dose equilibrada de prática, espírito colaborativo, uso eficaz de ferramentas que promovam a ancoragem dos conhecimentos e um bom aproveitamento dos conhecimentos detidos pelos alunos.

O aluno, reorganizando o seu conhecimento baseado em conhecimentos anteriores, vai crescendo em conhecimento e competências, e são estas competências, ou esquemas mentais, que lhe permitem, perante situações novas, reagir e criar soluções. Um estudante com uma formação superior deve não só saber fazer, mas saber ser e estar numa sociedade global e mutante e, isto significa que o ensino superior, ao potenciar o aprender a aprender, está a criar cidadãos mais autónomos, mais criativos, mais empreendedores e socialmente mais felizes.

Por fim, o sujeito construtivista é um ser em permanente construção, as suas vivências são o alimento para a edificação de conhecimento que não é estático - daí ele ser considerado em aprendente ao longo de toda a sua vida e, esta é precisamente uma das ideias basilares do Processo de Bolonha isto é, para se ser um cidadão criador de riqueza numa sociedade globalizada, é necessário interiorizar o conceito de aprendizagem ao longo da vida.

A aprendizagem e a construção de conhecimento não acabam com a conclusão de um primeiro ciclo do ensino superior, por exemplo, ela é algo que tem necessariamente de fazer parte de toda a nossa vida.

Tynjälä (citado em Stauffacher, et al., 2006) afirma mesmo que a abordagem construtivista é a mais apropriada a estudantes do ensino superior, pois estas instituições, supostamente, devem produzir conhecimento; conhecimento que se constrói se os ambientes de ensino aprendizagem forem criativos e abertos.

Os docentes, tal como noutros níveis de ensino, necessitam de trabalhar como mediadores de aprendizagens significativas e efectivas, ou seja, professores:

- Atentos à multiplicidade de tipologias dos seus alunos;
- Capazes de adaptar as metodologias a cada situação específica;
- Que ajudam os seus alunos a desenvolverem não só a inteligência lógica, mas também a inteligência emocional;
- Capazes de criar condições para a utilização da memória com criatividade e não como um repositório de informação – construção de conhecimento;
- Que ajudem a resolver conflitos na sala de aula, em vez apontarem, unicamente, determinados comportamentos como errados;
- Que eduquem para aprender a aprender continuamente e não unicamente para o desempenho de uma profissão.

O ensino-aprendizagem, nesta sociedade ávida por novidade, significa, para nós, trabalhar no sentido de se dominar e transcender os recursos tecnológicos; de desenvolver capacidades de questionamento, de análise crítica e de tomada de decisões; de desenvolver competências que permitam enfrentar situações imprevistas e desenvolver valores éticos e morais, tudo valores subjacentes às teorias construtivistas.

3.1 Ensino Superior: Necessidade de Novas Formas de Ensino-Aprendizagem

Se, como referimos, uma das premissas mais importantes deste novo século e do ensino superior como alavanca para uma Sociedade do Conhecimento é a necessidade de sermos cidadãos autónomos e aprendentes ao longo de toda a nossa existência, novos

paradigmas educativos têm então de ser considerados de forma a facilitar este aprender ao longo da vida.

O primeiro passo desta nova premissa é consciencializarmo-nos da necessidade de distinguir educação de crianças de educação de adultos, pois crianças e adultos são criaturas significativamente diferentes, logo os processos de aprendizagem têm de ser direccionados para construções de conhecimento diferentes.

Os públicos do ensino superior são já públicos adultos; logo, a aplicação de metodologias com sucesso nos ensinos básico e secundários não devem ser consideradas como justificáveis a este nível. Este público adulto continua em desenvolvimento nos seus aspectos cognitivos, sociais, físicos e afectivos, mas, nesta fase, a abstracção do período formal, tal como referida por Piaget, é que permite as sucessivas ancoragens, desenvolvendo a capacidade de criar novos conhecimentos.

A maturidade da fase adulta traz a independência, o sentido crítico mais apurado. As actividades educativas passam a ser voluntárias. Ao nível metodológico, o adulto necessita não só de analisar situações, mas de também fazer paralelos com as experiências já vividas, interiorizar os conhecimentos através da sua produção e/ou construção. Por isso, é necessário ter uma perspectiva andragógica da aprendizagem para que haja sucesso na educação ao nível do ensino superior.

A este nível é valorizado o conhecimento, a criatividade e a geração de novas e mais elaboradas competências. Assim, o ensino tem de ser estruturado com o objectivo de criar ambientes em que o estudante é um actor activo da sua aprendizagem, processando e construindo o seu conhecimento através de actividades significativas e contextualizadas.

O vocábulo «Andragogia» não é recente, já aparece na literatura ligada à educação desde 1833, com Alexander Kapp, para descrever elementos da Teoria de Educação de Platão.

Em 1926, Lindeman, ao pesquisar as melhores formas de ensinar adultos, percebeu que era necessário criar ambientes activos que facilitassem a aprendizagem através da experimentação, do estudo de casos, resolução de problemas, em que o ensino partisse do pressuposto que o aluno era o elemento principal da aprendizagem e a sua experiência tinha de ser considerada no processo de aquisição de conhecimento.

Mais tarde, na década de 70, Malcom Knowles retomou os estudos de Lindeman, acrescentando que a educação de adultos deve ser direccionada para o desenvolvimento das capacidades necessárias ao desempenho social e profissional; os conhecimentos adquiridos

devem ter aplicação prática imediata; o interesse em resolver problemas e desafios sobrepõem-se à aprendizagem de assuntos e, por fim, as motivações internas (promoções, realização pessoal, etc.) são superiores às motivações externas (por exemplo, notas em provas). Durante o séc. XX, muitos foram os autores a estudar a formação do ser humano durante toda a sua vida, defendendo a Andragogia como a filosofia, a ciência e a técnica de educação de adultos.

A sociedade do século XXI é uma sociedade do saber em que é fundamental aprender a aprender e ter consciência que a educação não acaba com a formação básica, nem ocorre uma vez na vida, mas no decurso da vida e que a educação permanente não se restringe à reciclagem profissional. Actualmente, este conceito é mais abrangente, já que inclui a renovação cultural e a autonomia dos indivíduos, necessárias numa sociedade em rápida transformação. A educação terá de ser um meio e conjuntamente um fim para o aperfeiçoamento de uma educação pessoal completa, independente. E não se pode ignorar que os públicos do ensino superior são, cada vez mais, públicos em *part-time*, cidadãos já inseridos no mercado de trabalho, sedentos de novidade e de desafios. Logo, é crucial que a educação ao nível do ensino superior se inove e seja concebida tendo por base as preferências individuais dos seus destinatários, por um lado, e as necessidades das empresas e da sociedade, por outro. As formações têm de ser:

- Imaginadas em função da experiência vivida dos alunos e metodologias activas, baseadas em pesquisas, resolução de problemas, exercícios de simulação, discussão de casos, etc;
- Projectadas para o futuro;
- Proactivas – procura incessante de novas experiências.

As instituições têm, ainda, de considerar a oferta de cursos em horários diferentes dos que estava habituada a proporcionar, como, entre outros, horários pós-laborais e aos fins-de-semana, e, até, fora das suas instalações (nas empresas) ou utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação – ensino à distância.

Os planos curriculares devem favorecer atitudes inovadoras e críticas, que fomentem a criatividade, pois só esta é capaz de gerar novas ideias, novas formas de resolução de problemas. Vygotsky (1978) mencionava que a criatividade é inata ao ser humano, cada indivíduo é um inventor, que constrói o seu futuro e o da sua comunidade através do emprego

desta sua capacidade e esta é uma das mais-valias que o ensino superior pode trazer para o desenvolvimento de cidadãos empreendedores.

Melhorar os resultados dos estudantes do ensino superior implica adaptações didácticas e metodológicas a estes estudantes, que são adultos com expectativas muito diversas e em muitos casos já com experiências profissionais também variadas (Zabalza, 1993). Melhorar os resultados destes estudantes significa, ainda, que é fundamental ter em conta os desafios que vão ocorrendo nas diversas áreas de estudo, ter em conta os processos e os contextos sociais. A nível de ensino, é necessário que o aluno se envolva com a resolução de problemas reais; que exista interacção entre estudantes e entre estes e os docentes; que exista transdisciplinaridade e que esta não se cinja às áreas de estudo envolvidas no plano curricular, mas que seja efectivamente estendida a actores fora da instituição de ensino. Ora, isto implica uma postura activa por parte dos estudantes e por parte dos docentes, o abandono da transmissão de conhecimentos para uma postura de facilitador de aprendizagens (Stauffacher, et. al., 2006).

Este paradigma de educação leva-nos, na nossa opinião, a recuar até ao século XX, novamente, quando surge o construtivismo como crítica ao positivismo ou empirismo, preconizando que o conhecimento por parte do indivíduo se processa de uma forma activa, construindo cada indivíduo ou grupo as suas próprias ideias de como o mundo funciona e que a observação não é objectiva, dependendo das vivências de cada um, e as soluções encontradas nunca são homogéneas.

Nesta perspectiva construtivista, já abordada em capítulos anteriores, os ambientes de ensino-aprendizagem devem ser activos e dar oportunidade aos alunos de desenvolverem eles próprios as suas potencialidades. O ensino-aprendizagem não se deve limitar a conhecimentos teóricos e mecanicamente adquiridos, mas fundamentar-se em modelos mentais flexíveis do mundo real, que sejam capazes de evoluir, permitindo que o aluno seja o actor principal desse cenário de aprendizagem. A andragogia encontra no construtivismo muitos pontos comuns e que podem ser aproveitados para criar ambientes fecundos no ensino superior, que favorecem a criação de uma «sociedade da informação» ou, indo mais longe, uma «sociedade cognitiva», onde o conhecimento, a criatividade e o domínio das mais diversas competências é valorizado. Ambientes estes, que só se conseguirão concretizar, como também já defendido, se os dois intervenientes directos do processo de ensino-

aprendizagem estiverem dispostos a aceitar a mudança. Nas próximas alíneas é sobre estes dois grupos de actores que incidirá a nossa análise.

3.1.1 Professores – Papel no Processo de Ensino-Aprendizagem

As mudanças do sistema educativo, que temos vindo a sustentar, só serão concretizadas se todos os actores intervenientes no sistema estiverem abertos às reformas e esses actores incluam não só as famílias, como primeiro elemento socializante, onde se criam valores partilhados, uma memória individual e colectiva e uma herança cultural e os professores, como também os órgãos directivos das escolas, as autoridades oficiais e mesmo a comunidade internacional e, é claro, os próprios estudantes. Se todos estes parceiros não se sentirem motivados e empenhados, serão poucas as hipóteses de ocorrerem mudanças. Quando cada um destes grupos por si se responsabiliza pelo seu próprio desenvolvimento e se consciencializa do seu papel na educação, as reformas, principalmente as de longo prazo, pois são as mais significativas, são mais consistentes e efectivas.

Estas mudanças que se solicitam aos docentes, no entanto, reconhecemos, nem sempre são acompanhadas de condições pedagógicas e materiais que permitam a passagem de um paradigma tradicional para um construtivista. Claro que, se se atribui ao professor um papel de realce na educação, também se lhe exige muito mais. Pois, agora, o processo de ensino-aprendizagem não se pode limitar à transmissão de informação, é necessário cativar o gosto dos estudantes pela aprendizagem, para que cada um, por si, construa o seu conhecimento, o seu saber ser e saber fazer. O professor tem de sentir o plano curricular aprovado como seu, tem de estabelecer com os seus alunos novas formas de relacionamento, assumindo um papel de facilitador, ajudando os seus alunos a buscar, encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando.

O papel do professor hoje é muito mais abrangente, mais activo, interveniente e criador no processo educativo e social. Por um lado, é produtor de conhecimento (de tipo sócio-antropológico) sobre os alunos com que trabalha e, por outro, é produtor de conhecimento organizado para os alunos. Este último baseia-se na recriação e adequação de materiais e métodos aos seus alunos.

O professor necessita refazer os seus conceitos de ensino, a sua postura na sala de aula e os métodos de ensino. Ensinar não pode continuar a ser visto como uma mera transferência de conteúdos. O que foi válido durante décadas - ensinar é a transmissão do conhecimento científico e aprender é exclusivo dos alunos – deixou de o ser num curto espaço de tempo (Esteves, 2008; Stauffacher, et al., 2006), gerando uma postura defensiva. E, se se pensar que o grande desafio que é colocado aos professores é o de aprender a ensinar de um modo diferente da sua própria aprendizagem (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001), entende-se que o caminho da mudança se transforma num percurso ainda mais sinuoso.

Von Foerster (citado em Poerksen, 2005) sustentava que *“If you want to teach (...) you must **learn how to learn**, in order to be able to teach people something that you believe to be of importance to them. You must focus on your students and rely on their autonomy.”* (p. 472). O trabalho do professor é, agora, de ensinar os alunos a “participar no processo que torna possível o estabelecimento do conhecimento” (Bruner, 1999, p. 96), de os ajudar a (Brown, 2006):

- Contextualizar e perspectivar os problemas que são levados para a aula, permitindo ao aluno questionar-se, propor soluções, criar interrogações mais amplas, com o objectivo de desenvolver a personalidade dos alunos e a sua autonomia, capacidades que mais tarde lhe serão indispensáveis para as diversas adaptações às mudanças e a assimilação da necessidade de aprendizagem ao longo da vida;
- Encontrar, identificar, manipular, avaliar e relacionar informação de forma crítica, por entre um amontoado de dados que os assoberba e a que facilmente têm acesso através de redes comunicacionais globais;
- Integrar o conhecimento construído na sua vida pessoal e profissional;
- Comunicar o seu conhecimento aos outros.

O grande poder do professor reside, para nós, no exemplo que devem dar de curiosidade, de abertura de espírito, de flexibilidade e de reconhecimento de erro. O professor que desempenha realmente o seu papel é aquele que consegue transmitir o gosto pelo estudo e demonstrar que em cada momento está actualizado, mas sempre disposto a ser ele próprio um aprendiz junto dos seus alunos. E, aqui, registamos a importância dos professores se reverem no triplo AAA (Nóvoa, 2007) – Adesão, Acção, Autoconsciência. «Adesão» a princípios e valores, a projectos e investimento nos seus alunos; «Acção», no sentido de escolher as melhores estratégias e metodologias para levar os seus alunos a ancorar

conhecimento; «Autoconsciência», reflexão que torna possível os processos de mudança serem exequíveis.

O professor do ensino superior necessita de tomar consciência de que em conjunto com os seus alunos, se transforma num co-aprendente e com eles se move num mundo de certezas que se transformam a cada momento em incertezas (Poerksen, 2005). O professor do ensino superior de hoje, só o será se souber conjugar qualidades de investigação com competências para o ensino. O professor de hoje tem de ser flexível, manter uma atitude indagadora, reflexiva e crítica, para além de ser um bom comunicador e ter capacidade relacional, isto é, ser educador e investigador de forma a proporcionar aos seus alunos competências e aquisição de saberes que lhes permita adaptabilidade ao mercado de trabalho, consciência da necessidade de aprender ao longo da vida, para um pleno exercício de cidadania. As teorias formais e académicas que assimilaram de nada servem nos dias de hoje se não forem transformadas em teorias activas que permitam a resolução de problemas no dia-a-dia e na construção de inovações.

Perante este panorama de mudanças, é necessário que aos professores seja facilitado meios para se ajustarem a todas estas mutações: salas de aulas não com 100 ou 200 estudantes (Esteves, 2008); espaços de reflexão; mais investimento na investigação e formação por parte do Estado. Perrenoud (1993, p. 179) afirma mesmo que as representações científicas são uma parte das representações dos professores e que estas desempenham um papel estéril se não forem capazes de mobilizar esquemas de acção; logo, é imprescindível que sejam criadas oportunidades para actualização científica, para que os professores sejam eles próprios aprendentes ao longo da sua carreira como educadores, se sintam apoiados pelas instituições e disponham de condições materiais que lhes permitam desempenhar, mais facilmente, o seu papel de facilitadores do saber através de aprendizagens diversificadas a estudantes com características dissimilares e que já são adultos. E, por fim, mas não menos importante, que aos docentes seja reconhecida a sua importância no sistema educativo em particular e na sociedade em geral, como formadores de cidadãos responsáveis e capazes de constituírem a massa crítica necessária a esta Sociedade do Conhecimento.

No ensino superior não é menos importante que o professor desempenhe este papel reflexivo, de estímulo, de desenvolvimento de capacidades e de saberes que permitam a construção de conhecimento, de competências e de criatividade, pois só desta forma a sociedade economicista de hoje se transformará na sociedade cognitiva que se almeja.

O desempenho do professor torna-se também, devemos frisar, cada vez mais exigente nesta sociedade tecnológica, pois há que adaptar metodologias a cada momento de aprendizagem e cada tipo de alunos, as situações de aprendizagem têm que ser recriadas a cada instante e ao professor é exigido igualmente uma aprendizagem e actualização constantes. No entanto, tal como referido por Leite (2007), no ensino superior é normal aceitar-se que os professores universitários não necessitam de formação pedagógica, ou seja, não precisam de saber ser professores como acontece nos restantes níveis de ensino, onde esta formação é exigida, assim como a sua actualização ao longo da carreira, para se evitar desfasamentos com a restante realidade social.

Se se deseja que o ensino superior, tal como descrito na Declaração de Bolonha, seja competitivo, atractivo, dinâmico e que forme profissionais capazes de garantir um crescimento económico sustentável para a Europa e garanta melhores empregos e mais coesão social, esta perspectiva de que os docentes do ensino superior não necessitam de formação de nível pedagógico, tem, também, de mudar. Esta vertente tem de ser valorizada para que o ensino superior seja de qualidade, não só na produção contínua de novos conhecimentos, mas também de ambientes de ensino-aprendizagem que envolvam os estudantes na construção do seu próprio conhecimento, que estimulem a sua aprendizagem (Cortesão, 2000), que os ajudem a reflectir sobre a sua cidadania e o seu valor na criação de uma melhor qualidade de vida, através de uma formação ao longo da vida.

O docente do ensino superior não pode ser olhado como um ser à parte na comunidade docente, pois ele só será promotor de criação de conhecimento se conseguir desencadear verdadeiros ambientes de ensino-aprendizagem, ou seja, onde o trabalho pedagógico transmissivo dê lugar a um ambiente baseado na descoberta e numa aprendizagem construtora (Leite, 2007).

O ensino em geral, e o ensino superior em particular, é muito mais do que transmitir conhecimentos, é uma inter-acção entre professor e aluno na construção de um projecto individual de cada aluno, no crescimento de cada um como ser humano, no aguçar do interesse pela pesquisa, pela crítica construtiva e pela resolução de problemas e, na sociedade de hoje, na construção de competências que permitam a inserção num mercado de trabalho extremamente competitivo e mutante.

Quando, na Declaração de Bolonha, se faz referência à aquisição de competências necessárias ao exercício de uma actividade, significa que muito terá de mudar quanto às

metodologias de ensino-aprendizagem, passando-se de um ensino passivo para um modelo de ensino-aprendizagem activo em que o estudante tem um papel mais participativo, sendo que o papel do docente também é muito mais activo e de acompanhamento dos estudantes. O docente necessita de demonstrar competências cognitivas e criativas que façam frente às constantes mudanças (Fernandes, 2000).

O currículo construído em função de aquisição de competências dá ao docente a possibilidade de ajudar os seus alunos a construir conhecimento cognitivo e profissional. Entre pares abre o caminho para a criação de colaboração e a abertura de canais de comunicação, até aqui fechados, para além de permitir a proliferação de ambientes de exploração e inovação (López, 2007).

Contudo, anotamos que o docente do ensino superior, neste momento, encontra-se numa encruzilhada de incertezas e instabilidade: novos currículos, novos paradigmas de ensino-aprendizagem, novas formas de desempenhar uma função que há muito estava interiorizada, novos papéis que lhe são atribuídos – docente, tutor, intermediário, gestor de conhecimentos e de relações interpessoais e nova carreira docente...

Guedes et al. (2007) transmitem esta mesma ideia ao referirem o posicionamento do docente como um dos maiores entraves à mudança:

“...é o modo de transmissão que está em causa, isto é, uma actuação colocando o aluno no cerne do sistema e não o docente. Esta assumption é difícil de interiorizar e os medos e inseguranças, associados a um papel não testado e não vivenciado pelos actuais docentes enquanto alunos, podem induzir a generalidade destes a não potenciar a mudança em curso.” (p. 46).

A mudança de paradigma de ensino implícita no Processo de Bolonha significa consideráveis mudanças para os actores do cenário «ensino superior». Para os docentes, implica, em primeiríssimo lugar, uma abertura à mudança, um aperfeiçoamento constante, como já referido. Assumir este novo papel implica reescrever a «profissão docente» no ensino superior, reequacionar as actividades pedagógicas, redefinir objectivos, planos de trabalho, procedimentos, formas de avaliação, assumir uma nova postura, reformular o espaço «escola» e a sala de aula.

Num segundo lugar, não podemos deixar de mencionar que toda esta reformulação traz associada a si um aumento considerável de trabalho (Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida & Moreira, 2007), decorrente, precisamente, de:

- Acompanhamento dos alunos mais incisivo;

- Maior exigência na preparação de materiais pedagógicos;
- Necessidade de maior interdisciplinaridade.

O papel do docente não é mais de transmissor de saberes técnicos e científicos, mas sim o de construtor de conhecimento, de facilitador do desenvolvimento de competências técnicas e científicas. O seu papel alarga-se até ao de «escultor» de competências pessoais, comunicacionais e organizacionais que permitam ao aluno crescer no seu saber fazer e igualmente no seu saber ser e estar.

O verdadeiro docente facilitador de conhecimentos permite o crescimento cognitivo dos seus alunos, dá asas ao poder inovador e criativo dos seus alunos. Fornece-lhes ferramentas que os tornam organizados, autónomos e motivados para uma aprendizagem constante.

Guedes, et al. (2007) referem a este respeito que

“docente e aluno deixam de se encontrar em campos diferentes para se assumirem como agentes activos e interdependentes no processo de ensino/aprendizagem orientado para os resultados de aprendizagem (aquisição de competências) e não para a transmissão/assimilação/reprodução de conhecimentos.” (p. 45)

A polémica está, talvez, neste mesmo ponto: como proceder para desempenhar este novo papel, que implica uma quebra com as rotinas e procedimentos passivos de ensino anteriores. O docente tem de deixar o seu papel passivo de “dar aulas” (Machado & Gonçalves, 1999, p. 9) para ser um construtor de ambientes educativos. A utilização de novos materiais ou técnicas, por si só, não são potenciadoras de novos ambientes de ensino-aprendizagem elas só o serão se ancoradas numa reformulação de todo o processo de ensino-aprendizagem (Zabalza, 2003 e Esteves, 2007). Docentes e alunos têm de formar uma equipa com objectivos comuns – aprender e obter competências (Guedes, et al., 2007).

Poderíamos referir, a título de exemplo, como a adopção de perspectivas (tidas como) inovadoras e isoladas não passam de mera cosmética no processo de ensino (Esteves, 2008):

- A passagem de uma avaliação final para contínua em que a única diferença é que não há um único exame final, o conteúdo programático é dividido em partes e os estudantes são avaliados pelo somatório das notas obtidas nos respectivos «mini-testes» e o docente continua a avaliar os seus alunos pela memorização e reprodução do que lhes foi transmitido;

- A utilização de um «PowerPoint» em vez de acetatos e continuar a transmitir conteúdos a serem reproduzidos pelos estudantes, os ambientes de ensino continuam a ser centrados na importância dos conhecimentos a adquirir, continuando a não dar importância aos «como» e «porque» e à construção do conhecimento pelo aluno;
- Uso de portfolios, apenas para recolher os materiais fornecidos pelo docente nas aulas;
- E-learning utilizado como uma ferramenta de disponibilização de materiais, como se de um sebenta se tratasse.

A este respeito, Weller (2009) escreve que, quando surgem mudanças ou novas tecnologias, não raro, tem-se a tendência para as usar da mesma maneira como utilizávamos as antigas ferramentas ou tecnologias.

As mudanças têm de ser mais profundas, os docentes necessitam reflectir sobre as metas de aprendizagem desejadas e qual o seu papel na construção desta aprendizagem; como serem facilitadores da construção do conhecimento pessoal de cada estudante e no elevar da qualidade dos cidadãos a formar. Por outro lado, os docentes tem de estar consciente que esta mudança não é fácil e implica mais trabalho e dedicação (Esteves, 2007). E, por fim, os docentes têm de abandonar a posição de defesa, já referida anteriormente, que normalmente assumem perante medidas inovadoras (Pereira, 2006, cit. por Pacheco & Pereira, 2006, p. 24).

Neste novo paradigma, o medo pelo desconhecido e o confronto com uma grande quantidade de novidades e mudanças geram incertezas, insegurança e turbulência que são os grandes entraves à mudança.

Em 1993, Zabalza referia que os professores universitários trabalham isolada e autonomamente, tornando-se este mais um dos problemas a enfrentar pelos docentes deste nível de ensino. A inovação e a mudança são mais facilmente aceites quando a discussão, a reflexão e a crítica são fomentadas, o que é mais frequente quando existe abertura e trabalho em equipa.

Um estudo de McLaughlin e Talbert (2001, cit. por Fullan, 2003) reforça esta ideia, ao concluir que o sucesso de uma comunidade escolar depende da capacidade dos docentes interagirem entre eles, fomentarem a reflexão e colaborarem no sentido de inovarem metodologias e pedagogias referindo ainda que o isolamento entre docentes cria a desmotivação e desinvestimento pessoal na profissão. Quando há convergência de sinergias, quando os docentes trabalham em equipa e cooperam entre si, é mais fácil enfrentar as

mudanças, e a passagem para o papel de parceiro do conhecimento dá-se sem tantos sobressaltos. Os docentes do ensino superior necessitam abandonar a sua passividade, o seu isolamento, os seus sentimentos de incerteza e o medo do imprevisto (Fullan, 2002), se querem passar a ter um papel de relevo neste novo paradigma de ensino-aprendizagem.

A atitude dos docentes tem de passar a ser de partilha com os outros docente e a este respeito Paulo Freire (2003, p. 55) escreveu que esta atitude requer humildade e exige “coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros”. E acrescenta (2003, p. 56) que a “segurança insegura, a certeza incerta” é que faz com que a transmissão de conhecimentos não seja unidireccional.

Por outro lado, a formação pedagógica dos docentes do ensino superior tem de deixar de ser um mito e, tal como nos restantes níveis de ensino, ser encarada como uma necessidade.

Leite (2007) comenta a este propósito:

“...tem prevalecido no ensino superior e que parece ter por base a crença de que, neste nível de ensino, o exercício da docência não precisa de uma preparação específica, para além da que resulta do saber académico no quadro da área disciplinar a que cada docente se encontra associado.” (p. 106)

Este factor está bem defenido na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005), no Artº 11º, n.º 2, ao serem referidos os objectivos do ensino superior:

“c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes, e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra;”

Por outro lado, também está consignado que:

“e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração, na lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional e intergeracional, visando realizar a unidade do processo formativo;”

O envolvimento dos docentes nos processos de investigação não pode, portanto, ser descurado, mas a transposição didáctica desse conhecimento e da criação de ambientes de ensino-aprendizagem que permitam a criação de novos conhecimentos também não pode deixar de ser tida em conta e este processo só se consegue atingir quando se sabem criar e desencadear processos que os potenciem (Leite, 2007).

Perante estes factos, o docente do ensino superior tem de estar na posse de competências que lhe permitam lidar com estes novos desafios, com esta nova realidade

educativo-social e, tal como na maioria das profissões, reestruturarem e reconverterem as suas competências e alargarem/criarem os seus conhecimentos pedagógicos. Têm de apostar decididamente em ser os artífices das suas aulas, os intérpretes, os juízes e os guias das implementações preconizadas pelos novos currículos.

A criação de ambientes de reflexão pedagógica ou o desenvolvimento de programas e acções didáctico-pedagógicas para docentes do ensino superior poderiam ser um elemento catalisador da qualidade do ensino superior, tal como referido por Esteves (2007):

“O desenvolvimento de programas de acção/formação pedagógica, envolvendo docentes de cursos iguais ou afins, de diversas instituições (nacionais e eventualmente estrangeiras), o desenvolvimento de projectos institucionais e inter-institucionais de investigação-acção, e a consolidação de pós-graduações no campo da pedagogia do ensino superior poderiam ser estímulos importantes para a construção da excelência pedagógica do ensino superior.” (p. 121)

O Processo de Bolonha, para nós, teve, quanto mais não seja, o mérito de trazer para a discussão académica a importância da necessidade do saber ensinar no ensino superior, o reconhecimento de que o modo de trabalhar assente na descoberta e na aprendizagem comprometida por parte do estudante será potenciadora da construção de conhecimento, de inovação e criatividade, e a consciencialização de que o papel do docente, como motor da construção de uma economia baseada no conhecimento (Conselho Europeu de Lisboa, Março de 2000), tem de ser mais activo no processo de ensino-aprendizagem.

Estamos cientes de que tantas transformações não se conseguem de um momento para o outro e, principalmente, não se atingem se os docentes não se mentalizarem de que o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos não será efectivo se não for baseado na interacção entre eles e os objectos de estudo, dando origem a sucessivas adaptações do sujeito ao meio, desenvolvendo-se cognitivamente.

Ao docente cabe um papel primordial neste cenário de mudanças, pois por muitas alterações curriculares que se façam, elas não produzirão resultados muito diferentes dos até agora alcançados se este actor não alterar a sua postura perante o ambiente de ensino-aprendizagem. A mudança não é fácil, exige predisposição para a aprendizagem e entrega emocional. Sem o envolvimento dos docentes no processo de inovação educativo, dificilmente haverá o estabelecimento de uma melhor oferta formativa.

Um estudo realizado por Gagnon & Collay (1998) com docentes de diversos níveis de escolaridade, aponta que a passagem de um modelo behaviorista para um modelo construtivista não era pacífica nem simples, antes implicava muito trabalho, formas diferentes

de pensar e encarar o ensino e adaptação diária às necessidades dos alunos. Este estudo refere ainda que os docentes necessitam ser perseverantes na sua luta contra o tradicionalismo e a resistência dos alunos, pois os alunos estão, de igual modo, acomodados ao seu papel passivo.

Fosnot (1998) recorda que as mudanças conceptuais dos docentes acerca da construção do conhecimento são o ingrediente essencial para que a mudança educativa aconteça, sem esta mudança tudo não passará de «cosmética» aplicada a planos curriculares.

Bordenave & Pereira (1994, p. 56) afirmavam que “o segredo do bom ensino é o entusiasmo pessoal do professor” e que este deve reflectir-se em planificações e metodologias que incentivem os alunos a serem autónomos e a sentirem-se motivados na construção do seu próprio conhecimento.

A este respeito, Cooperstein (2004, p. 145) escreve que “*Finding perfect examples and problems that will lead students to an appropriate “Aha!” experience is difficult and requires a great deal of intense, time-consuming work*”.

O docente do séc. XXI tem de se convencer da necessidade do contínuo desenvolvimento das suas capacidades e competências, por um lado, e por outro, reorganizar-se no sentido de promover nos seus alunos a vontade de aprender e desenvolver o seu conhecimento. A estes docentes, Rallis & Goldring (2000) chamam de profissionais que assumem a “responsabilidade de fazer com que as coisas aconteçam” (Pérez, 2009, p. 27). Estes docentes são aqueles que tomam decisões, são proactivos, não aceitam simplesmente directrizes, não vêem os seus alunos como uma massa única. Assumem a docência como um trabalho não rotineiro que exige reflexão, iniciativa e ajustes a todo o momento, em função das necessidades dos alunos, dos conceitos disponíveis, das necessidades culturais e do mercado de trabalho.

No seu novo papel, podemos dizer que, no entanto, um dos maiores desafios do docente continua a ser, sem dúvida, o de conseguir gerir o comportamento humano (Guedes, et. al., 2007). Mas, agora, a liderança do docente passa pelo estabelecimento de regras e na condução do processo de ensino-aprendizagem – a sua planificação, acompanhamento e avaliação. Sendo que o seu sucesso vai depender:

- Da sua habilidade, sensibilidade e atenção para criar ambientes de ensino-aprendizagem agradáveis e criativos;
- De ajudar os alunos a desenvolver os seus próprios recursos;

- De ser um exemplo a seguir;
- De capacidade de aprendizagem e curiosidade por tudo o que o rodeia e de capacidade de actuação e adaptação;
- Da sua capacidade para trabalhar e aprender em equipas colegiais;
- De aprender a ensinar de forma diferente daquela que foi ensinado.

No entanto, o docente não é o único actor neste processo a ter de atravessar um longo caminho de mudanças; aos estudantes cabe, igualmente, um papel de relevo na criação de um ambiente de ensino-aprendizagem activo.

3.1.2 Estudantes – Papel no Processo de Ensino-Aprendizagem

O estudante do ensino superior em Portugal estava habituado a ter um papel passivo no seu processo de aprendizagem, dado lhe ser exigido unicamente memorização e reprodução.

O papel que lhe está atribuído, com as reestruturações baseadas no Processo de Bolonha, que, para nós, contém conceitos construtivistas de ensino-aprendizagem, é de um actor activo, consciente de que a informação que vai receber tem de ser construída por si, para daí advir conhecimento, ser capaz de apresentar soluções para os problemas que lhe são lançados, reflectir e tomar decisões em liberdade.

O Processo de Bolonha tem imbuída uma posição activa por parte dos estudantes, que vai mais além da sala de aulas. Pretende-se que os estudantes do ensino superior interiorizem a necessidade de aprendizagem ao longo da vida que, até aqui, com o ensino tradicional, não assumia papel de relevo.

Estimular a aprendizagem como essência de vida significa, para os mentores do Tratado de Bolonha, que o estudante tem de ser considerado como um todo – um ser social – em que o relacionamento de conceitos e a sua aplicação são essenciais para a criação de seres humanos criativos e empreendedores.

As formações do 1º ciclo devem concentrar-se em formar profissionais e cidadãos em que a apetência para a aprendizagem seja desenvolvida e em que é dado relevo às competências de análise, relacionamento e criatividade. As especializações técnicas e científicas são privilegiadas nos 2º e 3º ciclo de estudos (mestrados e doutoramentos).

O estudante do ensino superior deve não só dominar o conhecimento numa dada área, mas, também, saber expressar-se, saber comunicar, aprender a trabalhar em equipa a tornar-se um profissional que sabe analisar e resolver problemas. E, tal como já referido neste trabalho, o estudante do ensino superior deve saber como colocar uma questão legítima e racionalmente, pois só assim demonstra que o seu sentido de incerteza e raciocínio se desenvolveram e construíram conhecimento.

O estudante do ensino superior, desta Sociedade do Conhecimento, para ser um aprendente activo tem de ter consciência de que:

- É em grande parte o responsável pela sua aprendizagem e pela aquisição de competências reflexivas;
- São as suas experiências e conhecimentos que vão ser desenvolvidas e recriadas com o seu envolvimento;
- Vai estar envolvido em grupos de trabalho e desse envolvimento deve brotar reflexão crítica que permita criar conhecimento;
- Deve ter uma atitude pró-activa, buscando incessantemente novas experiências, novos questionamentos.

Em síntese, irá ser o construtor do seu próprio conhecimento a partir da informação em bruto que vai receber (Esteves, 2007). Mas, para que estes pressupostos aconteçam, os estudantes necessitam, antes de mais, de acreditar na sua capacidade de gerar conhecimento, ou seja, eles precisam de se sentir capazes de sintetizar ideias, de julgar, de criticar, de reflectir e produzir a sua própria opinião, apoiada em conceitos aceitáveis.

Ausubel (2003) indica que o aluno assume a responsabilidade da sua aprendizagem quando:

- Aceita aprender activamente;
- Tenta verdadeiramente incorporar a nova informação nos conhecimentos que já possui;
- Aceita reconstruir e reestruturar permanentemente os seus mapas cognitivos;
- Não repele o esforço e o trabalho que as novas aprendizagens exigem;
- Não se intimida e coloca as dúvidas que tem.

O estudante deste novo paradigma tem em primeiro lugar, de aprender a aprender. E este conceito engloba aprender a comunicar e a cooperar durante o processo de aprendizagem

e a construir o seu conhecimento através do desenvolvimento de tarefas (Tynjälä, citado em Stauffacher et al., 2006).

Este “novo” aluno tem de aprender a utilizar os “recursos intelectuais próprios” (Perrenoud, 2002c), mas para isso tem de exercitar a reflexão, enfrentar problemas e aprender a tomar decisões, desenvolver projectos, investigar, já que é este trabalho que conduz à construção de competências, de saberes aplicáveis na resolução dos problemas do dia-a-dia.

Segundo Costa (2008), a essência do paradigma de Bolonha assenta precisamente no conceito de que “as competências são mais importantes do que a informação” e, acrescentaríamos, que só uma comunidade crítica de aprendizagem consegue trabalhar o conhecimento, analisá-lo e reconstruí-lo de forma a transformá-lo em eficácia e eficiência colocada ao dispor da sociedade.

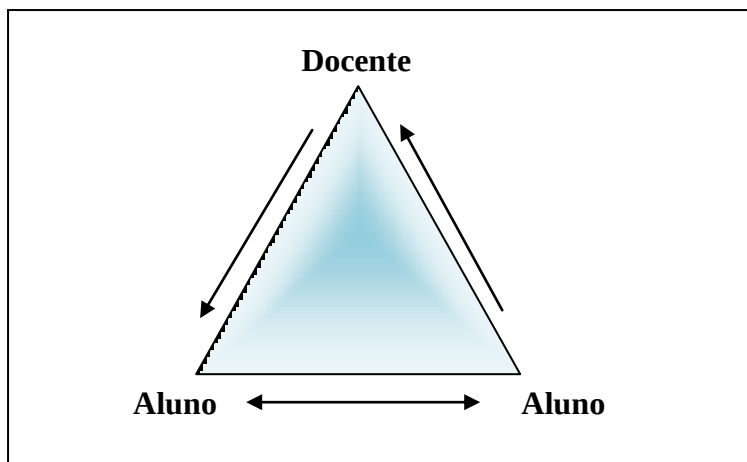
O próprio Decreto-Lei n.º 74/2006, refere que o Processo de Bolonha implica a “transição...para um ensino baseado no desenvolvimento de competências” e “baseado no trabalho dos alunos”.

Este novo paradigma implica que os estudantes passem de um conhecimento e compreensão baseados no livro de textos, para a ancoragem de conhecimentos que permitem:

- O desenvolvimento e aplicação de novas ideias;
- O relacionar de conceitos provenientes de variadas áreas do conhecimento;
- Que passem da construção e defesa de argumentos, para a resolução de problemas em contextos alargados e multidisciplinares;
- Que passem da recolha e interpretação de dados importantes, para integração de conhecimento e sua manipulação de forma a enunciar juízos com informação mínima;
- Que, em vez de comunicar informação, problemas e soluções, comuniquem de forma clara e eficaz as suas conclusões e a lógica a elas subjacente;
- Continuarem a estudar com elevada autonomia e amplamente auto-dirigida, de forma a serem capazes de construir e reconstruir continuamente o seu conhecimento.

Esta passagem da inactividade (ensino tradicional) para uma atitude activa do aluno implica que numa aula não exista um único sentido do fluxo da informação, mas uma constante mudança de sentido no actor da transmissão. A aprendizagem processa-se do docente para os alunos, dos alunos para o docente e entre alunos, permitindo esta dialéctica a aprendizagem de tomada de iniciativa, de organização e planificação de tempo (Ilustração 3).

Ilustração 3 – Processo de interacção num ambiente de ensino-aprendizagem activo



Quanto maior for a cooperação no processo de ensino-aprendizagem, maiores ganhos se poderão obter, também, ao nível das relações inter-pessoais, da aceitação das perspectivas dos outros, de motivação e de pensamento crítico.

O ensino-aprendizagem através de metodologias activas potencia, deste modo:

- O desenvolvimento de capacidades de pesquisa, de observação, de poder de síntese e argumentação, que poderão ser facilmente transferidas para outros contextos;
- A ancoragem dos conhecimentos;
- O crescimento pessoal e social.

Mas os estudantes continuam a mostrar dificuldades em romper fronteiras (Bahia, 2008) e a darem o passo no sentido de assumirem uma nova postura. Na perspectiva dos estudantes, este seu maior envolvimento no ensino-aprendizagem tem como constrangimento um maior volume de trabalho e é muitas vezes um contratempo na adaptação ao ensino superior por dificuldade de gestão de tempo e falta de organização, pressupostos que os alunos do secundário pouco dominam (Guedes, et al., 2007).

Esta mudança no posicionamento do aluno perante o processo de ensino-aprendizagem não é, tal como nos docentes, pacífica, mas a passagem para este novo paradigma só será efectiva e os seus resultados visíveis se os estudantes assumirem esta nova postura.

Deter informação não é o mesmo de possuir conhecimento e o docente, por si só, não consegue que estas transformações ocorram, as sinergias têm de ser conjuntas. A

aprendizagem dá-se quando o aluno se transforma num elemento activo do processo de ensino-aprendizagem; o que o aluno transforma em conhecimento advém do que ele faz, do papel activo que assume perante a sua aprendizagem, não do que o docente faz (Tyler, s. d.). O docente é o facilitador, o guia do processo.

O aluno tem de se empenhar em conhecer instrumentos que o preparem para esta sociedade da mudança e o ajudem a construir o seu saber, o seu conhecimento e, acima de tudo, a assimilar a necessidade de aprendizagem ao longo da sua vida. As necessidades do mercado de trabalho não se restringem ao domínio dos conhecimentos, alargam-se à demonstração de capacidades comunicacionais – saber negociar eficazmente, de flexibilidade cognitiva e de criatividade, assim como à capacidade de transferir competências de aprendizagem (Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida & Moreira, 2007).

Neste capítulo, procurámos contextualizar o paralelismo que defendemos existir entre teorias construtivistas de ensino-aprendizagem e os princípios defendidos pelo Processo de Bolonha. Segue-se a apresentação do desenho das metodologias utilizadas no estudo de caso em que procuramos analisar as atitudes de docentes e estudantes face às mudanças implementadas por força da reestruturação do Sistema de Ensino Superior Português.

CAPÍTULO IV

DESENHO METODOLÓGICO DO ESTUDO DE CASO

1 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

A investigação em educação deve abranger o crescimento do indivíduo como um todo e como membro de uma sociedade, estudando as capacidades de assimilação e integração de conhecimentos e experiências socializadoras, ou seja, estudos sobre o ensino e aprendizagem (Mora-Ninci, 2001).

A investigação em educação, nesta perspectiva, deve facilitar a obtenção de dados que sirvam de base à tomada de decisões educativas, sendo a sua finalidade primeira a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Segundo Afonso (2005), a investigação em Educação segue várias correntes e este estudo enquadra-se na “Tradição dos Estudos sobre Inovação”, dado nos propormos estudar a mudança ocorrida nos planos curriculares derivados do Processo de Bolonha, metodologicamente. Ainda baseados nos textos do mesmo autor, este trabalho enquadra-se num “estudo naturalista” em que se investigam “situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis.” (p. 43).

Neste estudo, o objectivo é averiguar se quaisquer mudanças na percepção de professores e alunos em relação ao seu papel poderão ser explicadas à luz de alterações curriculares e em que medida, ao currículo, têm de estar associadas mudanças pedagógicas, metodológicas e principalmente a vontade de mudar dos actores para que se possa falar já da existência de um novo paradigma de ensino-aprendizagem.

A estratégia escolhida para levar a cabo a investigação seguiu a lógica de um estudo de caso. Um modo de investigação que Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994) classificam de pouco construída, mais aberta e menos manipulável.

Em Stake (1999) e Cohen, Manion & Morrison (2007), pode ler-se que o estudo de caso é um exemplo típico do estudo de uma situação específica; uma situação em que o investigador se encontra envolvido; o investigador faz parte do mundo investigado. O caso pode ser uma pessoa, um evento, uma classe, uma escola, uma instituição, uma comunidade. Este tipo de estudo permite uma visão mais real da situação em estudo, pois não apresenta unicamente dados abstractos e teorias. Indo mais além, o estudo de caso permite ao leitor

fazer a ponte entre as teorias e as situações práticas. O estudo de caso normalmente é um estudo mais analítico do que estatístico.

Num estudo de caso, o investigador, normalmente, pode estabelecer uma causa e um efeito; aliás, um dos aspectos fortes do estudo de caso é o facto de se observar os efeitos de uma causa no terreno. Por outro lado, cada contexto é único e dinâmico, conduzindo a que uma causa, dependendo do contexto em que ocorre, poder conduzir a efeitos diversos e isto porque, mais do que uma ferramenta da investigação, o investigador é a chave da investigação (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Logo, o estudo de caso é tanto mais valioso quanto menos controlo sobre os eventos o investigador tiver.

Esta tipologia caracteriza-se por (Bogdan e Bliklen, 1992; Cohen, Manion & Morrison, 2007):

- Uma situação natural ser a fonte de recolha dos dados;
- Pôr em evidência eventos particulares (aqueles se mostram relevantes para o entendimento do caso);
- O investigador estar directamente envolvido no caso;
- A preocupação em descrever uma situação ser mais relevante do que a análise dos dados por si só - o investigador não deve extrapolar conclusões, os dados devem ser explícitos. A descrição dos eventos deve estar interligada com a análise desses mesmos eventos;
- A investigação ser centrada em todo o processo (causa, produto e resultado final) e ser importante saber-se o porquê – a riqueza das descrições é o factor relevante;
- Focar-se nos actores individuais ou grupo de actores, procurando entender a sua visão dos eventos;
- Permitir uma narrativa cronológica dos eventos mais relevantes para o caso;
- Permitir uma contextualização temporal, geográfica e organizacional, entre outros aspectos.

Desta caracterização, pode retirar-se que o estudo de caso, ao ser uma investigação descritiva, deve ser detalhada; logo, é importante o recurso quer a dados subjectivos quer objectivos.

Contudo, num estudo de caso, mais do que recolher exaustivamente informação sobre um assunto, importa a sistematização e organização desse assunto em contexto, passando-se, igualmente, pela colocação de questões a estudar; definição da situação a

analisar; forma de recolha de dados, que pode compreender a observação (estruturada ou não), a tomada de notas, entrevistas (estruturadas ou não), documentos, dados quantitativos; tratamento e tentativa de decodificação da informação relativa às questões formuladas inicialmente (Matthew & Huberman, 1987 e Yin, 1990). Este método caracteriza-se ainda por não exigir o controlo do comportamento dos observados e aludir a dados actuais.

Stake (1999) acrescenta às características de um estudo de caso, que o objectivo de um estudo de caso é particularizar, não generalizar. Ou seja, deseja-se compreender o caso em particular. Característica que nos devolve à visão construtivista da construção do conhecimento e proporciona aos interessados informação para que cada um construa as suas generalizações.

Esta caracterização conduz-nos a este estudo que tem na sua génese aferir os efeitos da mudança curricular nos 1ºs ciclos dos cursos de uma instituição de Ensino Superior decorrente do Processo de Bolonha e não no ensino superior português em geral.

Ao optarmos pelo estudo de caso, a utilização de uma metodologia de triangulação de dados tornou-se uma escolha lógica. A triangulação pode ser definida como o uso de dois ou mais métodos de recolha de dados numa investigação. O uso de métodos múltiplos contrasta com a vulnerabilidade da utilização de um único método na recolha de dados de uma investigação. A técnica de triangulação enriquece uma investigação, pois permite ao investigador ter dados oriundos de diversas fontes e de diferentes naturezas, quantitativa e qualitativa (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Por outro lado, dá ao investigador uma maior segurança e credibilidade nas ilações retiradas, principalmente se a recolha de dados provier de fontes tão diversificadas quanto possível e envolvendo dados subjectivos e objectivos.

Denzin (citado em Cohen, Manion & Morrison, 2007) distinguiu diferentes tipos de abordagens de triangulação:

- Triangulação Temporal: recolha de dados ao longo de um dado período de tempo - desenhos longitudinais.
- Triangulação Espacial: recolha de dados em mais de um país – utilização de técnicas transversais/interculturais.
- Triangulação de Teorias: cruzamento de diversas teorias para contextualizar um ponto de vista.
- Triangulação Metodológica: utilização da mesma metodologia em várias situações ou diferentes metodologias aplicadas ao mesmo objecto de estudo.

- Combinação de diversos níveis de Triangulação: utilização de mais de um nível de análise dentro dos usados pelas Ciências Sociais – nível individual, interactivo (grupos) e colectivo (organizacional, cultural ou social).

Patton (1987) opina, igualmente, que as técnicas de triangulação podem resultar em várias formas de abordar o cruzamento dos dados, dando lugar a quatro tipos de triangulação:

- Triangulação de Dados: recolha de dados em diferentes momentos, ou espaços, no sentido de verificar se o fenómeno apresenta as mesmas características.
- Triangulação de Investigadores: recolha dos mesmos dados através de diferentes investigadores.
- Triangulação de Teorias: cruzamento de diversas teorias para contextualizar um ponto de vista.
- Triangulação Metodológica: utilização da mesma metodologia em várias situações ou diferentes metodologias aplicadas ao mesmo objecto de estudo.

Em função do estudo que se deseja realizar, o desenho metodológico a seguir neste estudo, de acordo com as tipologias indicadas, conduz-nos à sua inclusão em três grupos: Triangulação Temporal, Triangulação Metodológica e Triangulação de Dados.

Por um lado, se desejamos retirar ilações das mudanças operadas ao nível do ensino decorrentes da Declaração de Bolonha, através de um estudo de caso, interessa-nos ter uma perspectiva longitudinal do fenómeno (antes da implementação das mudanças curriculares e metodológicas e pós implementação das mudanças). Deste modo, propusemo-nos realizar uma recolha de dados do mesmo grupo em estudo (primeiro curso a ter os planos curriculares adaptados a Bolonha, na instituição de ensino superior onde foi realizado o estudo) em dois anos consecutivos.

No sentido de verificar se o fenómeno tinha as mesmas características noutros espaços e momentos, o estudo foi então alargado a mais dois dos restantes três cursos do 1º ciclo da instituição de ensino em estudo que sofreram reestruturações no ano lectivo de 2007-2008. Decidimos analisar apenas dois dos cursos, pela circunstância de estes serem os que alocam o maior número de alunos da instituição e a outra licenciatura ter uma distribuição de alunos e características muito semelhantes à da licenciatura analisada na primeira fase.

Por fim, diversificámos os métodos de recolha de dados. Tal como refere Stake (1999), a triangulação de métodos em estudos de casos diz respeito a observações, entrevistas e revisão de documentos, permitindo este tipo de triangulação a verificação de interpretações

adicionais, antes da atribuição de um significado único ao fenómeno em estudo. Neste estudo de caso, recorreu-se precisamente à pesquisa documental, a entrevistas e ainda a questionários para contextualizar o mesmo tema:

•*Pesquisa documental ou arquivística:* A pesquisa documental ou arquivística “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões da investigação” (Afonso, 2005, p. 88).

Neste estudo esta pesquisa realizou-se com dois propósitos e através de documentos oficiais, mas de dois tipos: o primeiro abrangendo diversificada legislação e documentos oficiais do Governo Português e da União Europeia, tendo sido o suporte que permitiu:

- A caracterização da instituição onde o estudo foi realizado e os cursos abrangidos pelo estudo de caso;
- A contextualização do Processo de Bolonha.

O segundo tipo de documentação oficial consultada foi a que permitiu a obtenção de informação facultada pelo ISCAP, referente às pautas dos estudantes das licenciaturas em Línguas e Secretariado/Assessoria e Tradução (ver Tabela 28 - Médias anuais dos anos lectivos de 2003/2004 a 2007/2008); Contabilidade e Administração e Marketing (ver Tabela 72 e 95 - Médias anuais dos anos lectivos de 2004/2005 a 2008/2009). Estes dados objectivos permitiram-nos construir uma base de trabalho estatística sobre o aproveitamento dos estudantes e fazer uma comparação entre resultados obtidos antes e depois da alteração curricular.

Esta recolha das notas obtidas pelos estudantes abrangeu os três anos da licenciatura em Assessoria e Tradução (2005 a 2008) e ainda as notas dos estudantes nos anos lectivos de 2003 a 2005, permitindo uma comparação quantitativa entre os três anos anteriores a Bolonha, últimos estudantes a ingressarem no mercado de trabalho com a licenciatura em Línguas e Secretariado e os que terminam a primeira licenciatura pós-Bolonha.

Nas licenciaturas de Contabilidade e Administração e Marketing a recolha de dados reportou-se aos anos lectivos de 2006/2007 a 2008/2009 e 2004 a 2006, anos lectivos anteriores à reestruturação.

•**Questionários:** Os questionários, o segundo instrumento utilizado neste estudo, foram construídos com dois tipos de questões (Giddens, 2004):

- Questões fechadas, com a vantagem de os resultados serem mais fáceis de contar e comparar, permitindo um estudo quantitativo;
- Questões abertas, permitindo um estudo qualitativo, onde o inquirido pode exprimir o seu ponto de vista. A informação recolhida, trabalhada através de análise de conteúdo, permite ter-se uma ideia mais clara das percepções dos actores (docentes e estudantes) envolvidos no estudo, relativamente às mudanças curriculares implementadas e as alterações pedagógicas e metodológicas associadas às novas exigências do Modelo de Bolonha e de um «Espaço de Ensino Superior Europeu».

A utilização de uma metodologia mista permitiu-nos ter uma perspectiva mais ampla e mais rica da situação, pois, se, por um lado, colocamos mais ênfase em dados descritivos (estudo quantitativo), por outro lado o processo de interpretação dos dados derivados da manifestação da opinião por parte dos participantes no estudo possibilitou-nos uma visão mais próxima das representações que os indivíduos têm das suas realidades.

O mesmo questionário foi aplicado no ano lectivo de 2006/2007 e 2007/2008 a estudantes e a docentes da Licenciatura em Assessoria e Tradução, respectivamente 2º e 3º ano e no final de 2009 aos estudantes finalistas das Licenciaturas em Contabilidade e Administração e Marketing e aos docentes a leccionarem estas licenciaturas.

•**Entrevistas:** Outro vector deste estudo foram as entrevistas realizadas a seis estudantes e nove professores da Licenciatura em Assessoria e Tradução na primeira fase do estudo e nove estudantes e vinte professores na segunda fase do estudo. A realização de entrevistas, como uma interacção mais pessoal entre entrevistado e entrevistador (Afonso, 2005 e Tuckman, 2000), permitiu-nos sentir as percepções que estes actores tinham sobre as mudanças ocorridas com a implementação do Processo de Bolonha e desta forma proporcionar-nos uma base para a sua interpretação.

A utilização de técnicas de triangulação, no caso da nossa investigação, justifica-se pela delimitação do estudo, permitindo-nos uma análise mais completa e, apesar de não generalista, mais esclarecedora de um fenómeno que ainda agora tem o seu começo e funcionou, ainda, como validação dos resultados obtidos.

Esta triangulação permite-nos, por outro lado, clarificar o significado da informação recolhida e auxiliar a identificação dos significados complementares ou alternativos do contexto em estudo (Afonso, 2005), e por outro, trazer mais riqueza à investigação realizada (Cohen & Manion, 1990), e preservar a dimensão temporal, mantendo o seu contexto, particularmente por se tratar de um estudo de caso.

Na nossa investigação, a aplicação de técnicas de triangulação justifica-se, ainda, pela novidade do tema, já que a aplicação dos princípios preconizados pelo Processo de Bolonha se encontra num momento ainda embrionário. A maioria dos cursos superiores teve o ano de transição em 2007/2008; logo, uma avaliação das suas vantagens ou inconvenientes ainda é muito incipiente. Uma análise da sua repercussão no mercado de trabalho, por exemplo, que nos daria elementos valiosos sobre a maior facilidade preconizada pelos princípios de Bolonha sobre a flexibilização de funções e entrada no mercado de trabalho, não é ainda viável, dados os primeiros licenciados, na íntegra, por «Bolonha», terem saído para o mercado de trabalho unicamente no fim do ano lectivo de 2008/2009.

Por último, a aplicação de técnicas de triangulação com recolha de dados quantitativos e qualitativos permite-nos salvaguardar a validade do nosso estudo de caso (Cohen & Manion, 1990), dado podermos cruzar informações concretas com dados mais subjectivos.

Estamos, ainda, conscientes de que a escolha de um estudo de caso limita a generalização; no entanto, tal como já focado e também referido por Walker (1983, p.47), muitos dos que se dedicam à educação são investigadores natos de estudos de caso. Os professores, os órgãos de gestão e todos aqueles ligados ao desenvolvimento de currículos tendem a formar juízos e construir conhecimento sobre casos particulares, mais do que quando lhe são apresentados dados surgidos da investigação.

Ao realizarmos este estudo, o objectivo principal foi retirar informação que permita reflectir sobre este novo paradigma de ensino superior, de forma a criar ambientes de ensino-aprendizagem que realmente promovam o aprender a aprender e desenvolvam cidadãos criativos e inovadores, adaptados à Sociedade do Conhecimento em que se deseja que Portugal esteja (Declaração de Bolonha; Decreto-Lei N.º 42/2005).

Estamos, também, cientes de que, sendo as implementações dos novos currículos ainda muito recentes e o tempo para adaptação às mudanças ser muito exíguo, as ilações decorrentes das informações recolhidas serão muito cautelosas.

Temos consciência, por fim, de que, tratando-se de um estudo de caso, não pode ser entendido num paradigma quantitativo, onde se encontra causalidade entre as variáveis, mas no sentido de extrairmos relações associativas, ou seja, uma metodologia que permite relacionar as variáveis (Craig & Metze, 1979 e Yin, 1990).

Mas é certo, também, que, se desde o início deste trabalho, assumimos uma postura construtivista perante o ensino e a aquisição de conhecimento, suportando que a dinâmica de um fenómeno não está ligada ao objecto enquanto tal, mas depende de toda uma envolvência política, social e cultural, a escolha por um estudo de caso reflecte esta visão de que o mundo está em permanente construção e mutação e é a acção dos sujeitos individualmente e em grupo que as provoca. Logo, o «caso» é mais uma contribuição para a compreensão do contexto em que ele está a acontecer e “uma contribuição séria para a investigação em educação” (Duarte, 2008, p. 125).

Ao realizar este estudo temos, por fim, como intuito, contribuir com informação relevante para o estudo deste novo paradigma de ensino, que se deseja ver implementado no espaço europeu de ensino superior, que permita reflectir sobre as suas vantagens e desvantagens do ponto de vista dos estudantes e dos docentes. E, por desejarmos participar conscientemente da construção deste novo paradigma, do mesmo modo que Mora-Ninci (2001, p. 180) referia, defendemos que deve ser objectivo do investigador em educação não fazer uma distinção entre o objecto e o sujeito do estudo, mas chegar ao conhecimento através da acção, tendo como finalidade a edificação de um mundo melhor, dado assumir-se que a realidade se faz e se constrói através de um processo dialéctico a partir do conhecimento adquirido. Corroborando com Novak & Gowin (1984), em educação é fundamental investigar para melhorar os ambientes de aprendizagem, tendo consciência de que o conhecimento se constrói, tal como preconizado pelos construtivistas.

1.1 Definição do Estudo

Dado que se trata de um estudo de caso, chegamos à formulação da nossa questão de partida, necessariamente aberta e abrangente, que aqui recordamos: qual o impacto das

mudanças geradas pelo Modelo de Bolonha a nível da organização curricular, no processo de ensino-aprendizagem numa instituição de ensino superior politécnico?

No sentido de operacionalizar a questão enunciada, propusemo-nos averiguar se:

- Os estudantes dizem sentirem-se mais motivados com o novo plano curricular, por força do Processo de Bolonha;
- Os professores dizem sentirem-se mais motivados com os novos planos curriculares, por força do Processo de Bolonha;
- A alteração curricular implica novas práticas metodológicas.

E, por outro lado, constatar se:

- Os estudantes consideram que a reestruturação curricular, derivada do Processo de Bolonha, trouxe vantagens;
- Os professores consideram que a reestruturação curricular, derivada do Processo de Bolonha, trouxe vantagens.
- Os estudantes têm melhores resultados após a reestruturação do plano curricular.

1.2 Variáveis em Estudo

Num estudo de caso, é para nós claro que a definição de variáveis não é estritamente exigível; no entanto, pareceu-nos que um exercício de definição nos ajudaria a estruturar o estudo, a afinar metodologias e os instrumentos de recolha de dados.

Logo, sendo o objectivo deste estudo verificar o impacto das mudanças curriculares resultantes do Processo de Bolonha, consideraram-se, como variáveis em estudo: o currículo, o sucesso escolar, a motivação de estudantes e professores e as características do novo modelo de ensino-aprendizagem.

Variável Independente

Segundo Tuckman (2000, p. 122), a variável independente é aquela que “afecta outra variável, e não em que ela própria é afectada. O investigador encara-a como um antecedente, uma condição necessária, precedendo uma determinada consequência”. “A variável afectada é a variável dependente”, Giddens (2004, p. 647)

Neste estudo, a variável independente é o currículo, tendo dois níveis:

- Os planos curriculares antes da reestruturação;
- Os planos curriculares após reestruturação em função do Processo de Bolonha.

Variável Dependente

Sendo a variável dependente o elemento que é medido, ou aquele que é influenciado (Erasmie & Lima, 1989), no sentido de determinar o efeito da variável independente, neste estudo o sucesso escolar dos estudantes será a nossa variável dependente.

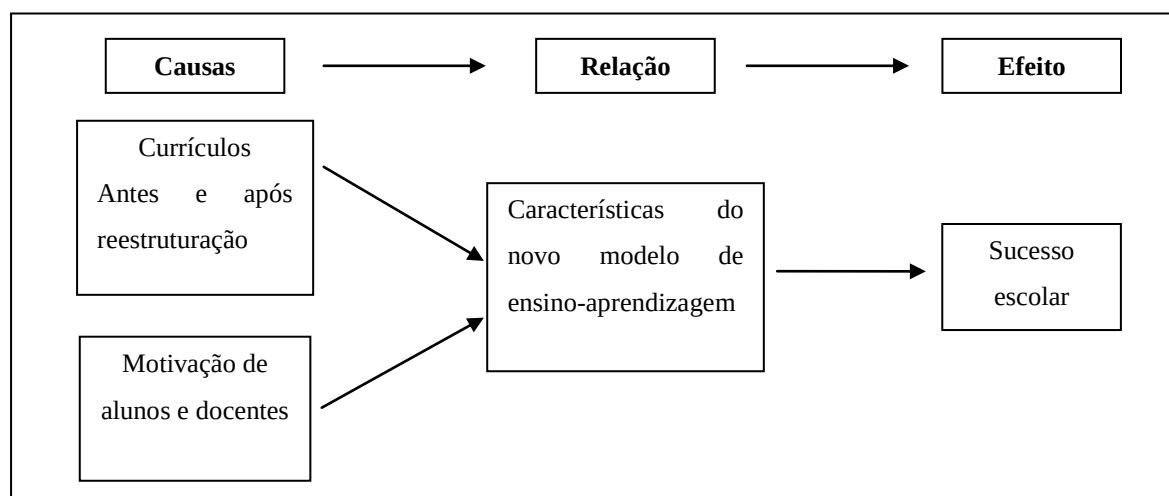
Variável Moderadora

A variável moderadora representa uma variável independente secundária que seleccionada num estudo poderá permitir determinar se esse factor afecta ou não a relação entre a(s) variável(eis) independente(s) e dependente(s) (Tuckman, 2000). No presente estudo a variável moderadora é a motivação dos estudantes e docentes, factor de relevo em qualquer conjuntura de mudança e que neste estudo pode ser um agente importante para o sucesso escolar dos estudantes.

Variável Interveniente

A variável interveniente teoricamente pode afectar a variável dependente, ou seja aspectos do processo que podem influenciar os resultados do estudo, no nosso caso as características do novo modelo de ensino-aprendizagem, subjacente ao currículo reestruturado, pode representar o porquê dos novos resultados obtidos pelos estudantes.

Figura 1 - Combinação das variáveis em estudo (adaptado de Tuckman, 2000, p. 134)



1.3 Desenho de Instrumentos de Investigação e Definição da População

A investigação realizada decorreu em duas fases distintas. A primeira fase decorreu entre o ano lectivo de 2006/2007 e o ano lectivo de 2007/2008, envolvendo o curso de Assessoria e Tradução. Esta primeira fase constituiu para nós o estudo piloto, permitindo-nos testar a hipótese formulada, afinar os instrumentos de investigação e retirar as primeiras ilações relacionados com a implementação do Processo de Bolonha na instituição de ensino superior em estudo.

Esta primeira fase permitiu igualmente atestar a fiabilidade desejada para este estudo, pois quer as respostas abertas dos questionários, quer as entrevistas realizadas conduziram aos mesmos resultados, sendo as opiniões recolhidas convergentes.

A segunda fase decorreu entre 2009 e 2010, envolvendo os estudantes finalistas dos cursos de Contabilidade e Administração e Marketing.

A Tabela 11 representa a sequência da aplicação dos instrumentos, questionário e entrevista, nas duas fases da investigação.

Tabela 11 – Inquérito versus população interveniente

		Questionário		Entrevistas
Primeira Fase	Licenciatura em Assessoria e Tradução	Ano lectivo de 2006/2007	Ano lectivo de 2007/2008	2008
		Estudantes do 2º ano	Estudantes do 3º ano	Finalistas
		Docentes destes alunos	Docentes destes alunos	Docentes
Segunda Fase	Licenciatura em Contabilidade e Administração e Marketing	Ano lectivo de 2008/2009		2010
		Estudantes do 3º ano		Finalistas
		Docentes destes alunos		Docentes

1.3.1 Os Instrumentos – Questionário e Entrevista

1.3.1.1 Questionários

A construção dos questionários foi precedida de uma fase de testagem, em que foi solicitado, no caso do questionário dos estudantes, aos finalistas da licenciatura em Assessoria e Tradução, estudantes que não faziam parte da população em estudo mas, que no ano de 2006/2007, também sofreram reestruturação no seu plano curricular, que não só respondessem aos questionários, mas que, também, indicassem, caso existissem, questões ambíguas ou incompletas e se achavam o inquérito claro ou não.

O questionário dos docentes passou pelo mesmo processo, tendo sido solicitado aos docentes do mesmo 3º ano que preenchessem não só o questionário, mas que indicassem melhorias na sua construção, se achassem pertinente.

Quer o questionário dos docentes, quer o dos estudantes foi, também, avaliado por seis colegas doutorados em educação e estatística que se disponibilizaram a analisá-los e darem o seu contributo para a melhoria dos mesmos.

Os questionários foram entregues individualmente aos estudantes durante uma das aulas do 2º semestre e recolhidos nessa mesma aula; aos docentes foi-lhes solicitada esta contribuição pessoalmente, sendo os questionários devolvidos posteriormente.

Esta fase de testagem levou a alguns ajustes nos questionários, como se poderá verificar nos Apêndices 1 a 5.

Os questionários apresentam uma estrutura similar: uma pequena introdução apresentando o estudo e o seu objectivo; uma segunda parte contendo respostas de escolha múltipla; uma terceira parte contemplando três questões de resposta aberta.

A segunda parte do questionário apresenta diferentes tipos de questões (Bell, 2004):

Questionário Docentes

- Categorização – questão 1 e 3;
- Listagem – questão 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 19;
- Escala – questões 6, 13, 14, 15, 16, 20 (escala de 3 níveis).

Questionário Estudantes

- Categorização – questão 1, 3, 4, 7, 9;
- Listagem – questão 2, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14;
- Escala – questões 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20 (escala de 3 e 5 níveis).

Nas questões de tipo escala, optou-se por um número ímpar de respostas alternativas, principalmente pelo carácter anónimo do questionário e por considerarmos que este não continha questões melindrosas (Hill & Hill, 2005).

Na primeira fase do estudo, 2006/2007 e 2007/2008, optou-se pelo final do 2º semestre, com o objectivo de permitir a discentes e docentes uma avaliação mais abrangente das alterações ou não no modelo de ensino-aprendizagem implementado.

Foi pedido a alguns colegas, que leccionavam as turmas diurnas e as turmas pós-laborais, que solicitassem aos estudantes o preenchimento do questionário; após o seu preenchimento, os questionários foram recolhidos junto desses colegas.

Os questionários aos docentes foram entregues pessoalmente a cada docente, acompanhados de um envelope já endereçado, para ser mais fácil a entrega posterior no meu gabinete.

Na segunda fase, dada a quantidade de estudantes e docentes, optou-se pela aplicação do questionário de forma electrónica, sendo enviado para o e-mail dos docentes e dos estudantes finalistas dos cursos de Contabilidade e Administração e Marketing o *link* com o questionário.

1.3.1.2 Entrevistas

A entrevista em investigação (Cohen & Manion, 1990) tem o propósito de obter informação relevante para o estudo em realização, através da interacção pessoal e permitindo esclarecimentos adicionais a um inquérito, como é o nosso caso.

Tal como referem Cohen & Manion (1990), a entrevista pode ser utilizada com três fins. O primeiro é como meio principal de recolha de informação. O segundo é ser usada para provar ou sugerir novas hipóteses, ou na ajuda de identificação de variáveis e relações. E, em terceiro lugar, como mais um instrumento de desenvolvimento de uma investigação.

Na investigação que nos propusemos realizar, o instrumento entrevista foi utilizado com as duas últimas finalidades acima referidas, ou seja como elemento elucidativo das hipóteses em estudo e das relações entre as variáveis identificadas; e como mais um instrumento, apesar de mais subjectivo, capaz de nos elucidar sobre as reflexões e avaliações que os actores principais deste cenário, estudantes e professores, fizeram, até este momento, das mudanças implementadas pelo Processo de Bolonha.

Entre uma entrevista estruturada, não estruturada e semi-estruturada, decidimo-nos pela realização de entrevistas semi-estruturadas, permitindo uma abordagem mais organizada dos temas a explorar, mas permitindo aos entrevistados desenvolver os seus pontos de vista sem estarem «espartilhados» por um conjunto limitado de categorias de resposta, como é o caso das entrevistas estruturadas, dando-nos elementos de reflexão bastante ricos e matizados. Os entrevistados responderam às mesmas questões, o que reduziu as distorções possíveis de uma entrevista não estruturada e facilitou a organização dos dados.

O guião das entrevistas aos estudantes e aos docentes (Apêndices 6 e 7) teve como sustentáculo a nossa pergunta de partida e as variáveis identificadas, sendo que as questões formuladas têm por objectivo obter respostas para as alíneas por nós formuladas.

As entrevistas, como já focado, na primeira fase do estudo, foram realizadas entre Maio e Junho de 2008. Na segunda fase foram realizadas em 2010.

1.4 Tratamento dos Dados

A análise da informação recolhida através dos questionários foi tratada estatisticamente, recorrendo-se ao programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). A escolha deste programa resultou da sua popularidade no tratamento de dados estatísticos, nomeadamente no que diz respeito a estudos na área da educação.

Dadas as características da investigação, as questões fechadas e, numa primeira abordagem, as questões abertas foram analisadas de uma forma descritiva, método que permitiu verificar a evolução dos dados obtidos, optimizando a interpretação das categorias mais relevantes para a investigação.

Os ficheiros contendo as notas dos estudantes foram tratados com o recurso à folha de cálculo Excel. Esta ferramenta foi escolhida para esta análise por ser de fácil manuseamento e apresentar os recursos necessários à análise desejada. Por outro lado, permite facilmente a transposição de dados entre programas.

Os dados recolhidos através das entrevistas e, numa segunda fase, as questões abertas dos questionários foram trabalhados através da análise de conteúdo. Nesta fase, utilizou-se igualmente a folha de cálculo Excel. O formato de matriz apresentado por esta ferramenta permite facilmente a cópia e colagem de texto das transcrições das entrevistas realizado em Word.

A matriz desenhada continha os participantes, codificados numericamente em coluna e as questões ordenadas em linha. Esta organização permitiu-nos uma identificação clara das opiniões dos diversos sujeitos e sua categorização.

Por fim, como já justificado, dada a utilização de vários instrumentos para a recolha de dados, foi utilizada a técnica de triangulação.

Através da triangulação dos dados recolhidos de diversas formas, é possível contextualizar um mesmo problema, utilizando diversas perspectivas.

1.4.1 Análise Descritiva

Os dados recolhidos através dos questionários foram analisados descritivamente, alicerçados numa sequência de matrizes desenhadas com base nas alíneas inicialmente constituídas.

Na Tabela 12, é apresentada a matriz que serviu de base à construção do estudo empírico realizado:

Tabela 12 – Matriz das Alíneas

Alíneas	Deseja-se saber se...
A ₁ – Os estudantes têm melhores resultados após a reestruturação do plano curricular do curso.	- Os resultados são melhores; - O produto do seu estudo é diferente.

Alíneas	Deseja-se saber se...
A ₂ – Os estudantes estão mais motivados com o novo plano curricular.	• Passaram a estar mais motivados; • Trabalham mais fora das aulas; • O novo currículo é mais vantajoso.
A ₃ – Os professores estão mais motivados com o novo plano curricular.	• Criou espaço para motivação acrescida.
A ₄ – A alteração curricular implica novas práticas metodológicas.	• Os estudantes: – Passaram a ser mais autónomos; – Passaram a ser mais responsáveis pela sua aprendizagem; – Modificaram a forma de adquirir conhecimento; – Diversificaram as fontes de conhecimento; – O produto do seu estudo é diferente – O Processo de Bolonha proporcionou algumas alterações das práticas metodológicas – A postura dos professores mudou • Os docentes: – O Processo de Bolonha implicou algumas alterações das práticas pedagógicas – O Processo de Bolonha implicou algumas alterações na forma de avaliar os estudantes – As novas práticas implicam mais trabalho docente – Os estudantes obtêm melhores resultados – A postura dos estudantes sofreu alterações
A ₅ – Os professores consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens.	O Processo de Bolonha implica mudanças no processo de ensino-aprendizagem para melhor
A ₆ – Os estudantes consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens.	O Processo de Bolonha implica mudanças no processo de ensino-aprendizagem para melhor

A Tabela 13 ilustra a matriz criada para a construção dos questionários:

Tabela 13 – Matriz dos Questionários

Alíneas	Instrumentos/ Questões
A₁ – Os estudantes têm melhores resultados após a reestruturação do plano curricular do curso.	Questionários Estudantes: Q9 /Q20 Questionários Docentes: Q12
A₂ – Os estudantes estão mais motivados com o novo plano curricular.	Questionários Estudantes: Q10/Q11/Q18 Questionários Docentes: Q18
A₃ – Os professores estão mais motivados com o novo plano curricular.	Questionários Estudantes: Q16 Questionários Docentes: Q19
A₄ – A alteração curricular implica novas práticas metodológicas.	Questionários Estudantes: Q12 /Q13/Q14/Q15/Q17/Q19/Q21/Q22 Questionários Docentes: Q6/Q7/Q8/Q9/Q10/Q11/Q12/Q13/Q14/Q15/Q16/ Q17/Q20/Q21/Q22
A₅ – Os professores consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens.	Questionários Docentes: Q21/Q23
A₆ – Os estudantes consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens.	Questionários Estudantes: Q22/Q23

1.4.2 Análise de Conteúdo

Neste trabalho de investigação, utilizámos técnicas de análise de conteúdo na análise das questões abertas colocadas nos questionários a docentes e discentes e nas entrevistas realizadas no final do ano lectivo de 2007/2008.

A análise de conteúdo foi sofrendo alterações e evoluções quer no seu campo de acção como na sua definição, *strictu sensu*, Robert & Bouillaguet (2002) definem a análise de conteúdo como uma técnica que permite o exame metódico, sistemático, objectivo e, na ocasião, quantitativo do conteúdo de certos textos com vista à sua classificação e interpretação dos elementos constitutivos, que não são totalmente acessíveis a uma leitura *naïve*.

Actualmente esta definição sofre pequenas nuances, referindo Bardin (2006, p. 37) que o termo análise de conteúdo abrange:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Com a realização desta análise, pretendemos inferir conhecimento complementar aos dados recolhidos através das questões fechadas dos questionários, permitindo-nos avaliar mais directamente os sentimentos dos participantes desta amostra relativamente ao novo paradigma de ensino superior instituído pelo Processo de Bolonha. Não desejamos retirar conclusões objectivas desta análise, pois, perfilhamos a concepção de Paul Valéry (1957, cit. por Glasersfeld, 1995, p. 94):

“...*não existe significado verdadeiro de um texto*. Não há autoridade do autor. Seja o que for que ele tenha querido dizer, ele escreveu o que escreveu. Uma vez publicado, um texto é como um instrumentos que toda a gente pode usar como quiser e de acordo com os seus meios: não há certezas de que o autor pudesse usá-lo melhor do que outra pessoa qualquer.”

A análise de conteúdo neste trabalho permite-nos explicitar e sistematizar o conteúdo das questões abertas/entrevistas realizadas e encontrar, tão simplesmente, deduções lógicas referentes às mensagens em apresso.

A análise de dados processa-se em três etapas (Bardin, 2006): a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise abrange a primeira fase de qualquer estudo, a formulação do problema, das hipóteses, o desenho do próprio estudo, definição de indicadores que alicerces a interpretação final. No caso deste nosso estudo, em que o objectivo é aferir dos impactos da reestruturação curricular, derivada do Processo de Bolonha, no modo de ensino-aprendizagem dos estudantes do ensino superior politécnico, decidimos usar questionários, pautas de avaliação e entrevistas para encontrar pistas que permitissem responder à nossa questão de partida e atestar ou contraditar as nossas questões de investigação e, por outro lado, no sentido de contextualizar o estudo, foram analisados documentos oficiais nacionais e da União Europeia, assim como documentação relacionada com as metodologias construtivistas, a educação e o ensino superior. Bardin (idem, p. 90) refere-se a esta análise de documentos como “leitura flutuante”.

A exploração do material implica a sua codificação, ou seja, transformar os dados em bruto em unidades passíveis de serem interpretadas. A codificação, quando se trata de análise quantitativa e categorial, deve contemplar três etapas: a escolha das unidades; a escolha das regras de contagem e a escolha das categorias.

As unidades compõem as unidades de registo e as unidades de contexto; às primeiras pertencem as fracções do conteúdo que vão ser consideradas como unidade de base que permitirão realizar uma análise de frequência. Entre as possíveis unidades de registo, podemos definir a palavra; o tema; o referente; o personagem; o acontecimento; o documento na sua globalidade.

A unidade de contexto é o instrumento sobre o qual vai incidir a nossa análise. Neste estudo tomamos, como unidade de contexto, cada uma das entrevistas realizadas aos estudantes e aos docentes. Ao termos realizado entrevistas semi-directivas, indo de encontro às questões inicialmente traçadas, só poderíamos considerar cada entrevista como um todo.

De seguida, apresentamos duas tabelas (Tabelas 14 e 15) que sistematizam as nossas categorias/alíneas com as questões abertas e os objectivos traçados para as entrevistas. As entrevistas, ao serem realizadas na parte final deste estudo, tiveram como finalidade principal completar a informação recolhida através dos questionários e da análise das pautas de avaliação.

Tabela 14 – Alíneas versus Questões Abertas

Alíneas	Questões Abertas	
	Questionário Estudantes	Questionário Docentes
A₄ – A alteração curricular implica novas práticas metodológicas	21. As competências que estão descritas nos planos curriculares são aquelas que, na sua opinião, está a adquirir? Justifique a sua resposta. 22. Considera que o novo Plano Curricular implicou alteração na sua postura face ao seu processo de aquisição de conhecimentos. Justifique a sua resposta.	21. O Processo de Bolonha é apenas uma «cosmética» ao nível dos Planos Curriculares ou implicou mudanças ao nível dos processos de ensino aprendizagem? 22. A sua postura perante o processo de ensino-aprendizagem sofreu alterações? Justifique a sua resposta.
A₅ – Os professores consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens.		21. O Processo de Bolonha é apenas uma «cosmética» ao nível dos Planos Curriculares ou implicou mudanças ao nível dos processos de ensino aprendizagem? 23. – Aponte vantagens e desvantagens das implicações das alterações curriculares que se registaram neste plano de estudos e, de uma forma mais abrangente, no nosso Sistema de Ensino, em função do Processo de Bolonha.
A₆ – Os estudantes consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens.	22. Considera que o novo Plano Curricular implicou alteração na sua postura face ao seu processo de aquisição de conhecimentos. Justifique a sua resposta. 23. – Diga o que pensa sobre as implicações das alterações curriculares que se registaram no seu plano de estudos e, de uma forma mais abrangente, no nosso Sistema de Ensino, em função do Processo de Bolonha. Aponte vantagens e desvantagens.	

Tabela 15 - Alíneas versus Questões das Entrevistas dos Docentes

Alíneas	Orientações da entrevista
A ₂ – Os estudantes estão mais motivados com o novo plano curricular.	Constatar a percepção dos docentes quanto ao novo papel dos estudantes na construção do seu conhecimento.
A ₃ – Os professores estão mais motivados com o novo plano curricular.	Avaliar a posição dos docentes face às implicações do novo currículo.
A ₄ – A alteração curricular implica novas práticas metodológicas.	- Identificar alterações metodológicas nas práticas docentes.
A ₅ – Os professores consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens.	- Aferir: - Quais as expectativas relativamente ao Processo de Bolonha. - As vantagens ou desvantagens que a aplicação das directivas decorrentes do Processo de Bolonha teve no processo de ensino-aprendizagem. - Perceber se os docentes acham que o currículo está a preparar os estudantes com as competências necessárias para o exercício da sua futura profissão. - Constatar a percepção dos docentes quanto ao Processo de Bolonha.

Esta sistematização permitiu-nos passar a uma fase seguinte da análise desta informação: a definição da unidade de registo.

Nesta fase de codificação, definimos como unidade de registo o «tema», ou seja, frases que permitem criar núcleos com sentido e que facilitem retirar inferências para a nossa questão de partida.

Nas questões abertas dos questionários, a codificação foi realizada no momento do tratamento dos dados para a análise descritiva. As respostas foram lidas, analisadas e agrupadas por categorias.

Dentro das categorias, foram ainda hierarquizadas as respostas. Em cada uma destas questões verificou-se quais tinham sido as respostas mais dadas em primeiro, segundo e terceiro lugar. Os resultados são apresentados em percentagem das respostas obtidas.

O tratamento das entrevistas seguiu um percurso semelhante. Após a gravação das entrevistas de docentes e estudantes, procedeu-se à transcrição integral das mesmas, retirando apenas algumas expressões desnecessárias. A análise dos dados fez-se em duas etapas:

- Leitura de todas as entrevistas no sentido de se captar o sentido geral dos discursos;
- Agrupamento das respostas por categorias, previamente já definidas, que possibilitassem a sua análise.

Os resultados de todo este trabalho de análise, categorização, codificação e interpretação é o que de seguida nos propomos apresentar, assim como uma pequena caracterização da instituição onde este estudo foi realizado e os cursos analisados.

2 ISCAP: MUDANÇAS CURRICULARES

Como referido anteriormente, a investigação realizada efectuou-se em dois grandes momentos, entre 2007 e 2008, e no final do ano lectivo de 2009, pelo que iremos estruturar a apresentação do estudo segundo esses dois momentos e fazendo a sua contextualização de acordo com esta mesma estruturação.

Contudo, antes de entrarmos em cada uma das fases, será feita uma curtíssima incursão pelo Ensino Superior Politécnico e pelo Instituto Politécnico do Porto (IPP), como enquadramento do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP), instituição que serviu de base ao nosso estudo de caso.

2.1 Ensino Superior Politécnico: um dos subsistemas de Ensino Superior em Portugal

O estudo realizado insere-se no ensino superior politécnico, que, como já referido, é onde a autora exerce as suas funções docentes e cinge-se a cursos do 1º ciclo, pois foram estes que sofreram adequações. Os segundos ciclos são uma realidade pós Bolonha neste subsistema do ensino superior.

Ao inserirmos este estudo de caso no subsistema ensino politécnico, convém fazer uma curtíssima referência ao modelo dualista que o ensino superior em Portugal segue: ensino universitário e ensino politécnico (Lei n.º 49/2005).

Esta dualidade começa a emergir em 1974, quando o ensino superior politécnico começa a ganhar forma com o Decreto n.º 824/74, de 31 de Dezembro, onde é consignada a reconversão dos antigos institutos industriais em Institutos Superiores de Engenharia e em 1976 com o Decreto-Lei n.º 327/76, de 6 de Maio, que determina a reconversão dos antigos institutos comerciais em Institutos Superiores de Contabilidade e Administração.

No ano seguinte, o Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro, e a sua ratificação com emendas pela Lei n.º 61/78, de 28 de Julho, vêm clarificar o posicionamento do ensino politécnico face ao ensino superior português e com o Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, é cimentada esta nova realidade, sendo a designação de “ensino superior de curta duração” substituída por “ensino superior politécnico” e a sua missão consignar a formação de cidadãos a um nível superior, capazes de colaborar directamente no desenvolvimento cultural, social e económico das regiões de actuação das instituições.

Contudo, só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), é que fica patente, embora de forma imprecisa, a distinção entre ensino superior universitário e politécnico. Refere-se que imprecisa, pois os termos utilizados para distinguir as duas vertentes são pouco dicotómicos, como se pode verificar pela transcrição dos números 3 e 4 do Art. 11º:

“3- O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

4 – O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.”

Nesta distinção de missões o que distingue estas duas vertentes é acima de tudo a referência “com vista ao exercício de actividades profissionais” atribuída ao politécnico, direccionando este subsistema do ensino superior para uma rápida inserção no mercado de trabalho.

A segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, consignada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, evolui na distinção destes dois subsistemas ao explicitamente atribuir ao ensino universitário a “promoção de investigação e de criação de saber” e ao ensino politécnico “investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos” (Art. 11º, n.ºs 3 e 4).

Este atributo do ensino politécnico, consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo, deveria ser, em nosso entender, o incentivo para estreitar as suas relações com o mundo empresarial, assumindo um ensino-aprendizagem activo, imbuído, aliás, no Processo de Bolonha, e organizando os seus planos curriculares de forma flexível e facilmente adaptável em função das necessidades do mercado de trabalho, fomentando a formação de cidadãos criativos que dominam não só o «saber fazer» mas igualmente o «saber ser» e o «saber estar».

O Processo de Bolonha pode mesmo ser a rampa de lançamento para a afirmação definitiva do ensino superior politécnico, possibilitando aos candidatos ao ensino superior uma escolha com base em critérios de opção vocacional e não de “imagem social” (Simão & Costa, 2000).

2.2 O Instituto Politécnico do Porto

O Instituto Politécnico do Porto (IPP) nasce com o Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, que na sua introdução, ponto 1 diz: “O ensino superior politécnico – designação por que passa a ser conhecido o ensino superior de curta duração, ...” e que no seu Capítulo II, Art. 5º enumera os institutos politécnicos criados:

“São criados os institutos Politécnicos de:

- a) Beja;
- b) Bragança;
- c) Castelo Branco;
- d) Coimbra;
- e) Faro;
- f) Lisboa;
- g) Porto;
- h) Santarém;
- i) Setúbal;
- j) Viseu.”

Relativamente ao IPP o Art. 12º estabelece que agrupará os seguintes estabelecimentos de ensino:

- a) Escola Superior de Educação;
- b) Escola Superior de Gestão e Contabilidade;
- c) Escola Superior de Tecnologia;
- d) Escola Superior de Saúde.

2 – As Escolas Superiores Técnicas a que se referem as alíneas b) e c) do número anterior resultarão, respectivamente, da reconversão dos actuais Instituto Superior de Contabilidade e Administração e Instituto Superior de Engenharia, ambos do Porto.

No entanto, só entrará em funcionamento em 1985, fazendo dele parte a Escola Superior de Educação (ESE) e a Escola Superior de Música, actualmente designada por Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo (ESMAE). Em 1988, passa a integrar o Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP) e o Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), as duas unidades orgânicas mais antigas e de maior dimensão.

Em 1990 é criada a Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (ESEIG), localizada em Vila do Conde. No final dos anos 90 (1999), uma nova escola nasce no seio do IPP, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras (ESTGF), em Felgueiras. Mais recentemente, em 2004, a Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Porto (ESTSP) passa, também, a integrar o Politécnico do Porto.

A Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro, com o Decreto-Lei n.º 24/94, de 27 de Janeiro regulamenta os institutos politécnicos, assim como a sua autonomia e o processo de instalação, sendo que no Art. 1º da Lei n.º 54/90 se diz:

“Os institutos politécnicos são instituições de ensino superior que integram duas ou mais escolas superiores globalmente orientadas para a prossecução dos objectivos do ensino superior politécnico numa mesma região, as quais são associadas para efeitos de concertação das respectivas políticas educacionais e de optimização de recursos.”

E na introdução do Decreto-Lei n.º 24/94, de 27 de Janeiro, é reconhecida a importância destas instituições no panorama do ensino superior português:

“O ensino superior politécnico tem constituído, ao longo dos últimos 20 anos, uma das prioridades do sistema educativo e tem, assim, constituído um dos sectores onde se regista uma evolução mais substancial.”

Uma década após a sua criação, o IPP vê os seus Estatutos aprovados (1995), onde consta no art. 1º que a sua Missão e Fins são:

- a) Formação humana nos seus aspectos cultural, científico, artístico, técnico e profissional;
- b) Realização de actividades de investigação fundamental e aplicada;
- c) Prestação de serviços à comunidade, numa perspectiva de valorização recíproca;

- d) Intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres nacionais e estrangeiras;
- e) Participação em projectos de cooperação nacional e internacional.

2 – O Instituto dedicará atenção especial às particularidades da região em que se insere, contribuindo para o seu desenvolvimento social e económico e para o conhecimento, defesa e divulgação do seu património cultural.

A sua actuação pauta-se pelo seguinte lema: “ensinar, não é só o saber conhecer mas também o saber ser”¹⁸, determinando como objectivos uma oferta educativa diversificada, de qualidade e que dê resposta às necessidades de mão-de-obra qualificada. Uma das políticas por que se tem pautado o IPP é igualmente a procura de excelência, não só ao nível do ensino-aprendizagem, mas também de todas as áreas envolventes, política que pode ser constatada através da implementação de um sistema de Gestão da Qualidade já em 2000 (ISO9001:2000), do melhoramento das instalações das suas diversas unidades orgânicas ou através de reconhecimento internacional, quando, em 2006 foi uma das 38 instituições europeias a ser distinguida com o *Label* Suplemento ao Diploma, uma certificação internacional de qualidade atribuída pela Comissão Europeia, sendo o primeiro instituto politécnico português a obter este «selo de qualidade»¹⁹.

Nas comemorações do 5 de Outubro de 2008 a Governadora Civil do Distrito do Porto conferiu ao IPP a Medalha de Mérito Distrital, pelos “relevantes serviços Prestados ao Distrito do Porto”, nos termos do Decreto-Lei n.º 213/2001 de 2 de Agosto e do Despacho n.º 19/2008 (ver Anexo 1).

No ano lectivo de 2009/2010, na primeira fase de candidaturas ao ensino superior, de 2954 vagas a concurso, nas escolas do IPP, apenas ficaram para a segunda fase 49 vagas, encontrando-se o IPP entre as instituições de ensino superior com maior procura no acesso ao ensino superior (dados MCTES²⁰).

¹⁸ Missão IPP, página institucional, disponível em: <<http://www.ipp.pt>>

¹⁹ Dados obtidos pessoalmente no IPP.

²⁰ “Resultados da 1.ª fase do concurso nacional de acesso ao ensino superior público (2009)”. <http://www.mctes.pt>: publicado em 2009-09-12)

2.2.1 O ISCAP: do Século XIX até Hoje

As raízes do ISCAP remontam ao século XIX, aquando da criação do Instituto Industrial e Comercial do Porto, Decreto de 30 de Dezembro de 1886, homologado pelo ministro Emídio Navarro, criador das bases da organização do ensino industrial e comercial em Portugal, regulamentado dois anos depois.

O regime do ensino comercial compreendia 3 níveis: elementar, preparatório e superior e especial (Decreto de 3 de Fevereiro de 1888).

Ao ensino comercial competia em cada um destes níveis²¹: (1) “dar noções geraes sobre operações de commercio e especiaes sobre contabilidade mercantil” – nível elementar; (2) “dar a instrução preliminar necessária aos indivíduos que se dediquem ao curso superior de commercio” – nível preparatório; (3) “habilitar aquelles que se dediquem às carreiras de negociantes, banqueiros, guarda-livros, empregados superiores de estabelecimentos comerciais e industriaes, ou a logares da administração pública determinados nas leis” – nível superior ou especial. (Capitulo III, p. 3). No Instituto Industrial e Comercial do Porto eram ministrados cursos só dos dois primeiros graus, enquanto o Instituto Industrial e Comercial de Lisboa ministrava também o terceiro grau.

Com a reforma do Ministro João Franco, de 8 de Outubro de 1891, “Organização do Ensino Industrial e Comercial”, o Instituto Industrial e Comercial do Porto mantém as vertentes industrial e comercial, mas é-lhes retirada a possibilidade de leccionarem cursos elementares e preparatórios, continuando vedado o acesso à oferta de cursos superiores. Nesta reforma, os Institutos de Lisboa e Porto passam a estabelecimentos de ensino médio. Só com a Lei de 23 de Abril de 1896 é que volta a ser reconhecida a possibilidade de se ministrarem cursos superiores no Instituto Industrial e Comercial do Porto.

Durante vários anos foi dado tratamento diferenciado às instituições, similares, do Porto e de Lisboa, sendo esta situação reparada unicamente em 1905, com o Decreto de 3 de Novembro, não acabando, no entanto, um percurso tortuoso, principalmente devido à falta de orientação e indefinições quanto ao papel dos Institutos no âmbito das políticas educativas e principalmente dos fins do ensino técnico.

²¹ Plano de Organização do Ensino Industrial e Commercial: aprovado por Decreto de 30 de Dezembro de 1886

Em 1911, a 23 de Maio, o Instituto Industrial e Comercial de Lisboa foi dado como extinto, dando lugar ao Instituto Superior Técnico e ao Instituto Superior do Comércio, clarificando a República o papel superior que desejava atribuir a estas escolas. O Instituto Industrial e Comercial do Porto só pelo Decreto n.º 5029, de 1 de Dezembro de 1918, é que vê oficializado o mesmo desdobramento, sendo que a sua parte comercial é ainda dividida num Instituto Comercial do Porto e num Instituto Superior do Comércio do Porto, designação que é mantida até 1924. Entre 1924 e 1933, período de grandes indefinições quanto ao rumo das linhas de desenvolvimento do país, os Institutos Industrial e Comercial do Porto fundem-se novamente, sendo só em 1933, pelo Decreto-Lei 22 739, de 26 de Junho, a sua separação definitiva.

O Instituto Comercial do Porto, apesar de ser uma instituição de ensino técnico médio, é a escola de nível mais elevado de estudos mercantis no Porto e o seu ambiente académico, em muitos aspectos, é o de uma escola de ensino superior. Aos cursos previstos pela Lei n.º 2025 de 19 de Junho de 1947, Contabilidade e Correspondente em Línguas Estrangeiras, o Decreto-Lei 38 031, de 4 de Novembro de 1950, regulamentado pelo Decreto 38 231, de 23 de Abril de 1951, adita a possibilidade dos Institutos criarem cursos Médios de Perito Aduaneiro (Capítulo I, Art. 2º):

1 – Em correlação com os fins consignados no artigo anterior são professados nos institutos os cursos seguintes:

- a) De contabilista;
- b) De perito aduaneiro;
- c) De correspondente em línguas estrangeiras.

e cursos Livres de Alemão (Capítulo I, Art. 10º). Refere-se ao Instituto Comercial do Porto como uma instituição de ensino médio especializado, tendo por fim formar “contabilistas, técnicos para os serviços das alfândegas e auxiliares de administração” (Capítulo I, Art. 1º). De notar, que o Instituto Comercial do Porto era o único dos Institutos Comerciais a ministrar cursos para além da área da contabilidade.

Com as mudanças políticas de 1974 e as novas exigências do mercado a nível de quadros técnicos superiores, é reconhecido ao Instituto o seu valor na formação de muitas gerações de profissionais essenciais ao desenvolvimento económico do país, sendo integrado na rede de ensino superior, e passando os seus diplomados a serem equiparados a Bacharéis, de acordo com o Art. 3º, do Decreto-Lei n.º 313/75, de 26 de Junho:

É equiparado a bacharel, para todos os efeitos legais, quem obtenha ou tiver obtido aprovação em qualquer dos seguintes cursos:

- a) Cursos previstos nos n.ºs 1 e 2 do artigo 2º do Decreto-Lei n.º 38 231, de 23 de Abril de 1951, com dispensa do tirocínio referido no artigo 181º do mesmo diploma;
- b) Cursos equivalentes previstos no artigo 222º do citado decreto-lei;
- c) Curso de contabilista referido no n.º 1 da alínea c) do artigo 41º do Decreto n.º 42 632, de 4 de Novembro de 1959.

Os seus diplomados, de acordo com o Art. 4º do mesmo Decreto-Lei, têm, ainda, habilitações próprias para “admissão ao estágio para professor do 6º grupo do ensino técnico profissional”.

O passo seguinte surge com o Decreto-Lei n.º 327/76, de 6 de Maio, que converte os institutos comerciais em escolas superiores, ficando consignado, no Art. 1º, que “passam a ser designados por institutos superiores de contabilidade e administração os actuais institutos comerciais”. No art. 2º, do mesmo Decreto-Lei, delibera-se no sentido de atribuir “personalidade jurídica e autonomia administrativa e pedagógica”, sendo que o seu Art. 3º determina que nestas instituições se conferem graus de “bacharelato, licenciatura e doutoramento”.

Este Decreto-Lei, na sua introdução, faz uma referência aos públicos-alvo destas escolas e reconhece a sua importância na formação de profissionais fundamentais nas diversas áreas empresariais, quer do sector público quer privado, para além de reforçar o interesse de estas escolas continuarem a proporcionar um ambiente de ensino-aprendizagem a trabalhadores-estudantes, através da oferta de cursos em regime nocturno.

Com a aprovação deste Decreto-Lei, no ano lectivo de 1975/76, o Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP), já com a sua nova designação, passou a ministrar os cursos de Bacharelato em:

- Contabilidade e Administração
- Línguas e Secretariado

Todavia, só em 1983, pela Portaria n.º 918/83, de 7 de Outubro, é que o ISCAP vê os seus bacharelatos oficializados.

Em 1983, é criado o Bacharelato em Aduaneiro, que em 1993 se passa a designar por Estudos Superiores de Comércio. Em 1996 o ISCAP passa a ministrar mais um bacharelato – Marketing.

O Decreto-Lei n.º 327/76 previa ainda, no seu Art. 2º, n.º 4, que os “institutos podem ser integrados nas Universidades por acordo de ambas as partes.” No entanto, a década que se

seguir não foi de modo nenhum pacífica no que diz respeito à fixação do Instituto face ao ensino superior. As indefinições foram muitas – a integração na Universidade do Porto ou o seu enquadramento no ensino superior politécnico – e foram anos conturbados para o ISCAP, com longos períodos de greves e manifestações pela integração na universidade. Mas, apesar de tudo, a partir de 1985, com o Decreto-Lei n.º 443/85, de 24 de Outubro, o caminho dos institutos superiores de contabilidade e administração começava a ser traçado em definitivo. Logo na sua introdução, o Decreto-lei refere: “A indefinição institucional dos institutos superiores de contabilidade e administração tem prejudicado grandemente as condições de funcionamento destes estabelecimentos de ensino” e, no seu Art. 4º, n.º 1, diz “ Os institutos ministram cursos conducentes à obtenção do grau de bacharel e do diploma de estudos superiores especializados”, que estavam contemplados na Lei de Bases do Sistema Educativo como sendo próprios do Ensino Superior Politécnico. Mais adiante, no Art. 8º, explicita que o grau de diploma de estudos superiores especializados é equivalente à licenciatura “para todos os efeitos académicos e profissionais”.

No Art. 15º, n.º 2, aclara, ainda, que o “pessoal docente dos institutos rege-se pelo disposto no Decreto-Lei 185/81, de 1 de Julho”, Decreto-Lei este que regulamenta o “Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico”, não deixando margem para dúvidas quanto ao enquadramento destes institutos.

Em 1988, o Decreto-Lei n.º 70/88, de 3 de Março, pôs fim a anos de indefinições integrando o ISCAP no Instituto Politécnico do Porto, justificando a decisão no seu preâmbulo, onde se pode ler que “existe similitude de objectivos e identidade dos planos de cursos entre o ensino professado nos ensinos superiores de contabilidade e administração e as escolas de ensino superior politécnico”.

Para além dos bacharelatos, o ISCAP, a partir de 1986, Portaria n.º 751/86, de 17 de Dezembro, passa a ministrar os Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE's), que conferiam diplomas equivalentes a licenciaturas nas áreas de: Auditoria, Controlo Financeiro, Secretariado de Gestão e Administração e Técnicas Aduaneiras. Em 1991, pela Portaria n.º 894/91, de 30 de Agosto, é criado o CESE em Contabilidade e Administração.

Em 1994, pela Portaria 1152/94, de 27 de Dezembro, aos CESE's ministrados no ISCAP de:

- Auditoria;

- Gestão Financeira
- Contabilidade e Administração de Empresas;
- Assessoria de Gestão;
- Comércio Internacional (opções de Gestão Internacional e de Administração Aduaneira)

é, de acordo com o Art. 19º, conferido o grau de licenciado:

“Quando for caso disso, nos termos do n.º 7 do artigo 13º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, aos titulares do diploma de estudos superiores especializados, que nele hajam ingressado com a titularidade de um dos bacharelatos a que se referem as alíneas a) e b) dos n.ºs 1, 2 e 3 do n.º 2º da presente portaria, será conferido o grau de licenciado.”

Em 1995, é autorizada a criação de mais um CESE, em Tradução Especializada, pela Portaria 1170/95, de 23 de Setembro.

As alterações operadas na Lei de Bases do Sistema Educativo levaram a reformulações no ensino superior politécnico (Portaria nº 413-E/98, de 17 de Julho), sendo a mais marcante para os estudantes a saída para o mercado de trabalho com uma licenciatura. O ISCAP passou a ministrar as seguintes licenciaturas bietápicas:

- Comércio Internacional
- Contabilidade e Administração, ramos de Gestão Financeira, Contabilidade e Administração, Auditoria e Administração Pública
- Línguas e Secretariado, ramos de Secretariado de Gestão e de Tradução Especializada
- Marketing

O ano de 1995 é mais um marco na história centenária do ISCAP, com a mudança para as actuais instalações em S. Mamede de Infesta.

Entre o ano lectivo de 1997/1998 e 2002/2003, foram realizados cursos de mestrado em Contabilidade e Administração em parceria com a Universidade do Minho, sendo o grau atribuído pela Universidade.

No ano de 2000, o ISCAP vê finalmente publicados os seus Estatutos (Despacho n.º 16 864/2000, de 19 de Agosto), onde se pode ler, no seu Art. 3º: “O ISCAP é uma escola integrada no IPP, destinada à formação cultural, científica e técnica de nível superior nos domínios da Contabilidade, da Administração, de Línguas e Secretariado e áreas afins.”

No ano lectivo de 2005/2006, começa a funcionar uma nova licenciatura bietápica, Comunicação Empresarial, que se distingue das já em funcionamento por ser de apenas 4 anos (seis semestres para o grau de bacharelato e dois semestres para a atribuição do grau de

licenciado) e regulamentada pela Portaria n.º 161/2006, de 20 de Fevereiro. Deste curso não chegaram a sair estudantes para o mercado de trabalho, pois, no ano lectivo de 2006/2007, foi adequado ao Modelo de Bolonha, sendo o ano lectivo de 2007/2008 a ano de saída para o mercado de trabalho dos seus primeiros finalistas.

Em 2005, a oferta formativa do ISCAP cresce com o início das Pós-Graduações em:

- Tradução Assistida por Computador, destinado a formados nas áreas de línguas, tradução ou interpretação. Esta pós-graduação teve a duração de um ano e decorreu de Janeiro a Dezembro de 2005. O leque de estudantes deste curso variou entre licenciados do ISCAP, da Universidade do Porto e do Minho e doutorandos da Universidade de Aveiro.
- Contabilidade e Fiscalidade, destinada a todos os profissionais que desejassem actualizar os seus conhecimentos nas áreas de contabilidade e fiscalidade. Esta pós-graduação teve três edições, no ano lectivo de 2003/04, 2004/05 e 2006/07.

As novas políticas decorrentes do Processo de Bolonha e da correspondente construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior levaram a novas reestruturações nas formações oferecidas pelo ISCAP.

Desde o ano lectivo de 2001/2002 que está implementado o sistema de créditos ECTS e os seus estudantes recebem, desde 2004, o Suplemento ao Diploma, dado que o universo IPP foi o primeiro instituto politécnico a produzir este documento fundamental de mobilidade e de reconhecimento internacional de qualificações para fins académicos e profissionais.

Em 2006, o IPP foi uma das 10 instituições que cumpriu o processo de avaliação institucional internacional, que decorreu até finais de 2007, no qual o ISCAP participou activamente.

O ano lectivo de 2005/2006 foi um ano de estudos e de preparação de dossiês que permitiram a adequação das existentes licenciaturas ao Modelo de Bolonha e a preparação de propostas para a leccionação de mestrados. Dois cursos completaram a fundamentação de adequação, que foi aprovada. A antiga licenciatura em Línguas e Secretariado, com os seus dois ramos, Assessoria de Gestão e Tradução Especializada, deu lugar à nova licenciatura em Assessoria e Tradução e a licenciatura em Comunicação Empresarial, iniciada um ano antes, mantém o nome e não sofre grandes transformações, pois já tinha sido pensada em função de

muitas das concepções que circulavam relacionadas com os princípios de Bolonha. Os estudantes deste curso, devido a este facto, nem estiveram sujeitos a um período de transição.

No ano lectivo de 2006/2007, segundo dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Maio de 2007), só cerca 38% dos cursos superiores existentes em Portugal funcionaram segundo os pressupostos do Processo de Bolonha, fazendo as licenciaturas em Assessoria e Tradução e Comunicação Empresarial parte desta percentagem.

No ano lectivo de 2007/2008, já adequados a Bolonha, entraram em funcionamento as licenciaturas em Contabilidade e Administração, Comércio Internacional e Marketing e o mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas. No ano lectivo de 2008/2009 tiveram início mais dois mestrados: Auditoria e Contabilidade.

No ano lectivo de 2009/2010, entraram em funcionamento: o mestrado em Gestão das Organizações – Ramo Gestão de Empresas (em parceria com a APNOR - Associação de Politécnicos do Norte) e o mestrado em Logística. Ao nível das pós-graduações, funcionou a de Marketing Digital.

Em 2009, o ISCAP teve a Licenciatura em Gestão de Actividades Turísticas e os mestrados em Assessoria de Administração e Empreendedorismo e Internacionalização aprovados e, em Janeiro de 2010, recebeu a aprovação do mestrado em Marketing Digital. Estes cursos entraram em funcionamento no ano lectivo de 2010/2011.

As licenciaturas do ISCAP funcionam todas em regime diurno e pós-laboral e os mestrados e as pós-graduações em regime pós-laboral, indo mais uma vez ao encontro das necessidades de um público muito heterogéneo característico do ensino superior politécnico, que, principalmente no regime pós-laboral, já integrado no mercado de trabalho na sua grande maioria, procura um melhoramento das suas competências e uma melhoria de conhecimentos, na senda do preconizado pelo Processo de Bolonha, de os cidadãos de hoje necessitarem de ser aprendentes para toda a vida.

Escola centenária que é o ISCAP, desde sempre se caracterizou por uma vertente prática e virada para o mercado de trabalho, sendo os planos curriculares construídos tendo em atenção, fundamentalmente, as competências necessárias a um desempenho eficaz e rápido enquadramento no mercado de trabalho. O que se enquadra perfeitamente na caracterização apresentada pelo relatório da OCDE (2008, p. 64) onde se pode ler, acerca da caracterização binária do ensino superior português:

“Tertiary education in Portugal is also characterized by a binary line, between universities and polytechnics. Only universities offer the doctorate while both universities and polytechnics offer first and masters degrees. Polytechnic first degrees “must value particularly training actions targeted at the practice of a professional activity, ensuring a component of application of the knowledge acquired to the actual activities of the respective professional profile”, according to Portuguese legislation. At the masters degree level polytechnic degrees must “ensure predominantly that the student acquires a professional specialization” in contrast to university degrees that must “ensure that the student acquires an academic specialization resorting to research, innovation or expansion of professional competences.”

Os planos curriculares dos cursos ministrados no ISCAP estão organizados de modo a que, no final da sua formação académica, os estudantes possam ingressar de imediato no mercado de trabalho como profissionais qualificados para desenvolverem funções de nível superior quer no sector público, quer no privado.

No ano lectivo de 2008/2009, estudavam no ISCAP 3297 estudantes, como se pode constatar na Tabela 16. Pelos dados abaixo podemos verificar, que, tal como no panorama geral do ensino superior em Portugal (Instituto Nacional de Estatística), o número de estudantes inscritos no ISCAP tem vindo a decrescer, com uma perda de 1304 estudantes nos últimos seis anos.

Tabela 16 – Evolução do número total de estudantes do ISCAP, nos últimos 6 anos

Ano Lectivo	Estudantes Nacionais	Estudantes Erasmus	Total Estudantes
2003/2004	4 599	-----	4 599
2004/2005	4 122	33	4 155
2005/2006	3 841	52	3 893
2006/2007	3 605	38	3 643
2007/2008	3 587	50	3 637
2008/2009	3 304	89	3 393

(Fonte: Serviços Académicos do ISCAP- Janeiro de 2010)

Fazendo referência aos dois últimos anos lectivos, já com a totalidade das licenciaturas e mestrados a funcionar segundo os princípios de Bolonha, podemos indicar que

do total de estudantes, em 2007/2008 já 3210 se encontravam a frequentar as licenciaturas e mestrados segundo Bolonha (Tabela 17).

Tabela 17 – Distribuição dos estudantes do ISCAP nos dois últimos anos lectivos por curso

Curso	2007/2008	2008/2009
Licenciatura em Assessoria e Tradução	209	208
Licenciatura em Comércio Internacional	190	189
Licenciatura em Comunicação Empresarial	165	216
Licenciatura em Contabilidade e Administração	2177	1973
Licenciatura em Marketing	421	419
Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas	48	39
Mestrado em Auditoria	—	96
Mestrado em Contabilidade e Finanças	—	59
Total	3210	3199

(Fonte: Serviços Académicos do ISCAP- Janeiro de 2010)

Nesta instituição leccionam cerca de 200 docentes, sendo que só 53 pertencem ao quadro da instituição. No apoio aos seus diversos órgãos, estudantes e docentes, o ISCAP conta com 65 funcionários (dados de Janeiro de 2010 - Serviços Académicos do ISCAP).

2.2.1.1 A Adaptação dos Cursos do ISCAP ao Processo de Bolonha

O Processo de Bolonha, como já referimos, é um processo de mudança que não surge de dentro das instituições; antes pelo contrário, foi imposto. Logo, ao ser um processo que surge de cima para baixo, não é pacífico.

Por outro lado, as características dos actores intervenientes nas reestruturações deram origem a percursos diversos na planificação das propostas dos novos desenhos curriculares.

No caso concreto do ISCAP, para além das directrizes a serem seguidas oriundas do MCTES, do IPP e dos próprios órgãos de gestão do ISCAP, cada Comissão de Curso encarregada da reestruturação teve liberdade no percurso de construção dos novos planos de estudos. Por outro, dado o processo de adequação se ter realizado em dois momentos distintos, foi possível às Comissões que apresentaram as adequações em 2007 aproveitar o conhecimento adquirido pelas Comissões que instruíram os processos de adequação logo em 2006 dos cursos de Línguas e Secretariado e Comunicação Empresarial (desenho de planos curriculares, definição de opções, instrução do processo, requisitos formais, etc.). Esta situação proporcionou às Comissões que apresentaram as adequações em 2007 percursos muito mais estáveis e consolidados.

No entanto, cada percurso esteve ainda condicionado pela intervenção das Comissões de Estudantes e fundamentalmente dependente da influência das associações profissionais relacionadas com os diferentes cursos e das especificidades de cada área profissional.

No capítulo seguinte, iremos descrever a primeira fase do estudo, relativa à Licenciatura em Assessoria e Tradução. Serão descritos e analisados os dados obtidos através dos diferentes instrumentos que acabamos de elencar. As primeiras ilações resultantes desta análise são então apresentadas.

CAPITULO V

PRIMEIRA FASE DO ESTUDO

1 DO CORRESPONDENTE EM LÍNGUAS À LICENCIATURA EM ASSESSORIA E TRADUÇÃO

A história do curso de Assessoria e Tradução tem as suas raízes em 1951, como já referido na alínea anterior, com a criação do curso de Correspondente em Línguas Estrangeiras leccionado, no então Instituto Comercial Porto. Tal como nessa época, o ISCAP continua a ser, entre os Institutos Superiores de Contabilidade e Administração, o único a oferecer formação nesta área das ciências empresariais em que se cruzam conhecimentos linguísticos com conhecimentos nas mais diversas áreas da gestão.

Foram muitas as reestruturações curriculares que este curso sofreu desde a sua criação, geradas pelas evoluções políticas, económicas, sociais e pedagógicas. A sua designação foi, também, sendo alterada devido a variadíssimas circunstâncias, nomeadamente, a cada vez maior diversidade das competências solicitadas pelo mercado de trabalho a estes profissionais e pelas conotações que a palavra «secretariado» foi sofrendo. Na Tabela 18, apresentamos o trajecto que o curso de Correspondente em Línguas Estrangeiras percorreu até chegar à licenciatura em Assessoria e Tradução, apresentando as suas diversas designações, tipologia de curso, nível de ensino e legislação associada a estas alterações.

Tabela 18 – Resumo da Evolução do curso de Assessoria e Tradução

Designação do Curso	Início (Ano)	Tipologia	Reformulações curriculares (Diplomas Legais)
Correspondente em Línguas Estrangeiras	1951	Curso médio especial	Decreto n.º 38 231/51
	1975	Equiparação a Bacharelato	Decreto-Lei n.º 313/75
Línguas e Secretariado	1983	Bacharelato	Portaria n.º 918/83
	1986	Bacharelato	Portaria n.º 238/86
	1988	Bacharelato	Portaria n.º 721/88
	1988	Bacharelato	Portaria n.º 724/88

Designação do Curso	Início (Ano)	Tipologia	Reformulações curriculares (Diplomas Legais)
	1991	Bacharelato	Portaria n.º 916/91
	1993	Bacharelato	Portaria n.º 1188/93
Secretariado de Gestão	1986	CESE	Portaria n.º 751/86
Assessoria de Gestão	1994	CESE	Portaria n.º 1152/94
Tradução Especializada	1995	CESE	Portaria n.º 1170/95
Línguas e Secretariado, ramos: Secretariado de Gestão e Tradução Especializada	1998	Licenciatura Bietápica	Portaria n.º 413-E/98
	2000	Licenciatura Bietápica	Portaria nº 1127/2000
Assessoria de Gestão (alteração da designação)	2002	Licenciatura Bietápica	Despacho n.º 17 102-D/2007 (efeitos retroactivos)
Tradução e Interpretação Especializada (alteração da designação)	2003	Licenciatura Bietápica	Portaria n.º 602/2003
Assessoria e Tradução	2006	Licenciatura	Despacho n.º 12 806/2006

Todavia, como o mote sempre foi, deste Instituto, de formar profissionais qualificados e adaptados ao mercado de trabalho, o objectivo deste curso é, e sempre foi, formar, numa primeira fase – bacharelato, profissionais de secretariado criativos, flexíveis, auto-confiantes e adequados às solicitações do mercado; numa segunda fase – licenciatura, colocar no mercado de trabalho elementos qualificados para desempenhar funções de Assessoria ao mais alto nível empresarial, caso do Secretariado de Gestão e Tradutores e Intérpretes especializados em qualquer área empresarial, no caso da Tradução Especializada.

Na conjuntura actual, a licenciatura em Assessoria e Tradução tem como fim formar profissionais de nível superior com as competências necessários ao desenvolvimento de funções de apoio a direcções ou administrações de qualquer tipo de organizações ou, ainda, para o desempenho de tarefas de tradução e de revisão de textos de carácter técnico.

Aos profissionais destas áreas é exigido, por um lado, que sejam bons Relações Públicas, bons comunicadores, bons gestores de informação, bons organizadores e, por outro, que dominem não só técnicas de tradução e de interpretação em geral, mas que dominem, igualmente, as diversas ferramentas informáticas existentes no âmbito da tradução/interpretação, e também da gestão e comunicação.

Estes objectivos transparecem no plano de estudos através de unidades curriculares dadas em ambientes de simulação de meios empresariais e uma oferta de aprendizagem de línguas tão diversa como o alemão, o russo, o grego, o espanhol, para além do imprescindível inglês e o usual francês.

Por outro lado, associado a este eclético profissional, foram agregadas como competências gerais, saber (Relatório do Pedido de Registo de Adequação da Licenciatura em Assessoria e Tradução, 2006):

- Organizar e controlar o trabalho administrativo de uma organização/instituição;
- Classificar, sistematizar e produzir textos escritos e orais em Língua Portuguesa e em Línguas Estrangeiras;
- Dinamizar actividades relacionadas com as relações públicas
- Implementar trabalho em equipa.

e, como competências específicas:

- Demonstrar assertividade nas comunicações formais e informais nas áreas do conhecimento relacionadas com o secretariado;
- Identificar, avaliar e produzir Textos Empresariais e Institucionais, escritos e orais, em Língua Portuguesa e em três Línguas Estrangeiras;
- Aplicar técnicas de organização e conservação de documentos;
- Conhecer as TIC na óptica do utilizador, no âmbito empresarial e institucional.

A nova Licenciatura em Assessoria e Tradução reflecte igualmente os princípios subjacentes a Bolonha:

- Criação de um ensino baseado no desenvolvimento de competências;
- Criação de cursos orientados preferencialmente para a produção de «vantagens competitivas» no mercado global, funcionalmente adaptados à racionalidade económica.
- Formação de recursos humanos com elevados padrões de qualidade e eficácia.

- Fomento de uma cultura de empreendedorismo que conduza ao emprego e à estabilidade profissional, podendo contribuir, em larga escala, para a empregabilidade dos recém-licenciados e, o aumento da auto-estima e da inteligência emocional dos mesmos, no sentido de gerar riqueza, emprego e empresas geradoras de riqueza.

As metodologias de trabalho não foram também descuradas, pois são elas que permitem o alcance dos objectivos traçados tendo em conta o público adulto que frequenta este curso. Os novos planos curriculares foram construídos em função das competências que estes estudantes devem adquirir/desenvolver. Porém, para o desenvolvimento dessas competências é fundamental que as metodologias adoptadas sejam não só diversificadas, como activas. Estas devem permitir uma grande liberdade de acção em que o aluno é o actor principal, desde a investigação, ao debate, passando pela simulação ou pela realização de situações concretas de trabalho que propiciem a integração dos conhecimentos e o desenvolvimento de níveis de raciocínio mais complexos, passando pelo trabalho em equipa, bem como pelo trabalho individual. Tudo isto vai ser facultado e também exigido ao aluno.

No campo da avaliação houve igualmente uma evolução, aconselhando-se os docentes a passarem de uma avaliação realizada num momento único, o exame, a uma avaliação contínua, isto é, o aluno é avaliado por tudo o que faz em cada unidade curricular, desde a sua presença, à sua participação, passando pela elaboração de relatórios, *portfolios*, apresentações orais, representações em simulações, desempenho na realização de tarefas concretas, etc.

A licenciatura em Assessoria e Tradução, a funcionar em regime diurno e pós-laboral, apesar de ser um dos cursos minoritários do ISCAP, constituindo unicamente 6,27% (Tabela 19) do total de estudantes, é normalmente frequentada pelos melhores estudantes da escola, tendo sido, por exemplo, nos dois últimos anos, os estudantes do curso de Línguas e Secretariado a receberem o prémio de melhores estudantes da instituição.

Na Tabela 19, apresenta-se o peso do curso de Assessoria e Tradução no total de estudantes do ISCAP, onde se pode verificar que o curso tem vindo a diminuir a sua importância, relativamente ao total de estudantes do ISCAP.

Tabela 19 – Percentagem dos Estudantes de Línguas e Secretariado/Assessoria e Tradução no ISCAP (sem estudantes Erasmus)

ANO LECTIVO	Curso Línguas e Secretariado/Assessoria e Tradução (N.º ESTUDANTES)	Total Estudantes ISCAP	%
2003/2004	682	4 599	14,8
2004/2005	558	4 122	13,5
2005/2006	451	3 841	11,7
2006/2007	382	3 605	10,6
2007/2008	224	3 587	6,2

(Fonte: Serviços Académicos do ISCAP - Abril de 2008)

Na Tabela 20, pode-se ver a evolução dos estudantes deste curso nos últimos cinco anos e na Tabela 21 o volume de estudantes, por ano lectivo, nos dois últimos anos lectivos. A apresentação destes dados, unicamente para estes dois últimos anos, prende-se com o facto de serem aqueles que contemplam os estudantes a frequentar o curso após a sua reestruturação, de acordo com os pressupostos de Bolonha.

Tabela 20 – Evolução do número de estudantes do curso ao longo dos últimos 5 anos

Ano Lectivo	Bacharelato	Ramos		Licenciatura Assessoria e Tradução	Total Estudantes
		Assessoria de Gestão	Tradução e Interpretação Especializada		
2003/2004	425	167	90	0	682
2004/2005	353	125	80	0	558
2005/2006	257	108	86	0	451
2006/2007	3	57	47	275	382
2007/2008	0	13	2	209	224

(Fonte: Serviços Académicos do ISCAP- Abril de 2008)

Tabela 21 – Distribuição dos estudantes inscritos na licenciatura de Assessoria e Tradução pelos 3 anos do curso

ANO LECTIVO	1º ANO	2º ANO	3º ANO
2006/2007	56	66	153
2007/2008	99	55	55

(Fonte: Serviços Académicos do ISCAP- Abril de 2008)

Análise dos currículos

De seguida, apresenta-se tabela comparativa do plano curricular pré e pós Bolonha, relativamente a horas de contacto (Tabela 22).

Tabela 22 - Comparação dos Planos Curriculares (horas de contacto)

	Currículo pré-Bolonha (n.º horas de contacto/semana)					Currículo pós-Bolonha (n.º horas de contacto/semana)	
Áreas Disciplinares	Bacharelato	Assessoria de Gestão	Tradução e Interpretação Especializadas	Total Assessoria de Gestão	Total Tradução e Interpretação Especializadas	Obrigatórias	Optativas
Línguas e Culturas	83	0	60	83	143	69	15
Assessoria e Comunicação Organizacional	23	4	0	27	23	24	0
Informática	8	4	0	12	8	6	0
Gestão	0	24	4	24	4	0	3
Contabilidade	14	8	0	22	14	0	6
Matemática	4	8	0	12	4	0	6
Ciências Sociais	3	4	0	7	3	3	0
Economia	0	4	0	4	0	3	0
Direito	9	16	8	25	17	6	0
Total Horas				216	216	111	15

Como se pode verificar na Tabela 22, as áreas de especialização dos ramos foram as que sofreram maior diminuição de horas de contacto, o que é compreensível, dados os primeiros ciclos terem agora uma filosofia mais generalista, continuando as áreas científicas de Línguas e Culturas e Assessoria e Comunicação Organizacional a serem as áreas principais do curso, constituindo o seu alicerce.

O último semestre dos segundos ciclos da Licenciatura em Línguas e Secretariado era destinado a um seminário, que poderia ser de qualquer área científica do curso e variava de ano lectivo para ano lectivo, pois os grupos disciplinares eram convidados a oferecer conteúdos programáticos, preferencialmente inovadores e de temas diversos do plano curricular em si, a par com a realização do Projecto Profissional.

O plano curricular da nova licenciatura, para além da passagem de um curso com 5 anos para um de 3 anos, também registou diminuição das horas de contacto semanais, que passaram de 24 horas para 21 horas.

Na Tabela 23, pode-se constatar que as alterações, ao nível das unidades curriculares, não foram muitas; tentou-se, isso sim, que fosse uma formação abrangente e que reflectisse o nome e as saídas profissionais a ela associada, tal como presente nos documentos do Processo de Bolonha, em que é expresso que os primeiros ciclos do ensino superior deverão ter uma visão generalista da formação, sendo a especialização associada ao segundo e terceiro ciclos (mestrados e doutoramentos) e às pós-graduações.

Estas alterações provocaram a concepção de um currículo assente numa nova dialéctica, não tanto ao nível de unidades curriculares, como já referido, mas mais ao nível dos seus conteúdos e principalmente de processos de ensino-aprendizagem e avaliação.

Tabela 23 - Comparação dos Planos de Estudos – Assessoria e Tradução e Línguas e Secretariado, ramos Assessoria de Gestão e Tradução e Interpretação Especializadas

Disciplinas	
Assessoria e Tradução	Línguas e Secretariado
Documentação Empresarial e Institucional	Processamento de Documentação Empresarial I
Teoria da Comunicação e Práticas Textuais	Língua Portuguesa I
Inglês Comercial I	Língua Inglesa I
Alemão I/ Russo I	Língua Alemã I/-----
Francês I/ Espanhol I	Língua Francesa I/-----
Informática Aplicada I	Tecnologias de Informação e Comunicação I
Introdução à Economia	Economia
Documentação Empresarial e Institucional II	Processamento de Documentação Empresarial II
Estruturação do Texto Técnico	Língua Portuguesa II
Inglês Comercial II	Língua Inglesa II
Alemão II/ Russo II	Língua Alemã II/-----
Francês II/ Espanhol II	Língua Francesa II/-----
Informática Aplicada II	Tecnologias de Informação e Comunicação II

Disciplinas	
Assessoria e Tradução	Línguas e Secretariado
Noções Jurídicas Fundamentais	Introdução ao Direito
Comunicação Organizacional I	Comunicação Empresarial I
Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução I/ Métodos Quantitativos e Estatística I	Tradução Assistida por Computador I/Elementos de Matemática e Estatística I
Inglês Comercial III	Língua Inglesa III
Alemão III/ Russo III	Língua Alemã III/-----
Francês III/ Espanhol III	Língua Francesa III/-----
Introdução à Contabilidade I/ Linguística de Texto I	Contabilidade Geral I/Língua Portuguesa III
Gestão das Organizações/ Introdução às Teorias da Tradução	Gestão das Organizações
Comunicação Organizacional II	Comunicação Empresarial I
Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução II/ Métodos Quantitativos e Estatística II	Tradução Assistida por Computador II/Elementos de Matemática e Estatística II
Inglês Comercial IV	Língua Inglesa IV
Alemão IV/ Russo IV	Língua Alemã IV/-----
Francês IV/ Espanhol IV	Língua Francesa IV/-----
Introdução à Contabilidade II/Linguística de Texto II	Contabilidade Geral II/Língua Portuguesa IV
Direito Empresarial	Direito Comercial
Simulação de Assessoria Empresarial I	Organização e Prática Secretariais I
Tradução de Texto Técnico I - Inglês	-----
Tradução de Texto Técnico I – Alemão ou Russo	-----
Tradução de Texto Técnico I – Francês ou Espanhol	-----
Estudos Interculturais	Cultura Portuguesa Contemporânea
Relações Humanas	Relações Humanas
Interpretação Consecutiva e Simultânea I	-----
Simulação de Assessoria Empresarial II	Organização e Prática Secretariais II
Arquivística Empresarial	Técnica e Tecnologias de Arquivo
Tradução de Texto Técnico II – Inglês	-----
Tradução de Texto Técnico II – Alemão/ Russo	-----
Tradução de Texto Técnico II – Francês/ Espanhol	-----
Interpretação Consecutiva e Simultânea II	-----
Ética e Deontologia Profissionais	-----

A área de assessoria/secretariado implica que os profissionais nesta área detenham competências muito ecléticas, que abranjam desde conhecimentos aprofundados de línguas, passando pelo domínio de capacidades comunicacionais muito bem estruturadas, domínio das tecnologias de informação, noções de gestão, economia, contabilidade, direito, marketing, relações humanas e uma grande cultura geral. Este perfil implica a construção de planos curriculares muito abrangentes, mas coerentes.

Estando na presença de um curso do ensino superior politécnico, subentende-se que o seu cariz deva levar a um saber fazer bem cimentado. O saber ser e o saber estar devem ser desenvolvidos com mestria devido à gestão de fluxos comunicacionais que se exige a um profissional de assessoria.

A adaptação ao Processo de Bolonha do curso de Línguas e Secretariado apenas abriu ainda mais as portas para a criação de um plano curricular mais activo e mais próximo do mercado de trabalho. Isto significa que já antes desta reestruturação, em algumas unidades curriculares, se trabalhava com metodologias activas e próximo de ambientes empresariais.

O desenho do novo currículo possibilitou a introdução de novas formas de organização de ensino-aprendizagem e novas modalidades de avaliação, que permitem a interpretação da informação obtida, no sentido de se introduzirem estratégias de compensação e resolução de problemas detectados, aproximações ao mercado de trabalho mais fortes, tudo isto tendo como finalidade um maior sucesso na aprendizagem. Procura-se um maior envolvimento dos estudantes no seu processo de aprendizagem e maior flexibilidade e criatividade por parte dos docentes na forma de organizar os conteúdos programáticos, de motivar os estudantes, inculcando-lhes o gosto pelo aprender e criar o seu próprio conhecimento, mas sentindo-se apoiados. A questão neste momento é: será que o seu desenvolvimento em campo está a cumprir estes objectivos?

1.1 A População

1.1.1 No Questionário

A população alvo deste estudo foi, nesta primeira fase, constituída por estudantes e docentes do reestruturado curso de Assessoria e Tradução, estudantes do 2º ano, em 2006/2007 e do 3º ano, em 2007/2008 e respectivos docentes. Este curso, como já referido, funciona em regime diurno e pós-laboral.

1.1.1.1 Os Estudantes

Dadas as hipóteses a testar, achou-se que seria mais importante que os estudantes respondentes fossem os que efectivamente assistiam às aulas e não todos os estudantes dos respectivos anos (2º ano em 2006/2007 e 3º ano em 2007/2008), pois os que unicamente se propõem a avaliação final não teriam, possivelmente, uma visão tão precisa das alterações pedagógicas e metodológicas que o novo modelo pressupunha, dado não assistirem às aulas, não existindo, em princípio, mudança no processo de aquisição de conhecimentos.

Dos 66 estudantes inscritos no 2º ano, no ano lectivo de 2006/2007, apenas 33 (50%) assistiam efectivamente à quase totalidade das aulas, tendo sido aplicado o questionário a estes estudantes.

No ano lectivo de 2007/2008, os estudantes inscritos no 3º ano eram 55, sendo 36 (65,45%) o número que assistia regularmente à quase totalidade das aulas do plano curricular e tendo sido a estes que foi aplicado o questionário.

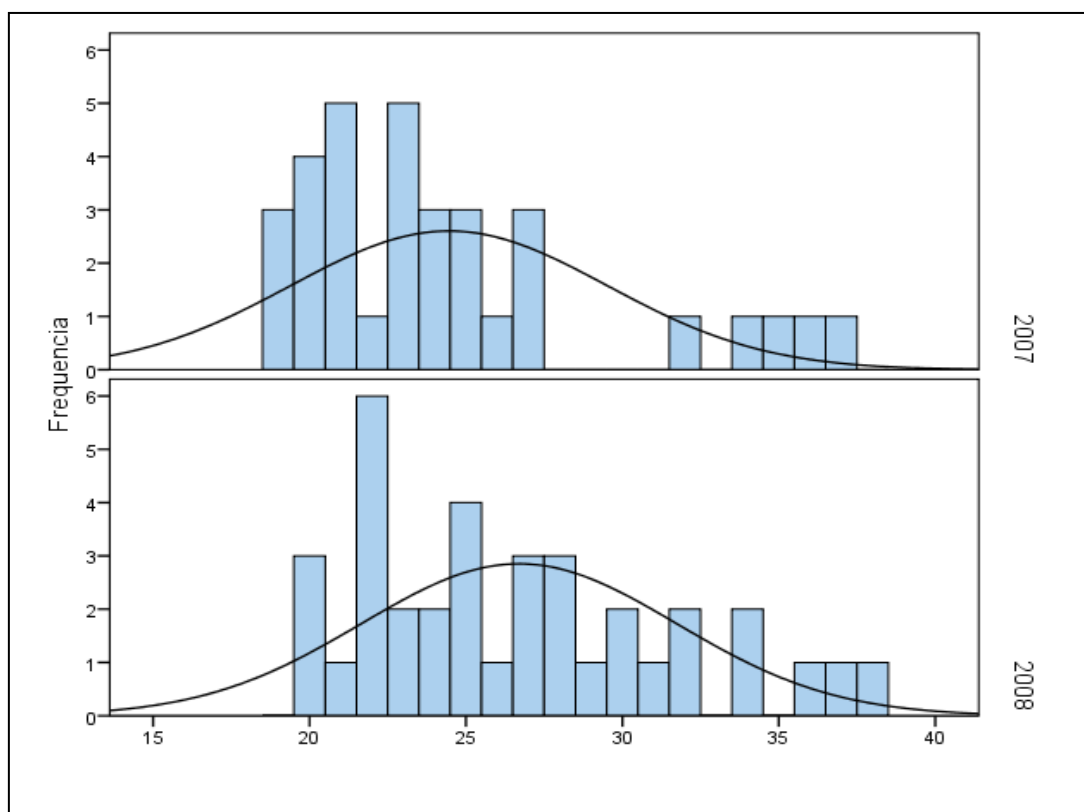
Numa primeira fase de análise dos dados globais, feita através de um exame das frequências, foi possível caracterizar a amostra.

A amostra do nosso estudo foi constituída por um total de 69 participantes (33 participantes ano lectivo de 2006/2007 e 36 participantes no ano lectivo de 2007/2008). Existe uma distribuição equitativa de participantes entre os dois anos do estudo (47,8% – 2006/2007; 52,2% - 2007/2008). Será importante referir que os estudantes respondentes nos dois momentos de recolha de informação foram maioritariamente os mesmos.

A idade dos participantes da amostra, apesar de se encontrar distribuída entre os 19 e 38 anos, existem quatro níveis, os 20, 22, 23 e 25 anos, em que a frequência é mais elevada e apresenta a mesma percentagem (10,1%). Estes valores não são de modo nenhum anormais, dado tratarem-se de estudantes do 2º e 3ºano do ensino superior. A amplitude das idades também não é invulgar, dado este estudo incidir em estudantes do regime diurno e pós-laboral.

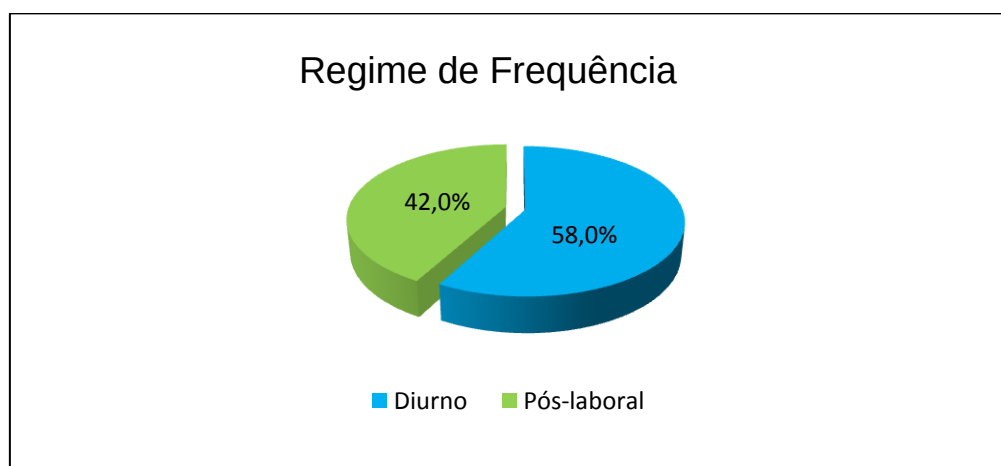
No Gráfico 1 pode-se observar o total da distribuição dos estudantes por idade nos dois anos da aplicação do questionário.

Gráfico 1- Idade dos estudantes



A informação recolhida, através da nossa amostra, indica que 58% dos participantes está inscrito no regime diurno. Dada a natureza do estudo, em que foram considerados os estudantes inscritos em avaliação contínua e a frequentarem assiduamente as aulas, compreende-se que estes sejam em maior número (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Regime de frequência do curso (total dos participantes)



Os estudantes do regime pós-laboral, em geral, optam mais frequentemente pela avaliação final, devido ao regime de faltas.

Outro dado que é interessante referir nesta análise é que a maioria dos estudantes da amostra é do género feminino (60,9%). Mais uma vez, são dados que não apresentam novidade, por se tratar de um curso com saídas profissionais associadas, tradicionalmente, mais ao género feminino – assessoria de administração ou gestão, organização de eventos, tradução e interpretação, revisão especializada e edição de texto, mediação intercultural, entre outras (Tabela 24).

Tabela 24 – Género dos participantes (total dos participantes)

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	27	39,1
Feminino	42	60,9
Total	69	100,0

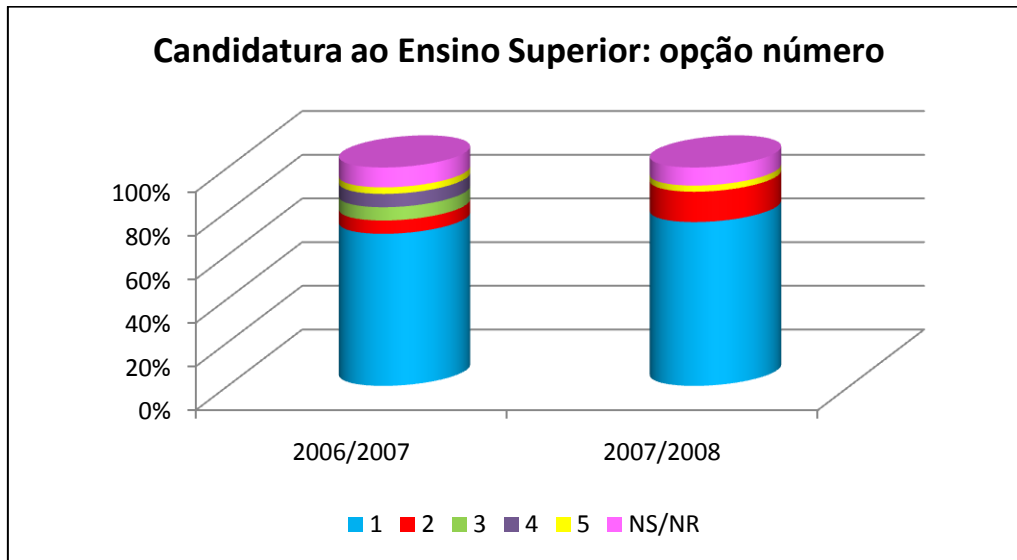
Será também importante focar que os estudantes que estão a frequentar esta licenciatura, no acesso ao ensino superior, optaram em primeira (72,5%) ou segunda escolha (10,1%) por esta formação, perfazendo estas duas opções 82,6% nos dois anos em análise (Tabela 25).

Tabela 25- Opção de candidatura ao ensino superior (total dos participantes)

Opção de Acesso ao Ensino Superior	
Opção	Percentagem
1	72,5
2	10,1
3	2,9
4	2,9
5	2,9
NS/NR	8,7
Total	100,0

Como complemento desta informação, apresenta-se um gráfico com os mesmos dados, mas agora distribuídos pelos dois anos em que foi realizado o questionário.

Gráfico 3 – Opção de candidatura ao ensino superior (por ano)



Quando fazemos uma análise por ano, os dados obtidos são os seguintes:

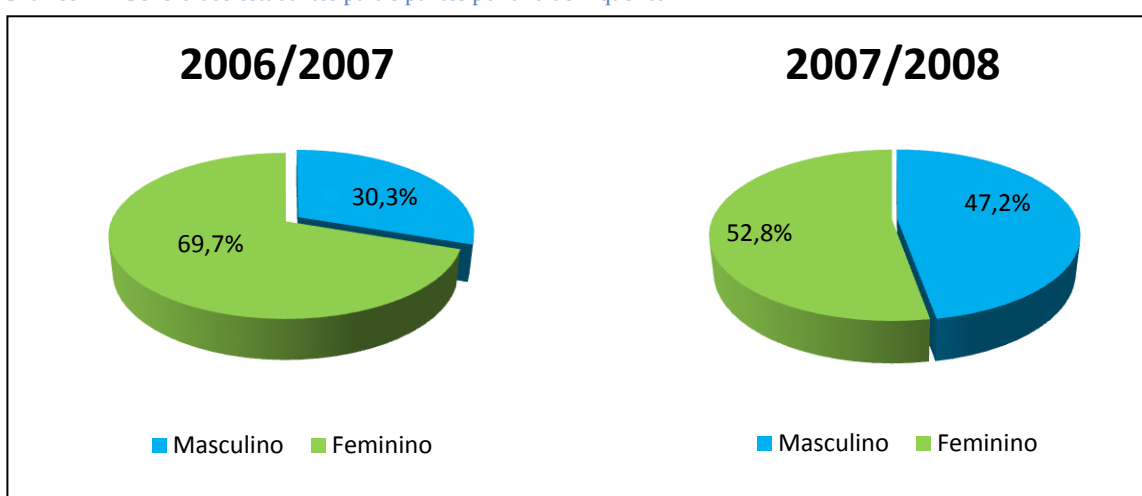
- Ano lectivo de 2007/2008:
 - Os 33 estudantes distribuíam-se do seguinte modo:
 - 23 elementos do sexo feminino e 10 do sexo masculino;
 - Idades entre os 19 e os 37 anos;
 - 24 estudantes estavam inscritos no regime diurno e 9 no regime pós-laboral;
 - Dos 33 estudantes, 26 passaram para o 2º ano sem unidades curriculares por realizar (78,8%).
- No ano lectivo de 2006/2007:
 - Os 36 estudantes distribuíam-se do seguinte modo:
 - 19 elementos do sexo feminino e 17 do sexo masculino;
 - Idades entre os 20 e os 38 anos;
 - 16 estudantes estavam inscritos no regime diurno e 20 no regime pós-laboral;

- Dos 36 estudantes, 28 passaram para o 3º ano com sucesso a todas as unidades curriculares (77,8%).

A análise por ano de aplicação do questionário permite verificar que existe uma maior homogeneidade entre géneros no ano lectivo de 2007/2008, não porque existissem agora mais estudantes do género masculino no curso, mas porque passaram a frequentar as aulas e a realizar avaliação contínua.

Nos gráficos seguintes pode-se verificar estes dados distribuídos pelos dois anos em que foi aplicado o questionário.

Gráfico 4 – Género dos estudantes participantes por ano de inquérito

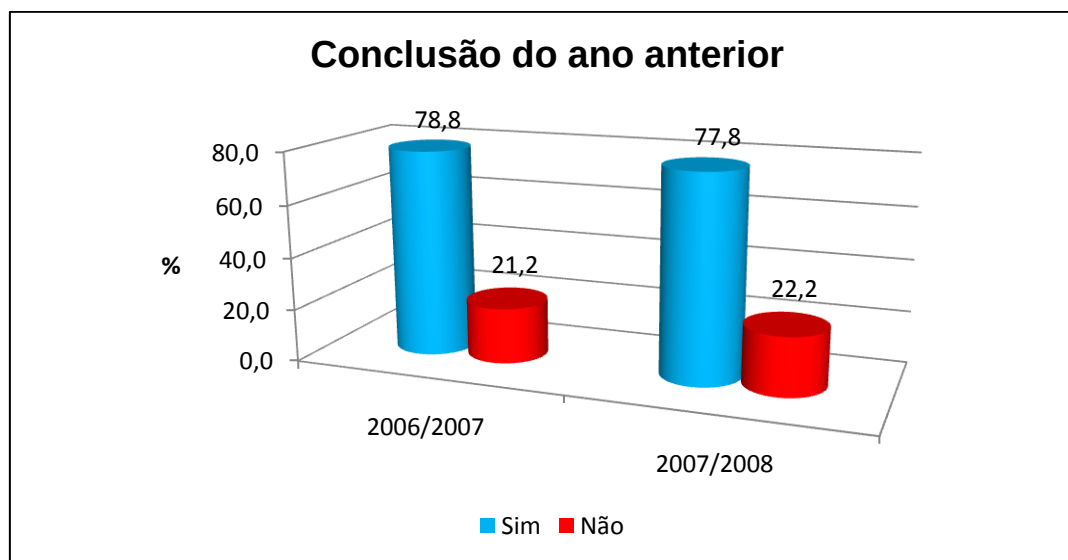


A diferença entre o total dos estudantes de um ano para o outro (66 estudantes para 55), não se deve exclusivamente a reprovações. O ano lectivo de 2006/2007 foi o ano transitório para este curso, como já referido, em que vários estudantes do Bacharelato ou licenciaturas pré-Bolonha inscritos no 3º ano, caso do Bacharelato, ou 4º ano, caso das Licenciaturas, para completarem a nova Licenciatura tiveram de realizar várias unidades curriculares, que na Licenciatura reestruturada pertenciam quer ao 2º ano quer ao 3º ano. São exemplo disto, as unidades curriculares relacionadas com a Tradução e a Interpretação. Este facto provocou um aumento de estudantes inscritos em unidades curriculares do 2º ano, que eram simultaneamente finalistas.

Do ano lectivo de 2005/2006 (ano pré-Bolonha) para 2006/2007 (primeiro ano pós-Bolonha) no que diz respeito à conclusão dos anos anteriores, na sua totalidade, podemos verificar que, apesar de muito ligeira, existe uma diminuição de casos de sucesso no primeiro ano pós-Bolonha (de 78,8% para 77,8%). A este facto não será alheio, como referimos no

parágrafo anterior, de se tratar de um ano de transição, com mais unidades curriculares, mais horas de contacto e adaptação por parte de estudantes e docentes a novos pressupostos de ensino-aprendizagem (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Conclusão do ano lectivo anterior



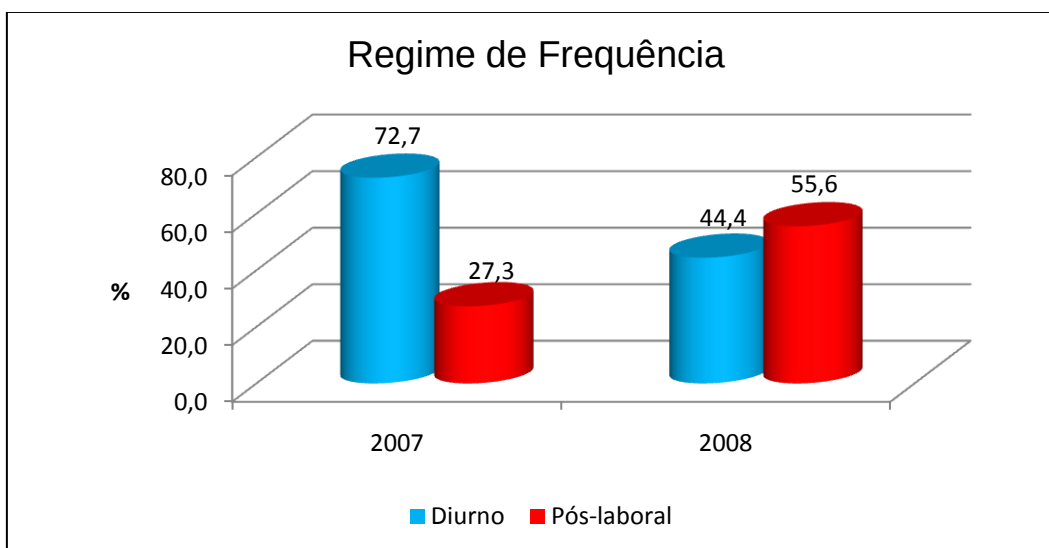
Por outro lado, o desequilíbrio entre o número de estudantes do regime pós-laboral de um ano para o outro deve-se ao facto de o Bacharelato pré-Bolonha, neste regime, estar estruturado em 4 anos lectivos (8 semestres) e não em 3, tendo os estudantes menos unidades curriculares por semestre. Com a reestruturação, o regime pós-laboral passou a ser igualmente distribuído por 6 semestres, aumentando a carga horária. No ano lectivo 2006/2007, ano transitório, para conseguirem concluir a maioria das unidades curriculares, que se concentraram este ano, a carga horária teve de ser ainda mais alargada, não possibilitando à maioria dos trabalhadores-estudantes assistir às aulas, optando pela realização de avaliação final.

Fenómeno contrário aconteceu com os estudantes diurnos, que, apesar de também terem uma carga horária superior, devido ao maior número de unidades curriculares, optaram maioritariamente pela avaliação contínua.

O equilíbrio entre os participantes em regime diurno e pós-laboral da amostra em 2007/2008 demonstra a regularização dos planos de estudo.

O Gráfico 6 apresenta os dados relacionados com este facto.

Gráfico 6 - Regime de frequência do curso (por ano)

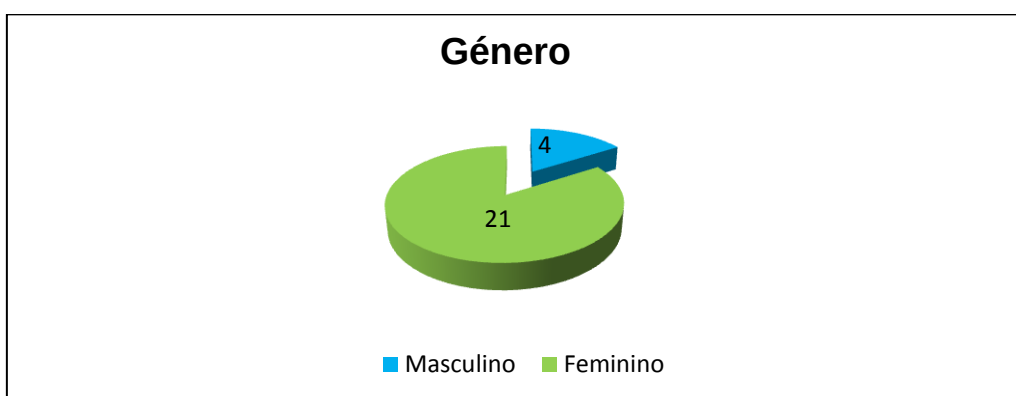


1.1.1.2 Os Docentes

No caso dos docentes, optou-se pela consideração do total da população, ou seja os docentes que leccionavam o 2º ano, no ano lectivo de 2006/2007 e os que leccionavam o 3º ano, no ano lectivo de 2007/2008. Todos os docentes colaboraram no estudo, tendo respondido ao questionário – 18 docentes no ano lectivo de 2006/2007 e 7 docentes no ano lectivo de 2007/2008.

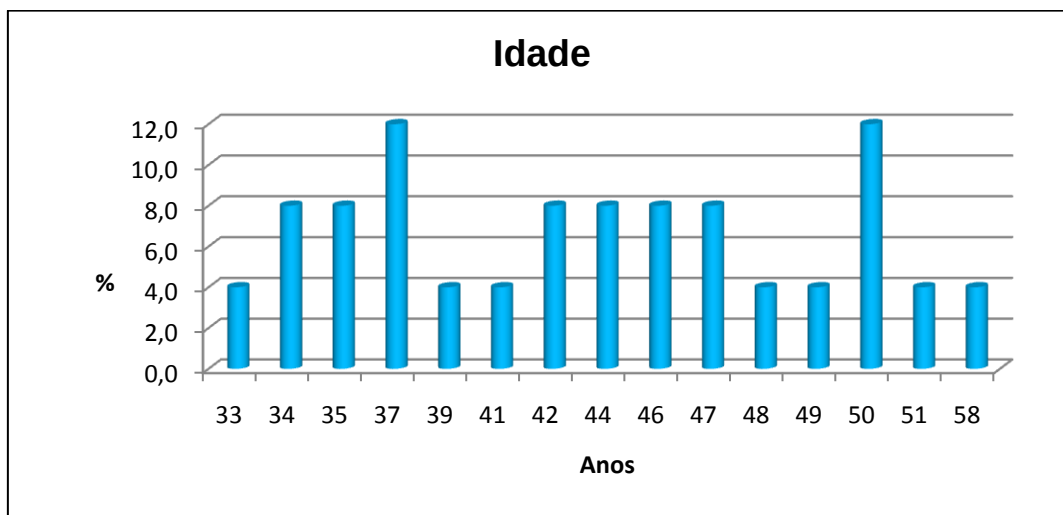
Fazendo uma primeira análise global, tal como realizada para os estudantes, os docentes incluídos nesta amostra eram maioritariamente do género feminino, sendo que só 4 participantes (16%) eram do género masculino.

Gráfico 7 – Género (total da população)



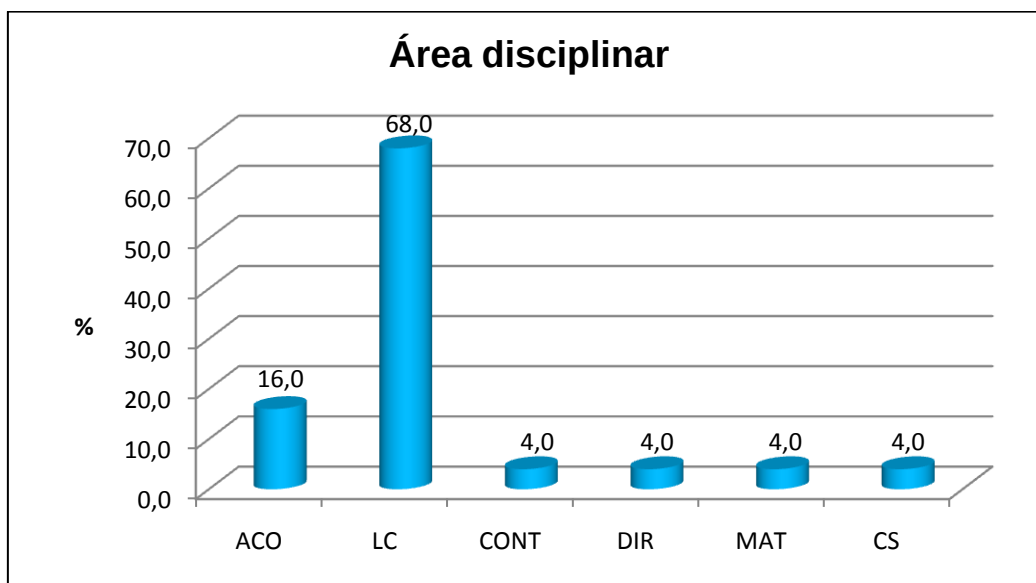
A idade dos docentes variava entre os 33 anos e os 58, sendo que a maior frequência se encontra nos 37 e nos 50 anos de idade (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Idade dos docentes (total da população)



Nesta primeira fase do estudo, estão representadas seis áreas disciplinares, sendo a área de Línguas e Culturas aquela em que estão representados mais docentes, 68% (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Áreas disciplinares (total população)



A maioria destes docentes, 64%, detém o grau de mestrado (Tabela 26) e exerce a função docente em regime de dedicação exclusiva - 92% (Tabela 27).

Tabela 26 – Grau de escolaridade dos docentes (total população)

Grau Académico	Percentagem
Licenciatura	20,0
Mestrado	64,0
Doutoramento	16,0
Total	100,0

Tabela 27 – Regime de trabalho (total população)

Regime	Percentagem
Exclusividade	92,0
Tempo Integral	4,0
Tempo Parcial	4,0
Total	100,0

Quando se faz uma caracterização por ano, os resultados obtidos são os seguintes:

- Ano lectivo de 2006/2007:
 - Os docentes, neste ano lectivo, encontravam-se numa faixa de idade compreendida entre os 33 e os 58 anos;
 - 14 dos docentes eram do sexo feminino e 4 do sexo masculino;
 - Todos se encontravam em regime de exclusividade;
 - 2 docentes eram doutores, 11 docentes eram mestres e 5 docentes eram licenciados.

Neste ano lectivo, existiam docentes de cinco áreas disciplinares: Assessoria e Comunicação Organizacional, Línguas e Culturas, Contabilidade, Matemática e Direito.

- Ano lectivo de 2007/2008:
 - As idades dos docentes estavam compreendidas entre os 35 e os 49 anos;
 - Todos os docentes eram do sexo feminino;
 - 6 docentes encontravam-se em regime de exclusividade e 1 em regime de tempo parcial;

- 2 docentes eram doutores e 5 eram mestres;
- Os grupos disciplinares envolvidos na leccionação do 3º ano da licenciatura eram três: Assessoria e Comunicação Organizacional, Línguas e Culturas e Ciências Sociais.

1.1.2 Nas Entrevistas

Como referido anteriormente, foram entrevistados seis estudantes (três estudantes do regime diurno e três estudantes do regime pós-laboral) nesta fase da investigação. A escolha dos alunos entrevistados não revestiu nenhuma forma específica de selecção. Foram feitos convites e os alunos que aceitaram o desafio foram os que participaram nesta recolha de dados.

No dia da entrevista foram informados, mais uma vez, da finalidade da entrevista e da não divulgação de dados pessoais aquando da apresentação dos resultados.

Os estudantes entrevistados caracterizavam-se do seguinte modo:

- Tinham idades compreendidas entre os 20 e os 35 anos;
- Os estudantes diurnos não tinham experiência de trabalho na área de assessoria ou tradução;
- Os estudantes do regime pós-laboral tinham todos experiência na área de assessoria.

A escolha dos docentes para participarem neste instrumento de recolha de dados alicerçou-se nos seguintes pressupostos: fazerem parte da nossa população inicial de docentes; estar representado um docente de cada área científica constante do plano curricular dos dois anos em estudo; no caso de áreas científicas com vários docentes representados na população, decidiu-se entrevistar o professor de mais elevada categoria profissional; no caso de se encontrarem vários docentes na mesma categoria, caso da área científica de Línguas e Culturas, optou-se por convidar um docente de cada uma das línguas estrangeiras frequentadas pelos estudantes e que tivessem sido docentes destes estudantes também no 1º ano para poder haver informação comparativa quanto ao antes e pós Bolonha. Por fim, fez parte deste grupo de docentes a Coordenadora do curso de Línguas e Secretariado/Assessoria e Tradução entre os anos lectivos de 2004 a 2007 e a coordenadora do curso de Assessoria e Tradução desde o início do ano lectivo de 2007. No total foram realizadas nove entrevistas.

Tal como aconteceu com os estudantes, no dia da entrevista os docentes foram informados, mais uma vez, da finalidade da entrevista e da não divulgação de dados pessoais aquando da apresentação dos resultados.

Os docentes que foram entrevistados apresentavam as seguintes características:

- Tinham idades compreendidas entre os 35 e os 52 anos;
- Estavam todos em regime de dedicação exclusiva;

O tempo de serviço no ISCAP variava entre os 4 anos e os 25 anos.

Caracterizada a população deste estudo nesta fase, passaremos a apresentar os dados recolhidos através do inquérito realizado (questionários e entrevistas).

1.2 Apresentação e Interpretação de Resultados

As mudanças decorrentes do Processo de Bolonha foram a alavanca para a realização desta investigação em que desejávamos averiguar se as mudanças realizadas ao nível do currículo tinham surtido efeitos ao nível dos resultados de aprendizagem dos estudantes e se tinham existido mudanças de postura perante o processo de ensino-aprendizagem por parte dos estudantes e docentes.

Na construção do quadro teórico para este trabalho, defendemos que o ensino superior do século XXI tem de ser um estimulador da criatividade e da inovação, para além de ter de assumir a formação de cidadãos capazes de lidar com a mudança. Mas, para que este cenário aconteça, os docentes e os estudantes têm de assumir posturas activas no desempenho dos seus respectivos papéis, tal como defendido pelas teorias construtivistas e também largamente assinalado nos diversos documentos base do Processo de Bolonha:

- Estudantes responsáveis pela sua aprendizagem;
- Docentes facilitadores da aprendizagem dos estudantes e motivados para desenvolverem processos de ensino-aprendizagem capazes de promoverem a criação de conhecimento e desenvolvimento das capacidades criativas desses mesmos estudantes.

A investigação agora apresentada pretende recolher alguns primeiros contributos para a análise deste novo paradigma, que contribuam para a construção de um ensino superior de qualidade, potenciador de cidadãos de sucesso na Sociedade do Conhecimento de hoje.

1.2.1 Pesquisa Documental (Notas Estudantes)

Os dados recolhidos no ISCAP sobre a avaliação dos estudantes do Curso de Línguas e Secretariado entre os anos lectivos de 2003/2004 a 2005/2006 e dos estudantes da nova Licenciatura nos anos lectivos de 2006/2007 e 2007/2008 revelaram uma ligeira melhoria de médias na Licenciatura pós-Bolonha, apesar de a sua evolução não ser constante.

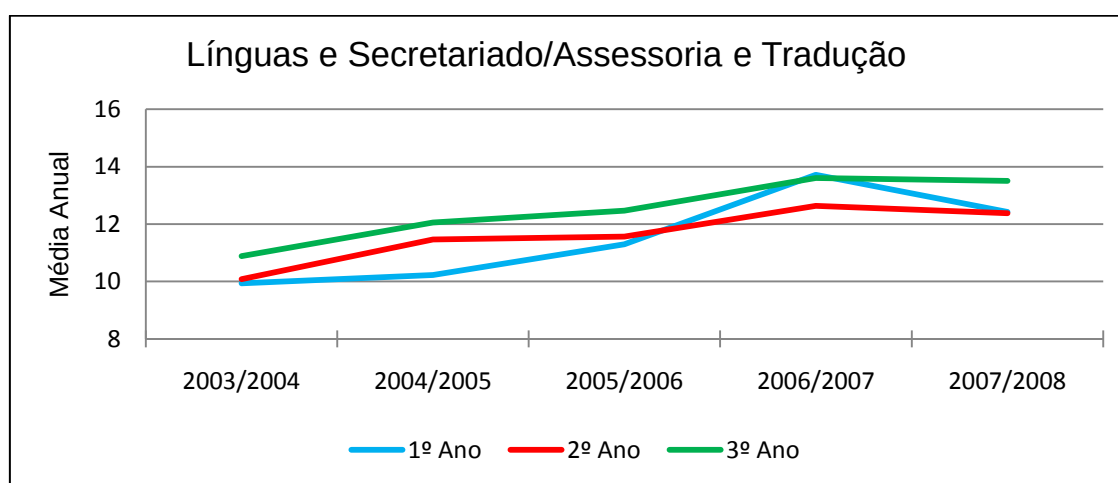
Como se pode verificar pela Tabela e Gráfico seguintes, as médias no ano lectivo de 2006/2007, primeiro ano da Licenciatura segundo os pressupostos de Bolonha, sofreram um incremento em comparação com qualquer um dos três anos anteriores.

Em 2007/2008 houve uma ligeira descida nas médias, mantendo-se, no entanto, as médias acima do que vinha sendo o normal nos anos anteriores a Bolonha.

Tabela 28 - Médias anuais dos anos lectivos de 2003/2004 a 2007/2008

	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008
1º Ano	9,94	10,23	11,30	13,72	12,42
2º Ano	10,08	11,47	11,57	12,64	12,38
3º Ano	10,88	12,06	12,47	13,60	13,50

Gráfico 10 - Médias anuais dos anos lectivos de 2003/2004 a 2007/2008



Comparado o último ano da Licenciatura em Línguas e Secretariado (2005-2006), com o primeiro de Assessoria e Tradução (2006-2007), verifica-se que as médias do 1º ano melhoraram 21,41%, as do 2º ano melhoraram 9,25% e as do 3º ano melhoraram 9,08%.

Se efectuarmos a mesma análise em relação aos anos lectivos de 2005-2006 e de 2007-2008, verificamos que, exceptuando no 2º ano, em que apenas houve uma subida de 7,00%, no 1º e 3º ano houve melhorias superiores a oito por cento, respectivamente 9,91% e 8,26%.

Através da análise destes dados pode ainda inferir-se que as notas vão melhorando ao longo do curso. E, particularmente, que existiu uma melhoria nos resultados obtidos nos dois últimos anos lectivos.

1.2.2 Análise dos Questionários

Para uma melhor estruturação da análise dos resultados obtidos através dos questionários realizados iremos, num primeiro momento, apresentar os dados separados – questionários dos estudantes e questionários dos docentes. Num segundo momento, apresentaremos a comparação de alguns resultados obtidos nos dois grupos.

1.2.2.1 Questionários Estudantes

Os resultados obtidos serão relatados tendo por base a matriz criada para a construção dos questionários, como já focado na alínea 1.4.1 do capítulo anterior.

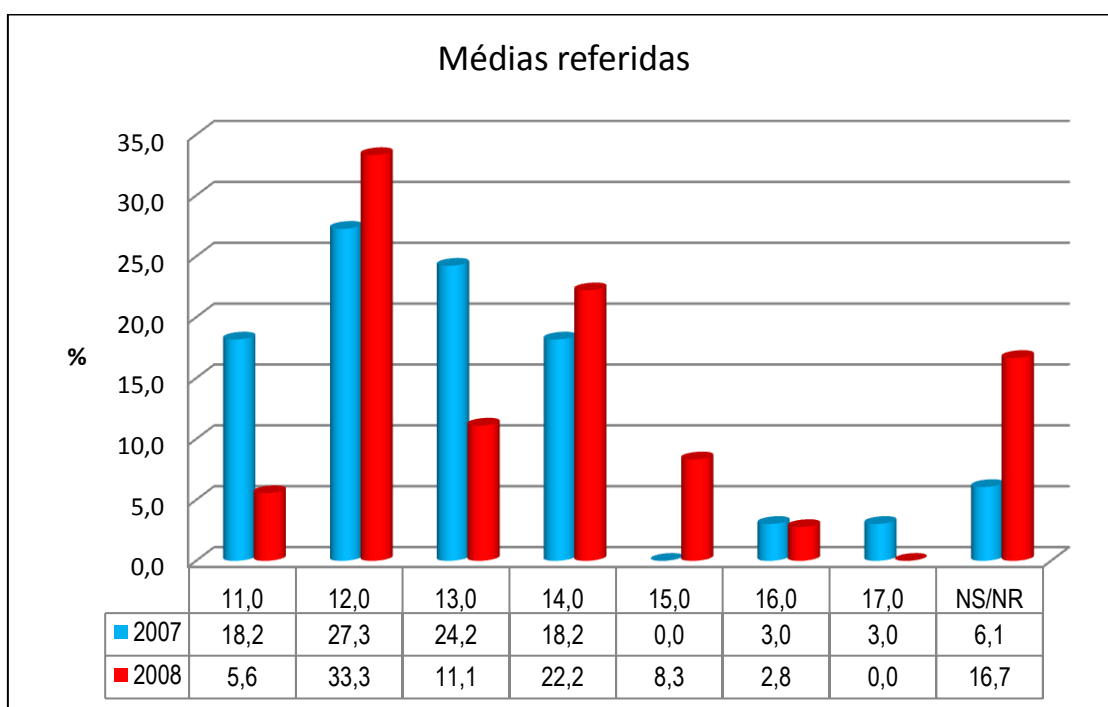
❖ Os estudantes têm melhores resultados após a reestruturação do Plano Curricular do curso

Das respostas obtidas no questionário em 2006/2007 relativamente à média obtida no ano anterior, ou seja, no 1º ano do curso, plano curricular pré-Bolonha, constatamos que a Média das notas referidas foi de 12,74.

Dos dados recolhidos em 2007/2008, concluímos que, apesar de não existir uma evolução significativa, se nota um ligeiro aumento na nota dos participantes no estudo para 13,03.

É interessante verificar que aumentaram os estudantes com médias de 12 e 14 valores e diminuíram os estudantes com média de 11 valores, aqui com uma descida significativa, de 18,2% para 5,6%, no ano lectivo de 2006/2007, como se pode verificar no Gráfico 11.

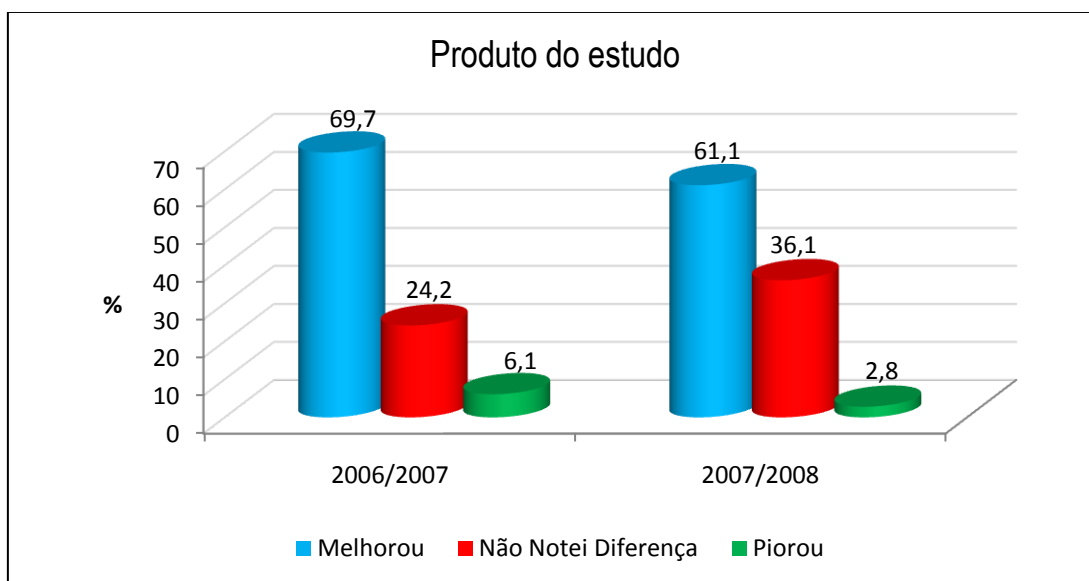
Gráfico 11 – Médias do ano lectivo anterior referidas pelos estudantes



Quando questionados sobre o produto do seu estudo ter sofrido alterações, 69,7% dos participantes em 2006/2007 respondeu que tinha melhorado em comparação com 24,2% que respondeu não ter notado diferença. No segundo ano do questionário, apesar de numa percentagem menor (61,1%), a grande maioria dos estudantes respondeu sentir que o produto do seu estudo se tinha alterado em função das mudanças ocorridas, contra 36,1% que respondeu que não ter notado diferença.

O Gráfico 12 ilustra estes dados.

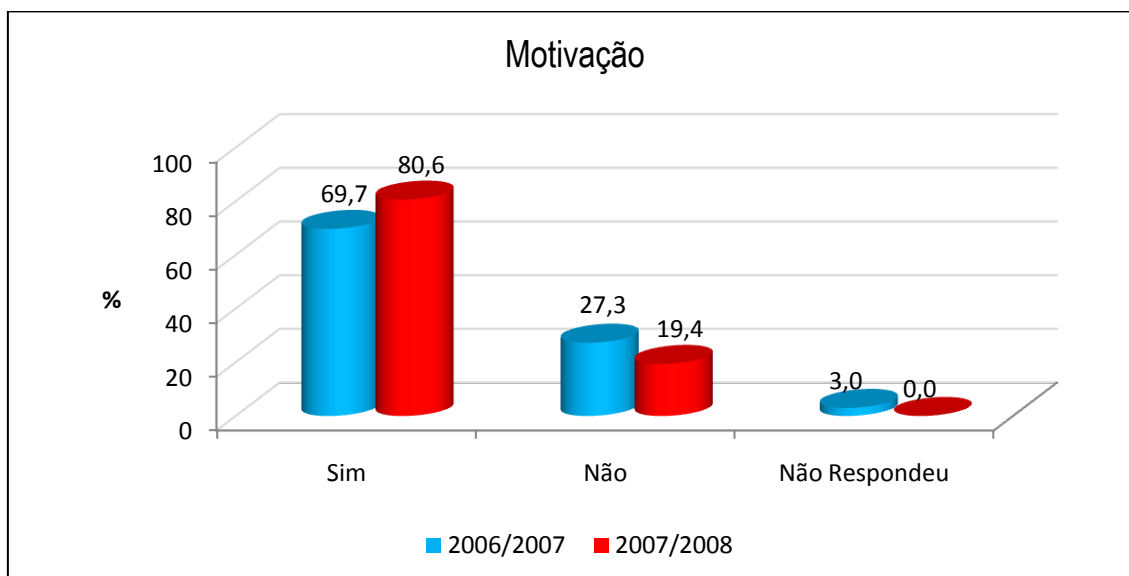
Gráfico 12 – Produto do estudo dos estudantes melhorou?



❖ **Os estudantes estão mais motivados com o novo Plano Curricular**

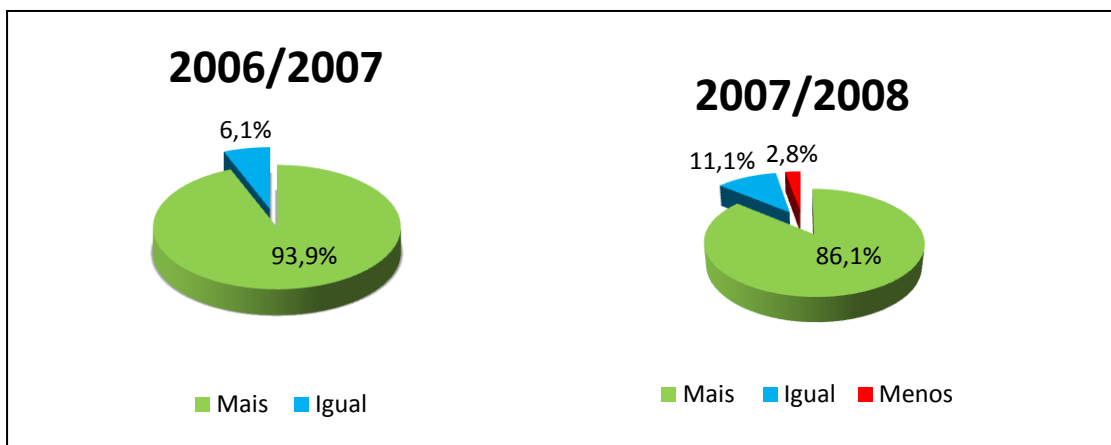
Depois da reestruturação, os estudantes responderam maioritariamente em ambos os anos – 69,7% em 2006/2007 e 80,6% em 2007/2008 - que estavam mais motivados para a aprendizagem (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Os estudantes sentem-se mais motivados?



Por outro lado, também respondem maioritariamente que passaram a trabalhar mais fora das horas de contacto – 93,9% em 2006/2007 e 86,1% em 2007/2008 (Gráfico 14).

Gráfico 14 – Os estudantes trabalham mais fora das horas de contacto?



Os participantes no estudo foram convidados a manifestar o seu grau de satisfação perante as alterações ocorridas com a reestruturação do curso e os resultados que ressaltaram foram os seguintes:

- Em 2006/2007, as respostas oscilaram principalmente entre o medianamente satisfeito (30,3%) e satisfeito (33,3%);
- Em 2007/2008, as opiniões variaram igualmente entre o medianamente satisfeito (36,1%) e o satisfeito (33,3%).

A Tabela 29 é a imagem destes resultados.

Tabela 29 - Grau de satisfação dos estudantes por ano lectivo

	Ano	
	2006/2007	2007/2008
Muito Pouco Satisfeito	3,0%	2,8%
Pouco Satisfeito	21,2%	11,1%
Medianamente Satisfeito	30,3%	36,1%
Satisfeito	33,3%	33,3%
Muito Satisfeito	12,1%	16,7%

Quando se aprofunda a análise e se fraccionam os dados por regime, os resultados obtidos são os constantes da Tabela 30:

Tabela 30 – Grau de satisfação dos estudantes por ano lectivo e regime de frequência

Ano	Em que regime é que frequenta as aulas?		Percentagem
2007	Diurno	Muito pouco satisfeito	4,2
		Pouco satisfeito	29,2
		Medianamente satisfeito	20,8
		Satisfeito	37,5
		Muito satisfeito	8,3
	Nocturno	Medianamente satisfeito	55,6
		Satisfeito	22,2
		Muito satisfeito	22,2
2008	Diurno	Muito pouco satisfeito	6,2
		Pouco satisfeito	12,5
		Medianamente satisfeito	37,5
		Satisfeito	31,2
		Muito satisfeito	12,5
	Nocturno	Pouco satisfeito	10,0
		Medianamente satisfeito	35,0
		Satisfeito	35,0
		Muito satisfeito	20,0

Enquanto em 2006/2007 eram mais os estudantes diurnos que se consideravam «satisfeitos» com as mudanças ocorridas, a maioria dos estudantes nocturnos sentia-se apenas «medianamente satisfeitos».

Em 2007/2008, ambos os grupos mostram sentirem-se «medianamente satisfeitos». De frisar que a percentagem de estudantes diurnos que em 2006/2007 se mostrava «satisfeita», transfere-se em 2007/2008 para o «medianamente satisfeita».

❖ Os professores estão mais motivados com o novo Plano Curricular

No capítulo da motivação, também foi solicitado aos estudantes que proferissem a sua opinião acerca dos docentes. À questão se os docentes estavam mais motivados após a reestruturação, os resultados variaram de área científica para área científica.

No ano lectivo 2006/2007, os estudantes foram de opinião que os docentes:

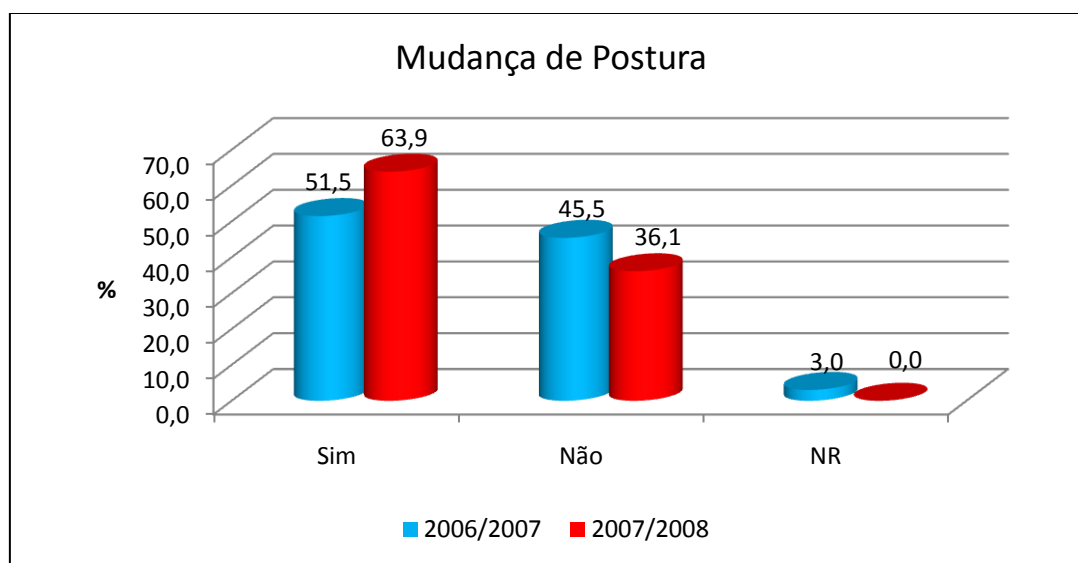
- Da área científica de Assessoria e Comunicação Organizacional estavam mais motivados (63,6%);
- Da área científica de Línguas e Culturas as opiniões variaram entre o «sim» e o «não notei diferença», ambos com a mesma percentagem (39,4%);
- Nas restantes áreas científicas, responderam não ter notado a diferença ou simplesmente nem responderam.

No ano lectivo de 2007/2008, houve uma alteração do sentido das respostas, passando para a área de «não notei diferença» em todas as áreas científicas.

❖ A alteração curricular implica novas práticas metodológicas

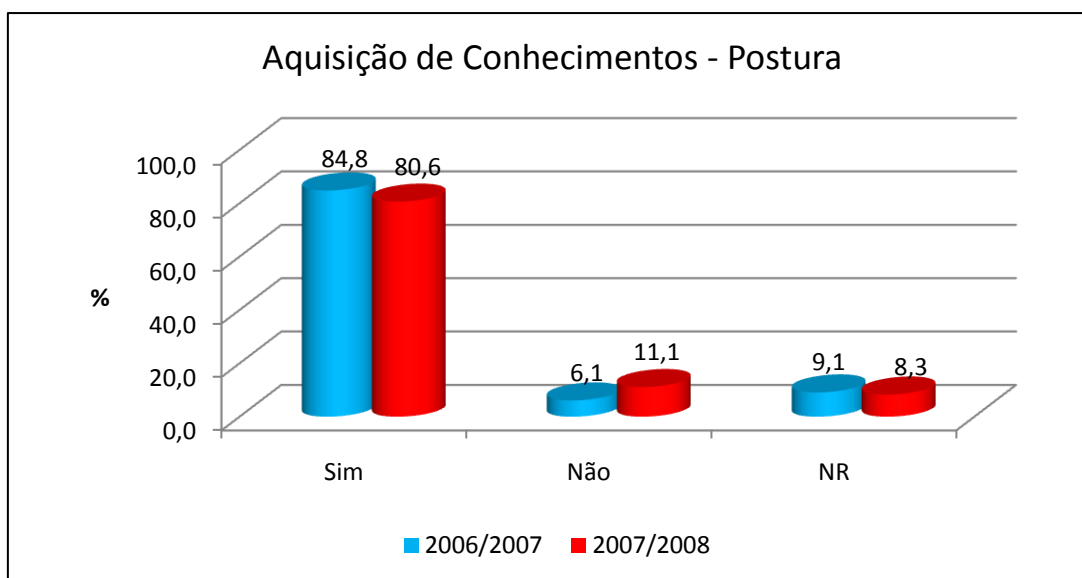
Quer em 2006/2007, quer em 2007/2008, os estudantes responderam que alteraram a sua forma de estar perante o processo de aprendizagem, sendo em 2007/2008 numa percentagem ainda mais elevada (63,9%) (Gráfico15).

Gráfico 15 – Os estudantes alteraram a sua postura perante o seu processo de aprendizagem?



Referindo-se à sua atitude perante a aquisição de conhecimentos, a grande maioria opinou que tinha mudado. 84,8% e 80,6%, respectivamente no primeiro ano da reestruturação e no segundo ano afirmou que a sua postura tinha alterado relativamente à forma de adquirir conhecimento (Gráfico 16).

Gráfico 16 – A postura perante a aquisição de conhecimentos alterou-se?



As principais razões apresentadas para esta mudança pelos estudantes em 2006/2007 foram:

- Uma maior exigência em cada unidade curricular, logo necessidade de trabalhar durante mais tempo para cada unidade curricular – 33,3%;
- Aquisição de conhecimentos mais motivadora – 24,2%;
- Avaliação contínua propiciadora de melhor aquisição de conhecimentos – 9,1%;
- Haver mais autonomia de estudo – 9,1%.

Na Tabela 31, é possível verificar as respostas obtidas de acordo com a sua ordem de referência:

Tabela 31 – Causas apresentadas para ter existido alteração de postura face ao processo de aquisição de conhecimentos (2006/2007)

2006/2007	Referidas em: (%)		
<i>Justificações dadas</i>	<i>1º Lugar</i>	<i>2º Lugar</i>	<i>3º Lugar</i>
Maior exigência/necessidade de trabalhar mais tempo para cada UC	33,3	12,5	-----
Aquisição de conhecimento mais motivadora	24,2	43,8	-----
Avaliação contínua, logo melhor aquisição de conhecimentos	9,1	18,8	-----
Mais autonomia de estudo	9,1	6,2	-----
Responsabilização pela nossa aprendizagem	6,1	6,2	50,0
Motivação para frequentar as aulas	-----	6,2	25,0
Diferentes metodologias pedagógicas aplicadas nas aulas	-----	6,2	25,0
Estudo distribuído ao longo do semestre	3,0	-----	-----

Será interessante referir que os estudantes que responderam que não tinha havido alteração na sua postura perante o processo de aquisição de conhecimentos (6,1%), justificaram a sua posição com a falta de tempo para trabalharem fora das aulas.

Em 2007/2008, as principais razões apresentadas para a mudança de postura pelos estudantes foram:

- As unidades curriculares serem mais práticas – 19,4%;
- Serem responsáveis pela sua aprendizagem – 13,9%;
- O estudo estar distribuído ao longo dos semestres – 8,3%;
- Haver mais autonomia de estudo – 8,3%.

Tabela 32 - Causas apresentadas para ter existido alteração de postura face ao processo de aquisição de conhecimentos (2007/2008)

2007/2008	Referidas em: (%)		
<i>Justificações dadas</i>	<i>1º Lugar</i>	<i>2º Lugar</i>	<i>3º Lugar</i>
Maior exigência/ necessidade de trabalhar mais tempo para cada UC	5,6	7,7	-----
Aquisição de conhecimento mais motivadora	2,8	30,8	-----
Unidades curriculares mais práticas	19,4	15,4	-----

2007/2008	Referidas em: (%)		
<i>Justificações dadas</i>	<i>1º Lugar</i>	<i>2º Lugar</i>	<i>3º Lugar</i>
Mais autonomia de estudo	8,3	7,7	50,0
Responsabilização pela nossa aprendizagem	13,9	-----	-----
Motivação para frequentar as aulas	2,8	-----	-----
Diferentes metodologias pedagógicas aplicadas nas aulas	2,8	-----	-----
Estudar mais	5,6	7,7	-----
Estudo distribuído ao longo do semestre	8,3	23,1	-----
Mais interacção aluno/professor	2,8	-----	-----
Mais assiduidade às aulas	5,6	7,7	50,0

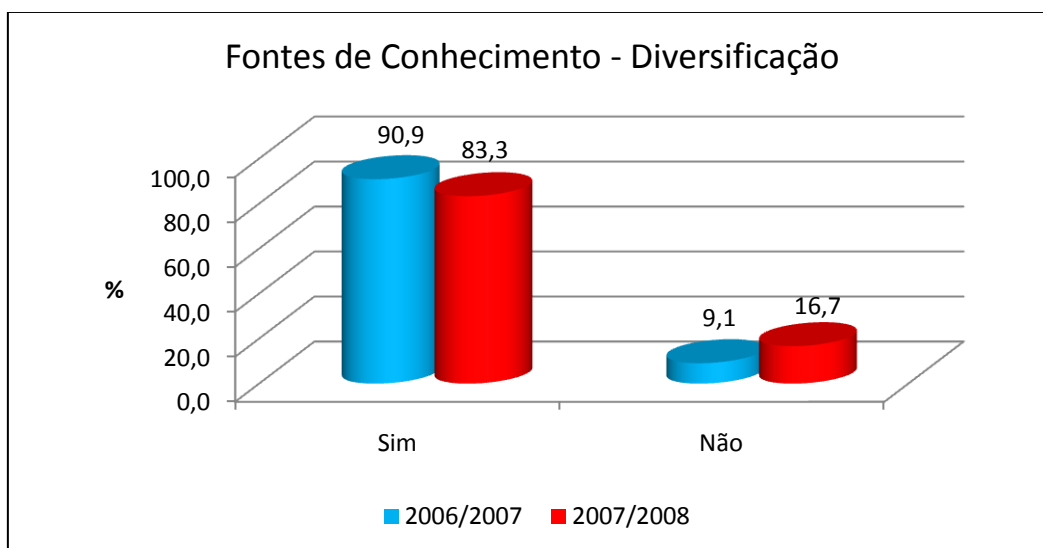
Os estudantes que referiram não terem alterado a sua postura, aludiram que ainda não se tinham adaptado aos novos métodos de trabalho ou que as mudanças por eles realizadas tinham sido muito escassas, tal como se pode verificar pela Tabela 33:

Tabela 33 - Causas apresentadas para não ter existido alteração de postura face ao processo de aquisição de conhecimentos (2007/2008)

2007/2008	Referidas em %
<i>Justificações dadas</i>	<i>1º Lugar</i>
Falta de adaptação aos novos métodos de trabalho	2,8
Ainda não fiz grandes mudanças	8,3

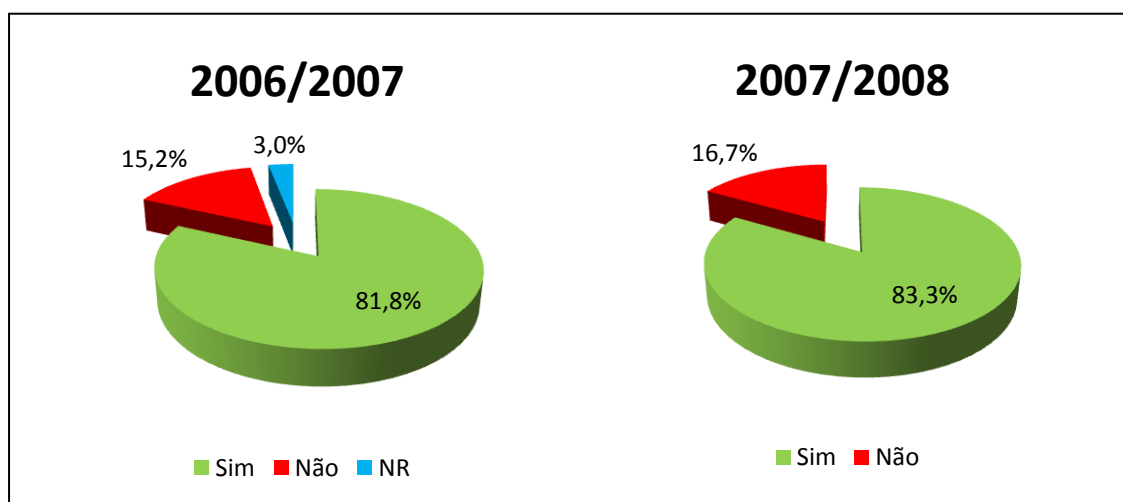
Numa percentagem bastante elevada – 90,9% no primeiro ano do estudo e 83,3% no segundo ano – apontaram que passaram a recorrer a fontes de conhecimento mais diversificadas, caso das Bibliotecas, Internet, Paol (Programa de Apoio On-Line do ISCAP que tem como plataforma o MOODLE) (Gráfico 17).

Gráfico 17 – Os estudantes recorrem a fontes de conhecimento mais diversificadas?



De uma forma crescente - 81,8% e 83,3% - reconheceram que depois da reestruturação do curso passaram a fazer mais pesquisas autónomas (Gráfico 18).

Gráfico 18 – Os estudantes fazem mais pesquisas autónomas?



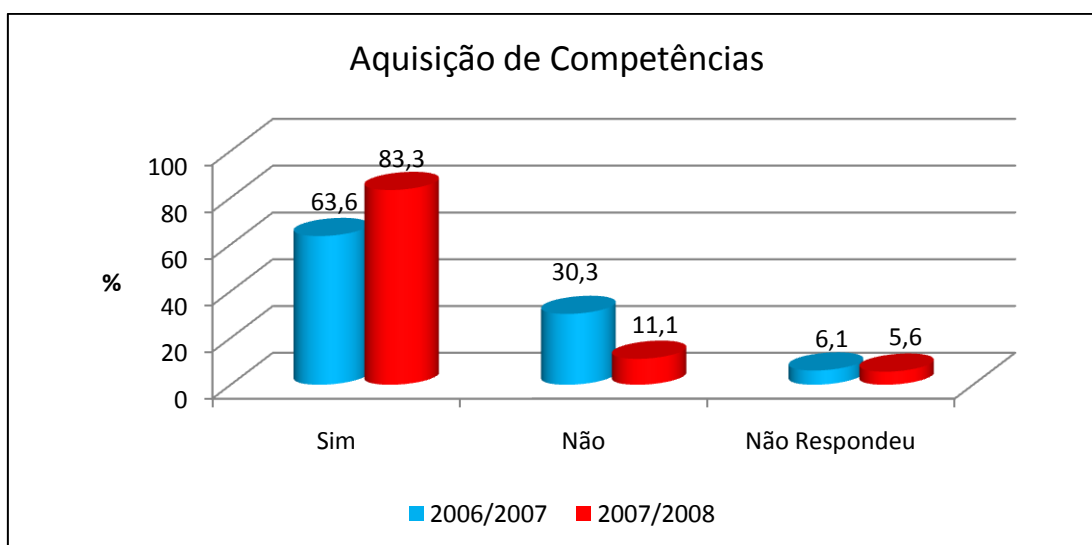
E, nesta sequência referiram que foram para a Biblioteca em média, 3 a 6 vezes (48,5% e 55,6% no segundo ano respectivamente) e consultaram a Internet mais de 6 vezes (97% e 88,9% em cada um dos anos da realização do questionário) para recolher informação conducente à realização de trabalhos e preparação de aulas (Tabela 34).

Tabela 34 – N.º médio de idas à Biblioteca ou Consultas na Internet

Ano	N.º Médio de Consultas	Biblioteca	Internet
		Percentagem	Percentagem
2006/2007	Nunca fui	18,2	0,0
	De 3 a 6 vezes	48,5	3,0
	Mais de 6 vezes	30,3	97,0
	NS/NR	3,0	0,0
2007/2008	Nunca fui	13,9	2,8
	De 3 a 6 vezes	55,6	5,6
	Mais de 6 vezes	25,0	88,9
	NS/NR	5,6	2,8

Quando questionados se achavam estar a adquirir as competências descritas no plano curricular do curso, em 2006/2007 63,6% reponderam que sim e em 2007/2008 esta percentagem subiu para 83,3% (Gráfico 19).

Gráfico 19 – Os estudantes acham que estão a adquirir as competências descritas nos planos curriculares?



Ao justificarem as suas repostas, foram várias as razões para sentirem que estavam a desenvolver as referidas competências.

Em 2006/2007 as justificações principais foram:

- 15,2% justificou que isto se devia, principalmente, às unidades curriculares estarem mais práticas;
- 12,1% sentiu que isto se devia ao trabalho estar a ser realizado entre estudantes e professores.
- De referir que 15,2% dos estudantes mencionou que, nas línguas, a aquisição das competências não estava a ser tão evidente, apesar de reponderem que sim.

A Tabela 35 mostra o total das justificações apresentadas por estes estudantes:

Tabela 35 – Justificações apresentadas para se estarem a adquirir as competências referidas no plano curricular do curso (2006/2007)

2006/2007	
<i>Justificações dadas</i>	(%)
Principalmente porque as unidades curriculares são mais práticas	15,2
Porque se exige mais do aluno	6,1
Mas nas línguas não é tão evidente	15,2
Porque estão a ser trabalhadas entre estudantes e professores	12,1
Nem em todas as áreas curriculares	6,1

Os estudantes que acharam não estar a adquirir as competências indicadas no plano curricular, justificaram a sua opinião, do seguinte modo:

- Estava a ser trabalhada muita matéria em pouco tempo – 12,1%;
- A junção da área de assessoria e de tradução não ser benéfico – 3%;
- Ainda não tinham notado diferenças entre este plano curricular e o anterior - 3%.

Na Tabela 36 pode-se constatar a totalidade das respostas obtidas:

Tabela 36 - Justificações apresentadas para não se estarem a adquirir as competências referidas no plano curricular do curso (2006/2007)

2006/2007	
<i>Justificações dadas</i>	(%)
Junção da área de assessoria e tradução não ser benéfico	3,0
As aulas deveriam ser mais práticas	3,0
Muita matéria em pouco tempo	12,1

2006/2007	
<i>Justificações dadas</i>	(%)
Ainda não notei muita diferença em relação ao PC anterior	6,1
Preparação para o mercado de trabalho ainda ficar aquém do necessário	3,0
Unidades curriculares desnecessárias	3,0

Em 2007/2008, os estudantes opinaram do seguinte modo:

- 27,8%, também referiram que o facto se devia principalmente às unidades curriculares estarem mais práticas;
- 19,4% por se ter alterado os métodos de ensino, havendo agora um trabalho mais contínuo;
- 19,4% dos estudantes também referiram que nas línguas a aquisição das competências não estava a ser tão evidente.

A Tabela seguinte mostra o total do leque de respostas obtidas:

Tabela 37 - Justificações apresentadas para se estarem a adquirir as competências referidas no plano curricular do curso (2007/2008)

2007/2008	
<i>Justificações dadas</i>	(%)
Principalmente porque as unidades curriculares são mais práticas	27,8
Mas nas línguas, não é tão evidente	19,4
Currículo bem estruturado	8,3
Não em todas as áreas curriculares	2,8
Alteração de métodos de ensino, dando lugar a um trabalho mais contínuo	19,4

Os estudantes que responderam «não» apresentaram principalmente como justificação que ainda não tinham notado diferenças entre este plano curricular e o anterior – 5,6%.

Na próxima Tabela pode-se contactar o total das respostas dadas:

Tabela 38 - Justificações apresentadas para não se estarem a adquirir as competências referidas no plano curricular do curso (2007/2008)

2007/2008	
<i>Justificações dadas</i>	(%)
Muita matéria em pouco tempo	2,8
Ainda não notei muita diferença em relação ao Plano Curricular anterior	5,6
Unidades curriculares desnecessárias	2,8

A opinião dos estudantes quanto a ter havido ou não alteração das práticas docentes, variou em função das diversas áreas científicas:

- Relativamente aos docentes da área científica de Assessoria e Comunicação Organizacional, os estudantes opinaram que notaram alterações metodológicas. No ano lectivo de 2006/2007, 63,6% dos estudantes responderam que notaram diferenças a este nível e no ano seguinte este número aumentou para 72,2%.

Tabela 39 – Os docentes alteraram as metodologias - Assessoria e Comunicação Organizacional

Assessoria e Comunicação Organizacional		
Parâmetros	2006/2007	2007/2008
Sim	63,6%	72,2%
Não notei diferença	27,3%	19,4%
Não	0,0%	2,8%
NS/NR	9,1%	5,6%

- No caso da área científica de Línguas e Culturas, as percentagens não foram tão significativas, mas seguiram o mesmo sentido. Em 2006/2007, 51,5% dos estudantes consideraram ter havido alterações nas práticas metodológicas dos docentes e no ano seguinte esse valor subiu para 61,1%.

Tabela 40 - Os docentes alteraram as metodologias – Línguas e Culturas

Línguas e Culturas		
Parâmetros	2006/2007	2007/2008
Sim	51,5%	61,1%
Não notei diferença	36,4%	27,8%

Línguas e Culturas		
Parâmetros	2006/2007	2007/2008
Não	3,0%	2,8%
NS/NR	9,1%	8,3%

- Na área científica de Contabilidade (área sem unidades curriculares no 3º ano do curso), só 27,3% dos estudantes consideraram ter sentido mudanças nas práticas de ensino, sendo que 48,5% simplesmente não sabia ou não respondeu.

Tabela 41 - Os docentes alteraram as metodologias – Contabilidade

Contabilidade	
Parâmetros	2006/2007
Sim	27,3%
Não notei diferença	21,2%
Não	3,0%
NS/NR	48,5%

- Na área científica de Matemática (área sem unidades curriculares no 3º ano do curso), 24,2% dos estudantes responderam que não tinham notado diferenças e 54,5% não sabiam ou não responderam.

Tabela 42 - Os docentes alteraram as metodologias – Matemática

Matemática	
Parâmetros	2006/2007
Sim	21,2%
Não notei diferença	24,2%
NS/NR	54,5%

- A opinião dos estudantes relativamente à área científica de Direito (área sem unidades curriculares no 3º ano do curso) é muito divergente, visto existir a mesma percentagem de estudantes – 33,3% - a referir ter notado diferenças, não ter notado diferenças e os que não sabiam ou não responderam.

Tabela 43 - Os docentes alteraram as metodologias – Direito

Direito	
Parâmetros	2006/2007
Sim	33,3%
Não notei diferença	33,3%
NS/NR	33,3%

- Na área científica de Ciências Sociais (área sem unidades curriculares no 2º ano do curso), 61,1% dos estudantes consideraram que houve mudanças relativamente às metodologias utilizadas.

Tabela 44 - Os docentes alteraram as metodologias – Ciências Sociais

Ciências Sociais	
Parâmetros	2006/2007
Sim	61,1%
Não notei diferença	19,4%
Não	2,8%
NS/NR	16,7%

- **Os estudantes consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens**

Este assunto gerou opiniões diversificadas, mas em geral os estudantes consideraram as alterações ocorridas mais vantajosas do que desvantajosas.

Em 2007, os estudantes que acharam que as alterações tinham sido mais positivas do que negativas, justificaram que isto resultava:

- De concluírem uma licenciatura em menos anos (24,2%);
- Da existência de reconhecimento europeu das suas habilitações, assim como uma maior uniformização de planos de estudo (9,1%);
- Com a mesma percentagem, 9,1% dos estudantes, opinaram que a autonomia dos estudantes era uma das implicações mais relevantes.

A tabela seguinte mostra as vantagens apresentadas nos três primeiros lugares pelos estudantes neste ano:

Tabela 45 – Vantagens apresentadas pelo Processo de Bolonha referidas pelos participantes (2006/2007)

2006/2007	Referidas em: (%)		
<i>Vantagens Apresentadas</i>	<i>1º Lugar</i>	<i>2º Lugar</i>	<i>3º Lugar</i>
Conclusão mais rápida do curso	24,2	15,4	-----
Mais aproveitamento escolar	6,1	15,4	16,7
Reconhecimento europeu/ uniformização	9,1	7,7	-----
Estudantes mais autónomos	9,1	-----	-----
Mais assiduidade às aulas	-----	15,4	-----
Mais horas de estudo/mais esforço	9,1	-----	-----
Alteração da designação do curso	3,0	-----	16,7
Mais empenho dos estudantes	-----	15,4	-----
Aumento da mobilidade	3,0	7,7	-----
Avaliação contínua	6,1	-----	33,3
Unidades curriculares mais práticas	3,0	23,1	16,7
Flexibilidade na escolha de unidades curriculares	6,1	-----	-----
Aproximação aluno/professor	3,0	-----	-----
Actualização do curso	3,0	-----	-----
Leque mais diversificado de línguas	-----	-----	16,7

Interessante constatar a referência ao «maior aproveitamento escolar» nos três primeiros lugares das vantagens apontadas, assim como a constatação de as unidades curriculares estarem a ser ministradas de forma mais prática.

Como implicações negativas os estudantes apontaram:

- A desvalorização da licenciatura, logo a necessidade de prosseguir estudos ao nível de mestrados (12,1%). Esta situação foi referida não só em primeiro lugar, como nos aparece focada também em segundo e terceiro lugar;
- 9,1% dos estudantes achou que teve muitas unidades curriculares por semestre;

- Também com 9,1% de respostas, consideraram os trabalhos práticos demasiados;
- Ainda com a mesma percentagem, aparece-nos a opinião de que o curso ser concluído em menos anos era negativo.

A Tabela 46 transcreve o total de desvantagens apontadas pelos participantes neste ano:

Tabela 46 - Desvantagens apresentadas pelo Processo de Bolonha referidas pelos participantes (2006/2007)

2006/2007	Referidas em:		
	(%)		
<i>Desvantagens Apresentadas</i>	<i>1º Lugar</i>	<i>2º Lugar</i>	<i>3º Lugar</i>
Muitas UC/semestre para trabalhadores-estudantes	9,1	-----	-----
Muitos trabalhos práticos	9,1	14,3	-----
Desvalorização da licenciatura (menos anos), necessidade do mestrado	12,1	14,3	50,0
Mestrados caros	3,0	14,3	-----
Trabalhadores-estudantes em desvantagem	3,0	-----	-----
Autonomia estudantes	3,0	-----	-----
Regime de faltas	-----	14,3	-----
Necessidade de mais acompanhamento por parte dos docentes	6,1	-----	-----
Deixar de ter tempo para actividades extra-curriculares	3,0	-----	-----
Alguns docentes permaneceram iguais, não alteraram metodologias, nem postura	3,0	-----	50,0
Curso com pendor mais forte em tradução	9,1	14,3	-----
Formação de professores deficiente	3,0	14,3	-----
Deixar de haver estágio	3,0	-----	-----
Redução do n.º de UC, desvantagem no mercado de trabalho	3,0	-----	-----
Curso mais curto	9,1	14,3	-----

Da análise destes dados, é curioso constatar a referência dos estudantes à «deficiente» formação pedagógica dos docentes. Outro facto que chama à atenção é a alusão ao valor a pagar pelos mestrados, quando, pelo menos no ISCAP, não havia ainda valores fixados para este ciclo, que só teve início no ano lectivo de 2007/2008 e este facto ter sido

referido unicamente pelos estudantes do pós-laboral, como se pode verificar na Tabela 48, mais abaixo.

Igualmente, singular é o facto de aparecer focado como vantagem o pendor prático das unidades curriculares e como desvantagem os estudantes queixarem-se de terem de realizar muitos trabalhos práticos. Na mesma linha, o que para uns é uma vantagem – o curso ser mais curto, ou serem mais autónomos – para outros é citado como uma desvantagem.

Em 2008, a opinião dos estudantes sobre este tópico não oscilou grandemente, sobretudo na principal vantagem que encontravam nas alterações resultantes do Processo de Bolonha:

- 22,2% dos estudantes responderam que o principal benefício era a conclusão do curso em menos anos;
- 8,3% acharam que as alterações trouxeram mais aproveitamento escolar, facto referido em várias posições.

Tabela 47 - Vantagens apresentadas pelo Processo de Bolonha referidas pelos participantes (2007/2008)

2007/2008 <i>Vantagens Apresentadas</i>	Referidas em: (%)		
	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar
Conclusão mais rápida do curso	22,2	6,2	-----
Mais aproveitamento escolar	8,3	6,2	20,0
Reconhecimento europeu/ uniformização	-----	12,5	20,0
Mais assiduidade às aulas	5,6	6,2	-----
Mais horas de estudo/mais esforço	-----	6,2	-----
Alteração da designação do curso	5,6	-----	-----
Mais empenho dos estudantes	-----	12,5	-----
Avaliação contínua	5,6	12,5	20,0
Unidades curriculares mais práticas	5,6	6,2	20,0
Aproximação aluno/professor	2,8	-----	-----
Aumento da capacidade de trabalho, pesquisa e organização	-----	-----	20,0
> Facilidade de entrada na universidade	-----	6,2	-----
Mais acompanhamento dos estudantes	2,8	-----	-----

2007/2008	Referidas em: (%)		
<i>Vantagens Apresentadas</i>	<i>1º Lugar</i>	<i>2º Lugar</i>	<i>3º Lugar</i>
Responsabilização dos estudantes pela sua aprendizagem	2,8	6,2	-----
Estudo centrado no aluno	2,8	-----	-----
Leque mais diversificado de línguas	2,8	-----	-----
Melhor preparação para o mercado de trabalho	2,8	18,8	-----

Tal como em 2006/2007, os estudantes da nossa amostra em 2007/2008 fizeram alusão ao “maior aproveitamento escolar” nos três primeiros lugares das vantagens apontadas, assim como ao facto de as unidades curriculares estarem a ser ministradas de forma mais prática. Neste ano, é também de referir que a «avaliação contínua» é tida como uma vantagem que aparece referida nos três primeiros lugares.

Neste momento, será útil relembrar que os participantes no estudo, em ambos os anos, mencionaram maioritariamente que a sua postura perante o processo de ensino-aprendizagem tinha mudado, principalmente por:

- Estarem mais autónomos;
- Serem mais responsáveis pela sua aprendizagem;
- Estarem mais motivados;
- Haver uma melhor consolidação de conhecimentos.

As implicações negativas apresentadas em 2008 foram:

- Os trabalhadores-estudantes ficarem em desvantagem com as alterações introduzidas (16,7%);
 - Principalmente, porque passaram a ter mais unidades curriculares por semestre (11,1%);
- A redução das unidades curriculares, devido à redução dos anos da licenciatura, de 5 para 3 anos, ser um aspecto negativo para o mercado de trabalho, ao diminuir o âmbito dos conhecimentos adquiridos (8,3%);
- Também com a mesma percentagem (8,3%), foi apontada a redução do curso para 3 anos como um factor menos vantajoso.

Tabela 48 - Desvantagens apresentadas pelo Processo de Bolonha referidas pelos participantes (2007/2008)

2007/2008 <i>Desvantagens Apresentadas</i>	Referidas em: (%)		
	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar
Muitas UC/semestre para trabalhadores-estudantes	11,1	-----	-----
Desvalorização da licenciatura (menos anos), necessidade do mestrado	-----	-----	100,0
Trabalhadores-estudantes em desvantagem	16,7	33,3	-----
Regime de faltas	5,6	-----	-----
Deixar de ter tempo para actividades extra-curriculares	2,8	-----	-----
As necessidades dos estudantes não foram consideradas	2,8	16,7	-----
Redução do n.º de UC, desvantagem no mercado de trabalho	8,3	33,3	-----
Necessidade de mais assiduidade	2,8	-----	-----
Matérias mais condensadas	2,8	-----	-----
Menos áreas de investigação	2,8	16,7	-----
Curso mais curto	8,3	-----	-----
Falta de coordenação entre docentes	2,8	-----	-----
Acha que não tem	19,4	-----	-----

Ao analisar as desvantagens apresentadas pelos participantes neste ano, é de ressaltar que 19,4% referiram não encontrarem desvantagens neste novo processo.

Nos dois anos em que foi aplicado o questionário, pode-se verificar a menção aos “trabalhadores-estudantes estarem em desvantagem” e as unidades curriculares serem muitas por semestre para estes mesmos estudantes, opinião que não foi unicamente manifestada pelos estudantes a frequentar o curso em pós-laboral, como se pode aferir pela Tabela 48.

Este facto advém de existir um número considerável de estudantes trabalhadores-estudantes inscritos no regime diurno.

Tabela 49 – Desvantagens das alterações decorrentes do Processo de Bolonha (estudantes Diurnos/estudantes Pós-laboral)

	Estudantes Diurnos			Estudantes Pós-laboral	
	Referidas em: (%)			Referidas em: (%)	
Desvantagens Apresentadas	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar	1º Lugar	2º Lugar
Muitas UC/semestre para trabalhadores-estudantes	5,0	-----	-----	17,2	-----
Muitos trabalhos práticos	5,0	-----	-----	3,4	20,0
Desvalorização da licenciatura. (menos anos), necessidade do mestrado	7,5	12,5	66,7	3,4	-----
Mestrados caros	-----	-----	-----	3,4	20,0
Trabalhadores-estudantes em desvantagem	2,5	-----	-----	20,7	40,0
Autonomia estudantes	-----	-----	-----	3,4	-----
Regime de faltas	5,0	-----	-----	-----	20,0
Necessidade de mais acompanhamento por parte dos docentes	5,0	-----	-----	-----	-----
Deixar de ter tempo para actividades extra-curriculares	2,5	-----	-----	3,4	-----
Alguns docentes permaneceram iguais, não alteraram metodologias, nem postura	-----	-----	33,3	-----	-----
Curso com pendor mais forte em tradução	7,5	12,5	-----	-----	-----
Formação de professores deficiente	2,5	12,5	-----	-----	-----
Deixar de haver estágio	2,5	-----	-----	-----	-----
As necessidades dos estudantes não foram consideradas	-----	12,5	-----	3,4	-----

	Estudantes Diurnos			Estudantes Pós-laboral	
	Referidas em: (%)			Referidas em: (%)	
Desvantagens Apresentadas	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar	1º Lugar	2º Lugar
Redução do n.º de UC, desvantagem no mercado de trabalho	7,5	25,0	-----	3,4	-----
Necessidade de mais assiduidade	-----	-----	-----	3,4	-----
Matérias mais condensadas	2,5	-----	-----	-----	-----
Menos áreas de investigação	2,5	12,5	-----	-----	-----
Curso mais curto	10,0	12,5	-----	6,9	-----
Falta de coordenação entre docentes	-----	-----	-----	3,4	-----
Acha que não tem	5,0	-----	-----	17,2	-----

Desta análise de dados por regime é, também, relevante focar o facto de terem sido só os estudantes diurnos a mencionar que:

- A diminuição das áreas de investigação e a condensação das matérias representava um aspecto negativo das alterações ocorridas;
- “Alguns docentes permaneceram iguais, não alteraram metodologias, nem postura”;
- O curso ter deixado de ter estágio integrado constituía uma desvantagem.

É compreensível que este aspecto seja focado unicamente por estes estudantes, pois os períodos de estágio são normalmente avaliados com sendo uma etapa importante para a entrada no mercado de trabalho.

Outro elemento aludido como sendo uma desvantagem, mas este apenas por estudantes do pós-laboral, foi a necessidade de terem de ser mais assíduos, o que não será de estranhar, dado o seu estatuto de trabalhadores estudantes.

1.2.2.2 Questionário Docentes

Os resultados obtidos serão, tal como fizemos para os dados dos estudantes, expostos tendo por base a matriz criada para a construção dos questionários.

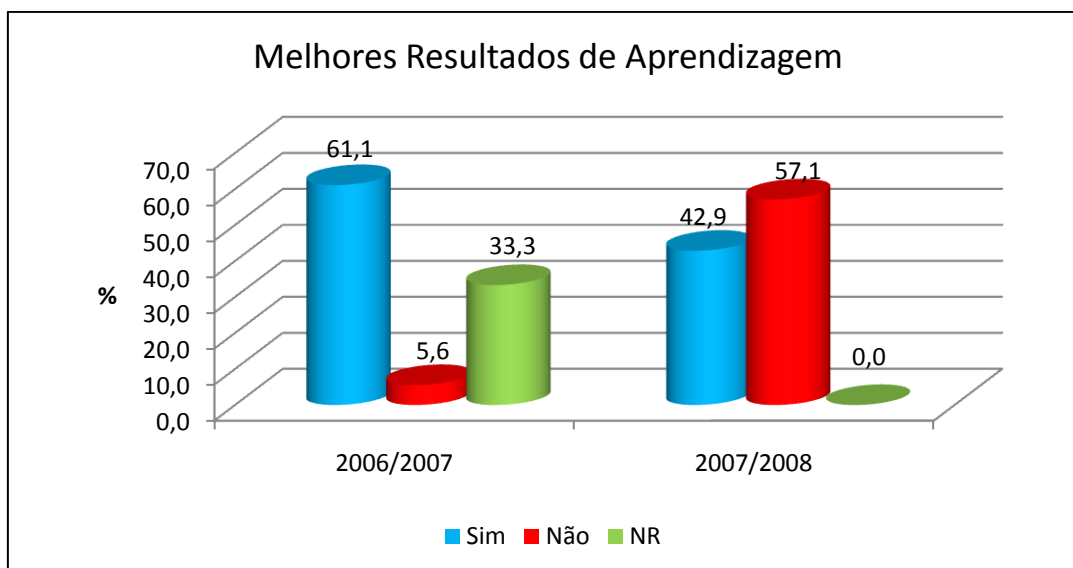
❖ Os estudantes têm melhores resultados após a reestruturação do Plano Curricular

Aos docentes foi solicitado que opinassem sobre se o aproveitamento dos estudantes tinha melhorado, mantido ou piorado após a reestruturação do curso e os resultados obtidos foram completamente opostos em 2007 e em 2008:

- Em 2006/2007, primeiro ano das alterações curriculares, 61,1% dos docentes considerou que os resultados escolares eram melhores;
- Mas, em 2007/2008, foram mais os docentes que consideraram que não havia alteração nos resultados escolares dos estudantes (57,1%).

No Gráfico seguinte podem-se constatar estes resultados:

Gráfico 20 – Resultado dos estudantes melhoraram?

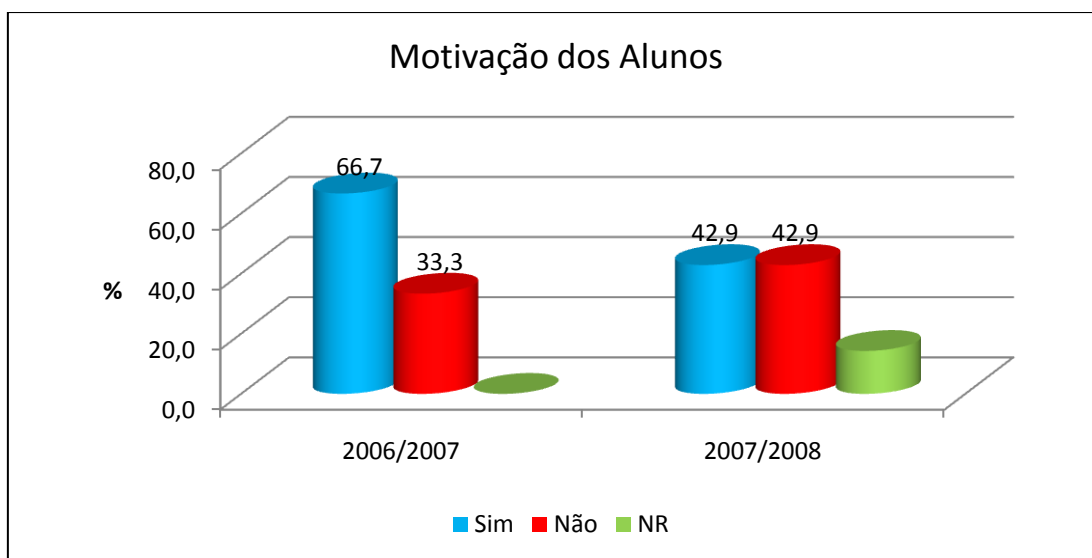


❖ **Os estudantes estão mais motivados com o novo Plano Curricular**

À questão relacionada com a motivação dos estudantes:

- 66,7% dos docentes, em 2006/2007, opinaram que os estudantes estavam mais motivados com o novo plano curricular;
- Em 2007/2008, pelo contrário, as opiniões dividiram-se igualmente entre o «sim» e o «não», 42,9%.

Gráfico 21 – Os docentes acham que os estudantes estão mais motivados?



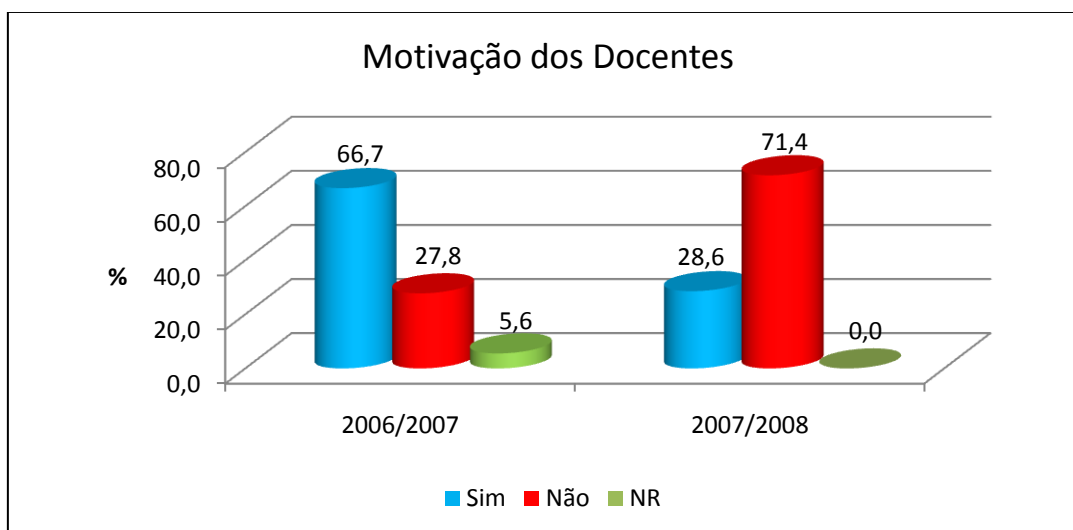
❖ **Os professores estão mais motivados com o novo Plano Curricular**

Quando a questão é colocada relativamente à motivação dos docentes quanto ao novo plano curricular, os resultados também são interessantes:

- Em 2007, 66,7% dos docentes responderam estar mais motivado;
- Mas, em 2008, o sentido das respostas inverteu-se, tendo 71,4% dos docentes respondido «não».

O Gráfico 22 espelha o sentido das respostas obtidas.

Gráfico 22 - Os docentes estão mais motivados?



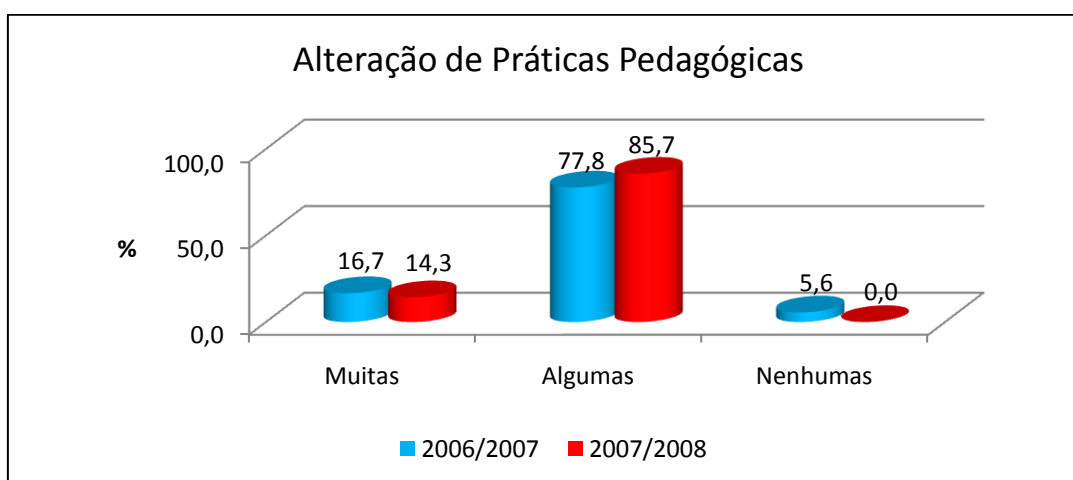
❖ **A alteração curricular implica novas práticas metodológicas**

Às questões relacionadas com alterações metodológicas e avaliação, os docentes responderam do seguinte modo:

- Em 2006/2007, 77,8% responderam que procederam a algumas alterações nas suas práticas pedagógicas;
- Em 2007/2008, essa percentagem subiu para 85,7% na categoria da realização de algumas alterações exigidas pelas novas unidades curriculares.

Ao contrário de 2007, em 2008 a hipótese «não ter implicado alterações» não foi escolhida por nenhum dos docentes inquiridos, como se pode verificar pelo Gráfico 23.

Gráfico 23 – A reestruturação curricular implicou mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes?

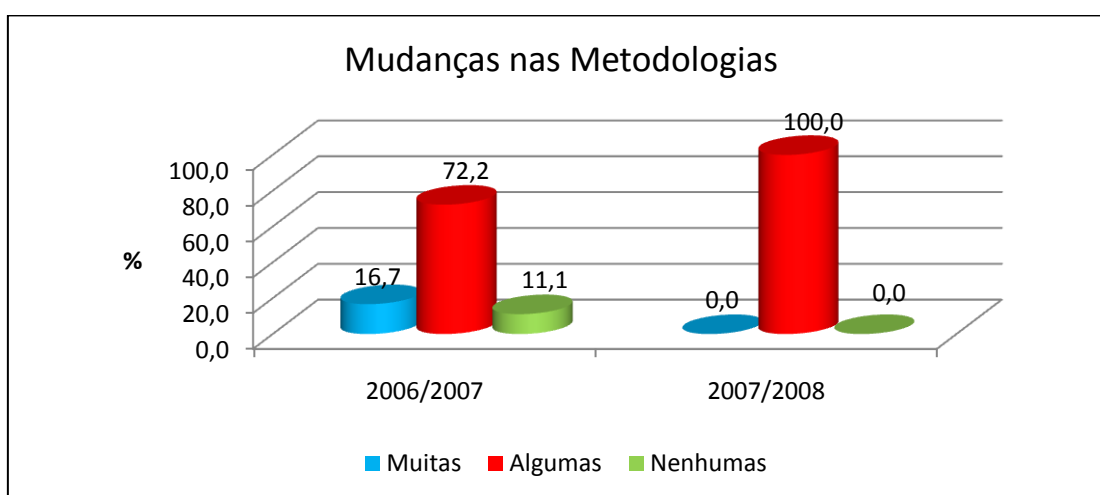


Nos dois anos do estudo, os docentes afirmaram que tiveram necessidade de fazer algumas alterações metodológicas devido às alterações curriculares:

- Em 2006/2007, 72,2% responderam que tinham realizado algumas alterações e 16,7% que tinha tido necessidade de efectuar muitas mudanças;
- Em 2007/2008, a resposta foi unânime, todos opinaram que tiveram de realizar algumas mudanças.

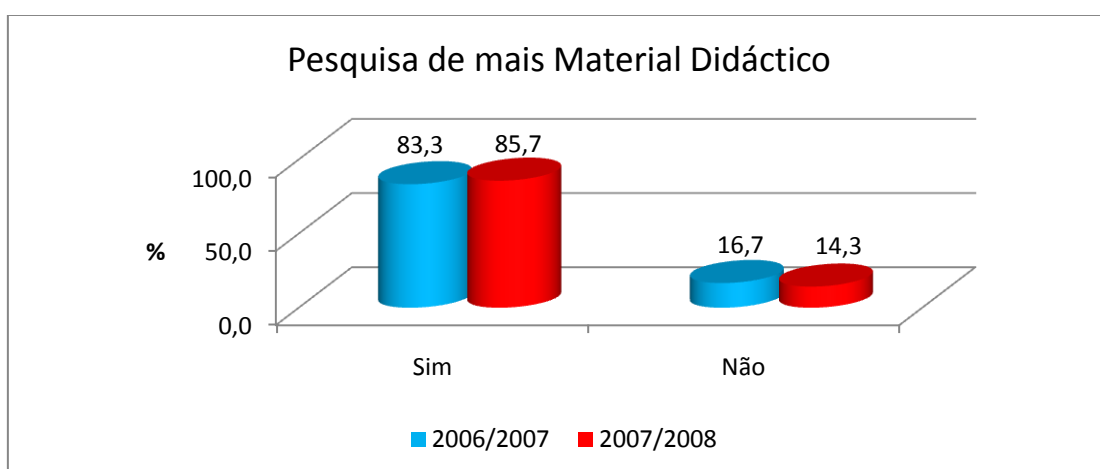
O Gráfico 24 ilustra estes resultados:

Gráfico 24 - A reestruturação curricular implicou mudanças nas metodologias de ensino utilizadas?



A maioria dos docentes afirmou, quer em 2007 (83,3%) quer em 2008 (85,7%), que a reestruturação das unidades curriculares leccionadas implicou a pesquisa de mais materiais didácticos (Gráfico 25).

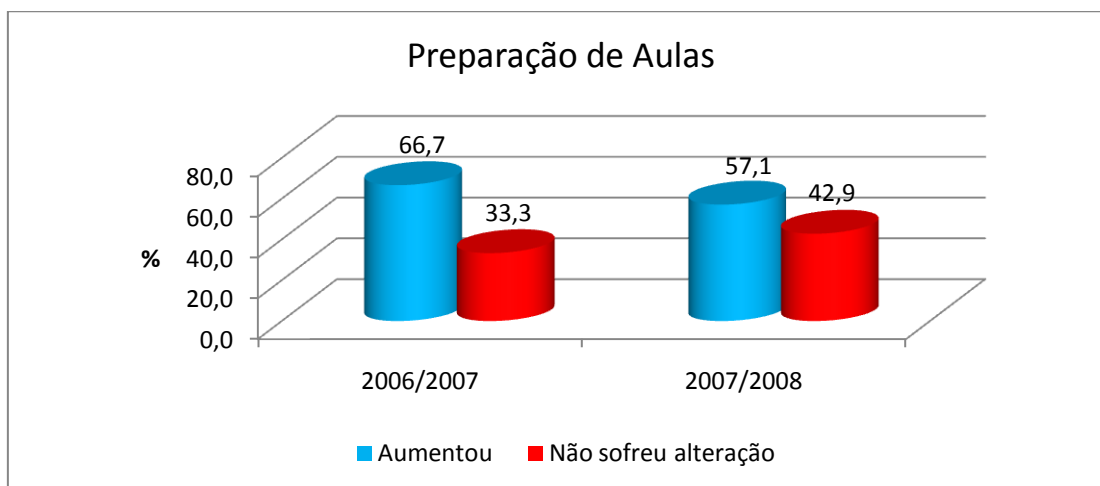
Gráfico 25 - A reestruturação curricular implicou pesquisa de mais material didáctico?



Opinaram, igualmente, que tiveram que dedicar mais horas à preparação das unidades curriculares leccionadas (Gráfico 26):

- Em 2006/2007 essa percentagem atingiu 66,7%;
- Em 2007/2008, a percentagem que admitiu esta hipótese foi de 57,1%.

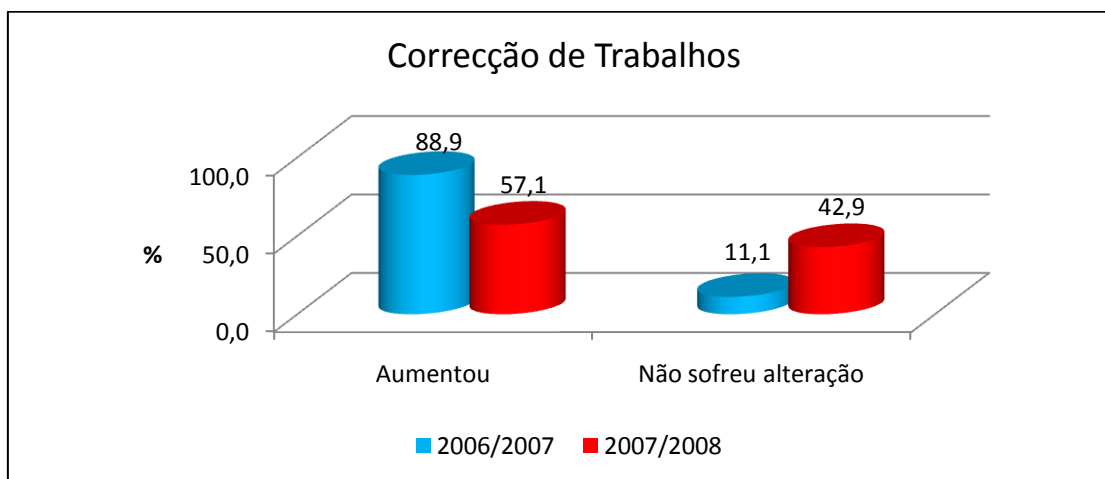
Gráfico 26 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado à preparação de aulas?



Ainda relacionado com alterações exigidas pelo novo plano curricular, os docentes declararam que começaram a dedicar mais tempo à correcção de trabalhos dos estudantes (Gráfico 27):

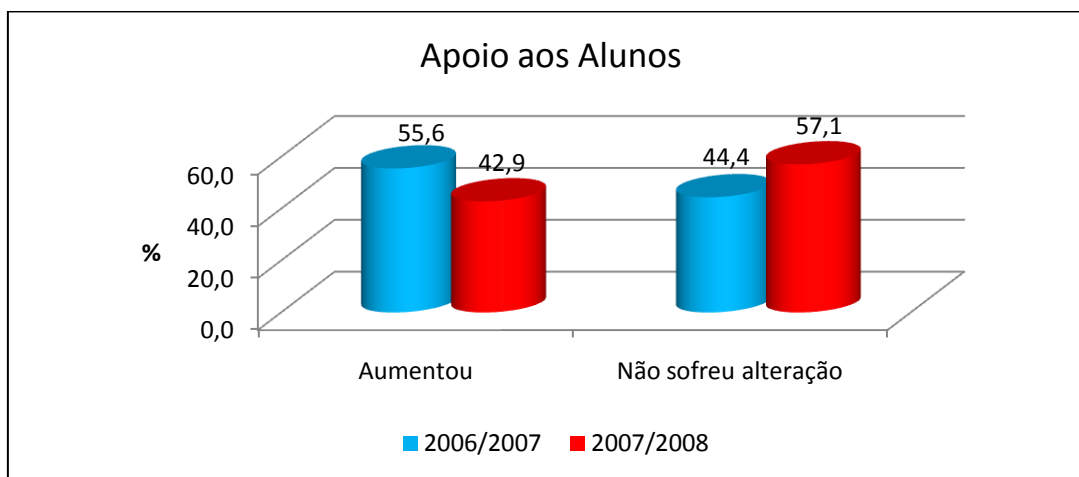
- Em 2007 é mais notória a mudança, tendo 88,9% dos docentes respondido que este aspecto tinha aumentado.
- Em 2008, essa percentagem desceu para 57,1%.

Gráfico 27 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado à correcção de trabalhos dos estudantes?



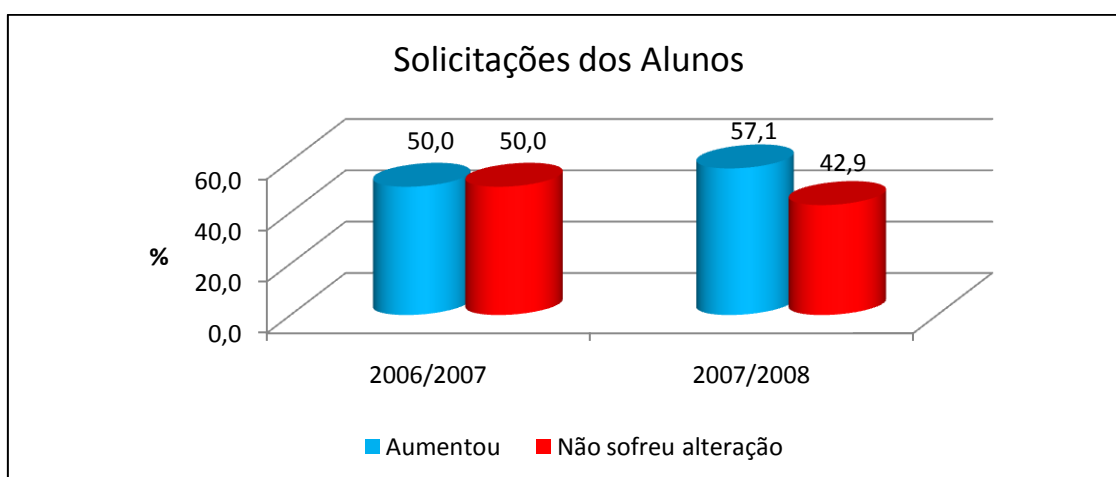
No primeiro ano da reestruturação, os docentes notaram que dedicaram mais tempo com apoio aos estudantes – 55,6%. Em 2008, a maioria, 57,1%, respondeu que não tinha notado alteração (Gráfico 28).

Gráfico 28 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado a apoio aos estudantes?



No entanto, quando questionados sobre as solicitações dos estudantes fora das horas de contacto, em 2008 os docentes sentiram que os estudantes tinham começado a solicitar mais o seu apoio, enquanto em 2007 as respostas tinham-se distribuído equitativamente pelas opções «aumentou» e «não sofreu alterações» (Gráfico 29).

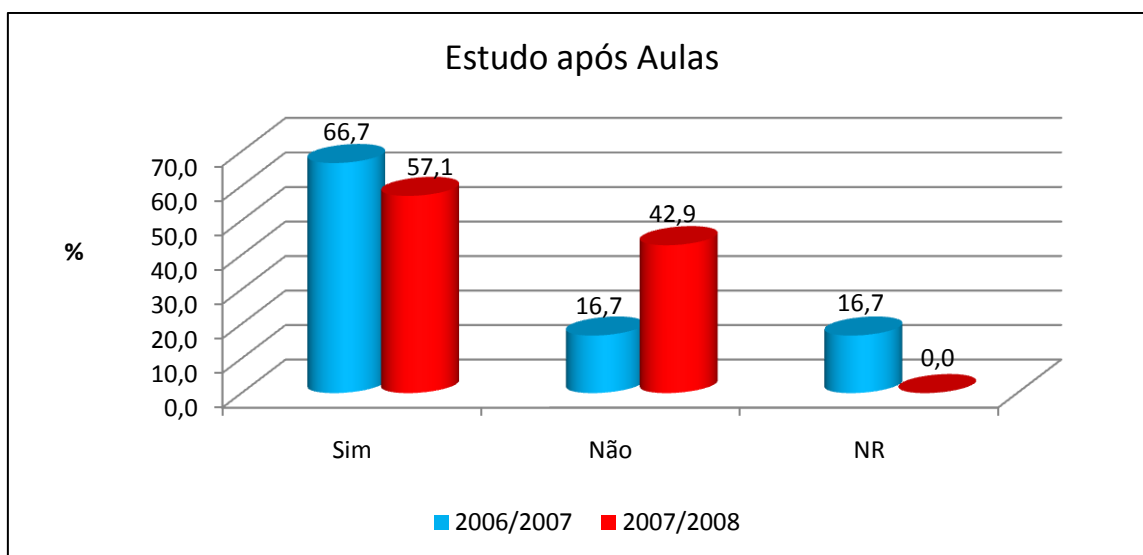
Gráfico 29 – Após a reestruturação curricular os estudantes solicitam mais o apoio dos docentes fora dos tempos de contacto?



Quando questionados sobre o tempo de estudo dos estudantes após as horas de contacto, os docentes foram de opinião que (Gráfico 30):

- Os estudantes após a reestruturação dedicam mais horas ao estudo (2006/ 2007 - 66,7%; 2007/2008 – 57,1%).

Gráfico 30 - Após a reestruturação curricular, na opinião dos docentes, os estudantes dedicam mais tempo ao estudo?



Relativamente às questões da avaliação, as respostas vão todas no mesmo sentido:

- Em 2006/2007, 77,8% dos docentes responderam que alteraram a forma de avaliar os seus alunos, passando de uma avaliação final (72,2%), para uma avaliação contínua (83,3%). Um dado relevante neste aspecto é o facto de já 22,2% dos docentes realizarem avaliação contínua (Tabela 50).

Tabela 50 – Quais as alterações sofridas na avaliação? (2006/2007)

Avaliação		
Parâmetros		2006/2007
Alteração na Avaliação	Sim	77,8%
	Não	22,2%
Natureza da Avaliação antes da Reestruturação	Final	72,2%
	Contínua	22,2%
	NR	5,6%

Avaliação		
Parâmetros		2006/2007
Natureza da Avaliação após a Reestruturação	Final	5,6%
	Contínua	83,3%
	NR	11,1%

- Em 2007/2008, 57,1% dos docentes assinalaram que tinham realizado alterações na avaliação praticada, passando, igualmente, de uma avaliação final (57,1%) para uma avaliação contínua (71,4%). Neste ano encontramos os mesmos dados, mas em maior percentagem (42,9%), relativamente aos docentes que já utilizavam modalidades de avaliação contínua (Tabela 51).

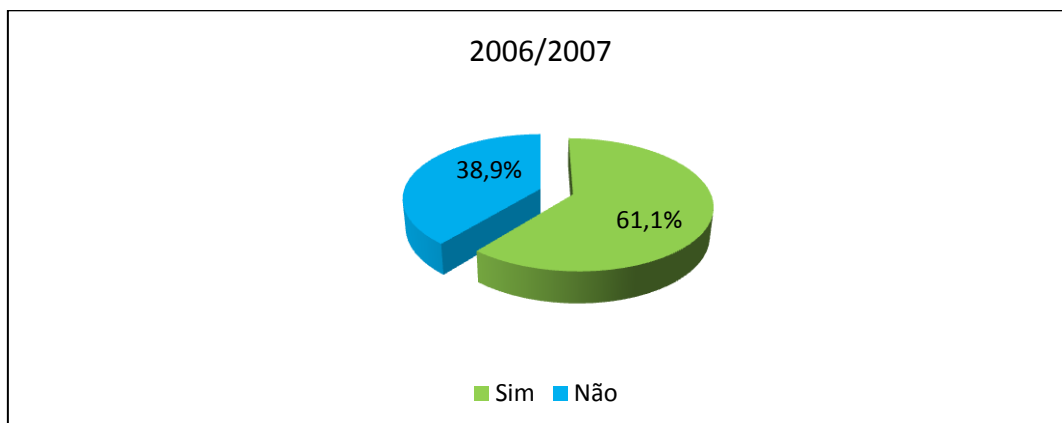
Tabela 51 – Quais as alterações sofridas na avaliação? (2007/2008)

Avaliação		
Parâmetros		2007/2008
Alteração na Avaliação	Sim	57,1%
	Não	42,9%
Natureza da Avaliação antes da Reestruturação	Final	57,1%
	Contínua	42,9%
	NR	0,0%
Natureza da Avaliação após a Reestruturação	Final	0,0%
	Contínua	71,4%
	NR	28,6%

Ao ser solicitado aos docentes que se pronunciassem sobre a sua postura perante o processo de ensino-aprendizagem ter ou não sofrido alterações, as respostas obtidas foram as seguintes:

- Em 2006/2007, 61,1% dos docentes afirmaram que a sua postura tinha sofrido alterações, contra 38,9% que assinalaram não ter alterado a sua postura perante o processo de ensino-aprendizagem (Gráfico 31).

Gráfico 31 – A postura dos docentes perante o processo de ensino-aprendizagem sofreu alterações? (2006/2007)



- As justificações apresentadas, em primeiro lugar, pelos docentes que responderam pela positiva foram:
 - As alterações ocorridas proporcionarem uma observação do percurso evolutivo de cada aluno (16,7%);
 - Passou a existir uma maior interacção com os estudantes (16,7%);
 - Com a mesma percentagem (11,1%) é referido que agora as suas aulas são mais práticas e se utilizam novas metodologias de ensino-aprendizagem.

A Tabela 52 reproduz as justificações apresentadas em primeiro, segundo e terceiro lugar pelos docentes:

Tabela 52 – Justificações apresentadas para ter havido alteração de postura perante o processo de ensino-aprendizagem (2006/2007)

2006/2007 <i>Justificações dadas</i>	Referidas em: (%)		
	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar
Ensino mais centrado no aluno	-----	37,5	-----
Aulas mais práticas	11,1	12,5	-----
> Interacção com os estudantes	16,7	12,5	-----
Observação do percurso evolutivo de cada aluno	16,7	-----	-----
Mais trabalho para corrigir	-----	25,0	50,0
Ser mais um facilitador da aprendizagem	5,6	12,5	-----
Utilização de ferramentas informáticas e actualização de conhecimentos	5,6	-----	-----

2006/2007	Referidas em: (%)		
<i>Justificações dadas</i>	<i>1º Lugar</i>	<i>2º Lugar</i>	<i>3º Lugar</i>
Novas metodologias	11,1	-----	-----
Diversificação dos tempos de avaliação	-----	-----	50,0

- Os docentes que responderam que a sua postura não tinha sofrido alterações, justificaram as suas respostas do seguinte modo:
 - 27,8% apontou que já utilizava metodologias activas e proporcionava ambientes interactivos.

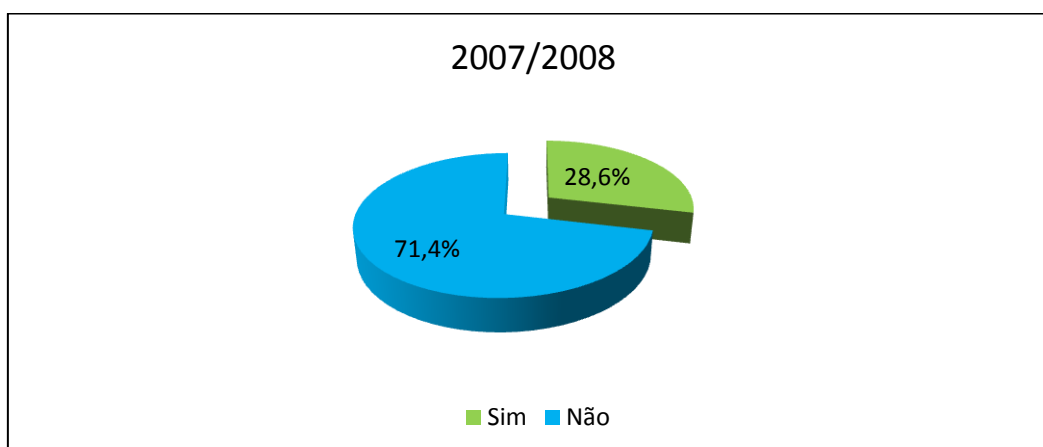
Na Tabela 53 pode-se verificar o total destas respostas dadas:

Tabela 53 - Justificações apresentadas para não ter havido alteração de postura perante o processo de ensino-aprendizagem (2006/2007)

2006/2007	Referidas em: (%)
<i>Justificações dadas</i>	<i>1º Lugar</i>
Já utilizava metodologias activas e interacção com os estudantes	27,8
Ainda estou agarrada a metodologias tradicionais	5,6

- Em 2007/2008, o sentido das respostas alterou-se, tendo 28,6% dos docentes respondido que tinham alterado a sua postura perante o processo de ensino-aprendizagem e 71,45 respondido que não tinham existido transformações significativas (Gráfico 32).

Gráfico 32 - A postura dos docentes perante o processo de ensino-aprendizagem sofreu alterações? (2007/2008)



- As respostas afirmativas apresentavam como primeira justificação o seguinte:
 - As suas aulas terem passado a estar mais centradas nos estudantes e a serem mais práticas, ambas as respostas apresentam a mesma percentagem – 14,3%.

Tabela 54 - Justificações apresentadas para ter havido alteração de postura perante o processo de ensino-aprendizagem (2007/2008)

2007/2008	Referidas em: (%)
<i>Justificações dadas</i>	<i>1º Lugar</i>
Ensino mais centrado no aluno	14,3
Aulas mais práticas	14,3

- Os docentes que responderam que não tinham existido mudanças na sua postura alegaram que isto sucedia unicamente, porque:
 - Já utilizavam metodologias activas e proporcionavam aos seus alunos ambientes interactivos (57,1%);
 - Apenas tinha aumentado o volume de trabalho, pois já se sentiam próximo dos estudantes (14,3%).

Tabela 55 - Justificações apresentadas para não ter havido alteração de postura perante o processo de ensino-aprendizagem (2007/2008)

2007/2008	Referidas em: (%)
<i>Justificações dadas</i>	<i>1º Lugar</i>
Já utilizava metodologias activas e interacção com os estudantes	57,1
Apenas aumentou o volume de trabalho	14,3

❖ Os professores consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens

Aos docentes foi ainda solicitado que se pronunciassem sobre o Processo de Bolonha, suas implicações, suas vantagens e desvantagens.

No primeiro ano do questionário, os docentes opinaram do seguinte modo:

- À questão se achavam que o Processo de Bolonha era apenas uma «cosmética» ou não:
 - 88,9% (ver Gráfico 33 – O Processo de Bolonha é apenas uma «cosmética» ou implicou mudanças?) responderam que este processo tinha implicado mudanças ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, tendo apresentado em primeiro lugar, as seguintes justificações para as suas respostas:
 - Está a implicar mudanças metodológicas (16,7%);
 - Todo o processo permitiu uma reflexão sobre como se aprende (16,7%);
 - 16,7% concorda que este processo trouxe várias mudanças, mas ainda consideram prematuro fazer avaliações;
 - 11,1% dos docentes, apesar de sentirem a necessidade de mudança que o Processo de Bolonha está a implicar, responderam que ainda não se sentiam seguros para mudar de estratégias.

Na Tabela 56 resume-se a totalidade das respostas dadas:

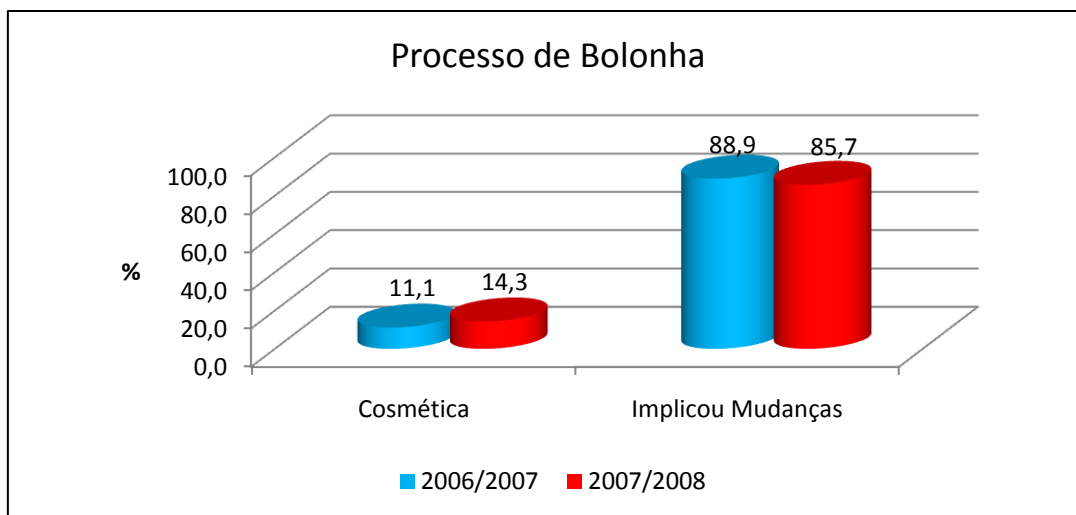
Tabela 56 – As respostas focadas nos três primeiros lugares a fundamentar a existência de mudanças no processo de ensino-aprendizagem (2006/2007)

2006/2007	Referidas em: (%)		
	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar
<i>Implicou Mudanças</i>			
Atitudes de acompanhamento e interação	5,6	-----	-----
Mudanças metodológicas	16,7	12,5	-----
> Flexibilidade dos docentes	-----	12,5	-----
Reflexão sobre como se aprende	16,7	-----	-----
Mobilidade mais facilitada	-----	12,5	25,0
Responsabilização do aluno pela sua aprendizagem, mais autonomia	5,6	25,0	25,0
Docentes mediadores da aprendizagem	5,6	-----	50,0
Mas só mais tarde é que se poderão avaliar as alterações	16,7	-----	-----
Ensino centrado no aluno	5,6	37,5	-----
Avaliação contínua	5,6	-----	-----
Mas ainda não me sinto capaz de mudar	11,1	-----	-----

- 11,1% foi de opinião que constituía apenas uma cosmética:
 - Pois só existia alteração de formato (Licenciatura de 5 anos para Licenciatura de 3 anos) – 5,6%;
 - E, 5,6% que achava só existir alterações ao nível da avaliação, não dos processos.

Em 2008, as respostas foram no mesmo sentido, tendo 85,7% exposto que sentiam existir mudanças e apenas 14,3% terem respondido que o Processo de Bolonha não implicava mais do que uma cosmética, ou seja, mudança de nomes das licenciaturas (Gráfico 33).

Gráfico 33 – O Processo de Bolonha é apenas uma «cosmética» ou implicou mudanças?



As razões apresentadas, em primeiro lugar, pelos docentes que avaliaram as alterações ocorridas não apenas como um processo de cosmética, foram as seguintes:

- A responsabilização do aluno pela sua aprendizagem, tornando-os mais autónomos;
- A avaliação passar a ser contínua;
- Adequação das unidades curriculares aos contextos profissionais;
- Maior envolvimento dos docentes no processo de ensino-aprendizagem;
- Necessidade de mais trabalho para se atingirem os objectivos;
- Mas para se conseguirem enraizar mentalidades de mudança, necessidade de se proporcionarem melhores condições logísticas aos docentes (ex. menos estudantes por turma).

Tabela 57 - As respostas focadas nos três primeiros lugares a fundamentar a existência de mudanças no processo de ensino-aprendizagem (2007/2008)

2007/2008	Referidas em: (%)	
	1º Lugar	2º Lugar
<i>Implicou Mudanças</i>		
Mudanças metodológicas	-----	100,0
Responsabilização do aluno pela sua aprendizagem, mais autonomia	14,3	-----
Avaliação contínua	14,3	-----
Unidades curriculares mais adequadas a 1 contexto profissional	14,3	-----
> Envolvimento dos docentes	14,3	-----
Mas, necessário trabalhar mais para se atingir os níveis desejáveis	14,3	-----
Mas, necessário dar-se mais condições aos professores (menos estudantes por turma)	14,3	-----

As principais vantagens enumeradas pelos participantes neste estudo, decorrentes da implementação do Processo de Bolonha, em 2006/2007, foram as seguintes:

- Maior autonomia dos estudantes no seu processo de aprendizagem (16,7%);
- Maior responsabilização e motivação dos estudantes (16,7%);
- Curso mais à medida de cada aluno, maior flexibilidade (11,1%);
- Mobilidade facilitada (11,1%);
- A avaliação contínua (11,1%);

A tabela seguinte apresenta a totalidade dos resultados obtidos neste ano:

Tabela 58 – Vantagens das implicações do Processo de Bolonha (2006/2007)

2006/2007	Referidas em: (%)		
	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar
<i>Vantagens Apontadas</i>			
Não foca nenhuma	5,6	-----	-----
Curso mais à medida do aluno, maior flexibilidade	11,1	-----	-----
> Autonomia dos estudantes	16,7	-----	33,3
Mobilidade facilitada	-----	10,0	-----
> Responsabilização e motivação dos estudantes	16,7	30,0	-----
Reconhecimento europeu/ uniformização	-----	10,0	-----

2006/2007	Referidas em: (%)		
<i>Vantagens Apontadas</i>	<i>1º Lugar</i>	<i>2º Lugar</i>	<i>3º Lugar</i>
Aquisição de competências	----	30,0	----
Mais interacção entre estudantes e professores	5,6	----	33,3
> Taxa de sucesso escolar	5,6	----	----
Possibilidade de utilização de diferentes estratégias pedagógicas	5,6	10,0	----
Avaliação contínua	11,1	----	33,3
Cursos mais abrangentes	5,6	----	----
Aprendizagem centrada no aluno	5,6	10,0	----

Em 2007/2008, as opiniões foram divergentes das apresentadas no primeiro ano do questionário:

- Reconhecimento europeu de graus académicos e mais uniformização;
- Mais interacção entre estudantes e professores;
- Cursos mais abrangentes;
- Pós-graduações e mestrados mais acessíveis;
- Maior responsabilização e motivação dos professores.

De seguida, transcrevem-se os totais dos resultados obtidos (Tabela 59):

Tabela 59 - Vantagens das implicações do Processo de Bolonha (2007/2008)

2007/2008	Referidas em: (%)		
<i>Vantagens Apontadas</i>	<i>1º Lugar</i>	<i>2º Lugar</i>	<i>3º Lugar</i>
Não foca nenhuma	14,3	----	----
> Responsabilização e motivação dos estudantes	----	33,3	50,0
Reconhecimento europeu/ uniformização	14,3	----	----
Mais interacção entre estudantes e professores	14,3	----	----
Cursos mais abrangentes	14,3	----	----
Pós-graduações e mestrados mais acessíveis	14,3	----	----
> Responsabilização e motivação dos professores	14,3	----	----
Permeabilização profissional entre estados	----	33,3	----

2007/2008	Referidas em: (%)		
<i>Vantagens Apontadas</i>	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar
Competitividade com os EUA	-----	-----	50,0
Feedback da aprendizagem ao longo do processo por parte do aluno	-----	33,3	-----

Os principais pontos negativos apontados ao Processo de Bolonha, em primeiro lugar, foram:

- Em 2006/2007:
 - Mais trabalho (16,7%);
 - Cursos mais curtos, diminuição do nível de conhecimentos (16,7%).

A Tabela 60 reproduz os totais retirados dos questionários de 2006/2007:

Tabela 60 - Desvantagens das implicações do Processo de Bolonha (2006/2007)

2006/2007	Referidas em: (%)	
<i>Desvantagens Apontadas:</i>	1º Lugar	2º Lugar
Mais trabalho	16,7	-----
Planos de equivalências entre plano antigo e actual	5,6	-----
Cursos mais curtos, diminuição do nível de conhecimentos	16,7	-----
Reconhecimento das qualificações profissionais	5,6	-----
Menos tempo lectivo	5,6	-----
Falta de maturação das mudanças, demasiado rápidas	5,6	-----
Esforço maior para trabalhadores-estudantes	5,6	33,3
Não foca nenhuma	16,7	-----
Mais difícil 1 avaliação objectiva, devido à dimensão das turmas	-----	33,3
Aulas de 1,30 h rendem menos, do que de 2 h	5,6	33,3
Desconhecimento das regras dos mestrados e seu financiamento	5,6	-----
Receio de excessiva uniformização	5,6	-----
Regime de faltas	5,6	-----

- Em 2007/2008, as respostas foram muito mais sucintas e cada participante apresentou um inconveniente diferente do Processo de Bolonha, como se pode verificar pela Tabela 61:

Tabela 61 - Desvantagens das implicações do Processo de Bolonha (2007/2008)

2007/2008	Referidas em: (%)
<i>Desvantagens Apontadas:</i>	<i>1º Lugar</i>
Mais trabalho	14,3
Cursos mais curtos, diminuição do nível de conhecimentos	14,3
Falta de maturação das mudanças, demasiado rápidas	14,3
Peso demasiado da avaliação	14,3
Estudantes não aprofundam os conhecimentos, preocupação com resultados imediatos	14,3
Produção rápida e massiva de desempregados	14,3

1.2.3 Análise das Entrevistas

As entrevistas realizadas aos seis estudantes e nove professores, após serem trabalhadas de acordo com os princípios da análise de conteúdo, já enunciados na alínea 1.4.2 do capítulo IV, foram analisadas em função dos objectivos inicialmente delineados e já apresentados nas Tabelas 14 e 15.

A análise a seguir apresentada segue as matrizes apresentadas e tal como realizado para a transcrição dos resultados dos questionários, relataremos em separado a apreciação das entrevistas aos docentes e aos estudantes e posteriormente apresentaremos alguns cruzamentos entre as respostas dos dois grupos participantes.

No sentido de salvaguardar o anonimato dos participantes, identificaremos cada uma das entrevistas aos estudantes por «A» seguido de um número de ordem (A1, A2, ...) e cada uma das entrevistas aos docentes por «D» seguido igualmente de um número de ordem (D1, D2, ...).

1.2.3.1 Entrevistas aos Estudantes

❖ Os estudantes estão mais motivados com o novo plano curricular

Com a questão colocada sobre a motivação, desejávamos averiguar se o novo currículo era mais motivador, se ia ao encontro das suas expectativas iniciais e se os comprometia mais com a sua aprendizagem.

Cinco dos estudantes entrevistados responderam que o novo currículo os comprometia mais com a sua aprendizagem.

No capítulo da motivação, três estudantes responderam que não havia mais motivação, mas as razões apresentadas foram diferentes:

- Um deles respondeu que “nem todas as disciplinas estão a ser tão motivantes, depende muito dos professores” (A4);
- Dois deles responderam que a junção dos ramos (Tradução e Assessoria) tinha sido desmotivante;
- Outro respondeu que “este currículo não nos motiva, porque nos exige muito” (A3).

❖ Os professores estão mais motivados com o novo plano curricular

Neste ponto, desejávamos observar o que os estudantes achavam sobre a motivação dos professores e se tinham sentido alteração na postura daqueles.

Quatro dos estudantes opinaram que sentiam os professores mais motivados e mais presentes, mais empenhados. Um destes estudantes (A2) referiu que “ir à mesma aula do currículo anterior e agora, são aulas muito diferentes.”

Foi interessante notar a observação que um dos estudantes fez sobre este assunto (A6) e passamos a citar “..., mas agora no final do ano notou-se, também, que os professores estão mais cansados do que nos outros anos lectivos, tal como nós.”

Foram dois os estudantes que referiram acharem os professores menos motivados.

❖ A alteração curricular implica novas práticas metodológicas

Com este item, pretendíamos saber se os estudantes tinham notado se, para além do plano curricular, tinha havido mudanças nas práticas pedagógicas.

A resposta foi unânime por parte destes estudantes. Todos opinaram que a grande maioria dos professores alteraram e diversificaram as práticas pedagógicas. Referiram também que a avaliação tinha sido a área onde se notaram mais mudanças por parte de quase todos os docentes.

Alguns dos testemunhos são reveladores deste sentimento dos estudantes:

- “A forma de estar dos professores também está a mudar bastante, no 1º ano os professores davam a sua aula, liam o que tinham a ler e iam-se embora, agora não, vêm até junto de nós, perguntam se estamos a perceber, se precisamos de ajuda, interagem mais com os alunos.” (A3);
- “Os professores dantes estavam no seu canto e nós no nosso, agora há uma aproximação maior entre alunos e professores.” (A4);
- “As metodologias sim foram diversificadas, nisso os professores mudaram. Os professores esforçaram-se por melhorar as suas metodologias.” (A3).

Relevante para este nosso estudo é mencionar que dois destes estudantes afirmaram que a maioria dos docentes do curso já tinha uma postura de aproximação e apoio aos estudantes:

- “A forma de estar dos professores no nosso curso não sofreu grandes alterações, pois já havia interacção entre alunos e professores. Os professores já estavam disponíveis para nos atender, tirar dúvidas, mesmo fora das aulas.... O que eu acho é que no nosso curso, a área de assessoria já aplicava Bolonha...”, e, mais à frente, este aluno refere ainda “no nosso curso que está estruturado de forma muito prático, a aquisição de competências é um factor bem presente. Os conteúdos estão lá e com a prática assimilamos as competências.” (A5)
- “Os professores no nosso curso nunca tiveram uma postura distante, por isso a relação continua a ser muito próxima com a grande maioria deles. Estão normalmente disponíveis quer dentro quer fora das aulas, o que acho ser uma das grandes vantagens deste curso, principalmente por não ser um curso com centenas de alunos, o que permite os professores estarem muito próximo de nós.” (A6).

❖ **Os estudantes consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens**

A maioria dos estudantes entrevistados foi de opinião que as alterações decorrentes do Processo de Bolonha estão a ter mais vantagens do que desvantagens e que, para já, o balanço que faz é positivo:

- “De zero a vinte, dava um 14 ao que se fez até agora.” (A2).
- “O balanço é positivo, apesar de achar que este grupo de alunos que apanhou estas primeiras mudanças sai prejudicado do processo, porque nem tudo correu muito bem.” (A3).
- “Inicialmente achava que sendo reduzidos os curso e as disciplinas iria preparar menos os alunos para a profissão, no entanto, agora, acho que os alunos saem melhor preparados para o mundo do trabalho.” (A6).

As principais vantagens que apontam são:

- “Ensino mais prático. Se se opta pela avaliação contínua acabamos por aprender mais e melhor.” (A1);
- “O ensino passar a estar centrado no aluno, o aluno tem de se preparar e com isto conseguimos assimilar melhor os conhecimentos.” (A6);
- “A relação aluno/professor passou a ser mais próxima.” (A1);
- “Bolonha implica que tenhamos uma visão de aprendizagem ao longo da nossa vida.” (A5);
- “A mobilidade também é um aspecto vantajoso” (A6);
- “A internacionalização ao nível das habilitações é uma das mais-valias.” (A5);
- “No nosso curso que está estruturado de forma muito prático, a aquisição de competências é um factor bem presente.” (A5).

Uma referência que aparece quando citam a aquisição de competências, é esta estar a ser mais evidente nas áreas de assessoria do que de tradução:

- “Em assessoria as competências estão a ser mais conseguidas do que nas áreas de tradução.” (A4);

- “Na área de assessoria estamos a conseguir adquirir muitas das competências necessárias. Mas, por exemplo, nas áreas da tradução não estamos a conseguir adquirir as competências que, era suposto adquirirmos.” (A3)

Quando questionados sobre as desvantagens que até agora sentiram com as mudanças realizadas, apontam principalmente:

- “O tempo das aulas é pouco e o curso foi reduzido.” (A2);
- “O Processo de Bolonha implica muito trabalho, principalmente para o aluno nocturno.” (A5);
- “No mundo empresarial os cursos de Bolonha ainda são vistos com desconfiança, em que os alunos não adquirem as competências necessárias.” (A6).

Foi interessante detectar que estes estudantes começam a ter a consciência de que as alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha implicam:

- “A licenciatura será no futuro um 1º passo na nossa formação superior.” (A5);
- “O mestrado é essencial para a especialização que se deseja.” (A6);
- “O professor é um facilitador, dá os tópicos, mas o aluno é que tem de construir os seus conhecimentos.” (A5);
- “Trabalhar muito mais em casa.” (A3)

Um elemento que nos chamou a atenção foi o facto de um dos estudantes ter referido que todas estas inovações deveriam ter sido precedidas de formação docente e que “quer professores quer alunos deveriam ter sido melhor informados do que se pretendia.” (A2).

1.2.3.2 Entrevistas Docentes

❖ Os estudantes estão mais motivados com o novo plano curricular

Sete dos nove docentes entrevistados foram de opinião que os estudantes estavam mais motivados após a reestruturação, tendo afirmado:

- “...estão muito mais envolvidos na construção do seu conhecimento, de que são responsáveis” (D1);
- “O facto de poderem optar por cadeiras de áreas diferentes leva-os a construírem um currículo mais orientado para a Assessoria ou para a Tradução, conforme os seus gostos, ou até um currículo misto.” (D2);
- “Um dos principais factores motivadores para os alunos é precisamente a possibilidade da avaliação contínua. ... Preferem essa possibilidade pois isso permite-lhes fazer um estudo mais faseado e equilibrado, o que lhes permite consolidar muito mais os conhecimentos adquiridos.” (D5);
- “Sentem que estão a progredir na aprendizagem, participando activamente nas aulas e nos trabalhos a desenvolver.” (D7);
- “Penso que os alunos estão mais envolvidos em todo o processo pedagógico, o que deverá aumentar os seus conhecimentos e todo o seu sucesso escolar. Obviamente que isto motiva mais os discentes.” (D9).

Foram dois os docentes que expressaram sentir que muitos dos estudantes ainda não tinham compreendido o sentido deste novo paradigma, tendo um deles referido:

- “Continuo a encontrar um número considerável de alunos que gostariam de ter uma sebenta taxativa pela qual pudessem decorar uns quantos conceitos mal compreendidos, sem que fossem interpelados pelo professor ou sem que este lhes exigisse qualquer outro esforço.” (D3).

❖ Os professores estão mais motivados com o novo plano curricular

A maioria dos docentes entrevistados (sete) respondeu que se sentia mais motivado, principalmente porque:

- “Não é tão cómodo, mas é mais motivante, às vezes é desesperante, sem dúvida. ...mas a nossa motivação de ver a evolução da aprendizagem dos alunos, da qualidade dos trabalhos realizados é realmente motivante.” (D1);
- “Os alunos que frequentam as aulas estão mais motivados para o tipo de conteúdos ministrados.” (D2);

- “O docente recebe continuamente *feedback* dos estudantes e está também ele mais envolvido.” (D7).

Dois docentes mostraram não se sentir mais motivados com o novo plano curricular, pelo menos nesta primeira fase, tendo um deles apontado como factor para este sentimento, não as alterações directamente ligadas com o Processo de Bolonha, mas o pendor mais de línguas/tradução do curso em análise:

- “O meu sentimento é de perda. Não tanto pela adaptação a Bolonha, mas por simultaneamente ter ocorrido uma reestruturação do curso que o levou mais no sentido das línguas/tradução.” (D6)

❖ **A alteração curricular implica novas práticas metodológicas**

Neste capítulo, seis dos participantes afirmaram que tinham mudado algumas das suas práticas metodológicas em função das alterações curriculares ocorridas. Algumas das considerações feitas por estes docentes focavam fundamentalmente o papel central do aluno no processo de ensino-aprendizagem:

- “Alterações metodológicas e tácticas grandes, agora dá-se mais a palavra aos alunos.” (D1);
- “Recorrendo menos às aulas do tipo expositivo e incentivando os alunos a participar mais, desenhando eles próprios algumas das aulas, apresentando trabalhos e expondo matéria.” (D7);
- “Procuro cada vez mais, ... que o aluno seja levado a pensar por ele, a pesquisar, e a “fundir” os novos conhecimentos com os anteriormente adquiridos, de modo a que seja ele a descobrir por si e não por ser conduzido até chegar às conclusões. ... Na área científica de Assessoria e Comunicação Organizacional, há já muito que as docentes praticavam alguns dos pressupostos preconizados pelo Acordo de Bolonha, nomeadamente, a avaliação pedagógica efectuada de modo contínuo, incluindo algum pendor de investigação.” (D8).

Dos três docentes que responderam que não tinham feito grandes alterações às suas práticas metodológicas, para dois deles esta situação não se aplicava simplesmente por já aplicarem nas suas aulas pressupostos agora preconizados pelo Processo de Bolonha:

- “Não, uma vez que, já antes de este modelo ter sido implementado, já aplicara metodologias e práticas pedagógicas acima referidas” (D9);
- “Já procurava adoptar anteriormente algumas das metodologias e práticas pedagógicas agora preconizadas por estes novos modelos. ... A grande diferença é que até aqui algumas dessas metodologias e práticas eram vistas como alternativas, agora são vistas como a norma que se pretende adoptar mais genericamente. Tenho seguramente muito para aprender, mudar e aperfeiçoar, mas não me sinto estranha nestes supostos “novos territórios” pois, de uma forma ou de outra, já por lá andava.” (D5).

Um só docente indicou que tinha começado por o fazer, “mas concluí que ainda não havia condições para tal.” (D4).

❖ **Os professores consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens**

Nas questões relacionadas com este factor, foi interessante verificar que a maioria dos docentes inquiridos encontram neste processo mais pontos favoráveis do que desfavoráveis, sendo que estes últimos se encontram principalmente ligados a aspectos formais, mais do que metodológicos ou pedagógicos/andragógicos.

As principais vantagens apontadas a este novo sistema faziam referência principalmente a aspectos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem e metodologias:

- “Noto que a avaliação contínua tem grandes vantagens. Traz uma grande carga de trabalho quer para o docente, quer para o discente, mas as vantagens são óbvias pela responsabilização a que nos obriga a todos, a todos os participantes no processo de ensino-aprendizagem.” (D1);
- “Os princípios que orientam o Processo de Bolonha vêm a dignificar o ensino superior, através da implementação de uma nova metodologia de ensino.” (D4);
- “O facto de se procurar aumentar a responsabilidade, a participação e a autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem sendo que, esse tipo de exigência requer que os professores também tenham que fazer apelo a outros tipos de competências que, em muitos casos, até aqui não estariam a ser

valorizadas, e que vão no sentido de nos tornarmos mais flexíveis, mais criativos, mais versáteis e, no fundo, também mais responsáveis e autónomos.” (D5);

- “A avaliação contínua permite aos alunos gerirem melhor a sua aprovação e a obtenção de melhores classificações.” (D6);
- “Os alunos começaram a trabalhar ao longo do ano e não somente na época de exames, envolveram-se assim mais durante as aulas, trabalhando também mais em equipa.” (D7);
- “O resultado final é mais justo” (D8);
- “Este modelo trouxe algumas vantagens pedagógicas, tais como a relação entre docente e discente menos distante, criação de melhores ambientes de trabalho, motivação mais forte para a aprendizagem, novos sistemas de avaliação.” (D9);
- “A opção do ISCAP de oferecer os mestrados de Bolonha, em horário pós-laboral é excelente, democrática. Todo o trabalhador estudante pode aceder ao ensino ao longo da vida, de qualidade, à formação contínua, à valorização pessoal.” (D1);
- “Teoricamente, um plano de estudos “comum” auxilia a mobilidade” (D2);
- “As competências são desenvolvidas ao longo do curso, recorrendo-se a aulas de carácter prático e simulando situações de âmbito profissional para pôr em prática as aprendizagens e competências desenvolvidas.” (D7).

Os elementos mais adversos deste processo apontados pelos docentes inquiridos foram:

- “Diminuição das horas lectivas e dos anos do curso, estamos a criar novas vagas não de desempregados mas de sub-empregados, pessoas com uma preparação menos que suficiente, para engrossarem as fileiras dos chamados “macjobs”, empregos de serviços, desvalorizados, com contratos de 3 meses, com sorte.” (D1);
- “Não termos ainda reunidas as melhores condições para o efeito, ou seja, do facto de estarmos nesta fase de transição em que, em alguns casos, estamos a tentar implementar novas práticas com as mesmas condições do “velho” modelo.

Refiro-me, por exemplo, ao número muito elevado de alunos em algumas turmas.” (D5);

- “A carga de trabalho semanal de todas as unidades curriculares somada tornou-se uma sobrecarga difícil de gerir para estudantes e docentes.” (D7);
- “Quando há uma má interpretação dos parâmetros deste modelo. Rapidamente podem surgir demasiados facilitismos que sejam prejudiciais neste processo de ensino-aprendizagem.” (D9);
- “Registo com tristeza que nas universidades em geral o mestrado é em horário diurno, como se de uma licenciatura se tratasse, e isto é a perversão total do espírito de Bolonha.” (D1);
- “O Processo de Bolonha é um processo padronizado e, por conseguinte, não faz jus às diferenças positivas que cada sistema de ensino europeu possuía.” (D2).

Numa apreciação do Processo de Bolonha, foi peculiar constatar que a maioria dos docentes inquiridos, apesar das alterações que implementou e que referiu ter realizado e de algumas melhorias na aprendizagem dos estudantes que disse ter sentido, apontou não ter expectativas elevadas relativamente a grandes mudanças no processo de ensino-aprendizagem em geral, pelo menos a curto prazo, devido a não estarem “criadas as condições para uma implementação efectiva deste novo método de ensino.” (D4), tendo referido nomeadamente que:

- “Deslocar o paradigma de ensino-aprendizagem do professor (objectivos da disciplina) para o aluno (competências) não basta. É preciso que os professores e os alunos tenham condições para implementar o novo modelo.” (D2)
- “No que diz respeito às escolas, é preciso desdobrar turmas extensas, mas nem sempre o podem fazer, porque, como todos sabemos, a contratação de novos docentes não é uma prioridade ou, em certos casos, sequer uma exequibilidade. Como podemos, então, implementar o Processo de Bolonha? Só se pode exigir quando se criam condições. Não falo de condições óptimas, falo de condições necessárias.” (D2).
- “No que diz respeito aos alunos, estes têm de adquirir uma “cultura de estudo”, que é coisa que geralmente não possuem.” (D2);

- “O que espero do Processo de Bolonha é que possa contribuir para uma maior responsabilização quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos, bem como, uma maior proximidade entre ambos no que diz respeito à construção do próprio processo de ensino-aprendizagem, ao acompanhamento, feedback, orientação, etc. No sentido em que cada vez mais os professores possam, de facto, ver os alunos como intervenientes activos neste processo; em que cada vez mais possamos tomar consciência que, em muitas circunstâncias, os interesses e necessidades dos alunos não correspondem exactamente aos que nós “estipulamos” como tais; e permitir-lhes dar-nos conta disso mesmo. Penso que, em muitos casos, a adaptação maior a ser feita é da parte dos professores e não tanto dos alunos.” (D5).

Na apreciação feita ao Processo de Bolonha e às implicações a ele associadas, foi notório, no entanto, a constatação de que ainda era cedo para se fazerem avaliações consistentes – “Ainda é cedo para ser feita uma avaliação das alterações realizadas.” (D6).

1.3 Triangulação de Resultados

Nesta alínea, iremos fazer um paralelo entre os dados documentais (notas estudantes), os dados retirados dos questionários aos estudantes e aos docentes nos pontos em que eles se tocavam e entre as entrevistas realizadas aos estudantes e aos docentes.

A triangulação é aqui apresentada, conjugando as respostas dos diversos intervenientes. No entanto, optámos por colocar um subtítulo relativo ao conjunto de actores que mais se realça nessa parte do texto, ou seja, começamos pelos estudantes, seguindo-se os docentes.

❖ Os estudantes têm melhores resultados após a reestruturação do plano curricular

Dos resultados retirados dos questionários realizados, constatamos que em 2006/2007 quer os estudantes quer os docentes inquiridos, maioritariamente, responderam que os resultados da aprendizagem tinham melhorado.

Em 2007/2008, 57,1% dos docentes inquiridos consideraram não existirem melhorias, tendo a percentagem dos estudantes que respondeu ter sentido melhorias no produto do seu estudo também descido. 36,1% dos estudantes foi de opinião que não tinha havido alterações.

No primeiro ano do curso, as médias indicadas pelos participantes incidiam maioritariamente entre ao 12 e os 13 valores. No segundo ano do curso, primeiro das reestruturações, as médias citadas subiram um pouco, passando a estar situadas igualmente nos 12 valores, mas em segundo lugar aparece a média de 14 valores.

Ao cruzar estes dados com os recolhidos na instituição, verifica-se uma sintonia de resultados. O sentimento de haver uma melhoria na aprendizagem reflectiu-se na melhoria de notas no primeiro ano do novo plano curricular.

O menor número de participantes a reconhecer alterações nos resultados da aprendizagem são comprovados pela ligeira descida nas médias no ano lectivo de 2007/2008.

A comparação das médias mencionadas pelos estudantes participantes no estudo e as médias recolhidas na instituição impele-nos a referir que os estudantes, ao optarem pela avaliação contínua, conseguem obter melhores resultados, como se pode verificar pela Tabela 62.

Tabela 62 – Comparação entre médias

	Ano lectivo de 05/06 (estudantes no 1º ano)	Ano lectivo de 06/07 (estudantes no 2º ano)
Média dos participantes no estudo	12,74	13,03
Dados institucionais (total de estudantes)	11,30	12,64

Se cruzarmos esta informação com os depoimentos dos docentes e estudantes nas entrevistas e nas questões abertas do questionário, encontramos por diversas vezes referências, mesmo antes da implementação do Processo de Bolonha:

- A uma ligação estreita entre estudantes e professores;
- A aplicação de metodologias activas;
- A uma aproximação à avaliação contínua;
- À adaptação fácil aos novos pressupostos por parte dos docentes, pois não constituíam novidade.

Por certo estes ambientes não serão alheios aos resultados obtidos pelos estudantes que optam pela avaliação contínua.

Estes resultados conduzem-nos ainda a mais uma relação com os ambientes de ensino-aprendizagem construtivistas, reforçando a defesa que tem vindo a ser feita ao longo deste trabalho, de que ambientes educativos em que é fomentada a participação, a reflexão e a criatividade promovem melhores resultados de aprendizagem.

A investigação realizada por Stauffacher, et al. (2006) apresenta indicadores muito semelhantes a estes. Neste trabalho, é citado que os alunos inseridos em ambientes de aprendizagem activa obtêm, na generalidade, melhores resultados do que aqueles abrangidos por ambientes tradicionais de aprendizagem, apesar de ser também referido que os alunos inseridos em ambiente de ensino-aprendizagem activos progridem mais lentamente na sua aprendizagem.

❖ **Há mais motivação perante o novo plano curricular**

As questões da motivação são sempre muito subjectivas e dependem da perspectiva de quem a «sente» e de quem a «considera». O que se pretende aqui é cruzar as opiniões de estudantes e professores que, temos consciência, têm subjacentes motivos distintos que interferem nas suas avaliações.

- **Os estudantes estão mais motivados**

Em 2006/2007, estudantes e docentes foram convergentes nas respostas dadas, tendo os estudantes referido que se sentiam mais motivados com o novo plano curricular e os docentes que sentiam os estudantes mais motivados.

Em 2007/2008, os estudantes continuaram a responder que se sentiam mais motivados (80,6%), mas a opinião dos docentes estava dividida entre sentirem os estudantes mais motivados e não sentirem motivação acrescida por parte dos estudantes.

Das entrevistas realizadas, a maioria dos estudantes assentiu que este novo currículo os comprometia mais com a sua aprendizagem e os docentes foram de opinião que sentiam a maioria dos estudantes mais motivados e mais envolvidos na sua aprendizagem.

Interessante foi verificar-se que ao cruzarmos os dados recolhidos junto dos estudantes e dos docentes, encontramos uma justificação para a não existência de mais

motivação que se completa. Da parte dos estudantes surge como causa para a não motivação o novo currículo exigir mais dos estudantes. Da parte dos docentes, ouvimos que ainda existem estudantes “que gostariam de ter uma sebenta taxativa pela qual pudessem decorar uns quantos conceitos” e não se lhes fosse exigido “qualquer outro esforço” (D3).

Estas duas afirmações levam-nos a reflectir que, apesar de se sentir que os diversos actores se estão a esforçar por mudar o seu comportamento, ainda existem muitas rotinas «tradicionais» interiorizadas, que levarão algum tempo a mudar e que necessitam de muito empenhamento para se reflectirem nas novas rotinas de trabalho que se exigem. Hargreaves (2003, p. 147) referia que “qualquer mudança exige empenhamento por parte das pessoas e apela à sua paciência e perseverança para compreenderem aquilo que ela requer”.

Referindo novamente a investigação de Stauffacher, et al. (2006), também aqui este sentimento é focado, pois a segurança de respostas únicas e taxativas já não é o convencional e isso leva ao desconforto a uma maior necessidade de empenhamento, até aqui pouco essencial.

Para que o Processo de Bolonha não seja apenas uma alteração de nomes, é necessário, entre outros requisitos, que os estudantes interiorizem que a construção do seu conhecimento só será efectiva se forem participantes activos do processo.

- **Os professores estão mais motivados**

As respostas dos estudantes variaram em função das áreas científicas, tendo oscilado entre sentirem os docentes mais motivados (63,6% - área científica de Assessoria e Comunicação Organizacional), passando pelos docentes da área científica de Línguas e Culturas, em que as respostas distribuíram-se na mesma percentagem pelo «sim» e «não notei diferença», até às restantes áreas científicas em que as respostas distribuíram pelo «não notei diferença» e não terem respondido. Os docentes, em 2006/2007, numa percentagem de 66,7%, afirmaram estar mais motivados.

As respostas destes dois grupos acabam por estar em sintonia, principalmente porque os docentes que afirmaram estar menos motivados foram das mesmas áreas apontadas pelos estudantes.

Em 2007/2008, as respostas dos estudantes foram maioritariamente para «não notei diferença» em todas as áreas. A esta mudança de sentido das respostas não será alheia o facto

de, neste ano, 71,4% dos docentes terem respondido, também, não se sentirem mais motivados.

As entrevistas realizadas vieram corroborar os resultados obtidos nos questionários. Os estudantes maioritariamente responderam que sentiam a maioria dos docentes mais motivados e mais empenhados, focando as áreas já referidas nos questionários onde sentiam os docentes menos motivados. O mesmo sentimento se retira das entrevistas aos docentes que revelaram, na sua maioria, sentirem-se mais motivados, sendo os docentes das áreas científicas referidas pelos estudantes, aqueles que demonstraram não se sentirem mais motivados após as alterações.

O Processo de Bolonha e as suas múltiplas implicações não será um processo pacífico e as suas mudanças necessitam de tempo para produzirem os efeitos desejados.

Os docentes necessitam sentirem-se apoiados e que lhes sejam facultados recursos suficientes para assumirem a mudança como sua. A este respeito, Hargreaves (2003, p. 146) escreveu que a mudança educativa “...exige dos professores tempo para a compreender e para a integrar na sua prática.” O que se pode retirar desta investigação, neste ponto, é mais uma confirmação desta afirmação e de outras que vão neste sentido. A mudança necessita de ser sentida pelos diversos actores como sua e as suas implicações necessitam de ser reflectidas para surtirem efeitos positivos.

No caso do ensino superior, existem práticas enraizadas há longas décadas que não se conseguem pôr de lado de um momento para o outro. Deste estudo de caso, o que se pode inferir, no entanto, é que os participantes no estudo sentiram a necessidade da mudança e da inovação para passarem para o novo paradigma, mas as condições nem sempre potenciam um caminhar em linha recta. São muitos os desvios e as paragens até se atingir o patamar almejado.

❖ **A alteração curricular implica novas práticas metodológicas**

O Processo de Bolonha implica predisposição por parte de estudantes e docentes para realizarem diversas mudanças ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. A constatação destas mudanças será mais consistente se se verificar como os estudantes vêem a actuação dos docentes e vice-versa e confrontar com o que cada grupo referiu em relação a si mesmo.

Quando o assunto é a postura dos estudantes perante o seu processo de aprendizagem, a convergência de opiniões não é total, mas existem pontos de concordância

entre ambos os grupos, que nos podem induzir a dizer que algumas alterações já se estão a operar no sentido de uma mudança de paradigma.

Em ambos os anos da realização do questionário, os estudantes assumiram que estavam a mudar a sua postura perante o seu processo de aprendizagem e que estavam a dedicar mais tempo ao estudo fora das horas de contacto, facto que foi corroborado pelos docentes, ao responderem que sentiam que os estudantes estavam a dedicar mais horas ao estudo fora dos tempos lectivos. Em 2006/2007, os docentes também notaram ter havido um aumento no tempo dedicado a apoio aos estudantes devido às suas solicitações fora das aulas ter aumentado.

As apreciações relativas a estes dois últimos pontos em 2007/2008 tornam-se divergentes. Os docentes inquiridos dividiram-se entre achar que os estudantes estavam a solicitar mais o seu apoio e não ter notado diferença, assim como terem respondido que o tempo dedicado a apoio aos estudantes não tinha sofrido alterações. Estas apreciações dos docentes poderão não ser alheias ao facto de os estudantes igualmente reconhecerem que estavam cada vez mais autónomos nas suas pesquisas.

Do lado dos docentes, este aspecto também é fundamental para que a mudança se realize e para os estudantes a postura do docente é um elemento que pode fazer toda a diferença, apesar de não ser o único a sobressair. Michael Fullen (2003, p. 69) opinou a este respeito que “os conhecimentos, as competências e as disposições dos professores como indivíduos são obviamente importantes e podem fazer toda a diferença em cada sala de aula”.

Em ambos os anos em que se realizou o questionário, os docentes maioritariamente responderam que tinham alterado a sua postura perante o processo de ensino-aprendizagem. Em 2006/2007, só um docente admitiu que a sua postura continuava inalterável e “agarrada a metodologias tradicionais”. As entrevistas realizadas vieram consolidar estes dados. Os estudantes foram unânimes em considerar que a maioria dos professores estava a alterar a forma de estar perante o processo de ensino-aprendizagem. De ressaltar da análise às entrevistas destes estudantes o facto de ter sido referido que grande parte dos docentes do curso já anteriormente tinha uma postura aberta e interactiva.

As respostas dos docentes durante as entrevistas foi de encontro às percepções dos estudantes, ao afirmar a grande maioria que já tinha realizado diversas mudanças no sentido de centrar o ensino no aluno, mas tendo vários referidos que já antes da reestruturação do

curso recorriam a muitas das estratégias agora preconizadas pelo Processo de Bolonha e tentava trabalhar com os estudantes de forma a eles ancorarem os conhecimentos.

Neste ponto, mais uma vez o estudo de caso revela-se como exemplo de que cada comunidade tem as suas especificidades, podendo contribuir para a construção de um panorama geral, mas não ser construtor de generalidades. Esta postura aberta dos docentes reconhecida pelos estudantes é um factor nem sempre constatável ao nível do ensino superior.

Dissecando um pouco este aspecto da postura do docente perante o processo de ensino-aprendizagem, é relevante verificar-se a percepção de ambos os grupos relativamente às metodologias de ensino/práticas pedagógicas.

A grande maioria dos docentes assentiu ter feito algumas alterações nas suas práticas pedagógicas e nas metodologias utilizadas nas suas aulas. Aliás, em 2007/2008, o sentido das respostas foi unânime. Apesar de algumas diferenças, o sentido das respostas seguiu a mesma direcção, tendo os estudantes respondido terem notado diferenças nas metodologias e práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes. Só em duas áreas científicas (2006/2007) é que este resultado não se verificou – Direito e Matemática – tendo os estudantes ficado pela constatação de não terem notado diferenças.

As entrevistas realizadas mostraram que os estudantes tinham sentido as mudanças pedagógicas e metodológicas que os docentes tinham focado ter implementado, referindo que tinham sido ao nível da avaliação as maiores mudanças, ponto também salientado pelos docentes. Este aspecto permite inferir que neste curso os docentes, na sua maioria, estão a fazer esforços no sentido de as mudanças serem reais e de o processo de ensino se estar a transferir para a esfera do aluno.

❖ **A reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens**

O Processo de Bolonha significa grandes alterações para o ensino superior quer ao nível de organização e gestão quer, principalmente, de metodologias e postura perante o processo de ensino-aprendizagem. O que se deseja averiguar é se os principais actores desta conjuntura, neste curto prazo, sentem que as mudanças implicam melhorias do sistema educativo superior ou não.

As opiniões recolhidas entre os estudantes e os docentes convergiram neste ponto. Ambos os grupos afirmaram que foram várias as mudanças ocorridas e que, apesar de o

período de apreciação ainda ser escasso, a avaliação realizada era mais positiva do que negativa e que as vantagens se sobrepunham às desvantagens.

No domínio das vantagens foram vários os motivos focados por estudantes e professores como sendo sintomáticos do início de um novo paradigma de ensino, mais cativante, mais motivador e criador de verdadeiros aprendentes para a vida. Alguns destes pontos focados pelos dois grupos foram:

- Estudantes mais autónomos;
- Estudantes mais responsáveis pela sua aprendizagem;
- Diversificação do sistema de avaliação, passando a ser sobretudo contínuo;
- Maior taxa de sucesso escolar;
- Mais interação entre aluno/professor
- Reconhecimento europeu e uniformização de planos de estudos.

No campo das desvantagens mais apontadas a este novo sistema, também aqui estudantes e docentes convergiram em algumas das suas respostas, tendo referido que:

- As licenciaturas ficaram desvalorizadas com a diminuição de 5 para 3 anos;
- Mais trabalho.

Tal como nas restantes partes desta análise, as entrevistas serviram para consolidar os dados recolhidos através dos questionários, pormenorizando algumas das ideias daí retiradas.

Quer os estudantes quer os docentes entrevistados afirmaram ser ainda cedo para fazer grandes avaliações, e de estes dois anos serem de grandes mudanças e de dificuldades logísticas e administrativas/organizacionais, mas que o balanço era positivo.

As vantagens apresentadas decorrentes das alterações ocorridas vêm de encontro ao defendido na primeira parte deste trabalho, de que o Processo de Bolonha evidencia muitos dos pressupostos inerentes às teorias construtivistas de aprendizagem. E, quando estes conceitos são aplicados no processo de ensino-aprendizagem, estudantes e professores sentem-se mais motivados, a interação entre ambos é mais real e a aquisição dos conhecimentos passa a ter um «sabor» de «pertença». Os docentes passam a sentir que são mais do que transmissores de conhecimentos e a sua profissão pode voltar a ser criativa e apaixonante, tal como argumentava Hargreaves (2003) no seu livro «O Ensino na Sociedade do Conhecimento».

Relativamente aos docentes é também de relevar o sentimento que perpassa pelas respostas obtidas, de que a forma como ensinam não pode ser igual à como foram ensinados.

Estudantes e docentes começam a consciencializar-se de que têm de ser aprendentes para toda a vida.

No que diz respeito a aspectos negativos, é de salientar que também aqui existe uma concordância de opiniões entre estudantes e docentes e que reforça as respostas recolhidas durante a passagem dos questionários, principalmente no que diz respeito à duração da licenciatura, que ambos os grupos consideram a sua passagem de 5 para 3 anos um aspecto negativo.

Das entrevistas realizadas, apraz-nos constatar que no curso em análise, estudantes e professores, afirmaram que se têm esforçado por interiorizar os princípios do Processo de Bolonha e os têm começado a pôr em prática, apesar de alguns constrangimentos organizativos, não alheios a um processo em implementação, como referido quando se citaram alguns dos testemunhos dos inquiridos:

- “A licenciatura será no futuro um 1º passo na nossa formação superior” (A5);
- “...as vantagens são óbvias pela responsabilização a que nos obriga a todos, a todos os participantes no processo de ensino-aprendizagem.” (D1);
- “O professor é um facilitador, dá os tópicos, mas o aluno é que tem de construir os seus conhecimentos” (A5);
- “O resultado final é mais justo.” (D8).

Um estudo realizado em Portugal (Nunes, & Fernandes, 2007) e outro em Espanha (Iglesias, Hernández & Salas, 2007) mostram igualmente que implementar mudanças tão profundas num sistema de ensino não traduz de imediato resultados mais positivos, ou grandes diferenças nos resultados da avaliação. Mudanças tão radicais necessitam de transformações de mentalidade e posturas perante o processo de ensino-aprendizagem, que não se conseguem de um momento para o outro. Por outro lado, a implementação de metodologias activas implica que existam meios logísticos que permitam a sua optimização, principalmente turmas com menos estudantes. Com turmas de 60 ou mais estudantes, por muita boa vontade e competência do docente, torna-se mais difícil realizar um trabalho de proximidade exigido pelas metodologias activas preconizadas pelo construtivismo e o Processo de Bolonha.

1.4 Ilações Preliminares

Quando avaliamos as competências dos indivíduos, temos de ter presente os constrangimentos quer institucionais quer organizacionais que as condicionam. Nesse sentido, podemos ter uma leitura do impacto do Processo de Bolonha, partindo de perspectivas diferentes:

- Uma tem a ver com o comportamento que observamos nos estudantes e professores;
- Uma segunda abordagem está directamente relacionada com as instituições de ensino superior. A capacidade de investimento em novas tecnologias, a capacidade de encontrar parcerias público-privadas que elevem o padrão de qualidade do ensino do qual resulte uma melhoria do desempenho;
- Uma terceira abordagem está relacionada com o respeito pelas diferenças. As diversidades das tradições educativas e culturais directamente relacionadas com as instituições e com os seus cursos não constituem por si só factores impeditivos de um reconhecimento europeu das competências e dos saberes.

Um aluno não deve esconder-se atrás das indicações e dos procedimentos. É também responsável pela construção das suas competências de uma forma partilhada com todos os actores que interagem neste processo de construção do conhecimento (estudantes, professores, empresas, sociedade em sentido lato).

Os estabelecimentos de ensino superior têm de se transformar em espaços cada vez mais inovadores onde se tenta transmitir não apenas as competências académicas básicas, mas também atitudes e hábitos essenciais para o funcionamento das sociedades tecnológicas actuais.

No âmbito do Processo de Bolonha, aplica-se um novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos que deve obedecer a uma perspectiva de competências a adquirir, tendo sempre presente que este desenvolvimento deve também ser promovido pelos estudantes.

É deste xadrez que surgirá um novo perfil para estudantes e professores. Os graus académicos e os diplomas do ensino superior terão de validar relativamente aos estudantes e de acordo com o Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março:

- Saber aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão adquiridos de forma a evidenciarem uma abordagem profissional ao trabalho desenvolvido na sua área vocacional;
- Saber resolver problemas no âmbito da sua área de formação e de construir e fundamentar a sua própria argumentação;
- Recolher, seleccionar e interpretar a informação relevante, particularmente na sua área de formação;
- Mobilizar competências que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e soluções;
- Mobilizar competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia.

Este novo contexto exige uma nova postura dos estudantes e professores e consequentemente uma nova organização do trabalho. Docentes e estudantes têm de passar a ter consciência que trabalhar segundo os pressupostos de Bolonha implica mais trabalho, mais dedicação e mais criatividade. Este trabalho terá de desenvolver-se em cada unidade curricular, onde forçosamente se terão de incluir projectos, trabalho de campo, estudos e estágios cujos resultados serão expressos em créditos de acordo com o sistema europeu de transferência de créditos.

Da primeira fase deste estudo, as ilações que podemos tirar têm necessariamente de ser interpretadas, por um lado, numa perspectiva funcionalista de adequação das novas políticas e dos novos processos a uma realidade existente e, por outro lado, numa abordagem mais construtivista e crítica.

Como foi revelado por alguns estudantes e docentes, em várias unidades curriculares já era desenvolvido, antes de Bolonha, um trabalho com metodologias activas e muitos dos docentes já se mostravam facilitadores de um ambiente em que a inovação e a abertura à mudança tinham um peso decisivo. O docente para além dos «saberes» que incorpora e que transmite, com o seu cunho pessoal, criatividade e todos os factores distintivos que possua, deve também contribuir para que o estabelecimento de ensino superior se torne num espaço e numa organização «aprendente».

Os docentes têm de se disponibilizar para um ensino diferente daquele de que foram alvo aquando da sua etapa como estudantes. Os estudantes terão de arcar com uma maior

responsabilidade na sua aprendizagem e assumir um papel decisivo na construção do seu conhecimento. Mas o ensino terá de continuar a ser encarado como um projecto social e como tal só será positivo se todos os actores nele envolvidos se dispuserem a trabalhar em equipa, a interagir, a trocar saberes e competências, a partilhar informação com o objectivo de a transformar em conhecimento.

Os resultados obtidos no âmbito deste estudo não devem ser extrapolados para outros grupos, pois têm um âmbito restrito. No entanto, e apesar da ausência de outros estudos científicos que possam servir de base de comparação, os resultados obtidos permitem-nos tirar ilações sobre o impacto, no curso de Assessoria e Tradução e no estabelecimento de ensino superior (ISCAP), da implementação, mesmo que em fase inicial, do Processo de Bolonha. Impacto que no curso em estudo se revelou positivo. Os estudantes começam a aceitar uma posição mais activa perante a sua aprendizagem. Os docentes, na sua maioria, tentam assimilar a passagem a um paradigma centrado no aluno.

Regressando ao ponto de partida deste estudo, o que esta primeira fase nos permite registar é que, neste nicho de ensino-aprendizagem, se está a construir um novo paradigma de ensino-aprendizagem em que as práticas estão a mudar, o que, de certo modo, contradiz o que enunciámos numa das afirmações que conduziu à nossa questão de partida, ou seja, que o processo de mudança tinha gerado procedimentos adaptativos que, sem afrontar os princípios enunciados no plano discursivo e legislativo, não rompiam com práticas anteriores.

Estas ilações conduzem-nos ao segundo momento deste estudo: constituindo o ISCAP o nosso caso e os seus cursos adequados a Bolonha os diversos temas (Stake, 1999), o passo seguinte consistirá em verificar se os resultados da adequação no curso de Assessoria e Tradução seguem a mesma direcção nos restantes cursos. Assim, no capítulo seguinte apresentaremos os dados relativos aos cursos de Contabilidade e Administração e Marketing.

CAPITULO VI

SEGUNDA FASE DO ESTUDO

1 CURSO DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO

Como já foi referido na alínea 2.2.1 do Capítulo IV deste trabalho, o curso de Contabilidade e Administração tem as suas origens em 1886, com a criação do então Instituto Industrial e Comercial do Porto e a sua evolução anda de mãos dadas com o percurso da instituição onde nasceu.

1931, contudo, é um marco importante, dado o ensino da contabilidade ter alcançado o reconhecimento que almejava. Pelo Decreto n.º 20:328, de 21 de Setembro, o conjunto de disciplinas de contabilidade então ministradas passam a estar agrupadas de forma a constituírem um todo, a que foi dado o nome de “curso de contabilista”. No seu Art. 1º, pode ler-se que os Institutos Comerciais são “destinados a ministrar aos seus alunos uma cultura adequada para formar contabilistas segundo as necessidades económicas e comerciais do País.”

Mais à frente, nos Art. 12º e 13º, é referido que o “curso de contabilista” constitui habilitação “para todos os lugares da administração pública em que se exija o curso complementar dos liceus (secção de ciências, 7º ano)” e é habilitação suficiente para o desempenho de cargos nos Tribunais de Comércio, como peritos contabilistas; chefes de contabilidade em “estabelecimentos fabris do Estado, e de empresas industriais e comerciais”; administradores de falências e cargos de fiscalização e comissariado de “contas de empresas industriais e comerciais”.

Entre 1931 e 1947, o ensino da contabilidade sofreu as alterações e indefinições por que passou o ensino médio neste período. Mas, em 1947, na Lei n.º 2:02, de 19 de Junho, pode ler-se, na Parte II, Base XV, que “O ensino médio comercial, ministrado nos Institutos de Lisboa e Porto, destina-se a preparar auxiliares de administração e contabilistas... Os diplomados pelos Institutos comerciais têm o direito a usar o título profissional de contabilista.”.

E, no Decreto-Lei n.º 38 231, de 1951, fica consignado, no seu Capítulo I, Art. 13º, que para além dos cargos já consignados pelo Decreto n.º 20:328, estes diplomados tinham:

“... habilitação adequada para ... chefes de contabilidade de serviços fabris do Estado e de serviços municipalizados, oficiais dos serviços da Fazenda e Contabilidade do ultramar, administradores de falências e para o exercício de funções análogas”.

Com a reconversão do Instituto Comercial do Porto em Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, em 1976, o curso de “contabilista” passou a designar-se “Bacharelato em Contabilidade e Administração”.

Tal como nos restantes cursos desta instituição, foram várias as reestruturações que este curso sofreu ao longo da sua existência, ajustando-se às realidades e necessidades do mercado de trabalho, e dotando os seus licenciados de competências que lhes permitam preparar demonstrações financeiras; efectuar a preparação e reporte de informação financeira e de gestão; efectuar a auditoria e peritagem contabilística, financeira e fiscal; fazer a gestão de activos e passivos; realizar gestão de tesouraria; efectuar a administração do enquadramento fiscal de qualquer entidade; fazer a gestão de sistemas de informação e tecnologia.

A Tabela seguinte transcreve a legislação mais significativa relacionada com o curso de Contabilidade e Administração.

Tabela 63 - Resumo da Evolução do curso de Contabilidade e Administração do Porto

Designação do Curso	Início (Ano)	Tipologia	Reformulações curriculares (Diplomas Legais)
Curso de Contabilista	1931	Curso médio	Decreto n.º 20 328/31
	1947	Curso médio	Lei n.º 2:02/47
	1951	Curso médio especial	Decreto-Lei n.º 38 231/51
	1975	Equiparação a Bacharelato	Decreto-Lei n.º 313/75
Contabilidade e Administração	1983	Bacharelato	Portaria n.º 918/83
	1986	Bacharelato	Portaria n.º 238/86
	1987	Bacharelato	Portaria n.º 941/87
	1988	Bacharelato	Portaria n.º 721/88
	1988	Bacharelato	Portaria n.º 724/88

Designação do Curso	Início (Ano)	Tipologia	Reformulações curriculares (Diplomas Legais)
	1993	Bacharelato	Portaria n.º 1161/93
Auditoria Controlo Financeiro	1986	CESE	Portaria n.º 751/86
Contabilidade e Administração de Empresas	1991	CESE	Portaria n.º 894/91
Auditoria Gestão Financeira Contabilidade e Administração de Empresas	1994	CESE	Portaria n.º 1152/94
Contabilidade e Administração, ramos: Contabilidade e Administração; Gestão Financeira; Administração Pública; Auditoria	1998	Licenciatura Bietápica	Portaria n.º 413-E/98
	2001	Licenciatura Bietápica	Portaria n.º 1160/2001
	2002	Licenciatura Bietápica	Portaria n.º 152/2002
Contabilidade e Administração	2008	Licenciatura	Despacho n.º 19046/2008

Os diplomados deste curso têm de se inscrever na Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas (criada em 2009, substituindo a antiga Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas) para o exercício da sua profissão, incluindo, ainda, o desempenho de funções em áreas tão variadas como: consultoria financeira e fiscal, gestão de empresas e outras organizações públicas ou privadas, auditoria e administração pública. A Licenciatura em Contabilidade e Administração dá ainda acesso à profissão de Revisor Oficial de Contas, mediante o cumprimento dos requisitos da Ordem dos Revisores Oficiais de Contas.

A Licenciatura em Contabilidade e Administração sempre foi o curso com o maior número de estudantes inscritos do ISCAP e o curso com maior visibilidade. Na Tabela 64 é possível verificar esta realidade. Mais de metade dos estudantes do ISCAP frequentam o curso de Contabilidade e Administração, distribuídos pelo regime diurno e pós-laboral.

Tabela 64 - Percentagem dos estudantes de Contabilidade e Administração no ISCAP (sem estudantes Erasmus)

ANO LECTIVO	Curso de Contabilidade e Administração (N.º DE ESTUDANTES)	Total Estudantes ISCAP	%
2004/2005	2 835	4 122	68,8
2005/2006	2 763	3 841	71,9
2006/2007	2 511	3 605	69,7
2007/2008	2473	3 587	68,9
2008/2009	2 225	3 304	67,3

Na tabela seguinte (Tabela 65), apresenta-se a distribuição dos estudantes ao longo dos últimos cinco anos pelos 1º ciclo (Bacharelato) e diversos ramos do 2º ciclo e, finalmente, a Licenciatura segundo o modelo de Bolonha (1º Ciclo). Nesta tabela, pode-se constatar que, apesar de desde o ano lectivo de 2007/2008 já estar a funcionar a licenciatura reestruturada de acordo com as normas de Bolonha, existem ainda vários estudantes a terminar os cursos pré Bolonha.

Tabela 65 - Evolução do Número de estudantes do curso ao longo dos últimos 5 anos

Ano Lectivo	Bacharelato	Ramos				Licenciatura	Total Estudantes
		Auditoria	Gestão Financeira	Contabilidade e Administração	Administração Pública		
2004/2005	2 222	324	169	77	43	0	2 835
2005/2006	2 147	337	149	74	56	0	2 763
2006/2007	1 968	291	142	65	45	0	2 511
2007/2008	7	154	85	31	22	2 174	2 473
2008/2009	1	51	30	3	8	1 973	2 225

Nestas duas tabelas, constata-se que, como já mencionado em relação à escola no seu todo e ao curso de Assessoria e Tradução, se verifica uma diminuição do número de estudantes, o que, de qualquer modo, corresponde ao panorama do ensino superior nos últimos anos.

Análise dos currículos

Tal como apresentado para a Licenciatura em Assessoria e Tradução faz-se de seguida uma comparação entre os planos curriculares pré e pós Bolonha, relativamente a horas de contacto (Tabela 66)

Tabela 66 - Comparação dos planos curriculares (horas de contacto)

Áreas Disciplinares	Currículo pré Bolonha (n.º de horas de contacto/semana)					Currículo pós Bolonha (n.º de horas de contacto/semana)	
	Bacharelato	Ramos				Obrigatórias	Optativas
		Auditoria	Gestão Financeira	Contabilidade e Adm.	Administração Pública		
Contabilidade	52	24	14	36	20	44	28
Gestão	12	4	36	8	15	28	12
Matemática	32	4	6	4	4	22	0
Direito	26	10	11	10	11	24	8
Economia	12	4	3	3	7	10	4
Informática	8	7	7	7	7	8	0
Línguas e Culturas	6	0	0	0	0	4	0
Ciências Sociais	6	0	0	0	0	6	0
Auditoria	8	22	0	0	8	6	4

Como se pode verificar na tabela acima, a diminuição de 5 para 3 anos teve uma consequente diminuição de horas de contacto na maioria das áreas disciplinares, como em todos os cursos reestruturados.

Adoptando os princípios de Bolonha, este primeiro ciclo foi circunscrito a uma vertente mais generalista, abrindo portas a especializações mais consentâneas com os 2ºs ciclos. 2ºs ciclos, que no ISCAP, nesta área, abrangem os mestrados em Auditoria, Contabilidade e Finanças, Gestão das Organizações - ramo Gestão de Empresas e Logística.

A Tabela 67 dá uma noção das alterações ocorridas de um currículo para outro, em termos de número de ECTS.

Tabela 67 - Comparação dos planos de estudos pré e pós Bolonha em número de ECTS

ECTS			
Contabilidade e Administração Pós Bolonha		Contabilidade e Administração Pré Bolonha	
Auditoria	6	Auditoria	9
Ciências Sociais	6	Ciências Sociais	7
Contabilidade	62	Contabilidade	58
Direito	24	Direito	30
Economia	10	Economia	14
Gestão	26	Gestão	13,5
Informática	8	Informática	8
Línguas e Culturas	4	Línguas e Culturas	6
Matemática	22	Matemática	34,5
Opções (Auditoria, Contabilidade, Direito, Economia e Gestão)	12		
Total	180		180

A tabela seguinte mostra as unidades curriculares existentes no plano curricular imediatamente anterior a Bolonha e o novo plano curricular após Bolonha.

Tabela 68 – Comparação dos planos de estudo pré e pós Bolonha

Unidades Curriculares	
Contabilidade e Administração Pós Bolonha	Contabilidade e Administração Pré Bolonha
Contabilidade Geral	Contabilidade Geral I
Inglês Técnico	Inglês/Francês I
Introdução à Gestão	Organização das Empresas
Macroeconomia	Macroeconomia I

Unidades Curriculares	
Contabilidade e Administração Pós Bolonha	Contabilidade e Administração Pré Bolonha
Matemática	Matemática I
Noções Fundamentais de Direito	Introdução ao Direito
Gestão da Operações	Introdução às Ciências Sociais
Contabilidade Financeira	Contabilidade Geral II
Direito do Trabalho e da Empresa	Direito Civil
Psicossociologia das organizações	Sociologia do Trabalho e das Organizações
Inglês Aplicado à Contabilidade	Inglês/Francês II
Matemática Aplicada	Matemática Aplicada
Microeconomia	Microeconomia I
Tecnologias e Sistemas de Informação	Informática I
Calculo Financeiro	Contabilidade Geral III
Contabilidade das Sociedades	Matemática II
Contabilidade de Custos	Contabilidade Geral IV
Direito Fiscal	Inglês/Francês III
Direito das Sociedades	Informática II
Finanças Empresariais	Matemática Financeira
Comportamento Organizacional	Direito do Trabalho
Contabilidade Financeira Avançada	Contabilidade Avançada
Contabilidade de Gestão	Direito Comercial I
Elementos de Gestão de Recursos Humanos	Direito Fiscal I
Gestão Financeira	Microeconomia II
Probabilidade e Estatística	Estatística I
Sistemas de Informação para a Gestão	Estatística II
Tributação do Rendimento Individual e do Património	Direito Comercial II
Auditoria	Auditoria I
Contabilidade dos Grupos e das Operações Especiais	Contabilidade de Gestão I
Empreendedorismo	Direito Fiscal II

Unidades Curriculares	
Contabilidade e Administração Pós Bolonha	Contabilidade e Administração Pré Bolonha
Estatística Aplicada	Macroeconomia II
Ética e Deontologia	Ética e Deontologia
Projecto de Simulação Empresarial I/estágio Curricular	Simulação Empresarial I
Tributação das Sociedades e do Consumo	Contabilidade de Gestão II
Elementos de Economia Internacional	Introdução à Gestão Financeira I
Gestão Estratégica	Auditoria II
Marketing	Direito Fiscal III
Projecto De Simulação Empresarial II/Estágio Curricular	Simulação Empresarial II
Opção I (Auditoria, Contabilidade, Gestão)	Introdução à Gestão Financeira II
Opção II (Contabilidade, Direito, Gestão)	Direito Fiscal IV
Opção III (Contabilidade, Economia, Gestão)	

Esta Tabela dá-nos ainda a noção da ênfase que foi colocada nas áreas estruturantes do curso, como sejam a Contabilidade e a Gestão; por outro lado, o desenho do novo currículo permitiu alargar fundamentalmente o leque das unidades curriculares de opção e aproximar o processo de ensino aprendizagem ao mercado de trabalho.

Acima de tudo, as alterações ocorridas ambicionam estar na essência de algo mais importante, e que temos vindo a referir ao longo deste trabalho, que é o aluno passar a estar no centro do processo de ensino aprendizagem, saindo para o mercado de trabalho com a perfeita noção de que esta fase da sua aprendizagem é apenas um pequeno passo para a continuada construção do seu conhecimento e crescimento profissional e cívico.

Nas próximas alíneas, apresentaremos os dados resultantes do inquérito realizado e as ilações retiradas quanto à concretização ou não dos objectivos desejados com a reestruturação do curso.

1.1 A População

Os participantes nesta recolha de dados foram os estudantes finalistas da Licenciatura em Contabilidade e Administração que terminaram o curso em 2009 e que experienciaram o currículo pré e pós Bolonha e os docentes deste curso.

1.1.1 No Questionário

Nesta fase, e dado o questionário ter sido realizado após o término das aulas, decidiu-se utilizar o correio electrónico para o envio do questionário, previamente tratado no programa informático «LimeSurvey». Os questionários nesta fase sofreram ainda pequenos ajustes nas questões relacionadas com a caracterização dos participantes (Apêndice 8 – Questionário Estudantes; Apêndice 9 – Questionário Docentes).

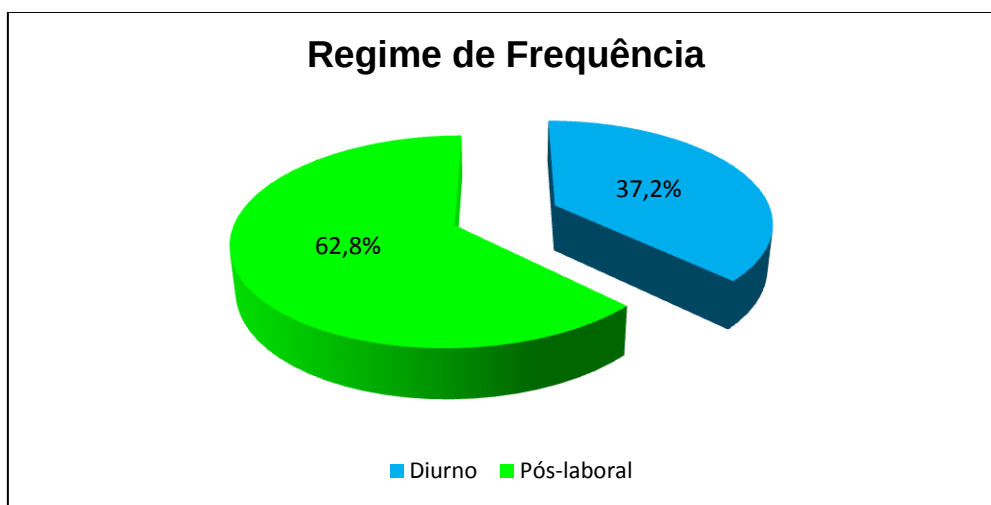
1.1.1.1 Os Estudantes

Os alunos inscritos no 3º ano da Licenciatura em Contabilidade e Administração no ano lectivo de 2008-2009 eram 648 (dados cedidos pelos Serviços do ISCAP), estando cerca de 178 inscritos em avaliação contínua (neste ano lectivo a oferta deste tipo de avaliação ainda não estava generalizada à maioria das unidades curriculares deste curso). Tal como efectuado na primeira fase do estudo foram estes últimos estudantes que foram alvo da nossa investigação.

Como já referido, o questionário foi enviado através do correio electrónico para estes 178 estudantes. A taxa de retorno de respostas foi de 67,9%, ou seja, 121 estudantes responderam ao questionário.

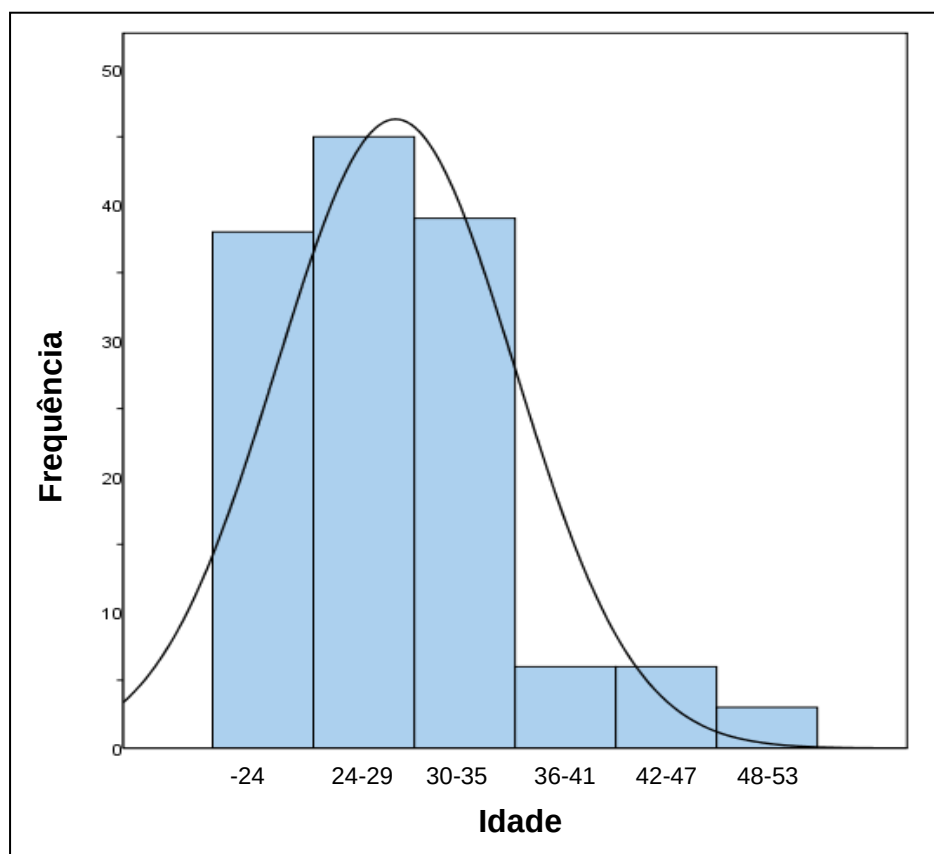
Das respostas recebidas, 37,2% dos estudantes estavam inscritos no regime diurno e 62,8% estavam inscritos no regime pós-laboral, como se pode constatar através do Gráfico 34.

Gráfico 34 – Regime de frequência dos participantes



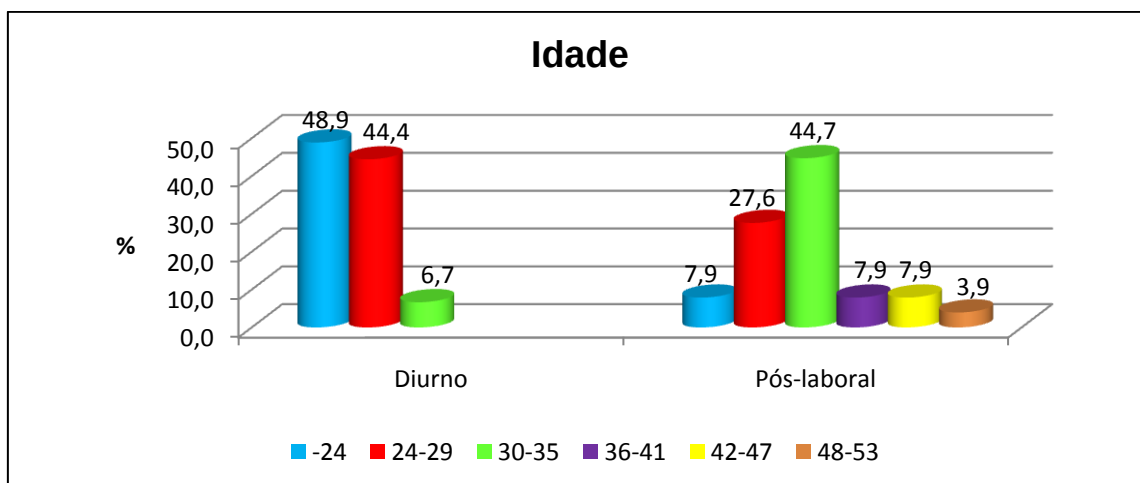
A idade dos participantes encontrava-se distribuída entre os menos de 24 anos e os 53 anos; notando-se uma frequência mais elevada entre a classe dos 24-29 anos, seguida dos intervalos menos de 24 anos e o intervalo 30-35 anos, como se pode constatar no histograma a seguir apresentado (Gráfico 35).

Gráfico 35 – Idade do total dos participantes



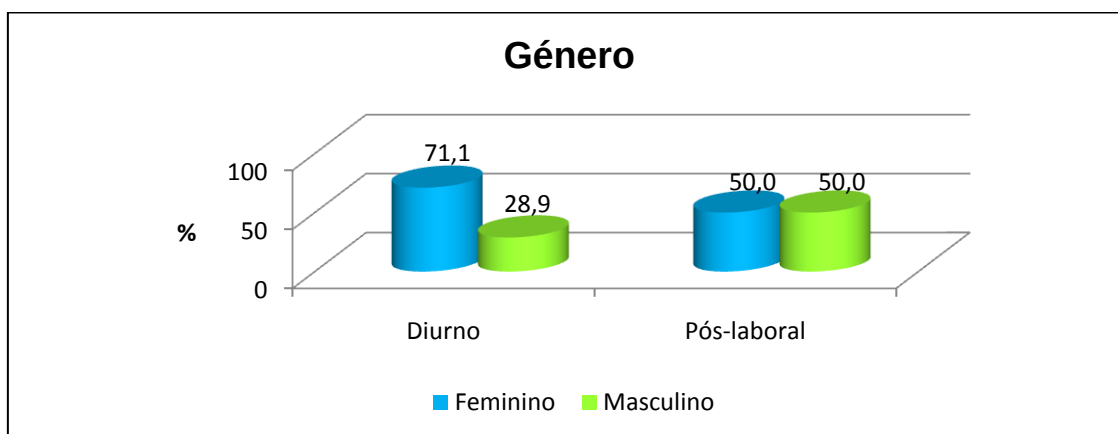
Quando se faz a análise por regime de inscrição, verifica-se que, no regime pós-laboral, existem estudantes com idades que vão desde menos 24 anos até ao intervalo 48-53 anos, sendo que a maior frequência se encontra no intervalo 30-35 anos. No regime diurno, a maior frequência, como não será de estranhar, encontra-se no intervalo menos de 24 anos. O gráfico seguinte ilustra esta análise.

Gráfico 36 – Idade dos participantes por regime de inscrição



Relativamente ao género, estavam inscritos no 3º ano desta licenciatura, no regime diurno e pós-laboral, respectivamente, 248 e 140 estudantes do género feminino e 140 e 83 do género masculino (dados cedidos pelos Serviços do ISCAP). Esta diferença entre os géneros é um facto já constatado na licenciatura em Assessoria e Tradução, mas esta maior percentagem do género feminino apenas ocorre nos respondentes ao questionário no regime diurno, pois no regime pós-laboral os respondentes encontram-se equilibrados (Gráfico 37).

Gráfico 37 – Género dos participantes (por regime de inscrição)

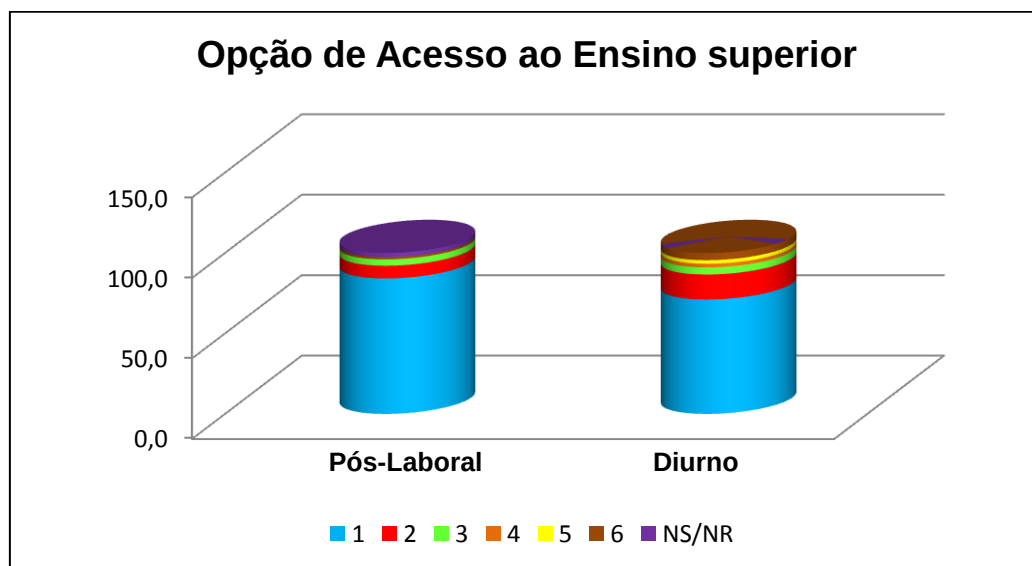


Interessante, nesta caracterização, será a referência à opção de acesso ao Ensino Superior que, tal como acontecia com os estudantes da licenciatura de Assessoria e Tradução, também no curso de Contabilidade e Administração é a primeira opção para a grande maioria dos estudantes (79,3%). A análise por regime de inscrição apresenta o mesmo tipo de distribuição, como se pode constatar na tabela e gráfico abaixo transcritos.

Tabela 69 – Opção de candidatura ao ensino superior (total dos participantes)

Opção de Acesso ao Ensino Superior	
Opção	Percentagem
1	79,3
2	10,7
3	4,1
4	0,8
5	0,8
6	2,5
NS/NR	1,7
Total	100,0

Gráfico 38 – Opção de candidatura ao ensino superior (por regime de inscrição)



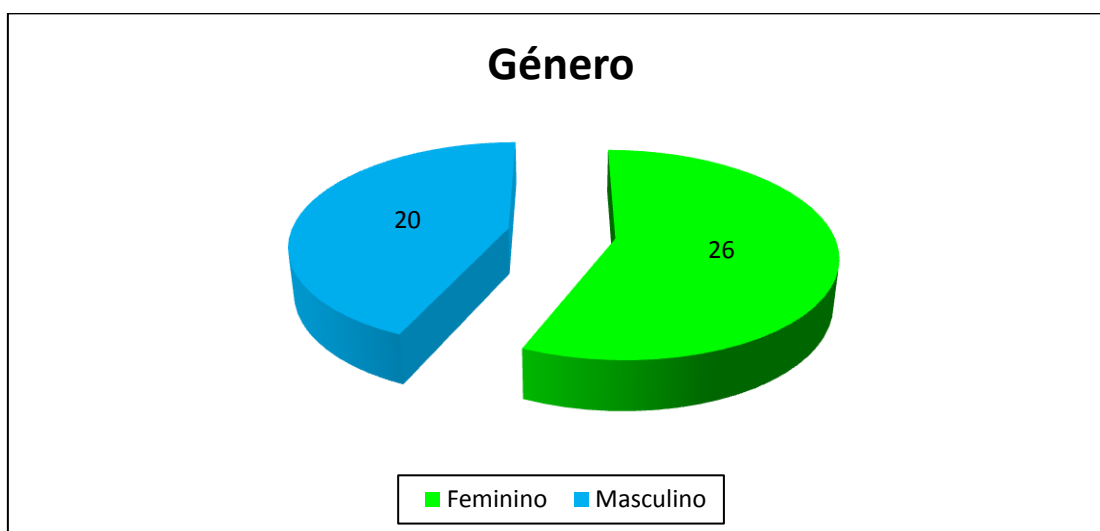
De seguida, far-se-á a caracterização dos docentes que responderam ao questionário.

1.1.1.2 Os Docentes

No que aos docentes diz respeito, o questionário foi enviado para todos os docentes a leccionarem no curso de Contabilidade, que em 2008-2009 eram 170 (dados cedidos pelos Serviços do ISCAP); destes, apenas 46 responderam ao questionário, ou seja, 27,05% dos docentes.

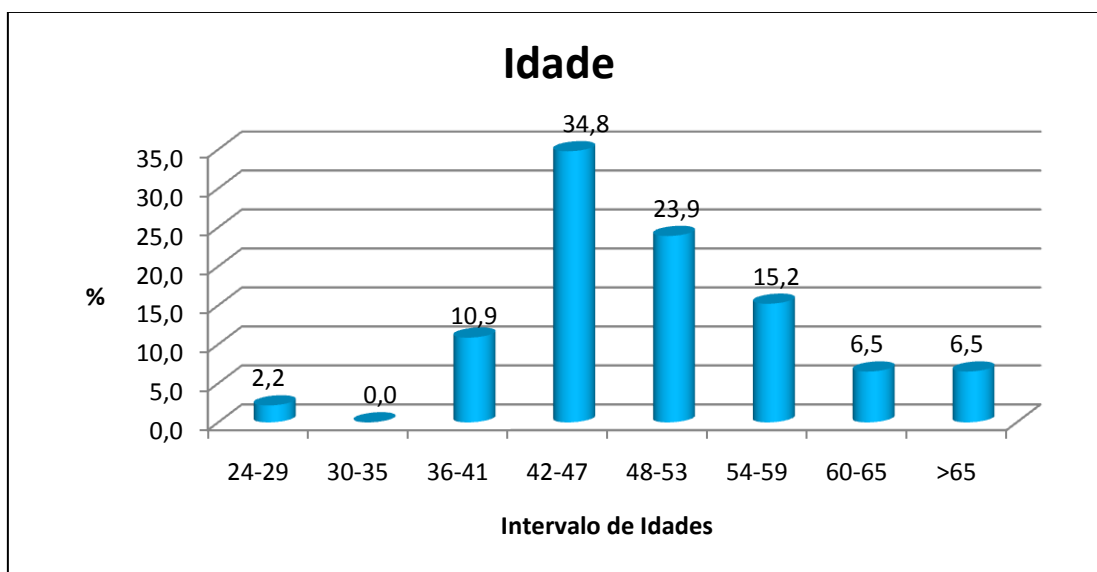
Numa primeira análise, verifica-se que, em termos de género, os participantes se encontram distribuídos de forma equilibrada, 56,5% de docentes do género feminino e 43,5% de docentes do género masculino, como se pode constatar pelo gráfico abaixo apresentado.

Gráfico 39 – Género dos participantes



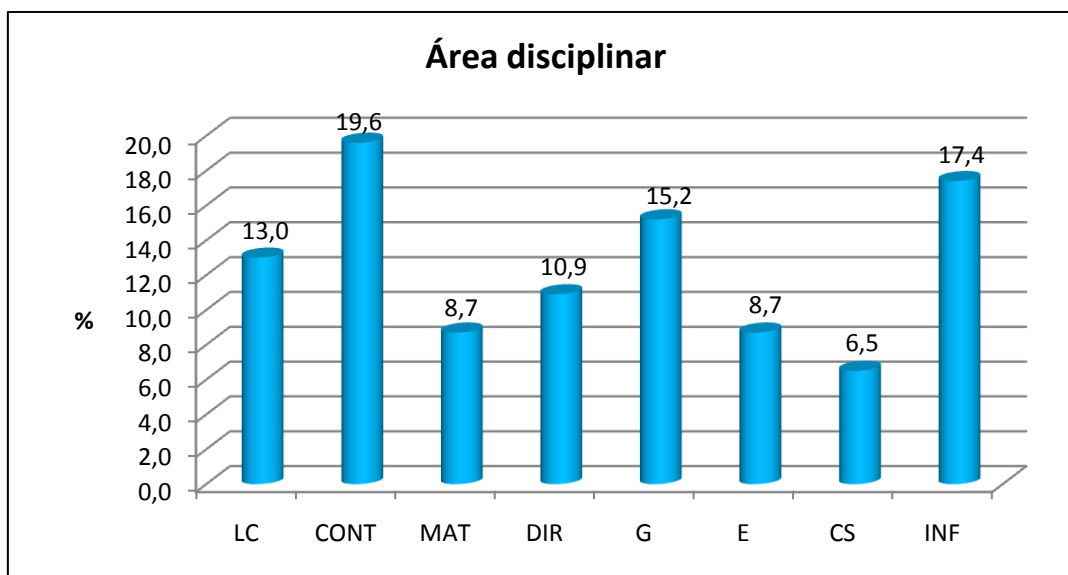
A idade destes docentes variava entre o intervalo 24-29 anos e mais de 65 anos, sendo que as maiores frequências se encontravam entre os intervalos que iam dos 42 anos aos 53 anos (Gráfico 40).

Gráfico 40 – Idade dos docentes participantes



Nesta amostra, estão rerepresentadas todas as áreas disciplinares do curso, sendo que o maior número de respondentes pertence à área disciplinar de Contabilidade, que é a área com maior número de docentes envolvidos no curso (Gráfico 41).

Gráfico 41 – Áreas disciplinares dos participantes



Do total dos participantes, 71,7% são mestres (Tabela 70) e 80,4% exercem a função docente em regime de dedicação exclusiva (Tabela 71).

Tabela 70 – Grau de escolaridade dos docentes participantes

Grau Académico	Percentagem
Licenciatura	13,1
Mestrado	71,7
Doutoramento	15,2
Total	100,0

Tabela 71 – Regime de trabalho dos participantes

Regime	Percentagem
Exclusividade	80,4
Tempo Integral	10,9
Tempo Parcial	8,7
Total	100,0

1.1.2 Nas Entrevistas

Tal como na primeira fase desta investigação, foram entrevistados estudantes e docentes da licenciatura em análise, a saber, cinco estudantes e 10 docentes. Destes, entrevistámos um docente de cada área científica constante do plano curricular do curso, sendo que um deles era igualmente o coordenador da licenciatura.

Os estudantes que haviam terminado a licenciatura em 2008-2009 foram contactados, tendo cinco acedido a serem entrevistados. Não existiu nenhuma escolha prévia de entrevistados.

No dia da entrevista, todos os entrevistados foram mais uma vez informados do âmbito do estudo e da confidencialidade dos dados no seu tratamento.

Os estudantes entrevistados tinham as seguintes características:

- As suas idades estavam compreendidas entre os 24 e os 32 anos;
- Quatro dos entrevistados frequentaram as aulas no regime pós-laboral e um em regime diurno;

- Dois destes estudantes estão a trabalhar na área da contabilidade e os restantes três exercem funções em áreas administrativas;
- Quatro dos entrevistados estão a frequentar o mestrado em Contabilidade e Finanças, no ISCAP.

A escolha dos docentes entrevistados seguiu os mesmos pressupostos adoptados para a Licenciatura em Assessoria e Tradução: fazerem parte da população a quem foi aplicado o questionário; estar presente um docente de cada área científica do curso; fazer parte desta amostra o coordenador do curso.

Os docentes entrevistados tinham o seguinte perfil:

- Idades compreendidas entre os 39 e os 55 anos;
- Seis dos entrevistados tinham o mestrado e quatro eram doutorados;
- A grande maioria trabalha no ISCAP em Regime Dedicação Exclusiva e apenas um dos docentes entrevistados tinha contrato em Regime de Tempo Integral;
- Apenas dois docentes dão aulas há menos de 10 anos.

Feita a caracterização dos participantes no inquérito realizado (questionários e entrevistas), o que nos propomos é apresentar os resultados obtidos e ilações retiradas.

1.2 Apresentação e Interpretação de Resultados

Nesta fase do estudo, interessava-nos averiguar se, na licenciatura em Contabilidade e Administração ministrada no ISCAP, os resultados eram semelhantes aos obtidos na licenciatura em Assessoria e Tradução ou se, pelo contrário, o impacto das mudanças geraram resultados dissemelhantes.

1.2.1 Pesquisa Documental (Notas Estudantes)

A informação recolhida junto dos Serviços Académicos do ISCAP sobre a avaliação dos alunos do curso de Contabilidade e Administração refere-se os anos lectivos de 2004/2005 a 2008/2009. O ano lectivo de 2007/2008 é o ano lectivo em que entram em funcionamento os novos planos curriculares de acordo com as directrizes de Bolonha.

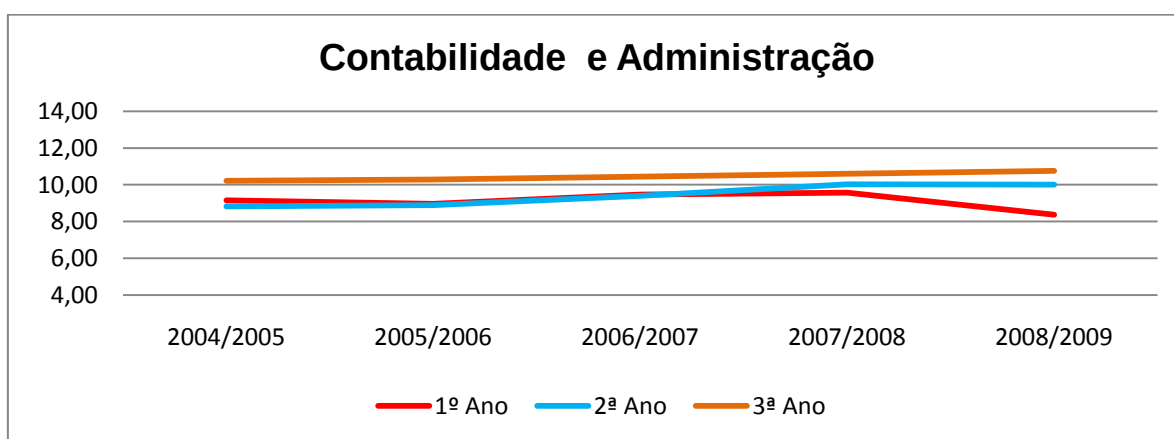
Como se pode constatar pela tabela e gráfico abaixo reproduzidos, os resultados neste curso não são maioritariamente positivos.

O 1º ano ao longo destes 5 anos em análise não apresenta grandes oscilações pré e pós Bolonha. As melhorias notam-se essencialmente ao nível do 2º ano e do 3º ano. De ressaltar, que pela primeira vez, as médias do 2º ano passaram a ser positivas e as do 3º ano tiveram um ligeiríssimo incremento.

Tabela 72 – Médias anuais dos anos lectivos de 2004/2005 a 2008/2009

	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009
1º Ano	9,15	8,96	9,47	9,57	8,37
2º Ano	8,83	8,89	9,40	10,03	10,00
3º Ano	10,22	10,29	10,44	10,60	10,75

Gráfico 42 - Médias anuais dos anos lectivos de 2004/2005 a 2008/2009



Ao nível das médias, e comparando com os resultados verificados na licenciatura em Assessoria e Tradução, o novo modelo de ensino-aprendizagem, nestes dois primeiros anos da

sua implementação não gerou alterações consideráveis, o que nos leva a questionar se existiram alterações para além dos planos curriculares.

1.2.2 Análise dos Questionários

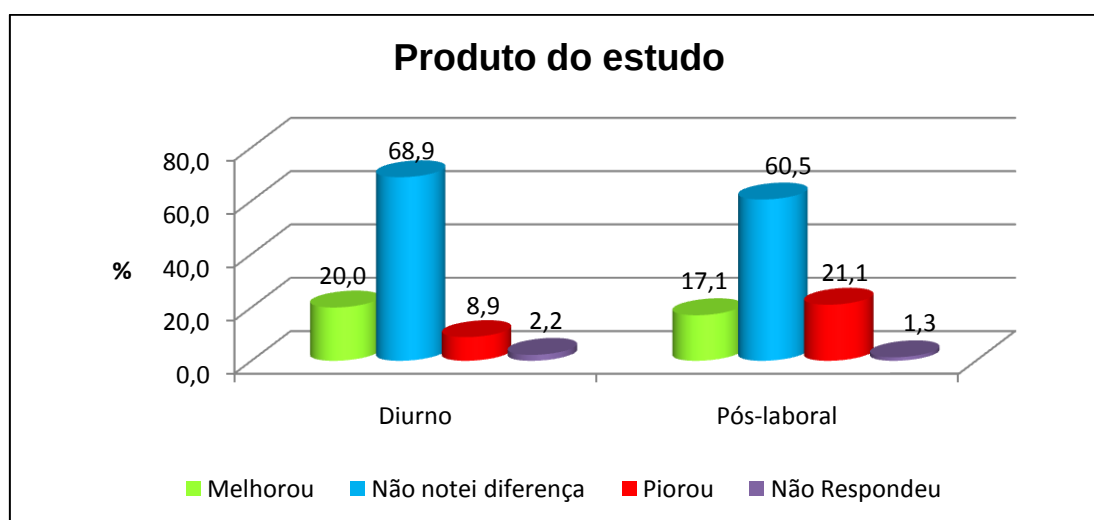
Na apresentação dos resultados relacionados com este curso, iremos seguir a metodologia utilizada na primeira fase desta investigação: análise separada dos questionários a estudantes e a docentes e posteriormente o cruzamento dos dados obtidos.

1.2.2.1 Questionário Estudantes

❖ Os estudantes têm melhores resultados após a reestruturação do Plano Curricular do curso

Depois da apresentação das médias obtidas pelos alunos desta licenciatura nos últimos 5 anos e analisadas as respostas dadas sobre o produto do seu estudo ter sofrido alterações, a grande maioria dos participantes, em ambos os regimes, respondeu que não tinha notado melhorias no produto do seu estudo, e é de notar que, nos alunos do pós-laboral, 21,1%, considerou que os seus resultados obtidos tinham inclusive decrescido (Gráfico 43).

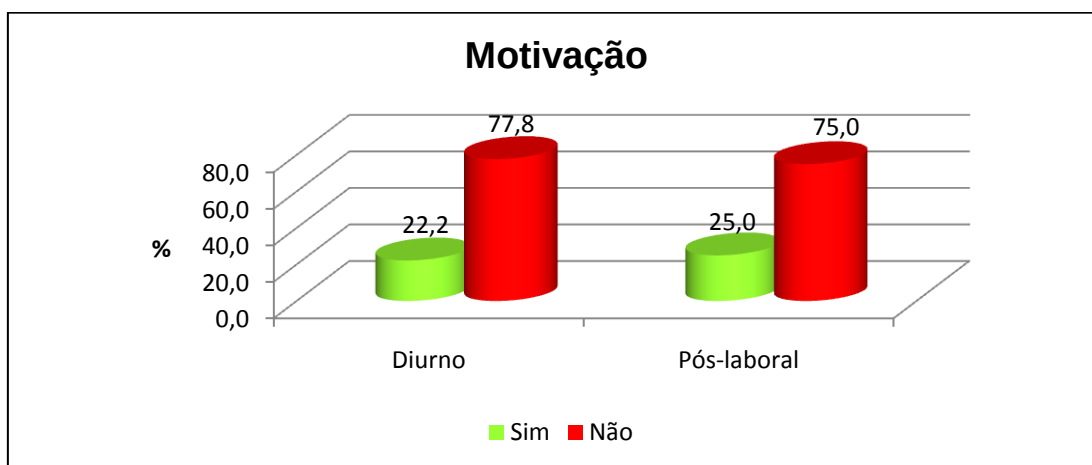
Gráfico 43 – Produto do estudo dos estudantes melhorou?



❖ Os estudantes estão mais motivados com o novo Plano Curricular

Quando questionados se o novo Plano Curricular tinha alterado a sua motivação para a aprendizagem, os participantes neste estudo responderam maioritariamente que estavam mais desmotivados – 77,8% os alunos diurnos e 75,0% os alunos do pós-laboral (Gráfico 44).

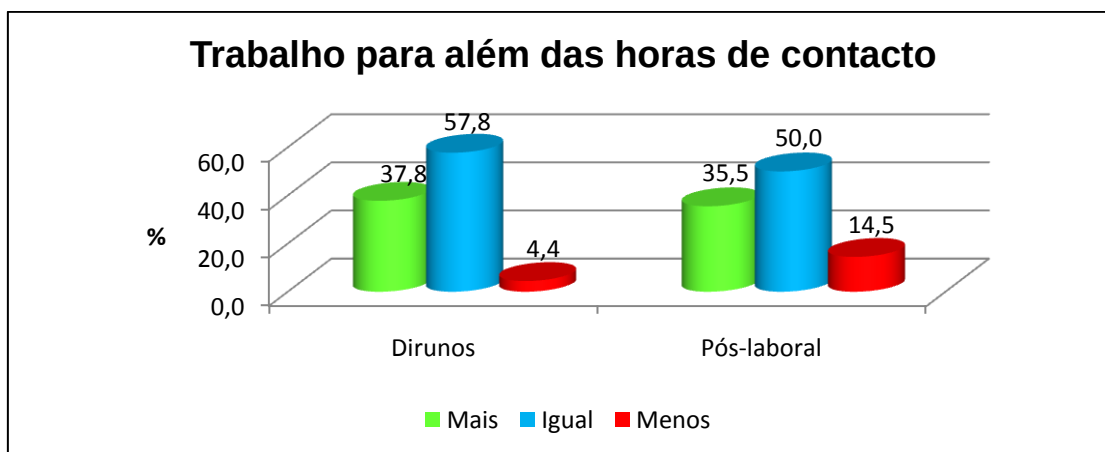
Gráfico 44 – Os estudantes sentem-se mais motivados?



Este resultado, cruzado com as respostas dadas à questão se tinham passado a trabalhar mais fora das horas de contacto, volta a justificar os resultados obtidos quando apresentámos as médias dos alunos.

No gráfico abaixo, podemos constatar que metade dos alunos do pós-laboral e mais de metade dos alunos diurnos responderam que, após a reestruturação do curso, o tempo que dedicavam ao estudo era o mesmo, havendo mesmo 14,5% dos participantes do pós-laboral a responderem que agora trabalhavam menos fora das horas de contacto.

Gráfico 45 – Os estudantes trabalham mais fora das horas de contacto?



Estes dados poderão ser justificados à luz das respostas dadas sobre o seu grau de satisfação perante as alterações ocorridas, onde ressalta que a maioria dos participantes se considera «pouco satisfeito» ou «muito pouco satisfeito» quanto às mudanças ocorridas, como se pode verificar na Tabela 73.

Tabela 73 – Grau de satisfação dos participantes

	Estudantes Diurnos	Estudantes Pós-laboral
	Percentagem	Percentagem
Muito Pouco Satisfeito	28,9%	36,8%
Pouco Satisfeito	35,6%	36,8%
Medianamente Satisfeito	20,0%	14,5%
Satisfeito	15,6%	6,6%
Muito Satisfeito	0,0%	2,6%
Não Respondeu	0,0%	2,6%

❖ Os professores estão mais motivados com o novo Plano Curricular

A maioria dos estudantes participantes neste estudo responderam maioritariamente, em todas as áreas curriculares, que não tinham notado um aumento da motivação dos seus docentes após a reestruturação do curso (Tabela 74).

Tabela 74 - Na opinião dos estudantes, os docentes estão mais motivados?

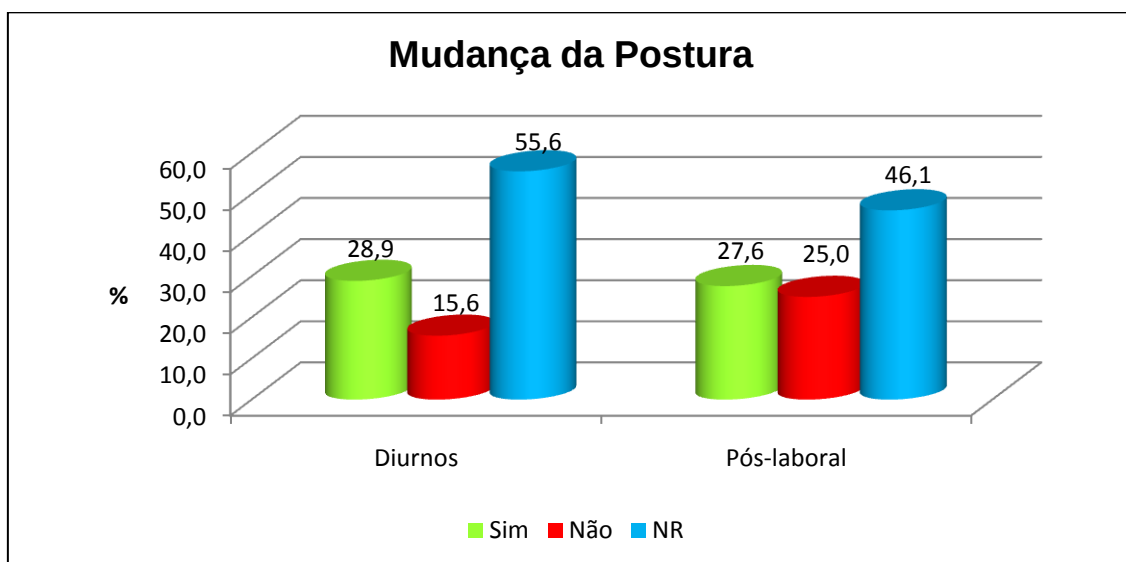
Área Disciplinar	Diurno				Pós-laboral			
	Sim %	Não Notei Diferença %	Não %	NR %	Sim %	Não Notei Diferença %	Não %	NR %
Assessoria e Comunicação Organizacional (ACO)	6,7	71,1	8,9	13,3	3,9	59,2	21,1	15,8
Línguas e Culturas (LC)	6,7	71,1	8,9	13,3	2,6	59,2	19,7	18,4
Contabilidade (C)	13,3	42,2	44,4	0,0	3,9	56,6	38,2	1,3
Matemática (M)	24,4	46,7	24,4	4,4	17,1	46,1	23,7	13,2
Direito (D)	2,2	62,2	26,7	8,9	2,6	53,9	28,9	14,5
Gestão (G)	2,2	55,6	37,8	4,4	9,2	50,0	28,9	11,8
Economia (E)	8,9	62,2	22,2	6,7	9,2	52,6	22,4	15,8
Ciências Sociais (CS)	8,9	68,9	15,6	6,7	3,9	59,2	21,1	15,8
Informática (INF)	6,7	68,9	17,8	6,7	6,6	53,9	21,1	18,4

Este sentimento, aliado aos dados anteriormente recolhidos, constituirão mais uma justificação para o facto de os resultados de aprendizagem não apontarem melhorias.

❖ A alteração curricular implica novas práticas metodológicas

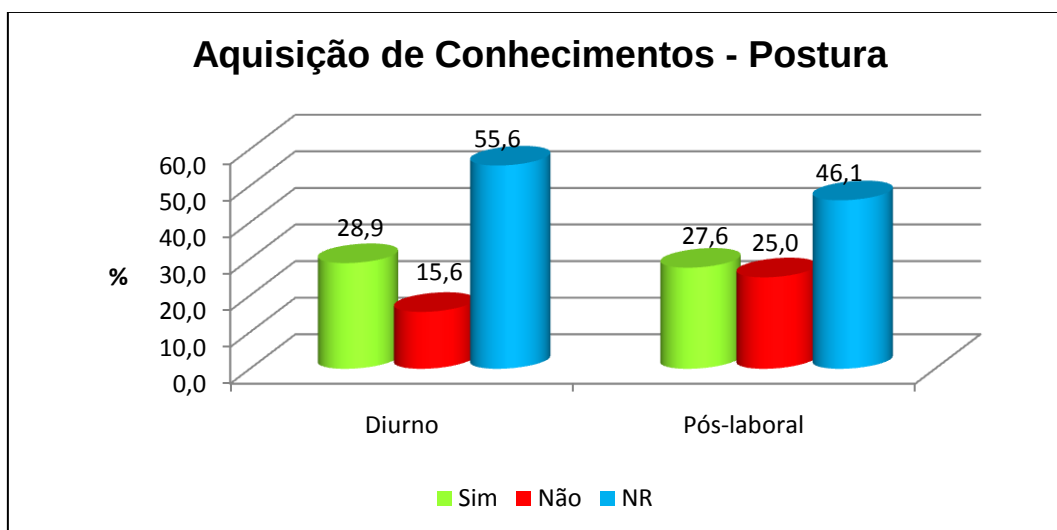
Os dados até aqui apresentados passam ainda a fazer mais sentido quando se analisam os dados recolhidos sobre as razões para a existência ou não de alteração da postura dos participantes perante a sua aquisição de conhecimentos. A esta questão, só 28,9% dos participantes diurnos e 27,6% dos participantes do regime pós-laboral responderam que tinham alterado a sua postura e, mais interessante ainda, a grande maioria dos participantes não respondeu a esta questão, como se pode constatar no Gráfico 46.

Gráfico 46 - Os estudantes alteraram a sua postura perante o seu processo de aprendizagem?



Completando esta análise com os dados recolhidos sobre se a sua atitude perante a aquisição de conhecimentos se tinha alterado, as suas respostas mantiveram-se coerentes com as respostas dadas na questão sobre a sua postura perante o processo de aprendizagem, como se pode verificar no Gráfico 47.

Gráfico 47 - A postura perante a aquisição de conhecimentos alterou-se?



E, ao aprofundarmos o estudo, fazendo uma análise de conteúdo às respostas obtidas a esta questão, estes dados confluem ainda mais num sentido negativo, pois existem participantes, apesar de não serem numa percentagem elevada (15,5% dos estudantes diurnos e 2,5% do pós-laboral) que confirmam a sua alteração de postura mas pela negativa, ao declararem que “passaram a estar menos interessados”; e que depois da reestruturação até estudam menos, dado a carga horária semanal ter aumentado (10,0% dos participantes do regime pós-laboral), como se pode constatar na Tabela 75.

Tabela 75 - Causas apresentadas para ter existido alteração de postura face ao processo de aquisição de conhecimentos

	Diurno	Pós-laboral
Justificações dadas	%	%
Mas, pela negativa, passei a estar menos interessado	15,8	2,5
Passei a estar mais motivado nas UC onde as metodologias passaram a ser activas	5,3	-----
Mais autonomia de estudo	36,8	32,5
Mas apenas pontualmente nas UC que implementaram novas metodologias de trabalho	5,3	2,5
Maior motivação no processo de aquisição de conhecimentos	-----	2,5
Mas, pela negativa, dantes tinha mais tempo para estudar	-----	10,0
Mais proactividade	-----	2,5

Por outro lado, a maioria dos participantes justificaram a sua não alteração de postura pela simples razão de os processos de ensino se terem mantido inalterados (Tabela 76).

Tabela 76 - Causas apresentadas para não ter existido alteração de postura face ao processo de aquisição de conhecimentos

	Diurno	Pós-laboral
Justificações dadas	%	%
Pois os processos de ensino, na maioria dos casos, se mantiveram inalteráveis	31,6	47,5
Ainda em adaptação às novas necessidades	5,3	-----

Nesta sequência, estes alunos, na sua maioria, afirmaram não terem recorrido a fontes de conhecimento diferentes daquelas a que já recorriam e nem fazerem mais pesquisas de forma autónoma (Gráficos 48 e 49).

Gráfico 48 - Os estudantes recorrem a fontes de conhecimento mais diversificadas?

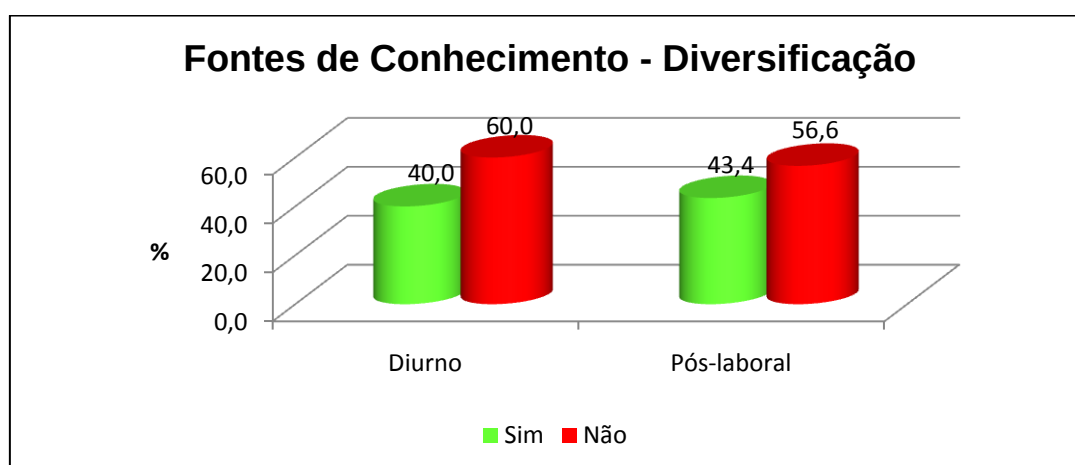
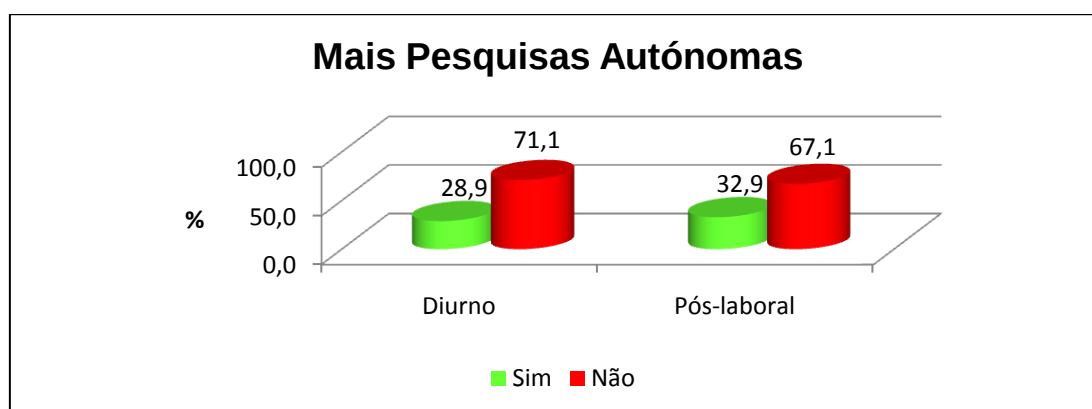


Gráfico 49 - Os estudantes fazem mais pesquisa autónoma?



As respostas obtidas na questão «indique o n.º média de vezes que foi à Biblioteca consultar livros/revistas ou à Internet, para a preparação das suas aulas/trabalhos propostos» parece denotar a ausência de mudança de postura perante o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos ao responderem, por exemplo, que nunca foram à Biblioteca: esta resposta foi dada por 20,0% dos participantes diurnos e por 38,2% dos participantes do regime pós-laboral (Tabela 77).

Tabela 77 - N.º médio de idas à Biblioteca ou Consultas na Internet

Regime	N.º Médio de Consultas	Biblioteca %	Internet %
Diurno	Nunca fui	20,0	11,1
	De 3 a 6 vezes	48,9	20,0
	Mais de 6 vezes	31,1	66,7
	NR	0,0	2,2
Pós-laboral	Nunca fui	38,2	21,1
	De 3 a 6 vezes	40,8	64,5
	Mais de 6 vezes	19,7	10,5
	NR	1,3	3,9

Quando questionados sobre se estavam a adquirir as competências descritas nos planos curriculares, só 11,1% dos participantes diurnos e 22,4% dos participantes do pós-laboral responderam estar a adquirir essas competências (Gráfico 50). E, mesmo dentro deste grupo, um número considerável de alunos afirmou que esta aquisição não se alargava a todas as unidades curriculares, como se pode verificar no Tabela 78.

Gráfico 50 - Os estudantes acham que estão a adquirir as competências descritas nos planos curriculares?

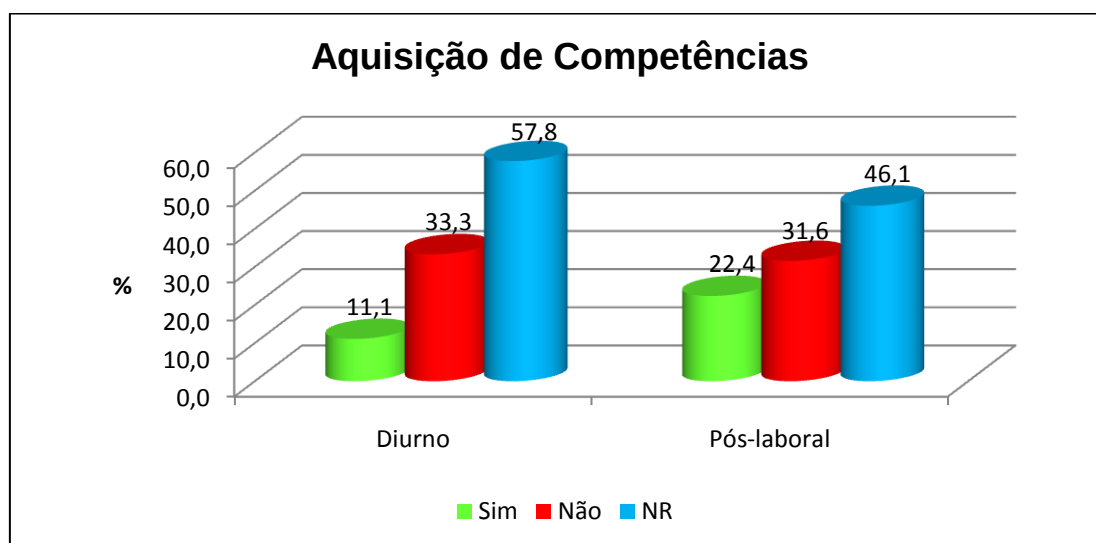


Tabela 78- Justificações apresentadas para se estarem a adquirir as competências referidas no plano curricular do curso

	Diurno	Pós-laboral
Justificações dadas	%	%
Mas, não em todas as áreas curriculares	12,5	35,3
Mas, ainda insuficientes para as necessidades do mercado de trabalho	6,3	0,0
Mais tempo para reflexão que permite aprender e deixar de estudar	6,3	0,0

Do lado dos participantes que responderam negativamente a esta questão, foram várias as justificações apresentadas, mas em ambos os regimes a razão mais focada foi “não terem notado diferença entre planos curriculares”; as “aulas serem pouco práticas” e a “matéria ser a mesma, só que mais condensada e, como consequência, sem aprofundamento”.

Tabela 79 - Justificações apresentadas para não se estarem a adquirir as competências referidas no plano curricular do curso

	Diurno	Pós-laboral
Justificações dadas	%	%
Não notei diferença de um Plano curricular para outro	25,0	14,7
Aulas pouco práticas	25,0	11,8
Matéria muito condensada, sem aprofundamento	12,5	2,9
Preparação para o mercado de trabalho insuficiente	6,3	8,8
Preparação pedagógica dos professores ser insuficiente	6,3	2,9
Redução do curso sem ajustamento de conteúdos	0,0	23,5

As justificações apresentadas nesta questão levam-nos ao outro lado do processo, os docentes, e ao que os alunos opinam sobre as práticas docentes. Quando questionados sobre ter ou não havido mudanças nas metodologias utilizadas pelos docentes e as suas práticas de ensino, as opiniões foram variando de área científica para área científica, tendo, no entanto, incidido a maioria das respostas no campo do «não notei diferença» na maior parte das áreas. De notar que, na área científica de contabilidade, 35,6% de participantes diurnos considerou que os docentes implementaram mudanças e com a mesma percentagem surge a opinião oposta. Na área científica de matemática foram os participantes diurnos que opinaram ter sido mais significativa a mudança.

Nos participantes do regime pós-laboral, destaca-se que, em todas as áreas, a tendência das respostas foi no sentido de não terem sentido diferenças na actuação dos docentes entre um e outro plano curricular.

Tabela 80 - Os docentes alteraram as metodologias

Área Disciplinar	Diurno				Pós-laboral			
	Sim %	Não Notei Diferença %	Não %	NR %	Sim %	Não Notei Diferença %	Não %	NR %
Assessoria e Comunicação Organizacional (ACO)	8,9	64,4	13,0	13,3	6,6	52,6	19,7	21,1
Línguas e Culturas (LC)	8,9	64,4	13,3	13,3	5,3	55,3	19,7	19,7
Contabilidade (C)	35,6	28,9	35,6	0,0	23,7	38,2	36,8	1,3
Matemática (M)	48,9	26,7	17,8	6,7	23,7	43,4	19,7	13,2
Direito (D)	15,6	48,9	28,9	6,7	11,8	44,7	26,3	17,1
Gestão (G)	20,0	42,2	33,3	4,4	19,7	36,8	28,9	14,5
Economia (E)	26,7	46,7	17,8	8,9	14,5	46,1	22,4	17,1
Ciências Sociais (CS)	24,4	53,3	15,6	6,7	9,2	52,6	21,1	17,1
Informática (INF)	20,0	55,6	17,8	6,7	13,2	47,4	19,7	19,7

❖ **Os estudantes consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens**

A resposta a esta questão não acrescentou muito mais ao que os participantes já tinham vindo a opinar ao longo das questões anteriores, ou seja, uma ideia tendencialmente negativa, considerando que as desvantagens eram consideravelmente superiores às vantagens, chegando mesmo a só apresentarem desvantagens.

Os participantes neste questionário consideraram maioritariamente não rever os princípios inerentes ao Processo de Bolonha no curso que tinham frequentado. A opinião mais recolhida foi do seguinte teor: diminuição da licenciatura de 5 para 3 anos, resultando em conteúdos condensados; aulas iminentemente teóricas; um pequeno número de docentes a alterar a sua postura e metodologias; e, por fim, justificando a sua não mudança de postura perante o processo de aprendizagem, a não mudança de postura por parte dos docentes.

A principal vantagem apontada estava relacionada com o processo de mobilidade, possibilidade considerada como uma mais-valia na construção do seu conhecimento e crescimento como cidadãos.

1.2.2.2 Questionário Docentes

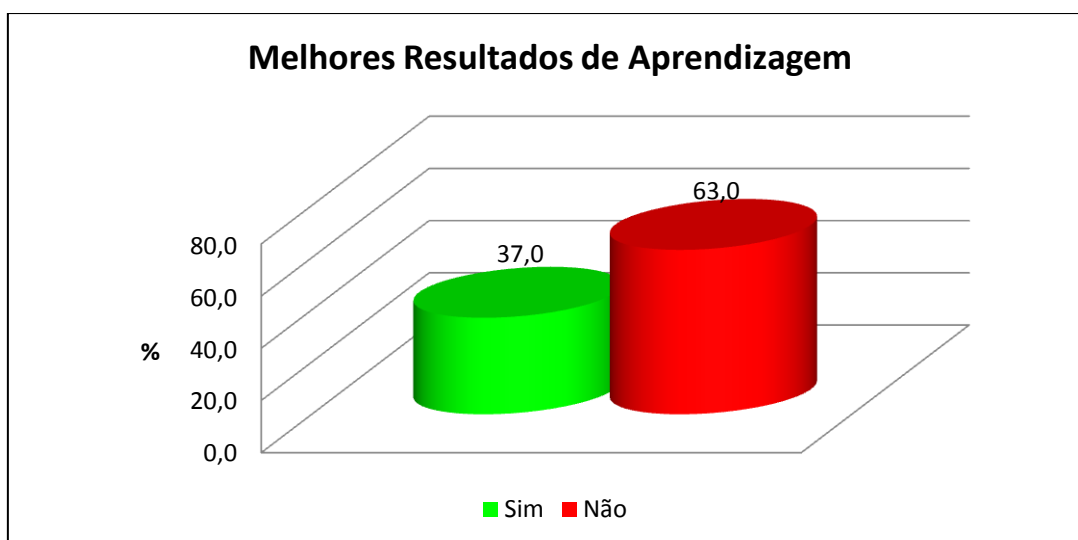
A análise dos questionários dos docentes seguirá a mesma metodologia utilizada na primeira fase deste estudo.

❖ Os estudantes têm melhores resultados após a reestruturação do Plano Curricular

Tal como aos docentes que leccionavam ao curso de Assessoria e Tradução, foi solicitado aos docentes que leccionavam na licenciatura de Contabilidade e Administração que se pronunciassem sobre se o aproveitamento dos alunos tinha melhorado, mantido ou piorado após a reestruturação do curso.

Os docentes respondentes, indo de encontro com as médias já apresentadas na alínea 1.2.1, deste capítulo, consideraram maioritariamente que os resultados dos estudantes não haviam melhorado, como se pode verificar pelo gráfico abaixo apresentado.

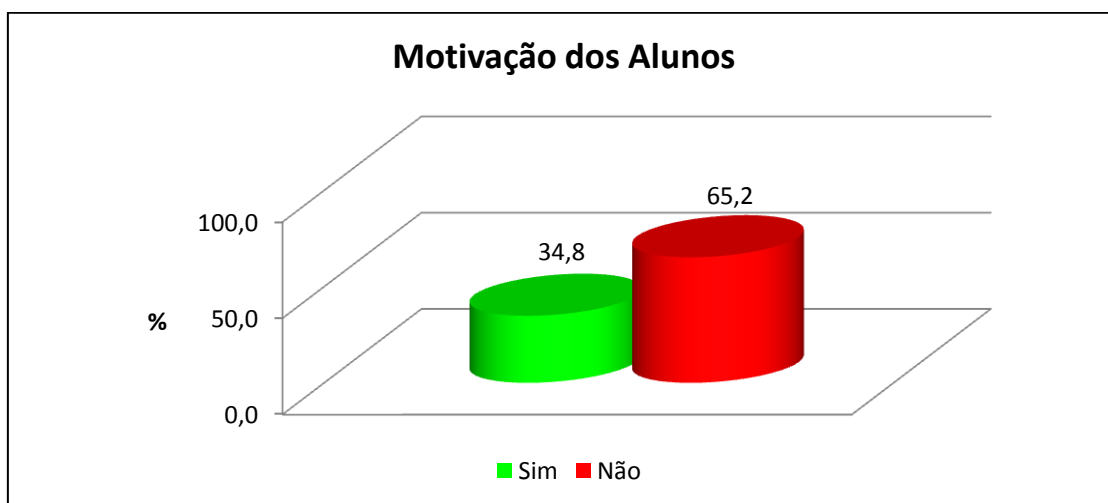
Gráfico 51 – Resultados dos estudantes melhoraram?



❖ Os estudantes estão mais motivados com o novo Plano Curricular

Quando questionados sobre se os estudantes estavam mais motivados após a reestruturação do curso, os docentes respondentes referiram, maioritariamente, não sentirem os seus alunos mais motivados, como se pode constatar no gráfico de seguida reproduzido.

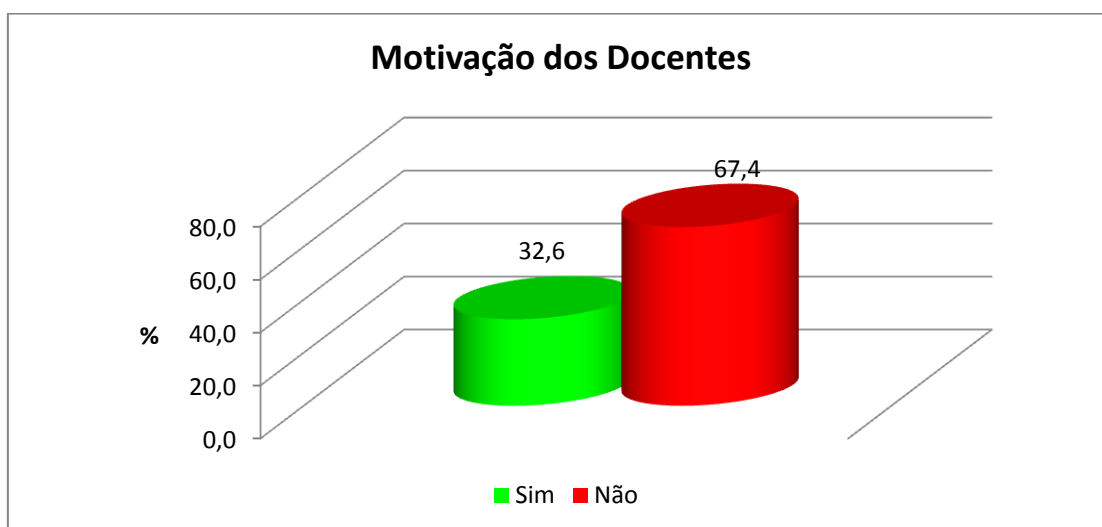
Gráfico 52 - Os docentes acham que os estudantes estão mais motivados?



❖ **Os professores estão mais motivados com o novo Plano Curricular**

Do mesmo modo que referiram não sentirem os estudantes mais motivados, 67,4% dos docentes respondentes consideraram não estarem mais motivados após a reestruturação do curso, tal como se pode verificar no gráfico abaixo transcrito.

Gráfico 53 - Os Docentes estão mais motivados?

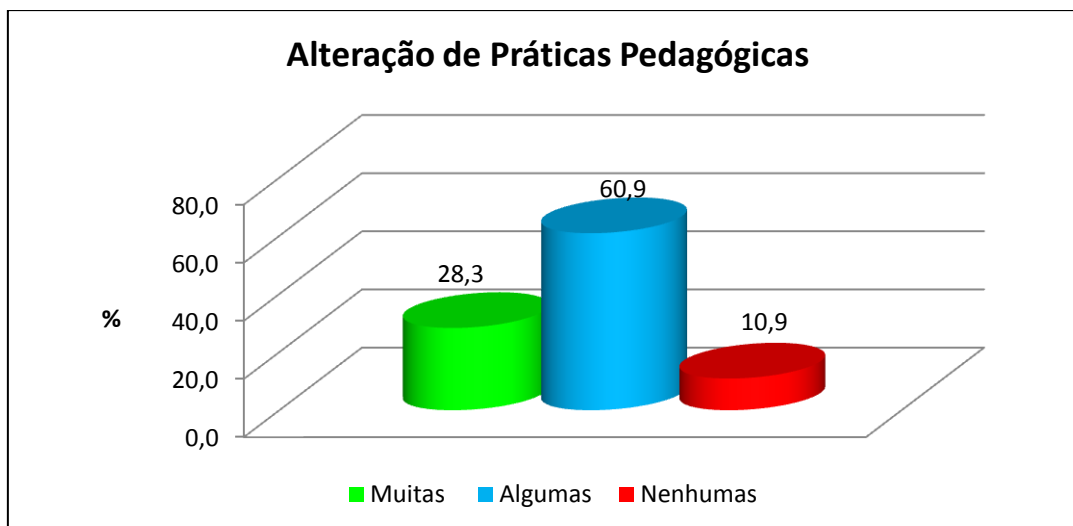


❖ **A alteração curricular implica novas práticas metodológicas**

No conjunto de questões relacionadas com as questões metodológicas e de avaliação, os docentes que responderam ao questionário posicionaram-se da seguinte forma:

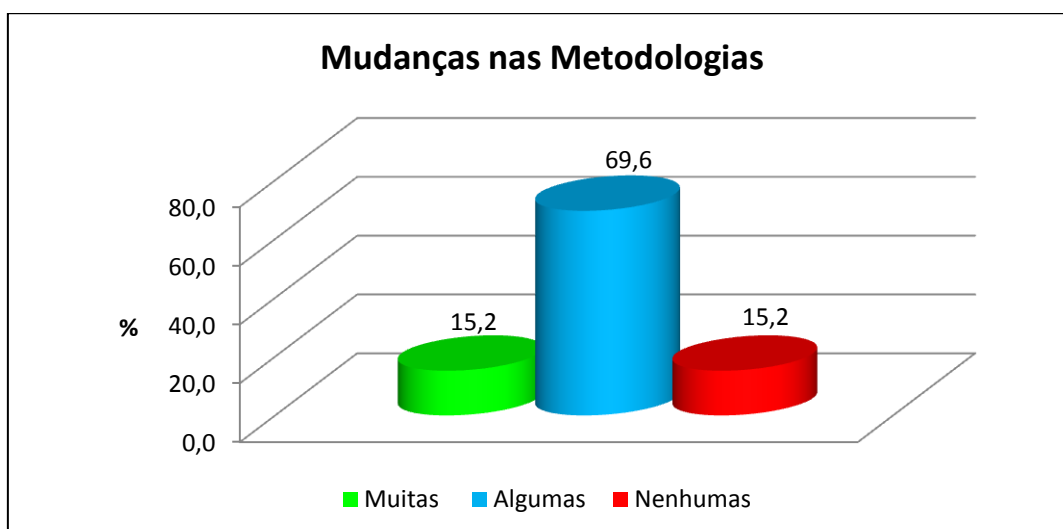
- Mudanças ao nível das práticas pedagógicas: 60,9% dos participantes referiram ter procedido a algumas alterações nas suas práticas pedagógicas (Gráfico 54)

Gráfico 54 - A reestruturação curricular implicou mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes?



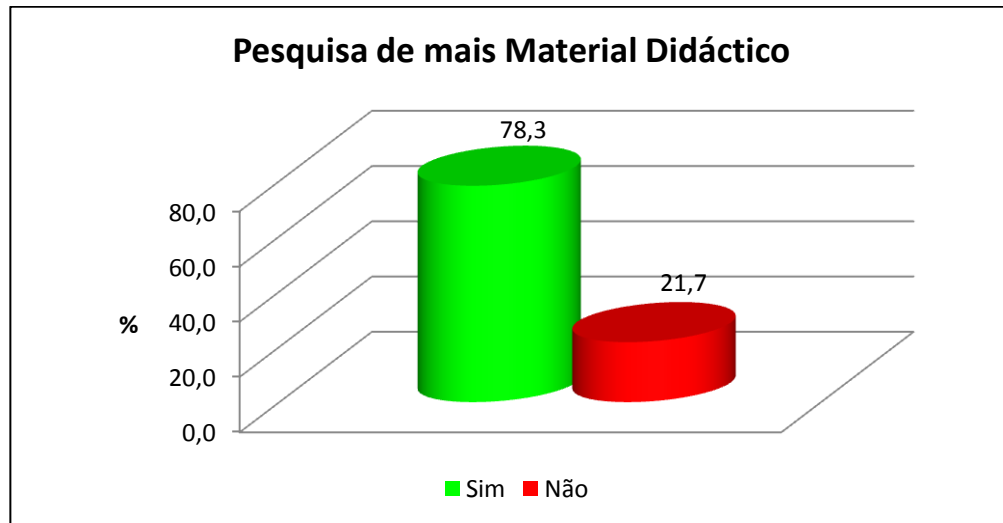
- Do mesmo modo, 69,6% dos participantes referiram que, devido às alterações curriculares, tiveram necessidade de efectuar algumas mudanças metodológicas; será interessante notar que 15,2% destes docentes assumiram não ter procedido a qualquer tipo de alteração (Gráfico 55).

Gráfico 55 - A reestruturação curricular implicou mudanças nas metodologias de ensino utilizadas?



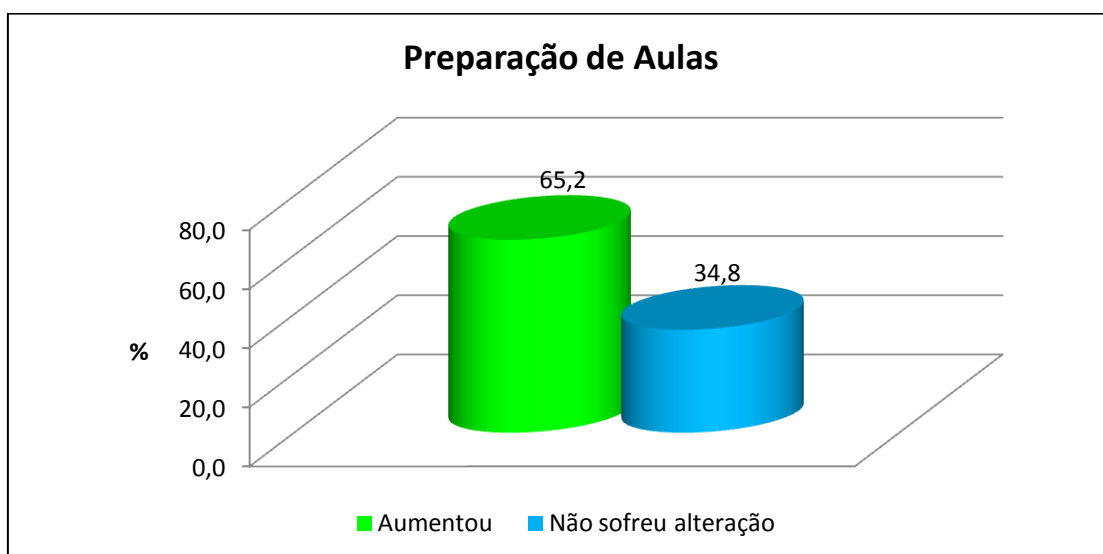
- E, nesta sequência, 78,3% dos participantes responderam que necessitaram de pesquisar mais material didático após a reestruturação das unidades curriculares que leccionavam (Gráfico 56).

Gráfico 56 - A reestruturação curricular implicou pesquisa de mais material didático?



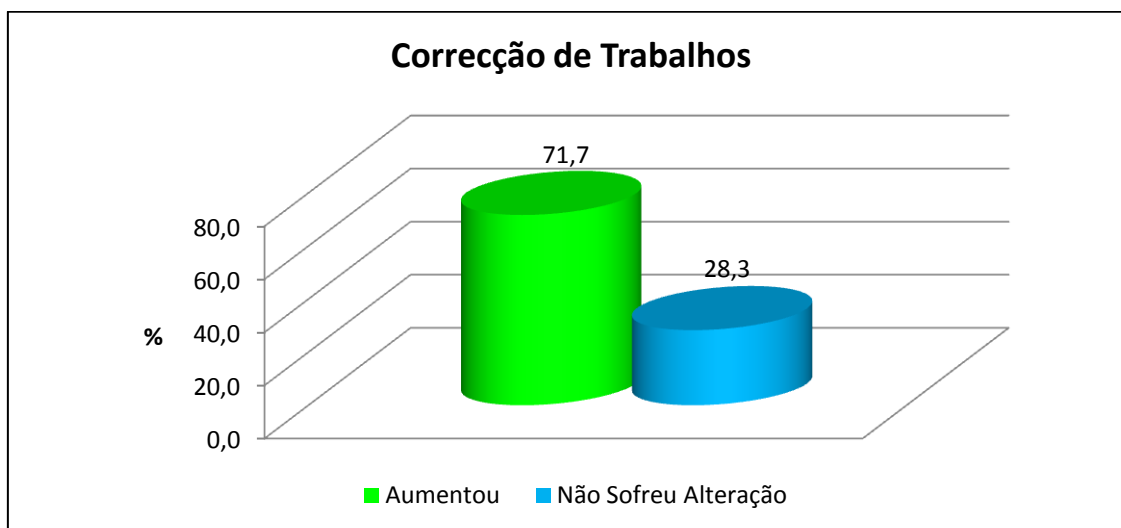
- Quanto ao tempo necessário à preparação das unidades curriculares, 65,2% dos participantes indicaram ter necessitado de dedicar mais tempo a este elemento (Gráfico 57).

Gráfico 57 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado à preparação de aulas?



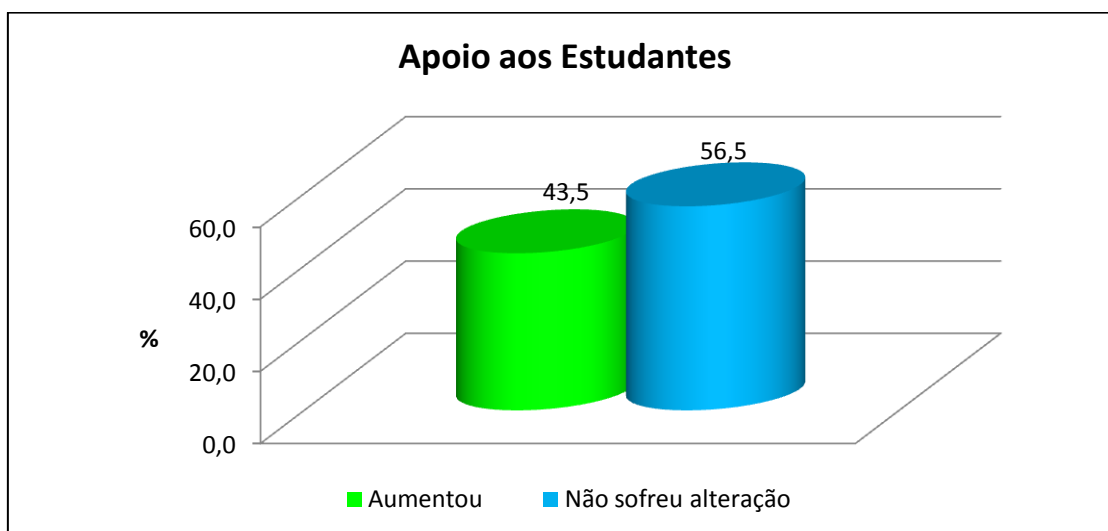
- Relacionada com as alterações metodológicas 71,7% dos participantes afirmaram ter começado a dedicar mais tempo à correcção de trabalhos dos alunos (Gráfico 58).

Gráfico 58 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado à correcção de trabalhos dos estudantes?



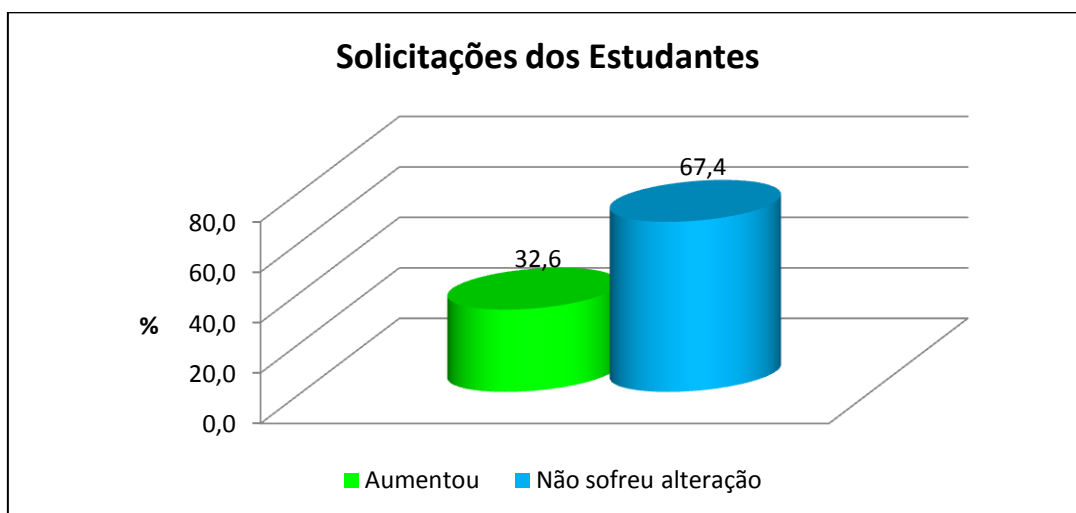
- E, no entanto, apesar das respostas anteriores, 56,5% destes docentes consideram que o tempo dedicado a apoio aos alunos não tinha sofrido alterações (Gráfico 59).

Gráfico 59 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado a apoio aos estudantes?



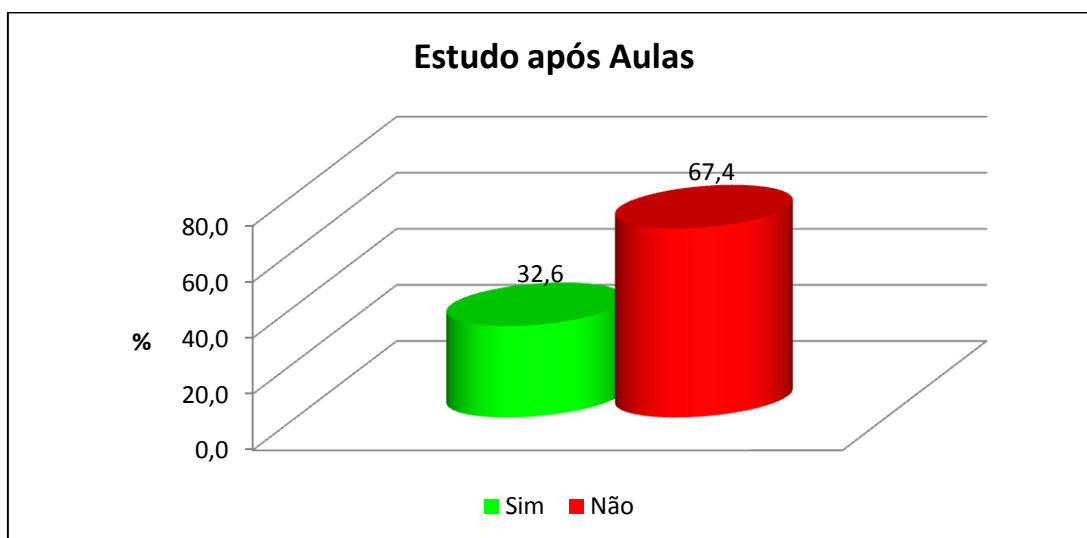
- Para a maioria dos inquiridos, as solicitações dos estudantes fora das horas de contacto não tinham, igualmente, sofrido alteração, como se pode verificar pelo Gráfico 60.

Gráfico 60 - Após a reestruturação curricular os estudantes solicitaram mais o apoio dos docentes fora dos tempos de contacto?



- A constatação anterior toma sentido com a opinião expressa acerca do tempo de estudo dedicado pelos estudantes fora das horas de contacto. Sobre este assunto, 67,4% dos participantes considera que os estudantes não passaram a dedicar mais tempo ao estudo (Gráfico 61).

Gráfico 61 - Após a reestruturação curricular, na opinião dos docentes, os estudantes dedicam mais tempo ao estudo?



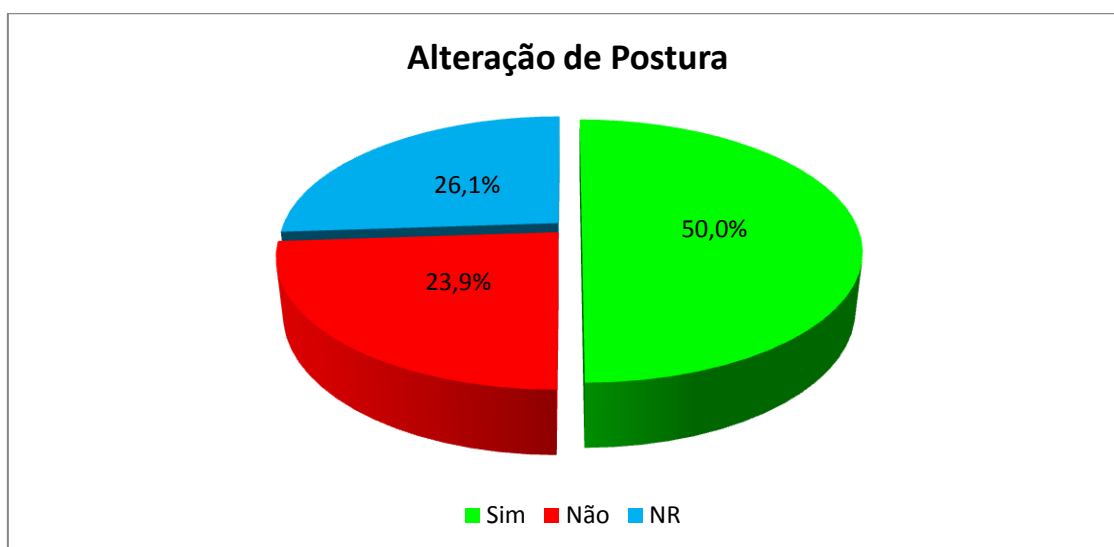
- Relativamente ao item da avaliação, a maioria dos participantes (71,7%) respondeu que tinha procedido a alterações, passando uma grande parte destes docentes (56,5%) a efectuar avaliação contínua, em vez de avaliação final e a percentagem que efectuava uma avaliação mista ter duplicado (de 15,2% para 30,4%), como se pode comprovar na tabela abaixo.

Tabela 81 – A avaliação sofreu alteração?

Avaliação		
Parâmetros		%
Alteração na Avaliação	Sim	71,7
	Não	28,3
Natureza da Avaliação antes da Reestruturação	Final	54,3
	Contínua	2,2
	Mista	15,2
Natureza da Avaliação após a Reestruturação	Final	13,0
	Contínua	56,5
	Mista	30,4

- Por fim, quando solicitado que se pronunciassem sobre a sua postura perante o processo de ensino-aprendizagem ter ou não sofrido alterações, 50,0% dos participantes afirmaram terem alterado a sua postura, mas 23,9% referiu que a sua postura não tinha alterado, como se pode aferir no Gráfico 62. De destacar, nesta análise, os 26,1% dos participantes que não responderam.

Gráfico 62 - A postura dos docentes perante o processo de ensino-aprendizagem sofreu alterações?



As justificações apresentadas, no caso dos participantes que referiram ter alterado a sua postura, foram de natureza vária, mas destacou-se as “mudanças dos processos de ensino-aprendizagem” e o facto de as “aulas passarem a ser mais práticas”. Os dados completos podem ser visualizados na Tabela 82.

Tabela 82 - Justificações apresentadas para ter havido alteração de postura perante o processo de ensino-aprendizagem

Justificações dadas	1º Lugar %	2º Lugar %	3º Lugar %
Mudanças dos processos de ensino-aprendizagem	45,5	16,7	-----
Aulas mais práticas	13,6	16,7	-----
Mudaram as necessidades dos alunos	4,5	-----	-----
Maior empenho no apoio aos alunos	4,5	-----	-----
Acompanhamento do progresso realizado pelo aluno	5,9	16,7	-----
Docente tem de investir mais na sua prática diária	-----	16,7	-----
Introdução de avaliação contínua	13,6	-----	-----
Apostar na minha própria formação	-----	16,7	-----
Preocupação com o desenvolvimento de competências	4,5	-----	-----
Utilização de metodologias de ensino-aprendizagem activas	-----	16,7	50,0
Ensino centrado no aluno	4,5	-----	50,0
Disponibilização de material on-line	4,5	-----	-----
Diversificação de metodologias	4,5	-----	-----

Do lado dos participantes que responderam não terem alterado a sua postura, a principal justificação apresentada foi a de que “já utilizava metodologias activas” (Tabela 83).

Tabela 83 - Justificações apresentadas para não ter havido alteração de postura perante o processo de ensino-aprendizagem

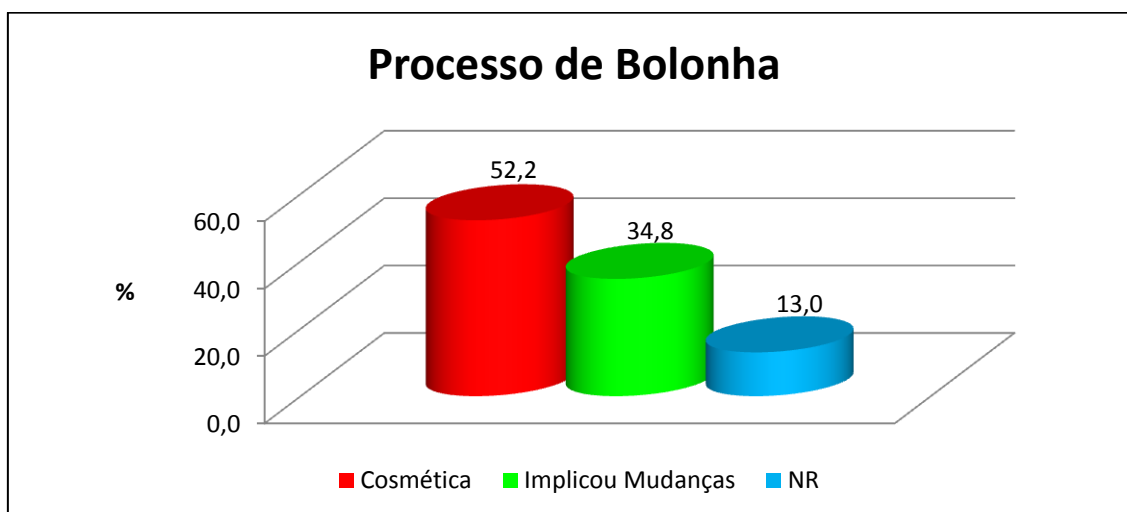
Justificações dadas	1º Lugar %	2º Lugar %	3º Lugar %
Já utilizava metodologias activas	19,4	-----	-----
Não senti essa necessidade	6,5	-----	-----
Alterações unicamente processuais	3,2	-----	-----

❖ Os professores consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens

Tal como na primeira fase deste estudo, foi solicitado aos participantes que se pronunciassem sobre o Processo de Bolonha.

À questão sobre se o Processo de Bolonha consistia numa simples operação de «cosmética» ao nível dos processos de ensino-aprendizagem ou se implicava mudanças, os participantes consideraram maioritariamente (52,2%) que este processo não passava de uma alteração «cosmética» (Gráfico 63).

Gráfico 63 - O Processo de Bolonha é apenas uma «cosmética» ou implicou mudanças



No desenvolvimento da resposta, a opinião mais generalizada referia que as alterações processuais não eram exequíveis sem que existissem meios para serem implementadas as mudanças e, nesta sequência, e com a mesma frequência, aparece a menção “a alunos menos bem preparados”. A Tabela 84 resume a totalidade das respostas dadas, referidas em 1º, 2º e 3º lugar.

Tabela 84 - As respostas apontadas nos três primeiros lugares a fundamentar a não existência de mudança no processo de ensino-aprendizagem

Apenas Cosmética			
Justificações dadas	1º Lugar %	2º Lugar %	3º Lugar %
Falta de meios para implementar a mudança	16,7	8,3	-----
Alunos menos bem preparados	16,7	8,3	-----
Número de alunos por turma demasiado, impedindo mudança	12,5	25,0	-----
Apenas mudança de nomes	12,5	8,3	-----
> Facilitismo	8,3	8,3	-----
Redução das horas de contacto	4,2	-----	-----
Alunos ainda não conscientes do seu novo papel	4,2	8,3	-----

Apenas Cosmética			
Justificações dadas	1º Lugar %	2º Lugar %	3º Lugar %
Afunilamento das aprendizagens	8,3	-----	-----
Alunos não suficientemente maduros para assumir a responsabilidade da sua aprendizagem	4,2	-----	-----
Unicamente mais trabalho por parte do docente	4,2	-----	-----
Ganhar mais dinheiro com a educação	4,2	8,3	-----
Docentes e alunos sem preparação para assumirem as mudanças	4,2	-----	-----
Equivalência entre cursos não ser real (conceito de mobilidade a falhar)	-----	8,3	-----
Falta de apoio ao docente	-----	8,3	-----
Apenas alteração de formato (passagem de licenciatura de 5 para 3 anos)	-----	8,3	-----
Docente sem tempo para cumprir programas	-----	-----	50,0
Falta de precedências	-----	-----	50,0

Dos docentes participantes que consideraram terem existido mudanças (34,8%), justificaram a sua posição ao afirmarem principalmente que os processos de ensino-aprendizagem tinham sofrido alterações no seu todo, nomeadamente ao nível de metodologias e métodos de avaliação. A totalidade das respostas dadas pode ser consultada na Tabela 85.

Tabela 85 - As respostas focadas para fundamentar a existência de mudança no processo de ensino-aprendizagem

Implicou Mudança			
Justificações dadas	1º Lugar %	2º Lugar %	3º Lugar %
Mudanças dos processos de ensino-aprendizagem	25,0	-----	-----
Avaliação contínua	7,5	-----	-----
Maior proximidade entre aluno e docente	2,5	-----	-----
Alunos trabalharem mais durante as horas de contacto	2,5	-----	-----
Mas, ainda incipientes	2,5	-----	-----
Acompanhar mais de perto os alunos	-----	6,3	-----
Diversificação de metodologias e ferramentas	-----	6,3	-----
Estudo contínuo por parte dos alunos	-----	6,3	-----
Mas, alunos ainda não cientes do seu novo papel	-----	6,3	-----
Apoio fora das horas de contacto	-----	-----	33,3

Por fim, solicitou-se aos participantes que apontassem as vantagens e desvantagens que encontravam neste processo. 20,7% dos participantes não apontaram qualquer vantagem,

25,0% qualquer desvantagem e, apenas 4,3% referiram não encontrar qualquer vantagem neste Processo.

As vantagens mais referidas, embora não de forma significativa, incidiam numa maior interacção entre docentes e estudantes e a implementação de uma avaliação contínua. O total das opiniões consta da Tabela 86.

Tabela 86 - Vantagens das implicações do Processo de Bolonha

Vantagens Apontadas	1º Lugar %	2º Lugar %	3º Lugar %
Não foca nenhuma	20,7	-----	-----
Não vê vantagens	4,3	-----	-----
> Interacção entre estudantes e docentes	3,3	-----	11,1
Avaliação contínua	3,3	-----	-----
> Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem	2,2	-----	-----
As vantagens eventuais não estão a ser implementadas	2,2	-----	-----
Mudanças nos processos de ensino-aprendizagem	2,2	-----	-----
Mudança de ano lectivo da unidade curricular	1,1	-----	-----
> Responsabilização dos alunos no processo de ensino-aprendizagem	1,1	-----	-----
Uniformização do ensino	1,1	-----	-----
Ligação consistente entre licenciatura e mestrado em termos de conteúdos programáticos	1,1	-----	-----
Despertar de novas responsabilidades para os docentes	1,1	-----	-----
1º ciclo mais curto	1,1	-----	-----
Conceito inerente ao processo de ensino-aprendizagem	1,1	-----	-----
Ensino centrado nas competências dos estudantes	1,1	-----	-----
Escolha de especializações (2º ciclo) mais alargada	1,1	-----	-----
Utilização de metodologias activas	1,1	-----	-----
Uniformização do ensino	1,1	-----	-----
Mobilidade facilitada	-----	10,7	-----
> Motivação dos alunos	-----	7,1	-----
Melhor aprendizagem	-----	7,1	-----
Mais autonomia dos alunos	-----	3,6	-----
Necessidade de Postura mais activa por parte dos docentes	-----	3,6	-----
Participação mais activa dos estudantes	-----	3,6	-----
Conteúdos curriculares mais pragmáticos	-----	3,6	-----
> Envolvimento dos docentes no processo de ensino-aprendizagem	-----	-----	11,1
> Sucesso escolar	-----	-----	11,1
Abertura do ensino superior a públicos mais diversificados	-----	-----	11,1

No campo das desvantagens, os factores mais referidos foram: a diminuição das horas de contacto; a passagem de licenciaturas de 5 para 3 anos; o aumento de trabalho para os docentes e a dimensão desadequada das turmas. A tabela seguinte apresenta a totalidade das opiniões recolhidas.

Tabela 87 - Desvantagens das implicações do Processo de Bolonha

Desvantagens Apontadas	1º Lugar %	2º Lugar %	3º Lugar %
Não foca nenhuma	25,0	-----	-----
Diminuição das horas de contacto	4,3	3,6	22,2
Passagem de licenciatura de 5 para 3 anos	4,3	3,6	11,1
Mais trabalho para os docentes	4,3	3,6	-----
Dimensão desadequada das turmas	2,2	3,6	-----
Estudantes menos bem preparados	1,1	14,3	11,1
Postura activa não assumida pelos estudantes	1,1	3,6	-----
Dificuldades de adaptação à mudança por parte dos docentes	1,1	3,6	-----
Entrada de alunos no 1º ciclo sem preparação adequada	1,1	3,6	-----
Falta de preparação pedagógica dos docentes	1,1	3,6	-----
Muitos entraves à mudança	1,1	3,6	-----
>Stress por parte dos docentes	1,1	-----	-----
Falta de apoios institucionais facilitadores da mudança	1,1	-----	-----
Ao nível dos processos de ensino-aprendizagem não houve mudanças	1,1	-----	-----
Ritmo de trabalho stressante quer para docentes, quer para alunos	-----	14,3	-----
Desvalorização dos graus de ensino	-----	10,7	-----
Mais trabalho para os docentes	-----	3,6	-----

Após a apresentação dos dados recolhidos através dos questionários, sintetizaremos os dados resultantes das entrevistas realizadas aos estudantes e docentes da Licenciatura em Contabilidade e Administração.

1.2.3 Análise das Entrevistas

A realização de entrevistas, tal como na 1ª fase, teve como principal objectivo refinar a informação recolhida através dos questionários e perceber pessoalmente os sentimentos revelados naqueles.

Foram realizadas 15 entrevistas, 5 a estudantes e 10 a docentes. Tal como já focado na alínea 1.1.2 deste capítulo, as entrevistas foram tratadas através da análise de conteúdo e das matrizes construídas para esta análise.

No sentido de salvaguardar o anonimato dos participantes, identificaremos cada estudante entrevistado por «E», seguido de um número de ordem (E1, E2, ...) e cada um dos docentes entrevistados por «P», seguido também de um número de ordem (P1,P2, ...).

1.2.3.1 Entrevistas Estudantes

❖ Os estudantes estão mais motivados com o novo plano curricular

Os estudantes de Contabilidade e Administração entrevistados não demonstraram grande motivação pelas alterações registadas, apenas um deles considerou que, devido à introdução da avaliação contínua em diversas unidades curriculares, o factor motivação incrementou:

- “Acho que acaba por nos comprometer mais, com a avaliação contínua somos mais obrigados a vir às aulas e estar a par da matéria, logo compromete-nos muito mais e como os resultados são mais positivos isso ajuda a motivar.” (E1).

Outro estudante referiu ter sentido motivação apenas devido à possibilidade de terminar o curso em menos tempo:

- “Nos 2 anos lectivos em que estive num plano transitório de adaptação ao Processo de Bolonha senti-me de facto mais motivada, mas não pelo novo plano curricular. Ao fim de 4 anos podia já ser licenciada, e o facto de que se não terminasse no ano lectivo 08/09 me obrigaria a fazer todas as unidades curriculares que constam do novo plano curricular que não constavam do meu plano transitório, foi um incentivo especial.” (E4).

Os restantes estudantes alegaram não existir grandes motivos para existir mais motivação, por considerarem que a exigência passou a ser menor e os planos curriculares não terem sido devidamente adequados, ou porque a necessidade de trabalhar mais fora do tempo de aulas ser desmotivador, pela falta de tempo:

- “O currículo pós Bolonha foi menos motivador. Porquê? Ao frequentar os últimos anos da licenciatura em Bolonha, senti que obtinha melhores resultados, mas a preparação e nível de exigência era incomparavelmente inferior, em relação ao início do curso.” (E2);
- “Não é mais motivador. Compromete no sentido negativo porque se a intenção é trabalhar fora do contexto de aula, nem todos os alunos têm essa possibilidade e acabam por descorar do trabalho pedido.” (E3);
- “Pela minha experiência como aluna, o Processo de Bolonha veio desmotivar alunos e professores, talvez, porque teria sido necessário mais tempo de preparação ou de formação dedicadas aos públicos alvo ou por outro lado, um ajuste mais adequado dos conteúdos programáticos e da planificação e desenvolvimento das aulas e dos trabalhos a realizar pelos alunos.” (E5).

É curioso notar que o motivo “ter de trabalhar mais fora das aulas presenciais” foi também uma das razões apresentadas pelos estudantes de Assessoria e Tradução para a não existência de maior motivação; no entanto, é de referir que ambos os entrevistados que referiram este facto eram estudantes do regime pós-laboral.

❖ Os professores estão mais motivados com o novo plano curricular

A percepção destes entrevistados sobre a motivação dos docentes foi quase unânime, ao referirem não ter sentido grandes diferenças; pelo contrário, opinaram que:

- “A maioria não (pelo menos nesta fase inicial).” (E5);
- “Não senti maior motivação por parte do corpo docente, pelo contrário, senti em muito momentos que consideravam que este novo processo iria nos prejudicar a nível de formação profissional, pela fraca e básica preparação.” (E2);
- “...muitos se lamentavam de não terem condições para aplicar nas salas os objectivos de Bolonha devido ao excessivo número de alunos em cada turma, e também se verificou muitas vezes o mesmo docente ter duas turmas no mesmo horário e tinha de as juntar na mesma sala. Mesmo os docentes mais bem-intencionados tiveram de esquecer um pouco o tipo de aulas que deviam dar e adaptar-se à quantidade de alunos que tinham na sua frente. Talvez com

turmas mais pequenas seja possível que as aulas se processem de acordo com os objectivos do Processo de Bolonha.” (E4).

Dois entrevistados apontaram, no entanto, sentirem um maior empenhamento e aproximação por parte de alguns docentes, como se pode verificar pelas suas respostas:

- “Se estavam mais motivados não sei, mas que passou a haver uma maior proximidade, passou.” (E1);
- “Não sei se a palavra «motivados» é a mais precisa. Talvez mais «empenhados!»” (E3).

❖ **A alteração curricular implica novas práticas metodológicas**

Ao serem questionados sobre alterações metodológicas, novas formas de estar no espaço aula ou novos processos de avaliação, estes entrevistados foram unânimes em afirmar que, ao nível dos processos de avaliação, diversos docentes passaram a oferecer uma avaliação contínua:

- “A forma de avaliar alterou-se, vários professores passaram a fazer avaliação contínua. Aqui foi a maior diferença.” (E1);
- “Aumentou o número de disciplinas a permitir a avaliação contínua, através de mini testes e trabalhos de grupo.” (E4);
- “Alguns sim, foram receptivos aos testes de escolha múltipla, nomeadamente os da área científica de matemática, outros não mudaram nada, a não ser, diminuir as temáticas a abordar, por imposição dos programas.” (E2).

Todavia, apontaram que, devido ao elevado número de alunos por turma, o número de testes de escolha múltipla incrementou, que, segundo estes estudantes, não averigam, em profundidade, os conhecimentos dos alunos:

- “Mas também aumentou muito a frequência com que se realizam testes de escolha múltipla, em grande parte devido ao excesso de alunos que cada docente tem. Este tipo de exames, na minha opinião, fica muito aquém do esperado quando se pretende averiguar os reais conhecimentos dos alunos, mas de facto é

difícil realizar exames de desenvolvimento em todas as disciplinas e em regime de avaliação contínua.” (E4);

- “Com a introdução dos exames de escolha múltipla e com um nível de exigência muito inferior, qualquer aluno que estudasse com o mesmo ritmo que se estudava em pré Bolonha conseguia obter uma óptima classificação.” (E2).

Ao nível de metodologias, as respostas foram igualmente convergentes, ao considerarem não ter notado grandes diferenças:

- “Metodologias de ensino, neste caso não senti praticamente mudança, continuaram a expor a matéria da mesma maneira.” (E1).

Ou, como um dos entrevistados, que nos pareceu irónico, referiu:

- “Não notei alterações que possa considerar significativas. Consegui notar um maior recurso à apresentação através de diapositivos em que eram apresentados apenas tópicos das matérias e os docentes alertavam os alunos para o facto de terem que procurar a informação sobre os referidos tópicos, de forma a poderem preparar-se para os exames.” (E4).

No que respeita à forma de estar no espaço aula por parte dos docentes, a maioria dos entrevistados opinou ter sentido uma maior aproximação dos docentes, como se pode verificar pelas respostas:

- “A forma de estar no espaço aula modificou-se, passou a haver maior proximidade com os alunos, passando os professores a conhecer melhor os alunos, pelo menos aqueles que estão mais interessados em aprender.” (E1);
- “Os docentes que são mais interactivos com os alunos continuaram a sê-lo, e os que não o são por natureza, não mudaram apenas pelo Processo de Bolonha. Mas considero que houve uma melhoria na relação entre alunos e docentes, em parte pelo facto de os alunos terem que começar a procurar mais informação, e assim terem de confirmar junto dos docentes que o que encontravam era ou não importante para o estudo.” (E4).

Ao contrário dos dados recolhidos na primeira fase deste estudo, estes estudantes consideram não ter notado mudanças significativas ao nível das metodologias de ensino,

apenas sentiram alterações significativas ao nível dos processos de avaliação e por parte de alguns docentes mais interacção, um sentimento complementarmente oposto ao evidenciado pelos entrevistados da Licenciatura em Assessoria e Tradução.

❖ **Os estudantes consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens**

O sentimento que perpassou durante as entrevistas neste ponto foi de que as vantagens apontadas não eram suficientes para superar as desvantagens. Os estudantes entrevistados apontaram como vantagens a possibilidade que a avaliação contínua trouxe de uma aquisição de conhecimentos mais cimentada e a possibilidade de terminarem uma licenciatura em 3 anos:

- “Como conseguimos dividir mais a matéria, estudamos com muita mais calma, conseguimos apreender com mais facilidade as coisas, porque a verdade é uma, se tivermos só os exames finais só se estuda para essa altura, quando a avaliação vai sendo espalhada pelo semestre, ao se estudar todos os dias até parece que os testes são mais acessíveis. Por outro lado, como os professores estão mais próximos, parece que o conhecimento fica mais cimentado.” (E1);
- “... incentivar os alunos a fazer a sua própria pesquisa, preparando-os para se adaptarem mais facilmente às mudanças, que são cada vez mais frequentes.” (E4).
- “O Processo de Bolonha teve uma implicação positiva para mim. Quando me candidatei à licenciatura em 2005/2006, estava a preparar-me para uma licenciatura bietápica de 4+2 anos. Com a adequação do plano curricular, conclui a licenciatura no fim dos primeiros 4 anos. Mas como considerei que a minha formação não estava concluída e, uma vez que não trabalho directamente nesta área, decidi continuar a minha formação. Se conseguir preparar e defender a minha dissertação de mestrado este ano lectivo, ao fim dos 6 anos serei mestre, e não licenciada.” (E4);

Mas, logo de seguida, contra-argumentaram com pontos negativos:

- “...ainda está muito assente na aquisição de conteúdos. Num curso como o de contabilidade deveria haver mais prática, a possibilidade de se ir fazendo

pequenos estágios, como por exemplo, os enfermeiros que começam cedo a ir para os hospitais. Isso permite adquirir confiança e constatar se realmente sabemos fazer ou não.” (E1);

- “Em termos de desvantagens, pelo que pude constatar, os planos curriculares não foram ajustados devidamente, o que faz com que a matéria seja compactada e leccionada abruptamente.”; “supostamente [o novo currículo] estaria focado na aquisição de competências, mas continua assente nos conteúdos.” (E5);
- “No meu entender, só trouxe desvantagens, pela minha experiência enquanto aluna na fase de transição, e tendo assistido às aulas pré e pós Bolonha, constatei que a qualidade de ensino, ao contrário do que era expectável, ficou abaixo da média, ou seja, o nível de exigência foi diminuído substancialmente, as temáticas não foram explanadas com a mesma intensidade. Os próximos exames foram, no meu entender, simplificados demais, o que leva a não preparar convenientemente o aluno para o mercado de trabalho. Penso que este processo acompanhou, as medidas de abafar a taxa de alfabetização em Portugal, tais como, os cursos de equivalência ao 9º e 12º ano por Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC, da iniciativa Novas Oportunidades.” (E2);
- “Tenho notado que o ensino continua assente nos conteúdos.” (E3);
- “Houve uma redução significativa dos conteúdos ensinados.” (E4).

De realçar que todos os entrevistados apontam, no processo, não uma melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, mas, pelo contrário, associam às mudanças apenas facilitismo e um currículo que continua assente na transmissão de conteúdos.

Quando solicitados a fazer um balanço do Processo de Bolonha, apenas um dos entrevistados considerou ser positivo, pela abertura que possibilita à prática de uma avaliação contínua:

- “Eu faço uma avaliação muito positiva, porque passei pelo processo anterior e as mudanças implementadas permitem um conhecimento mais consolidado, pois vai sendo testado diariamente; pode dar mais trabalho aos professores, mas do nosso ponto de vista o facto de estudarmos um bocadinho todos os dias e vermos

os resultados, motiva-nos a continuar, e acabando a licenciatura, pensamos em prosseguir para o mestrado.” (E1).

Outro entrevistado apontou como ponto positivo a aproximação do ensino superior português ao dos seus congéneres europeus, mas, logo de seguida, acrescentou que considerava que apenas em termos teóricos este aspecto tinha sido atingido:

- “Um dos objectivos deste processo era a aproximação do sistema de ensino superior português aos sistemas de outros países da Europa. Em termos de estrutura curricular, penso que esse objectivo foi atingido, mas é necessário criar condições para que os alunos de facto possam fazer a sua própria pesquisa e aprenderem por eles próprios. Só que para que este método seja eficaz é necessário que os docentes possam acompanhar a investigação que estão a fazer, como se fossem orientadores do seu estudo. Talvez com mais docentes e menos alunos por docente este objectivo possa ser atingido. Até lá, só teremos uma vaga ideia do que se pretende na prática com o Processo de Bolonha.” (E4).

As restantes opiniões foram igualmente cépticas, nomeadamente:

- “Eu dava nota negativa a este Processo. Até agora, foram, mesmo, poucas as vantagens que trouxe. A mente do empregador ainda não mudou e para os alunos que estudam no regime pós-laboral, torna-se mais complicado em termos de tempo suficiente para pesquisar, estudar, elaborar com precisão determinados trabalhos. Os alunos acabam por estudar simplesmente para o exame. É certo que a licenciatura poderá ser reconhecida noutro país, mas o mais provável é que o licenciado que decide ir trabalhar num país que reconhece a sua licenciatura, seja um mau profissional!”; Esperava que o Processo de Bolonha viesse fazer com que as matérias dadas em cada curso, fossem mais específicas e que, apesar de encurtar o tempo de frequência do curso, não compromettesse o essencial a dar/ensinar/aprender no curso (licenciatura).” (E3);
- “As minhas expectativas relativamente ao Processo de Bolonha eram que intensificasse a qualidade do ensino em Portugal, igualando-o ao verificado na União Europeia; criando oportunidades de emprego a nível internacional, tendo em conta o fenómeno de globalização”; “[O Processo de Bolonha, antes de ter

sido implementado] deveria ter sido feito um estudo sobre a qualidade de ensino desde a primária ao nível superior, isto porque, ao contrário dos outros países, Portugal afere de uma qualidade de ensino deficiente, não existem métodos desde pequenino de estudo, isso verifica-se pelas classificações dos alunos nas escolas. Na minha opinião, não devemos comparar-nos a outros países sem antes fazermos uma reflexão sobre a nossa preparação. Não considereei positivo a implementação deste sistema.” (E2).

Fazendo uma primeira comparação entre estas opiniões e as recolhidas na primeira fase do estudo, e tal como nos restantes aspectos, deparamo-nos com opiniões bem diversas sobre a implementação do Processo de Bolonha.

Na primeira fase deste estudo, a avaliação do Processo de Bolonha feita pelos estudantes tem um cariz eminentemente positivo e as vantagens apontadas parecem indiciar que estes estudantes começaram a aceitar o seu novo papel de intervenientes activos no processo de ensino-aprendizagem. Nesta segunda fase do estudo, parece-nos que os pressupostos de Bolonha não foram ainda interiorizados, gerando, por isso, desconforto e descontentamento por parte dos estudantes.

1.2.3.2 Entrevistas Docentes

- **Os estudantes estão mais motivados com o novo plano curricular**

Seis dos docentes entrevistados opinaram que lhes parecia existir uma maior motivação, pelo menos nas unidades curriculares que leccionavam:

- “Os alunos sentem-se envolvidos, mas não estão suficientemente bem preparados para construir o seu próprio conhecimento. Continuam dependentes dos docentes e dos conhecimentos transmitidos pelos mesmos. Sentem-se motivados pelas várias/diferentes oportunidades de avaliação e a possibilidade de escolherem o seu regime de avaliação em função dos regimes apresentados pelos docentes.” (P5);
- “Sem dúvida, o facto de terem que ter actividades autónomas e terem que pesquisar informação e se prepararem e aprenderem conteúdos sozinhos os

envolve mais”; este docente acrescentou ainda, que este factor além de os motivar mais constituía uma “mais-valia para a vida inteira” e que estas competências “não lhes eram dadas antes de Bolonha” (P7);

- “De certa forma sim, pois a proximidade entre aluno e professor fomenta o desenvolvimento deste sentimento (P8).

Todavia, dois destes docentes acrescentaram que este envolvimento nem sempre acontecia e os factores distintivos eram, sem dúvida, as condições em que o processo de ensino-aprendizagem ocorria, por um lado, e a preparação pedagógica dos docentes, por outro. Este sentimento está espelhado nas respostas dadas:

- “Acho que pode envolver e devia, ... tudo depende das unidades curriculares e dos docentes que acompanham mais de perto os alunos, quando as turmas são menores mas, no caso das turmas com mais de 40 alunos as coisas tornam-se muito mais complicadas e a construção de um conhecimento consolidado por parte de uma grande maioria dos nossos alunos torna-se algo mais irreal. Este currículo poderia motivá-los mais, não fossem condições logísticas, mas também, de preparação docente.” (P3);
- “Em teoria sim, mas como as condições – principalmente o número de alunos por turma - não sofreram grandes alterações, o envolvimento não aumentou” (P2).

Quatro dos entrevistados foram de opinião que, pelo menos nas unidades curriculares que leccionavam, o factor motivacional não se alterou e justificaram do seguinte modo a sua posição:

- “Não é o Processo de Bolonha que vai motivar mais os alunos, quem dá as aulas é que pode motivar os alunos. A motivação tem a ver com quem dá as aulas. Pode haver uma grande reengenharia, mas no fundo, se quem dá as aulas não souber motivar os alunos, não há avaliação contínua, descontínua, final... vai dar no mesmo.” (P1);
- “Ao nível da motivação, a média das classificações e o nível de reprovação nos cursos que tipicamente não foram moldados para a avaliação contínua (nomeadamente o curso de Contabilidade e Administração, no ISCAP), a pouca

assiduidade às aulas, a elevada percentagem de abandono escolar, infirmam qualquer ideia romântica de melhoria por via do Processo de Bolonha.” (P9);

- “Considero que cada vez mais os alunos estão desligados do ensino e isto não tem a ver com Bolonha, tem a ver com a sociedade do facilitismo e, portanto isto também tem de ser fácil. Eles não estão habituados a trabalhar e quando chegam ao ensino superior é-nos difícil ultrapassar os vícios e lacunas que já vêm de trás. (P10).

As respostas de todos estes docentes, apesar de não convergentes em todos os aspectos, apenas confirmam a nossa posição ao longo desta investigação, de que os actores - docentes e estudantes - são o factor predominante deste processo e se não aceitam e interiorizam novas posições perante o processo de ensino-aprendizagem, não serão os princípios enunciados no plano discursivo e legislativo que irão alterar a essência da qualidade do ensino.

❖ Os professores estão mais motivados com o novo plano curricular

Quanto à sua própria motivação, seis dos docentes afirmaram não sentirem uma motivação acrescida, tendo apresentado como razões para este facto:

- É “mais cansativo para os professores” (P1);
- “Não vejo grandes alterações, até porque as turmas continuam excessivamente grandes. Quando os processos são exógenos demoram mais a ser assumidos.” (P4);
- “A ideia de compactar matérias, havendo a certeza que os alunos não aprendem na sua plenitude as matérias leccionadas, em unidades curriculares cuja dureza científica ou técnica não se compadece com a debitação de lugares comuns ou banalidades, não pode ser de molde a motivar os professores.” (P9);
- “Sempre que me cruzo com algum colega, não vejo ninguém motivado, muito pelo contrário, vejo-os tristes, cansados, o desalento é uma coisa que se vê na cara dos colegas, porque, de facto, os resultados não são visíveis. Há mais dedicação, mas depois não vêm o retorno do seu trabalho, em virtude das condições não serem as mais adequadas. (P10).

Unicamente dois dos entrevistados indicaram sentirem-se mais motivados, indo ao encontro à opinião dos docentes entrevistados da Licenciatura em Assessoria e Tradução:

- “Penso que sim, que é aliciante da perspectiva de aprender, o professor também tem de estar sempre a aprender. Eu penso que as ferramentas que usávamos antes de Bolonha ficaram reduzidas a uma pequena componente lectiva, ou seja temos que apreender a trabalhar com novas ferramentas, novas metodologias, aprender nova forma de comunicação com os estudantes. Para mim é motivante porque me obriga a aprender coisas que eu não teria que aprender com tanta rapidez e agora para as poder utilizar tenho que aprender. Bolonha obriga os professores a estarem mais activos e actualizados, mais inovadores quer nas metodologias que utilizam nas suas práticas lectivas, quer nos materiais e conteúdos que utilizam.” (P7);
- “É mais motivador na medida em que os docentes acabam por estabelecer um outro tipo de contacto com os alunos e avaliar as várias valências dos alunos através de testes, apresentação de trabalhos, trabalhos de grupo, etc.” (P5).

Dois dos entrevistados opinaram estar mais motivados, mas contra-argumentaram que as condições existentes são factor de desmobilização, como poderemos constatar pelas respostas dadas:

- “Eu acho que sim, por exemplo, a ênfase na avaliação contínua, pode motivar mais os professores, que às vezes, por questões de preguiça não se fazia. Claro que isto acontece se os professores estiverem empenhados e que querem acompanhar a evolução dos alunos. Mas, é, também, um facto que se as condições não são as minimamente ideais, por muito motivado que esteja o professor é difícil fazer mais e, portanto, não se pode culpar o professor por não conseguir fazer mais. Quando o factor economicista está em relevo – mais alunos e menos professores – o papel do professor é ingrato.” (P3);
- “Sim, na medida em que envolve mais os professores. Agora em termos de componente de avaliação o sistema torna-se mais complexo e isso pode ser motivo para desmotivação, pois não se exige ao professor que seja só professor

mais que desenvolva todo um conjunto de tarefas que se tornam assoberbantes.” (P8).

❖ **A alteração curricular implica novas práticas metodológicas**

Neste ponto da entrevista, tal como os docentes entrevistados na Licenciatura em Assessoria e Tradução, foram mais os docentes que afirmaram ter efectuado mudanças nas suas práticas metodológicas, do aqueles que afirmaram não terem efectuado alterações (apenas dois), tendo estes apresentado justificação semelhante:

- “Ao nível de sala de aula muito pouco, dadas as condições (turmas enormes). Ao nível da proximidade com os alunos fora da sala de aulas, por exemplo, atendimento no gabinete, apenas se intensificou, pois já era minha prática.” (P4);
- “Ao nível do inglês isto não foi possível, porque não querem contratar professores e assim sendo, dadas as extensões das turmas, isso impede-nos fazer avaliação contínua e realizar aulas mais dinâmicas, tentamos ao nível das metodologias diversificar, mas não é o que desejávamos fazer. O que é particularmente frustrante, principalmente ao nível de uma língua.” (P3)

Dos docentes que declararam ter modificado as suas práticas (oito entrevistados), três deles apenas referiram alterações ao nível dos processos de avaliação, com a oferta da modalidade de avaliação contínua:

- “As alterações realizadas processaram-se principalmente ao nível de processos de avaliação, ao nível de metodologias não me foi possível, dada a extensão das turmas (80 a 100 alunos).” (P2).

Outro destes docentes referiu que fez alterações; contudo, pensamos que as alterações referidas não poderão ser propriamente apelidadas de mudanças metodológicas, uma vez que apenas é mencionado a utilização de *PowerPoint* para expor os conceitos:

- “Sim, na transmissão da parte teórica da disciplina, usando *PowerPoint* e retroprojector. Na parte prática, os exercícios são resolvidos no quadro, mas não há tempo para os alunos pensarem; eu resolvo, tentando que os alunos participem. Conseguem aqueles que fazem trabalho de casa.” (P6).

Os restantes cinco entrevistados foram opinando que:

- “No contexto actual utilizo as horas de contacto para exposição de conteúdos, para a análise de casos práticos e uso aulas tutoriais aulas extra lectivas para os alunos desenvolverem competências nesses conceitos, por exemplo, uso as aulas tutoriais para apresentar bibliografia e para eles prepararem alguns conteúdos que depois trabalhos nas aulas de contacto. De forma que mudou bastante a preparação, exige muito mais tempo de preparação de aulas e de actividades. E a parte de acompanhamento de aulas é a mais trabalhosa, porque todas as actividades pressupõem a sua planificação, apresentação e avaliação. E um aluno que executa uma actividade tem que obrigatoriamente ter avaliação, por isso, só esta necessidade de correcção implicou muito mais tempo dedicado à preparação de conteúdos.” (P7);
- “...passando a dar aos alunos mais apontamentos/documentos/informações sobre a matéria, a orientá-los no estudo da matéria, a avaliar os seus conhecimentos e dificuldades na aprendizagem, e a criar uma relação diferente - mais interactiva - com os alunos.” (P5);
- “O recurso a formas complementares de apoio aos alunos, nomeadamente por via da plataforma disponibilizada no ISCAP, ... De igual modo, a opção da avaliação não só final, com a introdução de componentes de avaliação complementar (trabalhos, discussão de questões colocadas pelos alunos, apresentações e mini testes) foi introduzida nas unidades curriculares em que isso era exequível” (P9).

O entrevistado «P8» teve uma resposta interessante, ao afirmar que “metodológicas sim, ... pedagógicas nem tanto, são basicamente as mesmas num contexto diferente, sendo que nós não temos formação em pedagogia, para nós terá a ver com a nossa sensibilidade e conhecimentos pessoais.”

Um outro docente assegurou que “no curso de contabilidade só temos uma unidade curricular em que é realizada verdadeiramente a avaliação contínua... e nas poucas outras em que se faz a avaliação contínua, contínua, que não é contínua, ... E os professores que fazem a *pseudo* avaliação contínua, são no fundo professores corajosos, que estão a ter muito mais

trabalho e mais problemas do que os outros, porque infelizmente isso também não é reconhecido.” (P10).

Como se pode verificar pelas transcrições destas entrevistas retira-se que as mudanças referidas se reportam quase exclusivamente a pequenas adaptações, apresentando os entrevistados a falta de condições materiais (elevado número de estudantes) como justificação para a impossibilidade de implementar alterações metodológicas mais significativas.

❖ **Os professores consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens**

Os dados apurados com as entrevistas conduzem-nos, em geral, a um sentimento mais de pendor maioritariamente negativo, apesar de todos terem enumerado diversas vantagens. Contudo, em geral, aquelas eram recorrentemente seguidas de um «mas»; apenas um entrevistado considerou não encontrar desvantagens no Processo de Bolonha.

Os docentes entrevistados mencionaram, como pontos positivos, entre outros, a harmonização do ensino superior; a interacção entre aluno e professor e a sua maior participação nas aulas e, principalmente, para os estudantes, as vantagens inerentes a um processo de avaliação contínua, como se pode constatar através da transcrição de algumas das respostas dadas:

- “... haver mais interacção entre professor e aluno, principalmente fora do espaço sala de aulas, quer nos gabinetes, quer através de recursos electrónicos, que é fundamental na aprendizagem e no sucesso. E este factor seria a grande reforma, se se concretizasse em todas áreas.” (P4);
- “Há alunos que têm feito um esforço para construírem o seu conhecimento de uma forma mais consciente, pois há professores particularmente empenhados nisso. Ou seja uma consciencialização maior da necessidade da realização de um trabalho mais individual e fora da sala de aula, mas é um facto que, com a maioria isto ainda não acontece.” (P3);
- “...na forma de avaliação em que se introduziu a ferramenta de avaliação contínua.” (P1);

- “... há mais avaliação ao longo do semestre e isso traz mais vantagens quer em termos de sucesso estatístico, quer em termos de maior esforço que é exigido aos alunos e também algum aos professores, portanto acho que há um trabalho dos alunos menos concentrado nos momentos de avaliação final, mas um trabalho que está mais redistribuído ao longo do ano lectivo.” (P4);
- “...uma forma de harmonização do ensino superior no espaço europeu (o que é francamente positivo) ” (P9);
- “...permitiria a mobilidade de estudantes entre os países da UE e uma standardização do ensino, de forma a que os graus pudessem ser reconhecidos em vários países. Vivemos num mercado global em que o local de emprego poderá ser, eventualmente, noutro país que não Portugal. Preparar os estudantes para poderem exercer a sua profissão em qualquer país da UE, penso que é uma mais-valia.” (P7).

A estes pontos positivos seguia-se, como já referido, invariavelmente um contra-argumento, tendo até um dos entrevistados afirmado que “se calhar pesarão mais as desvantagens do que as vantagens” (P2). Das desvantagens mencionadas, salientamos:

- “A tentativa da avaliação dita “contínua”, no sentido da maior motivação e participação dos alunos, só pode ser feita quando o número de alunos por turma é reduzido, obrigando à reformatação das turmas. Como se sabe, no caso português isso não se passou - os constrangimentos financeiros que implicaram a manutenção e mesmo redução do número de docentes não foi de molde a qualquer alteração no processo de ensino-aprendizagem. Em síntese, o Processo de Bolonha arrastou uma perda na qualidade do ensino-aprendizagem, por via do encurtamento e compactação da formação.” (P9);
- “E o facto de os cursos terem encurtado não significa que tenham sido devidamente reestruturados, mas simplesmente que tenha sido condensado em 3 anos o que era dado em 5. E isto tem desvantagens óbvias, pois, não é possível desenvolver-se um trabalho de proximidade com os alunos, quando se é pressionado por conteúdos para dar.” (P3);
- “...as condições que temos não são as mais propícias, como referi, o elevado número de alunos e também os docentes terem de se adaptar a novas práticas

pedagógicas e penso que aqui ainda há um longo caminho a percorrer em termos de formação docente, pois a preparação dos conteúdos agora é muito mais lenta e demorada e é um processo que envolve bastante prática e estudo e a mudança demora algum tempo.” (P7);

- “Não houve, nem há, uma preparação adequada dos alunos para o empenho extra aulas presenciais que o Processo advoga.” (P6);
- “... a grande maioria dos alunos não vê Bolonha como ela deve ser vista, ou seja, se fazemos avaliação contínua, eles não querem porque dá muito mais trabalho ao longo do semestre, se não damos avaliação contínua, queixam-se, porque querem avaliação contínua. Ou seja os alunos necessitam de mudar de mentalidade, pois estão habituados a que tudo lhes seja dado, não estão preparados para serem autónomos.” (P10);
- “A conjuntura económica pode também ser uma causa para as pessoas não estarem no ensino pelo saber e o aprender mas com um pensamento económico, acima de tudo, poderem entrar no mercado de trabalho. O aprender a aprender ainda não está interiorizado.” (P8).

Das opiniões recolhidas, é notório um certo desencanto com o Processo de Bolonha. Destacamos as menções à insuficiência de meios e à ausência de mudança de atitude por parte dos estudantes, percepções que parecem estar na base deste sentimento.

Este tom de desencanto permanece quando os docentes fazem uma apreciação do Processo de Bolonha. O entrevistado «P3» refere que “muitas dessas expectativas são goradas, e são goradas não tanto pela boa vontade ou esforço dos professores, mas pelo sistema de ensino português, por um lado, e por outro lado, pela falta de condições que temos e pela falta de preparação dos alunos e de motivação, até, para um ensino em que eles têm que “puxar pela carroça”. A ideia é boa, no entanto, talvez, principalmente por razões de ordem cultural e civilizacional, que é cada vez mais vermos os alunos que chegam do secundário com uma desresponsabilização maior.”

Perrenoud escrevia que “nenhuma mudança importante será realizável apenas com a modificação de normas” (2002a, p. 146) e este sentimento foi expresso por diversos entrevistados, como se pode constatar pelas transcrições:

- “... tentativa habitual em Portugal, que é fazer reformas que só se fazem quando são impostas de fora; ou seja, não há processos de mudança endógenos, só há processos de mudança exógenos. Bolonha seria mais um momento, em que há mudanças que são quase que impostas e normalizadas de fora. Bolonha é uma norma. ... como qualquer processo iria haver adaptações, porque como qualquer processo não é implementado de forma mecânica, os actores de cada instituição é que o vão modelar e adaptar à sua realidade; e, portanto o Processo de Bolonha não se impõe por Decreto, impor-se-á processualmente, gradualmente e lentamente ao longo do tempo, são processos longos de adaptação, pois havendo pessoas, havendo actores não há uma implementação mecânica; e provavelmente os professores mais novos e os que hão-de vir, certamente, farão melhor do que os mais antigos” (P4);
- “A adaptação de cursos “centenários” a novas filosofias de transmissão de conhecimentos é complicada e não foi efectuada atempadamente, nem bem reflectida e ponderada.” (P6);
- “Uma grande reengenharia, só se os professores mudarem a sua postura, e principalmente estes, é que poderemos ter resultados diferentes.” (P1).

Indo de encontro às opiniões recolhidas na primeira fase deste estudo, os entrevistados, neste segundo momento, foram quase unânimes na referência à falta de condições que segundo eles, são indispensáveis para a mudança de atitudes:

- “Gostaria de estar mais optimista, mas como as alterações e, principalmente, as condições necessárias para pôr em prática Bolonha não estão cumpridas, tudo o resto se torna difícil.” (P2);
- “No âmbito da unidade curricular que lecciono, não vejo o Processo de Bolonha implementado a 100%, ou de uma forma próxima da filosofia, na medida em que temos turmas demasiado grandes, desde 80 a 120 alunos... Com este número de alunos é impensável trabalhar, nem sequer próximo do espírito de Bolonha.” (P8);
- “... por outro lado era necessário que o número de alunos por turma fosse diminuído” (P10).

Por outro lado, e voltando a citar Perrenoud (2002^a, p. 146), que denunciava que a “história recente da escola está marcada por reformas prometedoras no papel, que deram resultados decepcionantes por falta de adesão dos actores”, os docentes entrevistados replicaram esta mesma opinião ao mencionarem que:

- “Aquilo que realmente é a doutrina, são as premissas que depois conduzem a práticas, eu acho que tudo isso está muito aquém. Existem alterações de índole estrutural e burocrática que impedem a implementação de uma grande parte das premissas de Bolonha, principalmente ao nível de alunos por turma, para além de uma clara reforma de mentalidades, porque só quando os docentes acharem que a razão de ser da sua profissão não está neles, mas sim na educação e ensino dos alunos haverá mudança. A carreira é o instrumento para o professor fazer melhor esse serviço e não ao contrário. A carreira não é o fim último! (P4);
- “Se os alunos se empenhassem, não só em irem às aulas mas a trabalhar fora delas acho que sim. Há alunos que acabam o curso e entram de imediato no mercado de trabalho com sucesso. Mas isto é a minoria, infelizmente. O desafio é mudar a mentalidade dos alunos... ainda há um longo percurso a percorrer para se conseguir chegar àquilo que se pretende, ainda não há o espírito de Bolonha entre alunos e professores” (P10).

Contudo, foram vários os docentes que expressaram uma consciência da necessidade de mudar de atitude, ao afirmarem que:

- “...como docentes não estamos aqui apenas com a função de informar, mas temos também um dever de formar e o acesso à profissão deveria passar, não só por uma preocupação de se ser um bom académico, mas também pedagogicamente ser consistente. De alguma forma esperava que o processo de Bolonha permitisse que, segundo aquilo que se dizia, houvesse por parte dos alunos uma aprendizagem mais individual e que o professor funcionasse um pouco como um tutor, no sentido das universidades inglesas, por exemplo, de Cambridge e de Oxford” (P3);
- “...dando-lhes ferramentas para eles próprios aprenderem a aprender, a investigar.” (P2);

- “...por outro lado, estabeleceu-se uma nova relação com os alunos, responsabilizando-os na aprendizagem das matérias constantes das respectivas unidades curriculares.” (P5);
- “...tinha a consciência, era uma realidade muito complicada a implementar no nosso país, não só porque estamos habituados a um determinado tipo de metodologias de ensino-aprendizagem e, portanto, eu achava que não ia ser um processo simples e os objectivos que se pretendiam com Bolonha não iam ser de imediato atingidos. E estava certa, porque ainda hoje não foram atingidos.” (P10).

Todavia, são respostas como a que a seguir transcrevemos que nos levam a acreditar que poderá haver alguma predisposição para a mudança, pelo menos do lado dos docentes, assim as restantes variáveis se alterem:

- “Na minha opinião, o objectivo de Bolonha foi importante e bom e, com algum tempo se conseguirá lá chegar. Neste momento, ainda estamos numa fase de adequação dos cursos e ainda temos de trabalhar bastante para que os 2 ciclos não sejam mais do que um ciclo de 5 anos. Penso que ainda temos de investir muito nas metodologias que aplicamos e nas actividades de aprendizagem. Penso que daqui a algum tempo quando os conceitos estiverem mais consolidados e a mudança for assumida, penso que será uma mais-valia para os alunos.” (P7)

1.3 Triangulação de Resultados

À imagem do realizado na primeira fase da investigação, iremos cruzar os dados obtidos através da pesquisa documental realizada e dos inquéritos aplicados por questionário e entrevistas.

❖ Os estudantes têm melhores resultados após a reestruturação do plano curricular

Os dados retirados dos questionários dos estudantes e dos docentes da licenciatura em Contabilidade e Administração relativamente ao produto do estudo é unânime – os

resultados da aprendizagem não sofreram melhorias significativas, sentimento que é comprovado pelos números recolhidos na instituição. De facto, a comparação das médias obtidas nos últimos cinco anos neste curso corroboram as opiniões expressas. A passagem de um currículo pré-Bolonha para um pós-Bolonha não significou melhores resultados: o 1º ano continuou com médias negativas, e embora os 2ºs e 3ºs anos passem a ter médias positivas, estas vão pouco além da nota 10.

Complementando esta constatação, verificamos que só uma pequena percentagem de alunos considera que está a adquirir as competências descritas no plano curricular e, mesmo estes, não em todas as unidades curriculares. As razões apresentadas passam pelo facto de considerarem não existir diferenças entre o plano pré e pós Bolonha, a matéria leccionada ser a mesma, apenas mais condensada, e as aulas continuarem a ser essencialmente expositivas e centradas na transmissão de conteúdos teóricos.

Estes dados, cruzados com as respostas dos estudantes sobre a não alteração dos processos de ensino e das atitudes dos docentes, por um lado e, por outro, os docentes considerarem não ter condições materiais para implementarem as mudanças necessárias para que os princípios de ensino-aprendizagem preconizados no Processo de Bolonha sejam exequíveis, poderão explicar este cenário pouco positivo.

Comparando este quadro com o da primeira fase da investigação, temos uma primeira linha condutora entre o que foi sendo defendido ao longo desta investigação – ambientes de ensino-aprendizagem construtivistas promovem melhorias de resultados de aprendizagem. Por outro lado, começa a reforçar-se uma das nossas premissas – as alterações legislativas por si só não provocam mudanças de atitudes, nem o rompimento com práticas enraizadas.

❖ **Há mais motivação perante o novo plano curricular**

Nesta alínea importa, mais uma vez, cruzar as percepções de docentes e estudantes no sentido de aferir se o novo plano curricular pode ser encarado como factor potenciador da motivação de cada um, pois, a motivação é o que conduz o ser humano na busca dos seus objectivos e regula os seus actos (Goleman, 2005).

- **Os estudantes estão mais motivados**

Após cruzar os dados recolhidos através dos questionários e entrevistas a estudantes e docentes, a ilação dominante a retirar é a verbalização de um sentimento de desmotivação. As razões apresentadas, quer por estudantes quer por docentes, estão relacionadas, fundamentalmente, com o que consideram ser uma diminuição da qualidade do ensino e uma não mudança de atitude por parte dos docentes e dos estudantes.

A excepção a esta percepção surge nas entrevistas aos docentes, quando alguns referem que sentiam os estudantes mais motivados devido à maior proximidade com os docentes; ao leque de oportunidades de avaliação; à realização de actividades mais diversas e autónomas, mas ressalvando que este sentimento apenas existia quando as turmas não eram demasiado grandes.

Se associarmos estes dados aos da alínea anterior – percepções sobre resultados de aprendizagem – poderemos detectar uma possível ligação. O ser humano quando não está inteiramente empenhado naquilo que faz, não realiza a aprendizagem desejada, ou seja, quanto mais empenhado, maior é a aprendizagem, maior é capacidade para vencer obstáculos (Goleman, 2005). Embora sem querermos, de todo, estabelecer uma relação de causa e efeito entre níveis de motivação e classificações obtidas pelos estudantes, parece-nos legítimo afirmar que os elevados índices de insucesso escolar verificados neste ciclo de estudos e as atitudes negativas expressas pelos estudantes estarão estreitamente relacionadas. A natureza dos dados recolhidos, porém, não nos permitem aprofundar esta hipótese.

- **Os professores estão mais motivados**

Tal como os estudantes, os docentes exprimiram um sentimento de desmotivação face às alterações ocorridas e esse sentimento é corroborado pelo facto de os estudantes referirem não sentir os docentes mais motivados.

Nas entrevistas aos docentes, este sentimento é enfatizado e justificado pelo número de alunos por turma, de que é exemplo a resposta dada pelo docente «P3»: “Mas, é, também, um facto que se as condições não são as minimamente ideais, por muito motivado que esteja o professor é difícil fazer mais”; e por considerarem que se exige muito mais dos docentes, como um docente afirmou: [é] “mais cansativo para os professores” (P1); ou ainda, por não

sentirem o reconhecimento pelo seu trabalho, como foi apontado pelo entrevistado «P10» e já citado anteriormente.

Os estudantes entrevistados reforçaram esta ideia, ao afirmarem, por exemplo: “Não senti maior motivação por parte do corpo docente, pelo contrário,” (E2); e reforçaram o desabafo dos docentes, quanto ao número elevado de alunos por turma, como o entrevistado «E4» mencionou: “muitos (...) lamentavam de não terem condições para aplicar nas salas os objectivos de Bolonha devido ao excessivo número de alunos em cada turma”. Todavia, foram vários a considerar que sentiram os docentes mais próximos.

O sentimento de desmotivação percebido nos docentes é mais um elemento que poderá ajudar a compreender melhor a elevada taxa de insucesso escolar pois, tal como Hargreaves referia, “...o ensino e a aprendizagem bem sucedidos ocorrem quando os docentes demonstram cuidado nas relações com os seus alunos e quando estes últimos estão emocionalmente empenhados nas suas aprendizagens.” (2003, p. 91).

❖ **A alteração curricular implica novas práticas metodológicas**

Chegados a este ponto da nossa análise, é inevitável aferirmos até que ponto as alterações legislativas implicaram mudanças nas práticas e atitudes destes dois grupos de actores.

Iniciando o cruzamento dos dados recolhidos junto dos estudantes verificamos que estes assumem não ter alterado significativamente a sua postura perante o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, consideram que não passaram a dedicar mais tempo ao estudo, a recorrer a fontes de conhecimento mais diversificadas, ou a fazer mais pesquisa autónoma. Os docentes, por seu lado, afirmaram, igualmente, não ter sentido qualquer esforço acrescido por parte dos alunos na construção do seu conhecimento, referindo, inclusive, maioritariamente, que as solicitações dos alunos fora das aulas de contacto não haviam aumentado.

Do lado dos docentes, os dados obtidos revelam que a grande maioria dos docentes sentiu necessidade de realizar algumas mudanças nas práticas pedagógicas e implementou algumas alterações metodológicas; porém, 15,2% dos docentes respondentes assumiram não ter realizado qualquer tipo de alteração. Nas entrevistas, as respostas foram no mesmo sentido, justificando não terem ido mais além por não terem condições, sendo o factor número de alunos por turma, de novo, o argumento mais invocado.

Estas respostas não serão alheias à opinião exalada pelos estudantes, quando justificaram que a sua não alteração de postura estava directamente ligada à não existência de mudanças significativas nos processos de ensino, por um lado e, por outro, por não terem notado, numa grande parte dos professores, mudanças de atitude. Fazendo a ponte, novamente, com os dados recolhidos junto dos docentes, é interessante notar que 50,0% dos docentes repondentes afirmaram ter alterado a sua postura, o que contrariaria a opinião dos estudantes; no entanto, das entrevistas depreendemos que muitas das mudanças mencionadas se reportam apenas a ligeiras adaptações, principalmente relacionadas com o processo de avaliação, que nos parece poder justificar a opinião exalada pelos estudantes.

Por fim, o processo de avaliação foi o único factor a ser referido como sendo o mais inovador. A maioria dos docentes referiu este aspecto, como sendo aquele a sofrer mais alterações e os estudantes secundaram esta ideia: “vários professores passaram a fazer avaliação contínua. Aqui foi a maior diferença” (E1).

❖ **A reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens**

Como constatámos, nas opiniões recolhidas junto desta população sobre a presença de alterações metodológicas ou pedagógicas/andragógicas inerentes ao Processo de Bolonha, são mais as desvantagens do que as vantagens enumeradas.

Nos questionários, os estudantes unicamente indicaram como vantagem o processo de mobilidade e, nas entrevistas, focaram igualmente a avaliação contínua e a aproximação do ensino superior português aos congéneres europeus como aspectos positivos, considerando, no entanto, que este último só ocorria em termos teóricos. A diminuição da licenciatura para três anos é outra vantagem apontada, mas, apenas por parte de alguns estudantes; para outros tantos é, pelo contrário, considerada uma desvantagem.

Os docentes estão em sintonia com os estudantes, ao considerarem a avaliação contínua como a principal vantagem, a par com a maior interacção estudante/docente e com a facilidade do processo de mobilidade. Contudo, nos questionários, 25,0% dos docentes ou não indicou vantagens ou referiu não encontrar vantagens no novo modelo. Quanto à duração das licenciaturas, a totalidade dos docentes aponta a diminuição como uma desvantagem, a que os leva a concluir por uma perda de qualidade do ensino.

Os estudantes encaram, ainda, como desvantagem as aulas continuarem a ser iminentemente expositivas e assentes na transmissão de conteúdos teóricos, lamentando que

só um pequeno número de docentes tenha alterado a sua postura e metodologias de ensino. Por fim, consideram que os empregadores ainda fazem distinção entre licenciaturas pré e pós Bolonha, saindo os licenciados de Bolonha penalizados.

Por seu lado, os docentes, nas entrevistas, queixam-se que os estudantes não estão preparados para assumir o seu papel e que o «aprender a aprender» ainda não foi interiorizado. Mas apontam, igualmente, como falha para a deficiente implementação do Processo a sua própria falta de preparação pedagógica e, como repetidamente focado ao longo dos questionários e entrevistas, o número elevado de alunos por turma, que é apontado como um dos factores mais negativos e impeditivos da implementação das mudanças necessárias à construção deste novo paradigma.

Por fim, em termos de balanço, nesta licenciatura, ao contrário do constatado na primeira fase da investigação, o pendor negativo assume uma percentagem elevada, como se verifica pelas afirmações feitas por estudantes e docentes:

- “Eu dava nota negativa a este Processo. Até agora, foram mesmo poucas as vantagens que trouxe.” (E3);
- “... a minha avaliação é negativa.” (P3);
- “...especialmente no curso de contabilidade, que é a realidade de que melhores percepções tenho, acho que é satisfatória, mas um satisfatório muito por baixo.” (P4).

Mais uma vez, a justificação para esta avaliação negativa recai principalmente na falta de meios e na não mudança de postura de ambos os actores – docentes e estudantes – pois, como referia um dos docentes entrevistados já citado (P4), uma mudança imposta tem de ser primeiro assumida pelos actores.

2 CURSO DE MARKETING

O Bacharelato de Marketing foi aprovado em 1996, através da Portaria 256/96, de 17 de Julho. A proposta deste curso adveio da constatação e consciencialização das necessidades do mercado português nas áreas do comércio, relações públicas, publicidade e marketing em geral. O mercado nacional necessitava de se preparar para os desafios de um mercado globalizado e os órgãos de gestão do ISCAP decidiram que, tendo esta instituição um percurso consistente na área das ciências empresariais, era o momento ideal para proporem um curso na área de marketing que contribuísse para diminuir as lacunas sentidas pelos empresários a este nível.

Com a aprovação da licenciatura bietápica em 1998, Portaria n.º 413-A, a formação em marketing consolidou-se e a especialização de profissionais capazes de pesquisar e compreender as necessidades do mercado e desenvolver produtos e serviços que permitissem a aproximação ao consumidor e promovessem/credibilizassem empresas e marcas tornou-se uma realidade no ISCAP.

A Tabela seguinte condensa a legislação mais significativa relacionada com o curso de Marketing:

Tabela 88 - Resumo da Evolução do curso de Marketing

Designação do Curso	Início (Ano)	Tipologia	Reformulações curriculares (Diplomas Legais)
Marketing	1996	Bacharelato	Portaria n.º 256/96
Marketing	1998	Licenciatura Bietápica	Portaria n.º 413-A/98
Marketing	2000	Licenciatura Bietápica	Portaria n.º 1124/2000
Marketing	2001	Licenciatura Bietápica	Portaria n.º 709/2001
Marketing	2008	Licenciatura	Despacho n.º 19 049/2008

A oferta formativa na área de marketing no ISCAP tem por objectivo formar Técnicos Superiores de Marketing, Gestores Comerciais, e Gestores de Produtos ou Marcas, assumir a direcção de áreas tão diversas como o Marketing Directo, Financeiro, Social, E-Marketing, passando ainda pelas Relações Públicas e os Estudos de Mercado. Para a concretização destes objectivos, a oferta formativa está organizada de forma a habilitar os seus licenciados com competências que vão desde conhecimentos gerais relacionados com trocas e relações económicas e uma gestão orientada para o mercado, até conhecimentos que lhes permitam conceber e participar na definição das estratégias e políticas de Marketing, identificar as necessidades do público-alvo das organizações e a forma de as solucionar mais eficaz e eficientemente que a concorrência, e serem criativos face aos desafios dos mercados cada vez mais concorrenciais.

Estes objectivos estão espelhados na organização curricular do curso que, neste 1º ciclo, apresenta uma formação abrangente, mas bem direccionada às necessidades de profissionais polivalentes e flexíveis como o mercado necessita.

Na tabela seguinte (Tabela 89), é possível constatar o leque de unidades curriculares oferecidas e sua comparação com a oferta anterior a Bolonha.

Tabela 89 - Comparação dos planos de estudos Pré e pós Bolonha

Disciplinas	
Marketing Pós Bolonha	Marketing Pré Bolonha
Matemática I	Matemática II
Noções Jurídicas Fundamentais	Introdução do Direito
	Direito Civil
Organização e Gestão de Empresas	Introdução à Gestão
	Organização e Gestão de Empresas
Marketing I	Elementos de Marketing I Contabilidade Geral I
Tecnologias da Informação	Informática I
	Informática II
Economia I	Introdução à Economia I
Inglês de Negócios I	Inglês de Negócios I
Matemática II	Matemática I
Direito Comercial e da Propriedade Industrial	Direito Comercial I
	Direito Comercial II
Elementos de Contabilidade Financeira	Contabilidade Geral I

Disciplinas	
Marketing Pós Bolonha	Marketing Pré Bolonha
	Contabilidade Geral II
Marketing II	Elementos de Marketing II
Relacionamento Interpessoal	_____
Economia II	Introdução à Economia II
Inglês de Negócios II	Inglês de Negócios II
Estatística I	Introdução à Estatística
Contabilidade Analítica	Contabilidade de Gestão I
	Contabilidade de Gestão II
Comunicação de Marketing	Comunicação Empresarial
Direito da Publicidade e Concorrência	Direito da Publicidade/Concorrência
Comportamento do Consumidor	Comportamento do Consumidor
Administração e Técnicas de Vendas	Administração e Técnicas de Vendas
Marketing de Serviços	Marketing de Serviços
Estatística II	Estatística aplicada ao Marketing
Marketing de Distribuição	Marketing de Distribuição
Marketing Financeiro	Marketing Financeiro
Criatividade e Inovação em Marketing	Modelos de Simulação de Marketing
Direito Fiscal	Direito Fiscal
Inglês Técnico – Contabilidade (Opção I Livre)	Inglês aplicado ao Marketing I
Opção II Condicionada	_____
Matemática Financeira	Matemática Financeira
Estudos de Mercado	Estudos de Mercado
Marketing Internacional	Marketing Internacional
Inglês aplicado à Contabilidade – Contabilidade (Opção III Livre)	Inglês aplicado ao Marketing II
Opção IV Condicionada	_____
Planeamento e Controlo de Marketing	Planeamento e Controlo de Marketing
Gestão Financeira	_____
Comportamento Organizacional	Comportamento Organizacional I
	Comportamento Organizacional II
Marketing Industrial	Marketing Industrial
Opção V Livre	_____
Opção VI Condicionada	_____
Simulação de Marketing/Estágio/Projecto	_____

A diferença essencial entre os dois planos curriculares encontra-se na diminuição de horas de contacto entre os dois modelos e a diferença entre uma formação de cinco para três anos. Esta diferença em número de horas é mais visível na tabela que a seguir se transcreve (Tabela 90).

Tabela 90 - Comparação dos planos curriculares (horas de contacto)

Áreas Disciplinares	Currículo pré Bolonha (n.º de horas de contacto/semana)			Currículo pós Bolonha (n.º de horas de contacto/semana)	
	Bacharelato	Ramo	Total	Obrigatórias	Optativas
Gestão/Marketing	38	52	90	74	15
Contabilidade	16	0	16	9	12
Matemática	30	0	30	25	17
Direito	18	3	21	13	17
Economia	8	8	16	10	12
Informática	8	4	12	4	12
Línguas e Culturas	12	0	12	6	12
Assessoria e Comunicação Organizacional	4	2	6	0	12
Ciências Sociais	4	0	4	12	12
Seminários		4	4		
Projecto		4	4		
Total Horas			215	153	27

Diferenças igualmente visíveis nesta reestruturação prendem-se com as metodologias de avaliação implementadas e o incremento de metodologias activas.

O curso de marketing, apesar de ser uma das mais recentes ofertas formativas do ISCAP, ao nível de 1º ciclo, é aquele que desde o ano lectivo de 2005/2006, ocupa o segundo lugar em número de alunos inscritos, logo a seguir ao curso de Contabilidade de Administração, tendo neste ano lectivo, ultrapassado o curso de Línguas e Secretariado.

Tabela 91 - Percentagem dos alunos de Marketing no ISCAP

Ano Lectivo	Curso de Marketing (N.º DE ALUNOS)	Total Alunos ISCAP	%
2004/2005	498	4 122	12,1
2005/2006	452	3 841	11,8

Ano Lectivo	Curso de Marketing (N.º DE ALUNOS)	Total Alunos ISCAP	%
2006/2007	441	3 605	12,2
2007/2008	462	3 587	12,9
2008/2009	421	3 304	12,7

Com o quadro seguinte, retrata-se a evolução deste curso nos últimos cinco anos (Tabela 92).

Tabela 92 - Evolução do Número de alunos do curso ao longo dos últimos 5 anos

Ano Lectivo	Bacharelato	Ramo	Licenciatura	Total Alunos
2004/2005	389	109	0	498
2005/2006	341	111	0	452
2006/2007	333	108	0	441
2007/2008	0	41	421	462
2008/2009	0	2	419	421

Ao contrário dos cursos de Contabilidade e Administração e Assessoria e Tradução, o curso de Marketing foi o que sofreu menor flutuação de alunos, provavelmente por ser uma das áreas profissionais com índices de empregabilidade crescente.

Neste momento do estudo, a análise dos dados recolhidos junto de estudantes e docentes desta licenciatura, serão mais um contributo para este estudo de caso, em que cada tema constitui, por si mesmo, um caso em estudo, constituindo os seus actores factores essenciais na criação de contextos únicos e dinâmicos, como constatámos nos temas anteriormente analisados.

2.1 População

No curso de Marketing, tal como no curso de Contabilidade e Administração, o inquérito realizado foi dirigido aos estudantes finalistas do ano lectivo de 2008/2009 e aos docentes ligados a esta licenciatura.

2.1.1 No Questionário

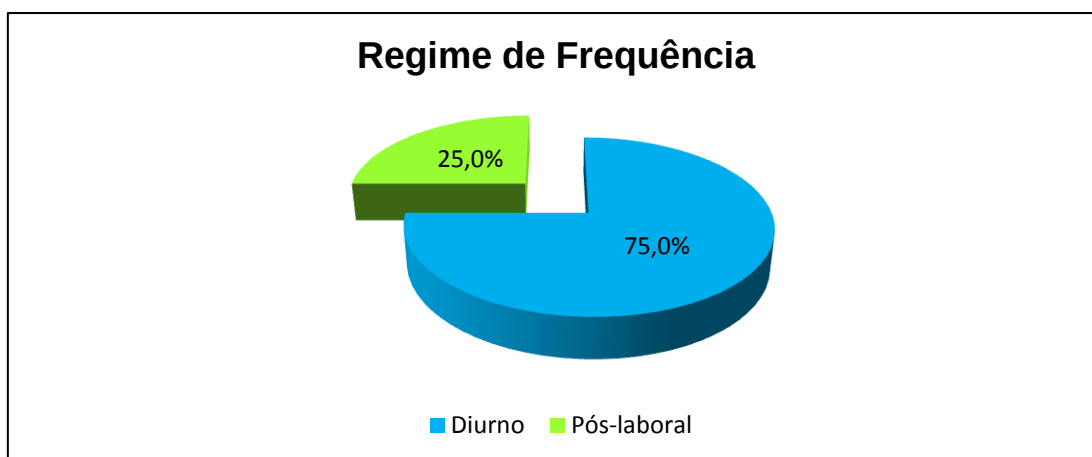
O questionário foi enviado por correio electrónico para os alunos finalistas da licenciatura em Marketing, maioritariamente inscritos em avaliação contínua, em finais de 2009 e aos docentes que leccionavam este curso, como já referido.

2.1.1.1 Os Estudantes

Os estudantes finalistas deste curso, no ano lectivo de 2008/2009, eram cerca de 97, frequentando 85 o regime diurno e 12 o regime pós-laboral (dados cedidos pelos Serviços do ISCAP). Apenas 31 se encontravam inscritos na maioria das unidades curriculares em avaliação contínua. Foi a estes estudantes que foi enviado o questionário, através de correio electrónico, tal como efectuado para a licenciatura em Contabilidade e Administração e seguindo o modelo delineado na primeira fase do estudo (Apêndice 8 – Questionário Estudantes).

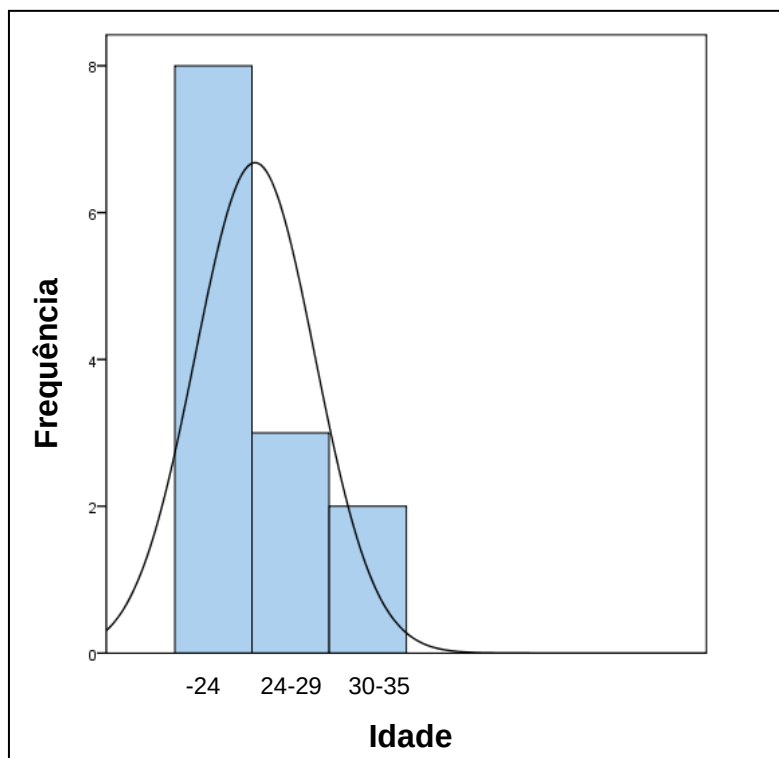
Dos questionários enviados, recebemos 16 respondidos, o que nos dá uma taxa de resposta de 51,6%. Desta amostra, 25,0% dos respondentes indicaram estar inscritos no regime diurno e 75,0% no regime pós-laboral, como ilustra o gráfico abaixo transcrito.

Gráfico 64 – Regime de frequência do curso dos participantes



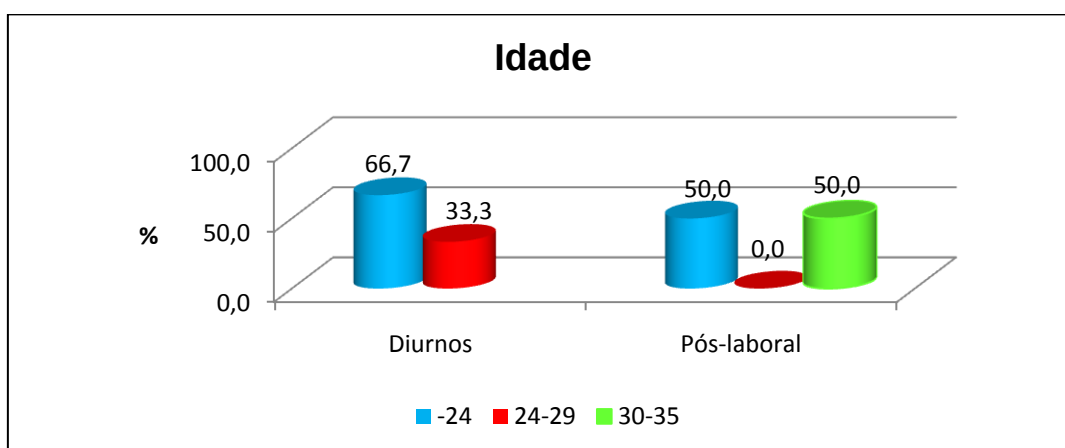
A idade dos alunos respondentes encontrava-se entre os menos 24 anos e o intervalo 30-35 anos, como se pode constatar pelo histograma abaixo apresentado (Gráfico 65).

Gráfico 65 – Idade do total dos participantes



Ao fazer a análise por regime de frequência, verificamos que a maioria dos alunos respondentes do regime diurno se encontra no intervalo menos de 24 anos e no regime pós-laboral, os participantes encontram-se distribuídos igualmente pelo intervalo de menos 24 anos e 30-35 anos (Gráfico 66).

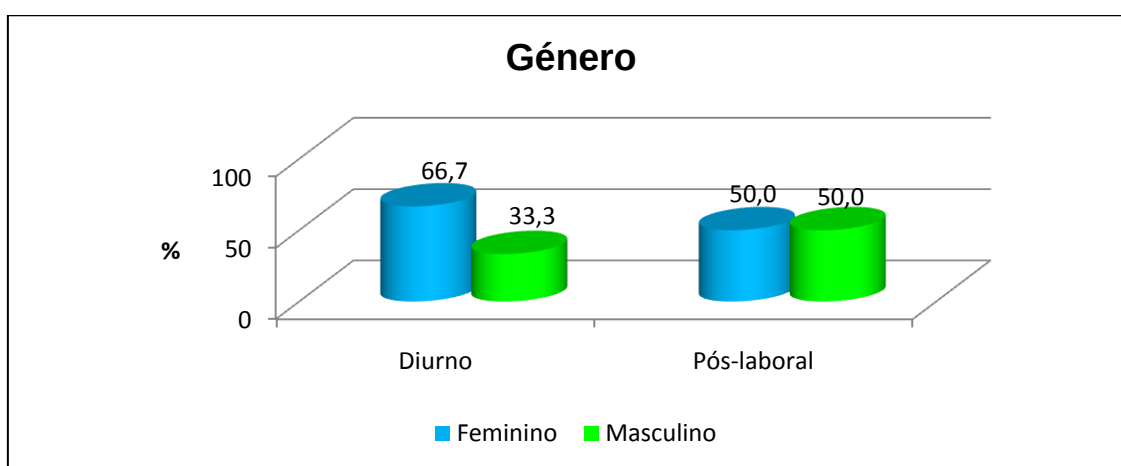
Gráfico 66 – Idade dos participantes por regime de inscrição



Comparando as três licenciaturas em estudo, é na de Marketing que os géneros se encontram mais equilibrados, estando no regime diurno inscritos 47 estudantes do género

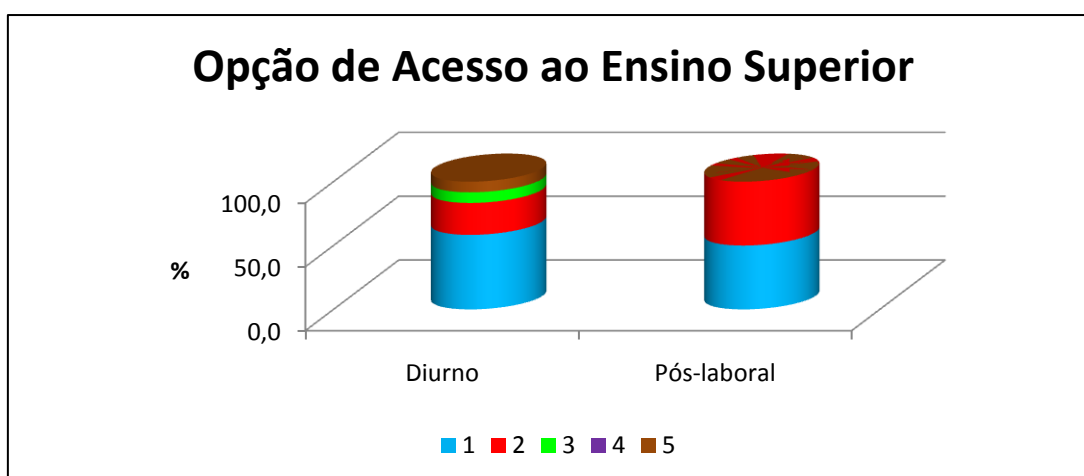
feminino e 38 estudantes do género masculino; no regime pós-laboral, estavam inscritos 5 estudantes do género feminino e 7 do género masculino (dados cedidos pelos Serviços do ISCAP). Contudo, os respondentes apresentam uma distribuição em tudo semelhante ao constatado nos respondentes da licenciatura em Contabilidade e Administração, em que os participantes do género feminino estão em maioria no regime diurno e no regime pós-laboral a distribuição é análoga, 50,0% de participantes de cada género (Gráfico 67).

Gráfico 67 – Género dos participantes por regime de inscrição



Por fim, tal como aconteceu nos restantes cursos analisados, na licenciatura de Marketing constata-se que este curso foi, na maioria dos casos, a 1^o escolha aquando da candidatura ao ensino superior, tendo 58,3% dos participantes diurnos e 50,0% dos participantes do pós-laboral indicado este curso como a sua 1^a opção. O Gráfico 68 ilustra estes dados.

Gráfico 68 – Opção de candidatura ao ensino superior



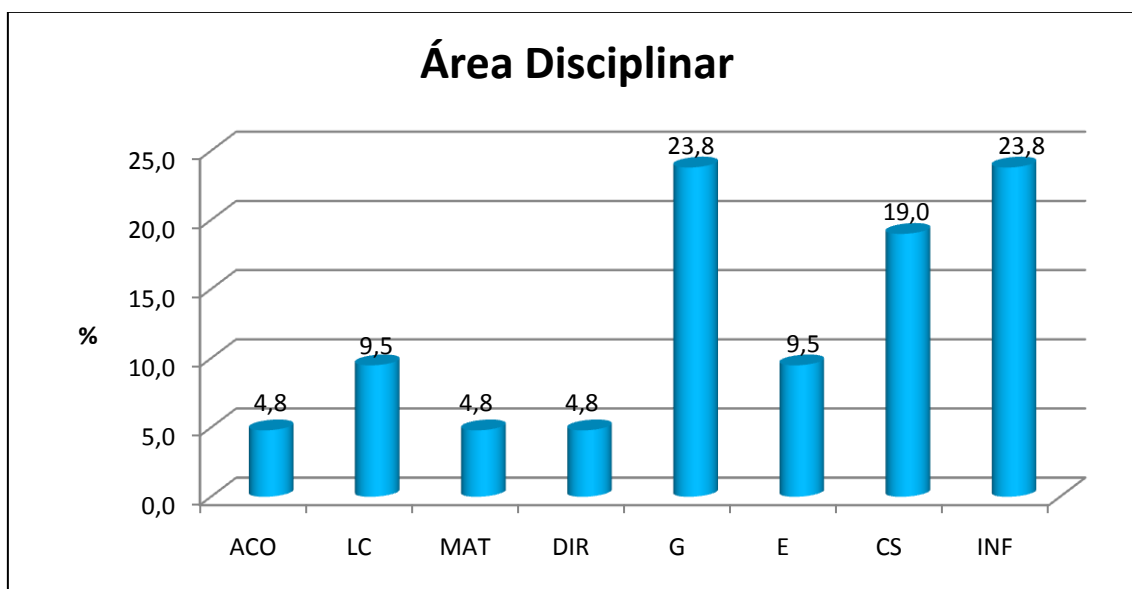
Após termos apresentado a caracterização dos alunos participantes no questionário, descreveremos os docentes participantes.

2.1.1.2 Os Docentes

Os docentes a leccionarem na licenciatura em Marketing no ano lectivo de 2008/2009 eram cerca de 76 (dados cedidos pelos Serviços do ISCAP). O questionário, tal como realizado no curso de Contabilidade e Administração, foi enviado através de correio electrónico (Apêndice 9), tendo apenas 21 docentes respondido ao questionário, ou seja, 27,6% dos docentes.

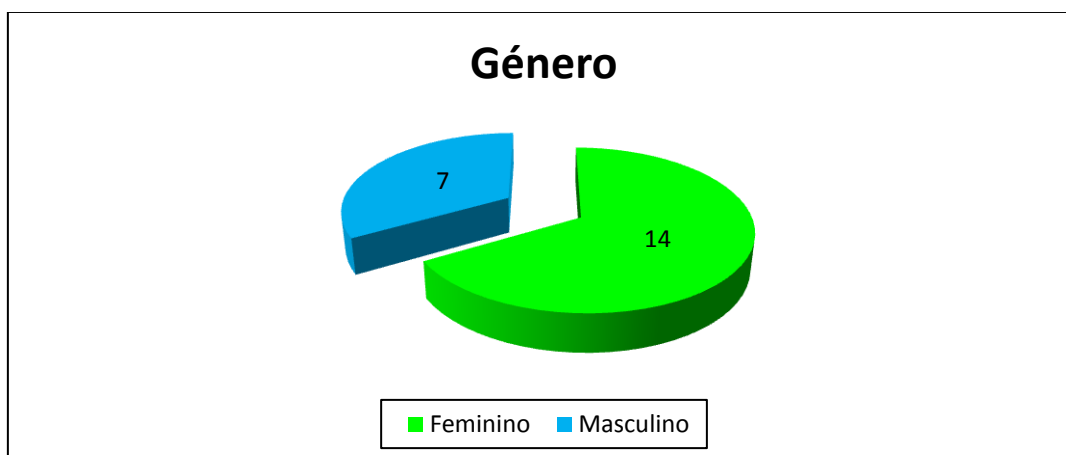
Seguindo o esquema utilizado para os restantes cursos analisados, apresentaremos, de seguida, a caracterização destes participantes.

As áreas disciplinares envolvidas no curso estavam todas representadas, apesar de existirem mais docentes respondentes das áreas de Gestão e de Informática, que são as áreas com maior número de unidades curriculares no curso.



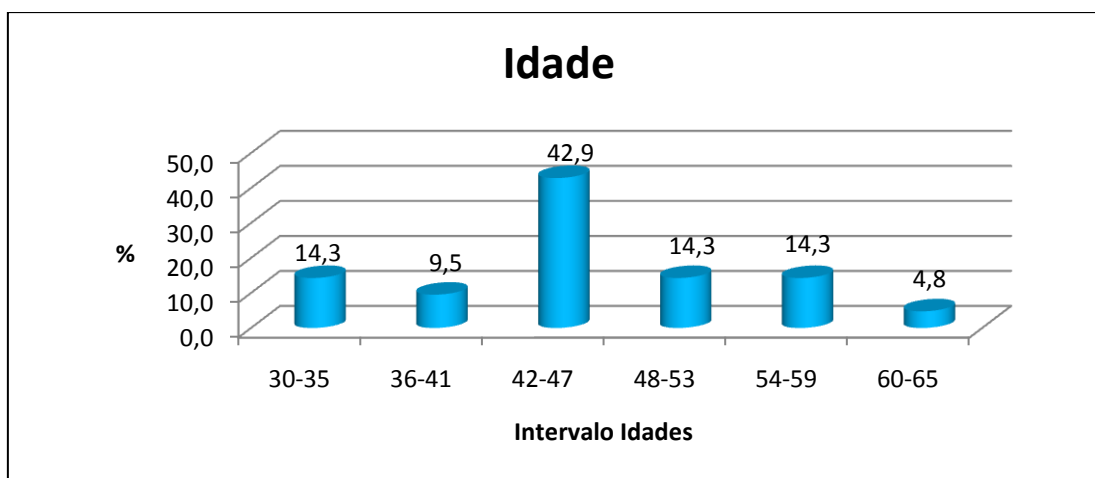
Dos docentes respondentes, 66,7% era do género feminino e 33,3% do género masculino (Gráfico 69).

Gráfico 69 – Género (total dos participantes)



A idade dos docentes respondentes deste curso variava entre o intervalo de 30-35 anos até ao intervalo de 60-65 anos, sendo o intervalo dos 42-47 anos de idade o de maior frequência, como se pode atestar pelo gráfico abaixo reproduzido.

Gráfico 70 – Idade dos docentes (total dos participantes)



Os docentes respondentes tinham maioritariamente o grau de mestre e encontravam-se em regime de dedicação exclusiva, como mostram as Tabelas 93 e 94.

Tabela 93 - Grau académico dos docentes

Grau Académico	Percentagem
Licenciatura	9,5
Mestrado	81,0

Grau Académico	Percentagem
Doutoramento	9,5
Total	100,0

Tabela 94 - Regime de Trabalho

Regime	Percentagem
Exclusividade	81,0
Tempo Integral	9,5
Tempo Parcial	9,5
Total	100,0

A caracterização dos participantes deste momento da nossa investigação ficará, por fim, concluída com a descrição dos participantes nas entrevistas.

2.1.2 Nas Entrevistas

No âmbito da licenciatura em Marketing, entrevistámos quatro estudantes e 10 docentes, um de cada área científica constante do plano curricular do curso, sendo que um destes era igualmente o coordenador da licenciatura.

Os alunos entrevistados, tal como nos restantes cursos, foram aqueles se mostraram disponíveis para participar no estudo.

Quer docentes quer estudantes foram, igualmente, informados do âmbito do estudo e da estrita confidencialidade quanto a dados pessoais.

Os estudantes entrevistados tinham as seguintes características:

- Idades compreendidas entre os 22 e os 28 anos;
- Três dos entrevistados frequentaram a licenciatura em regime diurno e um em regime pós-laboral;
- Dois estão a trabalhar em áreas relacionadas com o marketing e dois noutras áreas;
- Todos os entrevistados estão a frequentar o mestrado em Marketing Digital, no ISCAP.

Os docentes a leccionar no curso de Marketing que participaram nesta fase do estudo tinham o seguinte perfil:

- Idades compreendidas entre os 31 e os 64 anos;
- Quanto a habilitações académicas: dois eram doutorados, cinco eram mestrados e três licenciados;
- Apenas um docente dava aulas há menos de 10 anos;
- A grande maioria trabalhava no ISCAP em Regime de Dedicação Exclusiva; apenas um docente se encontrava em Regime de Tempo Integral e outro em Regime de Tempo Parcial.

Feita esta caracterização, passaremos à análise dos inquéritos realizados.

2.2 Apresentação e Interpretação de Resultados

Depois de já terem sido analisados os percursos realizados na licenciatura em Assessoria e Tradução e na licenciatura em Contabilidade e Administração, chegou o momento de apresentar os dados recolhidos na licenciatura de Marketing, o segundo maior curso do ISCAP, e verificarmos os sentimentos de estudantes e docentes no que ao novo paradigma de ensino-aprendizagem diz respeito.

2.2.1 Pesquisa documental (Notas Estudantes)

Os dados recolhidos relativos ao curso de Marketing dizem respeito ao mesmo intervalo de tempo das análises anteriores, ou seja, recolha de resultados nos últimos cinco anos do curso, sendo os três primeiros anos relativos aos planos curriculares pré-Bolonha e os dois últimos a pós-Bolonha.

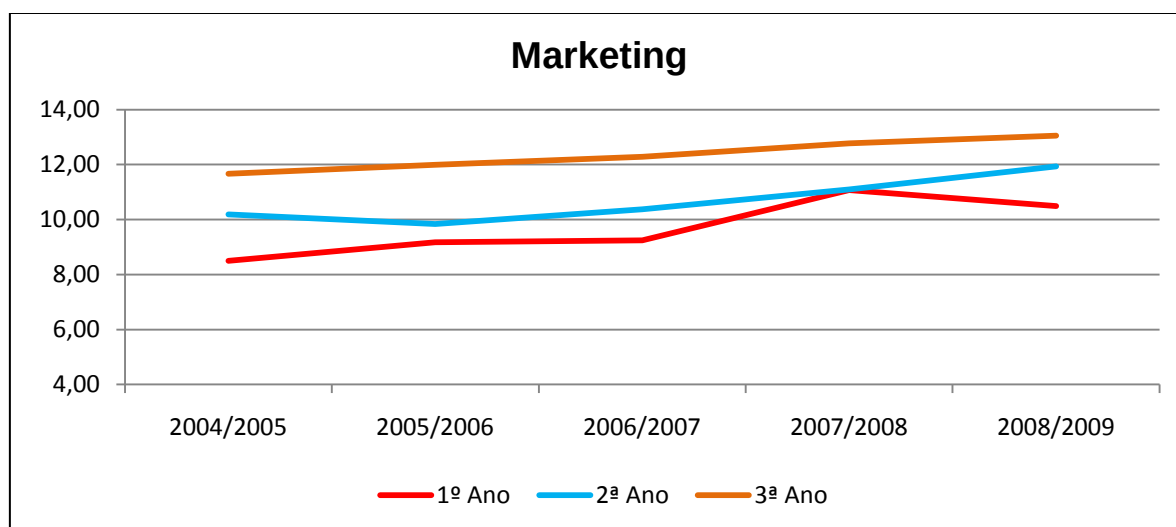
Através da Tabela 95 e do Gráfico 71 podemos constatar que as médias desta Licenciatura estão mais próximas da Licenciatura em Assessoria e Tradução, apresentado uma melhoria de médias no primeiro ano da reestruturação, tendo no segundo ano

(2008/2009) continuado esta melhoria, com a excepção do 1º ano, que diminuiu a média relativamente ao ano lectivo anterior, embora tenha evidenciado ser superior às médias dos anos pré Bolonha.

Tabela 95 – Médias anuais dos anos lectivos de 2004/2005 a 2008/2009

	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009
1º Ano	8,50	9,18	9,25	11,07	10,49
2º Ano	10,19	9,84	10,37	11,10	11,94
3º Ano	11,67	11,99	12,28	12,77	13,05

Gráfico 71 - Médias anuais dos anos lectivos de 2004/2005 a 2008/2009



Comparando o último ano da licenciatura (2006/2007) com o primeiro ano pós-Bolonha, verifica-se que a média do 1º ano melhorou 19,68%, a do 2º ano 7,04% e a do 3º ano 3,99%.

A comparação entre o ano lectivo de 2006/2007 e 2008/2009 mostra uma melhoria das médias mais considerável, com o 2º e o 3º ano a incrementarem os seus resultados, respectivamente, 15,14% e 6,27%; a excepção foi o 1º ano, que teve um desempenho inferior, apenas aumentou 13,41%.

Nesta análise das médias obtidas pelos alunos ao longo dos cursos, verifica-se que em todos eles se observa uma melhoria das médias entre o 1º ano e o 3º ano. Igualmente de

menção será o facto de que o único curso a não reflectir melhorias, ser o curso de Contabilidade e Administração.

2.2.2 Análise dos Questionários

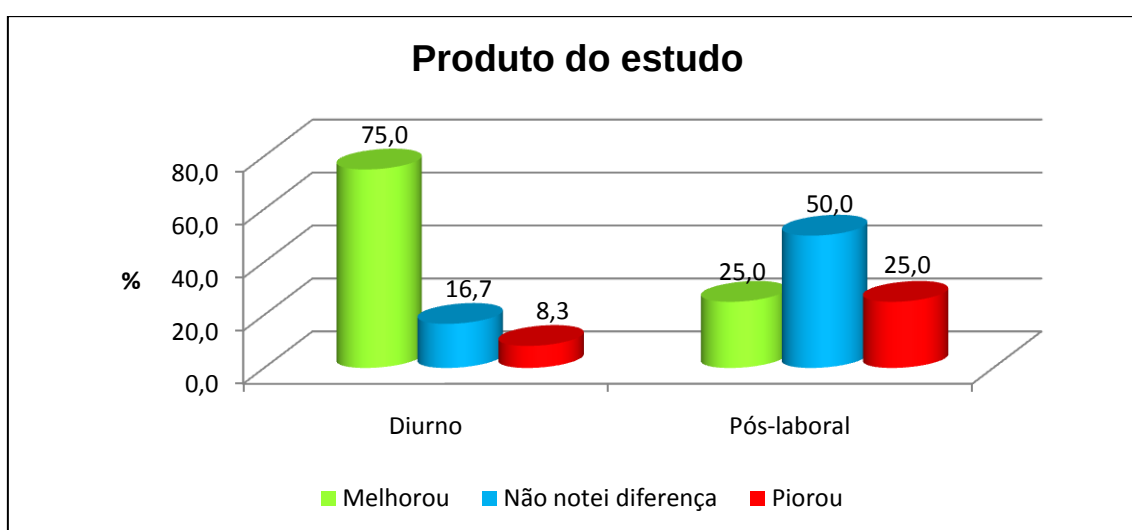
Tal como verificado na análise dos dados da licenciatura em Contabilidade e Administração, e no sentido de obter homogeneidade na apresentação dos dados recolhidos, iremos seguir a estrutura traçada na primeira fase desta investigação para a apresentação dos resultados dos questionários.

2.2.2.1 Questionários Estudantes

❖ Os estudantes têm melhores resultados após a reestruturação do Plano Curricular do curso

Os dados recolhidos junto dos participantes desta licenciatura mostram perspectivas consideravelmente diferentes entre os alunos do regime diurno e pós-laboral. Enquanto os participantes diurnos consideraram, em grande maioria (75,0%), o produto do seu estudo ter melhorado, os participantes do regime pós-laboral (50,0%) referiram não ter notado diferença, e, com igual percentagem (25,0%), apontaram, uns, que tinha melhorado e, outros, que tinha piorado (Gráfico 72).

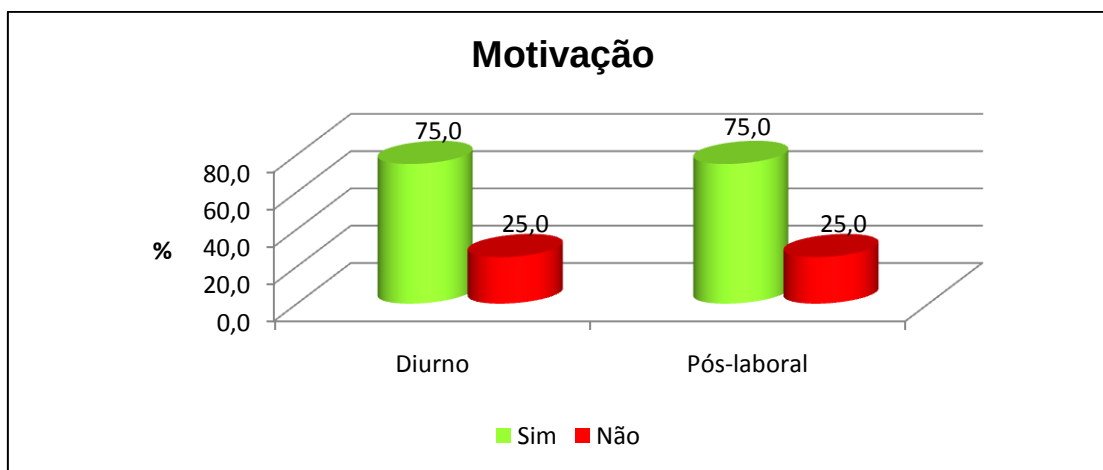
Gráfico 72 – Produto do estudo dos estudantes melhorou?



❖ Os estudantes estão mais motivados com o novo plano curricular

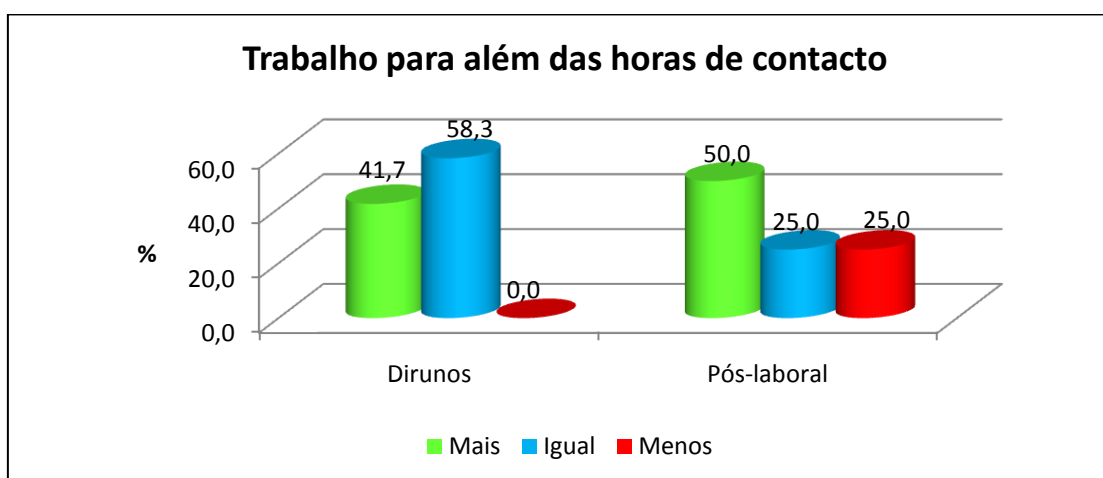
No âmbito da motivação, os participantes foram unânimes a responder que se sentiam mais motivados para a aprendizagem após a reestruturação do curso, como se pode constatar no Gráfico 73, dados que estão em sintonia com os referidos pelos alunos da Licenciatura em Assessoria e Tradução.

Gráfico 73 – Os estudantes sentem-se mais motivados?



Quando questionados, porém, se passaram a trabalhar mais fora das horas de contacto, os participantes diurnos e pós-laborais opinaram de forma diferente. Os participantes diurnos consideraram maioritariamente que não tinham começado a trabalhar mais fora das horas de contacto, enquanto 50% dos participante do pós-laboral afirmaram ter começado a trabalhar mais fora das horas de contacto (Gráfico74).

Gráfico 74 – Os estudantes trabalham mais fora das horas de contacto?



A pouca homogeneidade até aqui encontrada acaba por encontrar justificação na questão sobre o grau de satisfação perante as alterações ocorridas, pois, aqui, as opiniões também se diversificam, apesar de uma tendência demarcada, pois 50% dos participantes afirmaram estarem satisfeitos com as alterações; no entanto, as percentagens entre o «medianamente satisfeito» e o «pouco satisfeito» são igualmente consideráveis (Tabela 96).

Tabela 96 - Grau de satisfação dos estudantes por regime de frequência de aulas

	Estudantes Diurnos	Estudantes Pós-laboral
	Percentagem	Percentagem
Muito Pouco Satisfeito	8,3%	0,0%
Pouco Satisfeito	25,0%	25,0%
Medianamente Satisfeito	16,7%	25,0%
Satisfeito	50,0%	50,0%
Muito Satisfeito	0,0%	0,0%

❖ Os professores estão mais motivados com o novo Plano Curricular

Os estudantes foram unânimes ao referir não ter sentido os docentes mais motivados e este foi praticamente o único factor a unir as opiniões dos estudantes do regime diurno e do pós-laboral desta Licenciatura (Tabela 97).

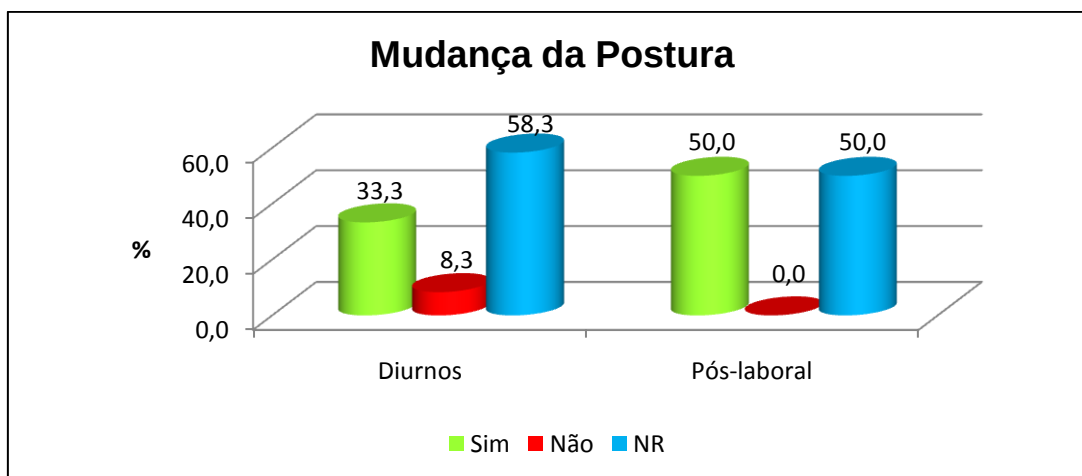
Tabela 97 - Na opinião dos estudantes, os docentes estão mais motivados?

Área Disciplinar	Diurno				Pós-laboral			
	Sim %	Não Notei Diferença %	Não %	NR %	Sim %	Não Notei Diferença %	Não %	NR %
Assessoria e Comunicação Organizacional (ACO)	16,7	83,3	0,0	0,0	25,0	75,0	0,0	0,0
Línguas e Culturas (LC)	25,0	75,0	0,0	0,0	25,0	75,0	0,0	0,0
Contabilidade (C)	16,7	58,3	25,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Matemática (M)	25,0	58,3	16,7	0,0	25,0	75,0	0,0	0,0
Direito (D)	25,0	58,3	16,7	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Gestão (G)	33,3	58,3	8,3	0,0	25,0	75,0	0,0	0,0
Economia (E)	16,7	66,7	16,7	0,0	25,0	75,0	0,0	0,0
Ciências Sociais (CS)	16,7	75,0	8,3	0,0	25,0	75,0	0,0	0,0
Informática (INF)	25,0	58,3	16,7	0,0	25,0	75,0	0,0	0,0

❖ A alteração curricular implica novas práticas metodológicas

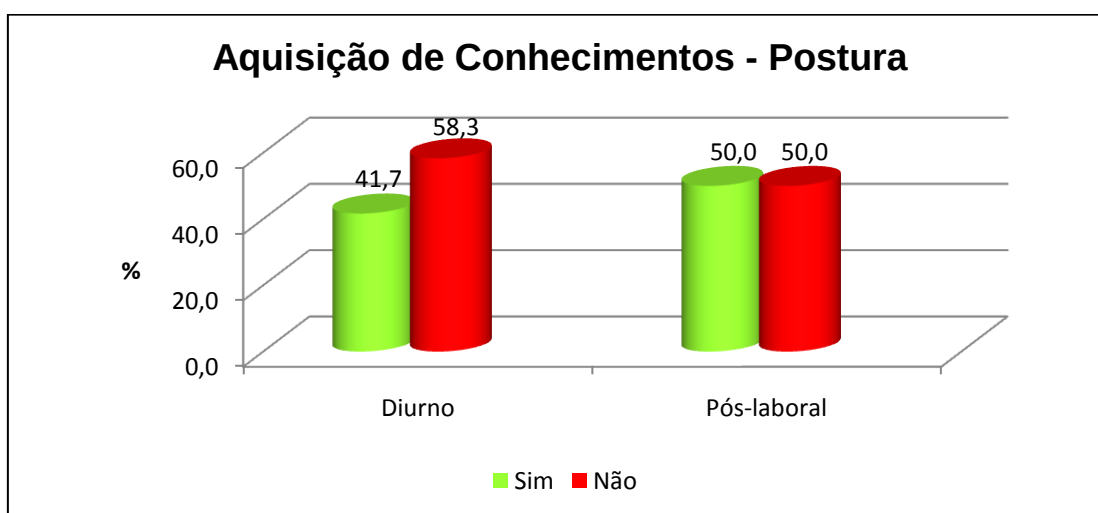
Interessantes são ainda os dados recolhidos na questão sobre se tinham alterado a sua postura perante o processo de aprendizagem, já que mais de metade dos participantes diurnos e metade dos participantes do pós-laboral não responderam, como se pode conferir no Gráfico 75.

Gráfico 75 - Os estudantes alteraram a sua postura perante o seu processo de aprendizagem?



Mas, com a resposta à questão se a sua atitude perante a aquisição de conhecimentos se alterou, a ausência de resposta passa a ter um sentido, pois metade dos participantes do pós-laboral afirmam que a sua postura não sofreu alterações e a mesma percentagem (58,3%) dos participantes que não tinha respondido à questão anterior agora considera também não ter alterado a sua postura perante a aquisição de conhecimentos (Gráfico 76).

Gráfico 76 - A postura perante a aquisição de conhecimentos alterou-se?



E a única justificação apontada pelos participantes para a não alteração de postura perante o processo de aprendizagem é “ainda em adaptação às novas necessidades”.

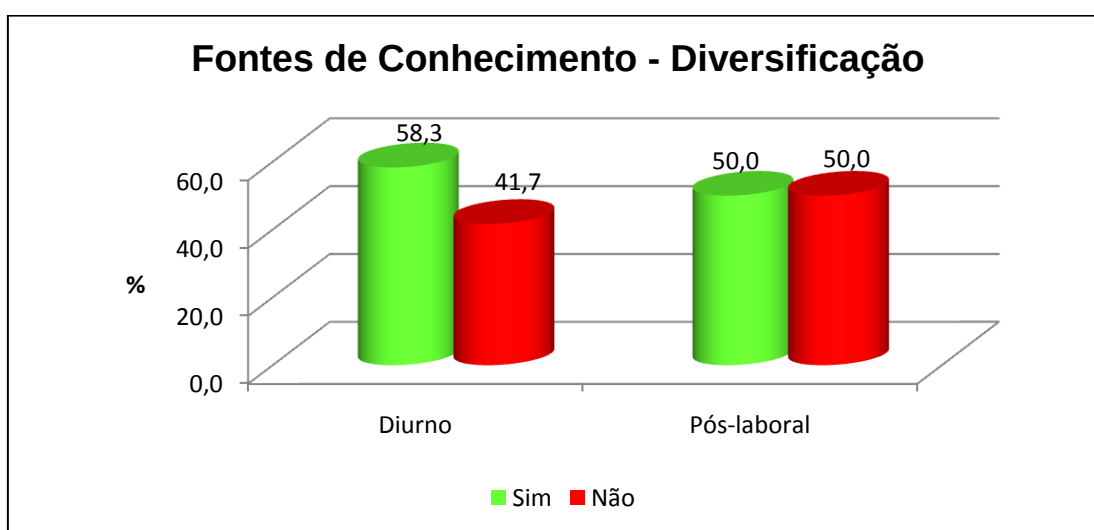
Os participantes que responderam ter mudado a sua postura perante o processo de aprendizagem referiram-se à alteração no tipo de avaliação e ao maior grau de autonomia, como se pode comprovar na Tabela 98.

Tabela 98 - Causas apresentadas para ter existido alteração de postura face ao processo de aquisição de conhecimentos

	Diurno	Pós-laboral
Justificações dadas	%	%
Avaliação contínua, logo melhor aquisição de conhecimentos	60,0	50,0
Haver mais autonomia de estudo	20,0	50,0

O sentimento de existir ainda muita expectativa quanto ao novo paradigma por parte dos participantes desta licenciatura acentua-se quando analisamos as respostas dadas à questão se haviam passado a recorrer a fontes de conhecimento mais diversificadas. No pós-laboral, as respostas dividiram-se igualmente pela resposta afirmativa e pela resposta negativa e, nos participantes diurnos, apesar de uma ligeira tendência para a resposta positiva, a diferença não é significativa (Gráfico 77).

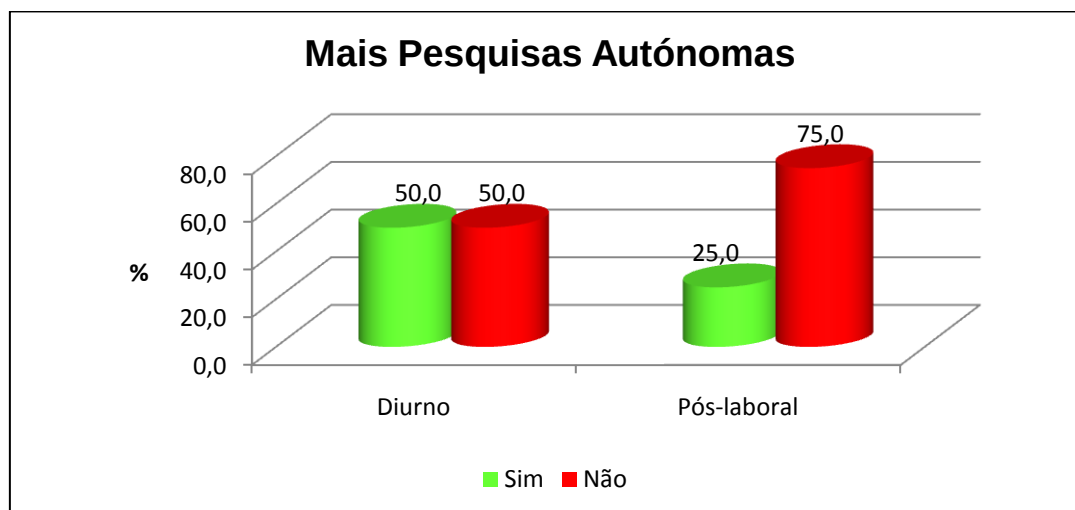
Gráfico 77 – Os estudantes recorrem a fontes de conhecimentos mais diversificadas?



Quando questionados se realizavam mais pesquisa autónoma, os dados anteriores tornam-se consistentes quanto aos participantes diurnos, pois dividem-se entre a resposta

afirmativa e a negativa; no entanto, nos participantes do regime pós-laboral a resposta negativa recolhe 75,0% das opiniões, fazendo-nos sentir que a consciência de necessidade de mudança por parte destes estudantes ainda é muito incipiente (Gráfico 78).

Gráfico 78 - Os estudantes fazem mais pesquisa autónoma?



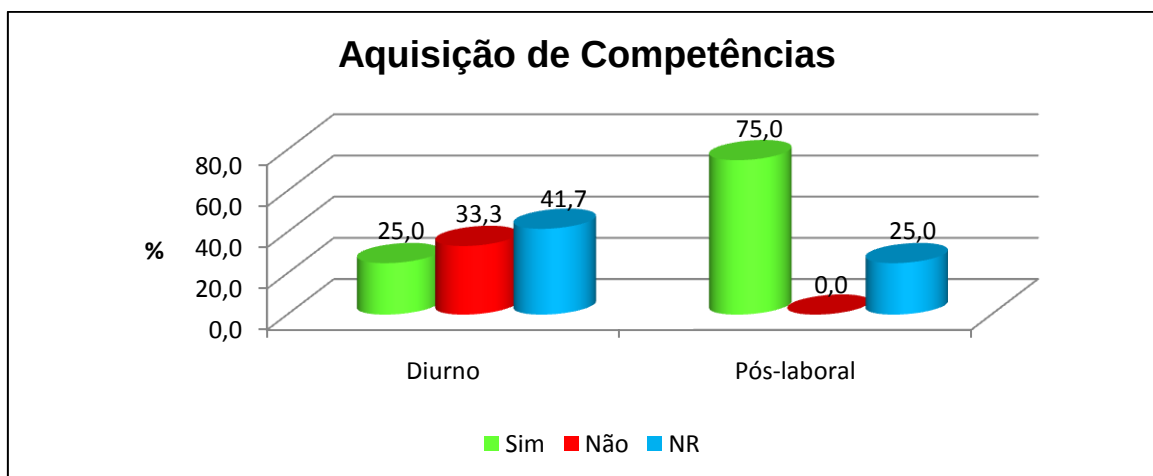
No entanto, para a preparação das aulas ou realização de trabalhos, os participantes afirmaram deslocarem-se à Biblioteca ou consultarem a Internet de uma forma significativa. 58,3% dos participantes diurnos indicou que foi à Biblioteca mais de 6 vezes e 91,7% indicou que consultou a Internet mais de 6 vezes. A maioria dos participantes dos pós-laboral, 75,0%, indicou que foi à Biblioteca entre 3 e 6 vezes e consultou a Internet mais de 6 vezes (Tabela 99).

Tabela 99 - N.º médio de idas à Biblioteca ou Consultas na Internet

Regime	N.º Médio de Consultas	Biblioteca %	Internet %
Diurno	Nunca fui	8,3	0,0
	De 3 a 6 vezes	33,3	8,3
	Mais de 6 vezes	58,3	91,7
	NR	0,0	0,0
Pós-laboral	Nunca fui	0,0	25,0
	De 3 a 6 vezes	75,0	0,0
	Mais de 6 vezes	25,0	75,0
	NR	0,0	0,0

Nas respostas dos participantes desta licenciatura, mais uma vez obtivemos dados diversos entre os participantes do regime diurno e do regime pós-laboral. 75,0% dos participantes do regime pós-laboral considerou estar a adquirir as competências descritas nos planos curriculares e só 25,0% dos participantes diurnos perfilharam desta opinião, tendo uma grande percentagem, 41,7%, mais uma vez não respondido a esta questão (Gráfico 79).

Gráfico 79 - Os estudantes acham que estão a adquirir as competências descritas nos planos curriculares?



Os participantes que consideraram estar a adquirir as competências descritas nos planos curriculares apresentaram como razões o facto de o trabalho conjunto entre estudantes e docentes e as áreas disciplinares do curso estarem organizadas de uma forma equilibrada. A tabela a seguir apresentada mostra as respostas obtidas.

Tabela 100 - Justificações apresentadas para se estarem a adquirir as competências referidas no plano curricular do curso

	Diurno	Pós-laboral
Justificações dadas	%	%
Porque foram trabalhadas entre alunos e professores	33,3	33,3
Curso equilibrado	-----	66,7

Do lado dos participantes que entenderam não estar a adquirir as competências descritas no plano curricular, a justificação que mais se destacou foi a de só em algumas áreas curriculares ser a aquisição de competências uma realidade. A Tabela 101 expõe a totalidade das justificações indicadas.

Tabela 101 - Justificações apresentadas para não se estarem a adquirir as competências referidas no plano curricular do curso

	Diurno	Pós-laboral
Justificações dadas	%	%
Mas, não em todas as áreas	33,3	-----
Preparação pedagógica dos professores ser insuficiente	11,1	-----
Preparação para o mercado de trabalho insuficiente	11,1	-----
Não notei diferença de um plano curricular para outro	11,1	-----

A opinião dos participantes acerca das eventuais alterações das práticas docentes veio ajudar-nos a compreender as convicções apresentadas nas questões anteriores e, principalmente, as diferenças encontradas entre os participantes do regime diurno e do pós-laboral. Enquanto os participantes diurnos, em todas as áreas curriculares, opinaram não ter sentido alteração nas práticas docentes, os participantes do regime pós-laboral, maioritariamente, indicaram ter sentido mudanças nas práticas docentes em todas as áreas curriculares, como se pode verificar na Tabela 102.

Tabela 102 - Os docentes alteraram as metodologias

Área Disciplinar	Diurno				Pós-laboral			
	Sim %	Não Notei Diferença %	Não %	NR %	Sim %	Não Notei Diferença %	Não %	NR %
Assessoria e Comunicação Organizacional (ACO)	25,0	66,7	8,3	0,0	50,0	25,0	25,0	0,0
Línguas e Culturas (LC)	41,7	50,0	8,3	0,0	75,0	25,0	0,0	0,0
Contabilidade (C)	33,3	41,7	25,0	0,0	50,0	50,0	0,0	0,0
Matemática (M)	41,7	41,7	16,7	0,0	50,0	50,0	0,0	0,0
Direito (D)	33,3	41,7	25,0	0,0	50,0	50,0	0,0	0,0
Gestão (G)	41,7	41,7	16,7	0,0	75,0	25,0	0,0	0,0
Economia (E)	33,3	50,0	16,7	0,0	75,0	25,0	0,0	0,0
Ciências Sociais (CS)	33,3	50,0	16,7	0,0	75,0	25,0	0,0	0,0
Informática (INF)	33,3	50,0	16,7	0,0	75,0	25,0	0,0	0,0

❖ Os estudantes consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens

Nesta questão aberta, estes participantes foram bastante sucintos nas suas respostas; no entanto, o sentimento que mais prevalece é o de que o novo paradigma de ensino será mais

vantajoso, mas tudo dependerá, principalmente, da postura dos docentes. Por outro lado, referem que passando o curso a ser, na sua essência, mais prático, a aquisição de conhecimentos é mais consistente. Outra das vantagens referidas, e que vem na sequência da focada anteriormente, é a avaliação contínua implícita neste paradigma, que permite a consolidação dos conhecimentos.

No lado das desvantagens, destaca-se a necessidade de terem de dedicar mais tempo à preparação das aulas e a trabalhar mais fora das horas de contacto. Por fim, regista-se a referência à insuficiente preparação pedagógica dos professores, igualmente presente nos inquéritos aos outros cursos.

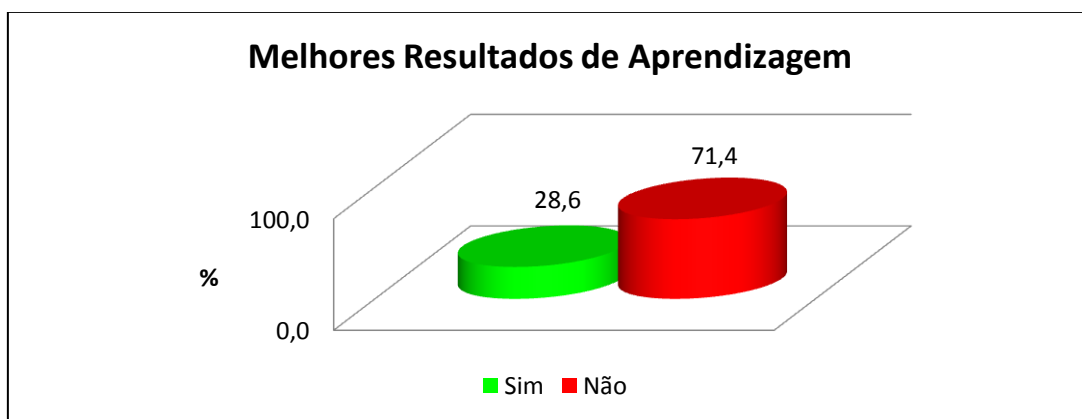
Feita a análise dos questionários dos estudantes, a alínea seguinte abará o exame realizado aos questionários dos docentes.

2.2.2.2 *Questionário Docentes*

❖ **Os estudantes têm melhores resultados após a reestruturação do Plano Curricular**

Tal como nos restantes cursos, foi solicitado aos docentes da licenciatura em Marketing que opinassem sobre se o aproveitamento dos estudantes tinha melhorado após a reestruturação do curso. As respostas foram maioritariamente no sentido negativo, com 71,4% dos respondentes a considerarem que os resultados dos estudantes não tinham melhorado (Gráfico 80).

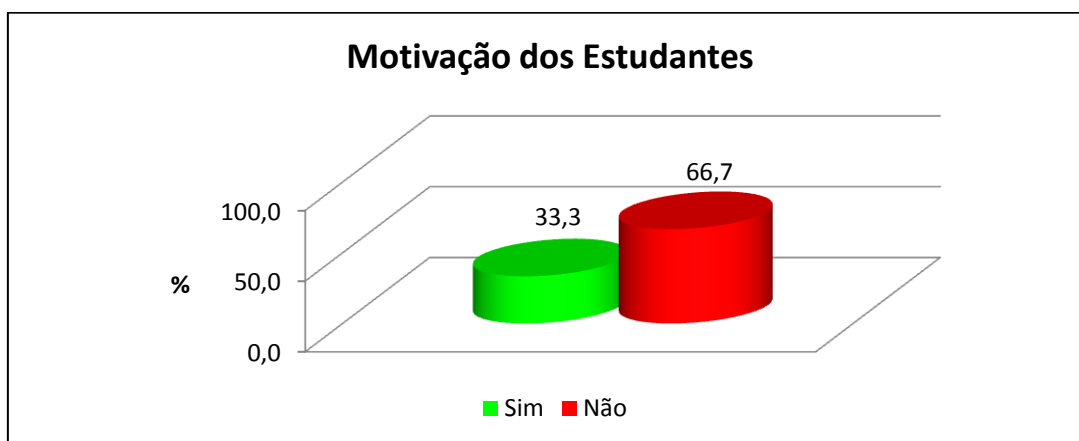
Gráfico 80 - Resultados dos estudantes melhoraram?



❖ Os estudantes estão mais motivados com o novo Plano Curricular

Na questão sobre a motivação dos estudantes, os participantes opinaram maioritariamente que os estudantes não estavam mais motivados, como se pode ver pelos dados mostrados no Gráfico 81.

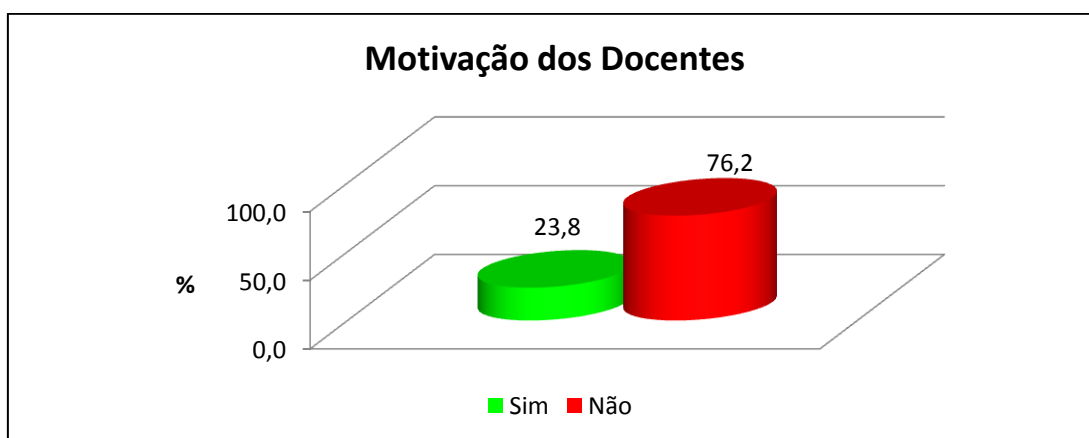
Gráfico 81 - Os docentes acham que os estudantes estão mais motivados?



❖ Os professores estão mais motivados com o novo Plano Curricular

Quando questionados sobre a sua própria motivação, a resposta teve o mesmo sentido da manifestada na questão relacionada com a motivação dos seus alunos. 76,2% dos docentes referiram não estar mais motivados com a entrada em vigor do novo Plano Curricular (Gráfico 82).

Gráfico 82 - Os Docentes estão mais motivados?

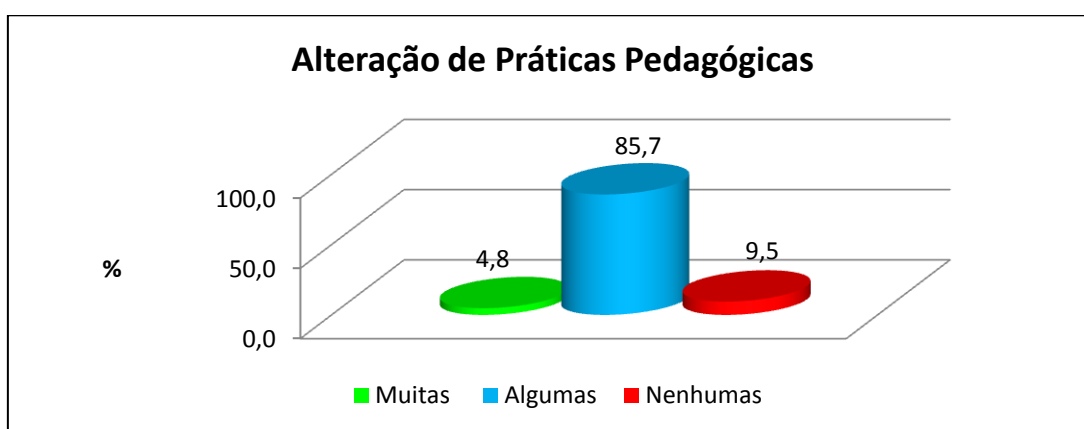


❖ A alteração curricular implica novas práticas metodológicas

No âmbito das questões relacionadas com mudanças metodológicas e avaliação, os docentes desta licenciatura que responderam ao questionário seguiram as tendências até aqui recolhidas.

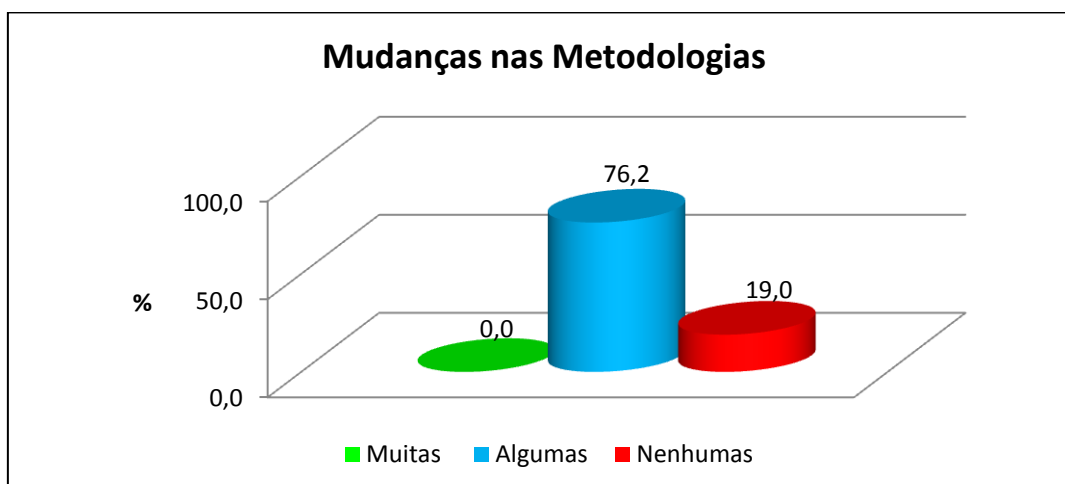
Quando questionados sobre se haviam procedido a mudanças nas suas práticas pedagógicas, a maioria dos participantes (85,7%) indicou ter feito algumas alterações (Gráfico 83).

Gráfico 83 - A reestruturação curricular implicou mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes?



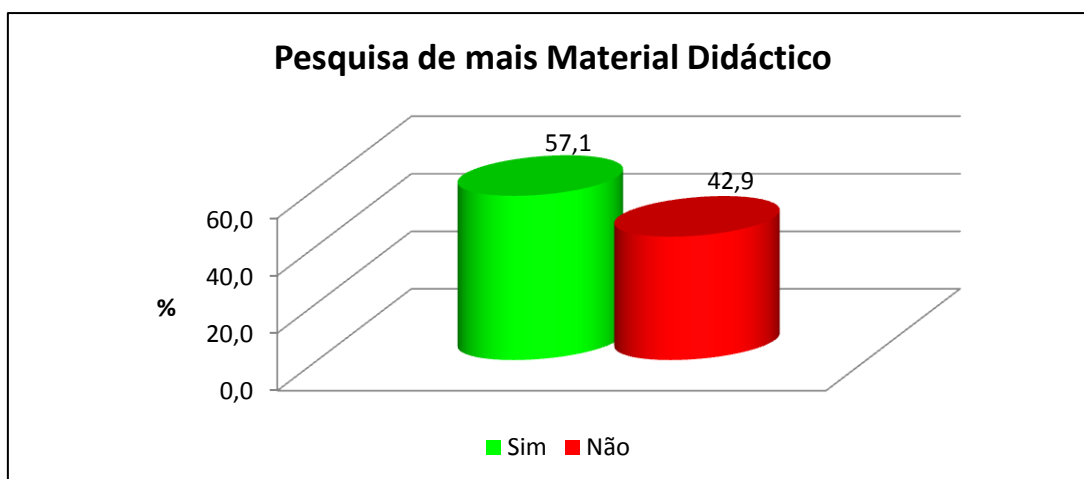
Do mesmo modo, mencionaram que tiveram, apenas, necessidade de realizar algumas mudanças nas metodologias utilizadas nas suas unidades curriculares, como se constata no Gráfico 84.

Gráfico 84 - A reestruturação curricular implicou mudanças nas metodologias de ensino utilizadas?



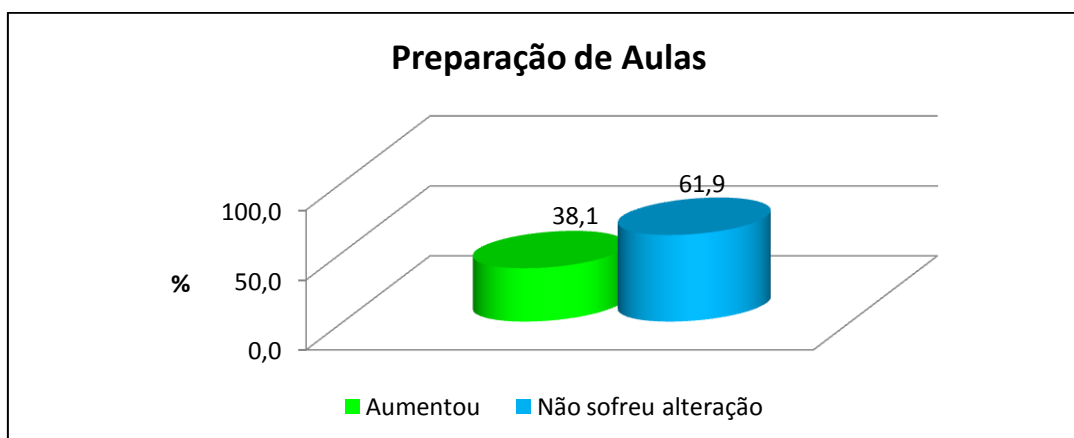
Nas duas questões anteriores, a grande maioria dos participantes referiu ter sentido necessidade de produzir algumas alterações metodológicas nas suas aulas e ter feito algumas alterações nas suas práticas pedagógicas, mas só 57,1% indicou ter sentido necessidade de pesquisar mais material didáctico (Gráfico 85).

Gráfico 85 - A reestruturação curricular implicou pesquisa de mais material didáctico?



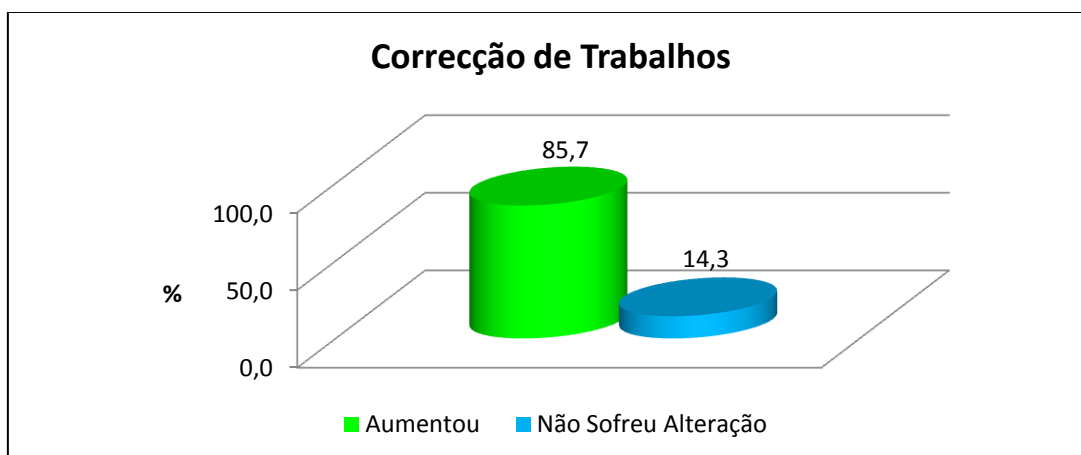
Por outro lado, 61,9% expressou não ter sentido necessidade de dedicar mais horas à preparação das unidades curriculares leccionadas, como se pode conferir no Gráfico 86.

Gráfico 86 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado à preparação de aulas?



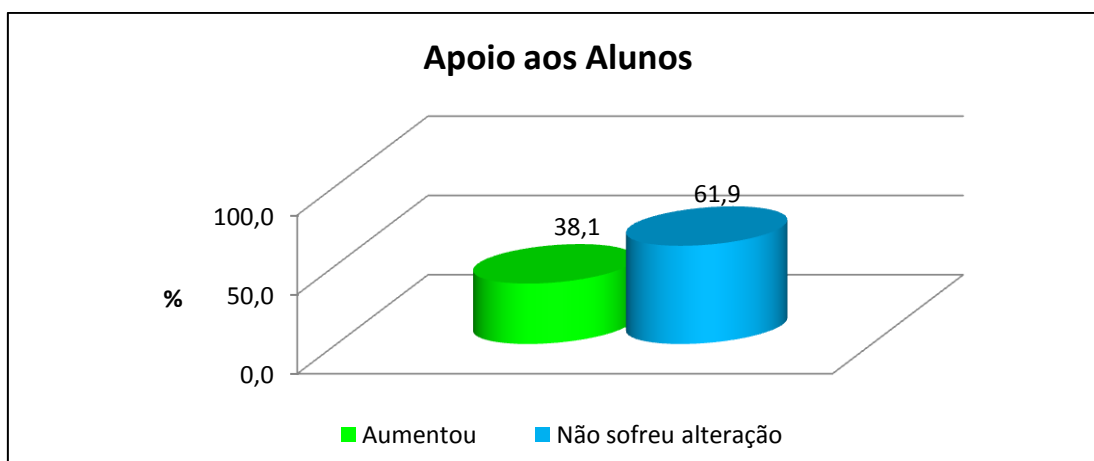
No entanto, devido às alterações curriculares, 85,7% dos participantes referiram ter de dedicar mais tempo à correcção de trabalhos dos estudantes (Gráfico 87).

Gráfico 87 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado à correcção de trabalhos dos estudantes?



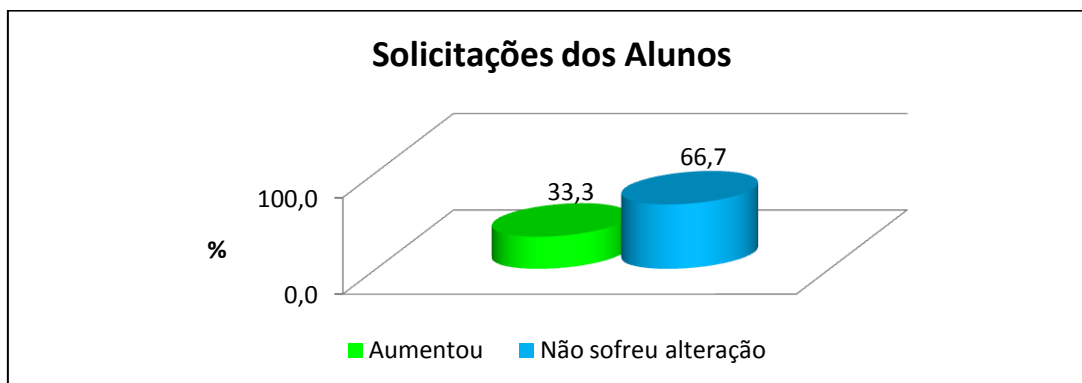
Mas, em contrapartida, afirmaram maioritariamente (61,9%) não ter sentido aumento do tempo dispendido no apoio aos seus alunos (Gráfico 88).

Gráfico 88 - A reestruturação curricular implicou mais tempo dedicado a apoio aos alunos?



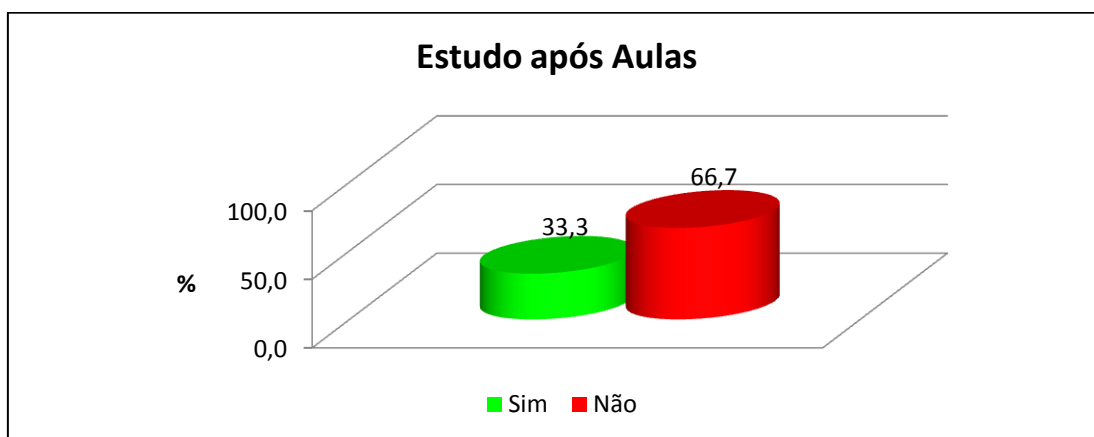
E, do mesmo modo, referiram (66,7%) não ter sentido aumento das solicitações dos estudantes fora dos tempos de contacto, como se pode verificar pelo gráfico abaixo reproduzido.

Gráfico 89 - Após a reestruturação curricular os estudantes solicitaram mais o apoio dos docentes fora dos tempos de contacto?



Nesta sequência, quando questionados sobre o tempo de estudo dos estudantes após as horas de contacto, a opinião generalizada (66,7%) foi de que os estudantes não mudaram a sua atitude, ou seja, não passaram a estudar mais fora das horas de contacto (Gráfico 90).

Gráfico 90 - Após a reestruturação curricular, na opinião dos docentes, os alunos dedicam mais tempo ao estudo?



No âmbito da avaliação, os participantes afirmaram na sua maioria (71,4%) ter implementado alterações, tendo 66,7% declarado ter passado a realizar uma avaliação contínua e 23,8% a praticar uma avaliação mista. A Tabela 103 resume os dados recolhidos junto destes participantes.

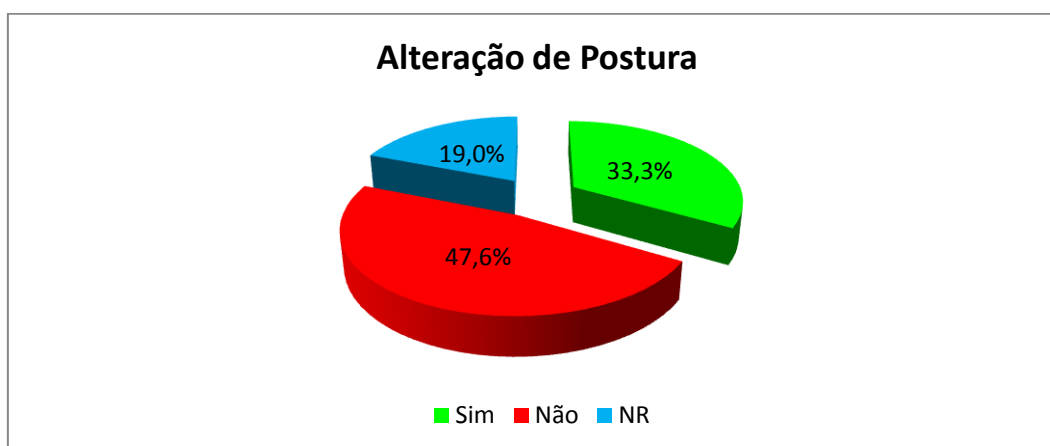
Tabela 103 - Quais as alterações sofridas na avaliação?

Avaliação		
Parâmetros		%
Alteração na Avaliação	Sim	71,4
	Não	28,6

Avaliação		
Parâmetros		%
Natureza da Avaliação antes da Reestruturação	Final	52,4
	Contínua	4,8
	Mista	14,3
Natureza da Avaliação após a Reestruturação	Final	9,5
	Contínua	66,7
	Mista	23,8

Ao serem solicitados a pronunciar-se sobre a sua postura perante o processo de ensino-aprendizagem, as opiniões dividiram-se entre a afirmativa (47,6%) e a negativa (33,3%), tendo 19,0% dos participantes deixado esta questão em branco (Gráfico 91).

Gráfico 91 - A postura dos docentes perante o processo de ensino-aprendizagem sofreu alterações?



As justificações apresentadas pelos participantes que responderam ter alterado a sua postura perante o processo de ensino-aprendizagem foram diversas, sendo a mais focada, em primeiro lugar, o processo passar a estar centrado no estudante. Contudo, houve participantes que fundamentaram a sua mudança de postura pela negativa, ao afirmarem que a mudança apenas ocorreu pelo facto de passarem a ter menos tempo para diversificar as explorações didáticas, ou porque os conteúdos das unidades curriculares tinham diminuído. O total das respostas dadas está reproduzido na tabela seguinte.

Tabela 104 - Justificações apresentadas para ter havido alteração de postura perante o processo de ensino-aprendizagem

Justificações dadas	1º Lugar %	2º Lugar %	3º Lugar %
Ensino centrado no estudante	11,8	----	----
Dar menos conteúdos	5,9	----	----

Justificações dadas	1º Lugar %	2º Lugar %	3º Lugar %
Novas metodologias	5,9	-----	-----
Preocupação com o desenvolvimento de competências	5,9	-----	-----
Contabilização da presença dos alunos	5,9	-----	-----
Diversificação dos tempos de avaliação	5,9	-----	-----
Ser mais um facilitador de aprendizagens	-----	16,7	-----
Aulas mais práticas	-----	16,7	50,0
Observação do percurso evolutivo de cada estudante	-----	16,7	-----
Menos tempo para diversificar as explorações didácticas	-----	16,7	-----

As justificações apresentadas para uma resposta negativa vão, por outro lado, no sentido de continuidade do já praticado, ou seja, muitos participantes consideraram não ter sentido necessidade de alterar a sua postura, pois já interagiam com os seus alunos, já praticavam avaliação contínua ou já utilizavam metodologias activas. Na Tabela 104 podem ser consultadas todas as razões apresentadas pelos participantes para justificar a sua posição.

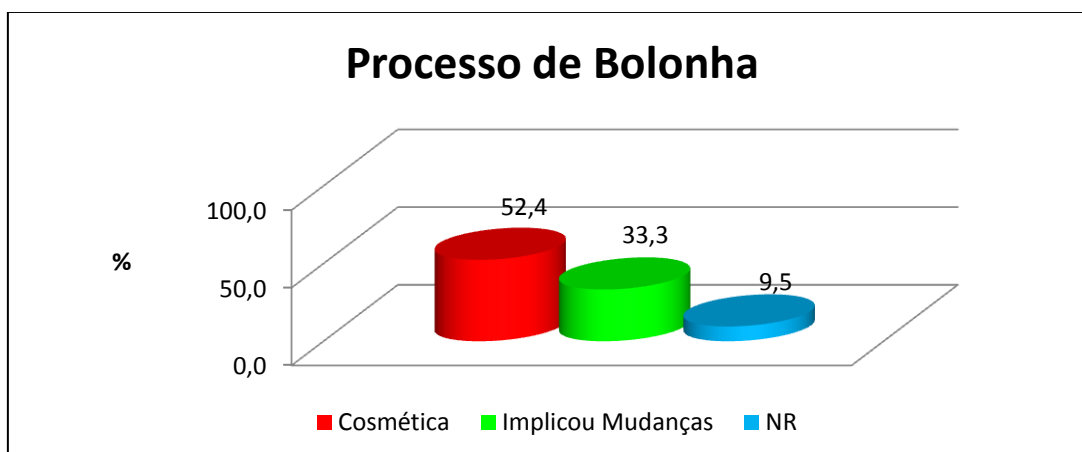
Tabela 105 - Justificações apresentadas para não ter havido alteração de postura perante o processo de ensino-aprendizagem

Justificações dadas	1º Lugar %	2º Lugar %	3º Lugar %
Já utilizava metodologias activas	35,3	-----	-----
Já praticava uma avaliação contínua	11,8	-----	-----
Já interagia com os alunos	5,9	-----	-----
A única diferença está no tipo de avaliação agora praticada	5,9	-----	-----
Unicamente adaptação de metodologias em função das ferramentas informáticas	-----	16,7	-----
Alteração da formalização e registo das componentes de avaliação unicamente	-----	16,7	-----
Alterações derivadas da evolução tecnológica não de imposições	-----	-----	50,0

❖ Os professores consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens

Por fim, os docentes foram convidados a exprimir a sua opinião acerca das implicações, vantagens e desvantagens do Processo de Bolonha. 52,4% dos participantes considerou que o Processo de Bolonha tinha sido mais um processo de «cosmética» do que de mudanças efectivas, como está patente no Gráfico 92.

Gráfico 92 - O Processo de Bolonha é apenas uma «cosmética» ou implicou mudanças



As justificações apresentadas pelos participantes que defenderam a posição de ausência de mudanças no processo de ensino-aprendizagem foram várias; contudo, as mais referidas apontavam para a não existência de condições para a implementação da mudança, dado o número de alunos por turma ser demasiado elevado, resultando este facto em alunos menos bem preparados.

A Tabela 106 resume o total das respostas dadas.

Tabela 106 - As respostas focadas nos três primeiros lugares a fundamentar a não existência de mudança no processo de ensino-aprendizagem

Apenas Cosmética			
Justificações dadas	1º Lugar %	2º Lugar %	3º Lugar %
Alunos menos bem preparados	10,5	22,2	-----
Número de alunos por turma demasiado, impedindo mudança	10,5	11,1	-----
Muito trabalho sem feedback dos alunos	5,3	-----	-----
Ganhar mais dinheiro com a educação	5,3	-----	-----
Redução das horas de contacto	5,3	-----	-----
Unicamente mais trabalho por parte do docente	5,3	-----	-----
Em termos de conteúdos não houve alterações	5,3	-----	-----
Processo de ensino-aprendizagem não alterou	5,3	-----	-----
Alunos, docentes e gestores educativos não mudaram de atitude	5,3	-----	-----
Falta preparação por parte dos docentes	-----	11,1	-----
Equivalência entre cursos não ser real (conceito de mobilidade a falhar)	-----	11,1	-----
Alunos ainda não conscientes do seu novo papel	-----	11,1	-----

Apenas Cosmética			
Justificações dadas	1º Lugar %	2º Lugar %	3º Lugar %
Alteração de formato (passagem de licenciatura de 5 para 3 anos)	-----	11,1	-----
Apenas menores encargos para o Estado	-----	11,1	-----
Falta de diálogo entre os vários parceiros educativos, sociais e económicos	-----	11,1	-----
Menor número de horas lectivas, equivalendo a maior sobrecarga para os docentes	-----	-----	20,0
A qualidade do ensino decresceu	-----	-----	40,0
Falta de assiduidade por parte dos alunos	-----	-----	20,0
A mudança não se faz por decreto	-----	-----	20,0

Os participantes que consideraram o Processo de Bolonha mais do que uma cosmética, exprimiram um sentimento de que efectivamente os processos de ensino-aprendizagem estavam a mudar, embora paulatinamente. A Tabela 107 apresenta o total das opiniões expressas.

Tabela 107 - As respostas focadas para fundamentar a existência de mudança no processo de ensino-aprendizagem

Implicou Mudança			
Justificações dadas	1º Lugar %	2º Lugar %	3º Lugar %
Mudanças dos processos de ensino-aprendizagem	26,3	-----	-----
Mudança estrutural mais do que metodológica	5,3	-----	-----
Reestruturação curricular	5,3	-----	-----
Avaliação contínua	5,3	-----	-----

No campo das vantagens e desvantagens encontradas no Processo de Bolonha, foram vários os participantes (33,3%) a não exprimirem a sua opinião. Os que deram a sua opinião referiram, por exemplo, como vantagem, a aprendizagem passar a estar centrada nos estudantes e a implementação de avaliação contínua permitir um estudo continuado dos estudantes. Todas as vantagens apontadas podem ser consultadas na Tabela 108.

Tabela 108 - Vantagens das implicações do Processo de Bolonha

Vantagens Apontadas	1º Lugar %	2º Lugar %	3º Lugar %
Não foca nenhuma	10,0	-----	-----
Aprendizagem centrada no aluno	13,3	10,0	-----

Vantagens Apontadas	1º Lugar %	2º Lugar %	3º Lugar %
Avaliação contínua	6,7	-----	-----
Maior motivação dos alunos	3,3	20,0	-----
> Responsabilização dos alunos	3,3	10,0	-----
Mais facilidade em aplicar avaliação contínua	3,3	-----	-----
Uniformização do ensino	3,3	-----	-----
Estudo contínuo por parte dos alunos	3,3	-----	-----
Dimensão das turmas mais adequada	3,3	-----	-----
Mobilidade facilitada	-----	10,0	-----
Construção do conhecimento por cada aluno	-----	-----	100,0

Quanto às desvantagens apontadas, destacamos a referência à diminuição das horas de contacto, à não mudança de atitude por parte dos estudantes e ao facto de o novo plano curricular implicar mais trabalho para os docentes. Na Tabela 109 estão enumerados os sentimentos expressos.

Tabela 109 - Desvantagens das implicações do Processo de Bolonha

Desvantagens Apontadas	1º Lugar %	2º Lugar %	3º Lugar %
Não foca nenhuma	6,7	-----	-----
Menos tempo lectivo	13,3	-----	-----
Alunos não preparados para gerir a mudança	6,7	-----	-----
Postura activa não assumida pelos estudantes	6,7	-----	-----
Mais trabalho para os docentes	3,3	10,0	20,0
Dimensão das turmas desadequada	3,3	10,0	-----
Diminuição do nível de conhecimentos	3,3	-----	-----
Cursos mais curtos, diminuição do nível de conhecimentos	3,3	-----	-----
Sistema educativo descaracterizado	3,3	-----	-----
Ambos os actores (docentes e alunos) ainda presos ao paradigma anterior	3,3	-----	-----
Falta de formação específica do docente que lhe permita assumir a mudança	-----	20,0	
Menos conteúdos leccionados	-----	10,0	

Tal como realizado na análise dos outros cursos, de seguida exporemos os dados recolhidos durante as entrevistas realizadas com os estudantes e docentes da licenciatura em Marketing.

2.2.3 Análise das entrevistas

Na licenciatura em Marketing, foram entrevistados quatro estudantes e dez docentes. Neste grupo de entrevistas, identificámos os estudantes com a letra «S» seguida de um número de ordem (S1, S2, ...) e cada um dos docentes com a letra «T», igualmente seguida de um número de ordem (T1, T2, ...).

2.2.3.1 Entrevistas aos Estudantes

❖ Os estudantes estão mais motivados com o novo plano curricular

Os estudantes de Marketing não mostraram, na generalidade, que as mudanças ocorridas tivessem originado maior motivação, ao afirmarem, por exemplo, que, “com a reformulação, o curso ficou mais genérico e em alguns casos menos motivante, pois as unidades curriculares mais específicas passaram para o mestrado” (S2).

Um único entrevistado considerou poder ser a avaliação contínua o factor diferenciador, ao declarar que “a principal diferença que vejo de relevante e que poderá ser mais motivador para o aluno, diz respeito ao método de avaliação (continua).” (S3).

Outro entrevistado referiu que a motivação do estudante estava intrinsecamente ligada à do professor e se essa não passasse para o aluno, este dificilmente se sentiria motivado, afirmando ainda que esperava que, no entanto, Bolonha constituísse uma abertura para mudanças de comportamentos de ambas as partes: “É uma realidade que nem todos os professores têm a mesma entrega e dedicação; no entanto, o mesmo acontece com os alunos e por isso, acredito que Bolonha poderá alterar alguns comportamentos.” (S4).

❖ Os professores estão mais motivados com o novo plano curricular

Seguindo o raciocínio apresentado nas respostas dadas à primeira questão, estes estudantes consideraram não haver uma resposta única, pois dependia de professor para professor, como declarou o entrevistado «S1»: “havia quem estava motivado e havia outros que não entendiam como era possível um curso de 5 anos passar para 3 e ter a mesma eficiência...”. Ou, então, outro estudante que considerou que “tendo em conta a perspectiva

prática de algumas disciplinas, esse aspecto já era mais evidente. A participação nas aulas era bastante activa e os trabalhos em grupo também eram muito importantes na avaliação.” (S4).

Por outro lado, foi, também, sintomático o sentimento de que, na maioria dos casos, não tinham sentido qualquer motivação acrescida devido às alterações ocorridas, como referido pelo entrevistado «S3»: “a maioria dos professores sente-se desmotivada e mostra pouco interesse no processo”.

Outra resposta interessante foi a dada pelo entrevistado «S2»: “Motivados não sei se estarão, mas sem dúvida que é um processo diferente, enquanto dantes tínhamos os professores menos presentes, professores que não sabiam o nosso nome, agora acompanham-nos mais de perto e criam-se relações de amizade que prevalecem depois de deixarmos de ter aulas com esses professores, coisa que não acontecia antes de Bolonha.”.

❖ **A alteração curricular implica novas práticas pedagógicas**

No âmbito das práticas metodológicas, ao contrário das respostas anteriores, estes entrevistados consideraram que, em geral, houve alterações, principalmente ao nível dos processos de avaliação.

Um dos entrevistados, «S2», referiu que “muitos professores sentiram necessidade de alterar metodologias e de passar a fazer uma avaliação contínua e principalmente, na generalidade, passaram a estar mais próximos de nós e mais motivados para trazerem coisas novas para as aulas.”

Mas o sentimento expresso predominantemente, foi de que, ao nível de metodologias de ensino e forma de estar no espaço aula as mudanças não tinham sido uniformemente realizadas, como se pode verificar pelo exemplo: “Alguns dos professores sim, diversificaram e mudaram a sua postura, outros nem tanto.” (S1).

Destes testemunhos, parece-nos, destaca-se uma atitude ainda passiva por parte dos estudantes ao colocarem o ónus da mudança essencialmente nos professores, tal como verificamos na Licenciatura em Contabilidade e Administração.

❖ **Os estudantes consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens**

Os alunos entrevistados opinaram que as grandes vantagens que encontravam aliadas ao Processo de Bolonha diziam respeito à introdução do processo de avaliação contínua, que

permite uma aprendizagem faseada e mais consolidada, uma aproximação entre alunos e professores e aulas mais práticas, como se pode constatar pelas respostas dadas:

- “Creio que com este modelo a participação dos alunos e a interacção dos mesmos na sua avaliação e aprendizagem ganha novos contornos, o que torna mais exigente o curso, mas ao mesmo tempo, mais valorizado e coerente com a realidade das empresas. Acredito que a base que compõe este processo tem muito de positivo a acrescentar ao curso.” (S4);
- “... proximidade com os professores; avaliação contínua; realização de mais trabalhos práticos. Aprende-se mais e de forma continuada, inserimo-nos em projectos e isso dá-nos mais hipóteses para a inserção no mercado de trabalho. Antes de Bolonha quase que não conhecíamos os professores e eles não nos conheciam a nós, as aulas eram essencialmente teóricas e no final fazia-se um exame.” (S2);

As desvantagens que estes estudantes focam dizem principalmente respeito à diminuição da licenciatura de 5 para 3 anos, considerando que as licenciaturas estão a ser desvalorizadas e, por outro lado, à percepção de que o ensino continua a estar assente nos conteúdos mais do que nas competências. As opiniões expressas foram as seguintes:

- “... quem sai com uma licenciatura pós Bolonha está a ser discriminado, logo nos anúncio têm aparecido requisitos pré e pós Bolonha e a ideia que passa é que trabalhamos menos durante o curso e temos menos conhecimentos porque as aulas diminuíram para 3 anos. Este é um grande preconceito.” (S1);
- “... por outro lado, com o corte no curso para 3 anos, infelizmente, se não formos pró-activos ao longo do curso e não nos integramos nos projectos e estágios que nos são propostos, não é suficiente para se adquirir os conhecimentos pedidos pelo mercado de trabalho.” (S2);
- “Na minha opinião, trouxe sobretudo desvantagens: má adaptação dos conteúdos das cadeiras com a carga horária, professores desinteressados e desmotivados, transição bastante complexa ao processo Bolonha. O ensino continua assente nos conteúdos.” (S3).

Apesar das opiniões proferidas, quando solicitada uma avaliação global do Processo de Bolonha, só um destes entrevistados faz uma avaliação negativa do processo, tendo respondido que “as expectativas eram bastante elevadas, pensava que no global o ensino iria melhorar, mas neste momento, se eu fosse avaliar o Processo de Bolonha daria uma nota negativa; no entanto, acho que deve-se sobretudo por se tratar da fase inicial (implementação) e que no futuro será possível melhorar alguns aspectos.” (S3).

Os restantes entrevistados, embora afirmando que esperavam que se tivesse ido mais além, fizeram um balanço positivo do processo, como se pode verificar pelas afirmações proferidas:

- “Inicialmente não tinha uma percepção muito real do que seria. O que na altura para nós era muito bem-vindo é que a licenciatura ia passar a ser de 3 anos e isso para nós era o que importava, falava-se também de que as unidades curriculares iam passar a ser mais práticas e pouco mais. Esta era a minha visão”. (...) “A minha opinião é que neste momento é positiva, principalmente pela aproximação entre alunos e professores, no entanto, deve haver uma política mais intensa de reestruturação de planos curriculares de forma a acompanharem as mudanças que vão acontecendo e permitindo uma aproximação às necessidades do mercado de trabalho de forma mais rápida.” (...) “a insuficiência gerada pela diminuição da licenciatura para 3 anos, provavelmente virá a ser superada com os mestrados, aquisição de competências mais específicas, aquisição de maturidade e mais envolvimento nos projectos propostos pela instituição, que é o que nos dá a maturidade e desenvoltura para entrar no mercado de trabalho mais confiantes.” (S2);
- “Neste momento, uma licenciatura não é suficiente para entrarmos no mercado de trabalho mais confiantes, é essencial mais, é necessário o próximo passo, fazer especializações. Com a licenciatura adquirem-se conhecimentos e competências apenas básicas, para nos especializarmos temos de fazer os mestrados, depois de completar o mestrado acho que vou ter as competências necessárias para enfrentar o mercado de trabalho.” (S1);
- “Pela informação que fui recolhendo, creio que o processo agrega mais vantagens do que desvantagens. Pelas razões já enumeradas são visíveis as

novas possibilidades de crescimento e de melhoria de competitividade dos alunos procedentes deste novo processo. Este processo exige mudanças curriculares e de aprendizagem quer ao nível dos alunos, quer ao nível dos docentes, permitindo uma avaliação mais justa e coerente.” (S4).

Das opiniões recolhidas com estes estudantes de Marketing, é de salientar esta tomada de consciência de que alunos e professores têm de assumir mudanças de atitude e de que os mestrados são o passo necessário para se adquirirem conhecimentos mais especializados, constituindo a licenciatura apenas um primeiro passo numa formação superior, sentimento já recolhido juntos dos alunos da licenciatura em Assessoria e Tradução.

2.2.3.2 Entrevistas aos Docentes

❖ Os estudantes estão mais motivados com o novo plano curricular

Dos docentes da Licenciatura em Marketing, apenas um acentuou uma posição de pendor positivo, tendo afirmado que:

- “Teoricamente [o novo plano curricular] deveria envolver [os estudantes], porque principalmente no curso de Marketing as opções são diversas, ao contrário do curso de contabilidade que não tem esta flexibilidade, não se adaptou minimamente a esta possibilidade de construção do currículo. E eles acabam por construir o seu conhecimento; levam é algum tempo a aceitar estas mudanças, pois estão acomodados. Eles deviam-se sentir mais motivados, porque acabam por ter mais oportunidades, mas essa percepção ainda não a tenho. Se eu fosse aluna, sentir-me-ia mais motivada, pelo menos pelo facto de o meu curso ser válido em todos os países da comunidade europeia e de poder depois ir trabalhar para países mais desenvolvidos do que o nosso, isso deveria ser motivo de motivação.” (T3).

Houve seis entrevistados que, apesar de reconhecerem razões para uma maior motivação por parte dos alunos, acabaram por afirmar não sentirem muitas mudanças, como poderemos constatar pelas respostas dadas:

- “Acho que os alunos quando olham para o currículo lhes parece mais interessante e nesse aspecto ficam mais motivados, depois como as mudanças ao nível da sala de aula, como as coisas não se alteram, fica tudo na mesma.” (T2);
- “À partida os alunos estão mais motivados para a avaliação contínua, mas depois na prática as coisas não funcionam, como já referi. Deveria, mas não creio que esteja a acontecer, pela não existência de mudanças suficientes.” (T1);
- “...como houve uma redução efectiva de tempo de contacto, ou seja, teoricamente eliminaram-se algumas unidades curriculares que os alunos achavam menos interessantes ou menos adequadas ao curso, eu acho que os envolveu mais em teoria, na realidade, acho que está exactamente na mesma.” (T6);
- “O encurtamento da duração dos ciclos de estudos conducentes à obtenção de um grau constituirá, por si só, um factor motivador para os estudantes, na medida em que lhes permitirá mais rapidamente aceder ao mercado de trabalho. No entanto, os alunos desmunidos de rotinas de estudo eficientes e, muitas vezes, com antecedentes académicos débeis, confrontam-se atribuladamente com as dificuldades inerentes à inevitável concomitância dos momentos de avaliação das diversas disciplinas, mormente das que oferecem algum tipo de avaliação contínua, o que pode induzir desmotivação e o consequente insucesso escolar.” (T8);
- “Acho que, acima de tudo, a alteração na avaliação, de quase todas as unidades curriculares passarem para avaliação contínua, faz com que os alunos se envolvam mais em trabalhos e em trabalhos de grupo e por isso, neste aspecto, acho que se ganhou.” (...) “O facto de fazerem trabalhos motiva-os mais. A desmotivação que eu acho que existe neste momento não tem a ver com o Processo de Bolonha, tem a ver com as perspectivas de emprego. O que acontece é que neste momento os alunos estão desmotivados, porque têm a noção de que estão a trabalhar para nada. E isso tem muito mais a ver com a situação económica do país e com a dificuldade que eles hoje encontram, do que propriamente no Processo de Bolonha, porque se com o Processo de Bolonha

tivéssemos boas perspectivas de emprego, acho que eles estariam motivados.” (T7).

Três dos entrevistados opinaram não terem sentido nenhuma mudança nos alunos em termos de motivação, mas também porque não achavam não ter havido mudanças que suscitassem essa alteração, tendo referido:

- “No que diz respeito às unidades curriculares que lecciono, não houve alteração nem quanto ao conteúdo nem quanto aos métodos de avaliação, logo não creio que tenha havido qualquer alteração.” (T5);
- “Globalmente, não, pois os alunos, em geral, não constroem o seu futuro de conhecimento; também o novo currículo não é, por si só, crítico sobre a realidade a estudar. Em geral, não os motiva.” (T4)

Neste curso, tal como no de Contabilidade e Administração, os entrevistados assumem não sentirem que os estudantes estejam mais motivados depois da entrada do novo plano curricular.

❖ Os professores estão mais motivados com o novo plano curricular

40% dos entrevistados aquiesceram estar mais motivados com as alterações ocorridas. Quanto a este ponto, a afirmação de um dos entrevistados foi deveras acutilante: “Se os docentes estiverem disponíveis para a mudança, sim, senão fica tudo igual” (T2). E as respostas afirmativas recolhidas revêem este sentimento:

- “Eu penso que sim, nem que seja apenas pela maior liberdade que o professor tem. Permite ser muito mais criativo, valorizar outros aspectos para além de uma avaliação final. Em termos de currículo não penso que seja mais ou menos motivador... tudo tem a ver com o actor professor.” (T6);
- “Falando por mim, motiva-me mais porque tenho mais facilidade em fazer aquilo que sempre quis fazer, pois gosto que eles construam o seu próprio conhecimento e que façam as suas próprias actividades, que isso que eles fazem no meio profissional e eu acho que o politécnico tem de estar direccionado para aí.” (T3);

- “...mas realmente este currículo seja um pouquinho mais motivador do que o anterior, porque talvez implique mais o professor, há mais aproximação entre aluno e professor e isso é enriquecedor e motivador.” (T10).

Os 60% dos docentes entrevistados da licenciatura em Marketing que declararam não estar mais motivados com o novo currículo apresentam razões que vão desde a dimensão desadequada das turmas, passando pelas alterações nos processos de avaliação e pela falta de reconhecimento pelo trabalho desempenhado, como se pode atestar por algumas das respostas dadas:

- “Em boa parte dos casos, dada a exiguidade das cargas horárias das disciplinas, os professores viram-se constrangidos a compactar os conteúdos a leccionar, o que, embora constituindo um desafio exigente, não foi, em geral contrabalançado pela almejada possibilidade de intensificar, quantitativa e qualitativamente, a relação professor-aluno, devido à já mencionada persistência do sobredimensionamento das turmas.” (T8);
- “Quando muito há professores que não gostam muito da avaliação contínua e isso desmotiva-os de alguma forma, porque acham que a avaliação contínua não lhes permite ter uma ideia concreta do saber de cada um dos alunos e talvez isso os desmotive, de resto não vejo que o Processo de Bolonha tenha tido uma influência directa na motivação ou desmotivação dos professores.” (T7);
- “Podia ser, se houvesse trabalho reconhecido, trabalho de grupo e vontade de contribuir para a mudança; mas, porque isto não ocorre, normalmente, receio que a motivação seja vaga.” (T4).

❖ **A alteração curricular implica novas práticas metodológicas**

A resposta a esta questão originou diversos tipos de respostas e um dos comentários recolhidos, em nosso entender, revela, de forma muito sintética, a nossa própria percepção sobre esta questão:

- “Acho que há dois tipos de professores, aqueles que perceberam que estavam a entrar no Processo de Bolonha e aqueles que nem se aperceberam e que, por isso, não alteraram nada, mantiveram tudo na mesma. Aqueles que se

interessaram e perceberam o que era o Processo de Bolonha e adaptaram as suas metodologias e a sua forma de estar na sala de aula ao novo paradigma de Bolonha e há professores para quem é apenas uma mudança curricular e as coisas fazem-se exactamente da mesma maneira. Daí o choque da avaliação, quando se vêem perante o problema de ter que mudar a forma de avaliar, são esses que se sentem incomodados, porque não queriam que nada mudasse.” (T7).

Da diversidade de respostas recolhidas, destaca-se a necessidade sentida de mudança, uns em maior grau do que outros, dado vários docentes terem referido já trabalhar com metodologias activas, tendo o Processo de Bolonha possibilitado a sua incrementação, como poderemos verificar pelas respostas dadas:

- “Da minha parte não houve grandes alterações, pois já trabalhava um pouco com metodologias activas e avaliação ao longo do semestre.” (T1);
- “Não, porque era o que já fazia, só que agora faço-o de uma forma mais fácil, faço mais actividades, porque não sou obrigada a fazer um exame final, estou mais livre para utilizar metodologias activas, desenvolver projectos, claro que continuo a ter de fazer o exame final para os alunos que não trabalham em avaliação contínua, que saliente-se são poucos.” (T3);
- “Dando continuidade ao que já anteriormente fazia, intensifiquei a elaboração e o recurso a materiais didácticos interactivos expressamente produzidos com vista à sua disponibilização através da Internet e à sua utilização como suporte de exposição teórica realizada nas aulas, bem como enquanto elementos de aplicação prática na resolução e ilustração de exercícios, facultando, assim, aos alunos, em suporte digital interactivo permanentemente disponível em linha, excertos significativos do discurso lectivo prosseguido nas aulas presenciais. Devo, contudo, referir que, seguramente, teria prosseguido este crescente investimento na utilização deste tipo de materiais didácticos, mesmo que não se tivesse realizado qualquer reforma curricular.” (T8);
- “Tenho feito alterações e inovações metodológicas constantemente ao longo de toda minha vida profissional. Mas estas alterações não têm a ver com Bolonha,

apenas com a evolução tecnológica, científica e com a minha própria experiência profissional.” (T9);

- “Eu já trabalhava metodologias activas, por isso, não tive de realizar muitas alterações, mas ao nível de processos de avaliação sim.” (T2).

Apenas dois entrevistados assumiram terem sentido necessidade de mudar em virtude da implementação do novo plano curricular, tendo afirmado que:

- “No meu caso tive de fazer várias alterações. Fiz um esforço para que, nas unidades curriculares que dou, se equilibrasse a parte teórica com a parte prática, o que não acontecia anteriormente. E cada vez mais insistir em exercícios. E a meu ver não tem só a ver com o Processo de Bolonha, tem a ver com a consciência que eu hoje tenho de que o ensino politécnico tem de ser diferente do ensino universitário, e por isso, poderemos de certa maneira dizer que estamos a regredir, mas estamos a regredir no bom caminho, que é voltar à essência de um ensino politécnico, virado para o mercado de trabalho.” (T7);
- “Realmente as metodologias e as práticas pedagógicas depois de Bolonha acontecer foram melhoradas e de uma forma até substancial, porque a implantação de uma avaliação contínua e outros processos tendentes a haver uma maior aproximação entre alunos e professor, motivou a existência de novas metodologias e novas práticas pedagógicas e, essas metodologias e práticas vêm também fazer com que haja uma melhoria substancial no ensino-aprendizagem.” (T10).

Nesta questão, apenas um entrevistado assumiu não ter introduzido alterações nas suas práticas metodológicas, acrescentando que não o tinha feito por dificuldades logísticas, como se pode verificar pela resposta dada: “Como já referi, o número de alunos na unidade curricular que lecciono e o número de alunos por turma tornam quase inviável outro método que não o expositivo. Porém, tento, sempre que possível, tal como fazia antes, envolver e motivar os alunos para a pesquisa e resolução individual de questões que sistematicamente vou colocando nas aulas.” (T5).

❖ **Os professores consideram que a reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens**

Quando confrontados com esta questão, os entrevistados, na sua maioria, hesitaram nas respostas, tendo, no entanto, apontado pontos positivos, para além de pontos negativos. De todos os entrevistados, apenas um não aludiu a desvantagens e dois dos docentes referiram só encontrarem pontos negativos associados ao Processo de Bolonha.

Do ponto de vista das desvantagens, foi principalmente apontada a redução dos cursos de 5 para 3 anos lectivos e a consequente menor preparação dos estudantes e imaturidade, que provocam dificuldades acrescidas à entrada no mercado de trabalho, como se pode verificar pelas opiniões expressas:

- “... a existências de uma visão de resultados e competências formadas para gerar resultados no curto prazo, retira a capacidade e elasticidade de sonhar e visionar uma escola de competências novas numa sociedade com exigências novas.” (T4);
- “Acho que ao terminarem um curso em 3 anos saem para o mercado de trabalho alunos menos maduros, estes alunos terminam o curso com 21 anos, logo acho que não têm maturidade suficiente para estar no mercado de trabalho.” (T6);
- “...acabam o curso ainda muito jovens, logo ainda imaturos, por isso em termos de mercado de trabalho eles têm sérias dificuldades em serem aceites.” (T7);
- “Parece-me que as implicações se reduziram à reestruturação dos cursos e à redução do número de horas de aulas. Para além do aspecto económico de redução dos gastos, a reestruturação dos cursos é, a longo prazo, prejudicial aos estudantes, na medida em que foi feita no sentido de formar profissionais e não de formar pessoas e desenvolver a sua capacidade crítica e de raciocínio.” (T9).

Foi ainda notado, por vários entrevistados, que o grande problema residia na forma como o processo foi imposto, quando afirmaram que:

- “Da forma como foi implementado, creio que ficou tudo na mesma.” (T5);
- “... acho que é por estarmos a implementar algo que não é culturalmente nosso, isso pode ser uma desvantagem, porque implica alterações, muitas alterações culturais... as minhas expectativas era que mudasse aquilo que acontecia dentro

da sala de aula e isso acabou por não acontecer, porque as mudanças foram muito ao nível de burocracias, papel, de organização, de número de aulas ou de tempo e, depois ainda não houve aquela alteração a nível de estratégias, de competências, continuamos com programas fantásticos que não têm nada a ver com competências.” (T2).

Um docente acrescentou que, mais do que desvantagens, encontrava dificuldades, principalmente ao nível dos estudantes, tendo notado:

- “Não encontro desvantagens, mas acho que às vezes é mais uma dificuldade que sinto em relação aos alunos, porque eles estão habituados a ter a «papinha feita» e às vezes é um pouco difícil pô-los a mexer e a trabalhar.” (T3).

Dois entrevistados frisaram que, apesar sentirem que as vantagens poderiam sobrepor-se às desvantagens, os princípios implícitos ao Processo de Bolonha ainda não se estavam a fazer sentir:

- “Acho que na prática tem vantagens, mas essas vantagens ainda não foram implementadas.” (T2);
- “Parece-me, que as vantagens são maiores face às desvantagens, mas em termos estruturais isto não está consolidado, tendo ainda «pés de barro».” (T4).

Passando para os pontos positivos do Processo, os docentes entrevistados indicaram a possibilidade de realização de uma avaliação contínua e a possibilidade de diversificar práticas e metodologias; do ponto de vista dos alunos, focaram principalmente a maior versatilidade do percurso académico; a mobilidade é considerada um factor positivo para ambas as partes:

- “...o facto de actualmente se ter que fazer uma avaliação contínua, que antes de Bolonha não era praticamente exigida ou falada, acho que traz alguma vantagem.” (T10);
- “Há uma maior participação dos alunos. A grande maioria opta pelo regime de avaliação contínua, o que os torna mais participativos. Do lado dos professores também tem a vantagem de terem de ser mais responsáveis, pois têm de manter os alunos interessados e para além disso ao haver mais pontos de avaliação torna o processo mais interessante. Por outro lado, o Processo de Bolonha tem a

grande vantagem da mobilidade, da possibilidade que trouxe dos intercâmbios quer de alunos quer de docentes, pois é muito enriquecedor e dá-nos uma visão do que se passa noutros países.” (T6);

- “Na área científica de informática sempre fizemos avaliação contínua, Bolonha apenas nos facilitou o processo, pois tínhamos de andar sempre a justificarão Conselho Pedagógico porque é que tínhamos de fazer avaliação contínua, por isso o que fazemos agora é o que é normal, logo continuamos a fazer o que sempre fizemos, mas em termos burocráticos facilitou-nos imenso. A vantagem foi principalmente essa.” (T3);
- “Como vantagem, referirei a maior versatilidade na definição de um percurso académico virtualmente mais ajustado às necessidades de formação e motivações de cada um.” (T8);
- “...uma formação base em 3 anos e naqueles 2 anos de mestrado poderem-se especializar, ou seja a grande vantagem do Processo de Bolonha é a possibilidade da pessoa ter 2 anos para se especializar. Agora o que eu considero, é que é absolutamente necessário fazer o mestrado.” (T7).

Ao solicitarmos uma apreciação global do Processo a estes entrevistados, a opinião foi unânime num ponto – a não concretização da essência do Processo de Bolonha - ou seja, ausência de mudanças metodológicas, criação de autonomia e consciência da necessidade de aprender a aprender. As respostas dadas revelaram um sentimento de expectativa gorada, pois, apesar de sentirem que houve aspectos que mudaram, num plano geral a falta de condições materiais é vista como um obstáculo de difícil transposição. As transcrições abaixo são o espelho destas posições:

- “Não tinha grandes expectativas, nunca esperei que mudasse muitas coisas. Esperava o que aconteceu, que mudava só no papel, pelo menos no princípio... Contudo, para mim foi positivo, porque me facilita, não tenho de justificar a utilização de metodologias activas que gosto de utilizar, mas o que eu sinto por parte dos colegas da maioria das disciplinas, das ideias que são trocadas nos corredores, é que Bolonha ainda só está no papel, pois tudo continua igual. Quem já fazia tem mais facilidade para fazer e continua a fazer, talvez até mais

intensamente, mas quem não fazia, faz no papel, em vez de fazer um exame final, faz 2 ou 3 mini testes e, portanto, praticamente está tudo a mesma.” (T3);

- “Até agora as minhas expectativas foram um pouco defraudadas, pois esperava que se tivesse ido mais longe, ficou-se muito pelos aspectos burocráticas. Ainda há muito para andar.” (T2);
- “Bolonha seria muito bom, e é o caminho que devemos seguir, mas depois o número de alunos por turma é o grande obstáculo a que se trabalhe com os alunos com proximidade e se desenvolvam as competências de aprender a aprender e depois as directamente ligadas com as áreas em estudo. Querem impor-nos Bolonha à força, mas depois fica uma bolonhesa, que é Bolonha à portuguesa.” (T1);
- “... o processo de ensino aprendizagem pouco mudou, uma vez que os verdadeiros actores desse processo não assimilaram a necessidade da mudanças; as implicações, embora do ponto de vista formal se tenham feito sentir, em termos de mudanças e mentalidades substantivas, a realidade mostra, em minha opinião, que se trabalha para a estatística e não para a causa de competências e valor obtidas. Naturalmente, são diversas as possíveis causas para essa realidade.” (T4);
- “Ora, sendo os recursos financeiros limitados e conhecendo as dificuldades financeiras com que se debatem as instituições do ensino superior, rapidamente percebemos que não seria fácil implantar estas metodologias. ... O Processo de Bolonha foi uma oportunidade perdida para reformar a fundo o ensino superior. Avançou-se para a reforma do ensino superior, sem se ter promovido um amplo debate sobre qual a estratégia a seguir na sua implementação. A maioria das instituições fez uma interpretação cosmética daquilo que deveria ser a reforma, limitando-se a encurtar para três anos a duração das licenciaturas, sem cumprir o espírito de Bolonha.” (T5);
- “Enquanto processo de intenções acho excelente. É mais um caminho na Europa, na uniformidade de critérios, o que é excelente. E extremamente bom para quem partiu dos últimos lugares da grelha da partida, como acho que é o caso português. ... Contudo, penso que vai levar o seu tempo para que as pessoas

mudem a forma tanto de estar como de aprender e de ensinar, porque o Processo de Bolonha não deve ser só um processo que é imposto, mas tem de ser sentido. Os alunos têm de se mentalizar que são responsáveis pela sua aprendizagem e os docentes que têm de estar mais próximos dos alunos. É preciso tempo para percorrer este caminho. E o que faz a diferença são estes actores.” (T6);

- “...ainda temos um longo caminho a percorrer e se os professores não se capacitarem que tem de fazer mudanças, principalmente ao nível pedagógico e metodológico, a mudança não será evidente.” (T7);
- “A introdução foi brusca e não houve tempo para se fazerem as adaptações necessárias atempadamente.” (T10).

Destas entrevistas, é notório o sentimento que, até este momento, a implementação do Processo de Bolonha, no que são considerados os seus aspectos essenciais, isto é, mudanças de mentalidades e posicionamento perante o processo de ensino-aprendizagem, foi uma oportunidade perdida para a reforma do sistema de ensino superior, tal como referido por um destes entrevistados (T8), quando afirmou: “a implementação do processo de Bolonha terá servido mais para, oportunamente, conter as necessidades financeiras do sistema do ensino superior do que terá constituído uma plenamente bem aproveitada oportunidade de reforma deste sistema”.

2.3 Triangulação de Resultados

A partir dos dados recolhidos, faremos de seguida a síntese do seu cruzamento, tendo sempre em conta os objectivos definidos, tal como efectuado para os dois anteriores temas do nosso caso.

❖ Os estudantes têm melhores resultados após a reestruturação do plano curricular

Nesta licenciatura, deparamo-nos com uma nova realidade. Os dados quantitativos recolhidos através da pesquisa documental apresentam-nos uma ligeira tendência de melhoria nas médias finais dos estudantes após a entrada em vigor da nova licenciatura. Contudo, os

dados retirados dos questionários apontam-nos para dados tenuemente divergentes, ou seja, os docentes e 50,0% dos estudantes do regime pós-laboral respondentes consideraram que o produto do estudo não tinha melhorado, mas os respondentes do regime diurno (75,0%,) afirmaram que tinham sentido melhorias no produto do seu estudo, indo ao encontro dos dados quantitativos recolhidos.

Todavia, as opiniões recolhidas acerca da aquisição das competências revelam que 75,0% dos estudantes respondentes do pós-laboral consideram que estão a adquirir as competências descritas no plano curricular, por estas estarem a ser trabalhadas entre professores e estudantes; enquanto os estudantes do regime diurno assumem uma postura contrária, só com 25,0% dos respondentes a considerarem estar a adquirir as referidas competências. No entanto, na análise destes resultados não é de descurar os 41,7% que não responderam a esta questão. A completar esta análise, encontramos as opiniões expressas dos estudantes do pós-laboral, que afirmaram ter sentido alterações metodológicas em todas as áreas científicas, ao contrário dos estudantes do regime diurno, que responderam não ter sentido quaisquer alterações.

Estas ligeiras diferenças cruzadas com as restantes respostas dão-nos a entender sentimentos ainda muito ambivalentes, pois se, por um lado, os estudantes respondentes opinam que estão mais motivados e satisfeitos com as alterações ocorridas, por outro lado assumem não ter alterado a sua postura perante a aquisição de conhecimentos e maioritariamente não respondem quando questionados sobre se tinham alterado a sua postura. Porém, os estudantes entrevistados apontam, como único factor de motivação, a avaliação contínua e consideram que a principal causa para a sua não mudança decorre da não mudança dos docentes. Estes dados fazem-nos recordar Fullan (2003) quando expunha que os docentes são um factor essencial num processo de mudança: quando estes não se sentem motivados, tal como afirmaram nos questionários e maioritariamente nas entrevistas, dificilmente sentimentos positivos e ambientes efectivos de construção de conhecimento se conseguirão implementar.

❖ **Há mais motivação perante o novo plano curricular**

Nesta alínea, mais um a vez, interessa-nos pôr em relevo o papel destes dois grupos de actores – estudantes e docentes – no processo de mudança.

- **Os estudantes estão mais motivados**

Nesta licenciatura, detecta-se um misto de sentimentos, que não era tão patente nas restantes licenciaturas analisadas. Os estudantes respondentes, como já referido, afirmam estar mais motivados; contudo, nas entrevistas, apontam a avaliação contínua como factor quase exclusivo para esta motivação, e esta será porventura, uma das razões para os docentes sentirem os estudantes mais motivados.

Todavia, é interessante notar o facto de os dois docentes entrevistados terem afirmado que a desmotivação detectada nos estudantes seria, eventualmente, resultante da “não existência das mudanças suficientes” (T1) ou, como outro docente afirmou, por as perspectivas de emprego não serem favoráveis.

Por outro lado, como já focado, a motivação que os estudantes referem sentir encontra-se estritamente ligada com a atitude dos docentes. Dados que nos proporcionam mais um argumento para o que temos vindo a defender nesta investigação: estudantes e docentes são intervenientes fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, contudo, o papel do docente é essencial para despoletar a necessidade de mudança no estudante.

- **Os professores estão mais motivados**

Nesta questão, o cruzamento dos dados recolhidos encontra um fio condutor em que estudantes e docentes estão de acordo. Os estudantes consideram, na generalidade, não ter sentido os docentes mais motivados e os docentes afirmaram maioritariamente não estarem mais motivados, principalmente, por, em seu entender, as condições existentes serem limitadoras da implementação de mudanças – turmas com um elevado número de alunos; por considerarem que os planos curriculares apenas foram compactados e por não existir suficiente reconhecimento pelo trabalho realizado, causas já aludidas pelos docentes entrevistados da Licenciatura em Contabilidade e Administração.

Fullan (2003) sustenta, precisamente, que não basta os intervenientes implementarem a mudança se as organizações não lhes proporcionarem condições para que elas se concretizem, nomeadamente quanto à distribuição de alunos por turma e uma adequada adaptação dos planos curriculares aos requisitos do Processo de Bolonha.

❖ **A alteração curricular implica novas práticas metodológicas**

Não fugindo ao percurso já realizado com os cursos anteriores, iremos aferir se as mudanças estruturais foram acompanhadas de alterações nos processos de ensino-aprendizagem.

A triangulação dos dados relacionados com este tema conduz-nos por um conjunto de opiniões que nos levam de volta, mais uma vez, ao que fomos defendendo ao longo desta investigação - o envolvimento dos estudantes e, principalmente, dos docentes e no processo de mudança é essencial para o seu sucesso.

Iniciemos esta análise pelos estudantes, que assumem maioritariamente não terem alterado a sua postura, opinião que é secundado pelos docentes entrevistados, ao exporem não ter sentido mudanças na atitude dos estudantes. Este aspecto é reforçado pelas respostas dadas nos questionários, onde a maioria dos docentes refere não ter sentido que os estudantes tivessem aumentado o tempo dedicado ao estudo fora das horas de contacto, o que, por sua vez, se traduz num não aumento das solicitações dos estudantes, e num não aumento de tempo dispendido no apoio aos estudantes.

Por sua vez, os estudantes reconhecem, maioritariamente, não ter passado a trabalhar mais fora das horas de contacto e não ter diversificado as fontes de conhecimento; todavia, referem que foram mais vezes à Biblioteca e à Internet para realizarem trabalhos.

Nesta temática, os docentes respondentes e entrevistados revelaram, na sua maioria, ter sentido necessidade de realizar apenas algumas alterações nas suas práticas pedagógicas/andragógicas e metodológicas, referindo, no entanto, ter passado a dedicar mais tempo a corrigir trabalhos dos estudantes e assumindo, de seguida, ter sido ao nível dos processos de avaliação que mais modificações efectuaram e que é a única componente, igualmente, a ser destacada pelos estudantes.

Quando se avança para a postura dos docentes, constatamos que 47,6% afirma não ter alterado a sua postura, mas porque já interagiu com os estudantes e utilizava metodologias activas, podendo ser esta a justificação para terem declarado não ter sentido necessidade de dedicar mais tempo à preparação das aulas e só 57,1% ter sentido necessidade de pesquisar mais material didáctico. Contudo, tal como aconteceu nas respostas dos docentes da Licenciatura em Contabilidade e Administração a esta questão, uma percentagem considerável de participantes (19,0%) não respondeu a esta questão.

Estes dados, cruzados com os obtidos nos questionários dos estudantes, poderão justificar o sentido divergente das respostas à questão das alterações metodológicas, ou seja, os estudantes do pós-laboral terem notados mudanças metodológicas e os estudantes diurnos, só notarem alterações em algumas áreas científicas.

Na triangulação dos dados recolhidos sobre esta temática, é ainda de ressaltar o sentimento que perpassou nas entrevistas aos docentes e já anteriormente relatado, de não terem sido realizadas mais mudanças decorrentes da aplicação dos princípios emanados de Bolonha, por falta de condições.

Por fim, é interessante referir a consciência que os dois grupos de actores evidenciam de que a mudança de paradigma depende especialmente da alteração na postura dos docentes e estudantes, tal como afirmava o entrevistado «S4»: “Este processo exige mudanças curriculares e de aprendizagem quer ao nível dos alunos, quer ao nível dos docentes”.

❖ **A reestruturação curricular, em função do Processo de Bolonha, trouxe vantagens**

Na população participante desta licenciatura, o que ressalta das opiniões recolhidas e da triangulação até agora feita é um misto de esperança e de desilusão, um sentimento de já se estar a realizar algumas mudanças mas de ainda faltarem vários passos para que os objectivos de Bolonha, em termos de processos de ensino-aprendizagem, sejam atingidos. E, esta alínea, neste tema, proporciona-nos dados para cimentar o nosso parecer.

As opiniões recolhidas junto dos estudantes nos questionários e entrevistas revelam que estes consideram como principais vantagens deste novo processo a maior interacção entre professores e estudantes, o facto de muitas das aulas passarem a ser mais práticas e, principalmente, as alterações nos processos de avaliação. Este último facto é o grande elo de ligação entre estudantes e docentes, pois é também uma das vantagens apontadas pelos docentes. Para além deste dado positivo, os docentes vêem ainda na possibilidade de diversificação de práticas e metodologias e na maior participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem benefícios associados ao Processo de Bolonha, acabando por estar em sintonia com os estudantes.

Um ponto vista que nos parece bastante interessante foi o de que o Processo de Bolonha preceituava um sentimento de responsabilidade mais acentuado por parte dos docentes, tal como referido pelo entrevistado «T6»: “Do lado dos professores também tem a

vantagem de terem de ser mais responsáveis, pois têm de manter os alunos interessados e para além disso, ao haver mais pontos de avaliação, torna o processo mais interessante.”.

A principal desvantagem apontada por ambos os intervenientes ao Processo de Bolonha é a redução das licenciaturas de 5 para 3 anos. Porém, nesta triangulação de dados, é curioso verificar as declarações feitas pelos estudantes e docentes, os primeiros lamentando que necessitam de trabalhar mais fora das horas de contacto e, os segundos, queixando-se do trabalho acrescido.

De realçar é igualmente o facto de os estudantes apontarem a falta de preparação pedagógica dos docentes como factor impeditivo de implementação de mudanças. Quando lhe é solicitada uma avaliação do Processo de Bolonha, o que sobressai, dos dados recolhidos, é a verbalização de alguma frustração, nomeadamente por considerarem o Processo não estar a ser implementado na sua essência, devido, principalmente, à não existência de condições logísticas, nomeadamente o elevado número de alunos por turma. Por outro lado, ambos os actores reclamam da falta de mudança de atitude, os estudantes dos docentes e vice-versa.

Este detalhe, fazemos notar, tem vindo a ser por nós focado ao longo desta investigação como crucial num processo de mudança – enquanto os intervenientes dum processo de mudança não assimilarem a necessidade de mudança, o processo pouco ou nada muda.

2.4 Segundas Ilações

Os processos de mudança necessitam de ser compreendidos e discutidos pelos diversos intervenientes, pois só assim poderão ser entendidos e os objectivos da mudança assumidos por todos.

Na segunda fase desta investigação, propusemo-nos aferir os efeitos do Processo de Bolonha nas duas licenciaturas com mais estudantes no ISCAP, de modo a alargar as ilações a retirar neste estudo.

Do que ficou registado nas alíneas anteriores, é patente que os resultados obtidos na primeira fase do estudo e na segunda são divergentes; no entanto, o conjunto de deduções daqui retiradas permite-nos consolidar o porquê do ponto de partida desta nossa investigação

e, dentro dos limites de um estudo de caso, responder à nossa questão de partida que, relembramos, tinha como pressupostos o cruzamento de duas afirmações: (1) o Processo de Bolonha procura construir um outro paradigma de ensino-aprendizagem, fazendo deslocar do docente para o aluno o foco do processo; (2) o processo de mudança gerou procedimentos adaptativos que, sem afrontar os princípios enunciados no plano discursivo e legislativo, não rompem com práticas anteriores.

Ao contrário da primeira fase do estudo, os resultados da aprendizagem dos estudantes das duas licenciaturas analisadas na segunda fase não sofreram melhorias significativas, facto que é confirmado pelo teor das opiniões expressas por ambos os actores, que associam a esta não melhoria à diminuição das horas de contacto e da duração da licenciatura de 5 para 3 anos.

Por outro lado, e este dado é interessante de reter, os estudantes afirmam que adquirem as competências descritas nos planos curriculares, mas unicamente quando estas são trabalhadas entre eles e os docentes e quando existem alterações metodológicas e de atitude por parte dos docentes, pois são estas que levam os estudantes a também mudar de atitude.

Para a grande maioria dos docentes participantes nesta investigação, as condições materiais são apontadas como a causa principal para a não implementação de mudanças e este cenário, como muitos afirmam, conduz à desmotivação e, até, a um ciclo vicioso, como já focado. O docente não muda de atitude e o estudante não muda de atitude, porque o docente não mudou; cada interveniente acusa o outro de não mudança e apenas se fazem adaptações que não alteram em nada práticas anteriores e, como tal, estas são superficiais e apenas originam modificações nas práticas “pouco mais do que triviais” (Hargreaves, 1998, p. 12).

Esta constatação é reforçada por a alteração no processo de avaliação ter sido o factor a sobressair, quando questionados sobre mudanças implementadas. As mudanças nos processos de avaliação são as mais fáceis de implementar, ou, sendo mais específicos, as mais fáceis de adaptar, pois não consideramos que passar de um exame final para dois mini testes ao longo do semestre, por exemplo, se possa dizer que estamos a falar de avaliação contínua, uma vez que um processo deste género implica muito mais do que uma mera subdivisão de conteúdos e dos momentos da avaliação.

A nossa convicção, contudo, é que o cerne da questão da mudança não se encontra nas condições materiais, mas, como fomos referindo ao longo deste estudo, essencialmente na atitude dos intervenientes, de assumirem e desejarem a mudança (Perrenoud, 1994).

Outro facto que registamos, da parte de diversos docentes, foi a desmotivação que dizem sentir, precisamente pela incapacidade expressa de concretizar objectivos a que se tinham proposto e a forma sentida como referem a falta de reconhecimento do seu esforço.

Esta fase do estudo permitiu-nos, por outro lado, constatar que, mesmo quando as mudanças são impostas de cima para baixo, se as condições logísticas existirem, os docentes terão mais dificuldade em justificar uma atitude contrária à mudança; mas, quando as condições são desfavoráveis, as reacções de repulsa e/ou resistência à mudança são muito mais sentidas e demonstradas. Mesmo quando afirmam ter sentido necessidade de produzir mudanças, os docentes ao esbarrarem em obstáculos, como seja o número elevado de estudantes por turma, parecem adoptar a acomodação como o caminho mais seguido, como pudemos constatar nestas duas licenciaturas.

O Processo de Bolonha, como qualquer outra reforma educativa, requer uma inventariação e avaliação clara e sistemática dos recursos existentes, sob pena de ver gorados os objectivos de mudança e melhoria que apregoa. O Processo de Bolonha, enquanto conceito de actuação estratégica, tem de estar presente em todos os domínios da sua própria implementação, para que esta seja bem sucedida. Não é despiciente dar especial destaque à natureza económica desta inovação, mas também quanto ao impacto que tem de apresentar nas dimensões educativa, social e cultural. Parafraseando Hargreaves (2003, p. 37), “uma economia baseada no conhecimento não funciona assente no poder das máquinas, mas sim no dos cérebros – o poder de pensar, de aprender e de inovar”.

A dinâmica que tem de ser transportada com a inovação terá de ser encarada como a chave que terá de despoletar e ser determinante no alcançar de novos patamares que sejam traduzidos num aumento de eficiência do próprio sistema educativo. De facto, as inovações são induzidas pelas necessidades e pelos anseios de todos os intervenientes, pelas potencialidades de diminuição dos custos e acréscimo ou alargamento dos respectivos benefícios complementares e pelas oportunidades geradas pelo avanço científico e tecnológico.

Os dados obtidos parecem confirmar que os dois grupos de actores – docentes e estudantes – por si só, não têm condições para realizar mudanças, mesmo que assumidas, se a

nível institucional as mesmas não forem consumadas para além do plano legislativo. É aqui que o factor economicista, em nosso entender, tem impedido em grande parte a evolução do ensino superior português.

3 ILAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso teve como objectivo constatar qual o impacto das mudanças impostas pelo Processo de Bolonha na organização curricular e nos modos de condução do processo de ensino-aprendizagem no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto e, mais concretamente, nas três licenciaturas com mais alunos.

Defendemos, durante a abordagem teórica desta investigação, que muitos dos pressupostos do Processo de Bolonha decorriam de teorias de ensino-aprendizagem construtivistas e que docentes e estudantes desempenham dois dos principais papéis num cenário de ensino-aprendizagem e que, quando estes dois intervenientes assumem a mudança como sua, o caminho para a construção de um novo paradigma está facilitado.

Nesta investigação, os dados recolhidos consolidam esta posição, pois, numa primeira fase, pudemos inferir que a utilização de metodologias em que a participação do aluno é requerida se traduzem numa melhoria dos resultados da aprendizagem e docentes e estudantes dizem sentir-se mais motivados, uns por poderem diversificar metodologias e acompanhar os alunos mais de perto, outros por sentirem os docentes muito mais próximos e «companheiros» na construção de conhecimento. Estes ambientes propiciam um sentir a mudança como um percurso a ser percorrido por ambos os intervenientes, apesar de esta ter sido imposta de cima para baixo.

Na segunda fase da investigação, constatamos percursos mais atribulados, em que as condições de implementação de mudança, são referidas como adversas e apresentadas como factor que explica e justifica a desmotivação patente na grande maioria destes actores. As mudanças não parecem reais, mas meras adaptações de práticas anteriores, gorando-se, assim, as expectativas dos intervenientes.

É este manancial de informações extraordinariamente interessantes reflectindo diferentes e divergentes situações e apreciações da realidade do Processo de Bolonha, que

julgamos constituir uma imagem do ensino-aprendizagem na grande maioria das instituições de ensino superior português.

Esta nossa afirmação assenta nas inferências divergentes que retiramos das duas fases do estudo:

- Primeira fase do estudo: melhoria das classificações finais; aquisição de competências; implementação e reforço de ambientes de ensino-aprendizagem activos; estudantes a sentirem-se, em geral, mais motivados; os docentes, num número considerável, a estarem mais motivados, apesar de sentirem que ainda necessitam de tempo para adaptação; os estudantes começarem a transformar a sua atitude passiva perante o processo de aprendizagem numa atitude activa; docentes próximos dos estudantes, numa postura interactiva; implementação de mudanças nas práticas pedagógicas/andragógicas e metodológicas; avaliação do Processo de Bolonha com um pendor positivo.
- Segunda fase do estudo: melhorias pouco significativas das classificações finais; aquisição de competências, como uma realidade ainda pouco presente; desmotivação, como um sentimento predominantemente entre ambos os actores; estudantes a demonstrarem ainda uma atitude tendencialmente passiva e docentes numa atitude de índole «saudosista»; implementação de mudanças metodológicas e pedagógicas/andragógicas muito incipientes; avaliação do Processo de Bolonha com um pendor negativo.

Em ambas as fases do estudo, no entanto, é notório, para a totalidade dos docentes e um número considerável de estudantes um sentimento de perda, pelas licenciaturas passarem de 5 para 3 anos, e de impotência, perante as condições logísticas existentes – rácio estudantes/docentes – sendo estas, as indicadas como principal obstáculo à implementação de mudanças.

Na primeira fase da investigação, ambos os intervenientes focaram diversas vantagens associadas ao Processo de Bolonha: maior autonomia do estudante; estudantes mais responsáveis pelas suas aprendizagens; diversificação dos processos de avaliação; maior interacção estudante/professor; maior taxa de sucesso escolar; reconhecimento europeu e uniformização de planos de estudo.

Na segunda fase da investigação, as vantagens enunciadas assentaram essencialmente na avaliação contínua; contudo, foram também aludidas como vantagens a maior interacção estudante/professor e o processo de mobilidade.

A constatação destas diferenças e a sua possível justificação reportam-nos para aos dados recolhidos em ambas as fases do estudo e principalmente às questões abertas dos questionários e para as entrevistas. Na primeira fase do estudo, foram muitos os docentes a referir já trabalharem com metodologias activas e que o Processo de Bolonha apenas tinha potenciado a sua utilização, mostrando a sua predisposição para aceitar mais facilmente a mudança; aliás, nesta fase, foram diversos os estudantes que referiram ter uma relação próxima com os docentes mesmo antes da implementação do Processo de Bolonha. Na segunda fase do estudo, esta atitude positiva e aberta perante o Processo de Bolonha e a utilização de metodologias activas não foi demonstrada por muitos docentes.

Em ambas as fases do estudo, notou-se que os estudantes, em número considerável, começavam a estar conscientes de que a continuação do seu percurso académico não deveria terminar na licenciatura, que é agora um ciclo de estudos mais generalista. Parece estar já generalizada a noção de que o mestrado será indispensável para a aquisição de uma especialização que possa fazer a diferença no mercado de trabalho.

Uma vantagem dos estudos qualitativos é, num micro universo, permitir a identificação de fenómenos, motivações e opiniões muito diversos potencialmente esclarecedores de realidades que aparentemente são homogéneas, como é o caso da instituição escolhida para este estudo de caso, onde as variáveis são numerosas e a riqueza dos dados recolhidos é incontestável.

A análise dos dados recolhidos permite-nos inferir que um paradigma construtivista não deve ser apenas avaliado através da redução do processo de ensino-aprendizagem a números e estatísticas. Por outro lado, consideramos que num modelo em que o factor humano é essencial, em que as trocas de informação são cruciais para a construção do conhecimento, os factores logísticos (e, portanto, económicos) não podem ser descurados. Turmas de 70 ou mais alunos dificilmente se adequam a um ensino-aprendizagem activo e que se deseja personalizado.

A predisposição para a mudança dos actores principais (docentes e discentes) é condição necessária para que o sucesso surja (Fullan, 2002; Fosnot, 1998); porém, poderá não ser suficiente, se as condições ambientais forem muito desfavoráveis (Huberman, 1973).

Talvez assim se comecem a entender as diferenças encontradas entre os cursos em estudo, embora admitamos que haja outros factores em jogo, os quais não se revelaram de forma evidente nos dados recolhidos.

Estas ilações e a nossa experiência fazem-nos notar que, destes resultados, se destacam factores que condicionam a forma como as mudanças impostas foram colocadas em prática. Factores que foram repetidamente enunciados nas respostas dadas por docentes e estudantes e que agruparíamos em dois grupos: discursivos e económicos.

No primeiro grupo, incluímos os problemas, apontados por ambos os intervenientes, relacionados com a planificação dos conteúdos de diversas unidades curriculares, onde, pelas declarações recolhidas, apenas existiram adaptações, que não tiveram em atenção os objectivos inerentes à essência do Processo de Bolonha. Uma reestruturação, do género da desejada, não se pode cingir a «um corte e cose». Um currículo que cumpra os objectivos de Bolonha tem de ser ele próprio activo e ir sendo adaptado às realidades que vão surgindo e não pode descurar a construção de saberes em que os vários tipos de inteligências estejam interligados.

No segundo grupo, e aquele que sentimos ser o mais focado entre os participantes desta investigação, abrangemos um conjunto de factores que se resumem num único: a falta de financiamento das instituições públicas, pois, se o número de alunos por turma é elevado, isto significa que não existem docentes suficientes para leccionar as diferentes unidades curriculares, se não existem docentes suficientes é porque as instituições de ensino superior não têm orçamentos que permitam a contratação de docentes. E, acima de tudo, porque os rácios existentes de alunos/docentes estão desfasados da realidade do Processo de Bolonha. Santos (2010) exprime esta mesma ideia quando refere que a reforma implícita no Processo de Bolonha poderia conduzir a um padrão de qualidade interessante, exigindo, no entanto, um maior número de docentes.

Por fim, não é de descurar a referência à falta de preparação pedagógica dos docentes do ensino superior como factor condicionante da mudança. Fernandes (2001) considera, e nós secundámos a ideia, que o docente é um dos motores da mudança e, como tal, a formação pedagógica deveria ser valorizada. A formação pedagógica dos docentes do ensino superior, como já focámos no Capítulo III, deve deixar de ser um preconceito (Leite, 2007). Um docente do ensino superior, para além do saber académico na sua área disciplinar, deve ter

uma preparação pedagógica que lhe permita potenciar ambientes interactivos de construção do conhecimento (Correia, 1998).

O Processo de Bolonha, como defendemos, tem em si imbuídos muitos dos princípios preconizados pelas teorias de ensino-aprendizagem construtivistas: personalização do ensino; maior autonomia e responsabilização dos estudantes; uma oferta mais diversificada de planos de estudos; docentes mais presentes e conscientes do seu papel como construtores de conhecimento. Mas, para a sua concretização, não é somente importante que estes dois intervenientes estejam cientes do seu papel e estejam dispostos a assumir novas responsabilidades, é fundamental que existam condições, que obviamente implicam essencialmente a contratação de mais docentes de modo a proporcionar rácios mais equilibrados entre os docentes e alunos, princípio inultrapassável para um ensino de qualidade em espaços criativos e inovadores no que à gestão dos tempos e dos métodos diz respeito.

Nesta investigação, pudemos verificar que, quando os docentes têm as condições mínimas para implementar ambientes de ensino-aprendizagem activos, parecem estar mais receptivos à mudança, mesmo que esta tenha sido abrupta e imposta, como pudemos retirar dos dados recolhidos na primeira fase deste estudo.

Nos casos em que as turmas chegam a ter mais de 100 estudantes um trabalho directo com os estudantes, metodologias activas e avaliação contínua são conceitos e práticas difíceis de implementar.

CONCLUSÃO

Hargreaves (2003) advoga, e nós secundámos, que a sociedade do conhecimento é, acima de tudo, uma sociedade de aprendizagem e como tal o ensino desempenha um papel basilar nesta sociedade. As instituições de ensino têm o dever de oferecer ambientes de ensino-aprendizagem potenciadores de estudantes capazes de pensar, reflectir e resolver problemas. Todavia, estes ambientes só serão concretizáveis se os docentes forem capazes de gerar relações interpessoais com os seus alunos e necessariamente competentes para os motivar para aprender a aprender.

Neste trabalho, interessou-nos analisar o impacto educativo das mudanças impostas pela implementação do Processo de Bolonha. Ao longo desta dissertação, defendemos que o Modelo de Bolonha repercute muitos dos princípios emanados das teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, as quais, sustentámos, aplicadas ao ensino-aprendizagem, promovem de uma forma mais consolidada a construção do conhecimento, facilitando o raciocínio crítico e a flexibilidade na resolução de problemas.

Ao nível das teorias sociológicas de mudança, defendemos que docentes e estudantes, como dois dos principais intervenientes num processo de ensino-aprendizagem, são elementos catalisadores desse mesmo processo quando assumem a mudança como sua. E, quando se sentem motivados, a mudança é possível.

Contudo, os docentes, como verificado nesta investigação, têm um papel fundamental, pois se estes não se dispuserem a ser os catalisadores da mudança, os estudantes mostrar-se-ão mais relutantes em participar no processo de mudança.

No entanto, este cenário só se concretiza quando as condições físicas existem, pois quando, por exemplo, o rácio estudantes/docentes é desajustado, provocando turmas com elevado número de estudantes, as mudanças cingem-se a meras adaptações. Este é, de facto, um dos principais obstáculos e o mais significativo, detectado nesta investigação, para a não mudança e a desmotivação.

Em segundo lugar, detectámos que os currículos necessitam acompanhar as exigências da actual conjectura económica e da sociedade do conhecimento, em que os conhecimentos evoluem a uma velocidade alucinante, pois meras adaptações “cosméticas”, como simples cortes nos conteúdos para se adaptarem a diminuição de horas de contacto, dificilmente facilitarão a passagem para um modelo activo de ensino-aprendizagem. É necessário que os planos curriculares reflectam os objectivos do currículo e contribuam para a construção do saber pensar, o saber ser e estar e que culminem com o saber fazer.

O cenário verificado nesta investigação, apesar de restritivo, proporcionou-nos, em nosso entender, uma imagem do que se passa no panorama do ensino superior português neste momento: situações de sucesso da implementação do Processo de Bolonha, quando as condições o permitem e situações, na sua grande maioria, de mera adaptabilidade de processos antigos, que não promovem a passagem de um sistema de ensino tradicional a um sistema de ensino activo. Ora, se as práticas não se alteraram na sua essência, é de admitir que os resultados da aprendizagem não tenham sofrido alterações consideráveis.

No nosso estudo de caso, que envolveu o subsistema politécnico do ensino superior, constatámos, ainda, que os docentes, na sua maioria, apesar de estarem perante mudanças que lhes foram impostas, estavam abertos à sua implementação; contudo, os obstáculos de cariz económico foram/são o principal factor de desmotivação e desalento apontados.

As ilações retiradas desta investigação levam-nos a propor que, se as mudanças são desejadas, para que a qualidade do ensino-aprendizagem seja uma realidade e quando se pretende que os estudantes portugueses se transformem em cidadãos criativos, capazes de solucionar problemas e nesta sequência sejam geradores de recursos económicos, então há que pensar que o Processo de Bolonha não está implementado com sucesso só porque ao nível legislativo e discursivo está concretizado.

Acima de tudo, é necessário que, na prática, sejam dadas condições aos docentes para se mobilizarem num processo de mudança, situação que implica a redução do rácio estudantes/docentes, que possibilite a constituição de turmas com menos de 40 estudantes, potenciador de criação de ambientes de ensino-aprendizagem activos, como os exigidos pelo Processo de Bolonha.

Nos dois momentos desta investigação, percebemos a importância do número de estudantes por turma quando o ensino-aprendizagem tem no seu âmago metodologias activas. Num primeiro momento, onde se verificou que a dimensão das turmas era de aproximadamente 30 estudantes, a adaptação ao Processo de Bolonha esteve mais facilitado, constatando-se uma melhor adaptação de docentes e estudantes a esta nova realidade. Comparativamente, no segundo momento registamos uma mera adaptação que não modificou, na sua essência, as práticas anteriores.

Como resultado dos inquéritos realizados, verificámos que existe uma correspondência entre os docentes e os estudantes que manifestaram maior resistência e/ou dificuldade de adaptação ao Processo de Bolonha e a maior dimensão das turmas, assim como

o sentimento de perda quanto à diminuição das horas de contacto e do número de anos da licenciatura, aliada a planos curriculares apenas adaptados. Foi neste momento que verificámos a adaptação do modelo anterior e não uma evolução para um novo paradigma de ensino-aprendizagem.

Estes resultados vão de encontro ao que Pacheco (2009, p. 125) sustenta, quando afirma que “a mudança corresponde tão-só a alterações de disciplinas e cargas horárias na organização curricular, à revisão de normativos ligados à avaliação [...] ficando de lado as mudanças estratégicas e inovadoras.”.

Na verdade, estas conclusões relembram-nos a importância de elaboração de políticas educativas sustentáveis e, acima de tudo, concretizáveis. As reformas impostas de cima para baixo podem gerar ambientes camuflados de mudança que, na prática, não produzem melhoria substancial da qualidade do ensino.

Por todas estas razões e por termos consciência da importância da educação como pilar do desenvolvimento das sociedades, será importante frisar que, na reunião dos ministros responsáveis pelo ensino superior em Budapeste e Viena, em 11 e 12 de Março de 2010, foi destacada a responsabilidade pública do ensino superior e a necessidade de as instituições terem os recursos indispensáveis à criação de um ensino de qualidade.

Neste processo, não podemos esquecer ainda o percurso efectuado no âmbito do ensino básico e secundário, quando o próprio Ministério da Educação, através do Gabinete de Avaliação Educacional (2010), constata que os alunos do secundário têm dificuldade em estruturar um texto encadeado e em explicar um raciocínio com lógica. Estes alunos, ao entrarem no ensino superior, terão de percorrer um caminho mais longo para atingir objectivos definidos para este subsistema de ensino e requerem por parte dos docentes um trabalho muito mais intenso. Facto que, parece-nos, exige uma preparação pedagógica/andragógica dos docentes do ensino superior. Preparação que, como é reconhecido, não é exigida aos docentes deste nível de ensino, mas que cada vez se torna mais necessária, pois só com esta preparação os docentes estarão na posse de conhecimentos e ferramentas que lhes permitam recuperar e motivar os estudantes para o aprender a aprender.

No subsistema ensino politécnico, em que se enquadra esta investigação, ao contrário do ensino universitário, faz todo o sentido que seja visada a aplicação imediata dos conhecimentos no âmbito de uma entrada rápida no mercado de trabalho. Neste ponto, o

Processo de Bolonha deveria ser encarado como uma oportunidade de fazer mais e melhor, recusar uma reforma cosmética e empreender numa cultura de aprender a aprender.

Retornando ao ponto de partida desta investigação, sentimos que este estudo de caso, salvaguardando as limitações óbvias de um estudo deste género, proporcionou-nos um consolidar de percepções, que, de diversas formas, responderam ao que nos conduziu a esta dissertação:

- Reformulações curriculares só originam mudança quando associadas a mudanças metodológicas e a predisposição dos intervenientes para a mudança;
- Contudo, a propensão dos intervenientes para a mudança não é suficiente para a existência de alterações;
- A existência de condições para implementar a mudança é crucial para que esta, na prática, se faça sentir;
- Quando as condições não existem, parece ser mais fácil para os docentes adoptarem uma atitude de resistência e desmotivação, gerando-se, assim, meramente procedimentos adaptativos;
- Quando ambientes de ensino-aprendizagem activos são implementados, os resultados de aprendizagem tornam-se mais positivos e docentes e estudantes sentem-se mais motivados.

Desta investigação sai reforçada, igualmente, a constatação de que o docente é o elemento chave num processo de mudança.

O desafio da mudança implícita no Processo de Bolonha não se concretizará pela existência de um quadro legislativo extenso e abrangendo todos os requisitos formais; pelo contrário, só será vencido se, na prática, a mudança gerar novas atitudes.

Em futuras investigações, consideramos importante que o âmbito deste estudo seja alargado a outras instituições de ensino superior, com enfoque na dimensão das turmas e na preparação pedagógica dos docentes.

O desafio da reestruturação no ensino superior assenta, como esta investigação reforçou, sobretudo em três aspectos, que consideramos fundamentais: na disponibilização de verbas que permitam o desbloqueamento das contratações de docentes; na formação pedagógica adequada e no reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos docentes. Por outro lado, pensamos que exige aos docentes tempo para compreender e para integrar nas suas

práticas as mudanças desejadas e, aos estudantes, uma maior responsabilização pelo seu processo de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

- Ackermann, E. K. (2004). Constructing knowledge and transforming the World. In Tokoro, M. & Steels L. (Coord.), *A learning Zone of One's Own: Sharing Representations and Flow in Collaborative Learning Environments*. (Parte 1, Capítulo 2, p. 15-37). Amsterdam, Berlin, Oxford, Tokyo, Washington, DC: IOS Press. Retirado a 19 de Outubro, 2009, em http://web.media.mit.edu/~edith/publications/2004-Constructing_Knowledge.pdf.
- Afonso, M. C., & Ferreira, F. (2007). *O sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal: Descrição sumária*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das comunidades Europeias.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação – um Guia Prático e Crítico* (1ª Ed.). Porto: Asa Editores.
- Aguar, O. A. (2007). A política na Sociedade do Conhecimento. *Trans/Form/Ação*, 30 (1), 11-24. Retirado a 20 de Outubro, 2009, em <http://www.scielo.br/pdf/trans/v30n1/v30n1a01.pdf>.
- Almeida, M. V. (2008, Janeiro). *Tempos Interessantes (à Bolonhesa)*. E-boletim da Associação Portuguesa de Antropologia, 4. Retirado a 20 de Maio, 2008, em www.apantropologia.net
- Almeida, R. L. T. (2005). A Educação Formal e as Metáforas do Conhecimento: a Busca de Transformações nas Concepções e Práticas Pedagógicas. *Revista Ciências & Cognição*, Novembro 2005, 6, 12-25. Retirado a 23 de Junho, 2008, em <http://www.cienciasecognicao.org>
- Andrew, A. M. (2004). Questions about Constructivism. *Kybernetes*, 33 (9/10), 1392-1395. Retirado a 26 de Setembro, 2009, em <http://www.emeraldinsight.com/0368-492X.htm>.
- Antunes, F. (2005). Globalização e Europeização das Políticas Educativas: Percursos, Processos e Metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2005, 47, 125-143. Retirado a 9 de Junho, 2008, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n47/n47a07.pdf>

- Antunes, F. (2007). O Espaço Europeu de Ensino Superior para uma Nova Ordem Educacional? *ETD – Educação Temática Digital*, Dezembro 2007, 9 (n.º especial), 1-28. Retirado a 10 de Junho, 2008, em <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=453>
- Apple, M. W. (1996). *El Conocimiento Oficial: la Educación Democrática en una Era Conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. (M. J. Carvalho, Trad.). Lisboa: Educa.
- Apple, M. W. (1999). Rhetorical reforms: Markets, standards and inequality. *Current Issues in Comparative Education*, 1 (2), 6-18. Retirado a 13 de Maio, 2008, em <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives>
- Apple, M. W. (2003). *Poder, Significado e Identidade: Ensaio de Estudos Educacionais Críticos*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e Currículo* (V. Figueira, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Apple, M., & Weis, L. (1983). *Ideology and Practice in Schooling*. New York: Temple University Press.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar* (M. J. Alvarez, L. Bizarro, J. Nogueira, I. Sá & A. B. V., Trad.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Arendt, R. J. J. (2003). Construtivismo ou construcionismo? Contribuições deste debate para a Psicologia Social. *Estudos de Psicologia* 8 (1), 5-13. Retirado a 18 de Junho, 2009, em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17230.pdf>
- Aron, R. (2004). *As Etapas do Pensamento Sociológico* (M. S. Pereira, Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva* (L. Teopisto, Trad.). (1ª ed.). Lisboa: Paralelo Editora.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Azevedo, M. L. N. (2007). A Integração dos Sistemas de Educação Superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da Integração Econômica à Integração Acadêmica. *ETD – Educação Temática Digital*, Dezembro 2007, 9 (n.º especial), 133-149. Retirado a 10 de Junho, 2008, em <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=451&layout=abstract>.
- Bahia, S. (2008). Criatividade e Universidade Entrecruzam-se? *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*. 07, 51-62. Retirado a 24 de Julho, 2009, em <http://sisifo.ul.pt>.
- Barroso, J. M. D. (2007). *Helping Europe to Lead the Knowledge Revolution*. Speech at the Opening of Netherlands House for Education and Research, Bruxelas. Retirado a 26 de Outubro, 2009, em <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=SPEECH/07/93&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr>.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (3ª Ed.). Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- Benavente, A. (1987). Mudança e Estratégias de Mudança. Notas sobre a Instituição Escolar. *Revista de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa*, 2 (1), 23-26.
- Benavente, A. (1992). A Reforma Educativa e a Formação de Professores. In António Nóvoa & Thomas Popkewitz, *Reformas Educativas e Formação de Professores* (47-55). Lisboa: Educa.
- Bobbitt, J. F. (2004). *O Currículo* (J. M. Paraskeva, Trad.). (1ª Ed.). Lisboa: Plátano Editora.
- Bogdan, R. C., & Bliklen, S. K. (1992). *Qualitative Research in Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolívar, A. (2007). La Planificación por Competencias en la Reforma de Bolonia de la Educación Superior: Un Análisis Crítico. *ETD – Educação Temática Digital*, Dezembro

2007, 9 (n.º especial), 68-94. Retirado a 10 de Julho, 2008, em <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=436&layout=abstract>.

Bologna Process. National Report From Portugal: 2005-2007. Retirado a 02 de Maio, 2008, em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2007/National_Report_Portugal2007.pdf.

Bologna Process. (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*. Retirado a 25 de Julho, 2009, em <http://www.mctes.pt/>.

Bologna Process Stocktaking Report 2007. Retirado a 20 de Junho, 2007, em <http://www.mctes.pt/>.

Bologna Process Stocktaking Report 2009. Retirado a 25 de Julho, 2009, em <http://www.mctes.pt/>.

Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (1994). *Estratégias de Ensino-aprendizagem* (14º ed.). Petropolis: Editora Vozes.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature design*. Harvard: Harvard University Press.

Brown, T. H. (2006). Beyond Constructivism: Navigationism in the Knowledge Era. *On the Horizon*, 14 (3), 108-120. Retirado a 16 de Setembro, 2009, em www.emeraldinsight.com.

Bruner, J. S. (1998). *O Processo da Educação* (M. C. Romão, Trad.). Lisboa: Edições 70.

Bruner, J. S. (1999). *Para uma Teoria da Educação* (M. Vaz, Trad.). Lisboa: Relógio D'Água.

Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. Retirado a 12 de Setembro, 2010, em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.

- Caeiro, D. A. (2007, 8 de Julho). *Desafios de Bolonha*. Reformar a Educação Superior. Retirado a 20 de Maio, 2008, em http://jvcosta.planetaclix.pt/artigos_bolonha.html.
- Canário, R., & Cabrito, B. (Org.) (2005). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: EDUCA.
- Castañon, G. A. (2005). Construtivismo e Ciências Humanas. *Revista Ciências & Cognição*, Julho 2005, 05, 36-49. Retirado a 23 de Maio, 2008, em <http://www.cienciasecognicao.org>.
- Castañon, G. A. (2007). Construtivismo, Inatismo e Realismo: compatíveis e complementares. *Revista Ciências & Cognição*, Março 2007, 10, 115-131. Retirado a 23 de Maio, 2008, em <http://www.cienciasecognicao.org>.
- Castells, M. (2002). *A Sociedade em Rede - A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*¹. (A. Lemos, C. Lorga, T. Soares, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavalcanti, R. A. (1999). Andragogia: A Aprendizagem nos Adultos. *Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba*, 4 (6), Julho.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. (F. A. López, Trad.). Madrid: Editorial La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrisson, K. (2007). *Research Methods in Education* (6ª ed.). Great Britain: Routledge.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnik (Ed.), *Cognition and Instruction: Issues and agendas* (1-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Comissão das Comunidades Europeias (2003). *O Papel das Universidades na Europa do Conhecimento*. [COM (2003) 58 final]. Retirado a 14 de Setembro, 2009, em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:PT:PDF>.

Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Um quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa no domínio da educação e formação*. [COM (2007) 61 final - Não publicada no Jornal Oficial]. Retirado a 03 de Maio, 2008, em <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11099.htm>.

Comissão Europeia (2008). *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ)*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia: Direcção Geral Justiça, Liberdade e Segurança (2005). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. Paris: Éditions BIOTOP

Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Retirado a 18 de Abril, 2006, em http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Prague_communicuTheta.pdf.

Comunicação da Comissão. (2003). *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Acedido 20 de Abril, 2006, em http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Papel_Universidades.pdf.

Conclusões da Presidência - Conselho Europeu de Lisboa de 23 e 24 de Março, de 2000. Retirado a 18 de Abril, 2006, em www.europarl.eu.int.

Convention of European Higher Education Institutions Salamanca, 29-30 March 2001. Conclusions of the work of thematic groups. Retirado a 14 de Maio, 2008, em http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/salamanca_conclusions.pdf.

- Cooperstein, S. E. (2004). Beyond Active Learning: a Constructivist Approach to Learning. *Reference Services Review*, 32 (2), 141-148. Retirado a 16 de Setembro, 2009, em <http://www.emeraldinsight.com>.
- Correia, A. P. S., & Dias, P. (1998). A Evolução dos Paradigmas Educacionais à Luz das Teorias Curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, 1998, 11 (1), 113-122.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching*. (3rd ed.) (pp. 605-629). New York: Macmillan.
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, C. (2007). O Currículo numa Comunidade de Prática. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Maio/Agosto 2007, 03, 87-100. Retirado a 01 de Junho, 2008, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Costa, J. V. (2006, 29 de Junho). *Bolonha Revisitada (II)*. Reformar a Educação Superior. Retirado a 20 de Maio, 2008, em http://jvcosta.planetaclix.pt/artigos_bolonha.html.
- Craig, J., & Metze, L. (1979). *Methods of Psychological Research*. Philadelphia: W. B. Saunders Co.
- Crato, N. (2006). *O 'Eduquês' em Discurso Directo – uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista* (9^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: la Intersección entre el Significado, la Interacción y el Discurso*. Barcelona: Graó.
- Curado, J. M. (2004). *Seis Passos na Periferia: Reflexões sobre a Europa do Conhecimento*. Comunicação apresentada no V Simpósio Galaico-Português de Filosofia, Maio 2004. Retirado a 20 de Abril, 2008, em <http://hdl.handle.net/1822/3705>.

- Dale, R. (2008a). Changing Meanings of “the Europe of Knowledge” and “Modernizing the University,” from Bologna to the “New Lisbon”. *European Education*, 39 (4), 27-42. Retirado a 30 de Outubro, 2009, em <http://dx.doi.org/10.2753/EUE1056-4934390402>.
- Dale, R. (2008b). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófono de Educação*, II, 13-30.
- Dale, R. (2009a). Contexts, Constraints and Resources in Development of European Education Space and European Education Policy. In R. Dale, & S. Robertson (Coord.), *Globalisation and Europeanisation in Education* (p. 23-43). Oxford: Cambridge University Press.
- Dale, R. (2009b). Studuing Globalisation and Europeanisation in Education: Lisbon, the Open Method of Coordination and Beyond. In R. Dale & S. Robertson (Coord.), *Globalisation and Europeanisation in Education* (p. 121-140). Oxford: Cambridge University Press.
- De Corte, E. (1995). *Aprender Activamente. Ambientes Educativos Dinámicos*. Montevideo: Universidade Católica de Uruguay.
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (J. C. Eufrázio, Trad.). Porto: Asa Editores.
- Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 075, de 24 de Abril de 2008. Retirado a 20 de Julho, 2009, em <http://www.parlamento.pt>.
- Direcção-Geral do Ensino Superior. (2009). *Bolonha: Grandes Números*. Retirado a 2 de Novembro, 2009, em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>.
- Dochy, F. J. R. C. (1988). The «Prior Knowledge State» of Studants and its Facilitating Effects on Learning: Theories and Research. (*OTIC Research Report 1.2*) Heerlen, The Netherlands: Open University.

- Drucker, P. F. (1993). *Sociedade pós-capitalista*. (M. F. Jesuíno, Trad.). Lisboa: Difusão Cultural.
- Duarte, F. D. (2002). Uma Nova Formação Profissional para um Novo Mercado de Trabalho. *Formar – Revista dos Formadores: 10 Anos no Centro da Formação*, 202-213.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de Caso em Educação. Investigação em Profundidade com Recursos Reduzidos e Outro Modo de Generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132. Retirado a 12 de Maio, 2010, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt>.
- Eichler, M. L. (2009). Acerca dos possíveis compromissos entre as obras de Gaston Bachelard e de Jean Piaget. *Ciências & Cognição 2009*, 14 (1), 171-194. Retirado a 20 de Agosto, 2009, em <http://www.cienciasecognicao.org>.
- Erasmie, T., & Lima, L. C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação: uma introdução*. Braga: Universidade do Minho.
- Erichsen, H. (2007). Tendências Europeias na Graduação e na Garantia da Qualidade. *Sociologias, Porto Alegre*, Jan./June 2007, 17, 22-49. Retirado a 2 de Julho, 2008, em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a03n17.pdf>.
- Esteves, M. (2007). Para a Excelência Pedagógica do Ensino Superior. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Org.). *Anais, IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Educação para o sucesso: políticas e actores* (pp. 115-122).
- Esteves, M. (2008). Para a Excelência Pedagógica do Ensino Superior. [Versão Electrónica]. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 7, 101-110. Retirado a 17 de Janeiro, 2009, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo7D9PT.pdf>.
- European Commission. (2006). *Europe Needs Modernised Universities, Says European Commission*. Press release IP/06/592. Retirado a 3 de Novembro, 2009, em <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/592>.

- European Commission. (2008). *European Innovation Scoreboard 2007 — Comparative analysis of innovation performance*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retirado a 03 de Maio, 2008, em <http://www.proinno-europe.eu>.
- European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe. *Organização do Sistema Educativo em Portugal (2006-07)*. Retirado a 02 de Maio, 2008, em <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>.
- European Policy Centre. (2009). *Beyond chalk and talk: creativity in the classroom*. Brussels: Creativity and Innovation: European Year 2009.
- Fernandes, M. (2001). Que Formação de Professores para uma Escola Crítica e Emancipatória? A Necessidade de Recontextualizar a Formação. In A. Teodoro (Org.), *Educar, Promover, Emancipar* (1ª ed., p. 143-155). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (002). Retirado a 27 de Março, 2008, em <http://www.redalyc.org>.
- Fonseca, V. (2002). Novos Desafios da Formação e da Qualificação dos Recursos Humanos no Contexto da Sociedade Cognitiva. *Formar – Revista dos Formadores: 10 Anos no Centro da Formação*, 406-414.
- Fosnot, C. T. (Org.) (1998). *Construtivismo: Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica* (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Freire, P. (1992). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido* (33ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (2003). *Professora Sim, Tia Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar* (13ª ed.). São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las Profundidades de la Reforma Educativa* (J. C. Guerrero, Trad.). Madrid: Ediciones Akal.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança* (Phala, Trad.). Porto: Asa Editores.
- Gagnon, G. W., & Collay, M. (2006). *Constructivist Learning Design: Key Questions for Teaching to Standards*. Oaks CA: Corwin Press.
- Gago, J. M. (Org.). (2007). *The Future of Science and Technology in Europe*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Garcia, J.J., Martin, J., & Giraldez, M. (1986). Los Niños Investigan (Los Maestros También). *Cuadernos de Pedagogía*, 142, 32-35.
- Gabinete de Avaliação Educacional. (2010). *Projecto Testes Intermédios - Relatório 2010*. Retirado a 28 de Dezembro, 2010, em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/350.html>.
- Gebara, J., & Marin, C. A. (2005). Representação do Professor: um Olhar Construtivista. *Revista Ciências & Cognição*, Novembro 2005, 06, 26-32. Retirado a 4 de Junho, 2008, em <http://www.cienciasecognicao.org>.
- Geneva Declaration of Principles (2003). Document WSIS-03/GENEVA/DOC/4-E. *World Summit on Information Society*. Retirado a 19 de Outubro, 2009, em http://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0004!!PDF-E.pdf.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática* (C. L. Pires, Trad.). (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia* (A. Figueiredo, A. Baltazar, C. Silva, P. Matos, V. Gil, Trad.). (4ª ed. revista e actualizada). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gimeno Sacristán, J. (1998). *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática* (E. F. F. Rosa, Trad.). (3ª ed.). Porto alegre: Artmed Editora.
- Glaserfeld, E. (1995). *Construtivismo Radical: uma Forma de Conhecer e Aprender* (F. Oliveira, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Goodlad, J. I. et al. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. London: McGraw Hill Book Co.
- Goodson, I. F. (2001). *Currículo em Mudança: Estudos na Construção Social do Currículo* (J. Á. Lima, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Goleman, Daniel (2005). *Trabalhar com Inteligência Emocional* (A. A. Fernandes, Trad.). (3ª ed.). Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais, Lda.
- Gouveia, L. M. B. (2004). *Notas de Contribuição para uma Definição Operacional*. Retirado a 22 de Outubro, 2009, em http://www2.ufp.pt/~lmbg/reserva/lbg_socinformacao04.pdf.
- Guedes, M. G., Lourenço, J M., Filipe, A. I., Almeida, L., & Moreira, M. A. (2007). *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto*. Vila Nova de Famalicão: Centro Atlântico.
- Guerra, M. Á. S. (2001). *A Escola que Aprende* (F. F. Alves, Trad.). Porto: Asa Editores.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na Sociedade do Conhecimento: A Educação na Era da Insegurança* (J. Á. Lima, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança: Recriando a Escola para Adolescentes* (L. V. Abreu, Trad.). São Paulo: Artmed Editora.
- Haug, G. (2000). O Sector Politécnico nos Cenários pós-Bolonha. In FAIRe (Coord.). *Manual de Sobrevivência ao Processo de Bolonha* (pp. 57-63). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Holland, G. A. (2006). Associating Social Constructionism and Extended Cognition in Information Studies. *Journal of Documentation*, 62 (1), 91-100. Retirado a 16 de Setembro, 2009, em <http://www.emeraldinsight.com>.
- Huberman, A. M. (1973). *Como se Realizam as Mudanças em Educação – Subsídios para o Estudo do Problema da Inovação* (J. Martins, Trad.). (2ª ed.). São Paulo: Cultix.
- Iglesias, M. C. B., Hernández, M. I. S., & Salas, M. T. V. (2007). Una Experiencia Piloto en Primero de Ciencias Empresariales en la Facultad de Ciencias Economicas y Empresariales de la Universidad de Extremadura. In J. C. A. Calvo, (Coord.), *Conocimiento, Innovación y Emprendedores: Camino al Futuro* (p. 79-92). Espanha: Universidad de La Rioja.
- Instituto Nacional de Estatística. (2003). *Alunos matriculados no ensino superior (N.º) por Localização geográfica (NUTS - 2001) e Natureza institucional*. Retirado a 22 de Abril, 2006, em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0001004&selTab=tab2.
- Instituto Nacional de Estatística. (2005). *Alunos matriculados no ensino superior (N.º) por Localização geográfica (NUTS - 2002) e Natureza Institucional*. Retirado a 22 de Abril, 2006, em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0001005&selTab=tab2.
- Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. (2009). *Relatório de Concretização do Processo de Bolonha – Ano Lectivo 2007/2008*. Porto: ISCAP.
- Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. (2009). *Relatório de Concretização do Processo de Bolonha – Ano Lectivo 2006/2007*. Porto: ISCAP.
- Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. (2004). *Relatório de Auto-Avaliação licenciatura Bi-éptica em Marketing*. Porto: ISCAP.

- Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. (2003). *Relatório de Auto-Avaliação Contabilidade e Administração (Ramo Gestão Financeira)*. Porto: ISCAP.
- Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. (2002). *Relatório de Auto-Avaliação Línguas e Secretariado (Ramo Secretariado de Gestão)*. Porto: ISCAP.
- Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. (2001). *Relatório de Auto-Avaliação Contabilidade e Administração (Ramo Contabilidade)*. Porto: ISCAP.
- Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. (2001). *Relatório de Auto-Avaliação Línguas e Secretariado (Ramo Tradução Especializada)*. Porto: ISCAP.
- Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. (2000). *Relatório de Auto-Avaliação Contabilidade e Administração (Ramo Auditoria)*. Porto: ISCAP.
- Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. (1999). *Relatório de Auto-Avaliação Línguas e Secretariado (Bacharelato)*. Porto: ISCAP.
- Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. (1998). *Relatório de Auto-Avaliação do curso de Contabilidade e Administração (Bacharelato)*. Porto: ISCAP.
- Joint Quality Initiative (2009). Retirado a 25 de Agosto, 2009, em <http://www.jointquality.nl/>.
- Jonsen, K., & Jehn, K. A. (2009). Using Triangulation to Validate Themes in Qualitative Studies. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 4 (2), 123-150. Retirado a 25 de Outubro, 2009, em <http://www.emeraldinsight.com/1746-5648.htm>.
- Kaufman et al. (1969). Towards Educational Responsiveness to Society's Needs: A Tentative Utility Model. *Socio-Economic Planning Science*, 3, 151-157.
- Knowles, M. S. (1990). *The Adult Learner. A neglected species* (4th ed.). Houston: Gulf Publishing.

- Laborinho Lúcio, Á. (2007). Educar para uma cidadania de sucesso. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Org.). *Anais, IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Educação para o sucesso: políticas e actores* (pp. 37-47).
- Leclercq, D. (2001). Desafios actuais à pedagogia universitária. In C. Reimão (Org.), *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior* (pp. 29-54). Lisboa: Colibri.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas* (M. J. Reis, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (2007). Que lugar para as Ciências da Educação na formação para o exercício da docência no ensino superior? In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Org.). *Anais, IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Educação para o Sucesso: Políticas e Actores* (pp. 106-114).
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
- London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. (2007). Retirado a 02 de Maio, 2008, em <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna>.
- López, M. C. L. (2007). El Espacio Europeo de Educación Superior y su Impacto en la Evaluación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje. *ETD – Educação Temática Digital*, Dezembro 2007, 9 (n.º especial), 50-67. Retirado a 13 de Julho, 2008, em <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=435&layout=abstract>.
- Machado, F. A., & Gonçalves, M. F. M. (Org.). (1999). *Currículo – Problemas e Perspectivas* (2ª ed.). Porto: Asa Editores.
- Magalhães, A. M. (2004). *A Identidade do Ensino Superior: Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (2002). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Maia: Profedições.

- Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (2009). Performance, Citizenship and the Knowledge Society: a New Mandate for European -_Universitatum.pdf.
- Marques, F., Aníbal, G., Graça, V., & Teodoro, A. (2008). A Unionização das Políticas Educativas no Contexto Europeu. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 93-110. Retirado em 12 de Maio, 2010 em <http://www.rieoei.org/rie48.htm>.
- Marton, F., & Säljö, R. (1984). *Approaches to Learning*. In Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. J. (Org.). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Massabni, V. G. (2007). O Construtivismo na Prática de Professores de Ciências: Realidade ou Utopia? *Revista Ciências & Cognição*, Março 2007, 10, 104-114. Retirado a 23 de Maio, 2008, em <http://www.cienciasecognicao.org>.
- Matthew, M. R. (2000). Variedades de Construtivismo. *Ciência & Ensino*, Junho 2000, 8, 18-19. Retirado a 10 de Junho, 2008, em <http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/65>.
- Matthew, M., & Huberman, A. M. (1987). *Qualitative Data Analysis – A Sorcebook of New Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Matui, J. (1996). *Construtivismo: Teoria Construtivista Sócio-Histórica Aplicada ao Ensino*. São Paulo: Moderna.
- Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Gabinete da Ministra. Conferência de Ministros Responsáveis pelo Ensino Superior. *Comunicado de Berlim. Setembro de 2003*. Retirado a 02 de Maio, 2008, em <http://www.dges.mctes.pt>
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2010). *Contrato de Confiança no Ensino Superior para o Futuro de Portugal: Programas de Desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior Politécnico – Síntese*. Retirado a 10 de Novembro, 2010, em http://www.mctes.pt/archive/doc/Sintese_-_Politecnicos.pdf.

- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2009). *The Framework for Higher Education Qualifications in Portugal*. Lisboa: MCTES.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Gabinete do Ministro. (2007). Adequação do Ensino Superior ao Processo de Bolonha. Retirado a 02 de Maio, 2008, em <http://www.dges.mctes.pt>.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros: Direcção-Geral dos Assuntos Europeus. (2008). *Versões Consolidadas do Tratado da União Europeia e do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia como Alterados pelo Tratado de Lisboa*.
- Ministry of Science, Technology and Innovation. (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen.
- Mora-Ninci, C. (2001). La Observación Dialéctica: Problemas de Método en Investigaciones Educativas. In C. A. Torres, (Org.). *Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el Siglo XXI (pp.179-202)*. Buenos Aires: CLACSO. Retirado a 02 de Abril, 2006, em <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/torres/torres.html>.
- Moravec, J. W. (2008). A New Paradigm of Knowledge Production in Higher Education. *On the Horizon*, 16 (3), 123-136. Retirado a 15 de Setembro, 2009, em <http://www.emeraldinsight.com>.
- Moreira, A. F., & Pacheco, J. A. (Org.). (2006). *Globalização e Educação – Desafios para Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Morelatti, M. R. M. (2002). A Abordagem Construcionista no Processo de Ensinar e Aprender Cálculo Diferencial e Integral. In M. J. F Iglesias, M. Llamas-Nistal & L. E. A. Rifón (Eds.). 6 Congreso Iberoamericano [Recurso electrónico]: 4 Simposio Internacional Informática Educativa: 7 Taller Internacional de Software Educativo. Vigo: Universidade de Vigo.

- Morgado, J. C. (2009). Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 37-62. Retirado a 20 de Outubro, 2009, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a03.pdf>.
- Morgado, J. C., & Pareskeva, J. M. (2000). *Currículo: Factos e Significações*. Porto: Edições Asa.
- Novak, J. D. (1981). *Uma Teoria de Educação*. (M. A. Moreira, Trad.). São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nóvoa, A. (2007). Diz-me como Ensinas, Dir-te-ei Quem És e Vice-versa. In I., Fazenda (Org.), *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento* (9ª ed., p. 29-41). São Paulo: Papirus Editora.
- Nóvoa A. (2009). Educación 2021: Para una Historia del Futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199. Retirado a 20 de Maio, 2010, em <http://www.rieoei.org/rie49a07.pdf>.
- Nunes, A. M. A., & Fernandes, P. F. (2007). Pode uma Nova Metodologia de Ensino Melhorar Resultados? Avaliação Microeconométrica do Sucesso Escolar. In J. C. A. Calvo, (Coord.), *Conocimiento, Innovación y Emprendedores: Camino al Futuro* (p. 156-170). Espanha: Universidad de La Rioja.
- OECD Publishing. (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. [Versão e-book]. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD Publishing. (2009). *Education Today: The OECD Perspective*. [Versão e-book]. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2005a). *About Knowledge Societies*. Retirado a 18 de Outubro, 2009, em <http://www.unesco-ci.org/cgi-bin/media/page.cgi?g=Detailed/29.html;d=1>.

- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2005b). *Sociedade de Conhecimento versus Economia de Conhecimento: Conhecimento, Poder e Política*. (S. Bath & O. Biato, Trad.). Brasília: UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2005c). *Reports and Conclusions of the Thematic Meetings Organized by UNESCO in Preparation of the Second Meeting of the World Summit on the Information Society (WSIS)*. Paris: UNESCO. Retirado a 18 de Outubro, 2009, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140208E.pdf>.
- Oxford Centre for Staff and Learning Development. (2008). *Hot Tips VII – Transferable Skills*. Retirado a 20 de Agosto, 2009, em http://brookescareerscentre.co.uk/App_Themes/default/downloads/Hot_Tips_for_Transferable_Skills.pdf.
- Pacheco, J. A. (Org.). (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). Currículo, Investigação e Mudança. In L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Org.). *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns Contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pacheco, J. A. (2007). Políticas Educativas e Curriculares. Para uma Análise do Contexto Português. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Org.). *Anais, IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Educação para o Sucesso: Políticas e Actores* (pp. 159-168).
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e Práticas de Educação e Formação. Para uma Análise da Realidade Portuguesa em Contextos de Globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1), 105-143. Retirado a 30 Junho, 2010, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt>.
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2006). Globalização e identidades educativas. Rupturas e Incertezas. *Revista Lusófona de Educação*, 2006, 8, 13-28. Retirado a 02 de Junho, 2008, em <http://rleducacao.ulusofona.pt/>.

- Palangana, I. C., Galuch, M. T. B., & Sforzi, M. S. F. (2002). Acerca da Relação entre Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15 (1), 111-128.
- Papert, S. (1981). *Jaillissement de L'esprit: Ordinateurs et Apprentissage* (R. M. V. Villaneau, Trad.). Paris: Flammarion.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede: Ultrapassando a Barreira Digital Entre Gerações*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Pardal, L. A. (1993). *A Escola, o Currículo e o Professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pereira, D. C. (2007). *Nova Educação na Nova Ciência para a Nova Sociedade: Fundamentos de uma Pedagogia Científica Contemporânea* (Volume I). Porto: Editora da Universidade do Porto.
- Pérez, J. F. B. (2009). *Coaching para Docentes – Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are Cognitive Skills Context-Bound? *Educational Researcher*, 18 (1), 16-25.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- Perrenoud, P. (2002a). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação – Novas Estratégias de Inovação*. Porto: Asa Editores.
- Perrenoud, P. (2002b). Dix Principes pour rendre le Système Éducatif plus Efficace. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation: Université de Genève. Retirado a 07 de Fevereiro, 2006, em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phpmain/textes.html>.

- Perrenoud, P. (2002c). Programas Escolares Orientados para as Competências. O que fazer da Ambiguidade? *Pátio. Revista Pedagógica (Porto Alegre, Brasil)*, 23, 8-11. Retirado a 31 de Janeiro, 2007, em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_28.html.
- Perrenoud, P. (2004). L'université entre Transmission de Savoirs et Développement de Compétences. Retirado a 31 de Janeiro, 2007, em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_07.html.
- Perrenoud, P., & Thurler, G. (1994). *A Escola e a Mudança – Contributos Sociológicos*. Lisboa: Escolar.
- Poerksen, B. (2005). Learning How to Learn. *Kybernetes*, 34 (3/4), 471-484. Retirado a 24 de Setembro, 2009, em <http://www.emeraldinsight.com>.
- Porlán, R. (1987). El Maestro como Investigador en el Aula. Investigar para Conocer, Conocer para Enseñar. *Investigación en la Escuela*, 1, 63-70.
- Porlán, R., & Martin, J. (1991). *El diario del profesor*. Sevilha: Diada Editora, S. L.
- Pozo, J. I. (2005). *Aquisição de Conhecimento: Quando a Carne se faz Verbo* (A. Feltrin, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Projecto EU-LAC Knowledge Area. (2009). Retirado a 20 de Outubro, 2009, em <http://www.eulaks.eu/index.html>.
- Queiroz, G. R. P. C., & Barbosa-Lima, M. C. A. (2007). Conhecimento Científico, Seu Ensino e Aprendizagem: Atualidade do Construtivismo. *Ciência & Educação*, 13 (3), 273-291. Retirado a 19 de Agosto, 2009, em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n3/a01v13n3.pdf>.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (J. M. Marques, M. A. Mendes & M. Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. A. S. (2005). Crianças, Tecnologias e Aprendizagem: Contributo para uma Teoria Substantiva. Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade

do Minho para a obtenção do grau de doutor, orientada por Cândido Varela de Freitas, André Camlong & Fátima Sequeira, Braga.

Rallis, S. F., & Goldring, E. B. (2000). *Principals of Dynamic Schols: Taking Charge of Change* (2nd ed.). California: Corwin Press.

Ramalho, A. P. (2000). Desafios do Futuro na Educação. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. C. Viana (Org.). *Actas IV Colóquio sobre Questões Curriculares. Políticas Curriculares: Caminhos da Flexibilização e Integração* (p. 315-319). Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Rasmussen, P. (2009). Lifelong Learning as Social Need and as Policy Discourse. In Dale, R. & Robertson, S. (Coord.), *Globalisation and Europeanisation in Education* (p. 85-99). Oxford: Cambridge University Press.

Requejo O. A. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Editorial Instituto Piaget.

Resnick, L. B. (1983). Toward a Cognitive Theory of Instruction. In G. S. París, G. M. Olson, & H. W. Stevenson (Org.). *Learning and Motivation in the Classroom*. Hillsdale: Erlbaum.

Ribeiro, A. C. (1996). *Desenvolvimento Curricular* (6^a ed.). Lisboa: Texto Editora.

Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (2002). *L'analyse de Contenu* (2e ed.). Paris: Presses Universitaires de France.

Robertson, S. (2010). Europa, Competitividade e Educação Superior: Um Projecto em Evolução. In Teodoro, A. (Org.), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização* (p. 116-138). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão ----o Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Roldão, M. C., & Marques, R. (Org.). (2001). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society. *OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*. Retirado a 14 de Abril, 2008, em <http://oecd-conference-teks.iscte.pt/downloads>.
- Santos, B. S. (2010). A universidade está a Concentrar-se Outra Vez no Ensino e a Perder a Linha da Investigação. *Revista do SNESup*, 37. Retirado a 20 de Novembro, 2010, em <http://www.snesup.pt/htmls/EklIlZlpEZzbSJjZCX.shtml>.
- Saravali, E. G. (2005). Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Superior: Reflexões a Partir da Perspectiva Piagetiana. *ETD – Educação Temática Digital*. Junho 2005, 2, 79-101. Retirado a 10 de Junho, 2008, em <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=42>.
- Savater, F. (1998). *Potenciar a razão*. Retirado a 15 de Maio, 2007, em <http://ocanto.esenviseu.net/razaopor.htm>.
- Sayler, G. J. et al. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning* (4ª ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., MacLean, R. S., Swallow, J., & Woodruff, E. (1989). Computer-supported intentional learning environments. *Journal of Educational Computing Research*, 5, 51-68.
- Sheehan, M. J. (2004). Learning as the Construction of a New Reality. *Journal of Workplace Learning: Employee Counselling Today*, 16 (3), 179-186. Retirado a 24 de Setembro, 2009, em www.emeraldinsight.com.
- Shephard, K. (2008). Higher Education for Sustainability: Seeking Affective Learning Outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9 (1), 87-98. Retirado a 24 de Setembro, 2009, em www.emeraldinsight.com.

- Silva, A. C. R., & Pacheco, J. A. (2005). *Organização Curricular por Competência no Ensino Superior: Dificuldades e Possibilidades*. Actas VIII Congresso Galaico-Português Psicopedagogia, Braga.
- Silva, T. T. (2003). *Documentos de Identidade – uma Introdução às Teorias do Currículo* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autentica Editora.
- Simão, J. V., & Costa, A. A. (2000). *O Ensino Politécnico em Portugal*. Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2002). *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década*. (1ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Sobrinho, J. D. (2007). Processo de Bolonha. *ETD – Educação Temática Digital*, Dezembro 2007, 9 (n.º especial), 107-132. Retirado a 10 de Junho, 2008, em <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=452&layout=abstract>.
- Sorbonne Joint Declaration: Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system (1998). Retirado a 17 de Abril, 2008, em http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf.
- Spada, H., Opwis, K., Donnen, J., Schwiersch, M., & Ernst, A. (1987). Ecological Knowledge: Acquisition and Use in Problem Solving and in Decision Making. *International Journal of Educational Research*, 11, 665-685.
- Sping, J. (2004). O Futuro da Educação na Sociedade Global. *Currículo sem Fronteiras*, v. 4, n.º 2, pp. 71-91, Jul/Dez.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista* (S. Bahia, A. M. Pinto, J. Moreira & M. Rafael, Trad.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos* (R. Filella, Trad.). Madrid: Ediciones Morata.

- Stauffacher, M., Walter, A. I., Lang, D. J., Wiek, A., & Scholz, R. W. (2006). Learning to Research Environmental Problems from a Functional Socio-Cultural Constructivism Perspective. The Transdisciplinary Case Study Approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(3), 252-275. Retirado a 14 de Setembro, 2009, em <http://www.emeraldinsight.com/1467-6370.htm>.
- Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia Cognitiva* (R. C. Costa, Trad.). (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Stoer, S. R., & Magalhães, A. (2005). *A Diferença Somos Nós – a Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R., & Magalhães, A. (2009). Education, Knowledge and the Network Society. In R. Dale & S. Robertson, (Coord.), *Globalisation and Europeanisation in Education* (p. 45-63). Oxford: Cambridge University Press.
- Stone, N. (2006). Conceptualising Intercultural Effectiveness for University Teaching. *Journal of Studies in International Education*, 10 (4), 334-356. Retirado a 13 de Maio, 2008, em <http://jsi.sagepub.com/cgi/content/abstract/10/4/334>.
- Streck, D. R. (2009). Educação e Transformação Social Hoje: Alguns Desafios Político-pedagógicos. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 89-100. Retirado a 2 de Junho, 2010, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/>.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1975). *Curriculum Development: Theory into Practice*. New York: MacMillan Publishing Co., Inc.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2009). Educação, Globalização e Neoliberalismo. Novas Tecnologias de Governança e Reconfiguração dos Modos de Regulação Transnacional das Políticas de

Educação. Lição apresentada ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades de Tecnologias para a obtenção de agregação, Lisboa.

Teodoro, A. (Org.). (2010). *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Teodoro, A., & Aníbal, G. (2008). A Educação em Tempos de Globalização. Modernização e Hibridismo nas Políticas Educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 73-91. Retirado em 12 de Maio, 2010, em <http://www.rieoei.org/rie48.htm>.

Teodoro, A., Galego, C. & Marques, F. (2010). Do Fim dos Eleitos ao Processo de Bolonha. As Políticas de Educação Superior em Portugal. In Teodoro, A. (Org.), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização* (p. 90-115). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Teodoro, A., & Torres, C. A. (Org.). (2005). *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

The Bologna Declaration of 19 June 1999. Retirado a 06 de Abril de 2006 em http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/.

The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005 Retirado a 17 de Abril de 2006 em http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Bergen_Comunicado.pdf.

Torre, S. (2004). *Aprender de los Errores: El Tratamiento Didáctico de los Errores como Estrategia de innovación* (1ª ed.). Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Torres, C. A. (Org.) (2003). *Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

- Torres, C. A. (2010). La Educación Superior en Tiempos de la Globalización Neoliberal. In Teodoro, A. (Org.), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização* (p. 9-33). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Touraine, A. (2005). *Um Novo Paradigma: Para Compreender o Mundo de Hoje*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tratado da União Europeia. *Jornal Oficial* nº C 191 de 29 de Julho de 1992. Retirado a 14 de Abril, 2008, em <http://www.futurdeleurope.parlament.gv.at>.
- Tratado de Amesterdão que Altera o Tratado da União Europeia, os Tratados que Instituem as Comunidades Europeias e Alguns Actos Relativos a esses Tratados. *Jornal Oficial* nº C 340 de 10 de Novembro de 1997. Retirado a 14 de Abril, 2008, em <http://eur-lex.europa.eu/pt/>.
- Tratado de Lisboa que Altera O Tratado da União Europeia e o Tratado que Institui a Comunidade Europeia. *Jornal Oficial* nº C 306 de 17 de Dezembro de 2007. Retirado a 14 de Abril, 2008, em <http://eur-lex.europa.eu/pt/>.
- Tratado que estabelece uma Constituição para a Europa. *Jornal Oficial* nº C 310 de 16 de Dezembro de 2004. Retirado a 14 de Abril, 2008, em <http://eur-lex.europa.eu/pt/>.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação – Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação* (A. Rodrigues-Lopes, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1994).
- Tuning Educational Structures in Europe. Disponível em: <http://www.tuning.unideusto.org/>.
- Tyler, R. W. (s. d.). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* (L. Vallandro, Trad.). (10ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Globo.
- Virkus, S. (2004). Change and Innovation in European LIS Education. *New Library World*, 9/10, 320-329. Retirado a 24 de Setembro, 2009, em <http://www.emeraldinsight.com>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. MA: Harvard University Press. Cambridge.

- Walker, R. (1983). La Realizacion de Estudios de Casos en Educacion: Etica, Teoria y Procedimientos. In W. B. Dockrell & D. Hamilton (Org.). *Nuevas Reflexiones sobre la Investigacion Educativa*. (pp. 42-82). Madrid: Narcea, S.A.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1974). *Change; Principles of Problem Formation and Problem Resolution*. New York: W. W. Norton.
- Weller, M. (2009). Using Learning Environments as a Metaphor for Educational Change. *On the Horizon*, 17 (3), 181-189. Retirado a 16 de Setembro, 2009, em <http://www.emeraldinsight.com>.
- Yin, R. (1990). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage.
- Zabalza, M. (1993). Los Processos de Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (1), 25-52.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (7º ed.). Lisboa: Asa Editores.

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 61/78, de 28 de Julho (I Série). Ratifica com Emendas, o Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro, que Cria o Ensino Superior Curto.

Lei n.º 46/86, 14 Outubro (I Série). Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (I Série-A). Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 1/2003, de 6 de Janeiro (I Série-A). Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto (I Série-A). Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e Primeira Alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto (I Série). Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior.

Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro (I Série). Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 313/75, de 26 de Junho (I Série). Passagem para a Dependência do Direcção-Geral do Ensino Superior dos Institutos Comerciais de Lisboa, Porto e Coimbra.

Decreto-Lei n.º 327/76, de 6 de Maio (I Série). Conversão dos Institutos Comerciais em Escolas Superiores, Passando a Designar-se Institutos Superiores de Contabilidade e Administração

Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro (I Série). Criação do Ensino Superior de Curta Duração.

Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro (I Série). Definição da Rede de Estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico, Anteriormente Designados «Ensino Superior de Curta Duração

Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho (I Série). Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico.

Decreto-Lei n.º 443/85, de 24 de Outubro (I Série). Orgânica dos Institutos Superiores de Contabilidade e Administração.

Decreto-Lei n.º 70/88 de 3 de Março (I Série). Integração dos institutos Superiores de Contabilidade e Administração de Aveiro, de Coimbra, de Lisboa e do Porto na Rede de Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico.

Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro (I Série-A). Princípios Reguladores de Instrumentos para a Criação do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 67/2005, de 15 de Março (I Série-A). Regulação do Reconhecimento pelo Estado Português dos Graus Académicos Conferidos na Sequência da Conclusão com Êxito de um Curso de Mestrado «Erasmus Mundus» e a sua Titulação.

Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março (I Série-A). Regulamentação das Provas Especialmente Adequadas Destinadas a Avaliar a Capacidade para a Frequência do Ensino Superior dos Maiores de 23 Anos.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (I Série-A). Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio (I Série-A). Regulamentação dos Cursos de Especialização Tecnológica, Formações Pós-Secundárias não Superiores que Visam Conferir Qualificação Profissional de Nível 4.

Decreto-Lei n.º 40/2007, de 20 de Fevereiro (I Série). Instituição e Regulação de um Concurso Especial para Acesso ao Curso de Medicina por Titulares do Grau de licenciados.

Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho (I Série). Orgânica da Agência nacional para a Qualificação, I. P.

Decreto-Lei n.º 309-A/2007, de 7 de Setembro (I Série – 2º Suplemento). Sistema de Empréstimos a Estudantes e Bolseiros do Ensino Superior, Investigadores e Instituições de Investigação Científica e Desenvolvimento Tecnológico.

Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro (I Série). Criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e Aprovação dos Respetivos Estatutos.

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro (I Série). Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações.

Decreto-lei n.º 107/2008, de 25 de Junho (I Série). Aprofundamento e Simplificação do Processo de Bolonha no Ensino Superior.

Decreto do Presidente da República n.º 31/2008 de 19 de Maio (I Série). Ratificação do Tratado de Lisboa.

Decreto de 30 de Dezembro de 1886 (Reorganização do Ensino Industrial e Comercial, Reforma de Emídio Navarro; Passagem do Instituto Industrial do Porto a Instituto Industrial e Comercial). *Colecção oficial da legislação portuguesa. Ano de 1866.* Lisboa: Imprensa Nacional

Decreto de 3 de Fevereiro de 1888 (Regulamento dos Institutos Industriais e Comerciais de Lisboa e do Porto). *Colecção oficial da legislação portuguesa. Ano de 1888.* Lisboa: Imprensa Nacional

Decreto de 8 de Outubro de 1891 (Reorganização do Ensino Industrial e Comercial, Reforma de João Franco). *Colecção oficial da legislação portuguesa. Ano de 1891.* Lisboa: Imprensa Nacional

Decreto n.º 20 328, de 21 de Setembro de 1931 (I Série). Bases da organização do Ensino Técnico Médio.

Decreto n.º 38 231, de 23 de Abril de 1951 (1ª Série). Promulgação do Regulamento dos Institutos Comerciais.

Decreto n.º 830/74, de 31 de Dezembro (I Série). Conversão dos Institutos Industriais em Escolas Superiores.

Portaria n.º 918/83, de 7 de Outubro (I Série). Plano de Estudos dos Cursos de Contabilidade e Administração, Línguas e Secretariado e Aduaneiro Ministrados no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Portaria n.º 238/86, de 22 de Maio (I Série). Alteração dos Planos de Estudos dos Cursos de Bacharelato em Contabilidade e Administração, em Línguas e Secretariado e em Aduaneiro Ministrados pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Portaria n.º 751/86, de 17 de Dezembro (I Série). Criação e Regulação dos Cursos de Estudos Superiores Especializados em Auditoria, Controle Financeiro, Secretariado de Gestão e Administração e Técnica Aduaneiras no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Portaria n.º 724/88, de 31 de Outubro (I Série). Alteração dos Planos de Estudos dos Cursos de Bacharelato em Contabilidade e Administração, Línguas e Secretariado e Aduaneiro Ministrados pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Portaria n.º 894/91, de 30 de Agosto (I Série). Criação do Diploma de Estudos Superiores Especializados em Contabilidade e Administração Ministrado pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Portaria n.º 916/91, de 4 de Setembro (I Série). Alteração do Plano de Estudos do Curso de Bacharelato em Línguas e Secretariado Ministrado pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Portaria n.º 1152/94, de 27 de Dezembro (I Série-B). Criação do Diploma de Estudos Superiores Especializados em Auditoria, Gestão Financeira, Contabilidade e Administração de Empresas, Assessoria de Gestão e Comércio Internacional Ministrados pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Portaria n.º 1170/95, de 23 de Setembro (I Série-B). Criação do Diploma de Estudos Superiores Especializados em Tradução Especializada Ministrado pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Portaria n.º 256/96, de 16 de Julho (I Série). Criação e Regulamentação do Curso de Bacharelato em Marketing Ministrado pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Portaria n.º 413-E/98, de 17 de Julho (I Série-B). Autorização para a Atribuição dos Graus de Bacharel e Licenciado a Diversos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico.

Portaria n.º 1124/2000, de 28 de Novembro (I Série-B). Plano de Estudos e Regulamentação do Curso Bietápico de Licenciatura em Marketing Ministrado pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Portaria n.º 1127/2000, de 28 de Novembro (I Série-B). Plano de Estudos e Regulamentação do Curso Bietápico de Licenciatura em Línguas e Secretariado Ministrado pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Portaria n.º 709/2001, de 11 de Julho (I Série-B). Alteração do Plano de Estudos do Cursos Bietápico de Licenciatura em Marketing Ministrado pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Portaria n.º 1160/2001, de 3 de Outubro (I Série). Plano de Estudos e Regulamentação do Curso Bietápico de Licenciatura em Contabilidade e Administração Ministrado pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Portaria n.º 152/2002, de 20 de Fevereiro (I Série-B). Alteração da Portaria n.º 1160/2001 de 3 de Outubro.

Portaria n.º 602/2003, de 21 de Julho (I Série-B). Alteração da denominação do Ramo de Tradução Especializada do Curso Bietápico de Licenciatura em Línguas e Secretariado, Ministrado pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, para Tradução e Interpretação Especializada.

Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março (I Série-B). Actualização da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAED).

Portaria n.º 577/2005, de 4 de Julho (I Série-B). Regulamentação do Registo dos Diplomas dos Graus Académicos Conferidos por um Curso de Mestrado «Erasmus Mundus».

Portaria n.º 161/2006, de 20 de Fevereiro (I Série-B). Plano de Estudos do Curso Bietápico de Licenciatura em Comunicação Empresarial Ministrado pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Portaria n.º 401/2007, de 5 de Abril (I Série). Regulamento dos Regimes de Mudança de Curso, Transferência e Reingresso no Ensino Superior.

Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho (I Série). Regulamentação do Quadro Nacional de Qualificações.

Despacho n.º 16 864/2000, de 19 de Agosto (II Série). Homologação dos Estatutos do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Despacho n.º 10 543/2005, de 11 de Maio (II Série). Normas Técnicas para a Apresentação das Estruturas Curriculares e dos Planos de Estudo dos Cursos Superiores.

Despacho n.º 484/2006, de 9 de Janeiro (II Série). Avaliação dos Ensino Superior.

Despacho n.º 7287-A/2006, de 31 de Março (II Série). Normas de Organização dos Processos Referentes ao Registo de Alterações de Planos de Estudos.

Despacho n.º 7287-B/2006, de 31 de Março (II Série). Normas de Organização dos Processos Referentes ao Registo de Adequações de Ciclos de Estudos.

Despacho n.º 7287-C/2006, de 31 de Março (II Série). Normas para a Apresentação de Pedidos de Registo, Criação ou Autorização de Funcionamento de Novos Ciclos de Estudos.

Despacho 12 806/2006, de 20 de Junho (II Série). Registo de Adequação de cursos Decorrentes do Processo de Bolonha (Instituto Superior de Contabilidade e administração do Porto - Licenciatura em Assessoria e Tradução e Comunicação Empresarial).

Despacho n.º 19 046/2008, de 16 de Julho (II Série). Plano de Estudos da Licenciatura em Contabilidade e Administração Ministrada pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Despacho n.º 19 049/2008, de 16 de Junho (II Série). Plano de Estudos da Licenciatura em Marketing Ministrada pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

ÍNDICE REMISSIVO

A

A Adaptação dos Cursos do ISCAP ao Processo de Bolonha	233
A População.....	244, 327
A União Europeia e a Educação	43
Análise das entrevistas.....	413
Análise das Entrevistas	296, 356
Análise de Conteúdo.....	216
Análise Descritiva.....	213
Análise dos Questionários	257, 336, 394
Apresentação e Interpretação de Resultados	255, 334, 392

B

Bachelard	121
Bruner	119

C

Competências	77
Competências Exigidas ao cidadão do Séc. XXI	158
Conclusão	440
Construtivismo e o Ensino-Aprendizagem.....	127
Construtivismo Psico-Científico.....	119
Construtivismo Psicológico/Cognitivo.....	112
Construtivismo Psico-Social.....	122
Construtivismo Social	111
Construtivismo Sócio-Científico	118
Contributos Metodológicos do Projecto Tuning	73
Curso de Contabilidade e Administração	319
Curso de Marketing	381

D

Definição do Estudo	206

Descritores de Dublin	85
Desenho da Investigação	199
Desenho de Instrumentos de Investigação e Definição da População	209
Designs de Aprendizagem Construtivista	144
Do Correspondente em Línguas à Licenciatura em Assessoria e Tradução.....	236

E

Ensino Superior	168
Ensino Superior Politécnico: um dos subsistemas de Ensino Superior em Portugal	220
Ensino Superior: Necessidade de Novas Formas de Ensino-Aprendizagem	179
Entrevistas	211
Entrevistas aos Docentes	417
Entrevistas aos Estudantes.....	297, 413
Entrevistas Docentes.....	300, 364
Entrevistas Estudantes	357
Escolas Construtivistas	111
Estudantes – Papel no Processo de Ensino-Aprendizagem	193

G

Giordan	122
Glaserfeld	115

I

Ilações finais	435
Ilações Preliminares.....	315
Introdução	28
ISCAP: Mudanças Curriculares.....	220

N

Nas Entrevistas	254, 333, 391
No Questionário.....	327, 386

O

O Construtivismo.....	109
O Currículo e a Aprendizagem Activa	162
O Direito à Educação.....	150
O Instituto Politécnico do Porto	222
O ISCAP: do Século XIX até Hoje	225
O Processo de Bolonha.....	49
O Projecto Tuning	69
Objectivos da Educação.....	154
Os Docentes.....	251, 331, 389
Os Estudantes	245, 327, 386
Os Instrumentos – Questionário e Entrevista	210

P

Papert.....	126
Pesquisa documental (Notas Estudantes)	392
Pesquisa Documental (Notas Estudantes)	256, 335
Piaget	113
Planos Curriculares.....	73
População	385
Portugal e o Processo de Bolonha	89
Professores – Papel no Processo de Ensino-Aprendizagem.....	183

Q

Questionário Docentes.....	345, 402
Questionário Estudantes	336
Questionários.....	210
Questionários Estudantes.....	257, 394

S

Segundas Ilações	432
Sistema de Créditos ECTS	75

T

Tratamento dos Dados	212
Triangulação de Resultados.....	306, 375, 427

V

Variáveis em Estudo	207
Vygotsky.....	124

APÊNDICES

APÊNCICE 1 - QUESTIONÁRIO ORIGINAL ESTUDANTES

Questionário Estudantes

Gostaria de obter a sua colaboração para o preenchimento deste questionário que irá permitir-me realizar uma parte do estudo enquadrado na minha tese de Doutoramento em Educação sobre mudanças em ambientes de ensino-aprendizagem.

A sua consciente participação é essencial para o apuramento de resultados fiáveis.

Este inquérito tem um cariz totalmente anónimo e os seus dados serão tratados de forma confidencial.



(Ao responder às questões de escolha múltipla, coloque, por favor, um **x** na resposta que considera adequada)

1. Quantos anos tem? _____ anos

2. Qual o seu sexo?

☐ Masculino ☐ Feminino

3. Quantas inscrições já realizou? _____ (indique o nº de vezes que já se matriculou)

4. No acesso ao ensino superior este curso foi a sua opção número _____

5. Concluiu o 1º ano/ 2º ano?

☐ Sim ☐ Não

Se respondeu Sim passe, por favor, para a questão nº8

6. A quantos unidades curriculares reprovou? _____ (indique o nº de unidades curriculares)

7. Diga quais?

8. Qual a sua média final do 1º ano? _____
9. A reestruturação do curso alterou a sua motivação?
- ☐ Sim ☐ Não
10. Considera que, depois da reestruturação do curso, dedica mais ou menos horas a trabalhar fora das aulas?
- ☐ Mais ☐ Igual ☐ Menos
11. A reestruturação do curso não alterou a sua forma de estar perante o processo de aprendizagem?
- ☐ Sim ☐ Não
12. Após a reestruturação do curso passou a recorrer mais a fontes de conhecimento mais diversificadas (bibliotecas, Internet, Paol, etc.)
- ☐ Sim ☐ Não
13. Após a reestruturação do curso passou a fazer mais pesquisas autónomas?
- ☐ Sim ☐ Não
14. Indique o n.º de vezes que foi à Biblioteca consultar livros/revistas ou à Internet para a preparação das suas aulas/trabalhos propostos?
- Biblioteca: ☐ Nunca fui; ☐ De 3 a 6 vezes; ☐ Mais de 6 vezes.
- Internet: ☐ Nunca fui; ☐ De 3 a 6 vezes; ☐ Mais de 6 vezes.
15. Na sua opinião os professores, em geral, alteraram as suas metodologias de trabalho, após a reestruturação do curso?
- ☐ Sim ☐ Não notei diferença ☐ Não
16. Como manifesta o seu grau de satisfação perante as alterações ocorridas com a reestruturação do curso?
- ☐ Muito pouco satisfeito; ☐ Pouco satisfeito; ☐ Medianamente satisfeito;

☐ Satisfeito; ☐ Muito satisfeito

17. Na sua opinião os professores não diversificaram as práticas de ensino, após a reestruturação do curso?

☐ Sim ☐ Não notei diferença ☐ Não

18. Tem consciência de que o produto do seu estudo se alterou em função das alterações ocorridas após a reestruturação do curso?

☐ Melhorou; ☐ Não notei diferença; ☐ Piorou.

Por favor dê a sua opinião:

19. As competências que estão descritas nos planos curriculares são aquelas que, na sua opinião, está a adquirir?

20. O novo Plano Curricular implicou alteração na sua postura face ao seu processo de aquisição de conhecimentos.

Muito Obrigada pela colaboração!

Isabel Ardions

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO FINAL ESTUDANTES (1º ANO)

Questionário Estudantes

Gostaria de obter a sua colaboração para o preenchimento deste questionário que irá permitir-me realizar uma parte do estudo enquadrado na minha tese de Doutoramento em Educação sobre mudanças em ambientes de ensino-aprendizagem.

A sua consciente participação é essencial para o apuramento de resultados fiáveis.

Este inquérito tem um cariz totalmente anónimo e os seus dados serão tratados de forma confidencial.



(Ao responder às questões de escolha múltipla, coloque, por favor, um x na resposta que considera adequada)

1. Quantos anos tem? _____anos

2. Qual o seu género?

Masculino ☐ Feminino ☐

3. Quantas inscrições já realizou? _____ (indique o nº de vezes que já se matriculou)

4. No acesso ao ensino superior este curso foi a sua opção número _____

5. Em que regime é que frequenta as aulas?

Diurno ☐ Pós-laboral ☐

6. Concluiu o 1º ano?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu Sim passe, por favor, para a questão nº9

7. A quantos unidades curriculares reprovou? _____ (indique o nº de unidades curriculares)

8. Diga quais?

9. Qual a sua média final do 1º ano? _____

10. Após a reestruturação do curso sente-se mais motivado?

Sim ☐ Não ☐

11. Considera que, depois da reestruturação do curso, dedica mais ou menos horas a trabalhar fora das aulas?

Mais ☐ Igual ☐ Menos ☐

12. A reestruturação do curso não alterou a sua forma de estar perante o processo de aprendizagem?

Sim ☐ Não ☐

13. Após a reestruturação do curso passou a recorrer mais a fontes de conhecimento mais diversificadas (bibliotecas, Internet, Paol, etc.)

Sim ☐ Não ☐

14. Após a reestruturação do curso passou a fazer mais pesquisas autónomas?

Sim ☐ Não ☐

15. Indique o n.º médio de vezes que foi à Biblioteca consultar livros/revistas ou à Internet para a preparação das suas aulas/trabalhos propostos?

Biblioteca: Nunca fui ☐ De 3 a 6 vezes ☐ Mais de 6 vezes ☐

Internet: Nunca fui ☐ De 3 a 6 vezes ☐ Mais de 6 vezes ☐

16. Na sua opinião os professores estão mais motivados após a reestruturação do curso?

Área Disciplinar	Sim	Não notei diferença	Não
Assessoria e Comunicação Organizacional			
Línguas e Culturas			
Contabilidade			
Matemática			
Direito			

17. Na sua opinião os professores, em geral, alteraram as suas metodologias pedagógicas, após a reestruturação do curso?

Área Disciplinar	Sim	Não notei diferença	Não
Assessoria e Comunicação Organizacional			
Línguas e Culturas			
Contabilidade			
Matemática			
Direito			

18. Como manifesta o seu grau de satisfação perante as alterações ocorridas com a reestruturação do curso?

Muito pouco satisfeito ☐ Pouco satisfeito ☐ Medianamente satisfeito ☐

Satisfeito ☐ Muito satisfeito ☐

19. Na sua opinião, os professores mantiveram as práticas de ensino após a reestruturação do curso?

Área Disciplinar	Sim	Não notei diferença	Não
Assessoria e Comunicação Organizacional			
Línguas e Culturas			
Contabilidade			
Matemática			
Direito			

20. O produto do seu estudo alterou-se em função das alterações ocorridas após a reestruturação do curso?

Melhorou ☐ Não notei diferença ☐ Piorou ☐

Por favor dê a sua opinião:

21. As competências que estão descritas nos planos curriculares são aquelas que, na sua opinião, está a adquirir? Justifique a sua resposta.

22. Considera que o novo Plano Curricular implicou alteração na sua postura face ao seu processo de aquisição de conhecimentos. Justifique a sua resposta.

Muito Obrigada pela colaboração!

Isabel Ardions

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO FINAL ESTUDANTES (2º ANO)

Questionário Estudantes

Gostaria de obter a sua colaboração para o preenchimento deste questionário que irá permitir-me realizar uma parte do estudo enquadrado na minha tese de Doutoramento em Educação sobre mudanças em ambientes de ensino-aprendizagem.

A sua consciente participação é essencial para o apuramento de resultados fiáveis.

Este inquérito tem um cariz totalmente anónimo e os seus dados serão tratados de forma confidencial.



(Ao responder às questões de escolha múltipla, coloque, por favor, um x na resposta que considera adequada)

1. Quantos anos tem? _____anos

2. Qual o seu género?

Masculino ☐ Feminino ☐

3. Quantas inscrições já realizou? _____ (indique o nº de vezes que já se matriculou)

4. No acesso ao ensino superior este curso foi a sua opção número _____

5. Em que regime é que frequenta as aulas?

Diurno ☐ Pós-laboral ☐

6. Concluiu o 2º ano?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu Sim passe, por favor, para a questão nº9

7. A quantos unidades curriculares reprovou? _____ (indique o nº de unidades curriculares)

8. Diga quais?

9. Qual a sua média final do 2º ano? _____

10. Após a reestruturação do curso sente-se mais motivado?

Sim ☐ Não ☐

11. Considera que, depois da reestruturação do curso, dedica mais ou menos horas a trabalhar fora das aulas?

Mais ☐ Igual ☐ Menos ☐

12. A reestruturação do curso não alterou a sua forma de estar perante o processo de aprendizagem?

Sim ☐ Não ☐

13. Após a reestruturação do curso passou a recorrer mais a fontes de conhecimento mais diversificadas (bibliotecas, Internet, Paol, etc.)

Sim ☐ Não ☐

14. Após a reestruturação do curso passou a fazer mais pesquisas autónomas?

Sim ☐ Não ☐

15. Indique o n.º médio de vezes que foi à Biblioteca consultar livros/revistas ou à Internet para a preparação das suas aulas/trabalhos propostos?

Biblioteca: Nunca fui ☐ De 3 a 6 vezes ☐ Mais de 6 vezes ☐

Internet: Nunca fui ☐ De 3 a 6 vezes ☐ Mais de 6 vezes ☐

16. Na sua opinião os professores estão mais motivados após a reestruturação do curso?

Área Disciplinar	Sim	Não notei diferença	Não
Assessoria e Comunicação Organizacional			
Línguas e Culturas			
Ciências Sociais			

17. Na sua opinião os professores, em geral, alteraram as suas metodologias pedagógicas, após a reestruturação do curso?

Área Disciplinar	Sim	Não notei diferença	Não
Assessoria e Comunicação Organizacional			
Línguas e Culturas			
Ciências Sociais			

18. Como manifesta o seu grau de satisfação perante as alterações ocorridas com a reestruturação do curso?

Muito pouco satisfeito ☐ Pouco satisfeito ☐ Medianamente satisfeito ☐

Satisfeito ☐ Muito satisfeito ☐

19. Na sua opinião, os professores mantiveram as práticas de ensino após a reestruturação do curso?

Área Disciplinar	Sim	Não notei diferença	Não
Assessoria e Comunicação Organizacional			
Línguas e Culturas			
Ciências Sociais			

20. O produto do seu estudo alterou-se em função das alterações ocorridas após a reestruturação do curso?

Melhorou ☐ Não notei diferença ☐ Piorou ☐

Por favor dê a sua opinião:

21. As competências que estão descritas nos planos curriculares são aquelas que, na sua opinião, está a adquirir? Justifique a sua resposta.

22. Considera que o novo Plano Curricular implicou alteração na sua postura face ao seu processo de aquisição de conhecimentos. Justifique a sua resposta.

23. Diga o que pensa sobre as implicações das alterações curriculares que se registaram no seu plano de estudos e, de uma forma mais abrangente, no nosso Sistema de Ensino, em função do Processo de Bolonha. Aponte vantagens e desvantagens.

Muito Obrigada pela colaboração!

Isabel Ardions

APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO ORIGINAL DOCENTES

Questionário Docentes

Gostaria de obter a sua colaboração para o preenchimento deste questionário que irá permitir-me realizar uma parte do estudo enquadrado na minha tese de Doutoramento em Educação sobre mudanças em ambientes de ensino-aprendizagem.

A sua consciente participação é essencial para o apuramento de resultados fiáveis.

Este inquérito tem um cariz totalmente anónimo e os seus dados serão tratados de forma confidencial.

(Ao responder às questões de escolha múltipla, coloque, por favor, um **x** na resposta que considera adequada)

1. Quantos anos tem? _____ anos

2. Qual o seu sexo?

☐ Masculino ☐ Feminino (coloque um X na resposta adequada)

3. Qual a sua área disciplinar? _____

4. Grau de escolaridade?

☐ Licenciatura; ☐ Mestrado; ☐ Doutoramento

5. O seu contrato Administrativo de Provimento é em regime de:

☐ Exclusividade; ☐ Tempo Integral; ☐ Tempo Parcial

6. Que vínculo o liga ao ISCAP?

☐ Efectivo; ☐ Contratado -

7. A reestruturação do curso implicou alterações nas suas práticas pedagógicas?

☐ Muitas; ☐ Algumas; ☐ Nenhumas

8. A unidade curricular que lecciona é equivalente a alguma existente no plano curricular antigo?

☐ Sim; ☐ Não.

Se respondeu **Não**, por favor, passe à questão n.º **11**

9. A reestruturação do plano curricular implicou reestruturação da unidade curricular que lecciona?

☐ Sim; ☐ Não

10. A reestruturação do curso implicou a pesquisa de mais materiais didáticos?

☐ Sim; ☐ Não

11. As unidades curriculares que lecciona são:

☐ Teóricas; ☐ Práticas; ☐ Teórico-práticas

12. A avaliação que realiza sofreu alterações?

☐ Sim; ☐ Não

13. A avaliação que realiza, agora, é:

☐ Final; ☐ Contínua

14. O tempo dedicado à preparação das suas aulas, agora:

☐ Aumentou; ☐ Não sofreu alteração; ☐ Diminuiu

15. O tempo dedicado a corrigir trabalhos dos estudantes:

☐ Aumentou; ☐ Não sofreu alteração; ☐ Diminuiu

16. O tempo de apoio aos estudantes:

☐ Aumentou; ☐ Não sofreu alteração; ☐ Diminuiu

17. As solicitações dos estudantes extra aulas:

☐ Aumentou; ☐ Não sofreu alteração; ☐ Diminuiu

18. As metodologias de ensino utilizadas nas suas aulas não necessitaram de mudanças após a reestruturação do curso?

☐ Muitas; ☐ Algumas; ☐ Nenhumas

19. Indique que método de ensino utiliza nas suas aulas. (Pode assinalar mais do que uma opção com um x)

Ensino transmissivo (geralmente expositivo): ☐

Metodologias Activas (materiais didácticos +/- variados): ☐

Processos de aprendizagem baseados na investigação: ☐

Por favor dê a sua opinião:

20. O Processo de Bolonha é apenas uma “cosmética” ao nível dos Planos Curriculares ou implicou mudanças ao nível dos processos de ensino aprendizagem?

21. A sua postura perante o processo de ensino-aprendizagem sofreu alterações?

22. As estratégias pedagógicas que utiliza no seu trabalho com os seus alunos têm que objectivos?

Muito Obrigada pela colaboração!

Isabel Ardions

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO FINAL DOCENTES

Questionário Docentes

Gostaria de obter a colaboração do/a colega para o preenchimento deste questionário que irá permitir-me realizar uma parte do estudo enquadrado na minha tese de Doutoramento em Educação sobre mudanças em ambientes de ensino-aprendizagem.

A sua consciente participação é essencial para o apuramento de resultados fiáveis.

Este inquérito tem um cariz totalmente anónimo e os seus dados serão tratados de forma confidencial.



(Ao responder às questões de escolha múltipla, coloque, por favor, um **x** na resposta que considera adequada)

1. Quantos anos tem? _____ anos

2. Qual o seu género?

Masculino ☐ Feminino ☐

3. Qual a sua área disciplinar? _____

4. Grau de escolaridade?

Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

5. Trabalha no Instituto em regime de:

Exclusividade ☐ Tempo Integral ☐ Tempo Parcial ☐

6. A reestruturação do curso implicou alterações nas suas práticas pedagógicas?

Muitas ☐ Algumas ☐ Nenhumas ☐

7. A unidade curricular que lecciona é equivalente a alguma existente no plano curricular antigo?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu **Não**, por favor, passe à questão n.º **9**.

8. A reestruturação do plano curricular do curso implicou reestruturação da unidade curricular que lecciona?

Sim ☐ Não ☐

9. A reestruturação da unidade curricular que lecciona implicou a pesquisa de mais materiais didáticos?

Sim ☐ Não ☐

10. A avaliação que costumava realizar sofreu alterações?

Sim ☐ Não ☐

- a. Então de que natureza era?

Final ☐ Contínua ☐

11. A avaliação que realiza agora é:

Final ☐ Contínua ☐

12. Na sua perspectiva, os estudantes têm melhores resultados após a reestruturação curricular do curso?

Sim ☐ Não ☐

13. O tempo dedicado à preparação das suas aulas, agora:

Aumentou ☐ Não sofreu alteração ☐ Diminuiu ☐

14. O tempo dedicado a corrigir trabalhos dos estudantes:

Aumentou ☐ Não sofreu alteração ☐ Diminuiu ☐

15. O tempo de apoio aos estudantes:

Aumentou ☐ Não sofreu alteração ☐ Diminuiu ☐

16. As solicitações dos estudantes fora do tempo das aulas:

Aumentou ☐ Não sofreu alteração ☐ Diminuiu ☐

17. Considera que, depois da reestruturação do curso, os estudantes dedicam mais horas ao estudo escolar fora das aulas?

Sim ☐ Não ☐

18. Considera que os estudantes estão mais motivados com o novo plano curricular?

Sim ☐ Não ☐

19. E os professores, parece-lhe que estão igualmente mais motivados com o novo plano curricular?

Sim ☐ Não ☐

20. As metodologias de ensino utilizadas nas suas aulas não necessitaram de mudanças após a reestruturação do curso?

Muitas ☐ Algumas ☐ Nenhumas ☐

Por favor dê a sua opinião:

21. O Processo de Bolonha é apenas uma “cosmética” ao nível dos Planos Curriculares ou implicou mudanças ao nível dos processos de ensino aprendizagem?

22. A sua postura perante o processo de ensino-aprendizagem sofreu alterações? Justifique a sua resposta.

23. Aponte vantagens e desvantagens das implicações das alterações curriculares que se registaram neste plano de estudos e, de uma forma mais abrangente, no nosso Sistema de Ensino, em função do Processo de Bolonha.

Muito Obrigada pela colaboração!

Isabel Ardions

APÊNDICE 6 – GUIÃO ENTREVISTAS: ESTUDANTES

GUIÃO DAS ENTREVISTAS - ESTUDANTES

- Nome;
 - Idade;
 - Regime de frequência das aulas;
 - Se exerce já a profissão
-
1. Quais eram as suas expectativas sobre o Processo de Bolonha?
 2. Que implicações teve o Processo de Bolonha no processo de ensino-aprendizagem. Trouxe vantagens, desvantagens? (A6)
 3. O novo currículo é mais motivador, compromete-vos mais com a vossa aprendizagem? (A2)
 4. Acha que os professores alteraram a sua maneira de estar perante o ensino, estão mais motivados? (A3)
 5. Os professores diversificaram ou não:
 - a. as suas metodologias de ensino
 - b. a forma de avaliar
 - c. a forma de estar no espaço aula (A4)
 6. O novo currículo está focado na aquisição de competências ou continua assente nos conteúdos? (A4)
 7. Faça uma avaliação do Processo de Bolonha.

APÊNDICE 7 – GUIÃO ENTREVISTAS: DOCENTES

GUIÃO DAS ENTREVISTAS - DOCENTES

- Nome,
- Idade,
- Área disciplinar,
- Tempo de serviço no ISCAP

1. Quais eram as suas expectativas sobre o Processo de Bolonha?
2. Que implicações teve o Processo de Bolonha no processo de ensino-aprendizagem. Trouxe vantagens, desvantagens? (A5)
3. Acha que o novo currículo envolve mais os estudantes na construção do seu conhecimento?
 - a. Motiva-os mais? (A2)
4. Este currículo é mais motivador para os professores? (A3)
5. Alterou algumas metodologias e práticas pedagógicas perante o novo currículo? (A4)
6. Acha que os estudantes terminam o curso com as competências descritas no perfil para este profissional? (A4)
7. Faça uma avaliação do Processo de Bolonha.

APENDICE 8 - QUESTIONÁRIO ESTUDANTES- 2ª FASE

Bolonha e Mudança no Ensino (Alunos)

Gostaria de obter a vossa colaboração para o preenchimento deste questionário que irá permitir-me realizar uma parte do estudo enquadrado na minha tese de Doutoramento em Educação, sobre as mudanças em ambientes de ensino-aprendizagem.

Este inquérito aborda o paradigma de ensino-aprendizagem decorrente do Processo de Bolonha.

A sua consciente participação é essencial para o apuramento de resultados fiáveis.

Este inquérito tem um cariz totalmente anónimo e os seus dados serão tratados de forma confidencial.

Há 18 perguntas neste inquérito

Uma Observação sobre Privacidade

Este inquérito é anónimo.

O registo guardado das suas respostas ao inquérito não contém nenhuma informação identificativa a seu respeito, salvo se alguma pergunta do inquérito o pediu expressamente.

Se respondeu a um inquérito que utilizasse algum código identificativo para lhe permitir aceder-lhe, pode ter a certeza de que o código identificativo não foi guardado com as respostas. É gerido numa base de dados separada e será actualizado apenas para indicar se completou ou não este inquérito. Não é possível relacionar os códigos de identificação com as respostas a este inquérito.

Questões

***Indique a licenciatura que frequentou:**

Escolha uma das seguintes respostas:

- ☐ Contabilidade e Administração
- ☐ Comércio Internacional
- ☐ Marketing

***Em que regime frequentou as aulas?**

Escolha uma das seguintes respostas:

- ☐ Diurno
- ☐ Pós-laboral

***Idade**

Escolha uma das seguintes respostas:

- ☐ menos de 24
- ☐ 24-29
- ☐ 30-35
- ☐ 36-41
- ☐ 42-47
- ☐ 48-53
- ☐ 54-59
- ☐ 60-65
- ☐ > 65

***Género:**

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

***No acesso ao ensino superior, este curso foi a sua opção número:**

Neste campo só se aceitam números

***Após a reestruturação do curso, por força do Processo de Bolonha, sentiu-se mais motivado?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

***Considera que, depois da reestruturação do curso, passou a dedicar mais ou menos horas a trabalhar fora das aulas?**

Escolha uma das seguintes respostas:

- ☐ Mais
- ☐ Igual
- ☐ Menos

***A reestruturação do curso alterou a sua forma de estar perante o processo de aprendizagem?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

***Após a reestruturação do curso passou a recorrer a mais fontes de conhecimento e mais diversificadas (Biblioteca, Internet, PAOL, etc.)?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

***Após a reestruturação do curso passou a fazer mais pesquisas autónomas?**

- ☐ Sim
☐ Não

***Indique o número de vezes que foi à Biblioteca consultar livros/revistas ou à Internet para a preparação das suas aulas/trabalhos propostos:**

	Nunca fui	De 3 a 6 vezes	Mais de 6 vezes
Biblioteca	☐	☐	☐
Internet	☐	☐	☐

***Na sua opinião, os professores, após a reestruturação do curso, ficaram mais motivados?**

	Sim	Não notei diferença	Não
Assessoria e Comunicação Organizacional	☐	☐	☐
Línguas e Culturas	☐	☐	☐
Contabilidade	☐	☐	☐
Matemática	☐	☐	☐
Direito	☐	☐	☐
Gestão	☐	☐	☐
Economia	☐	☐	☐
Ciências Sociais	☐	☐	☐
Informática	☐	☐	☐

***Na sua opinião, os professores, em geral, alteraram as suas metodologias pedagógicas, após a reestruturação do curso?**

	Sim	Não notei diferença	Não
Assessoria e Comunicação Organizacional	☐	☐	☐
Línguas e Culturas	☐	☐	☐
Contabilidade	☐	☐	☐
Matemática	☐	☐	☐
Direito	☐	☐	☐
Gestão	☐	☐	☐
Economia	☐	☐	☐
Ciências Sociais	☐	☐	☐
Informática	☐	☐	☐

***Como manifesta o seu grau de satisfação perante as alterações ocorridas com a reestruturação do curso?**

Escolha uma das seguintes respostas:

- ☐ Muito pouco satisfeito
- ☐ Pouco satisfeito
- ☐ Medianamente satisfeito
- ☐ Satisfeito
- ☐ Muito satisfeito

***Na sua opinião, os professores mantiveram as práticas de ensino após a reestruturação do curso?**

	Sim	Não notei diferença	Não
Assessoria e Comunicação Organizacional	☐	☐	☐
Línguas e Culturas	☐	☐	☐
Contabilidade	☐	☐	☐
Matemática	☐	☐	☐
Direito	☐	☐	☐
Gestão	☐	☐	☐
Economia	☐	☐	☐
Ciências Sociais	☐	☐	☐
Informática	☐	☐	☐

***O produto do seu estudo alterou-se em função das alterações ocorridas após a reestruturação do curso?**

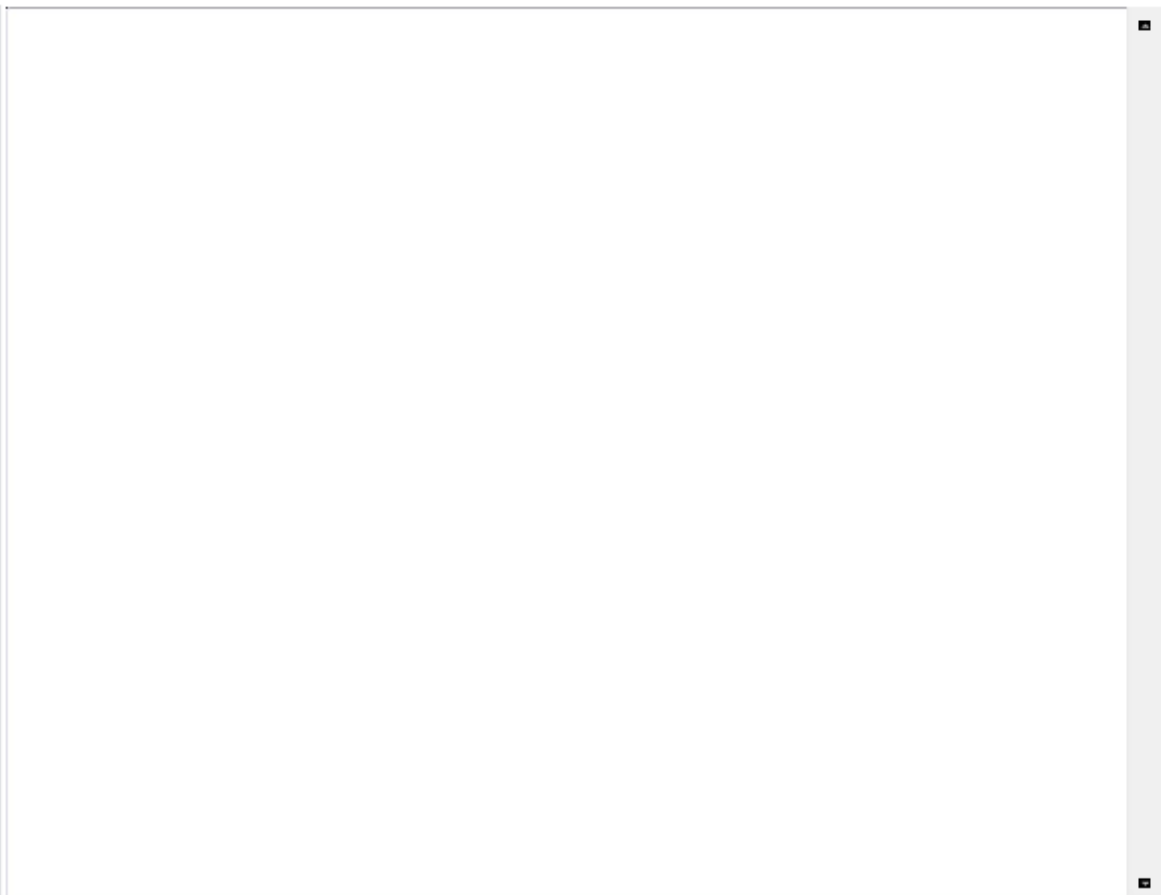
Escolha uma das seguintes respostas:

- ☐ Melhorou
- ☐ Não notei diferença
- ☐ Piorou

Por favor, dê a sua opinião!

As competências que estão descritas nos planos curriculares são aquelas que, na sua opinião, adquiriu?

Considera que o novo Plano Curricular implicou alterações na sua postura face ao seu processo de aquisição de conhecimentos. Por favor, justifique a sua resposta.



Muito obrigada pela colaboração!
Isabel Ardions

Terminar mais tarde

Submit

[Sair e Limpar Inquérito]

APÊNDICE 9 – QUESTIONÁRIO DOCENTES- 2ª FASE

Bolonha e Mudança no ensino (Docentes)

Gostaria de obter a vossa colaboração para o preenchimento deste questionário que irá permitir-me realizar uma parte do estudo enquadrado na minha tese de Doutoramento em Educação, sobre as mudanças em ambientes de ensino-aprendizagem.

Este inquérito aborda o paradigma de ensino-aprendizagem decorrente do Processo de Bolonha.

A sua consciente participação é essencial para o apuramento de resultados fiáveis.

Este inquérito tem um cariz totalmente anónimo e os seus dados serão tratados de forma confidencial.

Há 24 perguntas neste inquérito

Uma Observação sobre Privacidade

Este inquérito é anónimo.

O registo guardado das suas respostas ao inquérito não contém nenhuma informação identificativa a seu respeito, salvo se alguma pergunta do inquérito o pediu expressamente.

Se respondeu a um inquérito que utilizasse algum código identificativo para lhe permitir aceder-lhe, pode ter a certeza de que o código identificativo não foi guardado com as respostas. É gerido numa base de dados separada e será actualizado apenas para indicar se completou ou não este inquérito. Não é possível relacionar os códigos de identificação com as respostas a este inquérito.

Questões

***Idade:**

Escolha uma das seguintes respostas:

- ☐ 24-29
- ☐ 30-35
- ☐ 36-41
- ☐ 42-47
- ☐ 48-53
- ☐ 54-59
- ☐ 60-65
- ☐ > 65

***Género:**

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

***Qual a sua área disciplinar?**

Escolha uma das seguintes respostas:

- ☐ Assessoria e Comunicação Organizacional
- ☐ Línguas e Culturas
- ☐ Contabilidade
- ☐ Matemática
- ☐ Direito
- ☐ Gestão
- ☐ Economia
- ☐ Ciências Sociais
- ☐ Informática

***Grau de escolaridade:**

Escolha uma das seguintes respostas:

- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

***Trabalha no Instituto em regime de:**

Escolha uma das seguintes respostas:

- ☐ Exclusividade
- ☐ Tempo Integral
- ☐ Tempo Parcial

***A reestruturação do(s) curso(s) que lecciona, por força do Processo de Bolonha, implicou alterações nas suas práticas pedagógicas?**

Escolha uma das seguintes respostas:

- ☐ Muitas
- ☐ Algumas
- ☐ Nenhumas

***A(s) unidade(s) curricular(es) que lecciona é/são equivalente(s) a alguma existente no plano antigo?**

Escolha uma ou mais opções

- ☐ Contabilidade e Administração
- ☐ Comércio Internacional
- ☐ Marketing



Escolha o(s) curso(s) onde a situação se aplica.

***A reestruturação do plano curricular do curso implicou a reestruturação da unidade curricular que lecciona?**

☐ Sim

☐ Não

***A reestruturação do plano curricular do curso implicou a pesquisa de mais materiais didáticos?**

☐ Sim

☐ Não

***A avaliação que costumava realizar sofreu alterações?**

☐ Sim

☐ Não

***A avaliação que realiza agora é:**

Escolha uma das seguintes respostas:

☐ Final

☐ Contínua

☐ Mista

***Na sua perspectiva, os alunos têm melhores resultados após a reestruturação do curso?**

☐ Sim

☐ Não

***O tempo dedicado à preparação das suas aulas, agora:**

Escolha uma das seguintes respostas:

☐ Aumentou

☐ Não sofreu alteração

☐ Diminuiu

***O tempo dedicado a corrigir trabalhos dos alunos:**

Escolha uma das seguintes respostas:

☐ Aumentou

☐ Não sofreu alteração

☐ Diminuiu

***O tempo de apoio aos alunos:**

Escolha uma das seguintes respostas:

- ☐ Aumentou
- ☐ Não sofreu alteração
- ☐ Diminuiu

***As solicitações dos alunos fora do tempo de aulas:**

Escolha uma das seguintes respostas:

- ☐ Aumentou
- ☐ Não sofreu alteração
- ☐ Diminuiu

***Considera que, depois da reestruturação do curso, os alunos dedicam mais horas ao estudo escolar fora das aulas?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

***Considera que os alunos estão mais motivados com o novo plano curricular?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

***E os professores, parece-lhe que estão igualmente mais motivados com o novo plano curricular?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

***As metodologias de ensino utilizadas nas suas aulas necessitaram de mudanças após a reestruturação do curso?**

Escolha uma das seguintes respostas:

- ☐ Muitas
- ☐ Algumas
- ☐ Nenhumas

Por favor, dê a sua opinião!

O Processo de Bolonha é apenas uma "cosmética" ao nível dos Planos Curriculares ou implicou mudanças ao nível dos processos de ensino-aprendizagem?

A sua postura perante o processo de ensino-aprendizagem sofreu alterações?
Por favor, justifique a sua resposta.

Aponte vantagens e desvantagens das implicações das alterações curriculares que se registaram neste plano e, de uma forma mais abrangente, no nosso Sistema de Ensino, em função do Processo de Bolonha.

Muito obrigada pela colaboração!
Isabel Ardions

Terminar mais tarde

Submit

[Sair e Limpar Inquérito]

ANEXOS

ANEXO 1 - MEDALHA DE MÉRITO DISTRITAL

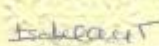
República Portuguesa

Governo Civil do Distrito do Porto

Nos termos do Decreto-Lei n.º 213/2001 de 2 de Agosto e do Despacho n.º 19/2008, a Governadora Civil do Distrito do Porto confere ao Instituto Politécnico do Porto, a Medalha de Mérito Distrital pelos relevantes serviços prestados ao Distrito do Porto .

Porto, 5 de Outubro de 2008

A Governadora Civil do Porto


Isabel Oneto



MEDALHA DE MÉRITO DISTRITAL N.º c-01