



A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal – Encontro Nacional

Encontro Nacional realizado no dia 28 de Março de 2012, em Castelo Branco



FICHA TÉCNICA

Edição

Instituto Politécnico de Castelo Branco
Av. Pedro Álvares Cabral, n.º12
6000-084 Castelo Branco – Portugal
www.ipcb.pt

Título

A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal – Encontro Nacional

Coordenação

Ana Ramos
Alexandra Cruchinho
Fernanda Delgado
George Ramos
Paula Pereira
Paula Sapeta
Paulo Afonso

Arte final, impressão e acabamento

Serviços Gráficos do IPCB

ISBN: 978-989-8196-22-4

Tiragem: 150 Exemplares

Esta publicação reúne os artigos do Encontro Nacional A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal. As doutrinas expressas em cada artigo são da inteira responsabilidade dos autores.



Março de 2012

Nota de Abertura

Na sequência do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) no âmbito da implementação do Processo de Bolonha, entendeu o IPCB promover um **Encontro Nacional** sobre o tema “**A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal**”.

Apesar de um processo desta natureza, para além de contínuo e dinâmico, ser obrigatoriamente intemporal, considerou-se ser este o momento oportuno para se fazer uma avaliação de todo o processo, a nível nacional, uma vez que a obrigatoriedade de elaboração e apresentação dos relatórios de concretização, terminou no ano letivo transato.

Foram, para isso, convidadas todas as Instituições de Ensino Superior nacionais assim como os mais reputados especialistas sobre o Processo de Bolonha. É um privilégio para o IPCB receber no seu seio, para debater temática tão importante para o ensino superior, o Prof. Marçal Grilo, o Prof. Pedro Lourtie e o Prof. Machado dos Santos, e os representantes da Universidade de Aveiro, da Universidade de Évora, da Universidade de Lisboa, da Universidade do Porto, da Universidade Técnica de Lisboa, do ISCTE-IUL, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, do Politécnico de Beja, do Politécnico de Bragança, do Politécnico do Cávado e Ave, do Politécnico da Guarda, do Politécnico de Leiria, do Politécnico de Portalegre, do Politécnico do Porto, do Politécnico de Setúbal, do Politécnico de Tomar, do Politécnico de Viana do Castelo, do Politécnico de Viseu, da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril e da Escola Superior de Enfermagem do Porto, que aceitaram o nosso convite.

Pretendemos com esta jornada proporcionar um espaço privilegiado de análise crítica, debate, reflexão e partilha das reformas implementadas e dos progressos verificados, decorrentes das mudanças introduzidas pela adoção deste modelo de ensino e aprendizagem.

Para além das comunicações orais, que irão dinamizar o Encontro, elas serão sublinhadas pela importância do registo escrito, através da presente publicação, valioso testemunho e importante fonte de conhecimento, para trabalhos futuros.

Agradecemos, por isso, a todos os que se disponibilizaram a transmitir os seus ensinamentos e a partilhar as suas experiências. Bem Hajam.

Um agradecimento especial aos colegas que constituem o grupo de trabalho da Coordenação Institucional do Processo de Bolonha do IPCB, principais responsáveis pela realização deste Encontro.

Carlos Maia
Presidente do IPCB



A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal - Encontro Nacional
Castelo Branco, 28 de Março de 2012



Introdução

A necessidade de aumentar a eficácia e a competitividade do Espaço Europeu de Ensino Superior tornou evidente a necessidade de implementar uma política educacional, de nível superior, comum aos estados membros, através da harmonização dos graus, do reforço da mobilidade dos estudantes e do aumento da empregabilidade dos diplomados.

A implementação do Processo de Bolonha, assente numa nova organização dos ciclos de estudos e na adoção de um modelo ativo de ensino e aprendizagem, centrado na participação constante e partilhada entre docente e estudante, preconiza que os resultados desta aprendizagem se traduza na aquisição efetiva de competências, compatíveis com as necessidades do mercado de trabalho num contexto nacional e internacional e também de capacidades de aprendizagem ao longo da vida.

Ultrapassado o período de transição, previamente definido, e considerando que o último relatório de concretização do Processo de Bolonha, com carácter obrigatório (artº 66º-A do Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho), se reporta ao ano letivo 2010/11, torna-se pertinente avaliar as mudanças verificadas, tendo em conta a mobilização e o desempenho das Instituições de Ensino Superior, em Portugal.

Nesse sentido, o Instituto Politécnico de Castelo Branco promoveu um **Encontro Nacional** sobre “**A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal**”, realizado no dia **28 de Março de 2012**, no auditório da Escola Superior Agrária de Castelo Branco. A presente publicação integra os artigos realizados pelas Instituições de Ensino Superior participantes, registando assim as metodologias seguidas e os resultados atingidos com a implementação do Processo de Bolonha em cada uma delas.



Agradecimentos

Um agradecimento especial às instituições que colaboraram para a edição desta publicação, com a entrega de artigos.

O nosso agradecimento a toda a equipa do IPCB que esteve envolvida na organização deste Encontro e que o tornou possível.

A Comissão organizadora

(Ana Ramos, Alexandra Cruchinho, Fernanda Delgado, George Ramos, Paula Pereira, Paula Sapeta, Paulo Afonso)



Índice

O Processo de Bolonha no IPP – Evolução e Resultados - Carlos Alberto C. Afonso	9
Já Bolonhámos? Notas reflexivas sobre percurso do Instituto Politécnico de Leiria na implementação do Processo de Bolonha - João Paulo Marques	21
Reflexão sobre a implementação do processo de Bolonha no ISCTE-IUL - Elsa Cardoso, Raquel Velada, Sílvia José, António Caetano, Carlos Sá da Costa	29
Instituto Politécnico da Guarda: Liderança e Qualidade - Rute Abreu, Fátima David	41
A ESEP e a Implementação do Processo de Bolonha: o pretexto dos pretextos - Paulino Sousa, Luís Carvalho	53
O desenvolvimento do Processo de Bolonha no Instituto Politécnico de Setúbal - Albertina Palma	65
A Concretização do Processo de Bolonha na Universidade de Aveiro - Eduardo Anselmo Ferreira da Silva, Gillian Grace Owen Moreira, Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva Tavares, António Manuel de Brito Ferrari Almeida	77
O “Processo de Bolonha” na Universidade de Lisboa: 2005-2011 - Ana Paula Curado, Valentina Oliveira	89
“A concretização do processo de Bolonha nos cursos de licenciatura do IPCA” - Patrícia Gomes	101
Implementação e acompanhamento do Processo de Bolonha no Instituto Politécnico de Viseu - Sónia Silva, Maria Paula Carvalho	121
Processo de Bolonha no Instituto Politécnico de Tomar: do Projecto à Concretização - Ana Paula Machado, Catarina Morgado, Helena Monteiro, José Farinha, Valentim Nunes	131
A Concretização do Processo de Bolonha no IPCB - Ana Ramos, Alexandra Cruchinho, Fernanda Delgado, George Ramos, Paula Pereira, Paula Sapeta, Paulo Afonso	141
Encontro Nacional sobre a Concretização do Processo de Bolonha - Conclusões	153
Anexo I - Programa do Encontro	155



A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal - Encontro Nacional
Castelo Branco, 28 de Março de 2012



O Processo de Bolonha no IPP – Evolução e Resultados

Carlos Alberto C. Afonso – carlos.afonso@ippportalegre.pt
Instituto Politécnico de Portalegre

Resumo

A implementação do chamado Processo de Bolonha no IPP obrigou a uma profunda reformulação da oferta formativa disponibilizada, como resultado de uma reflexão profunda em que intervieram os órgãos científicos e pedagógicos de cada Escola. Um conjunto de pressupostos e recomendações orientou esta reflexão, a qual conduziu ao faseamento da adequação dos cursos, de acordo com as condições particulares de cada Escola.

Mas esse trabalho não esgotou tudo o que havia a fazer em matéria de concretização do processo de Bolonha. Tratou-se, sem dúvida, de um trabalho de grande fôlego, mas que incidiu, em grande medida, e de uma forma global, nos aspectos mais formais e administrativos decorrentes das obrigações legais.

Faltava, ainda, dar o passo seguinte e operar as transformações, quiçá muito mais importantes, no funcionamento dos processos de ensino e de aprendizagem, exigidas pelo novo paradigma.

Por outro lado, o documento orientador de todas as mudanças ocorridos no sistema de ensino superior em Portugal (a Declaração de Bolonha) não se limita a fazer recomendações para o interior das salas de aula, mas pretende ir mais além.

É o resultado das transformações operadas no IPP desde 2006/07 a todos os níveis de actuação, que se dá conta neste artigo.

Utilizam-se, como principais fontes de informação, os Relatórios de Concretização do Processo de Bolonha, referentes aos anos de 2006/07/08, 2008/09, 2009/10, 2010/11 e apresentam-se, também, as percepções de estudantes e docentes sobre o caminho percorrido.

Palavras chave: Bolonha. Modelo de Formação. Percepções de estudantes. Percepções de docentes.

1. Introdução

Com a iminência da implementação do chamado Processo de Bolonha, a oferta formativa disponibilizada pelo IPP foi alvo duma reflexão profunda em cada uma das quatro unidades orgânicas. Um conjunto de pressupostos e recomendações, em cuja prossecução participaram os órgãos científicos e pedagógicos de cada Escola, orientou esta reflexão, que conduziu ao faseamento da adequação dos cursos, desde a simples adequação propriamente dita, até à extinção, integração, fusão ou criação de novos cursos.

Três das Escolas decidiram avançar, logo em 2006, com a adequação de oito cursos de primeiro ciclo de estudos e a criação de dois cursos novos, que passaram a ser oferecidos segundo os princípios da Declaração de Bolonha, a partir de 2006/07. A ESEP só o viria a fazer no ano lectivo seguinte, pelo que a reformulação dos planos de estudo de todos os cursos do IPP foi concluída em 2007/08, com aplicação em todas as Escolas, neste mesmo ano lectivo, das novas estruturas curriculares segundo o modelo de Bolonha.

Tratou-se, sem dúvida, de um trabalho de grande fôlego, mas que incidiu, em grande medida, e de uma forma global, nos aspectos mais formais e administrativos decorrentes das obrigações legais. Mas esse trabalho não esgotou tudo o que havia a fazer em matéria de concretização do processo de Bolonha.



Faltava, ainda, dar o passo seguinte e operar as transformações, quiçá muito mais importantes, no funcionamento dos processos de ensino e de aprendizagem, exigidas pelo novo paradigma.

É o resultado das transformações operadas desde 2006/07 de que se dá conta neste artigo, em que se utilizam, como principais fontes de informação, os Relatórios de Concretização do Processo de Bolonha, referentes aos anos de 2006/07/08, 2008/09, 2009/10, 2010/11 – in <http://tiny.cc/bguyl>

2. Mudanças operadas em matéria pedagógica

Uma formação que se quer orientada para o desenvolvimento das competências dos estudantes, como é exigido pelos pressupostos de Bolonha, deve basear-se em metodologias de trabalho que estimulem a sua autonomia responsável, na utilização dos meios e recursos necessários à concretização das tarefas de aprendizagem propostas, na mobilização de competências relativas ao ser (responsabilidade, autonomia, cooperação e relação com os outros, etc.), ao saber (formação teórica enquadradora e estruturante própria de cada curso) e ao saber-fazer (a aquisição de competências transversais e de técnicas específicas de cada área curricular, etc.).

No caso do IPP, estas estratégias estão presentes sob vários formatos e em várias unidades curriculares e foram reforçadas com a implementação do processo de Bolonha, como a seguir se pretende demonstrar.

2.1. Desenvolvimento de competências transversais

O desenvolvimento de competências transversais por parte dos estudantes é concretizado de várias formas nas diversas unidades orgânicas do IPP. Em todas as unidades orgânicas, optou-se pela elaboração de um Modelo de Formação, onde se estabelecem algumas estratégias tendo em vista a concretização desse propósito. Um dos princípios definidos no Modelo de Formação da ESEP, por exemplo, é o da integração, a concretizar na obrigatoriedade de, em todos os cursos de primeiro ciclo, serem oferecidas UC no domínio de metodologias de investigação, projecto, estágio, língua Portuguesa e língua estrangeira. O mesmo Modelo estabelece, também os princípios da flexibilidade e transversalidade. O primeiro diz respeito à possibilidade de os estudantes possam construir o seu próprio currículo de formação, no respeito pelos currículos mínimos definidos para cada curso. Por seu lado, o princípio da transversalidade, permite a todos os estudantes de qualquer curso a possibilidade de completarem um determinado número de créditos através da frequência de UC que constam da estrutura curricular de outros cursos, da ESEP ou de outras Escolas do IPP, ou de outras instituições nacionais ou estrangeiras.

Mesmo nos casos em que tal não é formalmente objecto de concretização em modelos de formação, as metodologias de trabalho de projecto, ideais para a concretização de competências transversais, são utilizadas, desde logo, nas unidades curriculares (UC) de Projecto, obrigatórias em todos os cursos na Escola Superior de Educação (ESEP), ou nos cursos de Bioengenharia, de Engenharia Informática e de Design de Comunicação (ESTG), de Enfermagem (ESS) e de Solos e Fertilidade (ESAE). Nestas UC os estudantes trabalham em pequenos grupos e, em certos casos, individualmente, no estudo de um tema, posteriormente apresentado na aula ou, em alguns casos, como na ESEP, em sessão pública perante um júri com, pelo menos, um elemento externo.

Mas estas metodologias são também utilizadas de forma regular em outras UC (por exemplo nas áreas do currículo e supervisão, língua Portuguesa e línguas estrangeiras). Caracterizam-se por, de forma sistemática e transversal, apelarem à participação dos estudantes, promovendo-os como construtores de saber, agilizando as suas capacidades na



resolução de problemas em contexto, colocando os estudantes em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos.

A aproximação ao trabalho experimental, outra modalidade de trabalho indutora do desenvolvimento de competências transversais é, sobretudo, privilegiada, de forma sistemática e transversal, nos domínios das tecnologias e do design, ou através de práticas laboratoriais, em algumas UC dos domínios das ciências empresariais, e sociais e humanas (ESTG), de supervisão e de iniciação à Prática Pedagógica (ESEP), nas áreas de Química Agrícola e Ambiental, Biologia, Micro-Biologia, Bioquímica e Anatomia Animal (ESAE) e Enfermagem (ESS).

Por outro lado os estudantes têm possibilidades de adquirir competências transversais através frequência de UC de opção, do próprio curso e de outros cursos - na ESEP, os estudantes devem perfazer 30 créditos em UC de opção em todos os cursos de primeiro ciclo; na ESTG os estudantes poderão frequentar UC de opção em alguns cursos de acordo com a regulamentação existente. Cabe salientar, a este propósito, que as Escolas têm já, devidamente aprovados pelos respectivos órgãos científicos e pedagógicos, os regulamentos de frequência de unidades curriculares isoladas, os quais permitem, também aos estudantes internos, a frequência de UC de outros cursos.

A aprendizagem de saberes, competências e técnicas específicas em vários domínios estruturantes promove, também, o desenvolvimento de competências transversais. Tal é o caso das línguas estrangeiras, possível em cursos específicos (por exemplo, Turismo, na ESEP, ou Assessoria, na ESTG); no caso da ESEP e da ESS, a frequência de uma língua estrangeira é obrigatória em todos os cursos, podendo os estudantes optar por Alemão, Espanhol, Francês ou Inglês, todas da responsabilidade de professores nativos.

É também o caso das metodologias de investigação, igualmente obrigatórias, como UC, em todos os cursos de primeiro ciclo na ESEP e na ESS, em alguns cursos da ESTG, ou integradas em algumas UC na ESAE.

Em suma, aos estudantes é aberta a possibilidade de poderem construir, eles próprios, parte do seu currículo e de adquirir, por essa via, competências transversais ou aprofundar a sua formação em áreas específicas do seu curso ou de outros.

O quadro seguinte resume as principais medidas, estratégias e indicadores que concretizam o desenvolvimento de competências transversais por parte dos estudantes.

Estratégias/Medidas	ESAE	ESEP	ESS	ESTG
Utilização de metodologias de trabalho de projecto				
No plano curricular de algumas UC		✓	✓	✓
De forma transversal e generalizada				
De forma esporádica e pontual	✓	✓		
Utilização de metodologias de trabalho experimental				
No plano curricular de algumas UC	✓		✓	✓
De forma esporádica e pontual		✓		
Possibilidade de frequência de UC de opção				
No plano curricular de alguns cursos				✓
De forma transversal e generalizada		✓		
Possibilidade de frequência de línguas estrangeiras				
No plano curricular de alguns cursos		✓	✓	✓
De forma transversal e generalizada		✓		



Estratégias/Medidas	ESAE	ESEP	ESS	ESTG
Possibilidade de frequência de estágios curriculares				
Com carácter obrigatório em todos os cursos	√	√	√	
Com carácter obrigatório em alguns cursos				√
Possibilidade de frequência de unidades curriculares isoladas				
De modo informal				
Devidamente regulamentada	√	√	√	√
Possibilidade de aquisição de conhecimentos no domínio das técnicas de investigação				
No plano curricular de algumas UC			√	√
De forma transversal e generalizada	√	√		
Possibilidade de aquisição de conhecimentos no domínio das TIC				
No plano curricular de algumas UC	√	√	√	√

Quadro 1 – Desenvolvimento de Competências Transversais nas várias UO

2.2. Desenvolvimento da autonomia dos estudantes

A autonomia nos processos de aprendizagem dos estudantes constitui uma forma privilegiada de mobilizar as suas competências relativas ao *ser*, nomeadamente pelo apelo à sua responsabilidade, autonomia, cooperação e relação com o outro.

No caso das unidades orgânicas do IPP, essa autonomia é estimulada pela concretização das seguintes medidas:

- Utilização de plataformas de *E-learning (Moodle)*, ou de outros dispositivos de ensino à distância, como forma de facilitar a construção transversal e autónoma do conhecimento e de relação mais directa entre os estudantes e os docentes;
- Desenvolvimento, de forma autónoma, de trabalhos individuais, negociados com os respectivos docentes, de forma presencial ou por correio electrónico, a serem apresentados nas sessões de contacto, quer em situação lectiva, quer nas sessões de tutoria (ver abaixo); aos estudantes é facilitada bibliografia e recomendada a sua pesquisa autónoma em função de cada projecto ou UC; o estudante também deve procurar autonomamente bibliografia adequada; além disso, são-lhes sugeridos os sítios na Internet em que podem realizar actividades interactivas e são-lhes marcados trabalhos para desenvolver nas horas de trabalho autónomo, os quais são analisados e discutidos nas sessões de tutoria (ver abaixo).
- Acesso aos programas e fichas das UC nas redes informáticas internas ou na plataforma de *E-Learning*;
- Contacto com o mundo profissional e com as instituições especializadas nas áreas científicas dos cursos, através da frequência dos estágios curriculares ou de visitas, de relatos de profissionais e de estudo de documentação.

2.3. Organização e funcionamento das orientações tutoriais

As horas de contacto contemplam a organização de sessões tutoriais individuais e em grupo, conforme for estabelecido entre os docentes e os alunos em cada UC.

Nessas sessões, os alunos são apoiados e orientados no desenvolvimento autónomo de um trabalho de projecto em grupo ou individual ou na pesquisa e trabalho de terreno. Este projecto relaciona-se com os conteúdos abordados e as questões seleccionadas pelos próprios estudantes. Nestas sessões também podem ser esclarecidas dúvidas ou questões



levantadas pelos estudantes em função do trabalho autónomo que desenvolvem em determinado momento.

A organização destas sessões é feita de modo diverso em cada unidade orgânica. Na ESTG, os docentes apresentam um horário ao CD, com a marcação dessas sessões, tendo em atenção a disponibilidade dos alunos, para evitar os problemas de sobreposição com as sessões presenciais em aulas teórica, teórico-práticas, seminário e práticas laboratoriais. Na ESEP, na ESAE e na ESS as horas dedicadas à orientação tutorial fazem parte do horário distribuído a cada docente, que as organiza de forma negociada com os estudantes: podem acontecer de forma regular e semanal, ou concentradas em determinados períodos, de acordo com as necessidades dos estudantes, decorrentes dos trabalhos que estão a desenvolver.

2.4. Medidas de apoio à promoção do sucesso académico

As estratégias de apoio à promoção do sucesso escolar são diferentes e diversificadas em cada uma das Unidades Orgânicas e, dentro destas, em cada um dos cursos, devido à especificidade de cada um dos cursos e aos tipos de competências a adquirir pelos estudantes.

O IPP dispõe de um Gabinete de Apoio Psicopedagógico, cujo objectivo é a promoção da adaptação e do sucesso académico, tendo em conta os três momentos de transição ecológica que os jovens atravessam ao longo do ensino superior: a entrada (adaptação), a frequência e a saída (transição para o mundo do trabalho) e contemplando três vertentes de intervenção complementares e interligadas: remediativa, preventiva e de investigação, bem como de medidas de Acção Social escolar nomeadamente as ligadas à alimentação, alojamento, apoio psicológico e actividade desportiva.

Neste âmbito resultam igualmente importantes as iniciativas de discussão e análise dos resultados escolares nos órgãos próprios bem como a implementação de medidas adequadas.

Globalmente, de acordo com a especificidade de cada Unidade Orgânica, assumem importância a organização de diferentes seminários, colóquios, palestras, onde são convidados individualidades e especialistas das diferentes áreas profissionais, que através do seu testemunho apresentam as realidades profissionais nos contextos reais de trabalho.

São ainda organizadas mostras e outros eventos, onde os estudantes são convidados a apresentar os seus projectos, independentemente da tipologia dos mesmos.

Promove-se ainda a realização de eventos temáticos transversais às diferentes Unidades Orgânicas em que se estimula a organização por parte dos estudantes com apoio dos docentes.

Em algumas Escolas está previsto que os estudantes possam negociar estratégias alternativas para aquisição das competências em cada uma das Unidades Curriculares.

2.5. Medidas de apoio à inserção na vida activa

As medidas de inserção na vida activa passam por duas estratégias principais: a possibilidade de realização de estágios curriculares ou de outras UC e o funcionamento de estruturas especificamente dedicadas a essa finalidade.

A realização de estágios curriculares constitui uma obrigatoriedade em todos os cursos de primeiro ciclo na ESEP, na ESS e na ESAE e na maioria dos cursos da ESTG outras Escolas. A realização destes estágios encontra-se devidamente regulamentada pelos órgãos próprios em cada Escola. A estrutura de organização do funcionamento dos estágios é composta por uma Comissão de Estágios, por Curso, sendo cada estágio orientado por



um docente e supervisionado por um docente da respectiva Escola, que, em casos devidamente tipificados, se poderá deslocar ao local de estágio, e por um orientador profissional na entidade de acolhimento. O estágio envolve a elaboração de relatórios intercalares e/ou de um relatório final, o qual poderá ou não ser objecto de apresentação e discussão pública.

Para além do estágio, outras oportunidades de contacto com a realidade profissional são proporcionadas aos estudantes, sendo o caso das visitas de estudo programadas, as quais constam do plano de actividades de cada Unidade Orgânica.

No que diz respeito a estruturas e iniciativas de apoio à inserção na vida activa, o IPP criou recentemente uma plataforma on-line destinada a recolher as ofertas, pedidos e candidaturas de emprego, denominada “Bolsa de Emprego” - <http://www.emprego.ipportalegre.pt/>. O IPP participa também anualmente a iniciativa **Poliemprende**, um concurso de ideias e projectos empresariais, aberto a todos os estudantes.

Na Escola Superior de Saúde existe um Gabinete semelhante mas que se tem dedicado essencialmente ao estágio curricular através da colocação dos estudantes nos serviços das Instituições com as quais a Escola mantém protocolos de colaboração.

A Escola Superior Agrária de Elvas, possui um Gabinete de Apoio ao Aluno e Inserção na Vida Activa (GAAIVA), em que entre outros aspectos, centraliza a formalização de pedidos de Estágios intercalares e organiza um dossier contendo as ofertas de emprego na área de formação desta Escola.

Na ESTG e no âmbito do Conselho Científico foi aprovado o regulamento de estágios curriculares e foram estabelecidos protocolos com várias empresas e instituições com vista à inserção do estudante na vida activa, os quais originaram a criação de uma base de dados disponibilizada na Intranet.

3. Percepção de estudantes e docentes acerca da concretização do Processo de Bolonha no IPP

Ao longo dos anos de referência do Relatório sobre a Concretização do Processo de Bolonha os estudantes e os docentes foram inquiridos acerca dos objectivos visados pela implementação do referido processo, no que diz respeito, nomeadamente, ao funcionamento dos processos de ensino e de aprendizagem. Para o efeito, utilizou-se um questionário comum a ser aplicado nas quatro Escolas, dirigido a estudantes, por um lado, e a docentes, por outro. O questionário incluía, no caso dos estudantes, quatro grupos de questões, a saber: I - Processo de Bolonha em geral; II - Funcionamento do Curso; III - Funcionamento das Unidades Curriculares e IV - Medidas de Apoio. No caso dos docentes omitiu-se o grupo II, mantendo-se as restantes. Em cada um destes grupos, eram feitas afirmações, sobre as quais os inquiridos deveriam exprimir o seu grau de concordância numa escala *Likert* de quatro pontos, com escolha de uma das seguintes opções: Concordo Totalmente (CT), Concordo Parcialmente (CP), Discordo Parcialmente (DP) ou Discordo Totalmente (DT).

Os dados apurados permitem-nos agora uma análise diacrónica das percepções dos inquiridos acerca do Processo de Bolonha e da implementação das suas várias facetas no IPP.

Nos três anos lectivos em que o questionário foi aplicado, obtiveram-se respostas de 1681 estudantes e de 287 docentes. Por anos lectivos, a taxa de retorno rondou os 20%, no caso dos estudantes e os 40%, no caso dos docentes, percentagens consideradas suficientes para a representatividade da amostra.



Procede-se, de seguida, a uma breve análise das referidas respostas pelos respectivos grupos de questões e públicos-alvo.

3.1. O Processo de Bolonha em geral

No que respeita à percepção dos estudantes sobre o conhecimento que têm do Processo de Bolonha, a maioria, 64%, considera estar bem informada acerca do Processo de Bolonha, embora a percentagem dos restantes (36%), isto é dos que se julgam menos informados seja de molde de suscitar, ainda, algumas interrogações. Entre 2007/08 e 2010/11, verifica-se uma evolução na percentagem dos que se consideram bem informados (de 47% para 64%), o mesmo sucedendo, contudo, com os restantes (de 22% para 36%).

Já no que diz respeito aos docentes, a grande maioria manifesta-se bem informada sobre todos os aspectos considerados relativos ao Processo de Bolonha. De facto, e como seria expectável, os docentes julgam possuir um grau de informação relativamente ao Processo de Bolonha superior ao apresentado pelos estudantes em qualquer uma das questões colocadas, com percentagens de CT e CP superiores a 90%.

3.2. Funcionamento dos cursos

Questionados sobre diversos aspectos relativos ao funcionamento do respectivo curso, a maioria dos estudantes concorda com a organização do plano curricular, com o funcionamento do estágio e com a possibilidade de aprender línguas estrangeiras. O maior grau de discordância a propósito da possibilidade de frequentar UC de opção diminuiu significativamente em relação aos anos anteriores, aliás de forma regularmente decrescente.

De salientar o facto de os estudantes inquiridos no ano lectivo de 2010/2011 considerarem mais adequado o Plano Curricular do seu curso do que os inquiridos no ano lectivo 2008/2009 e de 2009/2010. Pelo contrário, mantem-se a tendência dos estudantes referirem a existência de mais problemas com a organização do seu estágio (20% em 2010/2011) que os estudantes nos anos anteriores (7% e 18%), o mesmo acontecendo em relação à possibilidade de frequentarem línguas estrangeiras do seu curso, com 28% a discordarem completamente desta possibilidade em 2010/2011, contra apenas 7% em 2008/2009 e 26% em 2009/2010.

Como dissemos antes, este grupo de questões não foi incluído no questionário dirigido aos docentes.

3.3. Funcionamento das unidades curriculares

As questões relativas ao funcionamento das Unidades Curriculares (UC) incluíam itens sobre a organização e distribuição de horas e sua conversão em créditos ECTS, bem como outros sobre as metodologias utilizadas.

No que concerne ao funcionamento da UC que frequentam, a maioria dos estudantes exprime uma opinião favorável (conjunto de respostas CT e CP) sobre as seguintes variáveis: estão informados sobre o respectivo programa, conhecem o modo como as horas de trabalho se distribuem, têm a percepção de que os programas visam a aquisição de competências, tiveram oportunidade de realizar trabalho experimental e trabalho de projecto, recebem apoio tutorial por parte dos docentes.

Por outro lado, consideram-se menos informados os seguintes aspectos: distribuição das horas no plano curricular e conversão das horas de trabalho em créditos ECTS.

Numa visão mais atenta dos resultados parece-nos importante salientar que os estudantes que dizem Discordar Totalmente de “Estou bem informado sobre a forma como as horas de trabalho de uma UC se convertem em créditos ECTS” é superior aos alunos que dizem



Concordar Totalmente. Se compararmos os resultados obtidos nos inquéritos realizados nos últimos anos lectivos verificamos que, se por um lado se manteve a percentagem de respostas CT e aumentou a percentagem de respostas CP, por outro lado, diminui o número de respostas de DT, o que de alguma forma pode ser um indício do trabalho que tem sido efectuado no sentido da informação e do esclarecimento dos estudantes.

No mesmo sentido anteriormente apresentado (percentagem de respostas DP superior às respostas CT) vão as respostas à questão “Há um equilíbrio entre as horas de carácter teórico, prático e teórico-prático”. Este é um tema recorrentemente referido pelos estudantes, que continuam a considerar que a formação teórica predomina sobre a formação prática, e deve merecer alguma atenção da nossa parte.

Os docentes manifestam um grande grau de concordância em todas as questões colocadas relativas ao funcionamento das unidades curriculares que leccionam, com destaque para as seguintes aspectos: disponibilização dos respectivos programas aos estudantes, conhecimento sobre a forma de distribuição das horas de trabalho, elaboração dos programas tendo em vista a aquisição de competências e disponibilização de apoio tutorial aos estudantes. Por outro lado, os docentes manifestam menor grau de concordância com a afirmação de que utilizam trabalho experimental ou trabalho de projecto.

3.4. Medidas de apoio

O último conjunto de questões diz respeito ao conhecimento dos estudantes e dos docentes sobre algumas medidas e estruturas de apoio existentes no IPP.

Assim, os estudantes manifestam-se informados sobre as medidas que existem visando o apoio à inserção na vida activa, a possibilidade de participar em programas de mobilidade internacional e sobre as medidas que visam a promoção do sucesso académico. A maioria deles não participou em programas de mobilidade. De facto, embora o número de candidatos aos programas de mobilidade tenha vindo consistentemente a aumentar, as subvenções atribuídas pela Agência Nacional para a gestão do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida é ainda reduzido, cabendo ao IPP fazer um esforço adicional, muito difícil em época de contenção de gastos como a que atravessamos, para possibilitar o aumento de intercâmbios internacionais de estudantes, essencial para o processo de internacionalização que o IPP pensa desenvolver.

Os docentes inquiridos manifestam, uma vez mais, conhecer as medidas de apoio existentes, com destaque para a possibilidade de participar em programas de mobilidade internacional, embora a grande maioria não tenha participado ainda neste tipo de intercâmbio. Observa-se uma ligeira tendência na melhoria dos resultados de 2010/2011 aos resultados obtidos no ano lectivo 2008/2009 e no ano lectivo 2009/2010.

3.5. Análise global

Relativamente ao conhecimento expresso sobre questões gerais acerca do Processo de Bolonha, a maioria dos estudantes manifesta uma boa percepção, consubstanciada numa média de 69,75% no nível de conhecimento deste Processo.

A afirmação que recolhe maior grau de concordância é “O Processo de Bolonha facilita a mobilidade dos estudantes e de docentes no Espaço Europeu de Ensino Superior”, com uma média de respostas de 83%, enquanto a afirmação que recolhe menor grau de concordância é “Sei o que significa a sigla ECTS”, com uma média de 57%. De qualquer forma, a resposta mais frequente (Moda) neste conjunto de questões é CP, o que acontece, também, em cada uma das questões individualmente consideradas.

No que respeita aos docentes, os resultados são bastante diferentes, uma vez que a média geral é de 96,75% de concordância com as afirmações proferidas, aproximando-se, assim,



do ponto de concordância máxima. A afirmação que recolhe maior grau de concordância é a primeira “Estou bem informado acerca do Processo de Bolonha” com uma média de respostas de 98%, enquanto a que recolhe menor grau de concordância é a “O Processo de Bolonha facilita o reconhecimento de graus e diplomas no Espaço Europeu de Ensino Superior”, ainda assim com uma média de 95%. De notar que todas as afirmações obtêm uma média nas respostas muito semelhante, variando entre 95% e 98%, o que corresponde a um grau de conhecimento sobre os aspectos inerentes ao Processo de Bolonha assinalável.

No que respeita ao funcionamento dos respectivos cursos, os estudantes manifestam um grau moderado de concordância com as afirmações colocadas à sua consideração, uma vez que a média global se situa nos 61,25%. A afirmação que recolhe maior grau de concordância é “O plano curricular do meu curso é adequado” com uma média de respostas de 73%, enquanto a que recolhe menor grau de concordância é “O plano curricular do meu curso oferece-me a possibilidade de frequentar unidades curriculares de opção em número e adequação suficientes”, com uma média de 51%.

No funcionamento da Unidades Curriculares, os estudantes, de forma global, exprimem uma concordância clara relativamente às questões colocadas, com uma média global de 73%. As afirmações que recolhem maior grau de concordância são “Os programas de cada UC no meu curso visam a aquisição e desenvolvimento de competências” e “Nas UC que frequento tenho apoio tutorial dos docentes”, com médias de respostas de 84% e 85% respectivamente, enquanto a que recolhe menor grau de concordância é “Estou bem informado sobre a forma como as horas de trabalho de uma UC se convertem em créditos ECTS”, com uma média de 52%.

Tal como se havia verificado no primeiro grupo de questões, voltam a constatar-se diferenças significativas no que respeita às respostas dos docentes. De facto, a média geral é de 88,65%, aproximando-se, assim, do ponto de concordância máxima. A afirmação que recolhe maior grau de concordância é “O programa curricular de cada UC que lecciono está disponível para os estudantes”, com uma média de respostas de 100%, havendo portanto uma concordância total relativamente a este item. A que recolhe menor grau de concordância é a “Nas UC que lecciono utilizo a metodologia de trabalho experimental”, ainda assim com uma média de 69%.

No que se refere às medidas de apoio, a média das respostas dos estudantes a este conjunto de questões situa-se nos 51% de concordância, com a mais baixa a situar-se no item “Já participei em programas de mobilidade internacional” (18%) e a mais elevada expressa sobre a afirmação “Estou familiarizado com as medidas existentes na Escola/IPP de apoio à inserção na vida activa” (67%).

No que respeita à percepção dos docentes sobre as medidas de apoio existentes, a afirmação que recolhe maior grau de concordância é diversa da obtida com os estudantes, situando-se na afirmação “Estou informado sobre as oportunidades existentes de participar em programas de mobilidade internacional” (91%), enquanto a que recolhe um valor mais baixo coincide com a dos estudantes (“Já participei em programas de mobilidade internacional” – 35%) também a mais baixa de todos os conjuntos.

De uma forma geral, constata-se que, em relação a todos os itens, os docentes exprimem maior grau de concordância do que os estudantes.

4. Bolonha fora da sala de aula: apoio ao ensino e investigação e princípios de qualidade e de responsabilidade social

Nos termos da Declaração de Bolonha, devem ser objectivos do Espaço Europeu de Ensino Superior, a “promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino



superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projectos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação” (Declaração de Bolonha). O IPP tem feito destes objectivos uma bandeira e uma aposta, materializadas na criação das seguintes estruturas e medidas:

- Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação (C3I), o qual procura centralizar e dar nova ênfase à investigação realizada no seio do IPP, por forma a promover o desenvolvimento de competências de investigação, inovação por parte dos seus docentes, investigadores e estudantes, sendo essencial para a IPP se afirmar entre pares e, sobretudo, junto da comunidade nacional e internacional.
- Centro de Línguas e Culturas do IPP (CLiC), importantíssimo instrumento num Instituto Politécnico que aponta como objectivo estruturante a internacionalização e de prestação de serviços à comunidade. Com efeito, este Centro dá resposta não só às necessidades de formação linguística dos seus próprios docentes e estudantes, preparando-os melhor para a internacionalização, como também às da população em geral que o procura cada vez mais.
- Relações Externas e Cooperação. Embora o cargo de Coordenador Institucional para a Internacionalização exista já há alguns anos, foram-lhe recentemente atribuídos novos conteúdos funcionais, nomeadamente no que se refere à coordenação da cooperação com instituições nacionais e o alargamento do seu campo de actuação; pretende-se também que o cargo seja exercido a nível central, para facilitar o desenvolvimento do trabalho, e em dedicação exclusiva. Refira-se, ainda a este propósito, a inclusão das Relações Externas e Cooperação como um dos processos nucleares do Sistema de Gestão da Qualidade, actualmente em curso no IPP e que já lhe valeu a respectiva certificação. Com este passo o IPP marca de forma evidente o seu objectivo de saltar fronteiras, de procurar parceiros fora do nosso país, facto que também é evidente nos incentivos dados aos nossos alunos e docentes para participarem em programas de mobilidade internacional, dos quais salientamos o ERASMUS.

Outro dos compromissos dos signatários da Declaração reside no “incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis” (Declaração de Bolonha). Nesse sentido, e consciente do esforço que seria preciso empreender, o IPP envolveu-se e envolveu todas as Unidades Orgânicas, serviços e estruturas num processo de certificação de qualidade, que lhe valeu, em 2008, a outorga, na sua globalidade, da norma NP EN ISO 9001:2008, bem como, em 2010, da norma NP 4469-1:2008, no âmbito da Responsabilidade Social. Em ambos os casos, o IPP foi a primeira instituição de ensino superior público em Portugal a receber tais distinções.

Foi igualmente no decurso de 2010 que apareceu a figura do Provedor do Estudante. Espelho da crescente importância que o aluno apresenta no processo de ensino/aprendizagem ditado pelo Processo de Bolonha, esta figura procura, por um lado, trazer à Comunidade Académica conhecimento sobre os direitos e deveres do estudante no meio académico e, por outro lado, em casos de conflitos de opinião sobre estes direitos e deveres, exercer uma magistratura de influência que conduza à resolução de eventuais diferendos.

Por fim, durante o ano 2010 e pela primeira vez, os cursos de primeiro e segundo ciclo em funcionamento no IPP foram alvo de um processo de creditação preliminar pela Agencia de Avaliação Acreditação do Ensino Superior (A3ES). O importante trabalho desenvolvido pelos Coordenadores de curso, no âmbito deste processo, contribuiu para colocar em evidência os pontos fortes e fracos da formação ministrada no nosso Instituto. Esta avaliação contribuiu de forma indelével para que, conscientes das debilidades existentes, nos pudessemos



organizar melhor e trabalhar de forma mais orientada no sentido de colmatar insuficiências e, dessa forma, passarmos a ter um ensino de maior qualidade, implementando muitas das directivas do Processo de Bolonha.

5. Conclusões

Não é fácil descrever muitas das transformações operadas nas Escolas do IPP, por via da concretização do Processo de Bolonha. Apesar disso, procurou-se indicar, de forma sintética, essas transformações, especialmente as que se referem aos processos de ensino e de aprendizagem e às medidas de apoio existentes no IPP.

Cabe salientar, no entanto, que muitas das linhas orientadoras de tais processos e das medidas de apoio existentes não resultam da concretização do Processo de Bolonha, uma vez que já faziam parte da prática corrente em algumas Escolas, cursos e por muitos docentes.

Convém igualmente salientar a evolução registada, dando a noção de alguma maturidade no que respeita à introdução do Processo de Bolonha no Instituto Politécnico de Portalegre.

Espera-se para breve a implementação de outras medidas e alterações, como sejam a plena utilização do Suplemento ao Diploma e da Escala Europeia de Classificações, bem como da existência de um Guia ECTS trilingue, de forma a concretizar em pleno do Processo de Bolonha no IPP.

6. Referências

Relatório de Concretização do Processo de Bolonha no IPP 2006/07/2008, in
<http://tiny.cc/804gk> (22/02/2012)

Relatório de Concretização do Processo de Bolonha no IPP 2009/10, in
<http://tiny.cc/0xo85> (22/02/2012)

Relatório de Concretização do Processo de Bolonha no IPP 2010/11, in
<http://tiny.cc/boj9g> (22/02/2012)

Declaração de Bolonha, in
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf (22/02/2012)



A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal - Encontro Nacional
Castelo Branco, 28 de Março de 2012



Já Bolonhámos? Notas reflexivas sobre percurso do Instituto Politécnico de Leiria na implementação do Processo de Bolonha

João Paulo Marques (jpaulo@ipleiria.pt)

Instituto Politécnico de Leiria

Resumo

O autor faz uma apresentação sucinta do percurso efetuado no Instituto Politécnico de Leiria para a implementação do Processo de Bolonha. Apresenta esse percurso organizado em três momentos distintos, caracterizando globalmente cada um deles e descrevendo as principais ações neles desenvolvidas. Procura manter ao longo de todo o texto uma visão simultaneamente descritiva do processo mas também crítica face às ações, aos seus resultados e a próprio Processo de Bolonha.

Palavras chave: Processo de Bolonha. Instituto Politécnico de Leiria

1. Introdução

Conforme foi pedido pela organização deste Encontro, a minha comunicação vai centrar-se fundamentalmente na apresentação do percurso efetuado pelo Instituto Politécnico de Leiria (IPL) no âmbito da implementação das alterações curriculares e metodológicas decorrentes do Processo de Bolonha, que irei apresentar de uma forma descritiva, por um lado, e crítica, por outro, quer em relação ao IPL quer em relação ao próprio Processo de Bolonha. Aproveito ainda este momento introdutório para referir, quase à laia de *disclaimer*, que este trabalho representa acima de tudo a perceção do autor pela forma como o Processo decorreu na sua instituição, com recurso a alguns documentos (uns formais outros informais, incluindo nestes, por exemplo, alguns apontamentos de reuniões) e algum esforço de memória. Não é uma investigação histórica sobre o assunto e a matéria opinativa é da exclusiva responsabilidade do autor.

Poderia dividir-se o percurso do IPL em três momentos distintos (e creio que nisto não seremos muito diferentes de todas as outras instituições): um primeiro momento que tem a ver com a divulgação em Portugal da Declaração de Bolonha e todo o processo de análise e discussão que se desenrolou a partir daí; depois, um segundo momento que é marcado pela implementação formal do Processo de Bolonha; finalmente, um terceiro momento, ao qual daria como nome consolidação e aprofundamento da implementação do Processo de Bolonha, muito embora este seja um momento que se pretende acima de tudo de permanente reinvenção e renovação e que de certa forma marque a vida das instituições de ensino superior para o futuro.

2. Bolonha chega a Portugal

A divulgação em Portugal da Declaração de Bolonha desencadeou todo um processo de debate ao nível político, ao nível institucional e até junto da opinião pública. A Declaração de Bolonha, e mais tarde o que veio a chamar-se o Processo de Bolonha, tinha entrado definitivamente na agenda política. Apesar disto, não posso deixar de partilhar uma memória que me ficou desta fase inicial: uma profunda desinformação em torno do assunto. Ao



preparar este trabalho fiquei descansado quando reparei que o problema tinha igualmente sido identificado por Simão, Santos e Costa (2002) no seu livro “Ensino Superior: Uma Visão para a próxima Década” (p. 246). Todos falavam de Bolonha. Aparentemente muito poucos se tinham dado ao trabalho de ler a Declaração, documento que até é quantitativamente singelo e curto, muito embora profundo nas suas intenções, que também se podem resumir a duas: entendamo-nos (a que se referem os pontos que dizem respeito aos graus académicos legíveis e comparáveis, ao número e tipologia de ciclos de estudos e ao ECTS) e trabalhemos em conjunto (a que se referem as intenções de mobilidade e cooperação, esta em matéria de qualidade, por um lado e em matéria curricular, de formação e de investigação, por outro). Numa expressão particularmente feliz do Professor Adriano Moreira, o processo procurou “(...) estabelecer uma gramática de comparabilidade de graus e perfis de formação, de sistemas de certificação de qualidade, e de produção da mobilidade de docentes e discentes (...)” (2006, p. 7).

No IPL sofremos, como creio ter acontecido também em todas as outras instituições, este efeito de informação/desinformação, provocando naturalmente, os seus mal entendidos.

Como a desinformação e os mal entendidos não são bons conselheiros, seja do ponto de vista formal ou informal, quer a nível central ou ao nível das unidades orgânicas e dos seus órgãos, promoveram-se um conjunto de sessões de debate destinadas essencialmente a conhecer o texto da Declaração.

Podemos afirmar que se começou a falar na Declaração de Bolonha, e depois no Processo de Bolonha, com algum grau de estruturação, logo nos finais de 1999. Recordo que, nessa altura, já se começava a discutir o ECTS. O CNAVES/ADISPOR estavam a iniciar a implementação do processo de avaliação dos cursos. Começava a falar-se nalguns cortes ao financiamento das instituições de ensino superior e o modelo anglo-saxónico de ensino superior era visto como um modelo a seguir em termos de organização curricular (nomeadamente ciclos de estudo de menor duração), governo institucional mais participado por estudantes e membros externos e aumento da componente de receitas próprias por parte das instituições com a conseqüente diminuição do financiamento do estado. Estes dados de enquadramento parecem-me relevantes para se perceber como é que o Processo de Bolonha começou a ser discutido nas instituições.

Sob o ponto de vista público, reforçando de certa forma este envolvimento do IPL com o processo, os contributos prendem-se essencialmente com duas iniciativas: a organização, em novembro de 2000 e em conjunto com a Direção Geral do Ensino Superior, o GAERI e o Grupo de Trabalho Para a Presidência da União Europeia do seminário internacional “*Credit Accumulation and Transfer Systems*”; e, em novembro de 2001 a publicação, na sua coleção Cadernos do Ensino Superior, do volume “Bolonha à Portuguesa – Que futuro para o ensino superior em Portugal” que é uma compilação de textos feita pelo FAIRE – Fórum Académico para a Informação e Representação Externa e que, curiosa e significativamente, tem um subtítulo: “Manual de Sobrevivência ao Processo de Bolonha”. Este subtítulo deixava transparecer duas coisas: primeiro, o Processo de Bolonha era qualquer coisa que precisava de um manual e, como sabemos, usa-se um manual para coisas complicadas; segundo, este não era um manual qualquer mas sim um “Manual de Sobrevivência”. Se a necessidade de um manual já era preocupante, imagine-se então um manual de sobrevivência.

E neste período existe de facto em Portugal um momento, que não consigo precisar, em que se deixou de falar nos três eixos fundamentais de Bolonha, a estrutura de graus, o sistema de créditos e a garantia de qualidade, para passar a falar-se numa oportunidade para promover uma profunda reforma do sistema de ensino superior em Portugal. A nossa profunda vocação reformista vinha ao de cima e a ideia que passava era a de que a agenda



política tomava definitivamente conta do Processo de Bolonha. Bolonha já não era um problema das instituições. Pelo menos só (ou principalmente, direi eu) das instituições.

Rapidamente as discussões em torno de Bolonha ganharam um sentido puramente aritmético, centrado em torno da discussão do 3+2, 4+1 ou 5+0. O medo de “a minha cadeira vai desaparecer” tornou-se, em certos casos, a preocupação central de cada docente. A adivinhada redução do número de anos dos cursos, em especial para o ensino superior politécnico, fez as pessoas recearem pelo seu posto de trabalho. Face a esta realidade, o poder político tinha criado as condições para que, nas instituições, deixasse de se poder fazer uma discussão séria sobre o Processo de Bolonha e sobre a tal oportunidade de melhorar o sistema de ensino superior em Portugal.

Mas, ainda assim, as pessoas e as instituições fizeram-na! Participaram nos debates promovidos internamente e externamente, nos grupos de trabalho diversos que foram criados, os órgãos opinaram sobre documentos vários. Mas o sentimento era o de que as instituições iam a reboque de uma qualquer agenda política criada em torno do Processo de Bolonha e que era desconhecida.

No IPL, com a informação que havia, fizeram-se estudos internos e promoveram-se reflexões essencialmente sobre duas coisas: a implementação do sistema de créditos ECTS e a reorganização curricular dos cursos. E levou-se muito a sério a preocupação patente no subtítulo da publicação que demos à estampa: como sobreviver a Bolonha.

3. A implementação formal do Processo de Bolonha

A implementação formal das alterações decorrentes da Declaração de Bolonha acontece com a publicação de um conjunto de instrumentos legais que eram necessários para que se pudesse fazer.

É talvez o momento mais simples de definir: acontece com a definição e aplicação do sistema de créditos aos cursos e com o processo de adequação dos cursos. Logo, para o IPL e, creio, para todas as instituições de ensino superior portuguesas, o final de 2005 e o ano de 2006 são anos determinantes em todo este processo. É neste período que são publicados os já referidos diplomas fundamentais para a implementação do Processo de Bolonha: o Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, que aprova os princípios reguladores para a implementação de um espaço europeu de ensino superior, e o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (posteriormente alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho), que aprova o regime jurídico dos graus de ensino superior e define o processo de adequação dos cursos.

Aquela legislação definia formalmente o que era necessário as instituições fazerem: elaboração do respetivo regulamento e aplicação de um sistema de créditos e o processo de adequação dos cursos. São também estes diplomas, em especial o Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, com a publicação logo de seguida do Despacho n.º 10543/2005, publicado em 11 de maio de 2005 e que aprovava as normas técnicas para a apresentação das estruturas curriculares dos planos de estudos dos cursos superiores e a sua publicação, que acabam por definir o trabalho que precisava de ser feito nas instituições.

O primeiro trabalho desenvolvido pelo IPL foi o estudo aprofundado do sistema de créditos. Este trabalho foi feito essencialmente ao nível dos Conselhos Científicos das Unidades Orgânicas e de um Grupo de Trabalho constituído a nível central e que se autodenominava o Grupo dos ECTS, constituído por um membro da presidência do Instituto, por representantes das Unidades Orgânicas e por um representante dos estudantes.

Este grupo já vinha a trabalhar os ECTS pelo menos desde 2001, e em 2003 aplica os primeiros questionários conducentes à definição da carga de trabalho necessária a cada



estudante para concluir com êxito uma unidade curricular. Um trabalho semelhante foi depois desenvolvido junto dos professores. Estes questionários foram depois aplicados em diferentes momentos e a diferentes ciclos de estudo para aferir os créditos atribuídos às unidades curriculares.

Ainda com o objetivo de vir a atribuir créditos às Unidades Curriculares, foi também solicitado aos Conselhos Científicos de cada Escola que procedessem a uma organização das unidades curriculares dos planos de estudo existentes em disciplinas fundamentais, complementares, de especialidade ou outras, bem como o seu peso para o cálculo da média final dos cursos. Este trabalho permitiu alguma análise entre o que era o peso da unidade curricular no plano de estudos e a carga de trabalho necessária ao estudante para a completar com êxito.

Este grupo já tinha sido convidado a participar no processo de discussão do então projeto de decreto-lei do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, durante o ano de 2004. Curiosamente, alguns dos problemas aí levantados ainda não se encontram resolvidos, nomeadamente a matéria referente à criação ou adoção oficial de uma taxonomia de áreas científicas.

Ainda em 2004/2005 vários membros do IPL participam num trabalho desenvolvido pelo CCISP, e globalmente coordenado pelo Professor Doutor Jorge Justino, em que se promoveu uma profunda reflexão, organizada por áreas de formação, relativa às competências a adquirir pelos diplomados por essas áreas. Ainda que a sua publicação já date de 2005, é um trabalho ainda hoje muito atual e relevante.

Em 13 de janeiro de 2006, é aprovado pelo Conselho Geral do IPL o Despacho 16/2006, que Regula a Aplicação do Sistema de Créditos Curriculares aos Cursos do Instituto Politécnico de Leiria.

Na mesma altura, e conhecida que era já proposta daquele que viria a ser o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, é constituído um grupo de trabalho para coordenar todo o processo de adequação dos cursos. Esse grupo de trabalho contava com um membro de cada Escola Superior, um membro da presidência do Instituto, um membro do gabinete de avaliação e ainda um especialista convidado, que foi o Professor Doutor Pedro Lourtie. A missão deste grupo de trabalho foi essencialmente o de preparar a instituição para as implicações do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março e coordenar toda a preparação do processo de adequação dos cursos. Isto implicou, ao nível de todo o IPL, fazer uma análise dos: recursos humanos (docentes e pessoal técnico e administrativo); instalações e equipamentos; áreas de formação; formações de referência a nível europeu; mecanismos de articulação com ordens profissionais e associações similares. Em simultâneo com o desenvolvimento destes trabalhos, é feito ao nível das Escolas e para cada ciclo de estudos, o estudo das competências adquiridas pelos estudantes em cada unidade curricular.

A adequação dos cursos acabou por se fazer em dois momentos: um primeiro aproveitando-se o facto de uma das nossas mais recentes escolas, a Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar, se encontrar em fase de alargamento da sua oferta formativa, e que foi o nosso “balão de ensaio” se me é permitida a expressão, tendo este processo decorrido ainda em 2006; e um segundo momento em que foi submetido ao processo de adequação a restante oferta formativa, durante o ano de 2007.

No ano letivo de 2007/2008 todos os cursos do IPL funcionavam de acordo com as normas de adequação ao Processo de Bolonha.

Foi o culminar da implementação formal do Processo de Bolonha.



4. Consolidação e aprofundamento do Processo de Bolonha

Bolonha para além de ter trazido todo um vocabulário novo para o ensino superior e uma nova organização formal do mesmo, mais ou menos bem conseguida e mais ou menos bem harmonizada a nível europeu, trouxe acima de tudo uma exigência importante ao nível de novas práticas e formas de estar na escola, por parte de professores e estudantes, e uma não menos importante exigência de se construir um diferente relacionamento entre o ensino superior e a sociedade.

Simão, Santos e Costa (2002, p. 249) referiam-se a estes aspetos como sendo os aspetos de organização pedagógica que seria necessário reformar e indicam os seguintes: “os percursos curriculares continuam a ser muito rígidos”; o ensino é “predominantemente magistral”; privilégio aos “conteúdos cognitivos” face às “competências horizontais”, e elencam um conjunto destas competências; e “metodologias de ensino/aprendizagem” não propiciadoras da “aquisição daquelas capacidades”. A esta lista acrescentaria a já referida necessidade da escola se relacionar de forma diferente com o exterior.

Todos estes aspetos têm diversas componentes mas a meu ver prendem-se acima de tudo com atitudes e comportamentos. E se a organização curricular e a implementação do ECTS se pode processar por decreto, as atitudes e os comportamentos das pessoas demoram mais tempo a mudar.

E esta é a parte da implementação de Bolonha em relação à qual, apesar de já terem sido dados passos muito importantes, considero que é necessário ainda continuar a trabalhar.

Comecemos pelo último aspeto referido, o relacionamento escola/empresa. Mais ou menos bem conseguido em determinadas instituições e em determinados momentos, a vocação profissionalizante assumida desde sempre, e bem, pelo ensino superior politécnico, fez com que esta matriz relacional estivesse inscrita nos seus objetivos. E, das Escolas Superiores de Educação às Escolas de Tecnologia, da Gestão à Enfermagem ou Saúde passando pelas Artes ou pelo Turismo, sempre houve um especial cuidado neste aspeto. Também o IPL, sem perder a sua matriz de instituição de ensino superior, procurou desde sempre manter um relacionamento estreito com o setor produtivo, *lato sensu*.

Mas a implementação das metodologias decorrentes de Bolonha trouxe ao IPL contudo, dois aspetos novos e em meu entender importantes: a tradução numa linguagem comum de aspetos relevantes para o mundo do trabalho conferidos pelo processo de formação, espelhada na definição das competências que as unidades curriculares e os ciclos de estudo conferem às pessoas; a formalização dessas relações quer pela constituição de estruturas específicas encarregues de potenciar essa ligação, no nosso caso o Centro de Transferência e Valorização do Conhecimento, um digno herdeiro do projeto OTIC, a introdução em quase todos os ciclos de estudos de unidades curriculares orientadas para o empreendedorismo e inovação, a criação de estruturas dinamizadoras de estágios profissionais e outros mecanismos de inserção na via ativa e o envolvimento da instituição em incubadoras de empresas. Relativamente aos estágios profissionais, a sua necessidade fez-se sentir pela extinção dos estágios curriculares, fruto da diminuição da duração dos ciclos de estudos. Foram ainda compensados por um alargamento do trabalho teórico-prático, prático e laboratorial que permitisse, simultaneamente, a aquisição de competências teóricas, mas com uma forte orientação para a prática. Estes aspetos foram, aliás, identificados nos nossos relatórios de implementação do Processo de Bolonha como aspetos positivos: “aumento do ensino teórico-prático”; “aumento do trabalho prático-laboratorial dos cursos”. De referir que estes aspetos foram ainda identificados como “estratégias que facilitam o processo de aprendizagem e a promoção do sucesso escolar”.

Tomando como nossa a presente sistematização, diríamos o seguinte e em relação ao IPL:



a) Em relação à **rigidez do percurso escolar**, ele ainda é bastante rígido. Mas se nalguns casos admito que essa rigidez se deva às instituições e às pessoas, não deixa de ser menos verdade que, fundamentalmente devido a constrangimentos de ordem financeira, não é simples às instituições disponibilizarem, por exemplo, um leque alargado de unidades curriculares de opção. Têm sido, contudo, dados passos importantes para ultrapassar esta rigidez. Em primeiro lugar através do sistema de reconhecimento e validação de competências; depois pela integração ao nível de creditação conferida a percursos académicos alternativos, nomeadamente os CET (cursos de especialização tecnológica); por último a possibilidade dos estudantes, como unidades curriculares de opção poderem ser escolhidas, poderem formalmente escolher quaisquer unidades curriculares de qualquer ciclo de estudos no Instituto.

Também importa referir a este nível que a substituição do tradicional conceito de equivalência pelo conceito de reconhecimento, para além de facilitar todos os processos de mobilidade, acaba também por conferir menor rigidez aos planos de estudo.

b) Relativamente a um **ensino “predominantemente magistral”** ou, se preferirmos, centrado acima de tudo no docente, creio ter sido um processo em que se deram passos importantes. Mas era um processo em que também já não se partia do zero. De facto, a vertente profissionalizante do ensino superior politécnico, plenamente assumida pelo IPL desde a sua criação, obrigava não só a metodologias variadas, assentes em aulas práticas de forte pendor laboratorial, experimental e demonstrativo. Também as visitas de estudo, a formação em ambiente empresarial e a presença frequente nas aulas de técnicos oriundos de empresas, que conosco partilhavam o seu conhecimento quantas vezes essencialmente de experiência feita, promoveram um exercício de complementaridade de saberes com reflexos na relação pedagógica, na metodologia de abordagem dos conteúdos e nos processos de avaliação, deu um contributo importante. Este exercício teve um forte incentivo com a implementação do Processo de Bolonha (para além do já referido um dos aspetos que os relatórios deixam transparecer é a quantidade de avaliações de unidades curriculares feitas por módulos e por recurso a trabalhos). Esta realidade, no entanto, teve por vezes, como efeito perverso, a sujeição dos estudantes a um número elevado de momentos de avaliação e um aumento bastante significativo do número de trabalhos exigido, com reflexos no aumento da carga de trabalho autónomo e trabalho em grupo, situação que se tem vindo a corrigir progressivamente e onde têm desempenhado um papel fundamental os Conselhos Pedagógicos das Escolas.

c) o aspeto seguinte prende-se com uma **primazia dada aos aspetos cognitivos na formação**. Formalmente esta afirmação tem algum fundamento. Contudo, na prática, pelo menos no que ao IPL diz respeito, a definição de competências associadas aos objetivos das unidades curriculares e as metodologias utilizadas e já acima referidas, obrigam ao desenvolvimento daquelas capacidades (liderança, trabalho em equipa, adaptação à mudança, aprender a aprender e ganhar autonomia no processo de aprendizagem, o envolvimento dos estudantes em projetos de inovação, etc.). Além disso, algumas destas competências possuem mesmo reconhecimento formal nos planos de estudo dos cursos. Unidades curriculares como uma língua estrangeira (habitualmente o Inglês, mas nalguns casos também o Espanhol), Inovação e Empreendedorismo ou Gestão e Economia da Saúde, constam dos planos de estudo, de uma forma transversal a grande parte das licenciaturas, das Engenharias ao Design, do Turismo à Saúde e são ainda oferecidas nalguns casos, como formações complementares em regime de *b-learning*.

d) Por último, e relativamente às **metodologias de aprendizagem**, no IPL tem sido feito um esforço permanente de formação orientado para os docentes e para os estudantes. Este esforço tem coberto quase todas as áreas que temos vindo a abordar e tem envolvido formações como: “Competências de Estudo e Autorregulação da Aprendizagem no Ensino



Superior”; “Pedagogia e Desenvolvimento Curricular no Contexto de Bolonha”; “Ensinar e Supervisionar num contexto de mudança: os desafios de Bolonha”; “Tutoria: moda ou necessidade? Workshop de reflexão sobre finalidades e modalidades de atividade tutória”; “Temos os cursos adequados a Bolonha... e agora? Sobre a implementação, no terreno, de estratégias de aprendizagem centradas no aluno”, destinadas aos docentes, e “Estratégias de Estudo”; “Competências de Comunicação e Relação”; “Comunicação e Inteligência Emocional”; “Gestão de Conflitos e do Stress”; “Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de CVs e Portefólios”, ações desenvolvidas quer por colaboradores do IPL, tendo desempenhado aqui um papel determinante o nosso SAPE – Serviço de Apoio ao Estudante, quer por convidados externos, e que se repetem e renovam sempre que necessário.

Como se pode ver, não só questões diretamente relacionadas com o Processo de Bolonha, como as tutorias, a definição de competências e as metodologias e estratégias de aprendizagem, essencialmente para os docentes, mas também todas as competências horizontais constituem uma preocupação permanente que o IPL procura acompanhar de perto.

5. Conclusão

Esta última parte do meu trabalho poderia ter sido feita prosaicamente dizendo que a implementação do Processo de Bolonha no IPL correu muito bem, foi participada por alguns por obrigação, e por outros por vocação, e temos coisas muito interessantes para mostrar. Mas não vou fazê-lo desta forma.

Já foi percorrido um longo caminho. Mas estou certo de que existe ainda um maior para percorrer. Também estou absolutamente convicto de que está na hora de deixar de falar do Processo de Bolonha. A Declaração de Bolonha foi subscrita há 13 anos. Em Portugal teve como efeito uma reforma importante do ensino superior. A meu ver para melhor. Tem mais pontos em comum com os demais sistemas europeus, passou a ser acreditado e começa novamente a ser avaliado (distinção que me é particularmente querida). Os seus docentes estão hoje mais bem preparados académica e cientificamente, mais atentos para as coisas da escola e a sua relevância social, nomeadamente no tecido produtivo. Os seus estudantes saem com um leque de competências mais alargado e mais adequado para a sua inserção no mundo do trabalho, fruto de uma melhor articulação entre as escolas e as organizações, sem terem perdido muitas das competências ditas académicas e teóricas (afinal, parafraseando um professor meu, será possível uma boa prática sem uma boa teoria?). A investigação e a inovação começam a chegar ao tecido empresarial com efeitos benéficos para ambos os lados. Aspectos como a mobilidade e a implementação de sistemas de garantia de qualidade têm vindo a ser construídos embora considere que estão longe do desejável.

Infelizmente, o efeito mais visível, mediático e até controverso, deste Processo foi a redução da duração dos ciclos de estudo, em especial o de licenciatura, de 5 ou 4 anos para 3, na generalidade dos casos. A sua componente mais importante, e que teve a ver com uma verdadeira reforma curricular e metodológica, passou despercebida à maior parte da sociedade portuguesa. A pergunta perversa que se está a colocar a muitos jovens hoje, é se é licenciado antes ou depois de Bolonha, num retomar tão querido dos Velhos do Restelo de que “a minha 4ª classe vale muito mais do que a tua licenciatura”.

Pela parte do IPL, muita história e muitas histórias ficaram por contar neste trabalho. Como referi no início, foi muito um exercício de memória e de consulta de documentos diversos espalhados por vários dossiers, mas com a certeza de que foi feito um esforço enorme para implementar o verdadeiro Processo de Bolonha: aquele que não se limitava a uma agenda



política e financeira e procurava uma verdadeira melhoria nos cursos, nas instituições e no próprio sistema de ensino superior português. Não me cabe a mim afirmar se fui bem sucedido. Outros, porque isso hoje também é uma realidade, serão chamados a fazê-lo.

Mas à questão colocada no título deste artigo, respondo: sim, já bolonhámos. Agora temos de andar para a frente.

6. Bibliografia

CCISP – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos. (2005). A Implementação do Processo de Bolonha. Pareceres dos Grupos de Trabalho do Ensino Superior Politécnico. Lisboa: CCISP.

Faire – Fórum Académico para a Informação e Representação Externa. (2001). Bolonha à Portuguesa. Que Futuro para o Ensino Superior na Europa e em Portugal. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

MOREIRA; A. (2006). Bolonha. Academia Internacional de Cultura Portuguesa. Separata do Boletim n.º33.

SIMÃO, J. V., Santos, S. M. E Costa, A. A. (2002). Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década. Lisboa: Gradiva.



Reflexão sobre a implementação do processo de Bolonha no ISCTE-IUL

Elsa Cardoso, Raquel Velada, Sílvia José, António Caetano, Carlos Sá da Costa
elsa.cardoso@iscte.pt, raquel.velada@iscte.pt, silvia.jose@iscte.pt, antonio.caetano@iscte.pt,
carlos.sacosta@iscte.pt
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o percurso do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) ao longo dos últimos anos para a implementação do processo de Bolonha, contribuindo assim para a discussão do impacto de Bolonha no Ensino Superior. São identificadas três etapas fundamentais neste processo entre 2005 e o presente ano lectivo. Com base no relatório global de concretização do processo de Bolonha do ISCTE-IUL relativo a 2010/2011, apresentam-se os resultados mais relevantes: organização dos cursos em créditos e tempo de trabalho dos estudantes; indicadores de internacionalização; unidades curriculares de competências transversais e optativas livres; sucesso escolar; e empregabilidade. O artigo termina com uma conclusão sobre os impactos do processo de Bolonha e os desafios futuros para a instituição.

Palavras chave: Processo de Bolonha, Ensino Superior.

1. Introdução

A implementação do processo de Bolonha na Europa determinou o início de um processo de mudança na gestão do desempenho das Instituições de Ensino Superior (IES). Hoje em dia, as IES têm necessariamente que competir globalmente, comparando o seu desempenho em rankings internacionais. Estas mudanças são visíveis nas linhas gerais de acção ou objectivos estratégicos do processo de Bolonha (ECCE, 2005): (1) adaptação a um sistema de cursos comparáveis e facilmente compreensíveis; (2) adopção de um sistema baseado em três ciclos de estudos; (3) definição de um sistema de créditos; (4) promoção da mobilidade; (5) promoção da cooperação a nível Europeu da garantia da qualidade; e (6) promoção de uma dimensão Europeia no Ensino Superior.

O Ensino Superior tem sofrido ao longo das últimas décadas mudanças significativas a nível nacional e internacional (Amaral, Rosa, & Tavares, 2007; Machado dos Santos, 2009; Tuning Project, 2006), nomeadamente: (1) as metodologias de ensino foram adaptadas para sistemas educação em massa, e não para pequenas elites; (2) a ligação entre o ensino e a investigação foi reforçada nas IES; e (3) a educação seguiu a tendência genérica da sociedade em termos de internacionalização. Actualmente, os estudantes estão convictos da mais-valia de prosseguirem pelo menos uma parte dos seus estudos numa instituição estrangeira, dado que a mobilidade internacional a nível do mercado de trabalho é cada vez mais valorizada. Finalmente, a mudança mais significativa associada ao paradigma de Bolonha é sem dúvida o ensino ao longo da vida (Tuning Project, 2006). À medida que a percentagem da população com qualificações a nível de Ensino Superior aumenta, e os modelos sociais de emprego e de gestão de carreiras se tornam cada vez mais flexíveis, mas por outro lado mais exigentes, a tendência natural é que as pessoas procurem complementar as suas qualificações ao longo da vida. Desta forma, Bolonha introduziu uma nova ênfase no ensino pós-graduado, que permite este desenvolvimento profissional contínuo da população.

Os princípios de Bolonha foram sendo implementados por etapas. Inicialmente, no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), o foco centrou-se nas reestruturações curriculares das licenciaturas de modo a convergir para o modelo de Bolonha baseado em dois ciclos, garantindo empregabilidade mas mantendo o grau de exigência e qualidade da formação. Seguiu-se o foco na adaptação da oferta formativa a um sistema de cursos comparáveis e facilmente compreensíveis, a nível nacional e internacional. Também a promoção da mobilidade e a questão da internacionalização ganharam ênfase com a gradual concretização do processo. Actualmente, o ISCTE-IUL está centrado na implementação de sistemas de garantia da qualidade, em resposta também às exigências da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o percurso seguido pelo ISCTE-IUL com vista à implementação do processo de Bolonha. Desta forma, apresenta o contributo do ISCTE-IUL para a discussão sobre os benefícios que o processo de Bolonha trouxe ao Ensino Superior. O artigo está estruturado em duas secções. A primeira secção descreve as etapas e principais acções executadas desde 2005 até ao presente para concretizar o processo de Bolonha no ISCTE-IUL. A segunda secção sintetiza uma reflexão crítica sobre os aspectos positivos e negativos que resultaram da implementação do processo na Instituição.

2. O percurso do ISCTE-IUL com vista à implementação do processo de Bolonha

No ISCTE-IUL o debate interno sobre o processo e implementação de Bolonha foi desencadeado com a publicação da legislação base de enquadramento, o Decreto-Lei nº 42/2005, que aprovou os princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Após este momento inicial em 2005, a instituição registou mais dois momentos chave de reflexão interna seguida de acção, em 2008/2009 e 2011/2012, tal como ilustrado na Figura 1.



Figura 1: A implementação do processo de Bolonha no ISCTE-IUL

2.1. Etapa 1: 2005

Face à publicação do enquadramento legal do processo de Bolonha (Decreto-Lei nº 42/2005), os diversos departamentos do ISCTE-IUL elaboraram um documento de reflexão que, com base em áreas nucleares de ensino no domínio específico da competência científica respectiva, considerou as seguintes dimensões com vista à transição para Bolonha:

- comparação nacional e internacional dos ciclos de estudos e das estruturas curriculares semelhantes;
- a implementação na instituição;



- forma de integração dos estudantes de licenciatura nas novas estruturas curriculares.

Contudo, alguns departamentos iniciaram o processo de reflexão mesmo antes da publicação do decreto-lei. Em particular, no departamento de Ciências e Tecnologias de Informação a transição para Bolonha foi activamente discutida por todos os docentes em 2004, tendo sido constituída uma Comissão de Reestruturação de Cursos responsável pela implementação das mudanças nos currículos dos cursos oferecidos pelo departamento (Alexandre, Trigueiros, Cardoso, Cercas, & Sá da Costa, 2005). O trabalho desta comissão culminou no desenvolvimento de uma metodologia para criação e reestruturação estratégica de cursos alinhada com os princípios de Bolonha (Trigueiros & Cardoso, 2006).

Após um profundo debate interno com todos os interlocutores (departamentos, Conselho Científico, Conselho Pedagógico e estudantes), a par da publicação do Decreto-Lei nº 74/2006, foi definido que a transição no ISCTE-IUL se iniciaria no ano lectivo de 2006/2007. Neste sentido, foi aprovado o regulamento de aplicação do sistema de créditos ECTS e foram produzidas orientações para que todos os departamentos adequassem os seus cursos a partir desse ano lectivo. No entanto, este prazo não foi vinculativo e os departamentos, tendo em conta as suas especificidades ou restrições, puderam adiar ou fasear a adequação dos seus cursos.

A totalidade dos cursos de 1º ciclo e cerca de metade dos mestrados foram adequados em 2006/2007 que, a par de 2007/2008, foram os anos de referência para a transição da maior parte dos cursos da instituição para o modelo de Bolonha. Estatisticamente:

- em 2006/2007 o ISCTE-IUL pediu a adequação de 32 ciclos de estudos (14 de 1º ciclo, 16 de 2º ciclo e dois de 3º ciclo) e pediu ao abrigo do novo enquadramento jurídico a criação de nove ciclos de estudos (um de 1º ciclo, seis de 2º ciclo e dois de 3º ciclo);
- em 2007/2008 foram adequados 27 ciclos de estudos (um mestrado integrado, 18 de 2º ciclo e sete de 3º ciclo) e foram criados 16 ciclos de estudos (dois de 1º ciclo e 14 de 2º ciclo);
- em 2008/2009¹ a transição ficou concluída com o último pedido de adequação ao novo modelo (um mestrado: Mestrado Integrado em Arquitectura)

Este processo foi também acompanhado pela adequação das próprias estruturas de funcionamento na instituição: através da nomeação de um professor encarregado de missão para Bolonha e a investigação, que supervisionou e acompanhou todos os processos de adequação. A implementação do novo sistema de informação académica, que estava então a decorrer (entre 2005 e 2006), considerou as orientações dos documentos de referência, quer a legislação em vigor, quer os documentos base das instâncias Europeias (nomeadamente os requisitos para a obtenção do ECTS Label). A par da 'Ficha de Unidade Curricular', a preencher para cada unidade curricular (UC), o sistema de informação disponibiliza informação relativa a ciclos de estudos, com indicação dos créditos e horas de contacto e do trabalho autónomo, ambas bilingue (português e inglês). Foram nomeados um coordenador geral institucional e coordenadores departamentais de ECTS a fim de assegurarem a conformidade e a qualidade da informação disponibilizada relativa às UC.

A publicação em 2007 do Decreto-lei nº 38/2007 aprova o regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior. O sistema de garantia da qualidade assenta em dois níveis de análise complementares: institucional e curso. Isto é, ao nível institucional pretende-se

¹ Embora estes dados pertençam já à Etapa 2 apresentam-se em conjunto com os dados da Etapa 1 por razões de clareza e contextualização.



promover a melhoria contínua, enquanto que os cursos são avaliados segundo um modelo de acreditação. A avaliação tem por objecto a qualidade do desempenho das IES, medindo o grau de cumprimento da sua missão através de parâmetros de desempenho relacionados com a respectiva actuação e com os resultados dela decorrentes (Artigo 3º). A Lei determina que as IES desenvolvam sistemas de garantia interna da qualidade e de auto-avaliação (Artigos 17º e 18º).

A criação da A3ES (Decreto-lei nº 369/2007) visa garantir a operacionalização do Decreto-lei nº 38/2007 dado que, à Agência compete desenvolver a avaliação da qualidade, quer das IES, quer dos seus ciclos de estudo, verificando que estão reunidos os requisitos mínimos para o seu funcionamento.

A publicação do Regime Jurídico das IES (Decreto-Lei nº 62/2007) vem introduzir alterações profundas na forma de organização das instituições. No ISCTE-IUL, formalizou-se a nomeação de vice-reitores e pró-reitores com responsabilidades específicas ao nível da implementação e avaliação da oferta formativa. Nomeadamente, três vice-reitores para as áreas de avaliação e desenvolvimento institucional, sistemas de informação e investigação; e dois pró-reitores para as áreas de inovação curricular e relações internacionais.

Com a publicação do Regime Jurídico das IES o ISCTE-IUL vê reconhecido o seu estatuto de instituto universitário em 2009 e, nesse mesmo ano, opta, possibilitado pelo seu elevado grau de autonomia financeira, por passar ao regime fundacional consagrado no Decreto-Lei nº 95/2009 de 27 de Abril. O actual Regulamento Orgânico do ISCTE-IUL² formaliza a existência do Gabinete de Estudos, Avaliação, Planeamento e Qualidade (GEAPQ)³, com responsabilidades ao nível do funcionamento eficaz do sistema de avaliação e garantia da qualidade do ensino do ISCTE-IUL, e do Gabinete de Gestão Curricular (GGC) que exerce as suas atribuições nos domínios da organização e implementação dos planos de estudos, e assegura neste âmbito a comunicação com o exterior. Foi também oficializada a responsabilidade dos coordenadores de ECTS.

2.2. Etapa 2: 2008/2009

Em 2008 iniciou-se o processo de monitorização do sucesso escolar dos estudantes do 1º e 2º ciclos. A implementação deste processo coincidiu com o requisito legal imposto pelo Decreto-Lei nº 107/2008 (que veio alterar o Decreto-Lei nº 74/2006) determinando a obrigatoriedade das IES elaborarem anualmente um relatório acerca da concretização dos objectivos do processo de Bolonha. Em Dezembro de 2008 o ISCTE-IUL publicou os relatórios referentes aos anos lectivos de 2006/2007 e 2007/2008, tendo sido elaborados relatórios até ao ano lectivo de 2010/2011 por requisito legal. Contudo, estes relatórios vão continuar a ser desenvolvidos.

A responsabilidade do desenvolvimento dos relatórios de concretização de Bolonha esteve a cargo do GEAPQ o qual, em estreita colaboração com o Conselho Pedagógico, definiu uma estrutura inicial de relatório tendo por base os princípios fundamentais do processo de Bolonha. Os desafios da implementação dos relatórios iniciais centraram-se na recolha e compilação da informação necessária. Para colmatar estas dificuldades foi constituída uma equipa multidisciplinar que, para além do GEAPQ e do Conselho Pedagógico, incluiu a colaboração de uma pequena equipa de *Business Intelligence* (constituída por um docente e dois estudantes de mestrado) que fez a articulação com a Direcção de Serviços de Informática, responsável pelo desenvolvimento do sistema de informação (Velada, et al.,

² Despacho nº 13540/2010 de 23 de Agosto de 2010, publicado em Diário da República, 2ª série, nº 163 de 23 de Agosto de 2010.

³ GEAPQ é a designação actual deste gabinete, que foi sendo alterada ao longo dos últimos anos. Em 2007, o gabinete denominava-se Gabinete para a Avaliação e Qualidade de Ensino.



2009). Em cada ano lectivo foram elaborados relatórios para todos os cursos de 1º e 2º ciclos ministrados no ISCTE-IUL e um relatório global publicado no site da Instituição até 31 de Dezembro seguinte ao término do ano lectivo a que se reportava. O relatório global, integrando a informação relativa aos diversos cursos em funcionamento em cada ano lectivo, apresenta os resultados do ISCTE-IUL nos aspectos mais relevantes associados à implementação do processo de Bolonha.

O lançamento do ano lectivo de 2009/2010 foi precedido de um intenso debate interno que visou o balanço do funcionamento de um ciclo no modelo de Bolonha e a discussão em torno da adequação às necessidades emergentes em termos de oferta formativa e procura do mercado de trabalho. Foi realizado um plenário de docentes, um plenário do Conselho Científico e foram também auscultados os alunos. Este debate traduziu-se numa reestruturação curricular profunda quer ao nível dos planos de estudos, quer ao nível da criação de novos ciclos de estudos.

Foi normalizada a estrutura formal dos cursos para facilitar as ofertas cruzadas, as articulações entre diferentes domínios dos planos de estudo, a circulação dos estudantes e a gestão dos cursos. Recomendou-se ainda que cada UC correspondesse a seis créditos.

Em 2008/2009 foi criado o Laboratório de Competências Transversais (LCT) do ISCTE-IUL como a estrutura de suporte à aquisição e ao desenvolvimento de competências transversais (CT) nos cursos de licenciatura do ISCTE-IUL. O LCT entrou em funcionamento em 2009/2010, assegurando o funcionamento regular das UC de CT e proporcionando aos estudantes a aquisição e desenvolvimento de competências genéricas (instrumentais, interpessoais e sistémicas) que, a par dos conhecimentos específicos de cada área científica, incrementem o acesso ao emprego e promovam a cidadania responsável.

A partir deste ano lectivo, foi promovida a integração de seis créditos em UC de CT e seis créditos em UC de optativas livres, nos planos de estudos do 1º ciclo.

2.3. Etapa 3: 2011/2012

Em Novembro de 2011 foi formalizado o Sistema Interno da Garantia da Qualidade (SIGQ) do ISCTE-IUL, que compreende a intervenção de múltiplos actores em diversos níveis organizacionais e com diferentes graus de responsabilidade. A Figura 2 apresenta o SIGQ no contexto do sistema global de garantia da qualidade do ISCTE-IUL.

Em 2011/12 promoveu-se uma reavaliação da estrutura curricular dos vários cursos com base nas melhores práticas internacionais (Holanda, Suécia e Reino Unido). Esta reavaliação teve por objectivo a melhoria dos métodos pedagógicos e da aprendizagem dos estudantes, através do reforço do trabalho autónomo e respectivo controlo e avaliação da aquisição de competências.

Decorre actualmente o prazo para a submissão dos guiões de autoavaliação de ciclos de estudo para 2012, no seguimento da planificação do ciclo de avaliação/acreditação de 2011/2012 a 2015/2016. No ISCTE-IUL, pelo número de cursos que abrange e pelos indicadores a que é necessário dar resposta, promove-se um novo momento de reflexão interna, que se apresenta como um novo desafio à organização da instituição e do seu sistema de gestão da informação, nomeadamente, ao nível da coerência do sistema interno de garantia da qualidade e da aplicabilidade do mesmo.

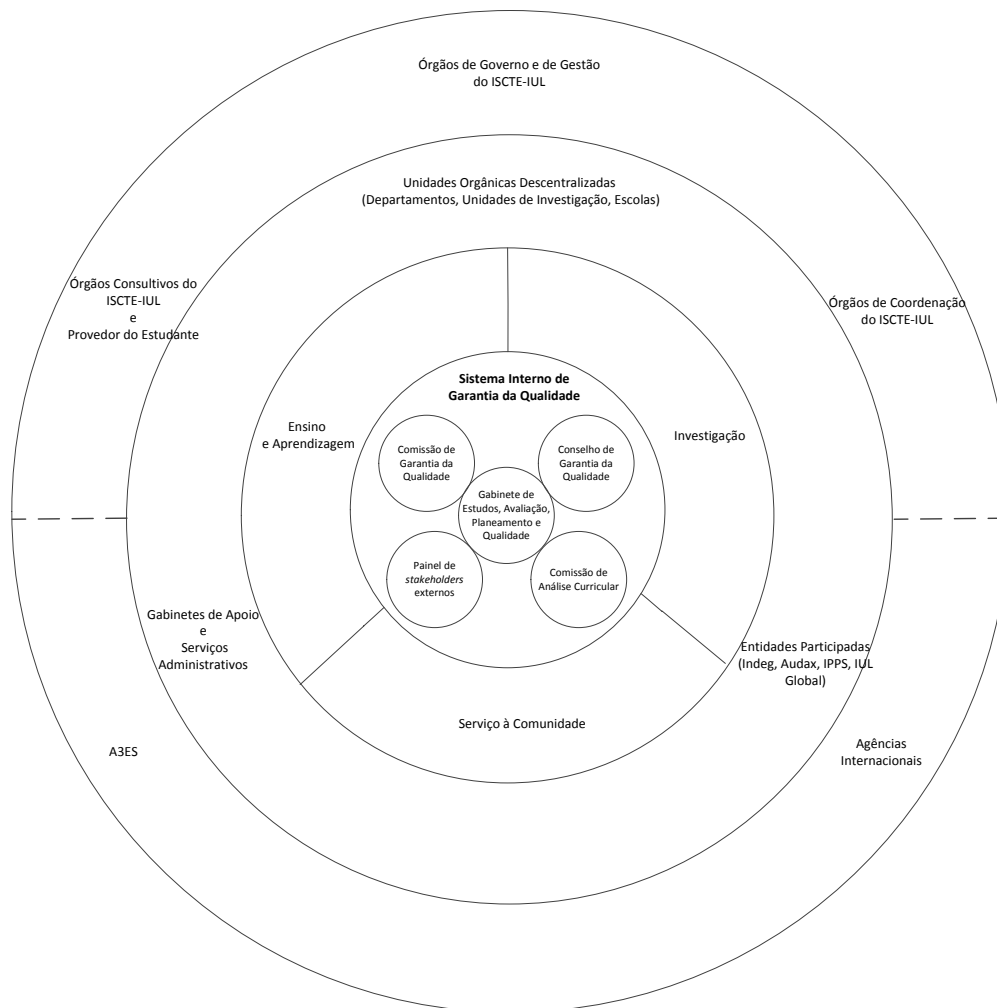


Figura 2: Sistema global de garantia da qualidade do ISCTE-IUL

2.3.1. Resultados quantitativos relativos à concretização de Bolonha

Em Dezembro de 2011 publicou-se o relatório de Bolonha mais recente relativo ao desempenho institucional no ano lectivo de 2010/2011. Apresentam-se em seguida os principais resultados compilados com base nesse relatório (GEAPQ, 2011c), e sempre que possível mostrando a evolução dos indicadores nos últimos dois anos. Os resultados incidem sobre os seguintes aspectos: (1) organização dos cursos em créditos e tempo de trabalho dos estudantes; (2) indicadores de internacionalização; (3) UC de CT e optativas livres; (4) sucesso escolar; e (5) empregabilidade.

Em 2010/11, ao nível da organização dos cursos com base no sistema de créditos, o ISCTE-IUL tinha predominantemente uma estrutura curricular de 180 créditos⁴, com uma duração normal de trabalho de seis semestres curriculares, para a obtenção do grau de licenciado e uma estrutura curricular de 120 créditos⁵, quatro semestres, para a obtenção do grau de mestre. Dos 180 créditos dos cursos de 1º ciclo, a sua maioria são créditos a realizar em UC obrigatórias que pertencem à área científica do respectivo curso, departamento e escola. Nos 120 créditos dos cursos de 2º ciclo, verifica-se que a maioria

⁴ Excepção: Informática e Gestão de Empresas (240 créditos)

⁵ Excepções: Contabilidade, *International Management*, Gestão, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Serviços de Saúde, Marketing e Prospecção e Análise de Dados (102 créditos)



são realizados em UC obrigatórias (pertencentes à área científica do respectivo curso, departamento e escola) e na dissertação ou trabalho de projecto.

No ISCTE-IUL, o tempo de trabalho dos estudantes em cada UC compreende duas grandes componentes: horas de contacto e horas de trabalho autónomo. A componente de contacto das várias UC é repartida por diferentes tipos de aulas, consoante o tipo de metodologias pedagógicas aplicadas no sentido de desenvolver as competências e os objectivos de aprendizagem fixados. Isto é, as horas de contacto referem-se ao tempo utilizado em sessões de ensino de natureza colectiva, designadamente em salas de aula, laboratórios ou trabalhos de campo, e em sessões de orientação pessoal de tipo tutorial. O tempo de trabalho autónomo refere-se a actividades de apoio à consolidação de competências, levadas a cabo pelo estudante de forma independente.

A dimensão de internacionalização assume já um peso significativo no ISCTE-IUL, sendo a percentagem de UC leccionadas numa língua estrangeira de 6% no 1º ciclo e de 13% no 2º ciclo. Em 2010/2011, o ISCTE-IUL celebrou diversos protocolos específicos para o reconhecimento mútuo de créditos em cursos congéneres assim como para a concessão de duplo diploma com IES internacionais.

O número de estudantes estrangeiros tem vindo a aumentar nos últimos anos lectivos (Tabela 1) e, em 2010/2011, o ISCTE-IUL teve um total de 1211 estudantes estrangeiros o que representa cerca de 14% num total de 8465 estudantes, tendo já sido cumprida a meta de 10% de estudantes estrangeiros estabelecida no contrato programa para 2014.

Quanto à internacionalização dos docentes, num total de 486 docentes do ISCTE-IUL, 7,2% têm nacionalidade estrangeira e uma elevada percentagem participou em eventos (reuniões de trabalho, conferências, júris, etc.) em universidades estrangeiras durante o ano lectivo de 2010/2011 (GEAPQ, 2011c).

Em 2010/2011, funcionaram 18 UC de competências transversais, cada uma com um ou dois créditos, num total de 160 turmas (Tabela 1). No ISCTE-IUL este tipo de UC pertencem a um dos seguintes grupos:

- Competências instrumentais: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas;
- Competências interpessoais: capacidades individuais tais como as competências sociais (interacção social e cooperação);
- Competências sistémicas: capacidades e competências relacionadas com o sistema na sua totalidade (combinação da compreensão, da sensibilidade e conhecimento que permitem ao individuo ver como as partes de um todo se relacionam e se agrupam).

No caso do 2º e 3º ciclos, o envolvimento dos estudantes em conferências e seminários, quer participando na sua organização, quer assistindo às comunicações, e a integração dos estudantes em projectos de investigação através da promoção de estágios e bolsas de iniciação à investigação, são as principais medidas que permitem a estes estudantes desenvolver um conjunto de competências transversais e extracurriculares.

Em 2010/2011, 11 dos 16 cursos de 1º ciclo do ISCTE-IUL tinham já instituído um mínimo de seis créditos que o aluno pode escolher livremente noutras áreas científicas.

O ISCTE-IUL tem vindo a desenvolver um conjunto diversificado de medidas para promover o sucesso escolar e prevenir o insucesso, entre as quais se destacam as actividades regulares do Gabinete de Apoio ao Aluno, do LCT e do *Career Services*. Em 2010/2011, destacam-se as seguintes iniciativas ao nível de sucesso escolar: (1) a criação em alguns cursos de um período específico de recurso para os estudantes trabalhadores; (2) a



melhoria na divulgação da informação relativa aos orientadores (temas e áreas) para facilitar o contacto e atribuição de orientações de dissertação/trabalho de projecto; e (3) a melhoria no acompanhamento aos estudantes através de seminários e de reuniões periódicas, de forma a incentivar a finalização do curso e a obtenção do grau de mestre. No ano lectivo em análise, as taxas de conclusão dos cursos foram as seguintes: 1º ciclo (62%); 2º ciclo, continuidade⁶ (53%); 2º ciclo, temático (37%) (Tabela 1).

Indicadores	Ciclo de ensino	2009/2010	2010/2011
Número de estudantes estrangeiros ⁽¹⁾	Todos	1022	1211
Competências Transversais	1º ciclo	19 UC - 128 turmas	18 UC - 160 turmas
Sucesso escolar ⁽²⁾	1º ciclo	61%	62%
	2º ciclo continuidade	47%	53%
	2º ciclo temático	37%	37%

Legenda:

(1) Inclui os estudantes de nacionalidade estrangeira inscritos nos cursos para obtenção de grau e os recebidos ao abrigo de programas de mobilidade;

(2) Nº de estudantes que concluíram o curso/ nº de estudantes inscritos no último ano curricular do curso.

Tabela 1: Evolução dos indicadores de internacionalização dos estudantes, competências transversais e sucesso escolar

Ao nível da empregabilidade, são realizados anualmente inquéritos online pelo GEAPQ e pelo *Career Services*, contabilizando o número de diplomados no ano lectivo ano anterior. Em 2010/2011, os dados gerais dos diplomados em 2009/2010 revelam que a maior parte dos estudantes se encontra empregada um ano após a conclusão do curso e não demora mais de seis meses até encontrar o primeiro emprego (GEAPQ, 2011c). Para fomentar a inserção dos estudantes na vida activa, o ISCTE-IUL tem vindo a promover um conjunto diversificado de acções através do Gabinete de Inserção Profissional e do *Career Services*, entre as quais se destacam a realização do Fórum Empresas, a participação de estudantes da área de gestão em jogos de simulação e concursos e a realização de diversos estágios curriculares e profissionais, bem como estágios de verão.

No âmbito dos relatórios de concretização do processo de Bolonha dos cursos relativos ao ano lectivo de 2010/2011, e em linha com os eixos de desenvolvimento estratégico do ISCTE-IUL que integram o Contrato Programa até 2014, em cada curso efectuou-se uma reflexão geral sobre a concretização do processo de Bolonha. Esta reflexão incidiu sobre os seguintes pontos: grau de concretização das medidas de melhoria propostas no ano lectivo anterior; pontos fortes e aspectos a melhorar; medidas de melhoria e planos de acção para o ano seguinte.

⁶ No ISCTE-IUL foram adoptadas as seguintes designações para distinguir os dois modelos de segundo ciclo de estudos: mestrados integrados ou de continuidade são aqueles que dão sequência a uma licenciatura, podendo ou não, ser necessários para o exercício de uma profissão; mestrados temáticos são aqueles que se desenvolvem em torno de um tema de estudo e não estão vinculados a um 1º ciclo específico.



Pontos Fortes	Aspectos a Melhorar	Planos de Acção
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aumento do nível de internacionalização dos programas, estudantes e docentes; ▪ Acréscimo das qualificações dos docentes com uma percentagem média de doutorados acima de 80%; ▪ Elevadas taxas de empregabilidade dos diplomados do ISCTE-IUL. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carga de trabalho dos docentes de natureza administrativa que condiciona o tempo para a realização de actividades de leccionação e de investigação; ▪ Taxas de abandono, sobretudo nos estudantes de 2º ano dos mestrados, que condicionam as taxas de conclusão dos cursos nos tempos regulamentares. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reforçar a internacionalização dos estudantes através da celebração de novas parcerias com universidades estrangeiras e protocolos com empresas estrangeiras para a realização de estágios; ▪ Melhorar os sistemas informáticos de apoio ao ensino e investigação; ▪ Actualização pedagógica dos docentes; ▪ Fomentar a investigação através do incentivo aos estudantes para participarem nos projectos de investigação dos respectivos Centros de Investigação e candidatarem-se a bolsas de iniciação à investigação; ▪ Melhorar as taxas de conclusão dos mestrados através de um acompanhamento mais próximo e persistente na execução das dissertações/trabalhos de projecto por parte dos docentes.

Tabela 2: Síntese da reflexão geral sobre a concretização de Bolonha em 2010/2011 no ISCTE-IUL (GEAPQ, 2011c)

No que diz respeito ao grau de concretização em 2010/2011 das propostas de melhoria delineadas no ano lectivo de anterior, constata-se que as mesmas são sistematizadas em seis grandes áreas (GEAPQ, 2011c): (1) internacionalização; (2) ligação ao mercado de trabalho; (3) formação pedagógica do corpo docente; (4) planos de estudos; (5) apoio aos estudantes; e (6) investigação. Na Tabela 2 apresentam-se os principais pontos fortes, aspectos a melhorar e planos de acção identificados no ano lectivo de 2010/2011 (GEAPQ, 2011c).

3. Conclusões

O processo de Bolonha, de 1999 a 2010, teve como principal objectivo a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), assegurando um sistema de Ensino Superior Europeu coerente, compatível e comparável. Nesta secção, será feita uma análise crítica do impacto da concretização de Bolonha no ISCTE-IUL a nível institucional, de docentes e da formação dos estudantes.

Ao nível institucional, as vantagens deste processo traduziram-se na reorganização da tecnoestrutura com a criação do GGC, responsável pela organização e implementação dos planos de estudos, e do GEAPQ, que tem como principal missão assegurar o funcionamento eficaz do sistema de avaliação e garantia da qualidade do ensino do ISCTE-IUL. Esta nova tecnoestrutura melhorou a capacidade de resposta institucional em termos dos meios



necessários para a obtenção de informação fiável de suporte à tomada de decisão. Permitiu também melhorar a divulgação de informação quer a nível interno e externo (e.g., A3ES), aumentando a transparência dos processos de gestão.

É um desafio institucional otimizar o corpo docente adequando as suas qualificações às necessidades dos diferentes ciclos de estudo e tipologia de aula. Por exemplo, promover que no 1º ciclo os professores mais qualificados possam assegurar algumas UC do 1º ano, através de uma maior articulação com os estudantes de doutoramento, de modo a estimular o envolvimento e o sucesso dos estudantes.

Destaca-se positivamente a legislação disponibilizada, que ao ser mais concreta e de fácil compreensão, permitiu que as IES se organizassem mais facilmente para cumprir os requisitos legais. Através da harmonização e sistematização de procedimentos, a A3ES promove uma cultura de qualidade, que tem vindo a ser incorporada nas IES na implementação de sistemas internos de garantia de qualidade. No ISCTE-IUL, foi recentemente aprovada a primeira versão do Manual da Qualidade (GEAPQ, 2011a). A nível da harmonização dos procedimentos salientam-se ainda as orientações pedagógicas divulgadas pelo Conselho Pedagógico para o ano lectivo 2011/2012 (CP, 2011), que visam a melhoria das condições pedagógicas e a promoção do sucesso escolar, alinhado com os objectivos estratégicos do ISCTE-IUL. Em particular, estas orientações incluem directrizes para: (1) a planificação do ano/semestre lectivo e das UC; (2) a qualidade pedagógica ao longo do ano/semestre; e (3) avaliação final.

A implementação do processo de Bolonha no ISCTE-IUL veio introduzir uma oferta de cursos mais estruturada e adequada não só a Bolonha mas também às necessidades do mercado de trabalho. A reflexão sobre os planos de estudos foi positiva, bem como a consequente adequação genérica em ciclos de 3 + 2 anos, alinhada com as outras IES Europeias. O encurtamento da licenciatura (1º ciclo) permitiu, por um lado, a antecipação da entrada no mercado de trabalho dos estudantes com competências genéricas e, por outro lado, reduzir o abandono escolar. Isto é, os estudantes que outrora ao fim de 3 ou 4 anos abandonavam o curso sem a obtenção de qualquer grau, podem agora concluir o 1º ciclo obtendo uma certificação.

Salienta-se também a utilização dos ECTS como unidade de medida de trabalho, como factor potenciador da comparabilidade entre cursos e consequente mobilidade dos estudantes no EEES. A oferta de cursos mais estruturada é também mais atractiva para a captação de estudantes estrangeiros. No ISCTE-IUL, a mobilidade dos estudantes no final do 1º ciclo é intensa o que é um factor positivo.

Relativamente ao 2º ciclo, salienta-se positivamente a maior flexibilização e diversificação de percursos curriculares por escolha dos estudantes, de acordo com as suas expectativas profissionais. A aposta futura do ISCTE-IUL é concretizar o sucesso do 3º ciclo, potenciando a ligação aos centros de investigação e ao tecido empresarial.

Uma das dificuldades deste processo tem sido a concretização da autonomia e responsabilização dos estudantes relativamente ao trabalho autónomo que devem desenvolver, levando-os a alcançar um pensamento crítico alicerçado numa argumentação sólida. Este problema é consequência em parte do perfil de entrada dos estudantes no Ensino Superior estar aquém das exigências do paradigma de ensino de Bolonha. O desafio de Bolonha deveria ter sido equacionado também ao nível do Ensino Secundário, dado que com ciclos de formação de menor duração, para terem sucesso os estudantes têm que vir com melhores conhecimentos e mais aptos para receber uma formação mais curta (Alexandre, et al., 2005). Neste sentido, o desafio do ISCTE-IUL passa pelo desenvolvimento de uma cultura institucional de rigor e de disciplina, complementada por



dispositivos específicos de gestão e controle do trabalho autónomo dos estudantes e dos seus resultados.

Segundo a União Europeia, a ambição política dos estados membros em criar um EEES foi conseguida em 2010, de acordo com a Declaração de Budapeste-Viena de Março (EHEA, 2010). Na próxima década será dada ênfase à consolidação deste EEES. Muito embora politicamente se afirme que Bolonha é já uma realidade nas IES, continua a registar-se uma forte resistência à mudança para o novo paradigma de ensino preconizado por Bolonha. A resistência por parte de alguns docentes em alterar o processo de ensino-aprendizagem é também um factor que deve ser salientado. Por outro lado, a excessiva componente administrativa associada aos sistemas de qualidade reduz o tempo disponível para actividades de investigação.

Em suma, os desafios futuros e metas (até 2014) do ISCTE-IUL que permitem dar continuidade à concretização de Bolonha, definidos no contrato programa plurianual para financiamento assinado com o Governo, são principalmente a promoção do sucesso escolar e o reforço da formação pós-graduada. Relativamente ao sucesso escolar foram definidas as seguintes metas para o 1º ciclo, e 2º ciclo de continuidade e temático: 80%, 70% e 50% respectivamente. Em 2010/2011, os valores apurados apresentados na Tabela 2 demonstram que é necessário um esforço institucional para a melhoria do sucesso escolar. Em termos do peso da formação pós-graduada o ISCTE-IUL encontra-se muito perto da meta definida de 50%, com valores em 2010/2011 de 48% (GEAPQ, 2011b). Num ambiente de *research university*, com uma forte articulação com centros de investigação de qualidade, o ISCTE-IUL definiu ainda como desafio aumentar a participação dos estudantes de 1º ciclo em actividades de investigação.

Referências

- Alexandre, I., Trigueiros, M. J., Cardoso, E., Cercas, F., & Sá da Costa, C. (2005). *DCTI a caminho de Bolonha*. Paper presented at the 6ª Conferência da Associação Portuguesa de Sistemas de Informação (CAPSI 2005).
- Amaral, A., Rosa, M. J., & Tavares, D. (2007). Assessment as a tool for different kinds of action: from quality management to compliance and control. In A. Cavalli (Ed.), *Quality Assessment in Higher Education* (pp. 43-53). Pavia, Italy: Portland Press Limited.
- CP. (2011, 22 Junho). Orientações Pedagógicas 2011/2012. *Conselho Pedagógico do ISCTE-IUL* Retrieved from http://www.iscte-iul.pt/Libraries/Conselho_Pedagógico/Orientações_Pedagógicas_2011_2012.sflb.ashx.
- ECCE. (2005). *Report on first results of the Tuning Project with the participation of EUCEET and ECCE*. Istanbul, Turkey: European Council of Civil Engineers (ECCE).
- EHEA. (2010). The official Bologna Process website 2010-2012. Retrieved December 10, 2010, from <http://www.ehea.info/>.
- GEAPQ. (2011a). Manual da Qualidade v1.0. *Gabinete de Estudos, Avaliação, Planeamento e Qualidade do Ensino, ISCTE-IUL* Retrieved from http://www.iscte-iul.pt/Libraries/Sistema_de_Gestão_da_Qualidade/Manual_da_Qualidade_ISCTE-IUL.sflb.ashx.
- GEAPQ. (2011b). *Relatório de actividades do ISCTE-IUL 2010/2011* Gabinete de Estudos, Avaliação, Planeamento e Qualidade, ISCTE-IUL.
- GEAPQ. (2011c). Relatório Global de Concretização do Processo de Bolonha do ISCTE-IUL de 2010/2011. *Gabinete de Estudos, Avaliação, Planeamento e Qualidade do Ensino, ISCTE-IUL* Retrieved from http://www.iscte-iul.pt/Libraries/Sistema_de_Gestão_da_Qualidade/Relatório_Global_de_Concretização_do_Processo_de_Bolonha_do_ISCTE-IUL_2010_2011.sflb.ashx.



iul.pt/servicos/gab_estudos_avaliacao_planeamento_e_qualidade/estudos_e_avaliacao/concretizacao_do_processo_de_bolonha.aspx.

Machado dos Santos, S. (2009). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*: Relatório preparado para a A3ES.

Trigueiros, M. J., & Cardoso, E. (2006). *A methodology for the creation and restructuring Higher Education Degrees conformed to the Bologna goals - a practical case study*. Paper presented at the 12th International Conference of European University Information Systems (EUNIS 2006).

Tuning Project. (2006). *Universities' contribution to the Bologna Process - An introduction*. Bilbao, Spain.

Velada, R., Cardoso, E., Antunes, A., Caetano, A., Bento, R., Aguiar, F., et al. (2009). *Achievements of the Bologna process reforms – an integrated management and IT approach*. Paper presented at the 15th International Conference of European University Information Systems (EUNIS 2009).



Instituto Politécnico da Guarda: Liderança e Qualidade

Rute Abreu (ra@ipg.pt)
Instituto Politécnico da Guarda

Fátima David (sdavid@ipg.pt)
Instituto Politécnico da Guarda

Resumo

O Encontro Nacional subordinado ao tema “A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal” permite a troca de experiências entre Instituições de Ensino Superior, ao mesmo tempo que divulga a metodologia utilizada no Instituto Politécnico da Guarda (IPG) para implementação e concretização do referido processo, bem como apresenta os resultados alcançados, no quadro de avaliação do mesmo, sempre centrado na liderança e na qualidade. No presente estudo, a metodologia de implementação e concretização suporta-se no modelo conceptual proposto por Demming (1994) e, sua posterior, adaptação à Universidade realizada por Padró (2009). As profundas alterações ocorridas no IPG evidenciam três resultados e respetivos benefícios: uma readaptação organizacional, onde o papel da liderança impulsionou esse desafio (Kulati & Moja, 2006), com todos os stakeholders a terem intervenção; uma readaptação do conhecimento, aptidões e competências face ao risco de obsolescência rápida (David & Abreu, 2007), implementando um processo de melhoria contínua no quadro de um sistema de gestão de qualidade; e, por último, a consolidação da sustentabilidade do IPG enquanto dinamizador no desenvolvimento local, mesmo no contexto de ambientes diversos (ensino, investigação e prestação e serviços), com constantes mudanças (legais, económicas e sociais) e elevada competição entre Instituições de Ensino. Daqui resulta um caso de sucesso.

Palavras chave: IPG. Processo de Bolonha. Liderança. Qualidade. Sustentabilidade.

1. Introdução

Nos últimos anos, o Ensino Superior sofreu profundas alterações em consequência de distintos fatores, como: a pressão para expandir o sistema de educação e formação; a globalização da economia e a internacionalização da mão-de-obra, devido às crises económicas e financeiras; e, fundamentalmente, o princípio da “*educação ao longo da vida*”, que gerou uma crescente necessidade de cada indivíduo para investir na sua própria educação superior (Varghese, 2005). Com vista a garantir o estrito cumprimento destes fatores, os mesmos foram suportados na publicação regular de legislação, regulamentos, estudos e artigos, quer em Portugal, quer na União Europeia.

Assim, a sociedade, em geral, e o cidadão, em particular, espera efeitos práticos deste novo paradigma do Ensino Superior, os quais devem conduzir a alterações de médio e longo prazo que consolidem a atividade no Ensino Superior e melhorarem a imagem no curto prazo dos Decisores Políticos. Nesta linha, enquanto Ministro da Educação, o Professor Veiga Simão defendia que “*os novos centros de ensino superior deverão ser implantados, prioritariamente, em zonas definidas a partir de critérios precisos, tais como: composição demográfica da zona e sua evolução previsível; o nível cultural e, em particular, o grau de desenvolvimento do ensino secundário; equipamento industrial e de serviços; relação com os critérios de ordenamento do território*” (Simão, 1972: 20). Neste âmbito, a publicação do Decreto-Lei nº 303/80, de 16 de agosto (MEC, 1980), implicou que dinamização do Ensino Superior Politécnico Público, em geral, e a criação do Instituto Politécnico da Guarda (IPG), em particular. Contudo, só em finais de 1985 se conseguiu concretizar o processo de criação definitivo. As ações empreendidas a partir de então permitiram que, no ano letivo de



1987/88, se tivesse dado início às atividades letivas da Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG-IPG).

Assim, é a ESTG-IPG e a metodologia que foi adotada na mesma para a implementação do processo de Bolonha que irá ser objeto de enfoque deste estudo (Yin, 2003). Com base na experiência adquirida nesta Escola, o processo foi estendido para o IPG que, após uma intensa reflexão, em lugar de considerar quási-autónomas as unidades orgânicas, passou a considerar cada Escola como um todo. Assim, a seleção deste caso de estudo justifica-se por a ESTG-IPG ter sido a entidade precursora de tal implementação, à qual se seguiram as outras Escolas do IPG. Precisamente no âmbito de aptidões técnicas e competências mais práticas, a ESTG-IPG, a partir do ano letivo 2006/07, encontrou-se entre as instituições pioneiras na implementação do processo de Bolonha em Portugal, em conformidade com o Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março (MCTES, 2006), que aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do Ensino Superior.

Convém referir que, diversos autores na literatura (Meyer & Rowan, 1977; Scott & Meyer, 1991; Meyer & Scott, 1992) evidenciam a possibilidade de análise da implementação de um processo, por exemplo, o de Bolonha, e a respetiva contribuição de uma dada Instituição, por exemplo, o IPG. Assim, é essencial analisar todas as interações entre as variáveis do contexto interno, bem como do contexto externo organizacional. E, ainda, se reforça tal perspetiva, com o modelo proposto por Deming (1994) que defende que o processo se inicia com a apreciação do sistema.

Em 2006, a ESTG-IPG tinha, entre as apostas estratégicas, a implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade. A sua realização foi enquadrada numa ação de formação aprovada no âmbito do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS) consubstanciada num conjunto de ações de formação na área da qualidade e no apoio do Programa Operacional da Administração Pública. Assim, definiram-se todos os processos, instruções e procedimentos, bem como o respetivo Manual de Qualidade, tendo sido posteriormente submetido à aprovação de uma empresa de certificação de qualidade (ESTG, 2006). Desde 2008, a ESTG-IPG detém a certificação do Sistema de Gestão de Qualidade confirmado pela SGS- *Société Générale de Surveillance* S.A.

A ESTG-IPG foi criada pelo Decreto do Governo nº 46/85, de 22 de novembro (ME, 1985), no âmbito da reformulação da rede dos estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico, tendo como principal objetivo responder aos desafios colocados pela adesão à União Europeia, e aumentar a capacidade de resposta do Ensino Superior, nomeadamente nas vertentes de Tecnologia e Gestão. Na ESTG-IPG da Guarda estavam incluídos os bacharelatos e as licenciaturas de cinco engenharias (Ambiente, Civil, Informática, Mecânica e Topográfica), e da licenciatura de Tecnologia e Design de Equipamento. Na Gestão estavam incluídos os bacharelatos e as licenciaturas de Contabilidade e Auditoria, Secretariado e Assessoria de Direção, Gestão, Gestão de Recursos Humanos e Marketing.

Neste contexto, assumiu particular importância o enquadramento em termos legais da implementação do processo de Bolonha no Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro (MCIES, 2005), dada a tradicional resistência à mudança, a qual ficou sem argumentos. Ao mesmo tempo, este diploma permitiu interdependência com autonomia institucional, mas integrando e promovendo relações com diferentes *stakeholders* internos e externos, por exemplo: diplomados, estudantes, empregadores, professores e organismos políticos. Assim, o objetivo do processo de Bolonha no IPG fez emergir as necessidades e expectativas dos estudantes que esperavam concretizar a sua educação e formação baseada em conhecimentos, aptidões e competências, ao mesmo tempo que respondia às necessidades dos empregadores e, conseqüente, obtinha benefícios para o IPG.



Com vista a fundamentar a metodologia precedente, a estrutura deste estudo apresenta três pontos de desenvolvimento, que embora diferenciados se encontram interligados entre si. No primeiro ponto contextualiza-se, a nível internacional e nacional, a temática do processo de Bolonha. No segundo ponto apresenta-se a metodologia de implementação e concretização suportado no modelo conceptual proposto por Deming (1994) e, sua posterior, adaptação à Universidade realizada por Padró (2009). No terceiro ponto efetua-se a explanação das três discussões centrais, bem como os benefícios para as quatro Escolas integradas no IPG, enquanto casos diferenciados, que pretendem tipificar a realidade do processo de Bologna.

2. Desenvolvimento

Face ao novo quadro legal designado por processo de Bolonha, reforça-se a posição do ensino superior politécnico que *“responde a uma lógica de diversificação do ensino superior que se orienta para (...) cursos, tendencialmente caracterizados por uma preocupação menos especulativa e mais prática, o que lhes confere características mais diretamente profissionalizantes (...)”* (DGES, 1993: 45). Já em relação ao estabelecimento de princípios e orientações fundamentais para o desenvolvimento integral do processo de Bolonha no IPG foram concretizadas um conjunto de medidas (MCIES, 2005b), das quais se destacam:

- i) a implementação do sistema europeu de transferência de créditos, dado que todas as unidades curriculares (UC) das Licenciaturas e Mestrados e as unidades de formação dos Cursos de Especialização Tecnológica passaram a ser expressas com indexação a uma unidade de crédito;
- ii) a adoção de uma estrutura de graus baseada essencialmente em dois ciclos, especificamente: Licenciaturas (1º ciclo) e Mestrados (2º ciclo), nos quais são desenvolvidas práticas pedagógicas inovadoras, como a utilização extensiva da plataforma de *e-Learning* - Blackboard, com ferramentas diversas desde as simulações e outros meios tecnológicos desenvolvidos em laboratórios; organização de visitas de estudo, eventos e seminários e, de modo, mais regular *workshops* e outras ações de desenvolvimento pessoal (por exemplo através do centro interativo de línguas e culturas a dinâmica de línguas estrangeiras);
- iii) a promoção da mobilidade de estudantes, de docentes e de pessoal não docente, com a adoção de medidas e programas necessários ao reforço da atractividade do ensino superior europeu, nomeadamente reforçando a política de concessão de bolsas de estudo a estudantes para e de países exteriores ao espaço europeu, sempre na observância rigorosa de qualidade e valores académicos;
- iv) a promoção efetiva da dimensão europeia do ensino superior, com subsequente transferência para a sociedade, dado que cursos da ESTG-IPG têm um estágio curricular obrigatório numa entidade, tendo o GESP-IPG uma intervenção direta e, assim, a elevada inserção na vida ativa dos seus Diplomados, tendo as taxas de empregabilidade dos Cursos do IPG atingido valores mais de 94% dos Diplomados da ESTG-IPG encontram emprego em menos de um ano depois de terminarem o seu Curso (GPEAR, 2011);
- v) a participação dos estudantes em todas as fases de implementação do Processo, incluindo a criação de condições efectivas de estudo e de vida, garantes da possibilidade de conclusão dos cursos ou estudos em tempo razoável, sem obstáculos associados à condição económica ou social dos estudantes, assim as UC na ESTG-IPG estão orientadas para o contexto empresarial fomentando-se as ações de formação, conferências, visitas de estudo e seminários;



vi) a contribuição do ensino superior na concretização da aprendizagem ao Longo da Vida, nomeadamente fazendo uso do sistema europeu de transferência de créditos (*European Credit Transfer and Accumulation System - ECTS*) na valorização profissional e, principalmente, do Suplemento ao Diploma que, desde 10 de Janeiro de 2008, foi criado através da publicação da Portaria nº 30/2008, de 10 de janeiro (MCTES, 2008) que regulamenta o artigo 39º do Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de novembro (MCIES, 2005a).

Cada uma das concretizações anteriores justifica o próprio processo de implementação do processo de Bolonha e respetiva adequação dos cursos da ESTG-IPG, na qual o processo começou muito antes da publicação dos normativos legais respetivos. Com efeito, a partir de maio de 2005, a Direção da ESTG-IPG promoveu internamente o debate e a discussão da adequação dos seus cursos. Numa primeira etapa analisaram-se extensivamente os diferentes relatórios dos grupos de trabalho, tanto os promovidos pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, como os promovidos pelo Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (ESTG, 2008).

Da análise e reflexão anterior foi possível concluir, por um lado, que a introdução deste processo implicava planear uma abordagem de atuação conhecida por todos os *stakeholders* e, por outro lado, a divulgação e reformulação curricular dos cursos da ESTG-IPG, tinha que seguir uma abordagem de atuação sequencial e integradora de toda a ESTG-IPG, especificamente: na 1ª Etapa - definição dos perfis de competências; na 2ª etapa - definição do plano curricular; na 3ª etapa - definição da ficha da UC, solicitando o preenchimento da mesma a cada um dos docentes e integrando nos coordenadores de áreas científicas.

No âmbito desta última etapa, houve quatro sub-etapas: 3.1. a partir das competências a adquirir foram definidos os conteúdos programáticos mínimos; 3.2. a partir dos elementos anteriores definiram-se as metodologias de ensino e aprendizagem; 3.3. após as anteriores sub-etapas fez-se a discriminação de cargas horárias segundo as várias modalidades: teórica, prática, teórico-prática, prática laboratorial, trabalho de campo, estudo, avaliação e outra.

Esta abordagem justificou-se no âmbito do Decreto-lei nº 74/2006, 24 de março (MCTES, 2006) ao referir que “*a determinação do trabalho que o estudante deve desenvolver em cada unidade curricular incluindo, designadamente, e onde aplicável, as sessões de ensino de natureza coletiva, as sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, os estágios, os projetos, os trabalhos no terreno, o estudo e a avaliação — sua expressão em créditos, de acordo com o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, incluindo a realização de inquéritos aos estudantes e docentes tendo em vista esse fim*”; 3.4. em face do anterior fixaram-se os ECTS segundo uma fórmula que se apresenta em seguida; 3.5. contudo, para cada curso, os ECTS de cada UC foram posteriormente validados por: estudantes que preencheram inquéritos onde evidenciaram as respetivas cargas de trabalho; e docentes que apresentaram, em entrevistas estruturadas, as justificações das cargas de trabalho, do estudante médio, face às metodologias de ensino desenvolvidas.

Assim, é evidente que, consoante o curso e a UC, em concreto, as novas estruturas curriculares passaram a estar organizadas pelo sistema de ECTS, mas em lugar de estarem integradas de modo individual passaram a estar integradas de modo conjunto. Para além de que, a adoção deste critério implicou o ajuste de novos objetivos de formação com maior dinâmica, exigindo de cada docente uma maior dedicação, quer no ensino presencial, quer no ensino à distância, mas permitindo que a participação de cada estudante seja cada vez maior no novo processo de aprendizagem. Contudo, cabe ao docente orientar essa aprendizagem, bem como os resultados da mesma.



Em 2005, no documento de reflexão e princípios orientadores para a reformulação curricular dos cursos da ESTG-IPG apresentado pela Direção da ESTG-IPG (ESTG, 2005) foi considerado como recomendação para as equipas que promoveram a adequação que:

1. A duração normal de um curso em regime diurno era de 3 anos ou 6 semestres letivos, o que implicava um máximo de 30 ECTS por semestre e 180 ECTS por curso. Para o regime parcial noturno prolongado a duração normal era de 4/5 anos ou 9 semestres letivos, o que implicava um máximo de 30 ECTS por semestre e 180 ECTS por curso. Apresenta-se como exemplo, o Curso de Contabilidade na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição das Unidades de Crédito por cada ano

REGIME INTEGRAL DIURNO	UC	REGIME PARCIAL NOCTURNO PROLONGADO	UC
1º Ano - 1º Semestre	30	1º Ano - 1º Semestre	21
1º Ano - 2º Semestre	30	1º Ano - 2º Semestre	20
2º Ano - 1º Semestre	30	2º Ano - 1º Semestre	20
2º Ano - 2º Semestre	30	2º Ano - 2º Semestre	14
3º Ano - 1º Semestre	30	3º Ano - 1º Semestre	18
3º Ano - 2º Semestre	30	3º Ano - 2º Semestre	20
-	-	4º Ano - 1º Semestre	19
-	-	4º Ano - 2º Semestre	19
-	-	5º Ano - 1º Semestre	29
Total	180	Total	180

2. As horas de trabalho estavam distribuídas, num ano letivo, por 40 semanas, distribuídas por 15 semanas letivas e 630 horas de trabalho em cada semestre e por 5 semanas de avaliação e 210 horas de trabalho.
3. O limite máximo de trabalho semanal era obtido dividindo 1680 horas/ano por 40 semanas/ano, o que equivalia a 42 horas de trabalho por semana.
4. Cada equipa de adequação por partir de uma estrutura fixa de 5 UC por semestre, e fazendo a separação entre semanas lectivas e semanas de avaliação, temos as seguintes “horas” totais:

Semanas lectivas: 630 h/semestre: 5 UC/semestre: 15 semanas = 8,2 horas/semana, que devem ser distribuídas nas sessões de natureza coletiva por ensino teórico (T), teórico-prático (TP), prático e laboratorial (PL), trabalho de campo (TC), seminário (S), estágio (E) e orientação tutorial (OT).

Semanas de avaliação: 210 horas/semestre: 5 UC/semestre = 42horas : 5 semanas = 8,4 horas/semana, consagradas a outra (O): estudo privado, outra (O): avaliação (eventualmente) e, ainda, orientação tutorial (OT ou estudo acompanhado).

5. Foi dada a possibilidade às equipas que considerassem “excessiva” a carga horária correspondente às semanas de avaliação, podendo “transferir” horas para as semanas letivas, mas sempre respeitando o limite máximo de trabalho semanal. Neste sentido, foi relevante, no final, a distribuição de cargas horárias por UC, pelo que, no limite, a estrutura podia ser: 5 UC por semestre, com um total de 840 horas, sendo que às 5 UC correspondia a 168 horas totais/UC; ou 6 UC por semestre, com um total de 840horas, sendo que às 6 UC correspondia a um total de 140 horas/UC.
6. Cada um destes totais foi explicitado e desagregado, para efeitos do preenchimento dos formulários oficiais; conforme se depreende das Normas Técnicas da Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES), os planos curriculares passaram a discriminar as horas totais por UC e não as horas letivas semanais.

7. As **sessões de natureza coletiva**, de carácter teórico (T), teórico-prático (TP) e prático e laboratorial (PL), pressupõem que o docente deve incentivar os estudantes da Licenciatura em Contabilidade a desenvolverem as competências gerais associadas ao perfil do curso, através de capacidades transversais, assim como as competências, gerais e específicas, académicas e técnicas associadas ao mesmo.
8. As **sessões de orientação pessoal do tipo tutorial** podem ser individualizadas, mas também se admitem em pequenos grupos, tendo o estudante ao dispor um ensino personalizado, no qual o docente procura esclarecer dúvidas e apontar soluções para o processo de aprendizagem da UC, nomeadamente: nos conteúdos programáticos; organização e execução de trabalhos de campo; assim como, assistência na componente «estudo».
9. O **trabalho de campo** (TC) pretende ser o instrumento de consolidação da aprendizagem do estudante, que orientado pelo docente identifica exemplos, textos, artigos, *case studies* de empresas, nacionais e internacionais, entre outros. A perspetiva do docente deve ser o incentivo à componente profissional, dirigida a qualquer domínio do saber.
10. O **seminário** deve envolver, no âmbito de cada UC, um profissional, que reproduz a sua experiência profissional para os estudantes. A presença dos estudantes deve ser obrigatória, com vista a garantir o êxito da troca de experiências entre a realidade das organizações e a da ESTG-IPG.
11. As referências anteriores eram indicativas para auxiliar a “atribuição” da carga horária a cada UC. Será contudo normal que a carga horária total seja distinta, consoante as unidades curriculares, ou seja, uma UC pode ter 180 horas e outra 120 horas. Estes ajustamentos deverão ser efectuados globalmente após análise e recepção do conjunto das fichas da UC, tal como se apresenta na Figura 1.

DESCRÇÃO DA UNIDADE CURRICULAR 1			
Unidade Curricular: Contabilidade Financeira I			
Area Científica: Contabilidade e Finanças			
CÓDIGO:		CRÉDITOS ECTS: 8	
CURSO: Contabilidade			
Ano: 1º <input checked="" type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/>		Semestre: 1º <input checked="" type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/>	
Regime: Obrigatório <input checked="" type="checkbox"/> Optativo <input type="checkbox"/>		Tipo: Anual <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/>	
Horas de Trabalho:			
Ensino teórico (T)		Estágio (Est)	
Teórico-prático (TP)	60	Orientação tutorial (OT)	30
Prático e laboratorial (PL)		Estudo (E)	40
Trabalho de campo (TC)	90	Avaliação (A)	2
Seminário (S)	2	Outra (O)	
TOTAL			224
PRÉ-REQUISITOS: Sim <input type="checkbox"/> Indicar abaixo		Não tem <input checked="" type="checkbox"/>	

Horas Teórico-Práticas:
Sessões de natureza coletiva 15 semanas * 4 horas = 60
Orientação tutorial: 15 semanas * 2 horas = 30
Trabalho de Campo: 5 caso prático * 18 horas = 90
Seminário: Sessão de natureza coletiva = 2
Estudo: 5 semanas * 8 horas = 40
Avaliação: Frequência/Exame = 2

Figura 1 – Modelo de Ficha da Unidade Curricular

No que diz respeito aos ECTS, a cada Unidade de Crédito equivale 28 horas de trabalho, isto é, 1680 horas/ano por 60 ECTS/ano. Assim, a atribuição dos ECTS será efetuada após distribuição das horas de trabalho, através de uma divisão direta e arredondando para múltiplos de meio crédito, tal como é publicado na alínea g) do Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro (MCIES, 2005). Por exemplo, para uma UC com 150 horas totais:



150horas / 28horas = 5,5 UC (ou 5 quando houver necessidade de acerto final)

Neste cenário, cada curso avaliou, na definição inicial do plano curricular, a questão da integração dos estágios curriculares. Assim, e tendo em consideração que o “Estágio” é uma UC, ele deve ser incluído no computo das cargas horárias e ECTS do semestre. Por exemplo, no Curso de Contabilidade optou-se por um estágio curricular obrigatório com 17 ECTS, o qual consta do último semestre do plano curricular, conforme Tabela 2. Neste caso específico estágio encontra-se acreditado pela Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas cumprindo o seu regulamento de estágios (CTOC, 2002).

Tabela 2 – Modelo do Plano de Estudos (2º semestre – 3º ano) da Licenciatura em Contabilidade (regime Diurno)

2.º semestre						
Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Programação e Avaliação de Projectos de Investimento. Contabilidade e Gestão Financeira Sectorial. Estágio/projecto de fim de curso	Contabilidade e Finanças ...	Semestral ...	224	TP: 45; OT: 15; TC: 120; S: 2	8	A regulamentar pelo órgão legal e estatutariamente competente.
	Contabilidade e Finanças ...	Semestral ...	140	TP: 45; OT: 15; TC: 40; S: 2	5	
	Contabilidade e Finanças ...	Semestral ...	476	OT: 15; TC: 59; E: 400	17	
<i>Total</i>			840		30	

(5) TP — teórico-prático; TC — trabalho de campo; OT — orientação tutorial; S — seminário; E — estágio.

O Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março (MCTES, 2006) previu que os estabelecimentos de ensino superior promovessem, até ao final do ano letivo de 2008-2009, a adequação dos cursos que se encontravam a ministrar e dos graus que estavam autorizados a conferir à nova organização decorrente do processo de Bolonha. No caso do IPG, a liderança do mesmo entendeu que o cronograma de atividades deveria implicar a submissão de novas propostas até à sua entrada em vigor no ano letivo 2006/07, pelo que se estabeleceu:

- 1ª Etapa - Até 29 de julho de 2005, definição para cada curso, das competências e dos respetivos planos curriculares (sem discriminação das cargas horárias). Também, foram preenchidos os pontos 1 a 9 do formulário da DGES. Esta etapa foi da responsabilidade das equipas designadas pelos departamentos responsáveis pelos cursos, podendo contudo, socorrer-se de pareceres ou sugestões de outros departamentos ou órgãos;
- 2ª Etapa – Na medida em que a alínea h) do Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro (MCIES, 2005) referiu expressamente que: “*uma unidade curricular integrante do plano de estudos de mais de um curso do mesmo estabelecimento de ensino superior deve ser atribuída o mesmo número de créditos, independentemente do curso*”, foi desenvolvida uma primeira compatibilização entre planos curriculares dos diferentes cursos, em particular no que diz respeito às UC comuns, por forma a garantir expressamente esta alínea.
- 3ª Etapa – Até 30 de setembro de 2005, preenchimento e entrega aos Diretores de Departamento, das fichas curriculares de todas as UC.
- 4ª Etapa – Até 21 de outubro de 2005, compatibilização das fichas curriculares e preenchimento integral do formulário da DGES e entrega do dossier completo à Direção da ESTG-IPG.
- 5ª Etapa – Até 25 de outubro de 2005, encaminhamento pela Direção da ESTG-IPG das propostas de reformulação curricular para apreciação das Comissões Científico-Pedagógicas dos outros departamentos envolvidos na lecionação dos cursos.



6ª Etapa – Até 11 de novembro de 2005, envio para a Direção da ESTG-IPG, dos pareceres e das propostas de alteração provenientes dos departamentos.

7ª Etapa – Entre 12 e 16 de dezembro de 2005 foi realizado um inquérito a todos os estudantes que compareceram às aulas, do 1º ano ao 4º ano, de todos os regimes e cursos.

O inquérito aos estudantes da ESTG-IPG avaliou a sua perspetiva, uma vez que o novo paradigma de ensino permitia uma maior liberdade no percurso formativo do estudante, exigindo, contudo, maior responsabilidade ao mesmo e menor intervenção do docente, que passará a orientar a formação do estudante. Por exemplo, Sáez (2000) centra o seu estudo no papel do tutor, concretamente na realização da componente prática. O inquérito, desenvolvido pela Direção da ESTG-IPG dentro do panorama da adequação dos cursos ao processo de Bolonha permitiu obter uma percepção, ainda que incompleta, da sua realidade. Por exemplo, no curso de Contabilidade e Auditoria, o universo de estudantes ascendia, em Dezembro de 2005, a 216. A amostra validada ascendeu a 60 estudantes (28% de respostas), tendo sido previamente objeto de verificação de desconformidades ou insuficiências nas respostas. O inquérito baseou-se no antigo plano de estudos (pré-Bolonha), mas tendo subjacente o novo plano de estudos da Licenciatura em Contabilidade (pós-Bolonha), que está organizado por ano curricular, subdividido em seis semestres, ao contrário do anterior que eram oito semestres. Em ambos os modelos, cada semestre tem a duração de 15 semanas letivas, mais 5 semanas para avaliação.

Tal como refere o Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro (MCIES, 2005), cada ano curricular pode implicar diferentes ECTS, que no caso do Curso de Contabilidade existe um peso máximo de 17 ECTS e um mínimo de 2 ECTS. Assim, o inquérito teve como objetivo estimar o número de horas de trabalho, subdivididas por «estudo», «trabalho autónomo» e «avaliação», que os estudantes da ESTG-IPG dedicavam a cada disciplina, quer do Bacharelato quer da Licenciatura em Contabilidade e Auditoria. Além disso, procurou aferir-se, na perspetiva do estudante, o «grau de dificuldade» atribuído a cada disciplina frequentada.

8ª etapa – Até 16 de dezembro de 2005, entrega na Direção da ESTG-IPG das propostas finais pelas equipas designadas pelos departamentos responsáveis pelos cursos.

9ª etapa – Encaminhamento das propostas para o Conselho Científico da ESTG-IPG, com conhecimento a todos os Departamentos envolvidos.

10ª etapa – Até 20 de janeiro de 2006, apreciação das propostas pelo Conselho Científico da ESTG-IPG. Nesta fase, os cursos adequados foram os seguintes: Engenharia Topográfica; Engenharia Informática; Engenharia Mecânica; Gestão; Marketing; Contabilidade (regime diurno e regime nocturno); Gestão de Recursos Humanos; Design do Equipamento; e Secretariado e Assessoria de Direção. Contudo, os cursos de Engenharia do Ambiente e Engenharia Civil não foram adequados; este último apenas o foi no ano lectivo de 2007/08, devido, fundamentalmente, à indefinição sobre a duração de alguns cursos objecto de acreditação junto de organismos profissionais (Ordem dos Engenheiros e Associação Nacional de Engenheiros Técnicos - ANET).

11ª e última etapa – Em 23 de junho de 2006, foi publicado o Despacho nº 13.200/2006 (DGCE, 2006) com a implementação e adequação ao processo de Bolonha de todos os cursos da ESTG-IPG e, ainda, da Escola Superior de Turismo e Hotelaria (ESTH-IPG).

3. Discussões e Recomendações

A primeira discussão é centrada na readaptação organizacional, onde o papel da liderança impulsionou o desafio do processo de Bolonha, com todos os *stakeholders* a terem



intervenção. Esta liderança implicou uma crescente participação, maior representatividade e mais ênfase com equidade entre todos, especificamente: pessoal docente, pessoal não docente, dirigentes, estudantes, empregadores e comunidade (local, nacional e internacional). Destaca-se que a personalidade e o estilo de atuação do líder, a própria dinâmica da organização interna, a história e a cultura da Instituição se revelaram fatores decisivos deste processo (Kulati & Moja, 2006).

Entre as recomendações dos benefícios induzidos pelo IPG na região da Guarda estão as relações com os empregadores, dado que usufruem das alterações qualitativas na estrutura de educação e formação, com o subsequente estímulo ao aparecimento de novas empresas ou serviços, em consonância com a modernização de unidades industriais e o desenvolvimento das novas tecnologias de informação. Paralelamente, reveste, nesta área particular importância, a psicologia ao permitir perceber o comportamento humano e as interações entre os colaboradores e os dirigentes, os quais devem conhecer essas diferenças e utiliza-las de modo a otimizar o processo (Demming, 1994; Padró, 2009).

A segunda discussão é justificada na adaptação do conhecimento, aptidões e competências face ao risco de obsolescência rápida, implementando por isso um processo de melhoria contínua no quadro de um sistema de gestão de qualidade. Nesta medida, o processo de Bolonha centra-se na construção do Espaço Europeu de Ensino Superior que estabelece sistemas mais coerentes, compatíveis, competitivos e atrativos, através da garantia de qualidade e, fundamentalmente, da harmonização dos graus em todas as instituições da União Europeia (David & Abreu, 2009). Assim, o processo de acreditação é usado como identificador da qualidade no Ensino Superior (Eaton, 2003).

Entre as recomendações dos benefícios induzidos pelo IPG na região da Guarda estão a contribuição para a melhoria quantitativa e qualitativa da educação (não massificada), criando novas oportunidades de acesso ao Ensino Superior (maiores de 23 anos, reclusos, formação pós-secundária não superior, entre outras) e a contenção do êxodo da população jovem, candidata aos estudos superiores, invertendo-se o fluxo migratório ou as elevadas taxas de desemprego e, ainda, a adoção de um sistema de graus comparável, baseado no estabelecimento de um sistema de créditos acumuláveis e transferíveis no âmbito nacional e internacional.

A terceira discussão é fundamentada na sustentabilidade do IPG, dado o seu papel dinamizador no quadro do desenvolvimento local, concorrendo num ambiente diverso (ensino, investigação e prestação de serviços), com constantes mudanças (legais, económicas e sociais) e elevada competição entre Instituições de Ensino. A complementaridade dessa sustentabilidade é dada pelo impulso na mobilidade de estudantes, pessoal docente e não docente, durante todo o processo de formação, implicando por isso promoção e cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade do próprio Ensino Superior (MCIES, 2005a). Nesta medida, as alterações serão sempre de pessoas e processos (Demming, 1994; Padró, 2009).

Assim, entre as recomendações dos benefícios induzidos pelo IPG na região da Guarda estão: a fixação de um corpo científico e técnico altamente qualificado (apostado na especialização), necessário ao desenvolvimento económico, social e cultural da região; o apoio a serviços e indústrias já implementadas ou em fase de criação, quer através da colaboração do pessoal docente e técnico, quer através da utilização da estrutura laboratorial e documental do IPG; e a viabilização de equipamentos públicos com fins de prestação de serviços.

Face ao exposto, o desenvolvimento sustentado do País e, muito especialmente, da região da Guarda, passa necessariamente pelo Instituto Politécnico da Guarda...



4. Referências

- Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas (CTOC, 2002). Anúncio nº 119/2002, aprova o Regulamento de Estágio da Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas. *Diário da República*, 263, II Série, 14 de novembro, 18858-18862.
- David, F. & Abreu, R. (2007). The Bologna Process: Implementation and Developments in Portugal. *Social Responsibility Journal*, 3 (2), 59-67.
- David, F. & Abreu, R. (2009). Implementação do Processo de Bolonha em Portugal. *Universo Contábil*, 5 (3), 139-155.
- Deming, E. (1994). *The New Economies for Industry, Government, Education*. Cambridge: MIT Press.
- Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES, 1993). *Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia: Contribuição Portuguesa para o debate*. Lisboa: DGES.
- Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES, 2006). Despacho nº 13 200/2006, *Diário da República*, II Série, 37, 23 de junho, 9110-9111.
- Eaton, J. (2003). *Is accreditation accountable? The continuing conversation between accreditation and the Federal Government*. Washington: CHEA Monograph Series, nº 1.
- Escola Superior de Tecnologia e Gestão da Guarda (ESTG, 2005). *Inquérito aos estudantes de Contabilidade e Auditoria*. Guarda: ESTG.
- Escola Superior de Tecnologia e Gestão da Guarda (ESTG, 2006). *Relatório de Gestão*. Guarda: ESTG.
- Escola Superior de Tecnologia e Gestão da Guarda (ESTG, 2008). *Relatório de Implementação do Processo de Bolonha na ESTG-IPG. Anos Lectivos 2006/07 e 2007/08*. Guarda: ESTG-IPG.
- Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI, 2011). *Desemprego dos Diplomados*, Junho de 2011. Lisboa: MCTES - GPEARI.
- Kulati, T. & Moja, T. (2006). Leadership. In: N. Cloete et al (eds.). *Transformation in Higher Education*. Amsterdam: Springer, 153-170.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology*, 83 (2), 340-363.
- Meyer, J.W. & Scott, W.R. (1992). *Organizational Environments – Ritual and Rationality*. California, Update Edition, Sage Publications.
- Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (MCIES, 2005a). Decreto-Lei nº 42/2005, aprova os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior. *Diário da República*, I Série-A, 37, 22 de fevereiro, 1494-1499.
- Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (MCIES, 2005b). *Processo de Bolonha*. Lisboa: MCIES.
- Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (MCTES, 2006). Decreto-Lei nº 74/2006, aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. *Diário da República*, I Série-A, 60, 24 de março, 2242-2257.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES, 2008). Portaria n.º 30/2008, Regula o suplemento ao diploma a que se refere o Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, I Série, 7, 10 de janeiro, 237-238.



Ministério da Educação (ME, 1985). Decreto do Governo nº 46/85, adopta medidas relativas à expansão do ensino superior politécnico, nomeadamente nas suas vertentes de tecnologia e gestão. *Diário da República*, 269, I Série, 22 de novembro, 3890-3891.

Ministério da Educação e Ciência (MEC, 1980). Decreto-Lei nº 303/80, cria os Institutos Politécnicos da Guarda, Leiria, Portalegre e Viana do Castelo. *Diário da República*, 188, I Série, 16 de agosto, 2216.

Padró, F. (2009). The applicability of Deming's system of profound knowledge to Universities. *The Journal of Quality & Participation*, April, 10-14.

Sáez, J.L. (2000). Una aproximación al papel del tutor en la realización de prácticas de empresa – Análisis del proceso en la escuela de empresariales de Vigo. *Revista de Contabilidade e Comércio*, 57 (227), 115-137.

Scott, W. & Meyer, J. (1991). The Organization of Societal Sectors: Propositions and Early Evidence. In W.W. Powel e P. DiMaggio (1991). *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 108-140.

Simão, J.V. (1972). *Uma Decisão Histórica: Expansão do Ensino Superior*. Lisboa: CIREP.

Vaghese, N.V. (2005). Reestructuración institucional en los países de la CEI. *Carta Informativa del IIPE*, Julio/Septiembre, 12.

Yin, R. (2003). *Case Study Research - Design and Methods*. London: Sage Publications.



A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal - Encontro Nacional
Castelo Branco, 28 de Março de 2012



A ESEP e a Implementação do Processo de Bolonha: o pretexto dos pretextos

Paulino Sousa – paulino@esenf.pt
Escola Superior de Enfermagem do Porto

Luís Carvalho – luiscarvalho@esenf.pt
Escola Superior de Enfermagem do Porto

Resumo

Há questões que merecem uma reflexão continuada, no quadro da construção do Espaço Europeu de Ensino Superior. É, neste sentido, que se justifica destacar os aspetos principais das estratégias e resultados da implementação do “Processo de Bolonha” na Escola Superior de Enfermagem do Porto. Encontrávamo-nos em 2007, ano decisivo também para o processo de fusão das escolas públicas do Porto. Seria o “pretexto perfeito” para uma “perfeita implementação”, provavelmente o “pretexto dos pretextos”.

Este documento tem como objetivo central apresentar as mudanças no processo ensino-aprendizagem, bem como as suas repercussões ao nível da organização observadas durante a implementação do Processo de Bolonha.

Para a sua elaboração recorremos à descrição e análise deste processo sustentada em torno das questões referenciadas nos diversos relatórios produzidos ao longo deste período de implementação. Procuramos sistematizar informações, dados e procedimentos que permitiram conhecer a vários níveis e em diferentes domínios, indicadores que evidenciam claras mudanças.

Globalmente pudemos constatar que neste processo se observou:

- *Um conhecimento mais profundo e maior consciência das carências associadas ao funcionamento dos cursos e da escola, nomeadamente nos planos pedagógico, científico e da gestão;*
- *Definição mais clara e articulada do perfil de conhecimentos e de competências a adquirir pelos estudantes ao longo do seu percurso formativo;*
- *A criação de novos diplomas, e uma maior flexibilidade na organização de ofertas formativas mais inovadoras;*
- *Um maior envolvimento da comunidade educativa no processo de ensino-aprendizagem;*
- *Um ensino mais tutorial, personalizado e promotor de competências técnico-científicas e transversais.*

Palavras chave: Ensino Superior. Processo Bolonha. Portugal. Enfermagem.

1. Introdução

Este documento procura destacar os aspetos principais das estratégias e resultados da implementação do “Processo de Bolonha”. Procuraremos apresentar a informação mais relevante sobre as mudanças operadas. Sem dúvida que, partindo dos princípios subjacentes a este processo, se destacam os aspetos de âmbito pedagógico, que determinou o sentido de uma formação orientada para o desenvolvimento das competências dos estudantes, organizada com base no sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS), onde as componentes de trabalho experimental ou de projeto, entre outras, e a aquisição de competências transversais desempenharam um papel fundamental.



Como nos refere a proposta para o desenvolvimento deste documento, “ultrapassado o período de transição, previamente definido, e considerando que o último relatório de concretização do Processo de Bolonha, com caráter obrigatório (artº 66º-A do Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho), se reporta ao ano letivo 2010/11, torna-se pertinente avaliar as mudanças verificadas, tendo em conta a mobilização e o desempenho das Instituições de Ensino Superior, em Portugal”.

Encontrávamo-nos em 2007, ano decisivo também para o processo de fusão das escolas públicas do Porto. Seria o “pretexto perfeito” para uma “perfeita implementação”.

Neste documento procuraremos apresentar as mudanças observadas: a nível institucional, do paradigma de ensino e as suas implicações, o desenvolvimento de espaços privilegiados para a formação pré graduada e pós graduada, as novas ofertas formativas, os programas de intercâmbio internacional e de mobilidade, as medidas de estímulo à inserção na vida ativa, a investigação e prática profissional de alto nível, e por último, da desenvolvimento e monitorização do plano estratégico.

2. A ESEP E O PROCESSO DE BOLONHA

2.1. Enquadramento institucional

A Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP) é uma instituição de ensino superior politécnico não integrada, dedicada ao ensino da enfermagem pré e pós-graduado. Em funcionamento desde 1 de Janeiro de 2007 surge da fusão de três instituições de ensino superior público de enfermagem no Porto: as Escolas Superiores de Enfermagem de D. Ana Guedes, Cidade do Porto e São João.

A origem remota da ESEP ao serviço do ensino de enfermagem remonta a 15 de Junho de 1896, quando se cria o Curso de Enfermeiros do Hospital Geral de Santo António, uma das primeiras escolas de enfermagem do país.

Acompanhando a evolução técnica e caritativa de meados do século XX, em 1954 foi criada a primeira escola de enfermagem pública do Porto e, mais recentemente, em 1983, surge nova escola, agora vocacionada para a formação especializada de enfermeiros.

Deste triplo passado nasceu a Escola Superior de Enfermagem do Porto. Aproveitando o que de melhor cada uma teve para oferecer foi possível construir uma escola inovadora, aberta à comunidade. A ESEP identifica-se como uma instituição de ensino superior politécnico com elementos distintivos no plano nacional e internacional ao nível da excelência da formação de enfermeiros e da criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia, através da articulação do estudo, do ensino e da investigação. Tem por missão proporcionar ciclos de estudos, bem como outros programas de formação, orientados para o desenvolvimento de competências no domínio da Enfermagem. Paralelamente, promove investigação e programas de desenvolvimento geradores, quer de novo conhecimento disciplinar, quer de inovação em saúde.

1.2. A mudança de paradigma de ensino e as suas implicações

A questão central do Processo de Bolonha consistiu na mudança de paradigma de ensino, implicando a transição de um modelo eventualmente mais passivo, fortemente centrado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde a componente experimental e de projeto desempenharam um papel importante. É evidente que, mesmo partindo de uma proposta claramente mais adequada aos perfis emergentes, justifica refletir sobre a efetividade das mudanças pedagógicas que foram realizadas, das novas metodologias implementadas, e sobre a perceção que todos os agentes envolvidos (professores, estudantes, funcionários, entidades empregadoras, membros da comunidade, parceiros) têm das mudanças efetuadas.



Não temos dúvidas que a mudança de paradigma de ensino permitiu uma maior reflexão sobre os perfis profissionais e centrar o processo formativo nas experiências educativas e nas aprendizagens. Mas permitiu, também, uma maior articulação entre a atividade docente, de tutoria e a componente prática (facto extremamente relevante para o processo de desenvolvimento de Unidades de Cuidados de Referência apresentado no ponto 1.3).

A proposta de organização de 1.º ciclo de estudos do Curso de Licenciatura em Enfermagem apresentada não entrou em rutura com o modelo vigente, teve em consideração o sentido dos princípios inerentes ao processo de Bolonha, nomeadamente pela atribuição de tempos e créditos que estabelecem o reconhecimento do volume de trabalho do estudante, e sua inserção no interior de cada unidade curricular, e pela estruturação de uma dinâmica que aposta claramente num ensino baseado no desenvolvimento de competências. Este trabalho teve como sustentação a reflexão dos grupos de trabalho dinamizados pelos conselhos científicos das Escolas que deram origem à ESEP, centrada no aprofundamento das implicações do Processo de Bolonha, nomeadamente na atribuição de ECTS nos cursos em funcionamento, que resultou de um amplo trabalho que envolveu docentes e discentes.

Os créditos atribuídos obedeceram à conjugação de vários factores, desde a adopção de um modelo semestral, à reflexão sobre o tempo real dispendido pelos estudantes na preparação das unidades curriculares, com estimativas baseadas em inquéritos dirigidos a docentes e discentes. Este processo decorreu num quadro em que o estudante pode e deve assumir-se como sujeito na construção do seu próprio saber, numa atitude ativa, interveniente e produtora de conhecimento.

No que diz respeito aos ensinamentos clínicos considerou-se a carga horária do currículo vigente no sentido de dar resposta à Directiva Europeia 2005/36/CE.

Após a aprovação pelo Conselho Científico (CC) da ESEP da proposta de adequação do 1.º ciclo de estudos do Curso de Licenciatura em Enfermagem, foi desenvolvido um conjunto de estratégias para a definição de regras de transição entre a anterior organização de estudos do curso de licenciatura em funcionamento e a nova organização decorrente do processo de adequação do 1.º ciclo de estudos - curso de licenciatura em enfermagem.

As regras de transição procuraram assegurar:

- O respeito pelas legítimas expectativas dos estudantes;
- Os necessários regimes de creditação na nova organização de estudos da formação obtida na anterior organização;
- Que da sua aplicação não resultasse um aumento da carga letiva prevista na anterior organização.

Procedeu-se à criação de uma Comissão de Acompanhamento do Processo de Transição Curricular, com as seguintes competências:

- Acompanhar a execução do processo de transição curricular entre a anterior organização de estudos e a nova organização decorrente do processo de adequação;
- Elaborar relatório semestral sobre o processo;
- Emitir parecer sobre questões relacionadas com o processo de transição curricular.

O Conselho Pedagógico definiu a constituição da Comissão de Acompanhamento do Processo de Transição Curricular, que integrou: o Presidente do CP, Coordenadores e estudantes dos cursos de licenciatura da anterior organização de estudos.



O Presidente do CC participou como convidado em todas as reuniões da comissão de acompanhamento do processo de transição curricular.

As propostas da Comissão de Acompanhamento do Processo de Transição foram sempre sujeitas a aprovação do Conselho Científico, após a audição de docentes e estudantes, através dos órgãos científico e pedagógico da ESEP.

As regras de transição curricular aplicaram-se a todos os estudantes dos cursos de licenciatura em funcionamento na ESEP no início do ano lectivo 2007/2008.

1.3. O desenvolvimento de espaços privilegiados para a formação

O aprofundamento da colaboração “entre as entidades prestadoras de cuidados de saúde e as instituições responsáveis pelo ensino, a educação e a investigação científica”, foi considerada como uma estratégia de eleição para construção de projetos tendentes à consolidação de “**Unidades de Cuidados de Referência**” (UCR). Estas UCRs representaram, à escala do contexto real da prestação de cuidados, modelos de excelência na assistência, que funcionaram como espaços privilegiados para a formação pré graduada e pós graduada de enfermeiros, bem como ambientes adequados ao desenvolvimento da investigação e aplicação dos seus resultados, em benefício quer das instituições, quer da ESEP e, como não podia deixar de ser, dos cidadãos.

De acordo com a visão da ESEP foram três as dimensões centrais dos projetos que visaram a consolidação das “Unidades de Cuidados de Referência”:

- a) Na prática dos cuidados, para além dos elevados padrões de qualidade e rigor que devem nortear a implementação de intervenções de enfermagem que resultem da prescrição de outros técnicos, pretendeu-se desenvolver um modelo de assistência que valorizasse a dimensão autónoma do exercício profissional dos enfermeiros; com um grande ênfase na conceção de cuidados centrados no desenvolvimento de respostas humanas capazes às transições e aos processos de saúde / doença, dirigido por um conceito de “Enfermagem Avançada”.
- b) A adoção de modelos de organização e distribuição do trabalho dos enfermeiros que estivessem de acordo com a melhor evidência disponível, nomeadamente valorizando a continuidade de cuidados; por via da otimização dos níveis de coordenação entre os múltiplos intervenientes, processos e contextos envolvidos na prestação de cuidados e; a gestão criteriosa da informação relativa à assistência.
- c) O desenho e implementação de “Programas de Melhoria Contínua da Qualidade do Exercício” profissional dos enfermeiros, baseados em critérios, indicadores e estratégias capazes de produzir ganhos efetivos em saúde.

Como espaços de excelência, as “Unidades de Cuidados de Referência”, receberam estudantes da ESEP, para a realização de Ensinos Clínicos e Estágios no âmbito:

- Do curso de Licenciatura em Enfermagem;
- Dos cursos de Especialização em Enfermagem e demais cursos de pós graduação, nomeadamente de Mestrados.

Como ambientes privilegiados para o desenvolvimento e aplicação do conhecimento formal de enfermagem e disciplinas afins, as “Unidades de Cuidados de Referência” foram, por inerência, contextos de realização de estudos de investigação, enquadrados na atividade da ESEP e das próprias instituições de saúde.

Procedeu-se à elaboração de cartas de parceria e colaboração, entre as atividades de ensino e investigação e a atividade assistencial, para criar mecanismos transparentes entre



as instituições envolvidas, de forma a tornar claras as relações e o resultado final, não esquecendo uma definição clara de responsabilidades e de mecanismos partilhados.

Consideramos que estes projetos de criação de unidades de cuidados de referência são uma excelente forma de aproximar as entidades responsáveis pela produção da evidência científica e as entidades responsáveis da sua execução. É evidente que ao longo deste percurso sentimos dificuldades que procuramos ultrapassar, sobretudo relacionadas com a “interiorização da necessidade de mudança” e a “visão partilhada da mudança”.

Neste sentido, partilhámos com os enfermeiros um olhar diferente sobre a formação em enfermagem, salientando a importância dos locais de trabalho na construção de trajetórias profissionais e formativas, através de processos informais de educação, em particular dos “saberes construídos na e sobre a ação”. Por outro lado, rentabilizámos as reuniões de serviço, tendo em conta que estes momentos eram considerados determinantes no quotidiano profissional dos enfermeiros. Eles representavam momentos significativos na avaliação do trabalho realizado e na discussão dos assuntos e dos problemas verificados. Foram várias as descrições de situações, reflexões, dúvidas e interpretações sobre as mais diversas situações de histórias relatadas e dos acontecimentos que as geraram. A partilha destes momentos, muitas vezes com alunos e professores de enfermagem, eram para os enfermeiros “espaços potencialmente geradores de aprendizagens”.

1.4. As novas ofertas formativas

A atual oferta educativa da ESEP aponta, de forma particularmente significativa, para:

- Um aumento de formações pós-graduadas, nomeadamente mestrados;
- Uma crescente procura de estratégias para a internacionalização da formação que favoreça uma mobilidade organizada (de estudantes, professores e técnicos), promova uma estruturação curricular articulada e um pensamento pedagógico partilhado;
- A captação de novos públicos e o incentivo ao desenvolvimento de competências extracurriculares.

A ESEP tem vindo a diversificar a oferta formativa, alargando a possibilidade de inscrição e frequência a novas unidades curriculares isoladas e a conjuntos coerentes destas (cursos pós-graduados). Ao nível da oferta formativa, destaca-se a abertura no início do ano letivo 2010/2011 de seis cursos de mestrado⁷, em regime pós laboral.

A abertura destes cursos foi acompanhada da correlativa redução de admissões aos cursos de pós-licenciatura em enfermagem. Por força das novas admissões e dos processos de creditação da formação anteriormente realizada, matricularam-se em cursos de mestrados 263 novos estudantes.

Foi, ainda, aprovada a criação de dois novos cursos de mestrado⁸ que tiveram acreditação prévia pela A3ES e iniciaram atividades no ano letivo 2011/12, igualmente em horário pós-laboral.

Para além do Curso de Licenciatura em Enfermagem, para o qual se mantiveram as 304 vagas (270 das quais para o concurso nacional de acesso ao ensino superior), todas

⁷ Mestrado em Enfermagem Comunitária; Mestrado em Enfermagem Médico-Cirúrgica; Mestrado em Enfermagem de Reabilitação; Mestrado em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediatria; Mestrado em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia; Mestrado em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria.

⁸ Mestrado em Sistemas de Informação em Enfermagem e Mestrado em Supervisão Clínica em Enfermagem.



ocupadas, continuaram a funcionar as pós-graduações em supervisão clínica e sistemas de informação em enfermagem, com 58 novos estudantes matriculados.

Dando corpo ao novo enquadramento jurídico, decorrente deste processo de Bolonha, foi ainda disponibilizado um leque de 75 unidades curriculares isoladas (unidades curriculares de cursos em funcionamento que podem ser realizadas em regime com e sem avaliação, quer por estudantes de outros cursos, quer por candidatos externos).

1.5. Os programas de intercâmbio internacional e de mobilidade

A internacionalização é um pilar fundamental da modernização e desenvolvimento das instituições de ensino superior.

O processo de internacionalização, em particular a mobilidade de estudantes do CLE ao abrigo do programa ERASMUS, revelou-se um dos pontos mais sensíveis no desenvolvimento da ESEP. De facto, a escola, à semelhança de outras instituições nacionais e estrangeiras, sentiu necessidade, num passado ainda recente, de introduzir rigor nos processos académicos associados à referida mobilidade, consonante com o disposto na legislação, nomeadamente, ao nível da creditação da formação realizada e da respetiva classificação. Estas mudanças, inevitáveis, aliadas a uma elevada taxa de sucesso escolar (a generalidade dos estudantes conclui, e pretende concluir, o curso nos quatro anos previstos no plano de estudos) e não ignorando o efeito da crise económica e social que afeta de modo notório o norte do país (a ESEP tem uma taxa de alunos bolseiros superior à média das instituições congéneres), reduziram, já em 2009, de modo muito significativo, os fluxos de mobilidade dos estudantes. No ano de 2010, foi possível estancar esta tendência, porém, sem que se possa, ainda, falar de recuperação.

Em relação à mobilidade de docentes e não docentes, garantiu-se, em 2010, um número de fluxos semelhante ao do ano anterior.

No âmbito da cooperação com os PALOP foram aprofundados os contactos com o Brasil, em particular com a Universidade de S. Paulo e a Universidade Federal de S. Paulo. Desta aproximação, resultaram parcerias que permitiram, já em 2011, a apresentação de uma candidatura à FCT de um projeto conjunto de investigação, na área dos sistemas de informação, bem como, a preparação da oferta de programas formação em *e-learning*, pela ESEP, com a colaboração da Universidade de S. Paulo.

A ESEP participa, ainda, juntamente com mais seis instituições de ensino superior europeias⁹ num projeto internacional inserido no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, subordinado ao tema: *Training Requirements and Nursing Skills for Mobility*.

1.6. As medidas de estímulo à inserção na vida ativa

Como resposta às novas exigências, a ESEP tem vindo a realizar diversas iniciativas que visam uma maior relação com o mercado de trabalho, de forma a promover uma maior empregabilidade aos seus recém-licenciados.

O desenvolvimento de mecanismos facilitadores da inserção no mercado de trabalho dos recém-formados foi uma das preocupações que esteve na origem da criação do GAEIVA – Gabinete de Apoio ao Estudante e Inserção na Vida Ativa. Refira-se a organização regular de cursos de empreendedorismo, que tem como principais destinatários os estudantes e recém-licenciados e visa estimular o desenvolvimento de conceitos de negócio em torno dos quais se perspetive a criação de novas empresas.

9 The University of Nottingham (GB); Mikkelin Ammattikorkeakoulu (FI); Dokuz Eylül Üniversitesi Hemsirelik Yüksekokulu (TR); St Angela College (IE); Fachhochschule Bielefeld (DE); Hogeschool Gente (BE).



Neste contexto, realizaram-se ações de formação dirigidas a estudantes, denominadas genericamente Workshops ESEP – Empregabilidade, relativas a três temáticas diferentes¹⁰ e procedeu-se à divulgação sistemática, junto dos finalistas, das ofertas de emprego. Por outro lado, deu-se início ao processo de monitorização da empregabilidade dos recém-licenciados.

1.7. A investigação e prática profissional de alto nível

A ESEP surge após a fusão de três instituições com tradição e práticas reconhecidas na área da investigação. Todas elas possuíam núcleos dinâmicos de investigação, envolvendo produção de saberes orientados para as áreas de ensino ministrado, transferência de conhecimento para as organizações de saúde e apoio aos investigadores nos seus processos de aquisição dos graus de mestre e de doutor.

Após a fusão, e em conformidade com os Estatutos da Escola e decisão do Conselho Científico, foi criada a Unidade de Investigação da ESEP (UNIESEP), a qual inclui as linhas de investigação anteriormente existentes e permitirá o aparecimento de outras, desde que as evidências, os projetos e o número de doutorados o permitam.

A Unidade de Investigação possui massa crítica necessária para desenvolver investigação e estudos de natureza profissional de alto nível, com ligações nacionais e internacionais. A prioridade consiste claramente em desenvolver projetos de investigação que precisem e explicitem a linguagem científica de enfermagem e aprofundem a complexidade do cuidado de enfermagem.

Atualmente, os investigadores da Unidade estão envolvidos em projetos cuja natureza e desenvolvimento permitirão uma transferência de conhecimento para os cursos de mestrado: sistemas de informação em saúde, supervisão clínica em enfermagem, qualidade de vida, saberes, contextos e práticas profissionais, intervenção familiar, cuidados aos idosos, bioética e outros.

A Unidade de Investigação cumpre a sua missão através da estruturação, organização e realização de projetos que envolvem a comunidade científica: projetos de Investigação e Desenvolvimento (I&D) e transferência de conhecimento, formação e desenvolvimento de projetos na comunidade, com impacto a nível nacional e internacional.

Em 2010, a ESEP constitui-se ainda como um centro de investigação acreditado pelo Internacional Council of Nurses (ICN). O denominado **ICN-Accredited Centre for Information Systems Research and Development of the Porto Nursing School**, inclui um conjunto de investigadores da ESEP tendo como missão melhorar a qualidade do ensino e dos cuidados em Enfermagem, através da investigação e do desenvolvimento de Sistemas de Informação em Enfermagem (SIE) e o suporte ao desenvolvimento da CIPE®, em colaboração com o Conselho Internacional de Enfermeiros (ICN).

1.8. Desenvolvimento e monitorização do plano estratégico da ESEP

A Escola desenvolveu em 2009, em parceria com a Deloitte, o Programa Estratégia-Execução (PEE) visando a definição de uma orientação estratégica para o desenvolvimento da ESEP num horizonte de três a cinco anos. Pretende-se com este Programa definir uma linha de rumo que dê corpo à missão, às atribuições e aos objetivos da ESEP, e que, simultaneamente, permita alinhar, coerentemente, os objetivos dos órgãos, dos serviços e de cada um dos trabalhadores à estratégia da Escola, fazendo, assim, face aos desafios atuais do ensino superior e da formação em Enfermagem. Trata-se, por isso, de um instrumento valioso e de uma ferramenta inultrapassável no planeamento do futuro da ESEP

¹⁰ Elaboração de Curriculum Vitae e Cartas de Apresentação Eficazes; Técnicas de Procura e de entrevista de Emprego; Apoios à criação do próprio emprego.



do qual se deixam algumas linhas essenciais. O PEE desenvolve-se em 5 “Eixos Estratégicos”:

- **Eixo 1 – Consolidar um modelo de Enfermagem mais significativo para as pessoas (os clientes dos cuidados)**

A ESEP pretende afirmar-se como uma escola de referência, onde o ensino da Enfermagem se foca no desenvolvimento de competências profissionais centradas nas respostas das pessoas aos processos de transição.

1.1 Consolidar a identidade da ESEP em torno do novo modelo de enfermagem

A afirmação de um modelo de enfermagem é um trabalho quotidiano, em parte realizado pela acção – muitas vezes anónima – daqueles que formados pela ESEP deixam a marca da escola e dos modelos de excelência que apre(e)nderam na acção profissional que desenvolvem junto dos seus clientes dos cuidados.

1.2 Alinhar os planos de estudos dos cursos e as estratégias de ensino-aprendizagem com as exigências do novo modelo de enfermagem centrado nas competências

O novo plano de estudos do CLE, resultante de um processo de revisão encetado pelo CTC durante 2010, foi aprovado em Fevereiro de 2011, a tempo de ser implementado no ano lectivo 2011/12. A nova estrutura curricular não só reforça o peso absoluto da área científica de enfermagem, como, através das suas diferentes unidades curriculares, dá ênfase ao desenvolvimento de competências, em áreas como, entre outras, a dependência no autocuidado e os cuidadores familiares, a gestão da doença e dos regimes terapêuticos; a gestão de sinais e sintomas ou a infância, a adolescência, a experiência parental, a idade adulta e o envelhecimento, recorrendo, para o efeito, a novas metodologias como *problem based learning*.

1.3 Garantir a aplicabilidade do modelo de enfermagem a partir do desenvolvimento de práticas inovadoras em espaços de referência nas instituições de saúde

Realizada uma avaliação intercalar dos resultados obtidos nas Unidades de Cuidados de Referência (UCR), todas as instituições envolvidas entenderam manter, para 2010/2011, a parceria entre a ESEP e instituições de saúde, dando continuidade ao propósito de implementar, nos contextos das práticas clínicas, experiências inovadoras de prestação de cuidados de enfermagem.

- **Eixo 2 – Construir um cultura-de-aprender promotora do desenvolvimento profissional e pessoal**

A ESEP pretende ser uma escola onde, num ambiente qualificante dirigido à aquisição de competências, se aprende a aprender.

2.1 Desenvolver processos sistemáticos e generalizados de avaliação da prestação da ESEP

Procedeu-se à avaliação anual de todos os cursos em funcionamento na Escola, através de um processo de recolha de informação científica, pedagógica e administrativa, junto dos estudantes. Os relatórios dos diferentes coordenadores de curso, apreciados pelo CTC, estão disponíveis no Portal da ESEP.

2.2 Promover a qualificação e a melhoria contínua do desempenho

No âmbito dos recursos humanos, a qualificação do pessoal docente constituiu uma prioridade, pela importância que a mesma já vinha assumindo para a excelência da ESEP, em 2010 reforçada pelo impulso decorrente da assinatura do contrato de confiança.



Assim, às 17 bolsas PROTEC que transitaram do ano anterior, acresceram 13 novas bolsas em 2010. Este número (mesmo considerando que cada uma representa 50% da dispensa do trabalho lectivo docente), traduz o esforço máximo que a ESEP pode fazer, sem colocar em crise a qualidade do ensino. Mesmo sem qualquer dispensa de serviço lectivo docente, para além dos docentes referidos, estão integrados em programas de doutoramentos mais 30 docentes.

Também tem sido dada atenção à promoção da qualificação académica dos trabalhadores não docentes.

2.3 Promover a criação de um ambiente educativo com elevado nível de responsabilidade individual e de exigência, nas dimensões humana, cultural, científica, ética e técnica

As estratégias desenvolvidas têm vindo a constituir-se como contributos determinantes para a criação um clima educativo adequado à melhor formação, seja, enquanto profissionais, seja enquanto cidadãos. Entre outras matérias, estão em agenda a elaboração de guias orientadores para a diferenciação dos estudantes pelo seu mérito relativo e o modelo a ser utilizado na avaliação das unidades curriculares e dos professores.

2.4 Gerir o conhecimento, garantindo a divulgação da informação e a sua acessibilidade interna e externa

A construção de um novo portal da ESEP na Internet: têm vindo a decorrer os trabalhos de concepção gráfica e de definição de layouts, bem como, a criação dos acessos e da interacção com as bases de dados existentes. A Newsletter tem sido o principal veículo de comunicação com a comunidade escolar. A divulgação e a venda das obras de autores internos não só se mantiveram, como sofreram, mesmo, um significativo incremento, no novo espaço da papelaria e livraria.

2.5 Promover a internacionalização e o contacto com outras realidades

- **Eixo 3 – Garantir a profissionalização da gestão através de um modelo de governo e processos adequados**

A ESEP, enquanto organização que valoriza o trabalho individual, a inovação e a criatividade, promove a eficácia e a eficiência dos processos científico-pedagógicos e administrativos, com recurso sistemático às tecnologias de informação e comunicação.

3.1 Otimizar os processos de trabalho e os fluxos de informação, tornando-os mais eficientes e eficazes

Foi dada particular atenção ao processo de regulamentação interna. O CTC estabeleceu os princípios técnico-científicos a atender num conjunto vasto de regulamentos de natureza académica, organizacional e funcional.

Deste processo, em que foram sendo auscultados os interessados, resultou a aprovação, de um vasto e estruturante conjunto dos regulamentos de natureza académica, profissional, ou organizativa.

3.2 Implementar processos de controlo da atividade da Escola, de gestão e de avaliação dos serviços

Foram lançadas as bases para a produção de informação e a construção de indicadores que permitem o controlo da atividade da escola e uma monitorização mais efectiva dos seus processos.

3.3 Melhorar a comunicação interna



No âmbito do processo de melhoria da comunicação interna e de aproximação dos decisores à comunidade escolar, tem-se recorrido a estratégias centradas na divulgação e na dinamização – através da newsletter e do portal da escola – do plano estratégico da ESEP e do plano de formação informal, transversal aos serviços, dirigido às temáticas de actualização científica, empregabilidade e actualização de competências de colaboradores.

3.4 Implementar um modelo organizacional de base matricial

Os Estatutos da ESEP prevêem um modelo de organizacional de base matricial, constituído, para além dos órgãos de governo e gestão, por serviços, unidades científico-pedagógicas (UCP), projectos e unidades diferenciadas. As ações têm-se centrado na organização dos serviços e na definição das UCP's. Em 2010, o CTC aprovou a matriz de organização científico-pedagógica da ESEP que estabelece um agrupamento de UCP's congruente com a área científica da Enfermagem e outro congruente com as áreas afim à Enfermagem.

- **Eixo 4 – Garantir a sustentabilidade da Escola nas suas vertentes económica, social e ambiental**

A ESEP pretende garantir a sua sustentabilidade, através de uma preocupação com o impacte da sua atividade no ambiente, com a proteção social dos seus colaboradores e da comunidade em que se insere, equilibrando sempre a sua atuação numa vertente de sustentabilidade financeira de longo prazo.

4.1 Garantir a manutenção da procura dos cursos em funcionamento na Escola

No âmbito das ações de divulgação – a realizar junto de potenciais candidatos e de clientes institucionais – que promovam uma imagem institucional da ESEP moderna e a qualidade dos cursos ministrados, apostou-se em ações dirigidas aos candidatos aos cursos de pós-graduação, em particular, aos curso de mestrado.

4.2 Gerir com eficiência os recursos da Escola

Tendo em vista adequar as infra-estruturas tecnológicas e os equipamentos às necessidades efetivas da Escola, garantindo a sua funcionalidade, operacionalidade e fiabilidade, realizou-se, já na parte final de 2010, um significativo investimento em ativos de rede que permitirá, doravante: uma melhor qualidade de serviço ao nível das comunicações de rede; uma velocidade de comunicação de dados mais rápida; um maior controlo e monitorização da infra-estrutura de comunicações de dados; a simplificação da administração e manutenção da infra-estrutura de ativos de rede; dispor de infra-estrutura de comunicações de dados em layer 3 e suporte de PoE (Power over Ethernet).

4.3 Promover a qualidade dos serviços

A construção da qualidade é um imperativo estatutário¹¹ que emerge das políticas para o ensino superior. Ao nível da implementação de um sistema de qualidade passível de ser certificado, foi dada continuidade ao trabalho iniciado em 2008. Identificados os processos básicos, foi possível, através do diagnóstico antes efetuado (por questionários dirigidos a trabalhadores docentes e não docentes, bem como, de entrevistas aos coordenadores dos serviços), conhecer as principais necessidades dos clientes internos. A partir do diagnóstico, foi realizado o mapeamento das atividades, onde se identificaram os processos nucleares e os respectivos procedimentos.

¹¹ Artigo 5.º dos Estatutos da ESEP.



- **Eixo 5 – Ser uma referência em termos da relevância do conhecimento produzido e da pertinência da oferta formativa**

A ESEP pretende ter uma oferta diferenciada de formação, de prestação de serviços e de consultadoria que, garantindo elevados níveis de rigor, exigência e qualidade, vá de encontro às necessidades e às expectativas dos seus públicos-alvo.

5.1 Disponibilizar uma oferta formativa voltada para as necessidades dos candidatos e das instituições de saúde

Como referimos anteriormente, ao nível da oferta formativa, destaca-se a abertura de oito cursos de mestrado, em regime pós laboral. A abertura destes cursos foi acompanhada da correlativa redução de admissões aos cursos de pós-licenciatura em enfermagem.

Com a colaboração de peritos da Universidade de S. Paulo e do ISCAP, foram preparadas algumas das condições necessárias a uma oferta formativa assente numa plataforma *e-learning*, registando-se desenvolvimentos significativos, nomeadamente, aquisição e disponibilização de um sistema de videoconferência com suporte *Full HD* a decisão de optar pela plataforma *Moodle* para a organização, distribuição e acesso aos conteúdos formativos.

5.2 Reforçar a imagem científica da ESEP, junto da comunidade científica e civil, garantindo atividades de extensão cultural e de prestação de serviços à comunidade

Tendo em vista rentabilização do *know-how* interno em sistemas de informação em enfermagem e o desenvolvimento de aplicativos informáticos na área da saúde, têm sido desenvolvidos contatos com empresas portuguesas da área dos sistemas de informação, colaboração estrita com a ACSS. Por sua vez, tem disponibilizado a prestação de serviços e de consultadoria, garantindo elevados níveis de rigor, exigência e qualidade.

3. Conclusões

A implementação do Processo de Bolonha constituiu um desafio às capacidades da ESEP, através da mudança de paradigma educacional, e uma oportunidade para um aprofundamento da internacionalização, nomeadamente através da sua integração em redes de formação e de investigação e da mobilidade dos seus estudantes, professores, investigadores e restantes recursos humanos. O reforço da colaboração entre a ESEP e instituições parceiras diversas, a nível local, europeu e internacional, em projetos e iniciativas comuns e/ou colaborações diversas traduziu-se num impacte extremamente positivo do Processo de Bolonha.

A adoção pela ESEP dos princípios contidos na Declaração de Bolonha implicou a alteração do plano curricular dos cursos em funcionamento, bem como a mudança de metodologias de ensino-aprendizagem - agora mais explicitamente dirigidas para o estudo autónomo e para a aquisição de competências pelos estudantes - e a adoção de um novo sistema de créditos (ECTS). De salientar alguns princípios fundamentais, que foram estruturantes neste processo: o estudante como centro e agente do processo educativo; a aprendizagem encarada como um processo de construção ativa e pessoal, na qual docentes e estudantes colaboram ativamente no sentido do fomento das competências propiciadoras de uma cada vez maior autonomia; o desenvolvimento de competências como resultado do ensino e da aprendizagem; e a adaptação dos métodos de avaliação a esta nova realidade de ensino-aprendizagem.



O esforço realizado na avaliação sistemática da atividade docente e das trajetórias académicas e de inserção profissional dos diplomados tem permitido o desenvolvimento de estratégias de adaptação dos cursos às solicitações do mercado de trabalho.

4. Referências

ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DO PORTO. (2011). Relatório de Actividades da ESEP 2010. ESEP: Porto.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. Processo de Bolonha, 2010, http://www.ccisp.pt/documentos/bolonha/outros/processo_bolonha.pdf

PORTUGAL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (2005). Decreto-Lei nº 42/2005 de 22 de fevereiro. Princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior. Diário da República: I Série A, Lisboa, N.º 37.

PORTUGAL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (2006) . Lei n. 49/2006, de 30 de agosto de 2006. Procede à segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Diário da República: I Série A, Lisboa, N.º 166.

PORTUGAL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (2006) . Decreto -Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. Diário da República: I Série A, Lisboa, N.º 60.

PORTUGAL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (2008). Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho de 2008. Procede à Alteração ao Decreto -Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. Diário da República, I Série A, Lisboa, N.º 121.



O desenvolvimento do Processo de Bolonha no Instituto Politécnico de Setúbal

Albertina Palma (albertina.palma@spr.ips.pt)
Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

O artigo aborda o desenvolvimento do Processo de Bolonha no Instituto Politécnico de Setúbal (IPS). O Processo é apresentado numa perspetiva política de ação pública (Delvaux, 2007), como um conjunto de ações em que os vários atores intervêm, não apenas na concretização de medidas desenhadas a nível central, mas, por via das suas interpretações e do conhecimento que mobilizam na sua ação, no próprio conteúdo e na conceção dessas medidas. Nesta perspetiva, espera-se que o artigo possa contribuir para a compreensão do Processo a nível nacional.

O texto foca as três fases em que genericamente o Processo decorreu no IPS: preparação; implementação das medidas; análise da situação atual. Sinteticamente, pode-se afirmar que houve um grande investimento na fase de preparação, com a mobilização de consideráveis meios internos e externos, que terminou com a definição de um leque de recomendações para as Escolas. A fase de implementação foi, porém, pouco coordenada e monitorizada, o que se traduziu na não integração de muitas das medidas preconizadas, sobretudo no respeitante à reorganização pedagógica.

Ainda assim, houve lugar a importantes alterações, com impacto na comunidade interna e externa, que contribuíram para o perfil atual do IPS: novas ofertas formativas e novos públicos, uma organização orientada para a harmonização de processos, um grau de internacionalização crescente e uma progressiva capacidade de avaliação interna. Há, no entanto, indícios de que o paradigma educacional predominante se mantém basicamente sem alterações, continuando este centrado na transmissão de conhecimento. Entretanto, os números do insucesso académico aumentaram drasticamente, constituindo o foco atual das preocupações dos órgãos de gestão.

Palavras chave: Processo de Bolonha. Mudança institucional. Novos públicos. Sucesso académico. Qualidade.

I - INTRODUÇÃO

O Processo de Bolonha no IPS não se confinou à concretização das inúmeras medidas legislativas definidas ao nível do MCTES. Integrou um conjunto importante de decisões e opções baseadas em interpretações, experiências, conhecimento acumulado, valores e atitudes educacionais da sua comunidade, num jogo de equilíbrios, partilhas e consensos que lhe conferiu um conteúdo próprio e um carácter individual. É esta abordagem da política como ação pública (Delvaux, 2007) que nos leva a designar o processo como *desenvolvimento* e não como *concretização*. Efetivamente, o enquadramento nacional e europeu do Processo de Bolonha em Portugal não só permitiu como requereu processos decisórios ao nível institucional, que lhe acrescentaram dimensões e o enriqueceram.

O texto que se segue está organizado em torno das três fases em que o Processo decorreu no IPS: a fase de preparação; a implementação das medidas; a análise da situação atual.



Num último capítulo sintetizam-se e analisam-se os resultados das mudanças, ao mesmo tempo que se lançam pistas e sugestões para trabalho futuro.

Para efeitos deste artigo, incluem-se no Processo de Bolonha alterações estruturais ao nível de: aplicação do ECTS, reorganização curricular; paradigma educacional; inclusão de novos públicos; validação de competências; mobilidade internacional; garantia da qualidade.

II - PREPARAÇÃO DO PROCESSO

O debate sobre o Processo de Bolonha e a preparação da sua implementação teve início no IPS em 2004, ainda antes da publicação do Decreto-lei 42/2005, considerando-se estar em presença de uma oportunidade de inovação e de mudança de paradigma educacional.

Na Escola Superior de Educação (ESE-IPS) promoveu-se uma reflexão sobre a reestruturação da Escola, em Abril/Maio de 2004, que envolveu os departamentos e os cursos, em que um dos objetivos era “procurar respostas para os novos desafios relativos às competências profissionais, no quadro do Processo de Bolonha”. Um ponto alto deste processo consistiu na *Jornada de Reflexão* de 10-11 de Maio, em que foi convidado Pedro Lourtie como perito na matéria.

Ao nível do IPS, em 2004/2005, a Presidente de então promoveu uma estratégia institucional que visava o desenvolvimento de novas atitudes em relação ao ensino e à aprendizagem, o desencadear de alterações estruturais e a adoção de novos conceitos, procedimentos e instrumentos, por parte dos docentes e dos estudantes.

Foram criados cinco grupos de trabalho, transversais às Escolas IPS, com a missão de produzirem informação e orientações relevantes para a reorganização pedagógica das Escolas. Os objetivos genéricos eram os seguintes:

- Identificar as principais competências transversais aos estudantes do IPS e a sua relação com as estruturas curriculares;
- Definir metodologias e procedimentos para a creditação de competências;
- Conceber os princípios de aplicação do sistema de créditos ECTS no IPS;
- Propor medidas conducentes à alteração do papel do estudante, tornando-o mais ativo e mais autónomo;
- Fazer sugestões para as reformulações curriculares.

Esta estratégia incluiu a consultoria por parte de uma equipa externa de peritos, constituída por Pedro Lourtie (IST/UTL), Jorge Pedreira (FCSH/UNL) e Hélder Pereira (IPSantarém).

II.1. - Principais resultados e propostas dos grupos de trabalho

II.1.1. Competências gerais transversais dos diplomados

Com base no Projeto *Tuning* (<http://tuning.unideusto.org/tuningeu>), definiu-se como competência: “saber mobilizar recursos cognitivos disponíveis para decidir sobre a melhor estratégia de ação perante uma situação concreta” e estabeleceram-se as seguintes **competências transversais** comuns aos estudantes do IPS:

Competências Instrumentais

1. Comunicar eficientemente usando a Língua Materna;
2. Comunicar eficientemente numa Segunda Língua, com relevância no espaço europeu (nível B2 *Vantage* do *Common European Framework*);



3. Usar dados da literatura técnica e científica e contextualizá-los face à sua profissão;
4. Utilizar adequadamente as tecnologias de informação e comunicação;
5. Recolher, analisar, problematizar e produzir informação;
6. Organizar e planear o trabalho.

Competências Interpessoais

7. Compreender os princípios éticos e deontológicos da profissão e atuar em consonância com eles;
8. Conhecer-se a si próprio e reconhecer as suas capacidades e limites;
9. Reconhecer as diferenças pessoais, sociais e culturais e refletir sobre elas;
10. Saber trabalhar em equipa;
11. Compreender e analisar contextos sociais e organizacionais e procurar intervir neles.

Competências Sistémicas

12. Participar e/ou elaborar projetos de investigação e desenvolvimento;
13. Promover o seu próprio processo de aprendizagem ao longo da vida;
14. Gerar ideias e promovê-las;
15. Tomar decisões de forma adequada e contextualizada.

II.1.2. Aprendizagem ao longo da vida e creditação de competências

O Processo de Bolonha preconiza um modelo de ensino-aprendizagem centrado no aprendente, com a utilização de um sistema de créditos baseado na carga de trabalho dos estudantes e na organização das formações a partir dos objetivos ou resultados de aprendizagem (*learning outcomes*). Uma vez definidos os objetivos de aprendizagem para cada curso, estes constituiriam o referencial, tanto para a organização das aprendizagens dos estudantes, como para a atribuição do grau correspondente, mesmo quando uma parte da aprendizagem tivesse tido lugar fora do contexto escolar. O princípio é o de que um grau ou diploma de ensino superior dá a conhecer à sociedade que o diplomado detém um dado conjunto de conhecimentos, competências e capacidades, independentemente de terem sido adquiridos por via formal, não formal ou informal.

II.1.3. Novas metodologias de ensino/aprendizagem e redução do insucesso

Identificaram-se as seguintes medidas:

- De curto prazo: aulas de apoio; integração dos trabalhos dos alunos em projetos de investigação, desenvolvimento e consultoria em desenvolvimento na instituição; articulação entre a teoria e a sua aplicação prática/profissional.
- De médio prazo: metodologias pedagógicas baseadas na construção de conhecimento e na prática efetiva dos conteúdos aprendidos; tutorias; aulas teórico-práticas; diminuição do número de alunos por aula; criação de uma unidade curricular (UC) extracurricular de estudo acompanhado no primeiro ano de cada curso; práticas de *e-learning* e disponibilização *on-line* de toda a informação das UC; ações de formação pedagógica para os docentes.



- De longo prazo: ligação a escolas secundárias através de pequenos estágios e ações de sensibilização dos alunos para o estudo no ensino superior; estruturas de apoio e de desenvolvimento de competências extracurriculares; introdução de UC integradoras, em regime de tutoria e com partilha de competências entre Escolas; promoção de uma melhor compreensão da profissão; introdução de UC opcionais comuns a diferentes Escolas; promoção de uma *computer enhanced education*, como uma ferramenta pessoal para os docentes/alunos, facilitadora das suas atividades de lecionar/aprender.

II.1.4. Reestruturação curricular e definição de áreas comuns

O grupo considerou, *inter alia*, que se deveriam desenvolver, criar, treinar e aperfeiçoar características e competências gerais/transversais a qualquer diplomado, o que originaria “áreas/troncos comuns”, quer ao nível de Escola, quer ao nível do IPS. Foi considerado que as “áreas comuns” deveriam formar as competências gerais ou transversais e que essas poderiam ser trabalhadas através de:

- UC especificamente dirigidas para o efeito;
- Avaliação de desempenho dos estudantes (ex: exigência transversal de trabalhos de grupo);
- Metodologias e práticas pedagógicas (ex: basear as aulas no trabalho autónomo e de pesquisa de alunos);
- Concretização de projetos transversais ao semestre (multidisciplinares) ou ao curso, ou de participação em simulações transversais;
- Funcionamento das aulas (ex: lecionação/materiais) em idiomas estrangeiros;
- Promoção da articulação da vida académica com a vida “quotidiana” dos alunos.

Considerou-se importante desenvolver um conjunto de testes de diagnóstico para avaliar nos alunos, à entrada no IPS, o nível das suas competências em áreas que se considerassem de base, tais como o domínio de idiomas estrangeiros, comunicação oral e escrita em português, cultura geral, informática, matemática básica. Foi ainda sugerido que (em cada Escola ou a nível do IPS) se construísse uma matriz em que, para cada uma das “competências gerais transversais” definidas, se identificassem formas de estas serem desenvolvidas (ex: UC especificamente dirigida para o efeito), os recursos necessários para tal e a sua forma de organização.

III - IMPLEMENTAÇÃO

A implementação de medidas decorrentes do Processo de Bolonha incluiu, não só a reformulação da oferta formativa, com a correspondente reestruturação curricular, mas também alterações organizativas, com a criação de estruturas centrais transversais às unidades orgânicas, e a elaboração de um conjunto de regulamentação comum.

III.1. Reformulação da oferta formativa e reestruturação curricular ao nível das Escolas

Esta fase decorreu a partir de 2005 e correspondeu, num primeiro momento, à adoção dos novos planos de estudo e ao período de transição dos planos antigos para os novos e, num segundo momento, à oferta de novos cursos, sobretudo de 2.º ciclo.

As primeiras Escolas a adaptarem a oferta formativa e os planos de estudo à nova estrutura de Bolonha (em 2006-07) foram as Escolas Superiores de Tecnologia do Barreiro (ESTBarreiro-IPS) e de Setúbal (ESTSetúbal-IPS) e a Escola Superior de Ciências



Empresariais (ESCE-IPS), às quais se seguiu a Escola Superior de Educação (ESE-IPS), no ano seguinte e, por último, a Escola Superior de Saúde (ESS-IPS), em 2008-09.

Nesta fase cada Escola trabalhou de forma individualizada, tendo em conta as suas especificidades. Dadas as circunstâncias em que as reestruturações decorreram, particularmente o pouco tempo que as instituições tiveram para a apresentação das propostas, a coordenação foi pouco eficaz na verificação das recomendações previamente definidas. Esta realidade, aliada à ausência de um plano consistente de formação de docentes, levou a que, em muitos casos, interesses corporativos das áreas científicas tivessem acabado por prevalecer sobre os princípios do paradigma educacional subjacente ao Processo e às recomendações atrás referidos.

III.2. Reorganização funcional do IPS

A partir de 2006, a Presidência do IPS envolveu a comunidade académica num processo participado que levou a importantes alterações organizativas, tendo em vista promover novas atitudes, rentabilizar recursos, desenvolver uma maior coesão interna e facilitar a implementação de medidas consonantes com o Processo de Bolonha. Este processo interno, plasmado no Plano Estratégico de Desenvolvimento (PEDIPS 2007-2011), viria a sofrer impactos externos, motivados, por um lado, pelo novo quadro legal resultante da Lei 62/2007 (RJIES) e, por outro, pelo processo de avaliação internacional desenvolvido pela *European University Association (EUA)*.

Em resultado deste processo, conseguiu-se:

- A unificação da imagem gráfica do IPS, das Escolas e dos SAS;
- A centralização dos Serviços de Contabilidade e Finanças, de Recursos Humanos e Académicos;
- A elaboração de regulamentação comum às Escolas;
- A criação de unidades funcionais transversais às Escolas, tais como:
 - Gabinete de Imagem e Comunicação (GI.COM-IPS)
 - Centro para a Internacionalização e Mobilidade (CIMOB-IPS)
 - Centro Informático (CI-IPS)
 - Grupo de Apoio aos Recursos Documentais (GARDOC-IPS)
 - Gabinete de Formação (GAFOR-IPS)
 - Unidade de Desenvolvimento, Reconhecimento e Validação de Competências (UDRVC-IPS)
 - Unidade de Apoio à Inovação, I&D e Empreendedorismo (UAI&DE)
 - Unidade para a Avaliação e a Qualidade (UNIQUA-IPS)

III.3. Regulamentação comum

Em parte por imperativo legal, mas igualmente devido a uma estratégia de centralização e harmonização de procedimentos por parte da Presidência do IPS, a partir de 2005, procedeu-se à elaboração de um número significativo de regulamentos gerais, nos quais se envolveram as Escolas, sendo de realçar os seguintes:

- Regulamento de Aplicação do Sistema de Créditos Curriculares
- Regulamento do Reconhecimento Académico do Estudante em Mobilidade



- Regulamento das Provas Especialmente Adequadas Destinadas a Avaliar a Capacidade para a Frequência dos Cursos Superiores do IPS dos Maiores de 23 Anos
- Regulamento dos Concursos de Mudança de Curso, Transferência e Reingresso
- Regulamento da Mobilidade Internacional do IPS
- Estatuto do Estudante do IPS
- Estatuto do Estudante a Tempo Parcial do IPS
- Regulamento do Processo de RVC-IPS
- Regulamento do Processo de RVC-DET IPS
- Linhas Orientadoras de Avaliação do Desempenho Escolar dos Estudantes do IPS

III.4. Unidade para a Avaliação e a Qualidade (UNIQUA-IPS)

Criada em Setembro de 2008, a UNIQUA-IPS é constituída por uma equipa técnica e por um grupo de docentes, voluntários, com interesse académico na aplicação de métodos e técnicas de gestão da qualidade em Instituições de Ensino Superior.

A unidade tem vindo, sobretudo, a assumir responsabilidades operacionais, tais como a coordenação dos Relatórios de Concretização do Processo de Bolonha e os processos de acreditação dos cursos. A UNIQUA-IPS teve ainda um papel crucial no processo de avaliação internacional do IPS, por parte da *EUA*, quer pela elaboração do relatório de autoavaliação institucional, quer pela coordenação da visita da equipa de avaliação.

Paralelamente, a UNIQUA-IPS tem vindo a realizar alguns estudos e a conceber/disponibilizar instrumentos com os quais pretende contribuir para o conhecimento do contexto académico do IPS, nas suas múltiplas vertentes, dos quais se destacam:

- Inquéritos pedagógicos (comuns às Escolas), cuja aplicação tem vindo, progressivamente, a generalizar-se a todas as Escolas e que visam a recolha de informação sobre o processo de ensino/aprendizagem, centrada no par UC/docente (aplicado a estudantes e docentes) e ao nível do curso (aplicado aos 1.º e 2.º ciclos);
- Inquérito de caracterização sociodemográfica dos estudantes de 1.º Ciclo (1.º ano/1.ª vez) – aplicado pela 1.ª vez no ano letivo de 2010/2011, em todas as Escolas IPS;
- Estudo exploratório sobre a problemática do abandono escolar no IPS – estudo realizado durante o ano letivo de 2010/2011, com o objetivo de contribuir para a identificação e análise das causas de situações de abandono escolar nas Escolas IPS;
- Estudo de Caracterização do Insucesso Escolar no IPS - o estudo mostrou resultados que foram considerados muito gravosos, sobretudo para as Escolas Superiores de Tecnologia. Este estudo esteve na base do *Plano Institucional para a Promoção do Sucesso Académico do IPS* (PIPSA-IPS).

A UNIQUA-IPS encontra-se presentemente a desenvolver o Sistema Integrado de Gestão do IPS (SIGIPS) e a reestruturar a equipa técnica e o grupo de docentes que a integram, passando a incluir um núcleo de gestão da qualidade e um núcleo pedagógico e científico, além da atual valência de estudos e planeamento.



III.5. Unidade para o Desenvolvimento, Reconhecimento e validação de Competências (UDRVC-IPS)

A aposta do IPS nos novos públicos traduz-se numa política de reconhecimento de aprendizagens adquiridas, que tem a sua expressão máxima no processo de reconhecimento e validação de competências (RVC), quer a UC quer a diplomas de estudos tecnológicos (RVC/DET). O desenvolvimento desta política é da competência de uma unidade funcional destinada à conceção e implementação de processos de RVC para estudantes adultos, com um mínimo de 3 anos de experiência profissional.

A UDRVC-IPS é uma unidade transversal às Escolas do IPS, com uma equipa técnica e docente dedicada, que tem desenvolvido um trabalho apreciável, não só pela documentação de apoio que produziu, mas também pelos estudos que tem desenvolvido. A Unidade é hoje uma estrutura reconhecida a nível europeu, tendo constituído um estudo de caso publicado no âmbito do CEDEFOP (*the European Centre for the Development of Vocational Training*).

Os processos de RVC têm por base o Portfólio de Competências que o estudante organiza tendo em conta as suas competências e o referencial de competências das UC às quais pede validação. Na organização do seu portfólio o estudante é apoiado pela UDRVC-IPS, que disponibiliza um *workshop* com este objetivo.

III.6. Centro para a Internacionalização e Mobilidade (CIMOB-IPS)

A internacionalização do Instituto foi definida no PEDIPS 2007-2011 como uma área estratégica, considerando-se fundamental a existência de uma forte coordenação dos processos a decorrer nas Escolas. Isto levou à criação do CIMOB-IPS, que resultou da fusão dos gabinetes Erasmus das Escolas e que passou a fazer a gestão integrada da mobilidade a nível institucional, com base num regulamento em que a articulação com as Escolas é garantida através do Coordenador da Mobilidade de Escola.

O IPS gere atualmente 4 programas de mobilidade internacional: Erasmus; Luso-Brasileiro; Ibero-Americano; Intercâmbio com o Instituto Politécnico de Macau. Gere vários Programas Intensivos e outros programas sem financiamento comunitário ou privado, como a *Business Week* e os Jogos Internacionais de Gestão. O total de acordos bilaterais e convénios de colaboração ascende a cerca de centena e meia. No que respeita ao Programa Erasmus, o IPS detém uma *Erasmus Charter Extended* e aplica os instrumentos da mobilidade previstos na lei, a saber: contrato de estudos, boletim de registo académico, guia informativo, contrato Erasmus.

IV - ANÁLISE DA SITUAÇÃO ATUAL

Quer a autoavaliação para a avaliação internacional da EUA (concluída em 2011), quer a elaboração dos Relatórios de Concretização do Processo de Bolonha, ambas coordenadas pela UNIQUA-IPS, foram conduzidas de forma a constituírem momentos de aprendizagem organizacional, com o envolvimento da comunidade académica em processos de análise e de avaliação interna. Os resultados destes processos ainda não estão totalmente sistematizados, mas já levaram à tomada de decisões como, por exemplo, a promoção de medidas orientadas para o sucesso académico.

IV.1. Oferta formativa

A oferta formativa do IPS é atualmente bastante diferente da que era em 2005, com a introdução de cursos de 2.º ciclo e cursos de especialização tecnológica (CET). Em 2011-2012, o IPS oferece 30 Licenciaturas, 21 mestrados (3 deles em associação com universidades e politécnicos), 6 CET e 6 cursos de pós-graduação. As licenciaturas têm 180 ECTS, excetuando os cursos da área da saúde que têm 240 ECTS.

V.2. Novos públicos: Estudantes Maiores de 23 Anos (M23)

O Regulamento de Provas M23 do IPS foi publicado em 2006 e reflete uma política de reconhecimento da experiência profissional, como atrás mencionado, que se traduz, não só na distribuição da classificação das Provas, mas também na perspetiva de reconhecimento e validação de competências que é expressa. Efetivamente, a componente *currículo* é bastante valorizada, correspondendo a 50% da classificação final, enquanto a prova de conhecimentos tem uma ponderação de 30%. Adicionalmente, no articulado do regulamento, prevê-se que “o júri poderá propor ao conselho científico o reconhecimento das competências dos candidatos que forem admitidos ao curso através das provas, pela atribuição de créditos no curso a que as mesmas se referem” (Art.º 6.º, ponto 7).

Este regime de ingresso teve desde logo um grande impacto na região de Setúbal, com cerca de 1000 candidatos em 2007. Em 2010-2011 o IPS tinha um número considerável de estudantes M23, com particular expressão nos cursos de tecnologia e de ciências empresariais, que se encontravam assim distribuídos pelas Escolas:

ESCOLA	Nº ESTUDANTES	% LICENCIATURAS
Educação	93	13%
Saúde	26	5%
Ciências Empresariais	277	21%
Tecnologia Barreiro	124	21%
Tecnologia Setúbal	332	18%
Total IPS	852	15%

Quadro 1 - Estudantes M23 a frequentar licenciaturas do IPS em 2010-2011

IV.3. Reconhecimento e validação de competências

Até Setembro de 2011 deram entrada 48 candidaturas RVC a um total de 195 UC, 87% das quais obtiveram total creditação, perfazendo 947 ECTS. O maior número de candidaturas recaiu nos cursos de licenciatura (67%), tendo a ESS-IPS e a ESTSetúbal-IPS recebido o maior número, respetivamente, 33% e 31% do total.

IV.4. Mobilidade internacional

Os números globais da mobilidade internacional (estudantes, pessoal docente e não docente *outgoing* e *incoming* dos vários programas ou não incluídos em qualquer programa) têm vindo a aumentar de ano para ano, como mostra o quadro 2.

2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
209	278	308	438

Quadro 2 – Evolução da mobilidade internacional global

Porém, considerando apenas o Programa Erasmus, verifica-se uma quebra acentuada no número de estudantes *outgoing* nos primeiros anos do Processo de Bolonha.

Modalidade	2007/08	2008/09	2009/2010	2010/11
Erasmus Estudantes OUT	67	38	28	35
IP Estudantes OUT	10	13	21	32
América Latina Estudantes OUT	-	5	12	17



Modalidade	2007/08	2008/09	2009/2010	2010/11
Erasmus Estudantes IN	61	61	72	109
IP Estudantes IN	-	51	48	65
América Latina Estudantes IN	-	1	2	4
Erasmus Docentes IN	31	30	41	31
IP Docentes OUT	3	8	7	13
IP Docentes IN	-	17	10	19
Erasmus Não Docentes OUT	4	3	4	8

Quadro 3 – Evolução da mobilidade internacional nos principais programas

IV.5. Mudanças pedagógicas

No âmbito dos relatórios de concretização do Processo de Bolonha, foram aplicados questionários aos docentes sobre as metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação utilizadas, bem como as mudanças pedagógicas introduzidas. A análise global dos dados está ainda em progresso, mas já é possível extrair alguns resultados referentes às ESTSetúbal-IPS, ESTBarreiro-IPS, ESCE-IPS e ESE-IPS.

Pelo que foi possível observar, em 2008-2009, os docentes continuavam a utilizar maioritariamente aulas expositivas, atividade assinalada com percentagens superiores a 90% em 3 Escolas. Este tipo de atividade apenas não era maioritário na ESTBarreiro-IPS, onde atingia, ainda assim, uma percentagem de utilização de 88%. Outras das atividades mais utilizadas eram “exercícios de aplicação” e “resolução de problemas”, com percentagens acima dos 80%, exceto na ESE-IPS, onde as percentagens eram 76% e 62% respetivamente.

Contrariamente, o “trabalho de campo” apenas conseguia um valor acima de 50% na ESE-IPS (56%). Nas restantes Escolas os valores eram muito baixos, não atingindo 20% nas Escolas Superiores de Tecnologia. A “orientação tutória/tutorial” atingia na ESE-IPS um valor elevado (96%), na ESCE-IPS um valor de 67%, mas na ESTSetúbal-IPS o valor era de apenas 49% e na ESTBarreiro-IPS era ainda menor (39% apenas). As atividades de estágio foram as menos referidas em todas as Escolas, sendo o valor mais alto o da ESE-IPS (13%).

O que é interessante é não terem sido referidas alterações significativas nas atividades pós Bolonha. As que mais docentes referem ter iniciado são “Orientação tutória/ tutorial” e “Comunicação com o professor e os colegas por correio eletrónico”, mas que em nenhuma Escola atingiu os 20%. Quanto às modalidades de avaliação, também não foram referidas alterações significativas, como se pode ver na figura 1.

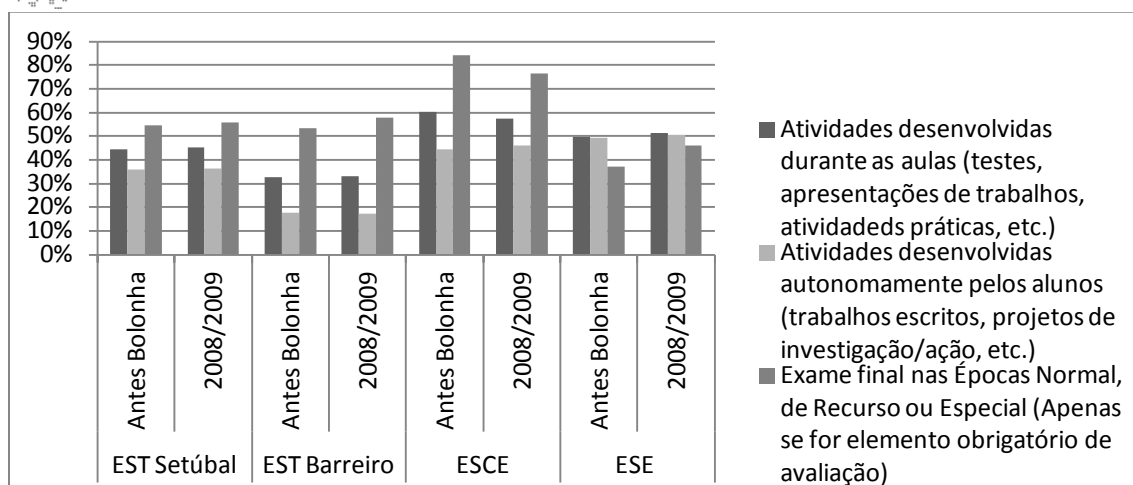


Figura 1 - Peso Relativo das Modalidades de avaliação

Apesar dos dados parcelares não permitirem tirar conclusões para todo o período pós Bolonha, estes não deixam, no entanto, de revelar que o modelo de ensino-aprendizagem mais comum em 2008-2009 continuava a ser o modelo transmissivo e que o maior peso da avaliação continuava maioritariamente a recair em atividades de sala de aula ou exame, com as atividades autónomas dos estudantes a deter menos peso relativo.

IV.6. Sucesso académico

O estudo da UNIQUA-IPS sobre o insucesso escolar nas Escolas IPS revelou dados preocupantes, conforme mostra o quadro 4.

Escolas IPS	Taxas de sobrevivência			
	2005-2006	2008-2009	2009-2010	2010-2011
ESTSetúbal	28,9%	30,4%	21,6%	18,5%
ESTBarreiro	40,0%	48,6%	40,0%	26,5%
ESCE	57,7%	59,2%	49,1%	52,2%
ESE	74,4%	61,5%	68,2%	65,1%
ESS	82,3%	87,5%	86,2%	84,0%
Total IPS	52,5%	51,9%	43,3%	41,9%
Fontes	GPEARl	UNIQUA-IPS		

Quadro 4 – Evolução das taxas de sobrevivência do IPS

A consciência do problema levou ao lançamento do Plano Institucional de Promoção do Sucesso Académico (PIPSA-IPS), liderado pela Presidência do IPS, pelos Diretores e pelos Presidentes dos órgãos de gestão das Escolas. O Plano preconiza três tipos de medidas: de prevenção (dirigidas aos estudantes de 1.º ciclo, 1.º ano/1.ª vez); de reorganização científica e pedagógica; situacionais.

No âmbito do PIPSA-IPS foram produzidos vários documentos orientadores, incluindo normas gerais para a avaliação dos estudantes, organização de tutorias, assinatura de contratos de estudo com os estudantes do 1.º ano e um plano de formação pedagógica de docentes. Considera-se inaceitável um índice de sucesso



inferior a 50%, pelo que, nas UC em que tal acontecer, se preconiza a implementação de programas de intervenção adequada em função dos diagnósticos realizados.

Algumas medidas avançadas pelo PIPSA-IPS retomam as recomendações dos grupos de trabalho constituídos no âmbito da estratégia institucional preparatória do Processo de Bolonha, que acabaram por não ser seguidas na fase de implementação das medidas.

V. CONCLUSÃO

O IPS investiu bastante no Processo de Bolonha, quer através do desenvolvimento de um conhecimento institucional partilhado, com o estabelecimento de conceitos e de procedimentos comuns, quer através da criação de estruturas capazes de dar resposta aos desafios colocados pela perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, a inclusão de novos públicos, a mobilidade internacional e a exigência de assegurar um sistema interno de gestão da qualidade.

A profunda reformulação da estrutura dos cursos, conduzida em pouco tempo e mobilizando *teorias de ação* (Argyris e Schön, 1974) desenvolvidas em outros contextos, parece não ter conduzido ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas compatíveis. Poderá ser esta, entre outras, uma justificação para o aumento do insucesso académico?

A resposta a esta pergunta é complexa e não está dada, mas a crueza dos números do insucesso despertou uma consciência de que é necessário intervir através da adoção de medidas urgentes. Tais medidas situam-se nos planos organizativo e institucional e incluem o desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade e qualidade. Nenhuma alteração de fundo acontecerá realmente sem que haja uma alteração profunda das práticas individuais. A confirmarem-se os indícios que os dados dos questionários analisados até agora revelam, torna-se urgente a implementação de um programa de formação pedagógica de docentes, capaz de questionar as suas práticas enraizadas e, por essa via, contribuir para a alteração das atitudes e dos valores que constituem as bases das suas teorias.

O reforço da atividade da UNIQUA-IPS, juntamente com a implementação do PIPSA-IPS, constituem duas apostas para a abordagem desta questão, que se espera venham a ter desenvolvimentos positivos.

REFERÊNCIAS:

Argyris, M. and Schön, D. (1974) *Theory in Practice. Increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.

Cortes, Victória (Coord.) (2005). *Estratégia Institucional: Eixo A – Criação De Um Espaço Europeu De Ensino Superior - Relatório de Compatibilização*. Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal.

Delvaux, B. (2007). *Public action, or studying complexity*. In: Delvaux, B., Manguez. *Literature review on knowledge and policy*. pp 60-87. Disponível em <http://www.knowandpol.eu>.

Diário da República – Decreto-Lei 42/2005, de 22 de Fevereiro.

Instituto Politécnico de Setúbal - Regulamento das Provas Especialmente Adequadas Destinadas a Avaliar a Capacidade para a Frequência do Cursos Superiores do IPS dos Maiores de 23 anos. Disponível em www.ips.pt.



A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal - Encontro Nacional
Castelo Branco, 28 de Março de 2012

Instituto Politécnico de Setúbal - Relatórios de Concretização do Processo de Bolonha do
Instituto Politécnico de Setúbal (2008, 2009, 2010, 2011). Disponíveis em www.ips.pt



A Concretização do Processo de Bolonha na Universidade de Aveiro

Eduardo Anselmo Ferreira da Silva, eafsilva@ua.pt
Universidade de Aveiro

Gillian Grace Owen Moreira, gillian@ua.pt
Universidade de Aveiro

Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva Tavares, ialarcao@ua.pt
Universidade de Aveiro

António Manuel de Brito Ferrari Almeida, ferrari@ua.pt
Universidade de Aveiro

Resumo

O presente trabalho reúne informação relativa à concretização dos objetivos do Processo de Bolonha na Universidade de Aveiro (UA). Na elaboração deste documento procuramos que ele constitua um balanço da implementação deste processo na UA e de que se destacam, pela sua importância, três fases distintas: (a) Repensar os Currículos - processo de renovação curricular levado a cabo na UA por iniciativa interna entre 1998 e 2002; (b) Adequação a Bolonha - processo que se iniciou em 2003 e que consistiu numa reflexão sobre as diretrizes de Bolonha e a posterior adequação dos cursos e (c) Consolidação e Aprofundamento do Processo de Bolonha - apoiada no Plano de Ação 2010-2014 do atual Reitor da Universidade de Aveiro, e mais centrada nas questões do desenvolvimento curricular, das tipologias de contacto estudante-professor, do reconhecimento de aprendizagens anteriores (formais, não formais ou informais) e da melhoria de condições para acesso de novos públicos. O Processo de Bolonha tem sido de facto um processo complexo e continuado de adaptação institucional a uma nova era, mais democrática, mais internacional, mais socialmente consciente, mais competitiva. O balanço do percurso feito até à data permite-nos afirmar que o Processo Bolonha não é um processo fechado na UA.

Palavras chave: Processo de Bolonha, Universidade de Aveiro, adaptação institucional, desenvolvimento curricular

1. Introdução

A Declaração de Bolonha, cuja génese esteve na Declaração de Sorbonne, assinada em 1998 pela Alemanha, Itália, França e Reino Unido, foi subscrita em Junho de 1999 pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, tendo em mente a construção de um espaço europeu de ensino superior. Santos (2002) salienta os seguintes objetivos da Declaração de Bolonha:

- adotar um sistema de graus facilmente compreensível e comparável, sistema que deverá incluir dois ciclos principais (undergraduate/graduate);
- estabelecer um sistema de créditos do tipo ECTS (European Credit Transfer System desenvolvido no âmbito do Programa SOCRATES/ERASMUS), que permita a acumulação de créditos numa perspetiva de formação ao longo da vida;



- promover a cooperação europeia entre os sistemas nacionais de avaliação, com vista ao desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis;
- promover transparência na certificação de habilitações, através da adoção de um suplemento ao diploma;
- promover a mobilidade dos agentes educativos (estudantes, professores, investigadores, funcionários), removendo obstáculos ainda existentes, nomeadamente de natureza jurídica;
- desenvolver as necessárias dimensões europeias do ensino superior, particularmente no que se refere à organização curricular, à cooperação interinstitucional, aos mecanismos de mobilidade e a programas integrados de estudo, formação e investigação.

O processo de Bolonha veio constituir uma grande oportunidade para a reorganização do ensino superior em Portugal, colocando desafios ao Governo e às instituições de ensino superior tanto a nível institucional como sistémico.

O Prof. Júlio Pedrosa refere, no seu documento O Processo de Bolonha – uma Oportunidade para o Ensino Superior, no âmbito das Jornadas de Bolonha, ocorridas a 18 de Fevereiro de 2003 na Universidade de Aveiro, as medidas clarificadoras das finalidades dos distintos sectores do ensino superior e da natureza de diplomas e graus:

- introdução de diplomas de especialização pós-secundária, acreditados como qualificação profissional, com a duração máxima de três semestres, com atribuição da responsabilidade pela sua oferta às escolas politécnicas;
- consagração de um primeiro grau (180 a 240 créditos ECTS) em todas as áreas de estudos, avaliados através de um sistema de garantia de qualidade baseado em padrões e critérios internacionais, atribuindo a responsabilidade pela sua concessão a universidades e politécnicos;
- criação de Institutos de Estudos Pós-graduados, com base nas unidades de investigação avaliadas com a classificação mínima de Muito Bom, que obedeçam a padrões de referência internacionais e detenham de um exigente enquadramento para a concessão dos graus de mestre e doutor;
- introdução de um sistema de acreditação e certificação para os Institutos de Estudos Pós-graduados.

O presente trabalho reúne informação relativa à concretização dos objetivos do Processo de Bolonha na Universidade de Aveiro (UA), em Portugal. Na elaboração deste documento procuramos que ele constitua um balanço da implementação deste processo na UA e de definição dos caminhos a seguir no sentido da melhoria da qualidade pedagógica e das qualificações das competências dos estudantes, bem como da articulação da formação com a investigação realizada na UA.

2. Desenvolvimento

2.1 Repensar os Currícula

O processo de renovação curricular levado a cabo na UA por iniciativa interna entre 1998 e 2002, altura em que a alusão ao espaço europeu de ensino superior, no âmbito da Declaração de Bolonha, começava a despontar, foi o precursor do chamado Processo de Bolonha nesta universidade e constituiu, nas palavras da Prof. Isabel Alarcão (Alarcão, 2009), “uma saudavel antecipação ao actual processo de Bolonha”.



Este processo, denominado de “Repensar os Currícula”, liderado pelo então Reitor Prof. Júlio Pedrosa e coordenado pela Vice-Reitora para a Educação e Formação, Prof. Isabel Alarcão, serviu como fase de preparação para as imposições externas do Processo de Bolonha e surgiu da necessidade de adaptar o ensino superior a um público muito diferente daquele a que os professores universitários estavam habituados: ‘em grandes números e, de um modo geral menos motivados, menos autónomos nos seus modos de aprender, menos conhecedores nas suas áreas de estudo’ (Alarcão, s/data). Culpabilizar o deficitário ensino secundário não era solução. Repensar o ensino era o grande desafio.

A rápida evolução da sociedade exigia um leque de competências básicas comuns a todos os graduados da Universidade de Aveiro, as quais deveriam ser cuidadosamente articuladas e desenvolvidas sobre conhecimentos e capacidades específicas associadas a cada curso.

Segundo a Prof. Isabel Alarcão (s/data), este projeto mobilizador enquadrou-se numa reflexão sobre os problemas pedagógicos que se colocavam às universidades e da qual derivou uma estratégia para a área da educação e da formação. Desenrolou-se numa lógica de desenvolvimento curricular e envolveu progressivamente a comunidade num processo que visava a consciencialização dos problemas, a busca interativa de soluções e o desenvolvimento de uma cultura, partilhada, de formação.

No processo de desenvolvimento curricular, foram discutidas e aprofundadas os seguintes temas:

- a organização dos planos de estudos à luz da Declaração de Bolonha;
- a necessidade de promover a formação básica, e de integrar espaços de opção livre e de desenvolvimento de competências transversais nos planos de estudo;
- a necessidade de reduzir as horas de ensino presencial;
- a vantagem de aumentar o trabalho autónomo dos estudantes, e reconhecer o trabalho realizado extra-aula.

Um dos princípios estruturantes deste processo foi de que ele seria feito sem contratação de mais docentes.

No decurso do processo confrontaram-se competências consideradas desejáveis para os estudantes com o processo curricular vigente, redefiniram-se os objetivos para cada curso, e atualizaram-se os planos de estudo. Este foi um processo complexo, não isento de dificuldades, dada a sua natureza e envergadura. Alarcão (s/data) salienta os seguintes aspetos positivos:

- envolvimento considerável dos docentes no processo;
- participação responsável dos estudantes;
- consciencialização da complexidade do processo de desenvolvimento curricular, que ultrapassa a mera elaboração além dos planos de estudo;
- identificação da matriz estruturante de cada curso e das unidades curriculares integradoras;
- distinção entre formação básica e formação na especialidade;
- interdisciplinaridade interdepartamental;
- introdução dos ECTS como elemento de contabilização do trabalho do estudante;
- organização dos cursos sem ramos à partida, com especializações nos últimos anos, nomeadamente no 5º e com possibilidade de fácil reconversão em cursos de especialização ou mestrados;



- introdução de opções livres, de formação complementar;
- reflexão séria sobre os processos pedagógicos;
- consciencialização da necessidade de continuado desenvolvimento profissional também na vertente pedagógica.

2.2. Processo de adequação à Bolonha

2.2.1 Os ciclos de estudo

Foi assim com alguma preparação de base que a UA começou o processo de reflexão sobre as diretrizes de Bolonha e a adequação dos seus cursos, processo que se iniciou em 2003 com o que se designou como “Jornadas de Bolonha”, que incluíram conferências seguidas de debate, sobre novas metodologias de ensino adequadas a Bolonha, por parte de personalidades convidadas.

De entre as conferências realizadas destacam-se:

- "O processo de Bolonha e a Formação de Professores";
- "O Espírito do Processo de Bolonha na Engenharia do Futuro";
- "O Processo de Bolonha – uma Oportunidade para o Ensino Superior";

Esta iniciativa refletiu a vontade da instituição promover um processo de debate na academia que pudesse contrariar a tendência para um processo de imposição top-down. Estas Jornadas tiveram uma expressiva participação de docentes da UA assim como de várias instituições de ensino superior e constituíram um sinal claro da importância deste processo.

Com base nesta fase de reflexão e discussão alargada, e tendo como objetivo assegurar que Bolonha se traduziria em mudanças substantivas e não meramente formais, foram definidas algumas regras a que a estrutura das formações de 1º Ciclo da UA teria de obedecer:

- número máximo de horas de aula semanais limitado a 20 por forma a desenvolver a capacidade de estudo autónomo extra-aula;
- número máximo de 5 unidades curriculares (UC) por semestre com o intuito de evitar uma excessiva dispersão de esforços por parte dos estudantes;
- alterações a nível das aulas no três primeiros semestres, visando assegurar condições para um ensino mais centrado no estudante, limitando o número de estudantes a 45 nas teórico-práticas e a 15 nas práticas. As aulas teóricas tradicionalmente leccionadas a grandes grupos foram substituídas por aulas que permitissem uma maior participação dos estudantes e um melhor acompanhamento destes pelos professores.
- obrigatoriedade das aulas de forma a acabar com o absentismo; esperava-se que esta modificação se traduzisse também num melhor aproveitamento escolar na primeira fase dos cursos, onde tradicionalmente se concentram as mais elevadas taxas de insucesso, tanto mais que, sendo agora todas as aulas obrigatórias, o elevado absentismo que se verificava em muitas das aulas teóricas tende a desaparecer; inclusão, no último semestre do último ano, de uma unidade curricular de Projeto, nas licenciaturas em ciências experimentais e em engenharia, que permitisse aos estudantes fazerem uma síntese dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, desenvolver competências de trabalho em equipa e de resolução de problemas em ambiente de trabalho. Este projeto seria também uma contribuição importante para aumentar a empregabilidade dos licenciados e com



esse mesmo objetivo este projeto de 3º ano foi também recomendado para os mestrados integrados, para aqueles estudantes que optassem por completar apenas os primeiros 3 anos. Nesta situação eles teriam também mais oportunidades a nível de empregabilidade.

De facto, e como concluiu Prof. Carlos Borrego (s/data), as “implicações deste processo vão para além das questões associadas às estruturas de graus, focalizando-se na organização pedagógica nomeadamente como consequência da introdução dos créditos ECTS.” Este autor considera, ainda, que o ECTS “corresponde, portanto, a um conceito diferente da organização de currículo, considerado não mais como uma mera justaposição de conhecimentos envolvidos em unidades curriculares, mas sim em termos de desenvolvimento por áreas curriculares alargadas, promovendo uma articulação horizontal entre conhecimentos que evite a atomização por unidades curriculares e mini-trabalhos práticos, laboratoriais ou de campo, e também uma articulação vertical que permita trazer a percepção do exercício da profissão para a fase de aquisição de conhecimentos básicos e, igualmente, levar o gosto pelo aprofundamento dos conhecimentos básicos para a fase terminal mais profissionalizante dos cursos. A introdução correcta do ECTS, com todas as implicações, constituirá uma autêntica revolução na organização pedagógica, com impacto positivo no sucesso educativo dos estudantes.”

Inicialmente a atribuição de créditos ECTS às Unidades Curriculares foi feita a partir da experiência docente com base em informação recolhida junto dos estudantes relativamente ao volume de trabalho realmente exigido, na sequência de um inquérito elaborado para esse efeito específico. Posteriormente a reitoria definiu algumas regras básicas para a sua concretização no processo da construção dos cursos em três ciclos de estudos. A experiência da UA neste âmbito foi marcada pela sua estrutura de cursos matricial, com UC comuns a vários cursos e com unidades curriculares obrigatórias em determinados cursos e opcionais em outros. A adoção do Processo de Bolonha e a implementação dos créditos ECTS veio possibilitar a introdução de uma matriz transversal quanto ao número de créditos que uma unidade curricular deve ter, para que a flexibilidade na estrutura dos cursos se mantenha, sendo assim possível combinar unidades curriculares comuns com unidades curriculares específicas, garantindo que os 30 créditos semestrais não sejam ultrapassados.

Neste sentido, depois de algumas opções versáteis na atribuição de ECTS às unidades curriculares (3, 6, 9, 12 ou 2.5, 5, 7.5, 10 ou 4, 6, 8, 12 e suas combinações), optou-se por seguir o modelo 4, 6, 8, 12, definindo assim as horas nominais de trabalho do estudante da seguinte forma: 108, 162 ou 216. Haveria ainda 12 ECTS, que corresponderia às 324 horas de trabalho, que estariam reservadas às unidades curriculares de Projeto.

No final desta fase foi possível a elaboração e a aprovação pelos órgãos competentes das propostas de adequação de grande parte dos ciclos de estudo, universitários e politécnicos. Como se pode ver no Quadro 1, foram adequados 31 licenciaturas 1º ciclo (29 licenciaturas do ensino universitário, e 2 do ensino politécnico), e 4 mestrados integrados em 2006, num total de 48 ciclos de estudo adequados entre 2006 e 2008. Paralelamente, no mesmo período, foram criados 5 novos ciclos de estudo, 2 dos quais no ensino politécnico, nomeadamente a criação de duas novas licenciaturas de Finanças e Marketing no ISCA-UA.

No ano letivo 2007/2008, com exceção das licenciaturas em Engenharia Civil, Tecnologias da Informação e da Comunicação e do bacharelato em Técnico Superior de Justiça, entraram em funcionamento os novos planos curriculares da maioria dos cursos adequados e criados no âmbito do Processo de Bolonha. Apenas os cursos da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro (ESSUA) não sofreram adequação devido à indefinição quanto aos requisitos que as formações da área teriam de satisfazer para ser reconhecida capacidade profissional aos licenciados, situação ultrapassada em 2008/2009.



	Licenciatura – 1º Ciclo		Mestrado – 2º Ciclo	
	Adequado	Criação	Adequado	Criação
2006	35	2	11	7
2007	7	2	17	27
2008	6	1	1	4
Total	48	5	29	38

Quadro 1 – Número de ciclos de estudos adequados e criados nos anos de 2006, 2007 e 2008.

Nos cursos universitários de engenharia optou-se pelo modelo de Mestrado Integrado, com exceção das engenharias de carácter interdisciplinar (Engenharia do Ambiente, Engenharia de Materiais, Engenharia Geológica e da Engenharia Gestão Industrial). Nestas optou-se pelo modelo de Licenciatura, continuando o mestrado a ser requerido por algumas ordens profissionais.

No que respeita à pós-graduação, a UA organizou-se de forma a dar resposta às necessidades de formação a este nível, respeitando as especificidades dos vários tipos de formação em causa. A organização da oferta formativa dos cursos de pós-graduação foi orientada de acordo com alguns princípios Relatório de Bolonha, UA, 2006/2007:

- a existência de um mestrado na mesma área científica da Licenciatura adequada;
- a necessidade de se transformar cursos de 5 anos numa formação do modelo 3+2, o que levou à opção de criação de novos cursos;
- a necessidade de se oferecer formação especializada em determinada área do saber, na sequência de um 1º ciclo de cariz mais geral, de que resultou, igualmente, a criação de alguns cursos de Mestrado;
- imposições determinadas por regulamentação própria (caso dos Mestrados em Ensino).

Foram adequados 29 cursos de mestrado (Quadro 1) já anteriormente oferecidos, incluindo neste grupo os 4 mestrados integrados na área das Engenharias já referidos anteriormente. Os restantes 38 cursos de mestrado resultaram de um processo de criação, sendo que em alguns casos resultaram da passagem de cursos de 5 anos para a versão 3+2 e outros da oferta de formação especializada em determinadas subáreas. Os primeiros mestrados no formato de Bolonha foram oferecidos na UA logo no ano letivo 2006/2007.

Semelhante percurso foi feito com os programas doutorais que foram sendo adequados e/ou criados, de acordo com a necessidade da oferta formativa. O ano letivo de 2008/2009 assistiu a um forte crescimento da oferta de programas doutorais, sendo um significativo número destes, programas interinstitucionais e alguns deles oferecidos em língua inglesa, pretendendo cativar-se, assim, um público internacional.

A acompanhar este processo de adequação da oferta formativa, desenvolveu-se uma ação de sensibilização e formação do corpo docente. Neste âmbito, foi promovido pela UNAVE (Associação para a Formação Profissional e Investigação da Universidade de Aveiro) o Programa FADES (Formação Avançada para Docentes do Ensino Superior). Este programa, com início em 2005, surgiu como uma tentativa de dar resposta às necessidades de formação dos docentes da UA, tendo sido concebido para proporcionar a discussão sobre novas abordagens pedagógicas usando como pretexto a necessidade de formação associada à introdução das novas tecnologias no suporte à aprendizagem (Ramos et al. (s/data).



A oferta formativa era composta por três Cursos: (i) PeDCES: Pedagogia e Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior; (ii) TICES: Tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino Superior, (iii) DACES: Docência e Aprendizagem Colaborativa no Ensino Superior.

Nas primeiras edições, os Cursos tinham apenas como destinatários docentes da UA. Nas edições de 2007/08 a formação abriu-se para outras instituições de ES. Os Cursos foram frequentados por 360 docentes do ES até 2010 (Quadro 2).

Nome da Ação	Datas de Realização		Duração
	Início	Final	
Pedagogia e Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior	3.2.2006	31.3.2006	50
As TIC no Ensino Superior	12.12.2006	24.6.2006	50
As TIC no Ensino Superior	29.3.2006	5.5.2006	50
As TIC no Ensino Superior	9.6.2006	21.7.2006	50
As TIC no Ensino Superior	3.11.2006	7.12.2006	50
Docência e Aprendizagem Colaborativa no Ensino Superior	7.4.2006	7.6.2006	50
Docência e Aprendizagem Colaborativa no Ensino Superior	12.9.2006	31.10.2006	50
Pedagogia e Desenvolvimento Curricular para o uso das TIC no Ensino Superior	16.4.2007	28.5.2007	50
Pedagogia e Desenvolvimento Curricular para o uso das TIC no Ensino Superior	11.6.2007	20.7.2007	50
Tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino Superior	18.6.2007	27.7.2007	50

Quadro 2 – Cursos de formação para docentes em 2006/2007.

De realçar ainda que a UA promoveu um Programa de Workshops sobre novas metodologias de ensino adequadas a Bolonha dos quais se destaca:

"*Cooperative Learning*", "*Effective College Teaching*" e "*Outcomes-Based Engineering Education*" proferidas pelos Prof. Richard Felder e Rebecca Brent da North Caroline State University em 6 de Julho de 2006 e 12 de Setembro de 2007.

Realizou-se também, em 5 de Dezembro de 2007, o "*ECIU Workshop on Quality Cultures*", coordenado pelo Prof. Terry Mitchell da Technische Universität Dortmund.

Em suma, no final do processo de adequação dos seus cursos ao modelo de Bolonha, a UA conseguiu:

- apresentar um leque de oferta que incluía uma variedade de Cursos de Especialização Tecnológica, Licenciaturas (1º Ciclo), Mestrados Integrados, Mestrados (2º ciclo), e Doutoramentos (Programas Doutorais), alinhada com o modelo de Bolonha;
- promover formas de estudo mais flexíveis com o alargamento da oferta pós-laboral, a utilização abrangente das novas tecnologias ao serviço do ensino e aprendizagem, e a introdução do regime de Tempo Parcial;
- reorganizar a oferta formativa de acordo com os ciclos de Bolonha;
- implementar os instrumentos de promoção e incentivo à mobilidade e à empregabilidade, nomeadamente, o sistema de créditos ECTS e o suplemento ao diploma;
- reorientar as unidades curriculares numa lógica de competências a desenvolver pelos estudantes e resultados de aprendizagem a atingir;
- fortalecer o sistema interno de garantia de qualidade através de instrumentos e procedimentos necessários para assegurar a avaliação e acreditação dos seus ciclos de estudo;

- consolidar a sua organização em rede, com a integração formal do ensino politécnico e a intensificação das suas relações com a sociedade, visível no número de CETs e de estágios realizados em contexto empresarial.

2.2.2 Outras inovações no processo educativo

Este processo permitiu à universidade alargar a sua capacidade de atrair e acolher públicos diversificados, promovendo a equidade de acesso e incentivando o prosseguimento de estudos. Por outro lado, introduziu uma maior flexibilidade nos percursos disponíveis aos estudantes, atribuindo um perfil mais generalista às licenciaturas novas do primeiro ciclo e uma maior especialização aos cursos do segundo ciclo. Verificou-se uma aproximação crescente entre os estudos oferecidos nas instituições e as necessidades do mercado de trabalho.

Neste período, também foram postos no terreno dois exemplos de grande inovação pedagógica e curricular, a saber: a abordagem à base de projectos (ABP) inspirada no modelo de Aalborg, adotado em 2001, com muito êxito, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda nos cursos de engenharia; e o PBL – Problem Based Learning, implementado pela Secção Autónoma de Ciências da Saúde na Licenciatura em Ciências Biomédicas oferecida pela primeira vez no ano letivo 2006/2007.

O Processo de Bolonha teve, ainda, impacto em outras áreas da vida académica que importa aqui salientar. No que diz respeito à internacionalização e, em particular, à mobilidade académica, assistimos a um incremento gradual na procura e na concretização de um período de estudo no estrangeiro por parte dos estudantes da UA e do número de estudantes estrangeiros em mobilidade a estudar nesta universidade (Figura 1).

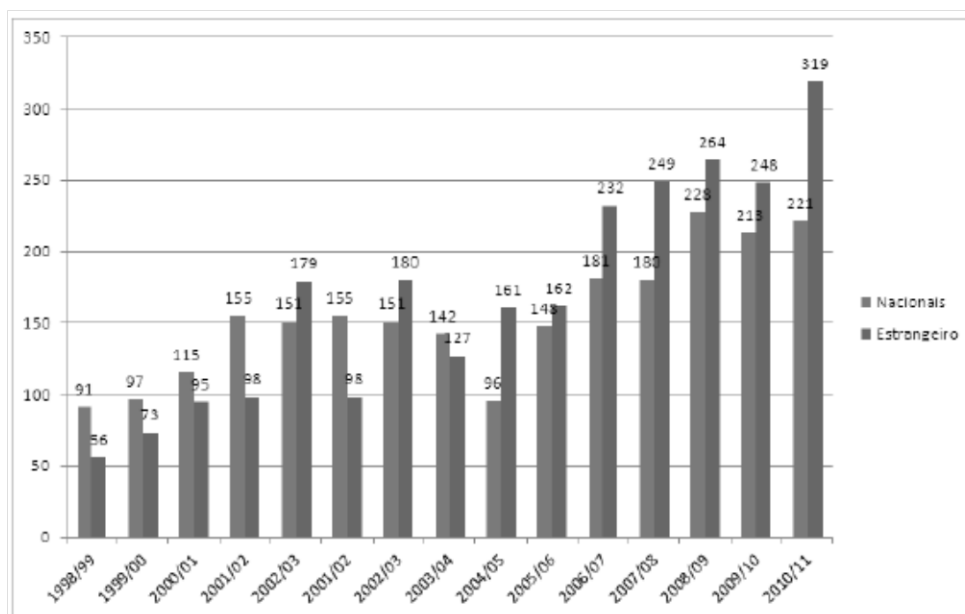


Figura 1 – Evolução do número de estudantes em mobilidade no período de 1998-2011.

Nos últimos anos, a instituição tem atribuído especial prioridade à participação em redes e em projetos interinstitucionais, sendo a Universidade de Aveiro membro fundador do European Consortium of Innovative Universities desde 1997, e da rede Campus Europae desde 2001. Participa também no projeto Tuning, lançado no ano 2000 e dedicado ao apoio à implementação do Processo de Bolonha nas IES europeias (e outras), no Management Committee, e na fase da afinação das estruturas e programas de ensino, nas áreas da Educação, da Física e da Química.



No âmbito de programas conjuntos a nível europeu, a UA participa em:

- 5 mestrados Erasmus-Mundus;
- 2 programas de mobilidade Erasmus-Mundus; e
- 2 programas doutorais Erasmus-Mundus.

Foram ainda atribuídos a esta instituição, em 2004 e 2009, o ECTS Label e, em 2009 o DS Label – selos que atestam a qualidade da informação sobre a oferta formativa e as qualificações oferecidas pela UA. Para além de se considerar uma universidade com fortes ligações na Europa, não tem sido menos envolvida em projetos de cooperação noutras partes do mundo, em particular na CPLP, em Cabo Verde, Timor Lorosa'e, Moçambique, Brasil, Macau, Angola, e no desenvolvimento de ligações com instituições de ensino superior na China e na Índia.

Quanto às mudanças de funcionamento institucional necessárias para assegurar a qualidade das atividades letivas e a transparência da cultura organizacional, salientamos os mecanismos postos no terreno com o objetivo de fornecer informação sobre o funcionamento dos ciclos de estudo, necessária para a sua auto-avaliação e avaliação externa, por exemplo: dados sobre o rendimento escolar, a eficácia dos ciclos de estudo, a empregabilidade, as medidas para a melhoria do sucesso escolar; a criação do Dossiê Pedagógico da Unidade Curricular e a implementação de um Sistema de Garantia da Qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem, no sentido de desenvolver mecanismos que assegurem a melhoria contínua dos processos internos de funcionamento da instituição. O subsistema para a Garantia da Qualidade das Unidades Curriculares funciona em pleno desde o ano letivo 2009/2010, concretizando o envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de se pronunciarem sobre o funcionamento de cada unidade curricular e respetivo corpo docente e criando espaço para uma reflexão mais profunda por parte do corpo docente sobre o funcionamento das UC e o seu próprio desempenho. De notar que em 2010, a UA submeteu à acreditação preliminar os ciclos de estudos em funcionamento que mereceram parecer favorável da parte da A3ES, em Abril de 2010 (Quadro 3). Em Dezembro de 2009 submeteu os novos ciclos de estudos constantes do Quadro 3, tendo sido acreditados durante o primeiro semestre de 2010. Os procedimentos relativos à acreditação prévia de novos ciclos de estudo repetem-se anualmente, e o primeiro conjunto de ciclos de estudo será submetido a auto-avaliação e avaliação pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) em 2012.

Ano	Tipo	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
2009/2010	CEF	50	56	31 (14)
	NCE	1	6 (2)	6
2010/2011	CEF	-	-	-
	NCE	-	9	4
2011/2012	CEF	-	-	-
	NCE	-	10*	4*

Quadro 3 – número de ciclos de estudos submetidos a acreditação pela A3ES como CEF (Ciclos de Estudo em Funcionamento) e NCE (Novo Ciclo de Estudos). Os valores entre parentesis dizem respeito ao ciclos de estudo em parceria com outras instituições do ensino superior. (* em fase de acreditação pela A3ES).

Finalmente, merece destaque uma crescente preocupação por parte da instituição com a dimensão social, quer no apoio dado aos estudantes que escolhem a UA para realizar o seu percurso no ensino superior, quer no contributo ao desenvolvimento social, entendido como um processo para capacitar todos os cidadãos para o exercício da cidadania ativa, assumindo direitos e responsabilidades, e colaborando na capacitação da sua comunidade.



Neste sentido, uma universidade terá de abraçar formação, investigação e cooperação que responda a necessidades da comunidade, com competência e envolvimento, contribuindo para a qualidade de vida das comunidades. Este envolvimento terá, cada vez mais, de se organizar em colaboração (parcerias com reciprocidade) e não apenas através da transferência de saberes ou prestação de serviços: aprender com a comunidade e reciprocamente contribuir para a comunidade; investigar *com* (em vez de *sobre*) a comunidade. Das várias iniciativas que a UA desenvolve neste âmbito, destacamos o Programa do Voluntariado, o Campus Junior, a não confundir com a Academia de Verão, que visa sensibilizar os estudantes do ensino básico para a importância da formação pós-secundária e superior, promovendo a valorização da escola e a auto-estima dos estudantes menos motivados para o prosseguimento dos estudos. e a participação da UA no European Network for Health Promoting Universities.

2.3. Consolidação e Aprofundamento do Processo de Bolonha

No seu Plano de Ação 2010-2014, o atual Reitor da Universidade de Aveiro, Manuel António Cotão de Assunção, apontava para a necessidade de 'fazer de Bolonha o que Bolonha deve ser', e de 'pôr no terreno a fase seguinte' deste processo, 'uma fase que deverá ser menos ditada pelas necessidades (impostas externamente) de arquitetura do sistema (entretanto terminada) e mais centrada nas questões do desenvolvimento curricular, das tipologias de contacto estudante-professor, do reconhecimento de aprendizagens anteriores (formais, não formais ou informais) e da melhoria de condições para acesso de novos públicos.' As questões de desenvolvimento curricular e de uma pedagogia centrada no estudante implica uma mudança profunda de paradigma no âmbito da organização das aprendizagens e das práticas docentes. Neste paradigma, o professor é mais do que uma fonte de conhecimentos, é promotor, gestor e avaliador de aprendizagens ativas e relevantes, capazes de gerar outras aprendizagens numa filosofia de aprendizagem ao longo da vida. Na luz do programa do seu Reitor, a UA encontra-se agora numa fase de consolidação e aprofundamento do processo de Bolonha, tendo-se promovido espaços de reflexão e de ação sobre a planificação, realização e avaliação das aprendizagens dos estudantes, o reconhecimento de aprendizagens anteriores e a melhoria de condições para o acesso de novos públicos, e formas de garantir cada vez maior sucesso escolar e melhor qualidade nas aprendizagens. Neste contexto, procedeu-se a uma readequação das tipologias de aulas, privilegiando as aulas teórico-práticas, práticas e laboratoriais, e insistindo na diminuição das horas de contato em sala de aula em prol da utilização de tipos de trabalho variados, e o recurso a interdisciplinariedade e às TIC.

Neste âmbito, a universidade encontra-se a desenvolver, no ano letivo 2011-2012, um estudo piloto, designado o Piloto-Bolonha, com visto a:

- consolidar e aprofundar a concretização do processo de Bolonha, centrando-se no desenvolvimento de novas culturas de ensino e aprendizagem;
- contribuir para um melhor sucesso escolar e uma melhor qualidade nas aprendizagens dos estudantes, o que envolve a consolidação e valorização de boas práticas docentes;
- sistematizar ideias sobre o modelo educativo pretendido e os seus objetivos, com base na documentação disponível;
- identificar boas práticas tornando-as visíveis junto da comunidade académica.

No âmbito da introdução de uma nova cultura de ensino e aprendizagem na UA, identificam-se os seguintes aspetos centrais do Piloto-Bolonha:



- a consolidação da organização das unidades curriculares em termos de competências a desenvolver pelos estudantes e de resultados de aprendizagem esperados;
- a articulação/reajustamento entre aprendizagens propostas e ECTS distribuídos;
- a diversificação de tipologias de aulas, metodologias de ensino e aprendizagem e de avaliação;
- a introdução de mecanismos de acompanhamento/tutoria dos estudantes, (Programa de Tutoria UA, organização das sessões de orientação tutorial);
- o incremento da utilização da língua inglesa como língua de instrução com vista a alargar as competências comunicativas dos estudantes, bem como aumentar a presença internacional na UA e a qualidade da oferta educativa a públicos internacionais.

Esta iniciativa tem como objetivo a promoção e disseminação de experiências de sucesso no ensino ministrado, e inclui o lançamento de um Programa de Tutoria envolvendo tutores-docentes e mentores-discentes numa nova abordagem a crescente necessidade de acompanhamento e orientação, pedagógica e psico-social, dos estudantes do ensino superior, particularmente na transição entre escola e instituição de ensino superior. A utilização da língua inglesa como língua de instrução, bem como o alargamento de oportunidades para a aprendizagem de línguas estrangeiras, também fazem parte dos objetivos deste projeto, como forma de aumentar a internacionalização e contribuir para as competências comunicativas dos estudantes. Toda esta ação visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, o aumento do sucesso escolar, e da qualidade de empregabilidade dos diplomados.

Os resultados deste projeto, a ser desenvolvido em quatro unidades orgânicas da UA, serão recolhidos, tratados e divulgados junto da comunidade académica até o final deste ano (2012).

3. Conclusões

Fazendo um balanço das diferentes fases de implementação do Processo de Bolonha na UA, pensamos que se evidencia claramente um percurso continuado ao longo dos últimos 12 anos, desde os primeiros passos de renovação curricular no final dos anos 90 até ao lançamento do Piloto Bolonha em 2011.

Este balanço resumido permite-nos afirmar que o Processo Bolonha não é um processo fechado na UA nem foi uma mera operação de cosmética aos ciclos de estudo. Tem sido de facto um processo complexo e continuado de adaptação institucional a uma nova era, mais democrática, mais internacional, mais socialmente consciente, mais competitiva, no ensino superior, que, nas palavras do Júlio Pedrosa em 2003 se constitui como “um demorado, ambicioso e estratégico processo que deve ter como objectivo central a afirmação de um Espaço Europeu de Ensino Superior”.

4. Referências

Alarcão, I., (s/data). Repensar os currículos na Universidade de Aveiro – da reflexão à ação. Consultado on-line em:
http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_Repensar%20os%20curr%C3%ADculos_ProfIsabelAlarc%C3%A3o.pdf, [14 de março de 2012].



Alarcão, I., (2009). Desenvolvimento a três dimensões: curricular, profissional e institucional. Reflexões sobre um caso real. *Indagatio Didactica*. Vol.1(1), Julho 2009. Universidade de Aveiro, 8 – 31.

Borrego, C., (2003). O Espírito do Processo de Bolonha na Engenharia do Futuro. *Jornadas de Bolonha*, Universidade de Aveiro, 5 pp.

Pedrosa, J., (2003). O Processo de Bolonha – uma Oportunidade para o Ensino Superior. *Jornadas de Bolonha*, Universidade de Aveiro, 8pp.

Relatório de Concretização Bolonha, UA. 2006/2007, 23 pp.

Ramos, F., Huet, I., Costa, N. & Neri de Sousa, D., (s/data). Programa de Formação Avançada de Docentes do Ensino Superior da Universidade de Aveiro: avaliação de um percurso. Consultado on-line em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/5552/1/ramos-huet-costa-sousa-vigo-final.pdf> [16 de março de 2012].

Santos, S.M., (2002). As Consequências Profundas da Declaração de Bolonha”. *Seminário Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Guimarães, Maio 2002.



O “Processo de Bolonha” na Universidade de Lisboa: 2005-2011

Ana Paula Curado (acurado@reitoria.ul.pt)
Universidade de Lisboa

Valentina Oliveira (voliveira@reitoria.ul.pt)
Universidade de Lisboa

Resumo

O presente artigo tem como objectivo retratar os principais resultados da implementação do “Processo de Bolonha” na Universidade de Lisboa. Pretende-se ilustrar as boas práticas levadas a cabo pela Universidade e, numa política de transparência, partilhar o que poderia ter sido desenvolvido de maneira a obter melhores resultados.

Da implementação do Processo decorreu uma renovação muito positiva da UL, sobretudo no que concerne a transparência da informação, a criação de espaços para a intervenção dos estudantes e de elementos exteriores à UL, a abertura a novos públicos e o repensar de formas alternativas de reconhecimento de qualificações, a obrigação de recolha de evidências para justificar a qualidade do ensino, do sucesso escolar e da investigação, a nova atenção prestada às relações e parcerias internacionais com outras instituições, docentes, estudantes e pessoal não docente.

De salientar, pela relevância, a crescente importância atribuída aos processos de monitorização da qualidade interna e da prestação de contas ao exterior, à melhoria da organização interna, tanto em termos de gestão, como em termos de transdisciplinaridade, pela organização das áreas do saber em cinco áreas estratégicas. Poderemos contar que, a curto/médio prazo, esta grande reorganização dê origem a uma gestão mais eficaz de conhecimentos e processos.

Palavras chave: Processo de Bolonha. Universidade de Lisboa.

1. Introdução

Este Relatório é composto por quatro partes. Na primeira, apresenta-se o processo de preparação e reestruturação da Universidade de Lisboa (UL) no sentido de se adaptar ao Espaço Europeu do Ensino Superior nos anos de 2005-08. Depois, explica-se a mudança institucional e de gestão, decorrente do novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), vivida pela UL em 2009. Em terceiro lugar, apresentam-se os resultados da implementação do “Processo de Bolonha”. Na última parte, apresentam-se algumas reflexões acerca do processo.

2. A preparação e reestruturação em 2005-08

Portugal foi um dos países assinantes da Declaração de Sorbonne que, em 1998, lançou as bases do processo que veio a ser designado por “Processo de Bolonha”. Embora Portugal tenha sido fundador deste processo, apenas em 2005 foi produzido o primeiro documento legal de suporte ao conjunto de reformas que deveria iniciar-se nesse mesmo ano, por compromisso internacional.

Apesar da indefinição legal, a UL iniciou a preparação da implementação do “Processo de Bolonha” sobretudo a partir de 2004/05. A fim de proporcionar um espaço de reflexão sobre



o ensino e a investigação na Universidade e o seu papel na sociedade, promoveu-se um Ciclo de Debates denominados os “**Encontros de Bolonha**”, com a presença dos coordenadores das diferentes áreas do conhecimento nomeados pela então Ministra da Ciência, Inovação e Ensino Superior, com a missão de “estudar e dar parecer, relativamente às estruturas de formação por cada área do conhecimento, a nível de primeiro e segundo ciclos, e quanto ao interesse de criação de cursos de especialização complementares desses dois ciclos formais de formação”¹². Estiveram presentes os coordenadores das áreas de conhecimento mais diretamente relacionadas com formação oferecida na UL.

Após a publicação do Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro, que estabelecia os “Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior”, começou a desenrolar-se, com maior consistência, o processo de reorganização curricular da UL. Tomando como base esse Decreto-Lei e outros documentos-chave europeus, realizaram-se reuniões de preparação para a concretização do “Processo de Bolonha” com os coordenadores de cada faculdade, focando, nomeadamente a reorganização curricular em termos de *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) e questões em torno da mobilidade e reconhecimento.

Em 2005, a Comissão Científica do Senado da UL aprovou as seguintes orientações: adotar uma estrutura de três ciclos de estudos; atribuir nomes gerais para os cursos de 1.º ciclo, mantendo no 2º ciclo as designações mais especializadas; realizar um esforço de reagrupamento de algumas licenciaturas, reforçando troncos comuns; reforçar a oferta de disciplinas optativas, bem como a possibilidade de frequentar disciplinas noutros cursos; prever uma formação, em todos os cursos, numa Língua Estrangeira e em Tecnologias de Informação e Comunicação; decidir o modelo de formação de professores a adotar na Universidade; centralizar na Reitoria as tarefas de preparação, descrição, certificação e divulgação dos cursos; promover o acesso de “novos públicos” à Universidade.

3. Primeiros resultados da implementação do “Processo de Bolonha”: 2006-08

Os resultados da implementação do “Processo de Bolonha” na UL entre 2006 e 2008 (Curado, 2008) referem-se, sobretudo, a quatro grandes áreas:

- i) **Reconversão curricular com base nos ECTS** - Ao nível da adoção da estrutura de graus, em 2008, praticamente todos os cursos de 1º, 2º e 3º ciclo seguiam as regras de “Bolonha”. Na Faculdade de Letras, grande parte dos cursos de 1º ciclo, nomeadamente os de Línguas, Literaturas e Culturas, reforçou os troncos comuns e aumentou o cruzamento entre áreas.

Foi aprovada a deliberação segundo a qual os estudantes podem fazer cadeiras em outras unidades orgânicas que não a sua unidade de matrícula e que as mesmas serão acreditadas para a conclusão do grau académico. O leque de disciplinas optativas aumentou nos planos curriculares de algumas faculdades (Letras e Ciências).

A oferta de uma Língua Estrangeira e de uma formação em Tecnologias de Informação e Comunicação foi concretizada em toda a Universidade.

- ii) **Formação de professores** – em 2006/07 tiveram início os mestrados em ensino, agregando as faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, Letras, Ciências e Belas-Artes.
- iii) **Reforço da formação pós-graduada:**

¹² Transcrição do despacho de nomeação.



- a. Em 2005/06 a UL oferecia 62 cursos de 1º ciclo, tendo este número passado para 46 em 2007/08 (UL, 2009);
 - b. Em 2005/06 a UL oferecia 94 mestrados e 73 doutoramentos, 25 programas de pós-doutoramento e 86 cursos pós-graduados não conferentes de grau; em 2006/07 oferecia 70 mestrados e 43 doutoramentos, 25 programas de pós-doutoramento e 29 cursos pós-graduados não conferentes de grau;
 - c. O total de alunos de mestrado (parte escolar) passou de 3082 em 2005/06 para 3117 em 2006/07;
 - d. No entanto, o total de alunos de doutoramento passou de 2895 em 2005/06 para 1495 em 2006/07.
- iv) **Abertura a novos públicos** - aprovação da deliberação segundo a qual os estudantes se podem matricular em cadeiras individuais, sem estarem integrados num curso. Foi também criado, na Reitoria, o Gabinete de Apoio aos Maiores de 23¹³, funcionando sob a coordenação de uma Comissão Científica constituída por professores de sete das oito faculdades.

4. 2009: um ano de transição

Com a reorganização estatutária e de gestão e a aprovação dos Estatutos, publicados em Julho de 2008, a UL passou a contar com os seguintes órgãos: Conselho Geral, Reitor, Conselho Universitário, Senado, Conselho de Gestão, órgãos das Unidades e das Áreas estratégicas, Provedor do Estudante. A UL passou a ser composta por 11 unidades orgânicas organizadas em cinco áreas estratégicas: Artes e Humanidades (Faculdade de Belas-Artes e Faculdade de Letras), Ciências de Saúde (Faculdade de Farmácia, Faculdade de Medicina e Faculdade de Medicina Dentária), Ciências e Tecnologias (Faculdade de Ciências), Ciências Jurídicas e Económicas (Faculdade de Direito) e Ciências Sociais (Faculdade de Psicologia, Instituto de Ciências Sociais, Instituto de Educação e Instituto de Geografia e de Ordenamento do Território).

O ano de 2009 ficou ainda marcado pelo processo de eleição do Reitor. António Sampaio da Nóvoa foi o último Reitor a ser eleito pelo conjunto da comunidade académica, em 2006, e o primeiro a ser escolhido pelo Conselho Geral, nos termos do RJIES. O novo Reitor tomou posse em Maio de 2009 (UL, 2009).

A modernização da gestão da UL teve também como elemento central a organização de um Centro de Recursos Comuns e Serviços Partilhados¹⁴. Este serviço tem como objetivo o desenvolvimento de projetos e de uma gestão racionalizada de recursos de toda a UL, que consolide a sua coesão, permitindo atividades académicas e científicas de grande qualidade. As suas áreas prioritárias de intervenção incluem: i) compras e património; ii) serviços e contratos gerais; iii) contratação e processamento de salários; iv) área financeira e de contabilidade; v) sistema de informação e comunicação.

5. Resultados da implementação do “Processo de Bolonha”: 2010/11

5.1. Reconversão curricular, com redução do número de cursos do 1º ciclo e extensão da formação pós-graduada

Em 2010/11 a totalidade dos cursos da UL segue as regras curriculares de “Bologna”. Nos planos curriculares do 1º ciclo predominam as horas de trabalho teórico-prático, seguindo-se

¹³ <http://flv.campus.ul.pt/>

¹⁴ <http://www.sp.ul.pt>



a exposição teórica, a orientação tutorial e o trabalho laboratorial. Nos planos curriculares dos mestrados integrados predomina a exposição teórica, as aulas teórico-práticas e o trabalho laboratorial. Nos planos curriculares dos mestrados predominam as horas de orientação tutorial, de trabalho teórico-prático, seguindo-se a exposição teórica e o trabalho laboratorial e de seminário. As faculdades tendem a dedicar uma boa parte do trabalho à orientação tutorial (Curado, 2008).

Em 2008/09 a UL apresentava no seu leque formativo 45 licenciaturas e/ou mestrados integrados, em 2010/11 esse valor aumentou para 51.

Ao nível da pós-graduação, a UL tem vindo a aumentar a sua oferta (UL, 2010), com enfoque naqueles que são fruto de colaborações intra e inter institucionais. Neste sentido, foram criados:

- i) Onze cursos de mestrado em ensino, com a colaboração das Faculdades de Belas-Artes, Ciências, Letras, Psicologia e Ciências da Educação. O número de estudantes inscritos nestes mestrados tem vindo a crescer: de 81 em 2007/08 para 229 em 2010/11 (Almeida, Curado & Oliveira, 2011).
- ii) Três programas de doutoramento inter-faculdades - Ciência Política (Faculdades de Letras e Direito; Instituto de Ciências Sociais); Ciência Cognitiva (Faculdades de Letras, Medicina, Ciências e Psicologia e Ciências da Educação); Voz, Linguagem e Comunicação (Faculdades de Letras, Psicologia e Medicina).
- iii) Onze doutoramentos inter-institucionais: Administração Pública, especialidade de Gestão do Sector Público (ISCAL – Instituto Politécnico de Lisboa); Enfermagem (Escola Superior de Enfermagem de Lisboa); Biologia e Ecologia das Alterações Globais (Universidade de Aveiro); e-Planeamento (Universidades de Aveiro, Nova de Lisboa e Técnica de Lisboa); Ciências da Complexidade (ISCTE); Biodiversidade, Genética e Evolução (Universidade do Porto); Psicologia (Universidade de Coimbra); História (Universidades Católica, Évora e ISCTE), Turismo (Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril); Ciências e Tecnologias da Saúde (Instituto Politécnico de Lisboa).

Os cursos do 3º ciclo foram adequados a “Bolonha”, em particular no sentido de: i) incluir uma forte intervenção dos centros de investigação acreditados com a classificação de Muito Bom e Excelente; ii) envolver várias unidades orgânicas da UL, iii) fazer ligação com redes de excelências; iv) e em associação com outras universidades. Apesar de a oferta formativa, ao nível pós-graduado, ter diminuído de 221 em 2008/09 para 193 em 2010/11, a evolução do número de diplomados da formação nestes mesmos anos espelha o sucesso das alterações estratégicas enunciadas.

Diplomados	2007/2008	2008/2009	2009/2010
1.º ciclo	2213	2389	2213
Pós-graduados	1151	1033	2033

Quadro 1 – Evolução do número de diplomados

5.2. Novos públicos

Os documentos subjacentes ao “Processo de Bolonha” e as alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo enfatizam a importância do acesso de “novos públicos” à Universidade. Por um lado, refere-se que o acesso será permitido a maiores de 23 anos que “façam prova de capacidade para a sua frequência através da realização de provas especialmente adequadas, realizadas pelos estabelecimentos de ensino superior”. Por outro lado, refere-se a necessidade de reconhecer “a experiência profissional e a experiência pós-secundária” destes novos estudantes. Esta situação exigiu a definição de regras, de procedimentos e de



provas assumidas no plano da UL. Neste sentido, foi criado, na Reitoria, o Gabinete de Apoio ao Acesso e Creditação de Qualificações.

O número de vagas para ingressos na modalidade *Maiores de 23* aumentou de 224 em 2008 para 231 em 2010. O número de candidatos, por seu lado, diminuiu, neste mesmo intervalo temporal, de 752 para 666.

Nos quatro anos de vigência do processo, a taxa de aprovação dos *Maiores de 23* na UL oscilou entre 32% (2007) e 49% (2008). Em 2009, centrou-se nos 41%. A taxa de sucesso no 1º ano do curso dos estudantes colocados por esta via oscilou ente os 60% e os 70%. Mais de 80% dos candidatos aprovados matricularam-se no curso a que se candidataram. Esta percentagem atingiu os 100% nas Faculdades de Belas-Artes, Ciências e Medicina Dentária. Registou-se, em termos gerais, uma melhoria dos resultados do primeiro para o segundo ano de vigência deste tipo de acesso, o que poderá testemunhar, por um lado, a maior qualidade dos ingressados via *Maiores de 23*; e, por outro, uma eventual melhor organização do respetivo acompanhamento/integração.

Ao nível da creditação de qualificações não formais/profissionais, entre 2006 e 2009 foram recebidos 23 pedidos de creditação das qualificações, dos quais somente dez tiveram sucesso, tendo-se registado uma taxa de desistência de 57%. A média de créditos atribuídos foi de 24,5, com relevo para as creditações oferecidas na Faculdade de Psicologia, Letras e Belas-Artes. Três das faculdades participantes no processo (Ciências, Direito, Medicina Dentária) não registaram qualquer pedido de creditação. Trata-se claramente de um processo que há que melhorar. A fim de promover a discussão dos fundamentos conceptuais e de boas práticas, nacionais e internacionais, de operacionalização deste processo, ainda muito incipiente no ensino superior português, foi realizada uma **Conferência Internacional sobre a Creditação de Qualificações não Formais no Ensino Superior**, que contou com a presença de cerca de 220 participantes, provenientes de instituições de todo o país, e a intervenção de especialistas nacionais e europeus.

5.3. O sucesso na UL

Os dados sobre o tempo médio para a conclusão dos cursos mostram, no geral, uma evolução positiva.

Grau	2007/2008	2008/2009	2009/2010
Licenciatura	4,41	4,23	3,80
Mestrado	6,17	5,60	5,74

Quadro 2 - Tempo médio para obtenção do grau de licenciatura e mestrado

Em 2008 foi criado o **Observatório dos Percursos dos Estudantes**¹⁵, resultante de um projeto financiado pela FCT. Neste âmbito foi criado um questionário online, obrigatório, de caracterização sociodemográfica de todos os inscritos no 1.º ano, pela 1ª vez num curso da UL. Este questionário é aplicado anualmente desde 2006/07 e tem permitido identificar perfis individuais, origens sociais e familiares e trajectórias escolares tendencialmente distintas de unidade orgânica para unidade orgânica.

No ano 2007/08 realizou-se um levantamento do sucesso escolar dos estudantes da UL (Almeida, 2009). Foram calculadas as percentagens de alunos inscritos que se apresentaram à avaliação e de alunos inscritos aprovados em curso e unidade curricular. De entre as principais conclusões deste estudo, destacam-se: a esmagadora maioria dos alunos inscritos apresenta-se à avaliação (89%); a média das classificações finais, por

¹⁵ www.opest.ul.pt



unidade curricular, é superior a 13 valores; as taxas de aprovação situam-se acima dos 50%, ultrapassando os 90% nas Faculdades de Farmácia, Medicina, Medicina Dentária, Psicologia e Ciências da Educação.

A UL realizou uma série de estudos quinquenais sobre a empregabilidade dos seus diplomados. O primeiro foi publicado em 2000 e estudou o percurso dos licenciados do quinquénio 1994-1998 (Alves, 2000). O segundo (Alves, 2005) refere-se ao quinquénio 1999-2003. No último trimestre de 2011, foi lançado um questionário online a todos os diplomados de 1º ciclo (licenciaturas e mestrados integrados) que terminaram o curso no ano de 2008/09 e em 2010/11. Em 2012 será lançado um inquérito equivalente aos diplomados de pós-graduação (mestrados e doutoramentos).

Em 2011 foi ainda realizado um levantamento das actividades desenvolvidas no foro da empregabilidade e de estímulo ao empreendedorismo dos seus estudantes (Oliveira, 2011).

Ao nível do suporte social à comunidade académica, os **Serviços de Ação Social**¹⁶ prestam apoio aos estudantes mais carenciados através de bolsas de estudo e prestação de serviços de alojamento e alimentação, tendo também intervenção nas atividades desportivas e culturais e nas áreas da saúde e da infância (UL, 2009). Entre 2008 e 2010 o número de bolseiros da ação social da UL diminuiu cerca de 10%, de 3053 para 2726; a bolsa média mensal também diminuiu ligeiramente ao longo destes três anos: de 192 euros passou para 184 euros. Existem 708 camas nas 13 residências universitárias. As estudantes usufruem mais de duas vezes mais deste benefício do que os estudantes (477 / 231). O volume de consultas médicas e atos de enfermagem sofreu uma diminuição de 1498 em 2008 para 1326 em 2010.

O **Núcleo de Desporto, Cultura e Bem-estar**¹⁷, mantendo o número de eventos e modalidades (cerca de 70/ano), aumentou o volume de utilizadores de 2008 (2311) para 2010 (2510).

5.4. Bolsas e prémios

A UL concede todos os anos um conjunto diversificado de **bolsas de mérito e louvor**, com o apoio de entidades públicas e privadas. Em 2008 foi estabelecido um Fundo de Apoio Académico para a concessão de bolsas de apoio extraordinário, de mérito social, de mérito desportivo e cultural e de apoio às atividades universitárias. Este programa conta com a colaboração das Associações de Estudantes, tendo o fundo inicial sido constituído por receitas próprias da Reitoria e por uma verba doada pela Fundação Amadeu Dias. Em 2010/11 para um total de 42 bolsas a concurso (80 mil euros) foram recebidas 88 candidaturas, tendo sido concretizados 40 projectos.

O programa **UL Consciência Social** desenvolve-se desde 2009 e, usando recursos próprios da UL, atribui apoios a alunos em dificuldades económicas sem apoio do sistema nacional de ação social escolar. A vocação do programa é promover o sucesso académico destes estudantes, combatendo o abandono dos estudos por carência económica. Por isso mesmo, a manutenção de níveis suficientes de rendimento escolar são um dos critérios analisados no processo de atribuição de apoios. Estes apoios extraordinários ascenderam em 2010/11 a mais de 45.000 euros e incluem senhas de refeição, despesas de transporte, material escolar e subsídios para pagamento de propinas e alojamento estudantil. Para além disso, os serviços e as unidades orgânicas da UL atribuíram **bolsas de mérito social** a dezenas de estudantes, assegurando o desempenho de tarefas em projetos e eventos e com efeito benéfico no apoio a estes alunos e no aumento das suas competências

¹⁶ <http://www.sas.ul.pt/>

¹⁷ <http://www.desporto.ul.pt/>



profissionais. Considerando o impacto positivo de todas estas iniciativas no sucesso académico de estudantes carenciados, o Reitor da UL decidiu dar continuidade ao programa no ano letivo 2011/12.

5.5. O reforço da investigação

No primeiro semestre de 2010, a UL deu início ao levantamento exaustivo das publicações científicas produzidas pelos seus Centros de Investigação, Institutos e Laboratórios Associados¹⁸. A base de dados entretanto criada incide sobre um universo de cerca de 2400 investigadores doutorados, constituindo-se como o instrumento indispensável a estudos bibliométricos e de *benchmarking* da Universidade. A análise bibliométrica, incluindo todas as publicações com filiação na UL indexadas, ou não, na *Web of Science*, relativas ao período 2000-2010, estará a cargo do *Centre for Science and Technology Studies* da Universidade de Leiden.

A produção científica citada tem vindo a aumentar entre 2008 e 2010, o mesmo se verificado com a transferência de tecnologia.

Ano	Artigos ISI	Citações	% Portugal
2008	1094	13766	14,7
2009	1149	16385	13,9
2010	1249	19228	14,2

Quadro 3 - Produção científica¹⁹

A **UL INOVAR** - Unidade de Transferência de Conhecimento, tem como missão acrescentar valor aos resultados e processos de investigação da UL, através da co-promoção e gestão de interações estruturadas entre a comunidade académica e os agentes económicos e sociais. Foram realizadas ações de formação e sensibilização em cooperação com a *University Technology Enterprise Network*, o *Instituto de Medicina Molecular*, o *Health Cluster Portugal* e o *Instituto Nacional de Propriedade Industrial*. O número de patentes duplicou de 2008 (4) para 2010 (9) e houve também um aumento no número de empresas Spin-off (13 para 17, no mesmo período). Em 2010/11 foi lecionado o primeiro curso interdisciplinar de empreendedorismo para mestrandos e doutorandos, integrando participantes da UL e do Instituto Politécnico de Lisboa.

A **I&D** na UL reparte-se por três laboratórios associados e 51 unidades, das quais 45 estão avaliadas e 40 financiadas pela FCT. De entre as avaliadas, 78% foram-no com Muito Bom (21) ou Excelente (10).

2010	Milhões de €
Unidades de Investigação (Plurianual)	8
Projetos	10,5

Quadro 4 - Financiamento projetos de investigação FCT

Do total de investigadores da UL (5051), cerca de metade são doutorados (2429) e mais de um terço (1876) estão integrados nas suas unidades.

Os projetos de I&D da UL são diversificados: na sua maioria (64%) são promovidos pela FCT, mas há igualmente projetos promovidos por instituições privadas e outros que se desenvolvem no seio da União Europeia.

¹⁸ <http://ulisses.sibul.ul.pt/ulisses/portal>

¹⁹ Os dados de produção científica não são os do estudo em curso porque nesse referencial não existem dados disponíveis para 2010.



2010	Projetos Nacionais FCT	Projetos Internacionais UE	Privados	Outros
Total UL	890	105	258	123

Quadro 5 - Categorias de financiamento da investigação na UL²⁰

Entre 2008 e 2010 a despesa da UL em I&D cresceu cerca de 23%: de 28,5 para 35 milhões de euros.

5.6. Internacionalização²¹

A UL tem firmado convénios e acordos com instituições do Mundo inteiro e com instituições nacionais das mais variadas áreas. Os convénios podem ser estabelecidos pela Reitoria ou pelas próprias faculdades, institutos ou centros de investigação com instituições públicas e privadas. Através deles são estabelecidas possibilidades de intercâmbios e de cooperação a diferentes níveis e em diversas áreas da Universidade (estudantes, docentes, administração, investigação, publicações, etc.).

No ano de 2009/10, foram assinados 18 **Acordos**, redes e protocolos com instituições estrangeiras e estabelecidos 27 **Convénios com Instituições Estrangeiras**. O continente com maior número de acordos é a América, seguido da Europa, depois da Ásia e da África. O país com o qual a Universidade tem maior número de Convénios assinados é o Brasil, ao qual se seguem a Espanha e a França.

No ano de 2010/11, a UL atribuiu seis bolsas adicionais das suas receitas próprias, permitindo a mobilidade de dez alunos no Programa de Bolsas Luso-Brasileiras Santander Universidades em vez de quatro (conforme as bolsas atribuídas pelo Programa). Neste mesmo ano foram também recebidos nove alunos oriundos do Brasil.

Em 2010/2011, a Universidade apostou na criação de um *Consórcio Erasmus - Consórcio UL – Erasmus Training Network (ETN)* - fortalecendo a ligação com o tecido empresarial nacional (23 parceiros – número em crescimento) e Europeu a consolidação das mobilidades de estudantes para estágio profissional. A UL recebe estagiários Erasmus nos seus serviços (Relações Internacionais e Desporto) Centros de investigação (Ciências e Farmácia) e na Faculdade de Medicina para estágio Hospitalar. No âmbito do Consórcio são ainda colocados alunos estrangeiros nas empresas parceiras do Consórcio para a realização de um estágio Profissional.

Mobilidade		2008/2009	2009/2010	2010/2011
Protocolos internacionais	Enviados	-	33	35
	Recebidos	26	80	130
LLP-Erasmus Estudos e estágios	Enviados	296	301	361
	Recebidos	430	547	589

Quadro 6 - Estudantes enviados e recebidos ao abrigo de programas de mobilidade

Estes programas internacionais financiam projetos, bolsas de investigação e ainda a mobilidade de pessoal docente e não docente. No total, este financiamento praticamente duplicou de 2008/09 (469.649 euros) para 2010/11 (810.841 euros).

Ao nível da mobilidade do pessoal docente e não docente, o número de participantes tem vindo progressivamente a aumentar.

²⁰ Sem dados disponíveis para a Faculdade de Farmácia.

²¹ <http://www.internacional.ul.pt>



Mobilidade	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Docentes enviados	19	11	23
Docentes recebidos	16	40	59
Não docentes enviados	-	2	4
Não docentes recebidos	-	8	27

Quadro 7 - Mobilidade de pessoal

5.7. Política de garantia da qualidade

A monitorização sistemática da qualidade da UL²² desenrola-se através de três mecanismos interligados: a avaliação externa (de carácter sumativo e institucional), a acreditação de cursos (de carácter sumativo, pedagógico e curricular) e a garantia de qualidade (de carácter formativo e visando a promoção da melhoria permanente).

Em 2007, a UL candidatou-se ao *Programa de Avaliação Institucional da European University Association (EUA)*, no quadro da parceria lançada pelo Governo português com vista à **avaliação externa** das instituições de ensino superior. A avaliação decorreu durante os anos de 2008 e 2009. O relatório final, recebido em 2010, é um documento que nota, nas suas considerações finais, o empenho da liderança e a atitude construtiva e dialogante de professores, investigadores, estudantes e pessoal não docente, bem como dos parceiros externos da UL. O relatório foi tornado público no sítio da UL²³ e tem sido um documento central na vida da Universidade ao longo dos anos de 2010 e 2011.

O relatório final da EUA recomendou à UL que prosseguisse o percurso já iniciado, reforçando ativamente uma cultura da qualidade. Foram assim criadas duas estruturas permanentes: o *Conselho de Garantia da Qualidade*, com funções consultivas, que tem como missão promover e avaliar a qualidade e é coordenado por um Pró-Reitor e composto pelos presidentes das comissões de garantia da qualidade em cada unidade orgânica, três estudantes e um funcionário não docente; o *Gabinete de Garantia da Qualidade* que, de entre outras funções, edita uma newsletter trimestral e produz conteúdos e relatórios com o selo “Qualidade UL”. O *Observatório dos Percursos dos Estudantes* também se insere no processo de monitorização sistemática da qualidade da UL.

A partir do final de 2009, a UL iniciou o cumprimento da disposição legal segundo a qual qualquer proposta de criação de um novo curso do ensino superior carece ser submetida a um processo de acreditação prévia junto da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) antes do respetivo registo na Direção-Geral do Ensino Superior. Até ao final de Março de 2012 serão avaliados pela A3ES os cursos da área da Psicologia.

6. Conclusões

O “Processo de Bolonha” foi implementado na UL sobretudo por razões de pressão externa, da concorrência europeia, por um lado, e dos documentos legais da tutela, por outro. É assim que se obriga à reorganização dos cursos de acordo com o formato de “Bolonha” e que o RJIES leva à maior abertura da Universidade à sociedade pelo reforço do papel do conselho geral. É assim que nasce uma agência de acreditação de moldes “europeus”, a A3ES, que, nos processos de avaliação, acreditação e auditoria da qualidade, preconiza a organização curricular “bolonhesa” e a existência de comissões de avaliação em que é atribuído um papel de relevo aos estudantes e aos elementos exteriores. É assim, que a mesma Agência obriga a que os cursos, para serem acreditados, identifiquem publicamente os respetivos conteúdos, metodologias e formas de avaliação.

²² www.qualidade.ul.pt

²³ Disponível em: <http://www.ul.pt/pls/portal/docs/1/269271.PDF>



Dessas formas de pressão decorreu, na nossa opinião, uma renovação muito positiva da UL, sobretudo no que concerne a transparência da informação, a criação de espaços para a intervenção dos estudantes e de elementos exteriores à UL, a abertura a novos públicos e o repensar de formas alternativas de reconhecimento de qualificações, a obrigação de recolha de evidências para justificar a qualidade do ensino, do sucesso escolar e da investigação, a nova atenção prestada às relações e parcerias internacionais com outras instituições, docentes, estudantes e pessoal não docente.

De salientar, pela relevância, a crescente importância atribuída aos processos de monitorização da qualidade interna e da prestação de contas ao exterior, à melhoria da organização interna, tanto em termos de gestão, pela criação do Centro de Recursos Comuns e Serviços Partilhados, como em termos de transdisciplinaridade, pela organização das áreas do saber em cinco áreas estratégicas. Poderemos contar que, a curto/médio prazo, esta grande reorganização dê origem a uma gestão mais eficaz de conhecimentos e processos.

Os principais problemas com que a UL se depara decorrem, em parte, dos pontos fortes enunciados. A curto prazo, o esforço de reorganização implicou a complexificação da organização interna e curricular, o cruzamento da informação, o desconhecimento generalizado das principais decisões que são tomadas, a necessidade reengenharia para subir nos *rankings*, a falta de transparência nas comunicações. Todas estas alterações, que se aceleraram sobretudo nos últimos 18 meses e a que se juntou a eventualidade de junção a curto prazo com outra grande universidade da região de Lisboa, têm produzido consequências em termos humanos e relacionais, sobretudo na atual situação de crise económica e social, em termos de insegurança, descontentamento e ansiedade quanto ao futuro imediato.

Outra ordem de problemas prende-se com o atraso no processo de “bolonhização” dos instrumentos académicos de leitura dos diplomas e cursos, para além da inexistência de cursos em língua estrangeira que possam atrair outros públicos a nível internacional.

Finalmente, temos o problema central da redução para três anos das licenciaturas e dos novos mestrados de dois anos, com as respetivas formas de finalização: dissertação, relatório de estágio e trabalho de projeto. Trata-se de inovações na área fulcral do ensino e formação, que estão a ser trabalhadas pela Universidade e as suas faculdades e institutos, mas que ainda estão longe de bem digeridas e satisfatoriamente resolvidas.

7. Referências

- Almeida, A. N. (2009). *Sucesso escolar no 1º ciclo da UL – 2007/08 Quadros Resumo*. Lisboa: UL.
- Almeida, A. N., Curado, A. P., & Oliveira, V. (2011). *Os estudantes à entrada da UL, Áreas Estratégicas, 1.º, 2.º e 3.º ciclos: 2010/11 – Volume 6: Cursos interdisciplinares, Mestrados em Ensino*. Lisboa: UL.
- Alves, N. (2000). *Trajectórias académicas e de inserção profissional dos licenciados 1994-1998*. Lisboa: UL.
- Alves, N. (2005). *Trajectórias académicas e de inserção profissional dos licenciados 1999-2003*. Lisboa: UL.
- Curado, A. P. (2008). *A implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Lisboa*. Lisboa: UL.
- Oliveira, V. (2011). *Empregabilidade e Empreendedorismo na UL*. Lisboa: UL.
- Universidade de Lisboa (2009). *A Universidade de Lisboa em Números 2008*. Lisboa: UL.



Universidade de Lisboa (2009). *Massa Crítica 3. A Universidade de Lisboa presta contas*. Lisboa: UL.

Universidade de Lisboa (2010). *A Universidade de Lisboa em Números 2009*. Lisboa: UL.



A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal - Encontro Nacional
Castelo Branco, 28 de Março de 2012



“A concretização do processo de Bolonha nos cursos de licenciatura do IPCA”

Patrícia Gomes (pgomes@ipca.pt)
Vice-Presidente do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave

Resumo

O objetivo deste artigo consiste em analisar e refletir sobre a concretização do processo de Bolonha nos cursos de licenciatura do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA). Baseado nos resultados do questionário aplicado entre 2008 e 2010, este trabalho analisa a perceção dos estudantes e docentes do IPCA acerca da concretização do processo de Bolonha e das mudanças introduzidas no modelo de ensino/aprendizagem. Para além de contribuir para uma melhor compreensão do grau de concretização do processo de Bolonha nas instituições de ensino superior em Portugal, e em particular no ensino superior politécnico, este trabalho permite clarificar a forma como os principais stakeholders do meio académico (estudantes e docentes) têm percebido as mudanças operadas com este processo. A evolução verificada entre 2008 e 2011, em relação a um conjunto de indicadores de desempenho, ajuda também a clarificar a concretização deste processo no IPCA.

Os resultados mostram que há uma evolução bastante positiva em vários indicadores analisados, designadamente no número de estudantes inscritos, no número de diplomados e na mobilidade de estudantes. Por outro lado, apesar de se terem verificado níveis médios de satisfação com a concretização do processo de Bolonha bastante favoráveis (acima dos quatro pontos numa escala de sete), há alguns aspetos em que os estudantes reconhecem que é necessário ainda melhorar, designadamente a realização de ações extracurriculares e a adoção de medidas que apoiem a inserção na vida ativa e promovam o aumento do sucesso escolar. Na secção da discussão e conclusões são identificadas algumas medidas com vista à melhoria nestes aspetos.

Palavras chave: Processo de Bolonha. IPCA. Ensino/aprendizagem. Estudantes. Docentes.

1. Introdução

Os objetivos europeus para o sistema de ensino superior foram definidos através do processo de Bolonha que conduziu a um maior envolvimento dos estados membros na definição da política de ensino superior. O processo de Bolonha representa um compromisso intergovernamental para reestruturar e reformar os sistemas de ensino superior, que vai muito além do espaço europeu (Keeling, 2006). Uma das principais consequências deste processo de mudança foi a introdução de desenvolvimentos significativos na área da garantia da qualidade, designadamente a definição de normas comuns para os processos de garantia da qualidade (ENQA, 2005) e a criação de uma rede europeia de agências de garantia da qualidade.

No contexto nacional, e em resposta a este enquadramento internacional, foram adotadas medidas com vista à introdução do processo de Bolonha, designadamente a aprovação do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. Em 2008, o Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de Junho, introduz alterações ao diploma anterior, e estabelece que as instituições de ensino superior elaborem, anualmente, um relatório, sobre a concretização do processo de Bolonha. O artigo 66º - A deste diploma refere que o relatório deve incluir informação sobre as mudanças operadas, designadamente em matéria pedagógica, no sentido de uma formação orientada para o desenvolvimento das competências dos estudantes, organizada com base no sistema



européu de transferência e acumulação de créditos (ECTS) e onde as componentes de trabalho experimental ou de projeto, entre outras, e a aquisição de competências transversais devem desempenhar um papel decisivo. Este relatório deve incluir ainda informação e indicadores que evidenciem o progresso das mudanças realizadas na instituição e em cada curso e que o permita comparar com a evolução realizada em outras instituições que se constituam como referência.

O ano letivo de 2010/2011 representa o último ano em que é obrigatório elaborar o relatório de concretização de Bolonha. Após o período de transição de 5 anos, importa analisar e refletir sobre as mudanças operadas com a implementação deste processo e o impacto provocado na melhoria dos processos de ensino/aprendizagem.

A concretização do processo de Bolonha tem sido encarada pelo Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA), ao longo deste tempo, como uma oportunidade para melhorar a qualidade e a exigência da sua oferta formativa, fomentando a adequação da formação ministrada ao quadro do Espaço Europeu, a mobilidade dos estudantes, o aumento do número de diplomados e a internacionalização das formações.

Desde 2006 que se iniciaram no IPCA os processos conducentes à adequação dos cursos de licenciatura ao modelo de Bolonha, designadamente a reestruturação dos planos de curso em termos de resultados de aprendizagem.²⁴ O ano letivo de 2008/2009 regista o período em que toda a oferta formativa do IPCA está a funcionar nos moldes de Bolonha.

No âmbito do convite formulado para participar neste evento nacional sobre “A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal” elaborou-se o presente trabalho que tem como objetivo analisar e refletir sobre a concretização do processo de Bolonha nos cursos de licenciatura (1º ciclo) do IPCA, bem como o seu impacto nos processos de ensino/aprendizagem.²⁵ O principal contributo do artigo consiste em compreender como o processo de Bolonha está implementado no IPCA, quais as principais dificuldades sentidas e as medidas adotadas com vista à melhoria contínua dos processo de ensino/aprendizagem.

Para o cumprimento destes objetivos estruturou-se o trabalho em 5 partes, incluindo a introdução do trabalho que constitui a primeira parte. A segunda parte faz uma breve apresentação do IPCA, designadamente a sua organização, a oferta formativa e as principais mudanças ocorridas no seu modelo de gestão. Na terceira parte do trabalho faz-se uma breve análise da evolução de alguns indicadores de desempenho, designadamente o número de estudantes e docentes, os resultados académicos e a mobilidade. A quarta parte dedica-se à análise da perceção dos estudantes e docentes do IPCA sobre a concretização do processo de Bolonha. Por fim apresenta-se a discussão dos resultados obtidos e as principais conclusões do trabalho.

2. O Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA)

O IPCA é uma Instituição de Ensino Superior Público, em crescimento sustentado, com intervenção nas áreas das tecnologias e das ciências empresariais, tendo como missão contribuir para o desenvolvimento da sociedade, estimular a criação cultural, a investigação e pesquisa aplicadas, e fomentar o pensamento reflexivo e humanista. Inserido no espaço europeu de ensino superior, proporciona áreas de conhecimento para o exercício de

²⁴ A reestruturação curricular teve por base um estudo efetuado sobre a perceção de estudantes e docentes acerca do número de horas de estudo necessárias para cada unidade curricular, de forma a garantir uma aplicação correta dos créditos europeus.

²⁵ A maioria dos cursos de 2º ciclo do IPCA entraram em funcionamento em 2009/2010 e 2010/2011, não tendo por isso interesse na análise apresentada neste trabalho que abrange o período de 2008/2009 a 2010/2011.



atividades profissionais atrativas no plano nacional e internacional, promovendo a mobilidade, a empregabilidade e as relações de reciprocidade com a comunidade.

No âmbito do Plano Estratégico do IPCA, para o período de 2011-2015,²⁶ são identificados três eixos estratégicos principais que estão alinhados com a missão institucional, sendo eles: (1) o ensino e a aprendizagem, (2) a investigação e desenvolvimento, e (3) as relações com a sociedade. A atuação nestes três níveis visa criar uma resposta adequada a contextos de mudança e espaços de gestão de dinâmicas locais e globais de desenvolvimento e inovação, aproveitando as oportunidades e minimizando as ameaças. Num contexto cada vez mais competitivo que determina a atuação das instituições de ensino superior, o IPCA tem procurado responder às ameaças e fraquezas que lhe são apontadas, bem como aproveitar e desenvolver as oportunidades e os pontos fortes que o caracterizam. É nesta linha de pensamento que se baseia toda a estratégia do IPCA.

O IPCA encontra-se estruturado em duas unidades orgânicas de ensino e investigação: a Escola Superior de Gestão (ESG) e a Escola Superior de Tecnologia (EST). As duas escolas asseguram as atividades indispensáveis à prossecução dos objetivos específicos de investigação e ensino, possuindo autonomia ao nível científico, pedagógico, administrativo e cultural.

A ESG, fundada no ano letivo de 1996/1997, tem um projeto de ensino caracterizado pela proximidade aos seus estudantes e por uma forte ligação ao universo empresarial, possibilitando um elevado nível de qualificação e empregabilidade dos seus diplomados. A EST iniciou a sua atividade pedagógica no ano letivo de 2004/2005, regendo-se por padrões de qualidade que permitem assegurar resposta adequada às necessidades da região em que se insere.

O ano de 2011 ficou marcado pela transição do IPCA do regime de instalação para o regime normal de funcionamento, com a entrada em funções do primeiro presidente estatutariamente eleito. Consequentemente, foi definido um novo modelo organizacional, com a constituição de novos órgãos de governo, assim como novos órgãos de natureza consultiva, nos termos dos Estatutos do PCA. A entrada em funcionamento do Conselho Académico e do Conselho para a Avaliação e Qualidade constituem duas medidas fundamentais para a concretização dos processos de mudança ao nível do ensino/aprendizagem.

O ano de 2011 fica ainda assinalado pela consolidação da instituição ao nível da oferta pedagógica, com 12 cursos em regime diurno, 9 cursos em regime pós-laboral e 3 cursos no regime de ensino a distância. O IPCA reforçou, assim, o seu compromisso, enquanto instituição de ensino superior, de garantir mais formação para mais estudantes, em diferentes áreas e dirigidas a diferentes públicos, contribuindo, dessa forma, para o aumento das qualificações da população. Em suma, o ano de 2011 representa o virar de uma página e o início de uma nova fase da sua existência, com novas autonomias, entre as quais estatutária e de gestão e órgãos próprios de governo.

3. Evolução de alguns indicadores de desempenho desde 2008

3.1 Evolução do nº de estudantes e do nº de docentes

O ano letivo de 2008/2009 constitui o ano em que toda a oferta formativa do IPCA está adaptada ao modelo de Bolonha (embora a maioria dos cursos tenham sido adaptados ao

²⁶ Disponível em

http://www.ipca.pt/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=199&MMN_position=160:52



modelo de Bolonha no ano letivo de 2007/2008). Todos os cursos criados posteriormente entraram em funcionamento já nos moldes de Bolonha (ver apêndice nº 1).

A oferta formativa atual (ano letivo 2011/2012) é composta por 24 cursos de 1º ciclo, a funcionar em regime diurno, pós-laboral e *e-learning*, 11 cursos de 2º ciclo, dos quais dois funcionam no âmbito da Associação de Politécnicos do Norte (APNOR), e ainda diversos cursos não conferentes de grau (cursos de pós-graduação, cursos de formação breve, etc.). Entre 2008 e 2011 o nº de estudantes do IPCA cresceu cerca de 38%, constituindo a instituição de ensino superior politécnico que mais cresceu no período indicado. Foi na ESG que se verificou um maior crescimento do número de estudantes (42%), tendo atingido os 2091 estudantes em 2011.²⁷

	Dez/2008	Dez/2009	Dez/2010	Dez/2011	Variação face a 2008
ESG	1473	1610	1990	2091	42,0%
EST	724	827	913	941	30,0%
TOTAL	2197	2437	2903	3032	38,0%

Quadro 1: Evolução do número de estudantes inscritesem cursos de licenciatura

De realçar ainda que os estudantes que frequentam o ensino em regime pós laboral têm um peso importante nesta instituição, tendo-se verificado um aumento de 42% no período em análise. Em 2011 este regime atingiu os 1529 estudantes, representando cerca de 50% da população estudantil do IPCA. Em ambas as escolas aumentou o número de estudantes a frequentar o regime pós-laboral, sendo na ESG que este número atingiu valores mais elevados. Face a este cenário a instituição tem desenvolvido as condições necessárias que permitam a estes estudantes realizar o seu curso, designadamente através do funcionamento das aulas em regime pós-laboral, da possibilidade de frequentar apenas um número reduzido de unidades curriculares, entre outras, promovendo assim a aprendizagem ao longo da vida.

O forte crescimento do número de estudantes foi acompanhado por um forte investimento da instituição na formação avançada do pessoal docente e no aumento do número de docentes em tempo integral. Esta medida tem como objetivo central promover a qualidade e a melhoria contínua da oferta formativa do IPCA. Deste modo, o número de docentes com o grau de doutoramento passou de 19 em 2008 para 40 em 2011 (um aumento superior a 100%), tal como mostra o quadro nº 2.

	31/12/2008	31/12/2011	Varição
Docentes com doutoramento	19	40	1,11
Docentes com título especialista	0	4	1
ETI	96,7	134,9	0,4

Quadro 2: Evolução do número de doutores, especialistas e ETI

Por outro lado, em 2011 há 4 docentes com o título de especialista, sendo esta uma realidade inexistente em 2008. Dos 44 docentes com doutoramento ou título de especialista,

²⁷ Os dados relativos aos estudantes e docentes foram obtidos junto do Relatório de Atividades da Instituição para o período em análise.



37 são docentes em tempo integral. O número de ETI (equivalente a tempo integral) passou de 96,7 em 2008 para 134,9 em 2011, representando um aumento de 40%. Consequentemente, o rácio docentes ETI com doutoramento e título de especialista no total de docentes ETI atinge os 30% no final de 2011.

Em simultâneo com o aumento da formação avançada dos docentes, verificou-se também um aumento do número de docentes em tempo integral, bem como do número de professores adjuntos que passou de 5 em 2008 para 31 em 2011 (ver quadro 3). Apesar do forte investimento efetuado pela instituição no sentido de qualificar e fortalecer o corpo docente, é ainda significativo o número de docentes equiparados a assistente, uma vez que o número de docentes a frequentar os programas de doutoramento é ainda elevado.

	Professor Coordenador		Professor Adjunto		Equiparado a Professor Adjunto		Equiparado a Assistente	
	Dez-08	Dez-11	Dez-08	Dez-11	Dez-08	Dez-11	Dez-08	Dez-11
Tempo integral com excl.	5	5	5	30	11	0	45	45
Tempo integral sem excl.	0	0	0	1	2	6	18	8
Tempo parcial	0	0	0	0	4	4	20	88
TOTAL	5	5	5	31	17	10	83	141

Quadro 3: Docentes por categoria e vínculo

3.2 Sucesso escolar

O sucesso escolar depende do desempenho dos estudantes ao longo do curso, e do desempenho da própria instituição no apoio aos processo de ensino/aprendizagem. Todavia, o sucesso escolar é também afetado por fatores que não estão totalmente sob o controlo da instituição, designadamente as características dos estudantes (Sarrico, 2010). Deste modo, é necessário algum cuidado na interpretação dos valores obtidos para estes indicadores.

Um dos indicadores que mede o sucesso escolar é o número de diplomados obtido em cada ano. O quadro nº 4 apresenta a evolução do número de diplomados para o período em análise. Verifica-se um aumento significativo de diplomados entre 2008 e 2009 (aumento superior a 35%). Este aumento significativo é fruto da adaptação dos cursos ao modelo de Bolonha em 2007/2008 e 2008/2009, uma vez que uma grande parte dos estudantes que transitaram para o novo modelo de ensino terminaram o curso em 2009/2010. Contudo, de referir que o aumento do número de diplomados entre 2008 e 2011 (cerca de 14%) é inferior ao aumento de estudantes inscritos neste período (cerca de 38%), o que significa que há estudantes que não terminaram o curso dentro do tempo previsto para o 1º ciclo, sendo este indicador prejudicial à análise do sucesso escolar.

	Número de diplomados			Variação face a 2008
	2008/2009	2009/2010	2010/2011	
Total da ESG	189	295	204	8%
Total da EST	96	145	120	25%
Total	285	440	324	14%

Quadro 4: Evolução do número de diplomados, por escola

Por outro lado, as taxas de aprovação dos estudantes nas diversas unidades curriculares constitui também um indicador do grau de sucesso do ensino. Um dos problemas que é habitualmente identificado em relação ao sucesso escolar é o facto de nem todos os estudantes inscritos se submeterem a avaliação, o que compromete, desde logo, os

resultados académicos. O quadro seguinte apresenta a evolução das taxas médias de aprovação, por escola, entre 2008 e 2011, considerando a taxa de aprovados/inscritos bem como a taxa de aprovados/avaliados. Pode-se considerar que, em média, os resultados são bastante favoráveis. A taxa de aprovados/avaliados é sempre superior a 60%, independentemente do ano e da escola em análise. Esta taxa chegou mesmo a atingir os 83% na EST no ano de 2008/2009.

	2008/2009		2009/2010		2010/2011	
	Apr./Ins	Apr./Aval	Apr./Ins	Apr./Aval	Apr./Ins	Apr./Aval
ESG	48%	67%	65%	72%	62%	63%
EST	75%	83%	62%	63%	60%	62%

Quadro 5: Taxas médias de aprovação, por escola

3.3 Mobilidade

A promoção da mobilidade entre estudantes, docentes e funcionários é também uma das consequências mais importantes do processo de Bolonha. O IPCA regista, nesta dimensão, um esforço muito significativo no acolhimento de estudantes estrangeiros ao abrigo de programas de mobilidade, tendo o valor aumentado de 11 estudantes em 2008 para 30 em 2011 (um aumento superior a 170%). Por outro lado, o número de estudantes enviados para o estrangeiro registou um crescimento no período em análise, em cerca de 133%.

Em relação à mobilidade de docentes destaque-se a evolução muito positiva no número de docentes recebidos do estrangeiro que atingiu os 25 em 2009 e os 43 docentes em 2010/2011. Este é de facto um sinal muito positivo de como a instituição está aberta à comunidade e à partilha de conhecimento com outros investigadores. Contudo, é necessário promover a mobilidade do docentes do IPCA que não foi além dos 5 em todo o período em análise.

	Mobilidade			
	2008/2009	2009/2010	2010/2011	Total
Estudantes enviados	9	12	21	42
Estudantes recebidos	11	26	30	67
Total	20	38	51	109
Docentes enviados	0	2	3	5
Docentes recebidos	0	25	43	68

Quadro 6: Taxas médias de aprovação, por escola

4. Apreciação das mudanças operadas com o processo de Bolonha

4.1 Metodologia

Esta secção do artigo tem como objetivo analisar e refletir sobre a perceção dos estudantes e docentes do IPCA em relação à concretização dos objetivos inerentes ao processo de Bolonha. Com vista à concretização destes objetivos apresenta-se uma análise dos resultados obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário que visa apreciar as mudanças operadas com o modelo de Bolonha.²⁸

²⁸ Tendo como objetivo aferir sobre a perceção dos estudantes e dos docentes sobre as condições de ensino/aprendizagem nos cursos em funcionamento no IPCA, e as mudanças introduzidas após o processo de Bolonha, foi aplicado um questionário a partir do ano 2008, para efeitos de elaboração do primeiro relatório de concretização do processo de Bolonha. O questionário utilizado pode ser consultado no apêndice nº 2.



O questionário foi estruturado em onze dimensões, compostas por 34 questões fechadas do tipo likert, numa escala de 7 pontos (1- grau de satisfação muito baixo; 7 - grau de satisfação muito alto), que visam aferir sobre a perceção dos estudantes e docentes do IPCA relativamente às mudanças esperadas com o processo de Bolonha. Estas onze dimensões aparecem associadas a três objetivos essenciais, que decorrem do estabelecido no Decreto Lei nº 107/2008 de 25 de Junho, designadamente: (1) a obtenção de informação sobre as mudanças da Instituição e do curso, (2) a obtenção de informação sobre as mudanças operadas em matéria pedagógica, e (3) a obtenção de indicadores objetivos acerca dos pesos das várias componentes do trabalho do estudante.

O questionário foi aplicado nos anos de 2008, 2009 e 2010, aos estudantes do 2º e 3º ano dos cursos de licenciatura em funcionamento no IPCA nestes períodos, bem como aos docentes que lecionavam nestes cursos. Assim, nesta análise tomamos como objeto de estudo os estudantes inscritos, em cada período do estudo, no 2º e no 3º ano dos cursos de 1º ciclo do IPCA por serem aqueles que estariam em melhores condições de avaliar as mudanças ocorridas com a introdução do modelo de Bolonha.

A administração do inquérito seguiu a seguinte metodologia: para cada ano de cada curso foi escolhida uma aula, de acordo com o critério da primeira unidade curricular a funcionar na semana da aplicação do questionário. O docente responsável por essa aula entregou os questionários aos estudantes, sendo estes recolhidos por um dos estudantes presentes que os colocava num envelope selado e os entregava na receção da respetiva escola. Os docentes foram convidados a participar neste estudo através de um e-mail onde seguia o próprio questionário. O docente poderia também levantar o inquérito na receção de cada uma das escolas, onde posteriormente deveria ser colocado o questionário devidamente preenchido. Findo o prazo para o preenchimento dos inquéritos, a receção de cada uma das escolas encaminhou os mesmos para a equipa de tratamento de dados. Os dados foram recolhidos automaticamente por leitura ótica e tratados no SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

O quadro seguinte apresenta a amostra do estudo recolhida em cada um dos períodos em análise, identificando o número de estudantes inquiridos por escola e por regime de frequência, bem como o número de docentes que responderam ao questionário.

	2008		2009		2010	
ESTUDANTES	N	%	N	%	N	%
Total ESG	115	31,5	319	63,8	454	65,2
Total EST	250	68,6	182	36,4	246	35,2
TOTAL	365	100,0	501	100,0	700	100,0
	2008		2009		2010	
REGIME	N	%	N	%	N	%
Diurno	242	66,3	279	55,7	389	55,6
Pós-laboral	123	33,7	222	44,3	311	44,4
TOTAL	365	100,0	501	100,0	700	100,0
	2008		2009		2010	
DOCENTES	N	%	N	%	N	%
ESG	19	45,2%	10	27,8	37	46,2
EST	23	54,8%	26	72,2	43	53,8
TOTAL	42	0,0	36	100,0	80	100,0

Quadro 7: Caracterização da amostra, por estudantes, regime e docentes

4.2 Resultados

Os resultados sobre a percepção dos estudantes e docentes do IPCA acerca da concretização do processo de Bolonha são apresentados neste trabalho em três partes que analisam:

- Os níveis médios de satisfação de estudantes e docentes, por escola;
- Os níveis médios de satisfação dos estudantes, por escola e por regime de frequência;
- A percepção média dos estudantes sobre a concretização do processo de Bolonha em relação a cada uma das onze dimensões do inquérito.

Toda a análise é feita para os anos de 2008 a 2010, correspondendo aos resultados dos 3 inquéritos aplicados para efeitos de elaboração do relatório de Bolonha do IPCA.

a) Níveis médios de satisfação de estudantes e docentes, por escola

Os níveis médios de satisfação dos respondentes em relação à concretização do processo de Bolonha são apresentados no quadro 8. Os resultados mostram que o nível médio de satisfação dos respondentes está acima dos quatro pontos (numa escala de sete pontos), sendo este resultado bastante estável em todo o período em análise. Os resultados mais elevados são os observados no nível de satisfação dos docentes em 2010, o que significa que estes têm aumentado o seu nível de satisfação em relação à concretização do processo de Bolonha ao longo do tempo. Contudo, em termos globais esta percepção tem diminuído na ESG, contrariamente à EST.

Para uma melhor compreensão das diferenças nas médias verificadas entre as escolas (ESG e EST), por um lado, e entre os níveis de satisfação percebidos pelos estudantes e docentes, por outro, aplicou-se o teste *U de Mann-Whitney*, cujas estatísticas para o ano de 2010 são apresentadas nas últimas colunas do quadro 8.²⁹ As estatísticas apresentam um sinal negativo o que significa que, em 2010, a média dos níveis de satisfação da ESG são inferiores aos da EST, sendo as diferenças estatisticamente significativas ($p\text{-value} < 0,01$). Este resultado tinha-se mantido em 2009.³⁰ Por outro lado, o nível médio de satisfação dos estudantes é inferior ao dos docentes, sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p\text{-value} < 0,001$). Este resultado é consistente em todo o período em análise, embora é em 2010 que se revela uma diferença mais significativa. Este resultado significa que os docentes têm aumentado o seu nível de satisfação em relação à concretização do processo de Bolonha, contrariamente aos estudantes onde este nível tem vindo a diminuir.

	Estudantes			Docentes			Global			(a)	(b)
	2008	2009	2010	2008	2009	2010	2008	2009	2010		
ESG	4,30	4,01	4,03	4,49	4,44	4,92	4,32	4,02	4,01	- 2.737**	-7.822***
EST	4,17	4,18	4,18	4,67	4,59	4,86	4,21	4,24	4,28		

(1- grau de satisfação muito baixo; 7 - grau de satisfação muito alto)

(a) Estatística Z de *Mann-Whitney U-test* que mede a diferença da média entre escolas, para o ano de em 2010;

²⁹ O teste de *U de Mann-Whitney* revela-se adequado para testar a independência entre duas amostras quando os dados não seguem uma distribuição normal (Gibbons e Chakraborti, 2003).

³⁰ O teste *U de Mann-Whitney* foi também efetuado para o ano de 2008 e 2009, embora os resultados não tenham sido reportados neste artigo.



- (b) Estatística Z de *Mann-Whitney U-test* que mede a diferença da média entre estudantes e docentes para o ano de 2010.
(c) ***, **, * indica o nível de significância para 1%, 5% e 10% (two tailed) (Pestana e Gageiro, 2003).

Quadro 8: Níveis médios de satisfação de estudantes e docentes

b) Níveis médios de satisfação dos estudantes por escola e regime de frequência

Nesta secção procura-se compreender com maior detalhe os níveis médios de satisfação dos estudantes, por escola e por regime de frequência, tendo em conta que, em termos globais, há indícios de que o nível de satisfação tem vindo a diminuir ao longo do tempo.

Em relação à ESG, os resultados mostram que, em média, os estudantes do regime pós-laboral estão mais satisfeitos com a concretização do processo de Bolonha, em comparação com os estudantes do regime diurno. Os níveis de satisfação mais baixos foram obtidos em 2009 no regime diurno (3.96). Por outro lado, na EST os resultados são mais satisfatórios no regime diurno, comparativamente ao pós-laboral, independentemente do ano em análise. Os resultados mais baixos foram obtidos em 2010 no regime pós-laboral, onde a satisfação média não foi além dos 3.88.

	Diurno			Pós-Laboral			Global			(a)
	2008	2009	2010	2008	2009	2010	2008	2009	2010	
ESG	4,25	3,96	4,01	4,36	4,05	4,05	4,30	4,01	4,03	-1,817
EST	4,29	4,19	4,29	4,05	4,17	3,88	4,17	4,18	4,18	

(1- grau de satisfação muito baixo; 7 - grau de satisfação muito alto)

- (a) Estatística Z de *Mann-Whitney U-test* que mede a diferença da média entre o regime diurno e pós-laboral, para o ano de 2010;

Quadro 9: Níveis médios de satisfação de estudantes, por escola e regime

Contudo, analisando as estatísticas do teste *U de Mann-Whitney*, verifica-se que as diferenças dos níveis de satisfação entre os regimes de frequência, para o ano de 2010, não são estatisticamente significativas ($p\text{-value} > 0,1$). Este resultado tinha sido consistente em 2009.

c) A percepção dos estudantes em relação a cada uma das dimensões do questionário

Nesta secção apresentam-se os resultados sobre a percepção da concretização do processo de Bolonha em relação a cada uma das dimensões do questionário. Esta é uma análise mais detalhada que nos permite compreender os níveis médios de satisfação em relação a cada um dos elementos que caracterizam o modelo de Bolonha.

O quadro nº 10 apresenta os resultados obtidos para a ESG, por regime de frequência. Os resultados não variam significativamente ao longo do tempo, bem como entre regimes de frequência. Em termos médios, o nível de satisfação dos estudantes está acima dos quatro pontos, tal como se tinha verificado na análise global apresentada anteriormente. Por outro lado, os estudantes do regime pós-laboral tendem a apresentar resultados mais favoráveis do que o regime diurno, tendo o nível de satisfação atingido o seu valor mais elevado na primeira dimensão relativa à “*conceção do curso na lógica da aquisição de formação orientada para o desenvolvimento vocacional e das competências*”. Ou seja, de uma forma geral os estudantes reconhecem que o curso está desenhado e concebido de forma a promover o desenvolvimento de competências. Este resultado é confirmado também para o regime diurno.



	Diurno			Pós-laboral		
	2008	2009	2010	2008	2009	2010
c.1) Conceção do curso na lógica da aquisição de formação orientada para o desenvolvimento vocacional e das competências	4,61	4,42	4,36	5,04	4,58	4,51
c.2) Organização com base no sistema europeu de graus e de transferência e acumulação de créditos	4,26	4,30	4,04	4,33	4,31	4,19
c.3) Impacto do processo de Bolonha na escola e no curso	4,56	4,32	4,22	4,73	4,53	4,47
c.4) Ações de apoio ao desenvolvimento de competências extracurriculares	3,56	3,34	3,43	3,54	3,55	3,74
c.5) Medidas de estímulo à inserção na vida ativa	3,74	3,54	3,54	3,98	3,84	3,73
c.6) Medidas de apoio à promoção do sucesso escolar e à diminuição do abandono	4,19	3,65	3,76	3,94	3,77	3,74
c.7) Fomento da Mobilidade e da Internacionalização num quadro de comparabilidade que visa o reconhecimento internacional, a mobilidade e a transparência	4,42	3,88	4,01	4,25	3,88	3,98
c.8) Componentes de trabalho experimental ou de projecto	4,27	3,54	4,03	4,98	3,86	3,97
c.9) Volume de Trabalho e organização do ano escolar	4,35	4,09	4,14	4,34	4,12	4,05
c.10) Mecanismos de Avaliação Formal (grau de cumprimento por parte do estudante dos objetivos de cada unidade curricular)	4,24	4,00	4,11	4,29	4,09	4,03
c.11) Metodologias de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento para além das competências específicas, isto é, capacidades e competências horizontais	4,49	4,18	4,06	4,63	4,25	4,32

(1- grau de satisfação muito baixo; 7 - grau de satisfação muito alto)

Quadro 10: Perceção dos estudantes da ESG em relação a cada dimensão do questionário

As dimensões do inquérito onde se verificam níveis médios de satisfação mais baixos são as “ações de apoio ao desenvolvimento de competências extracurriculares”, a adoção de “medidas de estímulo à inserção na vida activa” e de “medidas de apoio à promoção do sucesso escolar e à diminuição do abandono”. Os níveis médios de satisfação nestes itens estão sempre abaixo dos quatro pontos, independentemente do ano e do regime de frequência (à exceção do ano de 2008 no regime diurno). Estes resultados apontam para a necessidade da instituição melhorar as medidas adotadas neste âmbito. A Instituição tem acompanhado e interpretado estes sinais e tem já adotado um conjunto de medidas com vista à melhoria destes aspetos, que serão apresentadas na secção da discussão e das conclusões.

De referir também que os “mecanismos de avaliação formal”, com vista à aferição do cumprimento dos objetivos por parte dos estudantes, incluindo a realização de avaliação contínua, de avaliação escrita e oral, de trabalhos e relatórios, etc., também apresenta níveis médios de satisfação superior a quatro pontos, em qualquer ano de análise, e em qualquer regime. Este resultado, apesar de ter vindo a diminuir, indica que, de uma forma



geral, os docentes têm conseguido adaptar as metodologias de avaliação aos objetivos pretendidos no modelo de Bolonha.

No quadro 11 apresentam-se os resultados verificados para as mesmas dimensões, mas em relação à EST. Contrariamente ao verificado na ESG, os resultados na EST indicam que os estudantes do regime diurno aparentemente estão mais satisfeitos com a concretização do processo de Bolonha, comparativamente aos estudantes do pós-laboral. Estes resultados são consistentes na generalidade das dimensões analisadas, em todo o período em análise. A dimensão relativa à *“conceção do curso na lógica da aquisição de formação orientada para o desenvolvimento vocacional e das competências”* continua a apresentar os resultados mais elevados, mas apenas no regime pós-laboral. Este item é também positivo no regime diurno, contudo é em relação à criação de *“metodologias de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento para além das competências específicas, isto é, capacidades e competências horizontais”* que se verificam os níveis de satisfação mais elevados neste regime.

Por outro lado, verifica-se alguma consistência com a ESG em relação às dimensões onde se verifica um menor nível de satisfação. Assim, os estudantes da EST também evidenciam níveis de satisfação menores em relação às *“ações de apoio ao desenvolvimento de competências extracurriculares”*, à adoção de *“medidas de estímulo à inserção na vida ativa”* e de *“medidas de apoio à promoção do sucesso escolar e à diminuição do abandono”*. Desta forma, constata-se que este é um problema identificado pela generalidade dos estudantes em relação à concretização de Bolonha, estando já a ser adotadas medidas que melhorem estes indicadores (ver a secção da discussão e conclusões).

	Diurno			Pós-laboral		
	2008	2009	2010	2008	2009	2010
c.1) Conceção do curso na lógica da aquisição de formação orientada para o desenvolvimento vocacional e das competências	4,54	4,66	4,72	4,49	4,55	4,55
c.2) Organização com base no sistema europeu de graus e de transferência e acumulação de créditos	4,25	4,24	4,45	4,36	4,47	4,31
c.3) Impacto do processo de Bolonha na escola e no curso	4,63	4,61	4,62	4,51	4,64	4,57
c.4) Ações de apoio ao desenvolvimento de competências extracurriculares	3,79	3,61	3,78	3,32	3,69	3,31
c.5) Medidas de estímulo à inserção na vida ativa	3,88	3,69	3,87	3,68	3,77	3,38
c.6) Medidas de apoio à promoção do sucesso escolar e à diminuição do abandono	3,93	3,77	3,93	3,75	3,88	3,62
c.7) Fomento da Mobilidade e da Internacionalização num quadro de comparabilidade que visa o reconhecimento internacional, a mobilidade e a transparência	4,10	3,85	4,08	4,05	3,94	3,89
c.8) Componentes de trabalho experimental ou de projecto	4,22	3,95	4,07	3,90	4,04	3,58
c.9) Volume de Trabalho e organização do ano escolar	4,38	4,30	4,30	4,12	4,37	3,76
c.10) Mecanismos de Avaliação Formal (grau de cumprimento por parte do estudante dos objetivos de cada unidade curricular)	4,36	4,32	4,42	4,05	4,20	3,92
c.11) Metodologias de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento para além das competências específicas, isto é, capacidades e competências horizontais	4,70	4,79	4,69	4,20	4,22	4,15

(1- grau de satisfação muito baixo; 7 - grau de satisfação muito alto)

Quadro 11: Perceção dos estudantes da EST em relação a cada dimensão do questionário



5. Discussão e principais conclusões

Com este trabalho procurou-se analisar e refletir sobre a concretização do processo de Bolonha nos cursos de licenciatura do IPCA. Para além de apresentar uma análise da evolução de alguns indicadores do desempenho institucional, este artigo analisa os resultados do questionário sobre a perceção dos estudantes e docentes acerca da concretização do processo de Bolonha no IPCA.

Da análise efetuada destaca-se o aumento significativo do número de estudantes a frequentar cursos de licenciatura. Este crescimento obrigou a instituição a preparar-se no sentido de promover a melhoria contínua do ensino ministrado. Assim, assistiu-se em paralelo a um crescimento significativo do número de docentes em tempo integral, com o grau de doutor ou de especialista, levando, naturalmente, a um aumento do rácio de docentes doutorados e especialistas ETI/total de docentes nos últimos quatro anos.

Em relação aos indicadores sobre o sucesso escolar, verificou-se uma evolução positiva nas taxas de aprovação média que são quase sempre superiores a 70% (face ao número de inscritos e ao número de avaliados). Por outro lado, o número de diplomados também cresceu no período em análise. Estes resultados podem estar associados às mudanças introduzidas nos processos de ensino/aprendizagem. A materialização das alterações estruturais que decorrem do modelo de Bolonha tiveram como consequência no IPCA, o fomento das unidades curriculares com uma forte componente de avaliação contínua. Assistiu-se também à divisão por turnos das unidades curriculares com elevado número de estudantes inscritos, à disponibilização de material de apoio pedagógico aos estudantes na plataforma informática, ao atendimento on-line dos estudantes pelos docentes, entre outras.

Outro resultado bastante positivo é o relativo à mobilidade que cresceu significativamente no período em análise, especialmente no número de estudantes e docentes recebidos (aumentos superiores a 100% face a 2008). Contudo, é necessário promover e criar condições que permitam uma maior mobilidade de estudantes e docentes do IPCA para o estrangeiro. O Gabinete de Relações Internacionais tem participado ativamente na realização de diversas candidaturas e de protocolos com instituições estrangeiras com vista a uma maior promoção da mobilidade.

Analisando agora os resultados do inquérito sobre a perceção da concretização do processo de Bolonha, verificou-se que, em termos gerais, os níveis médios de satisfação são favoráveis, situando-se acima dos quatro pontos. Relativamente aos itens do inquérito onde os níveis médios de satisfação são menos satisfatórios, os resultados foram consistentes entre as duas escolas e entre regimes de frequência. Estes aspetos estão relacionados com a falta de “ações de apoio ao desenvolvimento de competências extracurriculares”, de “medidas de estímulo à inserção na vida ativa” e de “medidas de apoio à promoção do sucesso escolar e à diminuição do abandono”.

Em resposta a estes sinais, a instituição tem vindo a adotar um conjunto de medidas com vista a aumentar a satisfação dos estudantes nestes aspetos. A criação, em 2011, do Conselho Académico e do Conselho para a Avaliação e Qualidade, constituem medidas que visam melhorar os processos de ensino/aprendizagem e harmonizar as medidas adotadas em ambas as escolas. A participação e envolvimento dos estudantes nestes órgãos são também uma forma de dar voz aos problemas identificados pelos mesmos com vista à sua resolução em tempo útil. Em concreto, identificam-se de seguida um conjunto de medidas já desenvolvidas, ou ainda em desenvolvimento, com vista a melhorar a satisfação em cada um dos três aspetos identificados pelos estudantes:

- a) *Ações de apoio ao desenvolvimento de competências extracurriculares*



O desenvolvimento de ações que permitam o desenvolvimento das competências extracurriculares dos estudantes constitui um objetivo presente no Plano Estratégico do IPCA. Neste contexto, têm sido promovidas ações de cariz cultural, social e desportivo, visitas de estudos e outras ações que promovem as relações interpessoais e o desenvolvimento de competências extracurriculares. Por outro lado, a instituição tem apostado na oferta de cursos breves de formação complementar, tais como cursos livres em diversas áreas (línguas, SPSS, etc.), workshops e seminários nas áreas específicas dos cursos. A realização de seminários temáticos tem tido uma elevada participação dos estudantes atuais e até mesmo dos antigos estudantes do IPCA o que mostra a relevância deste tipo de ações.

Verifica-se também uma preocupação crescente em envolver os estudantes em projetos pedagógicos e de investigação. Por exemplo, a participação dos estudantes do IPCA no Imagine Cup, no Poliempree, e noutros projetos internos como a criação de logotipos para divulgar a imagem institucional, a realização de exposições com trabalhos produzidos pelos estudantes, o apoio a conferências e eventos realizados na instituição, etc., são exemplos de alguns projetos com uma componente de envolvimento estudantil muito importante. O aumento de unidades curriculares optativas, bem como a possibilidade de realizar unidades curriculares isoladas em qualquer curso do IPCA, constitui também uma medida que permite aos estudantes aumentar a bagagem de conhecimentos.

b) Medidas de estímulo à inserção na vida ativa

O último estudo dos níveis de empregabilidade dos diplomados do IPCA reporta a Dezembro de 2009, e reflete taxas de empregabilidade muito positivas. Contudo, é necessário promover um acompanhamento contínuo dos estudantes no processo de inserção na vida ativa, constituindo este um dos objetivos mais importantes do Plano estratégico do IPCA. O Gabinete do Emprego, Empreendedorismo e Empresas (G3E) desenvolve toda a sua atividade no sentido de facilitar a inserção dos diplomados do IPCA no mercado de trabalho, promovendo a empregabilidade e o empreendedorismo. Entre as medidas em curso destacam-se a criação do Observatório do Emprego e da Empregabilidade que visa monitorizar o percurso profissional dos diplomados, promover a criação do próprio emprego, apoiar os projetos empresariais dos estudantes e aumentar a ligação ao meio empresarial. Estão ainda a ser criadas as condições para se introduzir uma vertente de empreendedorismo em diversas unidades curriculares de cada curso de forma a despertar nos estudantes uma maior apetência para a criação do próprio negócio e informar sobre os procedimentos administrativos subjacentes.

c) Medidas de apoio à promoção do sucesso escolar e à diminuição do abandono

A redução do número de estudantes por turma, a promoção do trabalho autónomo desenvolvido pelos estudantes, com o aumento das horas fora da sala de aula, aumentando o acompanhamento e supervisão dos docentes, na vertente prática e de laboratório, a adaptação das metodologias de avaliação com vista a privilegiar os métodos de avaliação contínua, constituem medidas que se têm vindo a institucionalizar desde a introdução do modelo de Bolonha. Contudo, estamos conscientes de que há ainda mudanças a introduzir. Assim, no âmbito do Conselho para a Avaliação e a Qualidade e do Gabinete para a Avaliação e a Qualidade, que tem como funções coordenar todos os processos de autoavaliação e avaliação externa dos cursos, estão a ser desenvolvidos esforços significativos no sentido de melhorar os processos de ensino/aprendizagem com vista ao aumento do sucesso escolar. Por exemplo, será aplicado em breve um inquérito que visa identificar e caracterizar as causas do insucesso e do abandono escolar. A realização de grupos foco com estudantes onde se verifica um maior descontentamento, seja em relação a algum par docente/UC ou em algum curso específico, constitui também uma forma de melhor compreender os problemas existentes no processo de ensino/aprendizagem de



forma a dar resposta em tempo útil. Através da informação recolhida junto dos estudantes será possível definir um plano de medidas corretivas a introduzir com vista à redução do insucesso e abandono escolar. Por outro lado, a adoção da plataforma Moodle com vista à utilização de novas metodologias de ensino, privilegiando o ensino a distância, o contacto entre docentes e estudantes, constitui também uma medida que está a crescer na instituição. Ainda no âmbito do Manual da Qualidade do IPCA e do Sistema de Garantia da Qualidade (em desenvolvimento), deverão ser apresentados, pelos docentes e diretores de curso, planos de melhoria e de medidas corretivas a introduzir sempre que os resultados académicos e os resultados da avaliação pedagógica sejam desfavoráveis.

Em relação ao combate do abandono escolar, esta tem sido uma das preocupações desta Instituição, especialmente numa conjuntura económica tão difícil como a que se vive atualmente. Neste contexto, foram já adotadas algumas medidas, designadamente o contacto telefónico a todos os estudantes inscritos no ano letivo de 2010/2011 e que não renovaram a matrícula em 2011/2012. Foi definido um plano especial de pagamento de propinas que permitiu a alguns destes estudantes retomar os estudos. Foi também permitida a possibilidade dos trabalhadores estudantes se inscreverem a um número reduzido de unidades curriculares, devido à dificuldade em compatibilizar a vida profissional com a frequência do curso. Por outro lado, tem havido a preocupação por parte dos serviços de Ação Social em agilizar os processos de bolsa de estudo, apoiar os estudantes no aconselhamento pedagógico, agilizar um serviço de transporte público a preços mais económicos, entre outras medidas.

Em jeitos de conclusão, as transformações e os novos modelos pedagógicos de que se reveste a implementação do modelo de Bolonha têm sido introduzidos nos modelos de ensino/aprendizagem dos cursos de licenciatura do IPCA. A Instituição tem procurado adaptar-se e preparar toda a sua comunidade académica para o processo global por que passa o ensino superior, investindo não só numa maior taxa de sucesso escolar, mas também na preparação tanto de docentes, como de discentes com vista à promoção de uma melhoria contínua. Promove-se igualmente a aprendizagem ao longo da vida, prioridade para uma instituição onde são ministrados cursos em horário pós-laboral e em ensino a distância e onde cerca de cinquenta por cento dos seus estudantes possui o estatuto de trabalhador-estudante.

Em 2012, pode-se considerar que a concretização do processo de Bolonha foi bem sucedida. Contudo, consideramos que a mudança efetiva faz-se de forma gradual, sendo necessário continuar a promover a melhoria contínua dos processos de ensino/aprendizagem e continuar a adotar as medidas com vista à melhoria organizacional. Se este processo não for encarado como um processo contínuo e gradual corremos o risco de se traduzir numa mudança meramente formal, sem qualquer impacto material nos procedimentos institucionais.

Referências

DECRETO-LEI nº 107/2008 de 25 de Junho - define os graus académicos e diplomas do ensino superior, tendo alterado o Decreto-Lei nº 74/2006.

ENQA, (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki.

GIBBONS, J. e CHAKRABORTI, S. (2003). *Nonparametric Statistical Inference*. 4ª edição, Nova Iorque: Marcel Dekker, Inc.

KEELING, Ruth. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, Vol. 41, No. 2: 203-223.



PESTANA, M. e GAGEIRO, J. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS*. 3ª edição, Lisboa: Edições Sílabo.

SARRICO, Cláudia. (2010). "Indicadores de Desempenho para Apoiar os Processos de Avaliação e Acreditação de Cursos". Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.



Apêndices

Apêndice nº 1: Oferta formativa do IPCA

				Entrada em funcionamento
ESG	Curso	Regime	1ª vez	Modelo de Bolonha
	Contabilidade	Diurno e pós-laboral	1996/1997-1997/1998	2007/2008
	Contabilidade e Fiscalidade	Ensino a distância	2011/2012	2011/2012
	Fiscalidade	Diurno e pós-laboral	1998/1999	2007/2008
	Finanças*	Diurno e pós-laboral	1996/1997-2007/2008	2008/2009
	Gestão de Atividades Turísticas	Diurno e pós-laboral	2009/2010	2009/2010
	Gestão Bancária e Seguros	Diurno e pós-laboral	2008/2009	2008/2009
	Gestão Pública	Ensino a distância	2010/2011	2010/2011
	Solicitadoria	Diurno e pós-laboral	2006/2007	2006/2007
EST	Curso	Regime	1ª vez	Modelo de Bolonha
	Design Gráfico	Diurno e pós-laboral	2006/2007-2007/2008	2006/2007-2007/2008
	Design Industrial	Diurno	2005/2006	2007/2008
	Engenharia em Desenvolvimento de Jogos Digitais	Diurno	2009/2010	2009/2010
	Engenharia Elétrica	Diurno e pós-laboral	2009/2010	2009/2010
	Engenharia de Sistemas Informáticos	Diurno e pós-laboral	2007/2008	2007/2008
	Informática Médica**	Diurno	2005/2006	2007/2008
	Gestão da Qualidade, Ambiente e Segurança	Ensino a distância	2011/2012	2011/2012

*O curso de Finanças, regime diurno, veio substituir o curso de Contabilidade e Finanças Públicas cque entrou em funcionamento pela 1ª vez em 1996/1997; o curso de finanças pós-laboral entrou em funcionamento apenas em 2007/2008.

**O curso de Informática Médica substitui o curso de Informática para a Saúde que entrou em funcionamento em 2005/2006.



Apêndice nº 2: Questionário

Apreciação das Mudanças Esperadas com a Implementação do Processo de Bolonha	
Grau de Satisfação →	Muito Baixo → Muito Elevado
1. Concepção do curso na lógica da aquisição de formação orientada para o desenvolvimento vocacional e das competências	
1.1. Desenvolvimento vocacional	<input type="text" value="1"/> <input type="text" value="2"/> <input type="text" value="3"/> <input type="text" value="4"/> <input type="text" value="5"/> <input type="text" value="6"/> <input type="text" value="7"/>
1.2. Desenvolvimento de competências	<input type="text" value="1"/> <input type="text" value="2"/> <input type="text" value="3"/> <input type="text" value="4"/> <input type="text" value="5"/> <input type="text" value="6"/> <input type="text" value="7"/>
2. Organização com base no sistema europeu de graus e de transferência e acumulação de créditos	
2.1. Sistema de graus facilmente inteligível (comparável e reconhecido) e intercompreensível	<input type="text" value="1"/> <input type="text" value="2"/> <input type="text" value="3"/> <input type="text" value="4"/> <input type="text" value="5"/> <input type="text" value="6"/> <input type="text" value="7"/>
2.2. Sistema de créditos comparável e inteligível (transferência e acumulação) nacional e internacionalmente (se aplicável)	<input type="text" value="1"/> <input type="text" value="2"/> <input type="text" value="3"/> <input type="text" value="4"/> <input type="text" value="5"/> <input type="text" value="6"/> <input type="text" value="7"/>
3. Impacto do processo de Bolonha na Escola e no curso	
3.1. Na Escola	<input type="text" value="1"/> <input type="text" value="2"/> <input type="text" value="3"/> <input type="text" value="4"/> <input type="text" value="5"/> <input type="text" value="6"/> <input type="text" value="7"/>
3.2. No curso	<input type="text" value="1"/> <input type="text" value="2"/> <input type="text" value="3"/> <input type="text" value="4"/> <input type="text" value="5"/> <input type="text" value="6"/> <input type="text" value="7"/>
4. Acções de apoio ao desenvolvimento de competências extracurriculares	
4.1. Actividades artísticas, culturais (portfolios empresariais)	<input type="text" value="1"/> <input type="text" value="2"/> <input type="text" value="3"/> <input type="text" value="4"/> <input type="text" value="5"/> <input type="text" value="6"/> <input type="text" value="7"/>
4.2. Participação colectiva e social	<input type="text" value="1"/> <input type="text" value="2"/> <input type="text" value="3"/> <input type="text" value="4"/> <input type="text" value="5"/> <input type="text" value="6"/> <input type="text" value="7"/>
5. Medidas de estímulo à inserção na vida activa	
5.1. Interação com o mercado de emprego (trabalho)	<input type="text" value="1"/> <input type="text" value="2"/> <input type="text" value="3"/> <input type="text" value="4"/> <input type="text" value="5"/> <input type="text" value="6"/> <input type="text" value="7"/>
5.2. Trabalhos experimentais conjuntos (escola/em presa)	<input type="text" value="1"/> <input type="text" value="2"/> <input type="text" value="3"/> <input type="text" value="4"/> <input type="text" value="5"/> <input type="text" value="6"/> <input type="text" value="7"/>
6. Medidas de apoio à promoção do sucesso escolar e à diminuição do abandono	
6.1. A promoção de sinergias operacionais de apoio educativo, através da partilha de recursos (sucesso escolar)	<input type="text" value="1"/> <input type="text" value="2"/> <input type="text" value="3"/> <input type="text" value="4"/> <input type="text" value="5"/> <input type="text" value="6"/> <input type="text" value="7"/>



6. 2. Programa de acompanhamento, diversificação e flexibilização dos cursos educativos alternativos (abandono)

1 2 3 4 5 6 7

7. Fomento da Mobilidade e da Internacionalização num quadro de comparabilidade que visa o reconhecimento internacional, a mobilidade e a transparência

7. 1. Mobilidade

1 2 3 4 5 6 7

6. 2. Internacionalização

1 2 3 4 5 6 7

8. Componentes de trabalho experimental ou de projecto

8. 1. Trabalho experimental conjunto (2 ou mais UC)

1 2 3 4 5 6 7

8. 2. Projecto e ou estágio

1 2 3 4 5 6 7

9. Volume de Trabalho e organização do ano escolar

9. 1. Horas de contacto globais

1 2 3 4 5 6 7

9. 1. 1. Horas de contacto teóricas e/ou teórico-práticas

1 2 3 4 5 6 7

9. 1. 2. Horas de contacto práticas

1 2 3 4 5 6 7

9. 1. 3. Tutoria (se existe)

1 2 3 4 5 6 7

9. 2. Horas de trabalho para além das horas de contacto

1 2 3 4 5 6 7

9. 3. Total de horas que perfazem um crédito ECTS (26,7h)

1 2 3 4 5 6 7

9. 4. Organização do calendário escolar

1 2 3 4 5 6 7

9. 5. Número de semanas (36-40) efectivas de trabalho por ano (60 créditos)

1 2 3 4 5 6 7

10. Mecanismos de Avaliação Formal (grau de cumprimento por parte do aluno dos objectivos de cada unidade curricular)

10. 1. Avaliação oral (se existe)

1 2 3 4 5 6 7



10. 2. Avaliação escrita	1	2	3	4	5	6	7
10. 3. Apresentações (se existe)	1	2	3	4	5	6	7
10. 4. Teses e dissertações (se existem)	1	2	3	4	5	6	7
10. 5. Relatórios de estágio e/ou trabalhos de campo	1	2	3	4	5	6	7
10. 6. Avaliação contínua (se existe)	1	2	3	4	5	6	7
10. 7. E-learning	1	2	3	4	5	6	7
10.8. Outro (especifique) _____	1	2	3	4	5	6	7
11. Metodologias de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento para além das competências específicas, isto é, capacidades e competências horizontais							
11. 1. Aprender a pensar, espírito crítico, aprender a aprender	1	2	3	4	5	6	7
11. 2. Comunicação, liderança, inovação, trabalho de equipa, adaptação à mudança	1	2	3	4	5	6	7



A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal - Encontro Nacional
Castelo Branco, 28 de Março de 2012



Implementação e acompanhamento do Processo de Bolonha no Instituto Politécnico de Viseu

Sónia Silva (s.mrfs@hotmail.com)
Instituto Politécnico de Viseu

Maria Paula Carvalho (mpcarvalho@esev.ipv.pt)
Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação

Resumo

O artigo descreve a implementação e acompanhamento do Processo de Bolonha no Instituto Politécnico de Viseu (IPV) caracterizando as medidas de preparação e implementação consideradas, a seu tempo, oportunas e mais adequadas. Em seguida, tendo em conta o papel central da aprendizagem ao longo da vida com o alcance de “tornar a União Europeia na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo”, caracteriza-se as estratégias desenvolvidas para alcançar este objetivo. A referência às orientações constantes do ‘Projeto de Diploma Legal sobre Sistemas de Unidades de Créditos Curriculares no Ensino Superior’ na implementação do ECTS é considerada na metodologia de creditação adotada no espaço europeu, assim como no IPV. A necessidade de integrar uma dimensão internacional em todas as vertentes da vida da instituição realça a importância da prossecução de uma formação de qualidade assente no desenvolvimento de competências específicas e transversais, do aumento dos níveis de empregabilidade, da promoção do reconhecimento e transparência de habilitações e competências, da mobilidade física e virtual, de uma investigação que incentive a produção e transferência de conhecimento e tecnologia, da cooperação com os parceiros económicos e sociais, da compreensão intercultural, aprendizagem de línguas, sentido de cidadania e igualdade de oportunidades, assim como da qualidade e inovação a todos os níveis. As formas de envolvimento dos alunos nas reformas de Bolonha através dos órgãos próprios, onde se destacam as diversas atividades desenvolvidas antecede as considerações sobre o desenvolvimento do sistema de garantia da qualidade.

Palavras chave: Processo de Bolonha. Reformas curriculares. Aprendizagem ao longo da vida. Sistema de créditos. Garantia da qualidade.

1. Introdução

O IPV implementou e acompanha o Processo de Bolonha tendo presente o cumprimento dos objectivos do ensino politécnico, na valorização da dimensão profissionalizante dos cursos, em obediência à orientação claramente assumida em que “no ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado deve valorizar especialmente a formação que visa o exercício de uma actividade de carácter profissional, assegurando aos estudantes uma componente de aplicação dos conhecimentos e saberes adquiridos às actividades concretas do respectivo perfil profissional”. A diminuição da carga lectiva teve como objectivo fundamental o estímulo ao trabalho autónomo por parte dos alunos. De facto, o modo como foram estruturados os planos curriculares das novas licenciaturas e mestrados bem como a adopção de novas metodologias de ensino visaram facilitar aos alunos a aquisição das competências adequadas ao desempenho das funções no âmbito dos cursos, com uma aposta forte na interdisciplinaridade.

2. Desenvolvimento

MEDIDAS DE PREPARAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE BOLONHA.



A abordagem inicial do IPV ao Processo de Bolonha assentou essencialmente na divulgação interna permanente de informação relativa a orientações fundamentais, recolhida no âmbito de fóruns nacionais e internacionais e através de organismos diversos que se empenharam na promoção destas novas diretrizes, com destaque para a EAIE (*European Association for International Education*), a Eurashe (*European Association of Institutions in Higher Education*), e a EUA (*European University Association*).

Numa fase subsequente, contextualizada pela necessidade de definir linhas de ação globais e específicas para as diversas áreas de intervenção, a estratégia institucional assentou na articulação entre (i) uma estrutura interna central especificamente constituída para o efeito e (ii) a Comissão do IPV para o Processo de Bolonha, que funcionou em 2005/06; (iii) a participação em atividades e grupos de trabalho externos à instituição, no espaço nacional e internacional e (iv) as estruturas permanentes (ou criadas para o efeito) das Escolas Integradas.

Finalmente, e sendo necessário operacionalizar o conjunto de reestruturações estrategicamente enquadradas, as tarefas foram implementadas pelas estruturas existentes na instituição, em função das áreas de atuação em causa e competências instituídas. Ao longo de todo o processo, verificou-se um envolvimento crescente de toda a comunidade académica, sendo que a metodologia de trabalho adotada assentou, antes de mais, numa estratégia de divulgação e informação permanentes, concretizada nos termos descritos na alínea b.

O IPV procurou desde logo maximizar as sinergias proporcionadas, interna e externamente, quer através das estruturas criadas e existentes, quer adotando métodos de trabalho que permitissem a circulação da informação e a articulação entre as suas unidades.

O IPV procedeu à divulgação entre as suas escolas integradas das linhas preliminares do programa nacional orientador para Bolonha e respetivo calendário, assim como de informação relativa ao processo de implementação das reformas noutros países europeus. Na mesma altura, foi igualmente dado a conhecer o Projeto de Decreto-Lei relativo aos princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior, sobre o qual foi emitido um parecer institucional.

Criou-se, entretanto, a Comissão do IPV para o Processo de Bolonha. A coordenação institucional desta comissão foi assegurada pela Presidência do IPV, incluindo a representação das escolas integradas, as quais nomearam, para esse efeito, os respetivos coordenadores académicos. Estes últimos assumiram a responsabilidade de, ao nível da respetiva escola, disponibilizar apoio informativo, científico e pedagógico, coordenar os representantes da sua unidade nos diversos grupos de trabalho, assim como implementar ações de disseminação de informação e resultados. A comissão, que contou com o apoio informativo e administrativo do serviço de relações internacionais, dispunha de seis grupos de trabalho e de um conselho consultivo. Os grupos de trabalho, compostos por um representante de cada escola integrada, foram estabelecidos em função de áreas genéricas de atuação no âmbito do processo de Bolonha, nos seguintes termos: Grupo 1 – Reestruturação curricular; Grupo 2 – Reconhecimento e certificação; Grupo 3 – Ciência, tecnologia e investigação; Grupo 4 – Cooperação internacional; Grupo 5 – Futuro 2010; Grupo 6 – Qualidade e acreditação. O conselho consultivo contou com a representação de membros da comunidade, assim como das associações de estudantes. As escolas integradas optaram, na sua maioria, por recorrer aos conselhos consultivos já existentes, contudo algumas procederam a uma seleção desses membros em função das áreas a abordar. Sempre que necessário, houve recurso a associações de estudantes de escolas secundárias, assim como a associações de pais. As suas funções consistiam essencialmente na emissão de pareceres relativamente a linhas estratégicas, a propostas de trabalho, assim como na colaboração em estudos.



A Comissão começou por proceder a um levantamento da informação essencial relativa ao processo de Bolonha, a qual foi difundida entre as escolas integradas, em Março de 2005, tendo sido igualmente disponibilizada no sítio institucional, numa secção criada especificamente para o Processo de Bolonha que incluiu um espaço aberto a toda a comunidade para o envio de sugestões e contributos. Na comissão foi definida uma estratégia global com vista ao enquadramento das atividades a desenvolver e à operacionalização dos grupos de trabalho. A referida estratégia assentou num conjunto de objetivos estabelecidos no âmbito de um *Balanced Score Card* elaborado para as reformas de Bolonha, a saber:

- Estabelecer estratégias a aplicar à reorganização curricular com base no modelo de formação em dois ciclos e no princípio da aprendizagem ao longo da vida, cobrindo a definição de perfis e competências, a creditação da formação, a revisão das metodologias de ensino/aprendizagem, a aplicação da escala europeia de comparabilidade de classificações, entre outros;
- Estruturar e preparar a operacionalização de um conjunto de instrumentos de reconhecimento e certificação, designadamente o ECTS (revisão da documentação aplicável à mobilidade e dos guias informativos), o suplemento ao diploma e o Europass Mobilidade;
- Desenvolver atividades exploratórias e preparatórias para a criação do centro de investigação do IPV, explorando as possibilidades de desenvolvimento no âmbito de programas de apoio nacionais e internacionais;
- Promover a cooperação internacional a diversos níveis, com particular destaque para o incremento da mobilidade e preparação de atividades destinadas à 'internacionalização em casa', assim como melhorar a eficiência dos processos através de um esforço de regulamentação de competências e procedimentos;
- Promover a introdução e crescente utilização das potencialidades das novas tecnologias da informação e comunicação, tanto ao nível do ensino/aprendizagem (incluindo a promoção do e-learning), como dos serviços;
- Contribuir, através de estudos, pesquisas e recomendações/propostas para a melhoria dos procedimentos de garantia e avaliação de qualidade no IPV, cobrindo a formação e a instituição, em função de *standards* europeus e de boas práticas nacionais e internacionais.

A Comissão, em Abril do mesmo ano, analisou a secção do Processo de Bolonha no site do IPV incluindo legislação e questões específicas relativas às unidades orgânicas. A estratégia definida foi comunicada à comunidade académica tendo os grupos de trabalho sido informados de que, com base nos objetivos estipulados, deveriam estabelecer estratégias específicas e planear as atividades necessárias. A Comissão definiu ainda um calendário em termos genéricos e provisórios, já que a realização de algumas atividades estava dependente da publicação de legislação específica. Emitiu igualmente algumas recomendações destinadas a apoiar os grupos de trabalho relativamente à metodologia a adotar nas atividades exploratórias, na definição de estratégias específicas e elaboração dos planos de atividade. Na reunião plenária ficou ainda decidido que, na sequência da publicação do DL 42/2005, de 22 de Fevereiro ("Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior"), seria considerado como objetivo a curto prazo a elaboração de um regulamento interno para o ECTS, envolvendo a colaboração dos grupos 1 e 2 ('reestruturação curricular' e 'reconhecimento e certificação').

Ao longo de todo o processo, o IPV e as suas Escolas Integradas participaram em diversos grupos de trabalho e atividades levadas a cabo por outras instituições, no espaço nacional e internacional, das quais se destacam as seguintes:



- Colaboração nos grupos de trabalho constituídos pelo CCISP para a definição da duração dos ciclos e de perfis e competências. Os trabalhos culminaram na apresentação de uma proposta ao ministério da ciência e ensino superior. O IPV foi representado por três docentes nos grupos de trabalho das áreas da educação, comunicação social e turismo. Os resultados produzidos pelos restantes grupos foram sendo regularmente disseminados. Estes trabalhos decorreram em 2004/5.
- Integração, em 2005, num grupo de trabalho de instituições de ensino superior portuguesas, envolvendo as Universidades de Aveiro, Porto, Coimbra e o Instituto Politécnico do Porto, destinado a elaborar uma proposta para a reorganização curricular de Bolonha. O IPV foi representado por um docente de cada Escola.
- Colaboração com o Ministério da Educação no âmbito das políticas de formação de professores no Processo de Bolonha. Para este efeito, foi nomeado um docente interlocutor na ESEV, o qual participou num questionário sobre as consequências do processo de Bolonha para a formação de professores (Janeiro 2004).
- Participação num inquérito nacional sobre as competências genéricas, dirigido a estudantes e docentes, da responsabilidade da Agência Nacional Sócrates e Leonardo da Vinci (Março de 2005).
- Colaboração com a EUA através da participação nos inquéritos destinados a fundamentar o estudo da implementação do processo de Bolonha no espaço Europeu (publicações 'Trends' – edições III, IV, V e VI).
- Reunião com o grupo da OCDE responsável pela avaliação do sistema de ensino superior português, em Maio de 2006.

Neste enquadramento global, as escolas integradas definiram metodologias e procedimentos internos próprios, em função das suas visões particulares, especificidades da sua formação e funcionamento institucional. Os trabalhos desenvolvidos entroncaram em atividades exploratórias e preparatórias desenvolvidas desde o início do processo e que envolveram a pesquisa de exemplos de boas práticas internacionais. Em termos genéricos, o trabalho desenvolvido nas Escolas Integradas assentou essencialmente num significativo envolvimento dos Conselhos Científicos e Pedagógicos, com o apoio dos respetivos Conselhos Diretivos, e em estreita articulação com grupos de trabalho constituídos quer ao nível departamental, quer interdepartamental. Em todos os casos verificou-se uma participação ativa dos estudantes nas várias fases do processo, quer através da consulta de órgãos representativos (como as associações de estudantes), quer da sua colaboração em estudos (inquéritos). Verificou-se igualmente uma preocupação constante de formação e informação de todos os públicos implicados (estudantes, docentes e não docentes), através da organização de formação, conferências, sessões de informação, entre outros. De igual forma, é de realçar o investimento em novas tecnologias da informação e comunicação, que permitiram dinamizar a discussão em torno de Bolonha, manter os públicos informados, proporcionar os meios para uma aprendizagem mais autónoma e disponibilizar serviços de forma mais eficiente e eficaz (através de plataformas). Finalmente, a cultura de auto-avaliação existente nas diversas Escolas constituiu um relevante apoio neste esforço de reforma curricular.

O IPV procurou, desde o início, acompanhar as orientações estabelecidas no âmbito do Processo de Bolonha, tendo regularmente procedido à divulgação interna da informação de base relevante, assim como à formação dos agentes envolvidos e dos públicos-alvo. A informação foi inicialmente recolhida sobretudo no âmbito de fóruns internacionais e através de organismos europeus que se empenharam na promoção destas novas diretrizes. Posteriormente, e aquando do início da implementação do Processo de Bolonha em Portugal, a disseminação de informação assentou fundamentalmente na divulgação e



discussão de legislação, de pareceres emitidos por organismos diversos e de planos de implementação para o espaço nacional.

A estratégia de divulgação e formação adotada pelo IPV assentou na formação regular e de largo espectro dos agentes do IPV envolvidos diretamente no Processo de Bolonha (através da frequência de seminários, workshops, conferências, etc., assim como da participação em reuniões e grupos de trabalho) bem como na comunicação institucional de estudos destinados a melhorar a qualidade da informação disponível para a implementação das reformas.

A FORMAÇÃO: REFORMAS CURRICULARES E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.

A aprendizagem ao longo da vida tem um papel central no alcance de “*tornar a União Europeia na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo*”, objectivo conhecido por “Estratégia de Lisboa”. Pretende-se a promoção de elevados níveis de desempenho e a cooperação em matéria de garantia de qualidade em todos os sectores da educação e da formação na Europa, através do intercâmbio de boas práticas, melhorando a qualidade nos sectores da educação e da formação.

Assim, o IPV através das suas Unidades Orgânicas (UO's) passou a disponibilizar uma oferta alargada de formação, considera importante o desenvolvimento de parcerias que permitam um intercâmbio de saberes e experiências, rentabilizando recursos humanos e materiais em contextos privilegiados de formação de diversas áreas, em colaboração com UO's de outros institutos politécnicos do país.

A metodologia de ensino/aprendizagem implementada foi centrada nos próprios alunos e no desenvolvimento por estes quer das competências essenciais de cada unidade curricular (UC) quer também das competências transversais, estas últimas em grande parte devido à forte aposta na interdisciplinaridade.

Deu-se início à criação de plataformas disponíveis para todas as UC dos diversos cursos, permitindo assim a exploração das valências deste tipo de plataforma de ensino, incluindo a disponibilização do programa da UC, dos sumários, das apresentações das aulas, de bibliografia diversa, da legislação, de provas de avaliação anteriores, de hiperligações de sites da internet, de avisos, de calendário, de horários e fóruns de discussão, entre outros.

O período de transição: princípios e implementação

Os cursos pré-Bolonha foram adequados a Bolonha, de acordo com a legislação em vigor e respetivos Regulamentos publicados em Diário da República. Para efeitos de adequação, foram auscultados os docentes e estudantes respetivamente, no âmbito do Conselho Científico e do Conselho Pedagógico. Foram ainda ouvidas as Associações de Estudantes.

Nesse período de transição curricular procurou assegurar-se respetivamente;

- O respeito pelas legítimas expectativas dos estudantes;
- Os necessários regimes de creditação na nova organização de estudos, da formação obtida na anterior organização;
- Que da aplicação do mesmo não resultasse um aumento significativo da carga letiva prevista na anterior organização.

Durante o período de transição, que se realizou no ano letivo 2007/2008 a integração dos alunos nos novos planos de estudos fez-se de acordo com as regras previamente definidas e aprovadas em Conselho Científico, tendo-se construído para cada curso os respetivos planos de transição, respeitando os princípios e o respetivo regulamento.

SISTEMA DE CRÉDITOS E RECONHECIMENTO

Os primeiros trabalhos destinados a implementar o ECTS no IPV foram iniciados em Outubro de 2001, com base nas orientações disponíveis a nível europeu e exemplos de



boas práticas internacionais na aplicação do sistema. Foi criado um grupo de trabalho para o efeito, constituído por um elemento do serviço de relações internacionais do IPV e representantes das escolas integradas, este últimos assumindo a responsabilidade de coordenar academicamente a introdução deste sistema. A implementação do ECTS, apoiada financeiramente pelo programa Erasmus, teve como referência a metodologia de creditação adotada no espaço europeu, assim como orientações constantes do 'Projeto de Diploma Legal sobre Sistemas de Unidades de Créditos Curriculares no Ensino Superior', disponibilizado em Maio de 2002.

Em Maio de 2003, foram concluídos os primeiros pacotes informativos ECTS do IPV, em língua portuguesa e inglesa, abrangendo toda a formação conferente de grau oferecida por quatro das suas cinco escolas (por se encontrar em fase de reestruturação curricular, uma das escolas não foi incluída no processo). Os referidos pacotes foram produzidos em versão papel, tendo sido igualmente disponibilizados on-line no site institucional.

Na sequência da publicação do DL 42/05, de 22 de Fevereiro, o IPV procedeu à elaboração de um regulamento próprio para a aplicação do ECTS. O referido regulamento, aprovado a 12 de Julho de 2005, assumiu um carácter genérico, tendo por base as disposições do decreto-lei mencionado, assim como algumas orientações específicas relativamente à sua aplicação no IPV. As escolas integradas procederam à creditação curricular nos termos definidos pela legislação nacional aplicável.

COOPERAÇÃO E MOBILIDADE NOS PLANOS NACIONAL E INTERNACIONAL.

De uma forma geral, a cooperação e a mobilidade no espaço nacional são implementadas pelos departamentos/áreas científicas das escolas integradas e respetivos corpos docentes, com o estímulo e apoio dos órgãos de gestão e, frequentemente, com o enquadramento de programas de apoio ou protocolos estabelecidos para o efeito.

A mobilidade de estudantes ocorre quer no âmbito do programa Vasco da Gama (entre institutos politécnicos), quer ao abrigo de protocolos estabelecidos entre as escolas integradas e organismos diversos que proporcionam a realização de períodos de formação profissional em inúmeras áreas.

Com uma periodicidade de 5/6 anos, o Instituto Politécnico de Viseu define uma política de internacionalização (disponível em <http://www.ipv.pt/ri/ri.htm>), a qual estipula os objetivos estratégicos de médio prazo, assim como linhas de atuação específicas para a instituição, as quais poderão ser objeto de revisão em função de variáveis contextuais internas e externas. A política de internacionalização que enquadra as atividades desenvolvidas foi estabelecida, entre outros, em função de objetivos da "... União Europeia no domínio da internacionalização da educação (com destaque para os constantes da Estratégia de Lisboa); e os princípios do 'Processo de Bolonha' que assistem à construção do 'Espaço Europeu de Ensino Superior' e do 'Espaço Europeu de Investigação'. A necessidade de integrar uma dimensão internacional em todas as vertentes da vida da instituição realça a importância da prossecução de uma formação de qualidade assente no desenvolvimento de competências específicas e transversais, do aumento dos níveis de empregabilidade, da aprendizagem ao longo da vida, da promoção do reconhecimento e transparência de habilitações e competências, da mobilidade física e virtual, de uma investigação que incentive a produção e transferência de conhecimento e tecnologia, da cooperação com os parceiros económicos e sociais, da compreensão intercultural, aprendizagem de línguas, sentido de cidadania e igualdade de oportunidades, assim como da qualidade e inovação a todos os níveis.

O IPV dispõe de um Serviço de Relações Internacionais ao nível central, o qual, sob a orientação estratégica da Presidência, e em colaboração com o Departamento de Planeamento e Gestão (responsável pela gestão financeira dos projetos), assume a coordenação administrativa da cooperação internacional. A articulação com as Escolas



Integradas é assegurada pela existência, em cada uma delas, de um coordenador académico para a cooperação internacional, o qual tem a seu cargo a coordenação científica e pedagógica da cooperação internacional, envolvendo a ligação aos órgãos de gestão da Escola e respetivos públicos-alvo.

Para a subvenção das atividades, o Serviço de Relações Internacionais apresenta anualmente candidaturas para o desenvolvimento de projetos de cooperação e mobilidade, os quais são essencialmente desenvolvidos ao abrigo do 'Programa Comunitário Aprendizagem ao Longo da Vida', com destaque para Erasmus e Leonardo da Vinci. Adicionalmente, a instituição comparticipa, ou financia integralmente, projetos de cooperação diversos.

Os projetos de gestão descentralizada são coordenados e implementados pelas escolas integradas, com o apoio administrativo do Gabinete de Relações Internacionais, sendo objeto de registo e monitorização financeira por parte do Departamento de Planeamento e Gestão do IPV. Neste grupo incluem-se genericamente os projetos financiados por programas comunitários que apresentam objetivos distintos dos da mobilidade (desenvolvimento curricular conjunto, desenvolvimento de instrumentos e técnicas, aprendizagem de línguas, etc). Por fim, existem os projetos e atividades desenvolvidos autonomamente pelas escolas integradas, pelo centro de investigação, ou até mesmo pelos docentes individualmente.

Adicionalmente, nos últimos anos o IPV tem desenvolvido esforços no sentido de promover a 'internacionalização em casa', incluindo a oferta de formação em língua veículo. Desde 2005/06, algumas escolas integradas dispõem de um conjunto de UC que, sob solicitação, podem ser ministradas em língua inglesa ou francesa. Por outro lado, são organizados anualmente dois cursos de Português para estrangeiros (um em cada semestre), destinados a estudantes acolhidos ao abrigo de programas comunitários. Mais recentemente, foram iniciadas algumas atividades exploratórias no sentido de, num futuro a curto prazo, se implementar no IPV um curso de Verão de Português para públicos não europeus, assim como outros projetos de formação em colaboração com instituições extra-europeias.

Desde 1999/00, a mobilidade Erasmus e Leonardo da Vinci registou um crescimento na ordem dos 215%.

Públicos da Mobilidade	Número total de estudantes e diplomados em mobilidade	Numero total de docentes, não docentes e pessoal de empresa em mobilidade	Total por ano letivo
2006/07	90 (enviados:60; recebidos:30)	14 (enviados:10; recebidos:4)	104
2007/08	97 (enviados: 51; recebidos: 46)	23 (enviados: 17; recebidos:6).	120
2008/09	90 (enviados: 53; recebidos: 37)	25 (enviados: 14; recebidos: 11)	115
2009/10	133 (enviados: 61; recebidos: 72)	30 (enviados: 19; recebidos: 11)	163
2010/11	120 (enviados: 45; recebidos: 75)	30 (enviados: 20; recebidos: 10)	150
2011/12*	173 (enviados: 98; recebidos: 75)	24 (enviados: 16; recebidos: 8)	197
			849

* Previsão

Quadro 1. A mobilidade Erasmus e Leonardo da Vinci.



ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES NO PROCESSO DE BOLONHA. DIMENSÃO SOCIAL.

O envolvimento dos alunos nas reformas de Bolonha fez-se através dos órgãos próprios, onde se destacam as atividades promovidas pelos Conselhos Pedagógicos e pelas Associações de Estudantes, desde 2002. O processo iniciou-se pela auscultação da opinião dos alunos através da aplicação de questionários, com o objetivo de conhecer a respetiva opinião em relação à quantidade de trabalho que cada unidade curricular exigia e com a respetiva expressão em créditos. Os dados desses inquéritos foram tratados e análise dos seus resultados foi discutida e aprovada em reunião dos conselhos científicos das respetivas UO's.

Os estudantes, além do preenchimento destes questionários, efetuaram avaliações semestrais ou anuais relativamente ao plano de estudos em geral, e às unidades curriculares em particular, cujos resultados tiveram repercussão no desenvolvimento dos planos de estudos que foram enviados para registo de adequação ou criação de novos cursos à DGES, em 2006. Em continuidade ao envolvimento dos estudantes e também no sentido de adquirir contributos dos mesmos para implementar na sua plenitude o processo de Bolonha, foram efetuadas reuniões gerais e contextuais de explicação e discussão do mesmo.

Os estudantes, através das suas associações académicas, têm também abordado estas questões em congressos / reuniões / seminários cuja organização é de sua autoria, contando com a participação da comunidade académica, em geral.

GARANTIA DE QUALIDADE

A preocupação central na contextualização Processo de Bolonha na Instituição consistia na monitorização da formação e seus resultados, a qual se processava essencialmente através de mecanismos de consulta dos estudantes. Ao longo dos anos, as UO's foram gradualmente desenvolvendo uma cultura de qualidade mais sólida, que se foi traduzindo na crescente sistematização e alargamento do âmbito dos processos de auto-avaliação. Numa primeira fase, estes ocorriam sobretudo no âmbito de trabalhos preparatórios destinados a dar resposta às solicitações de avaliações externas estabelecidas pelo sistema, contudo foram sendo adotados como procedimentos permanentes das instituições, tendo inclusivamente sido criados grupos de trabalho responsáveis pela coordenação destes processos nas UO's.

As mudanças implicadas pelo Processo de Bolonha, e a publicação da Lei nº 38/2007, referente à avaliação no ensino superior, vieram contribuir para reorientar a cultura de qualidade existente e os processos de avaliação conduzidos nas escolas integradas, tanto no que se refere à formalização de estruturas criadas para o efeito, como à filosofia e procedimentos de trabalho adotados. Nalguns casos foram criados novos grupos de trabalho, equipas de auto-avaliação, comissões ou mesmo gabinetes para a avaliação. O próprio conceito de avaliação assumiu novas dimensões, passando a ter como referência critérios e padrões associados à convergência europeia no âmbito da qualidade no ensino superior.

Numa realidade mundial cada vez mais competitiva, certificar uma instituição pela sua qualidade aumenta, de forma muito significativa, a sua credibilidade.

A adoção de um sistema de gestão da qualidade demonstra o verdadeiro compromisso de uma instituição. Hábitos e rotinas inadequados são substituídos por regras e procedimentos harmonizados, monitorizados e continuamente melhorados.

Tendo em vista a prossecução de uma política da qualidade “apropriada ao propósito da instituição”, iniciou-se em 2007 o processo de implementação de um sistema de gestão da qualidade para os Serviços Centrais do IPV.



Esta decisão teve como objetivo principal evidenciar a existência de uma organização, detentora de meios humanos e materiais apropriados, capaz de transmitir confiança aos seus clientes relativamente aos serviços por si prestados, clientes cada vez mais conscientes e exigentes relativamente aos serviços de que desejam usufruir.

Após a implementação do sistema foram verificados todos os procedimentos através da realização de auditorias internas e, após confirmada a conformidade do processo, foi efetuado contacto com empresas externas no sentido de ser realizada uma auditoria para certificação deste sistema.

A auditoria ao sistema decorreu em três tempos. Foi realizada uma auditoria prévia após a qual foram introduzidas melhorias propostas pela equipa auditora. Após a introdução das melhorias propostas foi realizada a auditoria final ao sistema que decorreu em duas fases tendo resultado desta a certificação de conformidade do sistema da qualidade, implementado na gestão dos recursos humanos, gestão das infra-estruturas e ambiente de trabalho, gestão do aprovisionamento, gestão da cooperação institucional internacional, gestão da divulgação imagem e eventos, gestão da assessoria, publicações e orientação vocacional, gestão dos serviços informáticos, prestação de apoio jurídico e emissão das cartas de curso, com os requisitos da norma NP EN ISO 9001:2000.

O sistema tem vindo a ser alvo de ações de melhoria contínua e será sujeito a auditorias externas de acompanhamento e de renovação de certificação dentro dos prazos que externamente estão estabelecidos.

“O IPV tem a responsabilidade de inspirar o caminho da excelência em todas as atividades que desenvolve, disponibilizando uma formação, técnica e científica, adequada, visando a satisfação dos seus clientes, o desenvolvimento sustentável e a valorização dos seus recursos. O IPV aposta na melhoria contínua da prestação de serviços, atuando na fiabilidade, na capacidade de resposta, na segurança, na empatia e nas infra-estruturas de suporte da organização. Obriga-se a uma gestão criativa e inovadora, potenciadora da participação, comprometendo-se ao cumprimento dos requisitos e à melhoria contínua da eficácia do Sistema de Gestão da Qualidade.”³¹

3. Conclusões

O Processo de Bolonha veio alterar profundamente a forma como se perspetiva o ensino-aprendizagem, as instituições e seu funcionamento e, por inerência, os princípios e procedimentos associados à garantia de qualidade e aos processos de avaliação. Desde sempre, o IPV e suas Unidades Orgânicas procuraram assegurar a aplicação da legislação e dos princípios e critérios de organização específicos a cada UO de forma a garantir a gestão de qualidade, ainda que em função das realidades de cada época, assumindo um nível de formalidade e sistematização adequado aos contextos institucionais. No momento atual, o IPV dispõe de um manual do sistema interno de garantia da qualidade estando em fase de implementação um número reduzido de procedimentos. Desta forma, evidencia-se a existência de uma organização com meios humanos e materiais capazes de dar confiança aos clientes de que as atividades por si desenvolvidas satisfazem tanto os requisitos da qualidade legalmente exigidos como as necessidades por estes expressas. Os Presidentes do IPV e das suas Unidades Orgânicas constituem-se como responsáveis por cumprir e fazer cumprir as disposições do sistema interno de garantia da qualidade, de acordo com as determinações constantes neste manual.

³¹ Política da Qualidade dos Serviços Centrais do IPV.



A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal - Encontro Nacional
Castelo Branco, 28 de Março de 2012



Processo de Bolonha no Instituto Politécnico de Tomar: do Projecto à Concretização

Ana Paula Machado, Catarina Morgado, Helena Monteiro, José Farinha e Valentim Nunes
(valentim@ipt.pt)
Instituto Politécnico de Tomar

Resumo

O objectivo deste artigo é descrever a forma como o processo de Bolonha foi implementado no Instituto Politécnico de Tomar, as metodologias utilizadas e os principais resultados obtidos. Passados sete anos do início do processo, todos os cursos do IPT estão adequados a Bolonha e a implementação do sistema de transferência e acumulação de créditos e suplemento ao diploma foi feita de forma bem sucedida. Descrevem-se ainda alguns indicadores de evolução que nos permitem aferir quais os pontos que carecem ainda de algumas melhorias na forma de funcionamento da Instituição.

Palavras chave: Ensino Superior Politécnico. Processo de Bolonha.

1. Introdução

O sistema de ensino superior em Portugal é um sistema binário que engloba dois subsistemas: o universitário e o politécnico. A diferenciação entre estes dois subsistemas abrange aspectos legais relativos à concessão de graus académicos, carreiras académicas e formações académicas: no primeiro subsistema mais alicerçadas na investigação, no segundo com maior intuito profissionalizante. O ensino politécnico como subsistema do ensino superior tem origem no âmbito da política educativa de Veiga Simão (Leão, 2007), que visava abrir o ensino superior a um público mais amplo, e dotar o País de recursos humanos qualificados científica e tecnicamente. Os traços diferenciadores mantiveram-se de uma forma mais ou menos acentuada com as diversas reformas do sistema educativo. Costa e Simão (2000) referem como traços diferenciadores entre o ensino superior politécnico e universitário as perspectivas perante o saber (*saber fazer e fazer face ao saber saber*), investigação (prática ou mais teórica), formação científica (mais orientada ou mais ampla) e relação temporal entre saber e saber fazer (coincidente ou sequencial). Com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986 o ensino politécnico passa a atribuir graus de bacharel e diplomas de estudos superiores especializados. Vislumbra-se aqui claramente o traçado de um sistema constituído essencialmente por dois ciclos de estudos: ensino superior de curta duração organizada em ciclos de estudos, o primeiro generalista, o segundo especialista, tudo isto assente na primazia da aquisição de competências (o saber fazer!). A Lei nº 115/97 de 19 de Setembro vem permitir aos politécnicos a concessão do grau de bacharel e licenciado, criaram-se as chamadas licenciaturas bietápicas, e assegurou-se a mobilidade entre os dois subsistemas. Para o conseguir, privilegiou-se a aquisição de competências em lugar da transmissão de conhecimentos, através de cursos de cariz tecnológico, a introdução de uma forte componente prática, existência de estágios curriculares e outras.

Ao nível europeu continuava a verificar-se uma enorme dispersão de designações de graus, métodos de ensino, de pouca atractividade face aos EUA, dificuldades na comparabilidade de graus, etc. Em 25 de Maio de 1998, os Ministros do Ensino Superior da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinam a Declaração da Sorbonne que lança as bases da constituição de uma “Europa do Saber”. A Declaração de Bolonha viria a ser adoptada, em 19 de Junho de 1999, pelos ministros da Educação de 29 países europeus. A Declaração começa por fazer referência aos antecedentes históricos - Magna Carta e Declaração da



Sorbonne - e cria metas a atingir até ao final de 2010. Assim, a implementação do Processo de Bolonha nas Instituições de Ensino Superior determinou as seguintes acções: adopção de um sistema de graus facilmente compreensível e comparável; adopção de um sistema de ensino baseado em três ciclos; estabelecimento de um sistema de acumulação e de transferência de créditos; promoção da mobilidade; promoção da cooperação europeia na certificação da qualidade do ensino superior; promoção da dimensão europeia no ensino superior; promoção da aprendizagem ao longo da vida; envolvimento de toda a comunidade académica, como parceiros essenciais do Processo de Bolonha; promoção mundial do Espaço Europeu de ensino superior; promoção de sinergias entre a Área Europeia de ensino superior e a Área Europeia de Investigação.

Olhando para os pressupostos do Processo de Bolonha o que podemos verificar? Possuímos actualmente uma estrutura de cursos que, no essencial, preserva e acentua a tradição do ensino politécnico. Assim, quais foram as mudanças fundamentais? Afinal foi no ensino superior politécnico que, em muitos aspectos, se antecipou o "processo de Bolonha"? Mostraremos adiante alguns indicadores de evolução do processo que mostram que o Instituto Politécnico de Tomar (IPT) seria uma das instituições melhor preparadas para a adequação ao processo de Bolonha.

O sistema de créditos ECTS e a criação do Suplemento ao Diploma (que no caso do IPT foram objecto de certificação de qualidade com o ECTS *label* e DS *label* da Comissão Europeia) formam instrumentos muito úteis e que aliados à recente estruturação do IPT em Unidades Departamentais podem e devem conferir maior flexibilidade ao sistema indo ao encontro do espírito de Bolonha. A implementação de mecanismos de garantia da qualidade será igualmente decisiva, não esquecendo contudo que, como referido por Westerheijden (2003) a declaração de Bolonha dá primazia a dois aspectos: a responsabilidade dos governos como "protectores" dos estudantes é focada no que os estudantes obtêm do sistema educativo (as graduações) e os processos de garantia de qualidade que têm de ser transparentes e compreendidos em toda a "área de Bolonha".

Neste artigo descreve-se o historial da adaptação dos cursos a Bolonha, a metodologia adoptada no IPT e analisam-se alguns indicadores de evolução na implementação do processo, com base, sobretudo, em questionários realizados junto dos estudantes.

2. Historial da adaptação de cursos a Bolonha

O IPT é, há 25 anos, uma Instituição de referência no Ensino Superior Politécnico e a implementação do processo de Bolonha foi profundamente influenciado pela história e filosofia da Instituição. Actualmente, com 28 cursos de licenciatura, 12 cursos de mestrado, 5 cursos de pós-graduação e 14 cursos de especialização tecnológica o IPT oferece soluções que abrangem as mais diversas áreas do conhecimento, e procura constantemente actualizar a oferta formativa e os conteúdos programáticos de acordo com as carências verificadas no tecido empresarial e no meio envolvente.

Com uma ligação estreita aos agentes empresariais e sociais da região, principalmente o eixo Torres Novas-Tomar-Abrantes, o IPT tinha, no início do processo de adaptação ao acordo de Bolonha, um portefólio extenso e diversificado de licenciaturas bietápicas. Estes cursos tinham sido criados em função da análise das envolventes regional e nacional, sendo os primeiros três anos dedicados à obtenção do grau de bacharel e o(s) ano(s) subsequente(s) necessário(s) para o grau de licenciatura. A maioria dos cursos tinha um estágio curricular, instrumento de inserção dos alunos no mercado de trabalho e, também, de fomento da relação do IPT com o mercado profissional (quer regional, quer nacional).

A adequação ao processo de Bolonha decorreu de 2005 a 2007. A partir de 2008/2009 todos os cursos estavam adequados, incluindo os novos cursos entretanto criados.

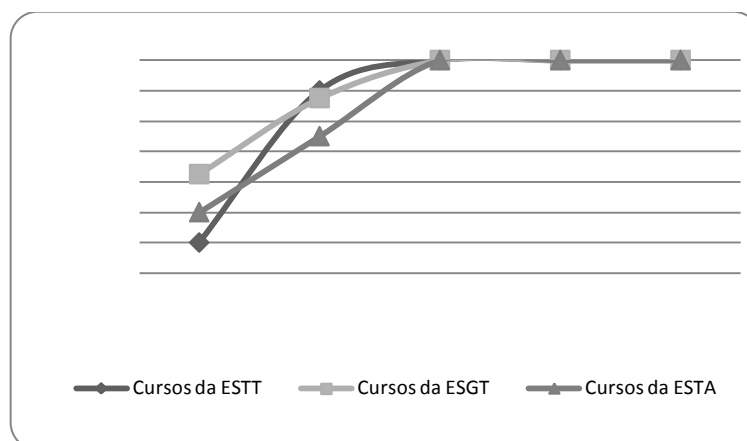


Figura 1. Percentagem de cursos adequados a Bolonha nas três escolas do IPT

Neste processo de adequação a maioria dos cursos beneficiou de um ciclo de avaliação externa recente, pela ADISPOR (Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses), tendo sido introduzidas melhorias nesse âmbito.

O processo de Bolonha, por seu turno, tinha exigências muito concretas na reestruturação da oferta formativa, que operavam a dois níveis. Por um lado, um novo paradigma de ensino/aprendizagem, em que dar ao estudante um conjunto de competências é mais relevante que a simples transmissão de conhecimentos. Ao nível da transmissão de conhecimentos, o sistema meramente expositivo, centrado na exposição de temas propostos, foi gradualmente substituído por sistemas adequados à especificidade de cada unidade curricular e curso, a metodologias mais centradas no aluno e na forma como este desenvolve autonomamente as competências em áreas científicas, apoiado pelas tecnologias de informação. Noutro nível, existiam questões concretas, de natureza formal, que suportavam a mudança de paradigma: o número total de créditos, a duração total do ciclo de estudos e o número de créditos por unidade curricular foram estabelecidos de acordo com o n.º 3.1 das normas técnicas do Despacho n.º 7287-B/2006 (II série) de 31 de Março; para os pedidos de adequação de ciclos de estudos seguiu-se o n.º 1, do artigo 8.º, do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março de 2006, “no ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado tem 180 créditos e uma duração normal de seis semestres curriculares de trabalho dos alunos”; também foi utilizado o Decreto-lei n.º 42/2005 de 22 de Fevereiro de 2005.

Foi definida, como estratégica, a implementação de dois ciclos de estudo em que se possibilitava aos alunos a evolução a partir de uma licenciatura para um mestrado mais especializado. Para definir as modificações e a adequação ao processo de Bolonha mas, acima de tudo, aos desafios que se colocavam ao país e ao IPT, seguiu-se uma metodologia estruturada de análise e desenvolvimento estratégico: análise interna, beneficiando dos já referidos resultados internos dos processos de avaliação externa da grande maioria dos cursos do IPT; organização de grupos de discussão com alunos e antigos alunos, assim como dentro do próprio corpo docente; análise da envolvente regional e nacional, através de reuniões com parceiros privilegiados como, por exemplo, empresas com protocolos de estágio activos. Também foram consultadas associações profissionais e sectoriais, assim como outras entidades de referência. Em paralelo, foi feita uma análise prospectiva fundamentada em dados do INE (Instituto Nacional de Estatística) incidindo sobre o desenvolvimento regional e uma análise da envolvente internacional, através da consulta a outras instituições de ensino superior com cursos similares ou equivalentes. Em alguns casos, o processo de consulta consubstanciou-se na celebração de protocolos de cooperação.



Sete anos depois do início do processo, podemos analisar a oferta formativa do IPT como flexível e diversificada. A estrutura dos cursos do 1.º Ciclo é sustentada maioritariamente por unidades semestrais, com recurso a metodologias de avaliação diversificadas. As unidades de opção, que permitem a construção de diferentes perfis de saída profissionais, também têm um papel importante na vivência académica. Através do 2.º ciclo, os alunos têm a oportunidade de optar por cursos mais especializados, indo ao encontro de apetências e necessidades individuais.

Tendo em consideração a importância da *capacitação* do aluno dentro do paradigma de Bolonha, ainda existem aspectos importantes a melhorar, tal como foram identificados nos relatórios de concretização do processo de Bolonha das escolas do IPT (<http://www.caq.ipt.pt/documentos.html>) nos termos do art.º 66º do decreto-lei n.º 107/2008 de 25 de Junho.

3. Instrumentos Concretizadores do Processo de Bolonha

Um dos aspectos mais relevantes da Declaração de Bolonha foi, como vimos, a criação do “Sistema Europeu de Transferência de Créditos” (ECTS). A adopção deste Sistema facilita a cooperação entre instituições de ensino superior e contribui para a adopção de procedimentos comuns com vista ao pleno reconhecimento académico. No caso do IPT aproveitou-se a experiência em mobilidade de mais de 20 anos. O Sistema Europeu de Transferência de Créditos já era usado no curso de Arqueologia, o primeiro a aderir à mobilidade. No IPT a atribuição de créditos ECTS a cada unidade curricular, foi feita com base na auscultação a estudantes e docentes. Nos últimos três anos procurou-se, através de questionários aos estudantes, aferir estes valores. Os resultados revelaram, em alguns casos, desvios entre os ECTS atribuídos e a percepção dos estudantes. Após estes anos de avaliação proceder-se-á à correcção dos valores atribuídos. Este facto não se revela de fácil resolução porque poderá passar por alteração de conteúdos programáticos. A necessidade de formação ao longo da vida e a possibilidade de creditação da formação têm conduzido à atribuição de ECTS a módulos de formações não graduadas.

Apesar do termo ECTS já ter entrado no quotidiano das instituições de ensino superior desde 2005, os questionários que têm sido realizados revelam que uma grande parte dos estudantes do IPT não estão ainda familiarizados com o Sistema Europeu de Transferência de Créditos. A figura 2 mostra a evolução do grau de conhecimento dos estudantes relativamente ao sistema de ECTS.

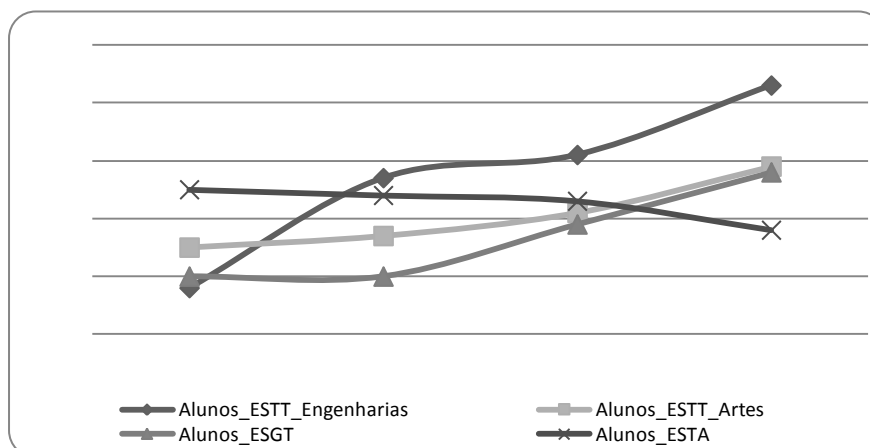


Figura 2. Percentagem de estudantes do IPT (por escolas/área de conhecimentos) que revelam conhecer o sistema ECTS.

De igual forma, a Escala Europeia de Comparabilidade de Classificações é ainda desconhecida pela grande maioria dos estudantes. No IPT a conversão de classificações tem sido realizada de acordo com a tabela de conversão de escalas, conforme o despacho



nº 28145-B/2008, de 31 de Outubro. A figura 3 mostra a evolução do grau de conhecimento dos alunos relativamente à Escala Europeia de Comparabilidade de Classificações.

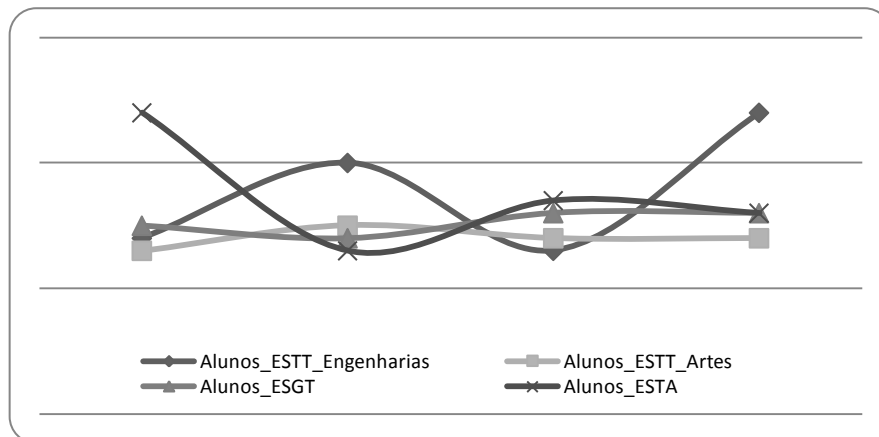


Figura 3. Percentagem de estudantes do IPT (por escolas/área de conhecimentos) que revelam conhecer a Escala Europeia de Comparabilidade de Classificações.

O Suplemento ao Diploma é um documento bilingue, complementar ao diploma e no qual consta a descrição da instituição que ministrou o ensino e que conferiu o diploma e um conjunto de informações discriminadas na Portaria nº 30/2008 de 10 de Janeiro. Tem sido um instrumento bastante utilizado para o registo de formação complementar que os estudantes realizam no país ou no estrangeiro. A Figura 4 evidencia ao grau de familiarização dos estudantes com o suplemento ao diploma.

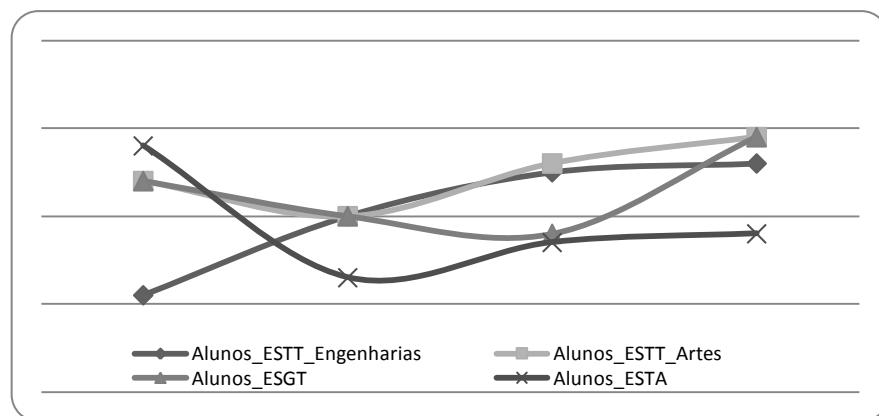


Figura 4. Percentagem de estudantes do IPT (por escolas/área de conhecimentos) que revelam conhecer o Suplemento ao Diploma.

Face aos resultados dos questionários que têm revelado pouco conhecimento dos estudantes relativamente aos instrumentos concretizadores do processo de Bolonha, desde 2009 que se distribuem desdobráveis com informações sobre este Processo e a página do Gabinete de Relações Internacionais (GRI) do IPT disponibiliza informação sobre este assunto (<http://www.gri.ipt.pt>).

Os coordenadores ERASMUS, dos vários Cursos, têm um papel fundamental na disseminação de informação relativa aos instrumentos de Bolonha. Quando da preparação da mobilidade, os estudantes têm apoio personalizado para a selecção das unidades curriculares que devem constar no acordo de estudos (*Learning agreement*). Nesta altura são alertados para formações de interesse que constam no plano de estudo do país de acolhimento mas não têm creditação nos cursos do IPT. O registo no suplemento ao diploma tem motivado os estudantes a frequentarem unidades curriculares em áreas complementares às suas formações.

Como referido na Introdução, em 2009, o IPT foi distinguido com a atribuição pela Comissão Europeia (Direcção Geral de Educação e Cultura) com os Selos de Qualidade ECTS e DS, o que constitui um reconhecimento da qualidade dos procedimentos relativos à Internacionalização e sobretudo à aplicação do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) e Suplemento ao Diploma. (http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/ectsds0910_en.pdf).



Figura 5. ECTS Label e Diploma Supplement Label do IPT

4. Indicadores de Evolução

Como referido anteriormente o processo de Bolonha tem como objectivo alterar metodologias de ensino/aprendizagem, fomentar a mobilidade e permitir a comparabilidade de formações no espaço europeu. Nesta secção mostram-se alguns indicadores que pretendem avaliar a evolução na implementação do processo de Bolonha no IPT.

A utilização de plataformas de e-learning, quer por docentes, quer por alunos, não tem ainda uma expressão significativa nas três escolas. A figura 6 mostra a evolução da percentagem de estudante do IPT que consideram que a maioria, ou mesmo a totalidade, das unidades curriculares recorrem a esta modalidade de comunicação e de ensino e aprendizagem.

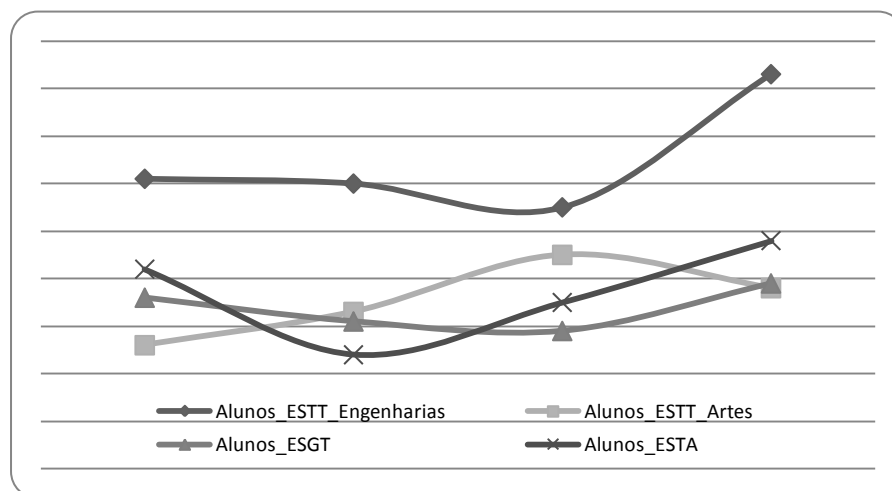


Figura 6. Percentagem de alunos que consideram que todas ou a maioria das unidades curriculares do respectivo curso utilizam a plataforma de e-learning (Moodle) ou disponibilizam conteúdos on-line.

O esforço desenvolvido pelos docentes no sentido de aplicar novas metodologias ao processo de ensino/aprendizagem foi reconhecido pela maioria dos alunos. Como se verifica



na figura seguinte, no último ano, mais de 70% dos alunos admite que, na maioria ou na totalidade das unidades curriculares do seu curso, a avaliação é essencialmente prática ou laboratorial e têm orientação tutorial.

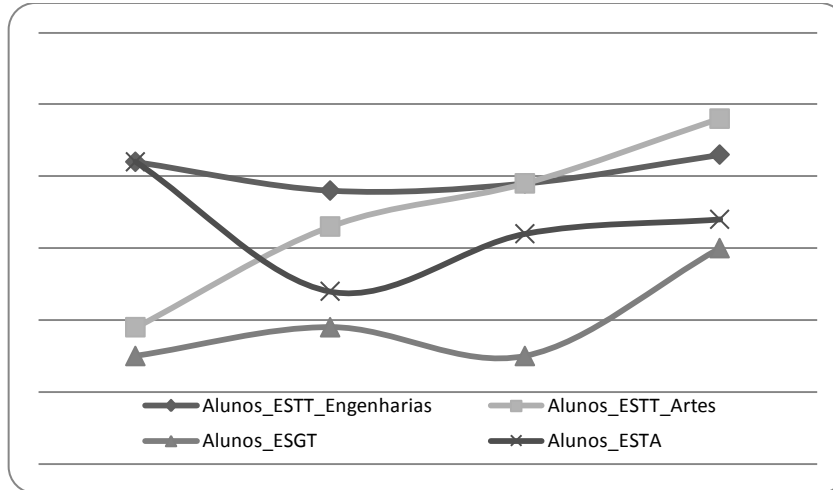


Figura 7. Percentagem de alunos que consideram que o processo ensino/aprendizagem funciona com novas metodologias em todas ou na maioria das unidades curriculares.

Relativamente à correspondência entre a carga de trabalho exigida ao aluno e os créditos atribuídos a cada unidade, a maior parte dos estudantes consideram que estes estão ajustados na totalidade ou na maioria das unidades curriculares do curso que frequentam, como se confere na figura 8.

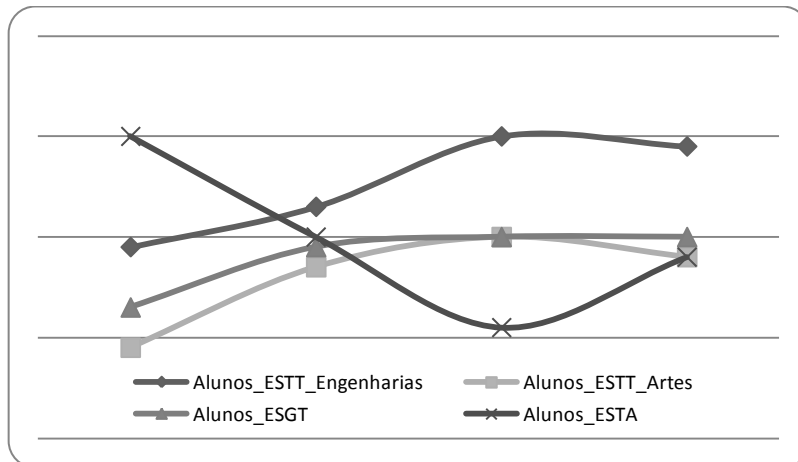


Figura 8. Percentagem de alunos que consideram que a carga de trabalho da maioria ou da totalidade das unidades curriculares reflecte o número de créditos correspondentes.

Um dos aspectos importantes do processo de Bolonha é o incremento da mobilidade. As figuras 9 e 10 mostram a variação do número de alunos do IPT envolvidos em projectos de mobilidade Erasmus desde o início da implementação deste processo.

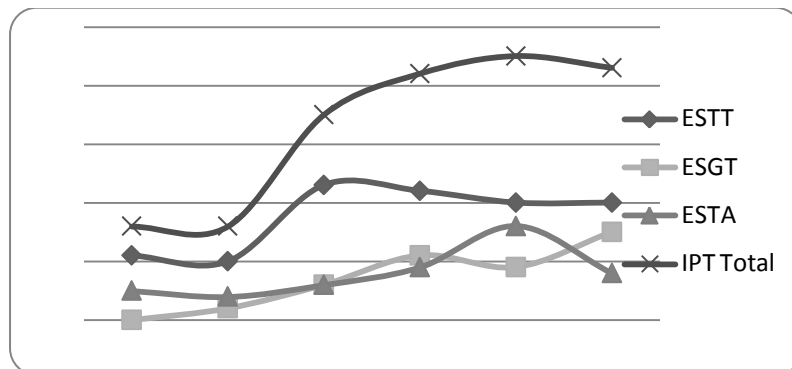


Figura 9. Número de alunos enviados em mobilidade Erasmus após o início da implementação do processo de Bolonha.

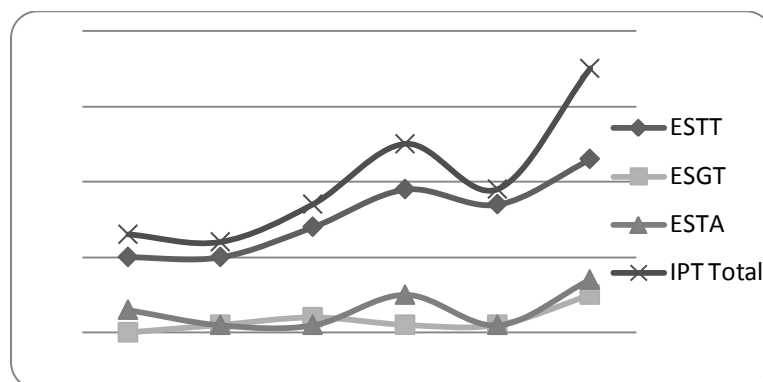


Figura 10. Número de alunos recebidos em mobilidade Erasmus após o início da implementação do processo de Bolonha.

5. Conclusões

O Processo de Bolonha representou um esforço europeu no sentido da harmonização de ciclos de estudo, mudança de paradigmas nos métodos de ensino e aprendizagem, promoção da mobilidade e formação ao longo da vida. Para isso foram criados instrumentos concretizadores fundamentais como o sistema ECTS, o suplemento ao diploma ou a escala europeia de comparabilidade de classificações. Passados sete anos do início da adequação das Instituições de ensino superior ao processo de Bolonha, podemos afirmar que, no IPT, todos os cursos se encontram adequados a Bolonha. Como procurámos mostrar, o IPT, e o ensino superior politécnico em geral, dispunham de formas de organização dos seus ciclos de estudo que permitiram uma adaptação mais fácil ao processo.

Contudo, alguns problemas subsistem. Desde logo a dificuldade de interiorizar em todos os aspectos as novas metodologias de ensino/aprendizagem, apesar de, em muitos cursos de cariz tecnológico e artístico, essas metodologias serem já utilizadas antes da implementação do processo. Por outro lado os alunos mostram ainda um relativo desconhecimento relativamente aos instrumentos concretizadores de Bolonha, facto que urge contrariar, tanto mais que o IPT foi distinguido com os selos de qualidade da Comissão Europeia na sua implementação dos ECTS e suplemento ao diploma.

Finalmente verificou-se no IPT um incremento significativo na mobilidade dos estudantes (e também de professores) sendo essa claramente uma das metas do processo de Bolonha.

6. Referências

Leão, M.T. (2007). O Ensino Superior Politécnico em Portugal, um paradigma de Formação Alternativo, Edições Afrontamento, Porto



Relatório de Auto-Avaliação do IPT (2009), Avaliação Institucional Internacional da European University Association, IPT, Tomar

Simão J., Costa A. (2000). O Ensino Politécnico em Portugal, CCISP, Lisboa

Westerheijden D.F. (2003). Accreditation in Western Europe: Adequate Reactions to Bologna Declaration and the General Agreement on Trade in Services?, Journal of Studies in International Education, 7(3), 277-302



A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal - Encontro Nacional
Castelo Branco, 28 de Março de 2012



A Concretização do Processo de Bolonha no IPCB

Ana Ramos (ana_amos@ipcb.pt); Alexandra Cruchinho (alexcruchinho@ipcb.pt); Fernanda Delgado (fdelgado@ipcb.pt); George Ramos (gramos@ipcb.pt); Paula Pereira (pcapereira@ipcb.pt); Paula Sapeta (paulasapeta@ipcb.pt); Paulo Afonso (paulo.afonso@ipcb.pt);
Instituto Politécnico de Castelo Branco

Resumo

O presente artigo expõe os dados relacionados com a metodologia seguida pelo IPCB para acompanhar a implementação do Processo de Bolonha na Instituição, assim como os indicadores utilizados para a realização do relatório anual. São apresentadas as estratégias adotadas por cada Unidade Orgânica para a transição entre planos curriculares, nomeadamente a metodologia para adoção de ECTS e para adaptação aos novos ciclos de estudos. Aborda-se ainda a estratégia centralizada de acompanhamento do Processo e de planificação de iniciativas que envolvem todas as Unidades Orgânicas. Posteriormente é apresentada a evolução sentida em diversas matérias como as mudanças pedagógicas, a evolução das componentes de trabalho, a adoção de medidas para a promoção do sucesso escolar, a aquisição de competências transversais e o contributo da Instituição na inserção dos diplomados na vida ativa. De todas as medidas adotadas e iniciativas promovidas, apresenta-se como fundamental a continuidade de uma estratégia institucional vocacionada para o incentivo à mudança, nomeadamente a plena adoção de um modelo de ensino e aprendizagem ativo e efetivamente centrado no estudante. Apresentam-se as iniciativas ainda em andamento para que se garanta a efetiva implementação do Processo de Bolonha no IPCB, considerando toda a sua abrangência e a necessidade de concertar esforços para a dinamização de iniciativas pedagógicas que estimulem a iniciativa e criatividade dos estudantes.

Palavras-chave: Processo de Bolonha no IPCB. Indicadores. Ensino centrado no estudante.

1. Contexto

Nos termos regulamentares, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem elaborar e divulgar um relatório de concretização do Processo de Bolonha que, para além da exigência legal, e face às transformações verificadas no ensino superior resultantes do Processo de Bolonha, pretende mostrar o que tem sido desenvolvido pelas IES para garantir uma formação orientada para o desenvolvimento das competências específicas e transversais, para as medidas de apoio à promoção do sucesso escolar e para as medidas de estímulo à inserção na vida ativa dos estudantes.

O período que vivem atualmente as IES é considerado por todos os agentes envolvidos como um período de mudança, uma vez que se assiste a grandes alterações, quer na cultura de ensino, quer na cultura de aprendizagem. Neste sentido, não é possível deixar de refletir sobre estas transformações, tendo como pano de fundo a promoção de um nível adequado de exigência académica que deve ser uma característica das IES.

2. A transição para os novos planos

A transição para os novos planos foi realizada a partir de 2005, entrando em vigor no Ano Letivo de 2006/07 em alguns cursos do IPCB. A Figura 1 apresenta o número de estudantes integrados nos novos planos desde o ano em que estes entraram em funcionamento. É de referir que o processo foi concluído no Ano Letivo 2010/11.

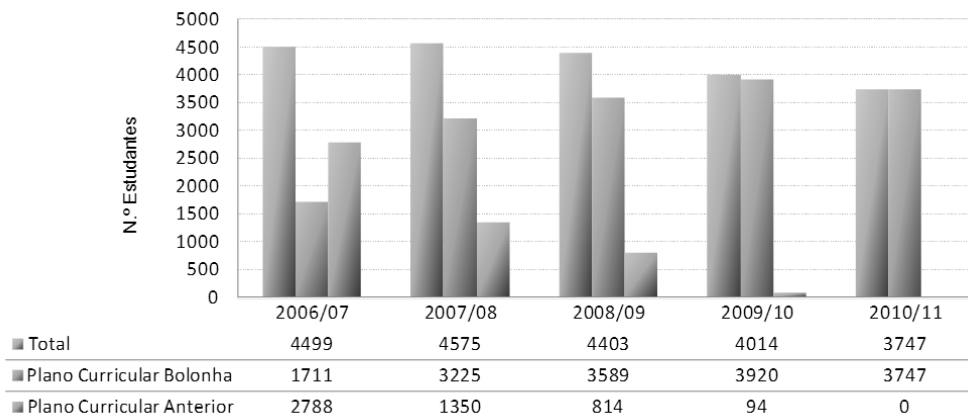


Figura 1. Número de estudantes integrados nos Planos adequados por Ano Letivo

Considerando que os processos decorreram de forma autónoma em cada Unidade Orgânica apresentam-se, de seguida, a metodologia seguida em cada uma delas.

Na ESACB o processo teve início em 18 de Abril de 2005, quando o IPCB promoveu o seminário “O novo Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS) e o futuro imediato dos professores”. Com este seminário deu-se início ao processo de implementação do novo sistema de créditos, tendo sido realizadas diversas reuniões com os docentes da Escola a fim de lhes ser explicado a forma de cálculo dos ECTS. Foram ainda realizadas reuniões dos órgãos onde foram debatidas as questões estratégicas que orientaram a implementação do Modelo de Bolonha na ESACB. Este processo teve ainda os contributos dos estudantes e dos docentes, através de formas de participação e auscultação, promovidas, respetivamente, pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Científico. No ano letivo de 2006/2007 foi implementado o regime de tutorias a todos os alunos que se matricularam nos cursos já adequados ao novo formato. No ano letivo 2007/2008, a implementação do regime de tutorias alargou-se a todos os cursos de licenciatura da ESACB já adequados ao Modelo de Bolonha. Consciente da importância que a utilização da plataforma *E-learning* podia ter no processo de ensino/aprendizagem e para o incremento do aproveitamento escolar, a Direção da Escola criou condições para que aquela ferramenta digital fosse cada vez mais utilizada pela comunidade escolar.

A ESALD foi a última Unidade Orgânica do IPCB a integrar o Processo de Bolonha. Na ESALD, no ano letivo 2008/2009, apenas o Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE) iniciou o processo de adequação a Bolonha. Os restantes cursos encontravam-se numa fase mais atrasada, por indefinição a nível superior da duração do ciclo de estudos (se 180 ou 240 ECTS). Foi constituído um grupo de trabalho formado por docentes das várias áreas científicas e, além deste grande grupo, foram formados subgrupos, que funcionavam como elos de ligação com o restante corpo docente de cada área científica, recolhendo as suas opiniões, o que tornou o processo dinâmico e partilhado por todos. O trabalho conjunto objetivou-se na definição de princípios idênticos, quer na conceção, quer na organização dos planos de estudo dos cinco cursos existentes. Além da duração dos ciclos de estudos, filosofia e organização dos *curricula* e definição das competências pretendidas, foram igualmente debatidas as mudanças a introduzir nas metodologias letivas e de avaliação, com a preocupação de as centrar no estudante e na sua aprendizagem. Uma preocupação fundamental foi que todos os estudantes e docentes se empenhassem e envolvessem, de forma a esclarecer todo o processo de adequação a Bolonha e também para estimar, com o máximo de rigor, o trabalho global (horas de contacto e trabalho autónomo) do estudante por unidade curricular. Numa fase inicial, foram dados a conhecer aos estudantes alguns aspetos relacionados com o processo de Bolonha, a sua implementação e sobretudo esclarecer sobre todos os procedimentos adotados na ESALD, bem como motivá-los a participarem na sua concretização. Assim, foram realizados seminários por docentes que



integravam o grupo de trabalho, sobre o “Processo de Bolonha e a sua implementação na ESALD”, onde foram desenvolvidos temas tais como: o que é o processo de Bolonha; qual a sua história; a implementação a nível nacional; ECTS e suplemento ao diploma; o processo de Bolonha na ESALD. Após a participação nos seminários, os estudantes e docentes foram convidados a participar num inquérito para avaliar a carga de trabalho de cada UC, o que permitiu aferir o trabalho global expectável. Deste trabalho resultou a carga de trabalho expressa em ECTS de cada UC.

Na ESART, a transição para os planos curriculares expressos em ECTS foi feita de forma gradual e iniciou-se no ano letivo de 2007/2008 com a entrada dos alunos de 1º ano já para o plano de estudos reformulado e a definição de plano de transição para os alunos do 2º Ano, que lhes permitiu a integração no novo plano de estudos adequado a Bolonha. Os alunos do 3º ano continuaram a frequentar as disciplinas referentes ao plano de estudos anterior a Bolonha, com 8 semestres. No ano letivo de 2008/2009 os alunos que transitaram para o 3º ano, e que tinham sido sujeitos a um plano de transição no ano letivo anterior, frequentaram o 3º e último ano do curso adequado a Bolonha e os alunos que no ano anterior frequentaram o 3º ano do plano de estudos anterior a Bolonha transitaram para o 4º ano que corresponde ao último ano da licenciatura. A atribuição de ECTS teve como referência algumas unidades curriculares da mesma área de formação existentes nos planos anteriores e a carga horária das mesmas. A transição foi preparada por todos os órgãos consultivos e de gestão da escola e foi reforçada com o empenho e o contributo ativo de docentes e estudantes que foram auscultados antes e durante a preparação do processo de transição. Realizaram-se algumas reuniões e sessões de esclarecimento a estudantes e docentes e foram, ainda, realizadas formações sobre o processo de Bolonha, previstas no plano anual de formação pedagógica de docentes da ESART, contando-se com especialistas convidados que em muito contribuíram para o esclarecimento das dúvidas que existiam sobre o processo, as metodologias e procedimentos desejáveis.

Na ESECB, e na sequência do seminário referido no início deste ponto, foram realizadas reuniões com os professores da Escola a fim de lhes ser explicado a forma de cálculo dos créditos ECTS. Entretanto, o Conselho Científico debateu em várias reuniões aspetos estratégicos que pautariam a sua ação a curto e médio prazo na implementação do Processo de Bolonha. Dessa reflexão resultou o consenso de se manterem atividades de formação no âmbito da vocação prioritária da ESECB, que é a formação de professores e educadores, promovendo a formação de outros agentes sociais e educativos, e procurar novas alternativas de formação nas áreas de outras profissões, que pudessem garantir a ligação com as necessidades sociais. Despoletou ainda outras reuniões com os Diretores de Departamento e com os Coordenadores dos Cursos existentes na ESECB, bem como com o Conselho Pedagógico e a Associação de Estudantes, com a finalidade de serem distribuídos inquéritos a professores e alunos para atribuição dos créditos ECTS. Ao longo dos anos letivos de 2004/05 e 2005/06 realizaram-se ainda diversas iniciativas que pretenderam informar sobre o Processo de Bolonha como, por exemplo, a sessão “*Jornada de Trabalho para a Experiência Piloto de implantação do ECTS*” para professores e alunos para esclarecimento do Processo de Bolonha ou uma reunião para alunos sobre “*O que sabemos sobre Bolonha*” e para professores “*ECTS – O que sabemos?*”, “*Plano Docente – O que sabemos*” e “*SD – O que sabemos*”.

A implementação do Processo de Bolonha na ESGIN, para além do respeito pelas normas regulamentares emanadas da legislação geral e as instituídas ao nível do IPCB, tomou em linha de conta a adoção de soluções científico/pedagógicas coerentes que garantissem a qualidade da formação e a racionalização dos recursos humanos, dos recursos materiais e dos equipamentos, de acordo com a capacidade técnico-científica instalada; por outro lado, inerente ao processo, esteve a leitura efetuada aos inquéritos distribuídos aos estudantes (dos 3º e 4º anos) e aos docentes, para aquilatar as expectativas de uns e outros relativamente ao esforço estimado dos estudantes; ainda, foram efetuadas reuniões de



trabalho com todos os docentes dos cursos de forma a recolher contributos que clarificassem a estrutura curricular e os conteúdos ministrados, em termos de lacunas identificadas; finalmente, haveria que considerar, igualmente, as propostas de referência ao nível europeu para cumprir efetivamente o espírito de Bolonha.

Aquando da adequação dos cursos da ESTCB ao Processo de Bolonha, de um modo geral, para a definição dos ECTS de todos os cursos, realizaram-se inquéritos aos alunos e aos docentes, de forma a identificar adequadamente o volume de trabalho nas unidades curriculares existentes nos curso pré-Bolonha. Nos planos de curso deixaram de existir unidades curriculares com componentes puramente teóricas, passando estas a ser substituídas por componentes teórico-práticas. Numa fase posterior, todos os planos de curso passaram a incluir uma unidade curricular de língua estrangeira e de empreendedorismo. O tempo para a transição do plano curricular antigo para o plano curricular de Bolonha foi diferente para os vários cursos: uns fizeram a transição em um ano e outros em dois anos.

Em 2007, numa abordagem conjunta, o IPCB concorreu ao POCI 2010 e viu aprovada a candidatura do Projeto AIA – Acolher, Integrar e Acompanhar. No âmbito deste projeto foi possível implementar o Regime de Tutorias em todas as Unidades Orgânicas, assim como realizar um plano de Formação Pedagógica, criar espaços de trabalho para os estudantes nas Escolas (vacionados para o desenvolvimento do trabalho autónomo) e a definição de um conjunto de dados a analisar no sentido de avaliar os riscos de abandono e acompanhar o (in)sucesso escolar dos estudantes.

3. A Coordenação Institucional do Processo de Bolonha

Em Setembro de 2009, foi definida uma estratégia centralizada de abordagem às mudanças necessárias no âmbito da implementação no Processo de Bolonha. Neste sentido, o Sr. Presidente do IPCB, Professor Carlos Maia, nomeou um grupo de trabalho, coordenado pela Coordenadora Institucional do Processo de Bolonha (CIPB) e formado por um representante de cada Unidade Orgânica, para promover o acompanhamento da implementação do Processo de Bolonha, assim como definir um conjunto de estratégias e ações que motivem a adequação ao novo modelo de ensino e aprendizagem preconizado.

Desde 2009 têm sido coordenadas iniciativas ao nível de todas as Unidades Orgânicas que permitiram a generalização de atividades e regras que abrangem a comunidade docente e estudantil. Foram fixados diversos documentos ao nível da Instituição: o Regulamento de Creditação, as Orientações para o Regime de Tutorias, o Glossário Académico, o Modelo do Programa da Unidade Curriculares, as Orientações para o Suplemento ao Diploma, os Indicadores para o Relatório de Concretização do Processo de Bolonha, a Estratégia para a Formação Pedagógica de Docentes, a definição de um Plano de Formação Pedagógica e a Caracterização Académica dos Estudantes. Este grupo é ainda responsável pela elaboração dos Relatórios de Concretização do Processo de Bolonha desde o Ano Letivo 2008/09, o que incluiu a definição de inquérito para a auscultação de docentes e estudantes.

Considerando a mais-valia da troca de experiências entre docentes, em 2009, o grupo organizou o Seminário “Revisitar a Pedagogia no Novo Modelo de Ensino Superior, com a apresentação de estratégias pedagógicas por parte de diversas Instituições de Ensino Superior nacionais e estrangeiras. Foi igualmente responsável pela organização do Encontro em que este artigo se insere dada a importância de debater a Concretização do Processo de Bolonha numa fase que em que esta mudança, para um novo paradigma de ensino e aprendizagem, deveria estar consolidada.



4. Relatórios de concretização: evolução dos indicadores

4.1 Introdução

No sentido de construir uma estratégia para analisar a concretização do processo de Bolonha, o primeiro passo foi a determinação do que se iria monitorizar em termos da instituição. Tendo em atenção muito do trabalho desenvolvido na altura em que iniciou este processo, nomeadamente pela ENQA e pelos grupos de Follow-up relativos à implementação de Bolonha na Europa, foram construídos os indicadores utilizados ao longo dos últimos anos.

Para analisar as mudanças operadas em matéria pedagógica foram considerados os seguintes indicadores: capacidade de trabalho autónomo do estudante; transição para planos curriculares expressos em ECTS; valorização da criatividade; incentivo à mobilidade; aquisição de competências no domínio das línguas; utilização de novos recursos pedagógicos; adequação das competências aos planos curriculares e às UC's; processo de avaliação adaptado aos objetivos da UC; competências adequadas ao futuro profissional. Para aferir a evolução do peso das várias componentes do trabalho do estudante no número de horas de trabalho total em cada uma das diferentes UO's do IPCB, definiram-se os seguintes indicadores: número médio de horas semanais dedicados à UC; estimativa das horas de trabalho; adequação das horas de contacto e de trabalho definidas.

De forma a quantificar o impacto das medidas de apoio à promoção do sucesso escolar, definiram-se os seguintes indicadores: Regime de Tutorias - apoio ao processo de integração dos estudantes; Regime de Tutorias - apoio na gestão do tempo e definição de métodos de estudo; aumento da componente prática do processo de ensino-aprendizagem; reforço dos recursos disponibilizados aos estudantes; atualização pedagógica dos docentes. Para avaliar a aquisição de competências por parte dos estudantes das UO's do IPCB, foram definidos os seguintes indicadores: preparação prévia para a aprendizagem; autonomia da aprendizagem; aquisição de competências curriculares e extracurriculares para a empregabilidade; incentivo aos estudantes para participação em seminários, palestras, congressos dentro e fora da Instituição; incentivo a trabalhos práticos extracurriculares dirigidos à comunidade; incentivo à mobilidade; participação em projetos de investigação ou concursos.

Finalmente, para apreciar as diversas medidas que a Instituição tem procurado levar a cabo no sentido de apoiar o estudante no período de inserção profissional foram utilizados três indicadores principais: implementação de estágios; protocolos e parcerias com empresas; acompanhamento do percurso dos diplomados no âmbito do exercício da profissão.

4.2 Mudanças operadas

A necessidade de uma maior capacidade de gerir o trabalho do estudante de forma mais autónoma constitui uma das dificuldades do Processo de Bolonha, no que diz respeito ao estudante. O esforço canalizado para que o estudante desenvolva o seu estudo de uma forma autónoma é, neste momento, ainda remetido para a autogestão do estudante. Nota-se alguma discrepância nos resultados coligidos, coexistindo uma parte dos estudantes que consegue gerir com autonomia o seu trabalho, desde que exista uma explicação prévia dos objetivos pretendidos, e um outro grupo de estudantes que não consegue fazer essa gestão. Perspetiva-se a necessidade de os docentes proverem os estudantes com informação e orientação do conjunto de trabalhos, leituras e atividades propostas no âmbito do trabalho autónomo, orientando esse trabalho para objetivos específicos e conhecidos pelos estudantes. Um sistema proporcionado pela instituição neste processo tem sido a implementação do Projeto Construção da Aprendizagem (ConstAp). Um aspeto importante em termos do desenvolvimento de atividades dos estudantes, num regime de avaliação contínua, consiste na perceção da significância dessas atividades: a partir do momento que



aos estudantes for explicado quais os objetivos e as competências a atingir, poderá existir uma melhor compreensão da razão de ser dessas atividades.

A transição dos planos curriculares para ECTS abrange a totalidade das formações oferecidas pela Instituição, sendo que, nalguns casos, existiu uma reestruturação dos planos curriculares no âmbito da submissão de cursos junto da A3ES. O trabalho relativo à ligação entre as diversas componentes do processo formativo nas diversas UC's e nos diversos cursos constitui uma preocupação fundamental que deve nortear a ação dos CTC's das diversas UO's.

Da natureza intrínseca a alguns cursos ministrados e de acordo com as competências a atingir, a criatividade passa por ser um dos elementos fundamentais no desempenho esperado no estudante, constituindo, por essa via, um critério de avaliação. Esta valorização, formal mas crescentemente informal, constitui um trabalho que tem vindo a ser desenvolvido, existindo predisposições naturais nalgumas UO para valorizar essa criatividade, enquanto noutras formações, mais rígidas, essa variante já não é tão valorizada nem incorporada. Numa outra dimensão, o apoio e o envolvimento permanente das UO em atividades, como a participação em projetos, concursos e iniciativas diversas dos estudantes, constitui uma característica natural da Instituição. Apesar de não existir evolução neste domínio, o trabalho progressivo de envolver estudantes e o alinhamento com projetos de prestação de serviços, que se encontra estrategicamente vinculado à ação do IPCB, poderá trazer um novo fôlego a este indicador.

A cultura de mobilidade, apesar de não atingir índices elevados, tem sido sistematicamente promovida, ao nível dos vários públicos potenciais. São realizadas sessões de esclarecimento sobre os programas de mobilidade, nas diferentes UO. Verifica-se que, em benefício da realização da mobilidade por parte dos estudantes e das vantagens que trazem esses programas, existe uma certa elasticidade, adaptação e creditação dos programas frequentados em outras escolas e universidades estrangeiras, mantendo natural fidelidade às competências exigidas em cada UC. Existe, no IPCB, um sistema de tutoria Erasmus, em que um estudante da instituição é designado como "tutor" do estudante incoming, para acompanhar a sua adaptação e ajudar na resolução de eventuais dificuldades. A nomeação de docentes como coordenadores locais Erasmus corresponde a uma prática valorizadora do envolvimento institucional e de maior garantia relativa à creditação das competências desenvolvidas em IES estrangeiras na formação ministrada no IPCB. Nota-se uma evolução ligeiramente negativa em quase todas as dimensões de mobilidade, com a única exceção dos estudantes incoming. Existe atualmente necessidade de fomentar a mobilidade de estudantes e docentes no IPCB.

A incorporação de UC de línguas nos cursos ministrados e a oferta da possibilidade de realização de UC, a título isolado, correspondem a boas práticas institucionais. Adicionalmente, a divulgação mais orientada dos serviços de formação no domínio das línguas proporcionada pelo CL&C do IPCB é, igualmente, uma mais-valia que urge reposicionar e revalorizar enquanto contributo fundamental para superar carências institucionais e comunitárias. Nos processos de revisão curricular que tiveram lugar durante o ano letivo 2009-2010, com o devido impacto no ano letivo 2010-2011, foram incluídas UC's de línguas em todos os planos de estudo de ciclos de estudos conducentes ao grau de licenciado ministrados na instituição, abrangendo um ou mais semestres, quer de natureza geral quer de natureza específica ou técnica. Este domínio foi particularmente notado em termos de evolução pela comunidade académica, pelo que a disponibilização da oferta ao nível das línguas é reconhecidamente fundamental na formação do indivíduo, seja em termos pessoais, seja em termos profissionais.

A utilização de recursos pedagógicos com algum carácter de inovação deve ser valorizada, nomeadamente no que ao E-Learning diz respeito. Existe uma cultura de pequenas formações 'locais' no âmbito do E-Learning que convém ampliar a toda a comunidade



educativa, incluindo os próprios estudantes. A disponibilização de algumas tecnologias para utilização em sala é uma realidade, embora continuem a persistir pequenos problemas. A dinâmica de crescimento do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, através da criação de um Repositório Institucional, deve ser um aspeto a acompanhar em relatórios futuros. A oportunidade do estudante construir um currículo e percurso formativo próprio, com atividades de livre eleição, continua a ser uma possibilidade relevante para as UO's que não tenham implementado este recurso, podendo constituir-se como um bom exemplo que poderá ser seguido a curto prazo.

A valorização da ligação entre as competências a atingir com a formação e as necessidades da vida profissional corresponde a um facto genericamente apreciado pela comunidade académica, tornando este aspeto um exemplo de boa prática institucional que indicia um esforço proactivo na construção dos currícula. Com este pano de fundo otimista, os esforços institucionais para que os estudantes consigam atingir na plenitude as competências previstas nas diversas ofertas formativas é hoje uma trajetória que as diferentes UO's se encontram a prosseguir e se obrigam a atingir.

Mantém-se a perspetiva que a introdução da prática de avaliação contínua é positiva em toda a Instituição, mas continua a existir a necessidade de ser incrementada mais consistentemente.

4.3 A evolução das componentes de trabalho

Para aferir a evolução do peso das várias componentes do trabalho do estudante no número de horas de trabalho total em cada uma das diferentes UO's do IPCB, definiram-se os seguintes indicadores: número médio de horas semanais dedicados à UC; estimativa das horas de trabalho; adequação das horas de contacto e de trabalho definidas.

A sua análise permitiu encontrar resposta(s) às questões: Os planos curriculares definidos no âmbito da adequação traduzem a realidade do trabalho do estudante em cada UC? Foram implementados mecanismos de monitorização e validação desta adequação?

A generalidade dos CTC's das Escolas e coordenadores de curso considera que o número de horas de trabalho autónomo definido nos planos curriculares para cada UC é suficiente e adequado. Como referido nos vários relatórios, estes órgãos e atores concluíram que os estudantes não utilizam as horas de trabalho autónomo de forma correta e que poderiam melhorar os seus resultados se rentabilizassem as horas previstas de trabalho autónomo.

A implementação do Inquérito de Avaliação de Desempenho Pedagógico dos Docentes (ADPD) revela, por um lado, uma preocupação institucional com a qualidade pedagógica da formação ministrada e, por outro, permite uma leitura relativamente aos indicadores acima referidos. Este inquérito é aplicado desde há alguns anos no IPCB e tem sido modificado e adaptado em função de novas realidades resultantes das mudanças legislativas e das necessidades institucionais. Foi identificada a necessidade de atualização do Inquérito Pedagógico e constituído um grupo de trabalho composto pelos Presidentes dos CP's das UO's, de modo a que este recolha, de forma mais eficaz, as perceções dos estudantes sobre o funcionamento de cada UC, bem como o desempenho do docente.

Para além deste instrumento, e como referido anteriormente, a Presidência do IPCB apoiou a implementação do Projeto ConstAp, desenvolvido pela CIPB em 2009-2010, o qual prevê a definição de instrumentos de acompanhamento que revertem num processo metodológico de definição de atividades de aprendizagem, os seus objetivos e competências a desenvolver. Em termos práticos, segue a metodologia de o docente disponibilizar no início de cada semana os planos das aulas a lecionar, identificando claramente as atividades que serão desenvolvidas, assim como a sua tipologia. Estas devem estar diretamente relacionadas com as competências a adquirir, permitindo ao estudante relacionar os conteúdos programáticos com a prática pedagógica. As atividades de avaliação decorrem deste processo e devem resultar das suas etapas. O projeto consiste basicamente na



definição clara das atividades a desenvolver durante o trabalho autónomo e controlo do tempo despendido pelo estudante com o acompanhamento do percurso formativo através da Grelha Única de Avaliação.

Em 2010-2011 aplicou-se o Projeto ConstAp no primeiro semestre do ano letivo apenas num curso e numa escola e posteriormente alargado a todas as UO's do IPCB. O projeto permitiu analisar algumas dimensões do processo ensino-aprendizagem, tais como: as atividades realizadas, metodologias utilizadas nas atividades, momentos de avaliação, relação entre as horas de estudo autónomo previstas (no plano curricular) e as que foi possível apurar, bem como as dificuldades verificadas. Permitiu, igualmente, retirar algumas conclusões no que respeita ao ajuste da carga horária ao número de ECTS previstos em cada UC envolvida.

Permitiu, ainda, extrair conclusões e encontrar oportunidades de melhoria no processo ensino aprendizagem e no próprio Projeto ConstAp. Dos dados recolhidos pelas fichas de trabalho autónomo, com informação ainda limitada, uma vez que se trata de uma metodologia a testar, foi possível verificar que a instituição tem algum caminho a percorrer no que diz respeito à ligação entre o trabalho autónomo previsto nos planos curriculares e o que efetivamente se regista das diversas UC's; bem como ao nível das metodologias adotados pelos docentes, no sentido de rentabilizar o estudo autónomo do estudante, mas também de fomentar o seu interesse e motivação para o mesmo. São realidades que se intrincam, são interdependentes.

Outro fato importante a referir na implementação do Projeto ConstAp consistiu na dificuldade, por parte de alguns docentes, de o operacionalizarem, o que determinou a sua reformulação, no sentido de o tornar mais leve, perceptível e aplicável.

No entanto, reforçamos que a introdução de um projeto que, não sendo inovador, possui, entre outras, a virtude de sistematizar a recolha de informação sobre práticas pedagógicas, nas horas de contato e nas horas de trabalho autónomo, incluindo a possibilidade de disseminar boas práticas, interna e externamente. Os seus objetivos revestem-se de atualidade e constituem-se, eles próprios, os grandes desafios futuros, tais como: motivar a utilização de métodos ativos de ensino/aprendizagem; motivar a implementação de uma metodologia de avaliação contínua; ajustar a carga de trabalho do estudante ao longo de todo o semestre (com uma distribuição semanal); acompanhar o tempo dedicado ao trabalho autónomo, orientado pelo docente da UC; desenvolver um processo de autorregulação da aprendizagem por parte do estudante (método de trabalho); promover a cooperação e coordenação das várias atividades pedagógicas desenvolvidas. Em síntese:

A inclusão de um processo de análise, monitorização e avaliação das componentes ligadas aos inquéritos aplicados na Instituição, nomeadamente para a ADPD e para a Avaliação da Unidade Curricular pelo Docente, é fundamental e encontra-se em implementação.

Salienta-se que as exigências dos planos curriculares devem continuar a acompanhar as evoluções do mercado de trabalho e da própria sociedade.

A implementação do Projeto ConstAp representou, nas escolas do IPCB, um passo importante na tentativa de monitorizar o trabalho autónomo do estudante. Embora a adesão ao mesmo ainda não seja a desejável, podemos concluir, com alguma segurança, que contribuiu para refletir e repensar o processo ensino-aprendizagem nas suas diversas etapas, quanto a metodologias de ensino e de avaliação da aprendizagem.

Além do reconhecimento institucional, por parte da Presidência do IPCB e pelos pares, há a referir o reconhecimento internacional pela *European University Association* que no seu Relatório de Avaliação do IPCB (2011) se refere à mais-valia que pode constituir este projeto.



4.4 Medidas de apoio à promoção do sucesso escolar

Das medidas implementadas no IPCB que visaram a prevenção e acompanhamento do absentismo, (in) sucesso e abandono escolar, e de outras estratégias para apoio aos estudantes podemos destacar a implementação e consolidação do Regime de Tutorias (RT) em todas as unidades orgânicas desde o ano letivo 2008/2009 e a aprovação do Regulamento do Regime de Tutorias do IPCB no ano letivo 2010/2011.

Embora seja reconhecida a sua importância pelo IPCB, o RT não se encontra a funcionar da forma mais desejável em algumas das UO. Apesar dos esforços dos docentes, e apesar de em algumas existir mesmo em funcionamento um gabinete de tutorias, foram sentidas dificuldades na implementação do processo, nomeadamente pelo facto de ter existido pouca adesão por parte dos estudantes que não procuram ajuda. A figura do coordenador e do subcoordenador de curso ganha importância no processo de integração dos estudantes colmatando-se, assim, algumas falhas no processo de tutorias.

Relativamente ao apoio na gestão do tempo e definição de métodos de estudo regista-se um reforço por parte dos docentes e dos coordenadores de curso ao longo dos anos analisados, e também a implementação do Projeto ConstAp representa um forte contributo no auxílio aos estudantes na gestão do tempo e das aprendizagens.

Desde o ano letivo 2006/2007 verificou-se um aumento da componente prática na atividade letiva das UO's e um maior envolvimento dos estudantes que se reflete num maior sucesso na inserção da vida ativa. Além dos estágios, o IPCB tem contribuído e incentivado as relações com as empresas e a comunidade; sendo prova disso os projetos e a prestação de serviços concretizados. Fruto do aumento da componente prática no processo de ensino-aprendizagem, algumas UC's têm sido reajustadas e reformuladas ao longo dos anos. Como forma de reforço desta componente prática, foi também criada em todos os cursos das escolas do IPCB uma UC, ou apenas inseridos conteúdos numa UC, sobre empreendedorismo. Todas as UO's referem que o facto de os conteúdos de empreendedorismo ter como um dos grandes objetivos o incentivo dos estudantes para a participação no concurso anual Poliemprende, proporciona-se uma oportunidade de maior aproximação da realidade de trabalho, aumentando, assim, a componente prática do ensino junto das empresas, ao mesmo tempo que se incentivam os estudantes a criar ideias de negócios.

Verificou-se ao longo dos anos um reforço dos recursos disponibilizados aos estudantes nas diversas UO's, principalmente espaços de trabalho, melhoria dos recursos bibliográficos das diversas bibliotecas especializadas do IPCB e do acesso bibliográfico on line (*B-on*, *PORBASE*, *Education Resources Information Center*, *MyiLibrary*, *Catálogo IPQ*) e apoio psicológico, este último registou um aumento muito significativo na procura por parte dos estudantes.

No ano letivo 2010/2011 e fruto da organização de iniciativas de auscultação aos docentes sobre a sua contínua formação pedagógica (inquéritos resultantes de seminário organizado pelo Grupo de CIPB), verificaram-se alterações significativas relativamente à atualização pedagógica dos docentes, do ponto de vista institucional. Neste campo, concretizou-se um plano de formação do corpo docente que foi trabalhado pelo grupo de CIPB e que teve a sua primeira edição no ano letivo transato.

4.5 Aquisição de competências transversais e extracurriculares

Quanto às ações e medidas implementadas pela Instituição no sentido de facilitar/desenvolver o processo de aquisição de competências transversais e extracurriculares foram analisadas as questões relativas à preparação prévia da aprendizagem no sentido de se poderem colmatar falhas resultantes da insuficiente preparação em algumas UC's, o que se verificou na lecionação de módulos de matérias específicas fomentadas pelos docentes de diversas UC's.



O aumento significativo na elaboração de parcerias quer para a realização de estágios curriculares, componentes práticas em contexto de trabalho, realização de projetos e investigação, assim como, nos pedidos de colaboração para lecionação em/com universidades nacionais e europeias, tem contribuído para o aumento da aquisição de competências transversais e extracurriculares por parte dos estudantes da instituição. A possibilidade de realização de estágios ao abrigo do programa ERASMUS permite aos estudantes uma oportunidade internacional que poderá proporcionar, além do contacto com outras culturas, o desenvolvimento de competências importantes para a melhoria do desempenho profissional e, em alguns casos, representa uma oportunidade de emprego. O estabelecimento de protocolos com entidades diversas, nas múltiplas áreas de conhecimento cobertas ou ministradas pelo IPCB, constitui uma inegável mais-valia em termos do relacionamento com o exterior e do contributo para o desenvolvimento local e regional, tendo-se verificado um esforço que resultou no aumento de protocolos de âmbito geral das parcerias do IPCB.

Não podemos deixar de salientar a evolução positiva ocorrida desde 2008/09 até ao presente momento no que respeita à creditação de atividades extracurriculares, pelo facto de se ter instituído nas UO's a creditação das mesmas e/ou informação no suplemento ao diploma destas competências adquiridas, tendo, este facto, como consequência a alteração de alguns regulamentos de funcionamento de unidades curriculares (ex: Seminário).

4.6 Medidas de apoio à inserção na vida ativa

As medidas de apoio institucional para a aproximação e inserção do estudante na vida ativa, assim como o acompanhamento do seu percurso profissional, foram atividades que, ao longo dos anos analisados, tentaram ser uma base para aferir da adequabilidade da formação ao contexto profissional.

O acompanhamento dos diplomados do IPCB tem sido uma preocupação crescente desta instituição e, neste sentido, foi implementado um sistema de monitorização *on-line* que possibilita a criação de uma base de dados completa e estruturada. No entanto, este processo carece de uma estratégia mais sustentada e com melhor gestão. A divulgação desta ferramenta ou a motivação dos diplomados para participar e aderir a esta iniciativa constituem um desafio ao IPCB. No entanto, este processo de acompanhamento é fundamental para aferir resultados e monitorizar a adequação das competências, adquiridas através da formação ministrada, e as necessárias ao exercício da profissão. Esta plataforma poderá partir da Instituição ou do conjunto dos *Alumni* associados à Instituição que em parceria estabelecerá esta integração, aproximando os diplomados entre si e com o IPCB, podendo desenvolver estratégias e ações conjuntas que permitam uma maior interatividade profissional entre todos.

5. Ações a desenvolver

Ao conjunto de ações desenvolvidas, referidas no ponto 3, acrescem as atividades que integram o Plano de atividades do Ano de 2012 e que envolvem:

- a) A definição de um novo plano de formação pedagógica que permita aprofundar conhecimentos em matérias relacionadas com a prática pedagógica e responder às necessidades do atual modelo de ensino;
- b) A continuidade do projeto ConstAp, dado que o conjunto da informação reunida permite concluir que a capacidade de trabalho autónomo do estudante deve ser mais incrementada, mediante metodologias de ensino-aprendizagem ativas e inovadoras, e deve, ainda, ser discriminada com maior pormenor nos relatórios. A disseminação da aplicação do Projeto ConstAp pretende constituir-se como uma mola potenciadora da criação de rotinas de preparação e planeamento de atividades no âmbito das diversas UC's, quer no tempo de contacto, quer no tempo de trabalho autónomo;



- c) Formar um grupo de trabalho, nomeadamente com os docentes que frequentaram a formação anterior, para a definição das competências transversais dos diplomados do IPCB. Pretende-se, ainda, motivar a definição de um mapa de competências para cada curso, com a definição clara do percurso do estudante na sua aquisição;
- d) Realizar um seminário sobre a importância do acompanhamento da integração dos estudantes através do Regime de Tutorias, tentando dinamizar a sua implementação e relevância junto de docentes e estudantes;
- e) O IPCB mantém o interesse em dar continuidade ao Relatório de Concretização do Processo de Bolonha, neste sentido será realizado um trabalho de revisão dos indicadores e inquéritos utilizados nos últimos três anos.

É importante referir que o IPCB se encontra em fase de definição do Sistema Interno de Garantia da Qualidade, o que motiva a revisão de diversas atividades integradas no percurso formativo e a definição de procedimentos com vista à certificação deste processo (ISO 9001:2008), sendo que o sistema será implementado a partir de Setembro de 2012.

6. Conclusões

O chamado processo de Bolonha tem sido um processo com interventores variados e com uma geometria muito variável. Uma Europa de Conhecimento é agora amplamente reconhecida como um fator insubstituível para o crescimento social e humano, e também como uma componente indispensável para consolidar e enriquecer a cidadania europeia, capaz de dar aos seus cidadãos as competências necessárias para enfrentar os desafios do novo milénio, em conjunto com uma consciência de valores conjunta e pertencendo a um espaço social e cultural comum.

A operacionalização do novo quadro de ensino/aprendizagem corresponde a um desafio não totalmente vencido no âmbito das IES, o que exige mudanças culturais e adaptação regulamentar a esse novo quadro. A gestão da qualidade no ensino superior é igualmente uma moldura enquadradora da nova realidade, cujo benefício será reportado em devido tempo a toda a estrutura de ensino superior a nível europeu.

A implementação do Processo de Bolonha continua em curso e perdurará a necessidade de, muito além da obrigatoriedade normativa, fomentar uma discussão alargada e sustentada no que são os desafios ainda não vencidos no novo paradigma de ensino/aprendizagem colocado à generalidade das Instituições de Ensino Superior. Neste contexto, a implementação de Bolonha passa por monitorizar e acompanhar a execução junto das IES, no sentido de dar um efetivo corpo aos seus princípios. Assim, a proposta que se apresentou assenta em cinco domínios - mudanças operadas; a evolução das componentes de trabalho; medidas de apoio à promoção do sucesso escolar; aquisição de competências transversais e extracurriculares; medidas de apoio à inserção na vida ativa - como os principais eixos de avaliação, operacionalizados num conjunto de critérios, procedentes de várias fontes, com objetivo fundamental de avaliar o alcance, a eficácia e a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

7. Referências

Biggs, John & Tang, Catherine (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. 3rd Edition. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill Education.

ENQA (2009). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.

Kennedy, Declan; Hyland, Áine; Ryan, Norma (2006). *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. Bologna Handbook C 3.4-1.



Prague Communiqué: *Towards the European higher education area: Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on 19 May 2001* (2001, May 19).

Ritzen, Jo (2010). *A Chance for European Universities, Or: Avoiding the Looming University Crisis in Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press

Santa, Robert & Geven, Koen (2010). *Student-Centered Learning - A survey on the views of national unions of students and higher education staff*. Bucharest: T4SCLProject Steering Group

Sorbonne Joint Declaration: Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system (1998, May 25).

The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education (1999, June 19).

Zabalza, Miguel (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Relatórios de Concretização do Processo de Bolonha no IPCB – Relatórios dos Anos Letivo 2008/09 a 2010/11.



Encontro Nacional sobre a Concretização do Processo de Bolonha - Conclusões

Ana Ramos (ana_ramos@ipcb.pt); Alexandra Cruchinho (alexcruchinho@ipcb.pt); Fernanda Delgado (fdelgado@ipcb.pt); George Ramos (gramos@ipcb.pt); Paula Pereira (pcapereira@ipcb.pt); Paula Sapeta (paulasapeta@ipcb.pt); Paulo Afonso (paulo.afonso@ipcb.pt);
Instituto Politécnico de Castelo Branco

O presente capítulo resume as principais conclusões do Encontro Nacional, tendo em consideração as apresentações de todas as Instituições de Ensino Superior que participaram no referido Encontro e que constam do programa em anexo (Anexo 1).

A maior parte das Instituições identificou 3 fases no percurso de implementação do Processo de Bolonha: 1ª) Preparação/repensar curricula; 2ª) Adequação dos curricula/processo de transição, através da reestruturação dos planos de estudos e organização do currículo e na definição da carga de trabalho global (UC/curso); 3ª) Consolidação/repensar/reavaliar o processo, na qual reconhecem que o processo está por terminar, admitindo que a parte mais difícil está por concretizar (metodologias centradas nas competências e aprendizagem).

Das várias intervenções é possível assinalar alguns aspetos comuns: o estudante como centro e o estudante como agente do processo educativo; a aprendizagem entendida como um processo de construção ativa e pessoal, em que docentes e estudantes colaboram de forma ativa no sentido de estimular competências que permitam a aquisição de crescente autonomia; o atingir competências como resultado do ensino e da aprendizagem; a adaptação das metodologias de avaliação a uma realidade diferente de ensino-aprendizagem.

Todas as instituições participantes comungam da mesma opinião no que se refere à resistência notada para a mudança de procedimentos. Resistência ao nível do corpo docente à adoção de práticas pedagógicas centradas na aprendizagem e na aquisição de competências.

Ainda se fez notar alguma desconfiança quanto à melhor modalidade a seguir no que se refere à duração dos ciclos de estudo: 3+2; 4+1... A promoção de uma reflexão profunda e participada sobre a melhor estrutura a adotar teria sido um fator valorizador das mudanças introduzidas.

Destacou-se a necessidade de todas as instituições assegurarem ações de esclarecimento e de formação quer ao nível do pessoal não docente, docente, ou de estudantes, sobre os princípios, objetivos e natureza do Processo de Bolonha a ser implementado; genericamente, todas as instituições incorporaram estruturas que passaram a lidar quer com as necessidades de implementação de Bolonha, quer de um ponto de vista mais amplo, com a qualidade em geral.

Destacou-se a preocupação com o facto de o mercado empregador diferenciar as formações académicas do pré e do pós-Bolonha. Fez-se notar de forma depreciativa a avaliação dos currículos académicos do pós-Bolonha (licenciaturas de 3 anos).

Na maioria das instituições notou-se acentuado aumento da mobilidade internacional quer de docentes, quer de estudantes, assim como o número de parcerias e acordos com Instituições estrangeiras.

A introdução e a valorização do domínio de uma língua estrangeira (Inglês) verificou-se, na maioria das instituições, aquando da reformulação dos planos de estudo de acordo com as diretrizes de Bolonha, bem como no domínio de conhecimentos sobre Empreendedorismo (de forma a reforçar a empregabilidade dos estudantes).



Algumas instituições referem continuar a aposta na formação, identificada a partir da opinião dos docentes, sobre aquelas que são, ainda, sentidas como as maiores dificuldades para a implementação deste processo na sua prática profissional (prática pedagógica).

O reconhecimento da importância das Unidades Curriculares opcionais integradas na estrutura curricular dos ciclos de estudo também foi referido como um aspeto muito positivo e de grande importância para possibilitar ao estudante a gestão e flexibilização da sua formação de acordo com as áreas do seu interesse.

A conclusão da formação acontece mais cedo que antes, vertendo para o mercado profissional estudantes graduados com uma formação mais intensiva e com competências claramente identificadas. Não deixa de ser um processo bastante mais rápido que anteriormente.

A existência de novos públicos a aceder ao Ensino Superior não tem tido (ainda) uma resposta eficaz, para além de a montante se criarem cursos de preparação; a relação de ensino e aprendizagem com estes estudantes ainda não é diferencial, com impacte negativo ao nível do abandono e do (in)sucesso escolar.

Referiu-se ainda que ainda não conseguida ligação entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação.

Em geral, é reconhecido que a implementação das diretrizes de Bolonha está feita em termos legais, organizacionais e estruturais porém, todas as instituições entendem que o processo ainda não está completo e referem o muito trabalho que ainda é necessário fazer e que virá consolidar a implementação plena deste processo, nomeadamente, no que se refere aos procedimentos no âmbito pedagógico, das metodologias, das práticas, etc.

Tratando-se de um processo de mudança, ao nível operativo das instituições e ao nível de enquadramento e adaptação decorrentes das alterações regulamentares, é contínuo; ao envolver processos e pessoas, é gradual.

Foi ainda referida a importância da monitoração do trabalho autónomo dos estudantes, nomeadamente como extensão da atividade de ensino e aprendizagem.

A implementação do Processo de Bolonha permitiu ainda o reconhecimento da aquisição das competências adquiridas em contexto informais e não formais.

Reconhece-se a importância da existência de agentes reguladores da qualidade das instituições, dos cursos e da formação (Agências de Acreditação e Avaliação), no sentido de aumentar o reconhecimento da qualidade da formação superior do nosso país. Também este facto levou a que se registasse um aumento significativo na aposta e no reforço da qualificação do quadro docente do ensino superior por parte das instituições; por outro lado, envolve uma componente administrativa mais pesada, deixando menos tempo para investigação.

Fez-se notar alguma desconfiança no processo de implementação de Bolonha em território nacional, na medida em que, se associa este procedimento de uniformização da formação no Espaço Europeu de Ensino Superior, não na melhoria da formação mas ao nível económico, notando-se a redução do apoio financeiro às instituições de ensino superior.



ANEXOS

Anexo 1. Programa do Encontro

09:30 Sessão de abertura

Carlos Maia

Presidente do Instituto Politécnico Castelo Branco

Joaquim Morão

Presidente da Câmara Municipal de Castelo Branco

Pedro Veiga

Presidente do Conselho Geral do Instituto Politécnico Castelo Branco

10:00 Pedro Lourtie (orador convidado)

10:40 Eduardo Pereira - Universidade Técnica de Lisboa

10:50 Carlos Afonso - Instituto Politécnico Portalegre

11:00 Hermínia Vilar - Universidade Évora

11:10 Intervalo

11:30 Luís Pais - Instituto Politécnico Bragança

11:40 Alexandra Esteves - Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro

11:50 João Marques - Instituto Politécnico Leiria

12:00 Vito Carioca - Instituto Politécnico Beja

12:10 Florbela Correia - Instituto Politécnico de Viana do Castelo

12:20 Sérgio Santos (orador convidado)

13:00 Almoço

14:30 Cristina Silva - Instituto Politécnico Porto

14:40 Elsa Cardoso - ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

14:50 Rute Abreu - Instituto Politécnico Guarda

15:00 João Leitão - Escola Superior Hotelaria Turismo Estoril

15:10 Eduardo Silva - Universidade Aveiro

15:20 Albertina Palma - Instituto Politécnico Setúbal

15:30 Paulino Sousa - Escola Superior Enfermagem Porto

15:40 Intervalo

16:00 Valentina Oliveira - Universidade Lisboa

16:10 Patrícia Gomes - Instituto Politécnico Cávado e Ave

16:20 Maria Carvalho - Instituto Politécnico Viseu

16:30 Maria Fernandes - Universidade Porto

16:40 Valentim Nunes - Instituto Politécnico Tomar

16:50 Ana Ramos - Instituto Politécnico Castelo Branco

17:00 Marçal Grilo (orador convidado)

17:40 Debate

18:00 Sessão de encerramento

Carlos Maia

Presidente do Instituto Politécnico Castelo Branco