

Maria Licínia da Costa Barros

Educação Baseada em Resultados:
Proposta de um modelo para formação pós-graduada



Universidade Fernando Pessoa – Porto, 2010

Maria Licínia da Costa Barros

Educação Baseada em Resultados:
Proposta de um modelo para formação pós-graduada

Educação Baseada em Resultados:
Proposta de um modelo para formação pós-graduada

Por:
Maria Licínia da Costa Barros

Orientador

Professor Doutor Feliz Ribeiro Gouveia

Dissertação apresentada à Universidade
Fernando Pessoa como parte de requisitos
para a obtenção do grau de Mestre em
Engenharia Informática – SISTEMAS DE
INFORMAÇÃO E MULTIMÉDIA

Resumo

O processo de Bolonha representa um forte desejo dos países participantes de desenvolver reformas nos sistemas de ensino e compromete-os a criar «a mais competitiva e dinâmica economia baseada em conhecimento do mundo», Procura também reforçar a atractividade e a competitividade das instituições de Ensino Superior na Europa através da criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES).

Este trabalho surge da necessidade denotada na mudança de paradigma do Ensino Superior que, nos dias de hoje, se atravessa. O corpo discente tem vindo a sofrer alterações na sua forma e nos seus objectivos. Exemplos dessas alterações são o número de alunos que encontramos a nível nacional no regime de reingresso, denominado de “Maiores de 23”, bem como, o aumento de procura de formação pós-graduada nas várias vertentes, especialmente a não académica.

Esta dissertação propõe um modelo orientado para a Educação Baseada em Resultados (OBE), que foi desenhado e aplicado nos cursos de formação pós-graduada da UFP, enquadrados na *Corporate Education*. É proposto que os resultados da análise das experiências tidas, possam guiar o desenvolvimento do Sistemas de Informação necessário para incluir a OBE no processo de gestão das Instituições de Ensino Superior.

Palavras-Chave:

Educação Baseada em Resultados (OBE), Declaração de Bolonha, Resultados das Aprendizagens, Formação Pós-graduada

Abstract

The Bologna process embodies a strong desire for the participating countries to pursue reforms in education and commits them to creating "the most competitive and dynamic knowledge-based economy of the world" It also seeks to enhance the attractiveness and competitiveness of higher education institutions in Europe through the creation of the European Higher Education Area (EHEA).

This work is a result of the need felt with the change of the paradigm of higher education. The student body has undergone changes in its form and its objectives. Examples of these changes are the number of students who meet the national regime of "Maiores de 23" and the increased demand for postgraduate training in various areas, especially non-academic.

This dissertation proposes a model oriented towards an Outcome Based Education (OBE), which was designed and implemented in UFP's Postgraduate courses, set in the Corporate Education. It is expected that the results of analysis of previous experiences can guide the development of information systems necessary to include the OBE in the management of higher education institutions

Keywords:

Outcome Based Education (OBE), Bologna Declaration, learning outcomes, Post-graduate Training

Resumé

Le processus de Bologne représente un enjeu des pays participants de développer des réformes des systèmes d'Enseignement supérieur en Europe, ayant les objectifs de créer "l'économie basée sur les connaissances la plus compétitive du monde", et d'augmenter l'attractivité de l'enseignement supérieur européen.

Notre travail propose un modèle basé sur l'Éducation Orientée aux Résultats d'Apprentissage, et a été motivé par les changements qui ont lieu dans l'Enseignement Supérieur. Le profil des élèves change, et nous avons aujourd'hui un pourcentage non négligeable d'élèves "adultes" et de formation continue, académique et voie professionnelle.

Le modèle que nous proposons a été testé dans le cadre des formations Corporate Education de l'UFP. Nous proposons que les résultats de notre travail puissent orienter le développement des Systèmes d'Information pour gérer les Résultats d'Apprentissage dans les institutions d'Enseignement Supérieur.

Mots-clés:

Éducation Orientée aux Résultats d'Apprentissage, Processus de Bologne, Formation Continue
Resumé du travail (maximum une page)

Abreviaturas

ECTS - European Credit Transfer System (Sistema Europeu de Transferência de Créditos)

EEES - European Higher Education Area (Espaço Europeu do Ensino Superior)

ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education (Associação Europeia para a Garantia de Qualidade no Ensino Superior)

EUA - European University Association (Associação Europeia das Universidades)

LMS - Learning Management Systems (Plataforma de Ensino em Linha)

OBE- Outcomes-Based Education (Educação Baseada em Resultados)

Agradecimentos

É inevitável agradecer a paciência e incentivo dos que diariamente conviveram comigo no meu local de trabalho, numa fase tão exigente como é a de escrita da dissertação, que mesmo nos dias de desânimo me instigaram a prosseguir.

Agradeço também a paciência e persistência do meu orientador, que me mostrou o caminho a seguir e ao dar os passos, fazê-lo com coerência e consistência.

Ao meu Director pelo contínuo apoio e estímulo á prossecução dos meus objectivos.

Á minha família que sempre ouviu os meus desabafos e sempre os retorquiou com palavras de incentivo e confiança no meu trabalho. Por último agradeço ao meu marido que por ser a minha outra metade me complementa e me faz um todo.

Índice

Resumo	I
Abstract.....	II
Resumé	III
Abreviaturas	IV
Agradecimentos	V
Índice	VI
Índice de figuras	IX
Índice de tabelas	X
1. Introdução	11
1.1. Descrição do problema	13
1.2. Objectivos do trabalho	15
1.3. Motivação	16
1.4. Metodologia	16
1.5. Estrutura do documento	17
2. Contextualização	19
2.1. O conceito de Bolonha.....	19
2.1.1. Desenvolvimentos em Bolonha.....	21
2.1.2. Bolonha e os Professores.....	24
2.1.3. Bolonha e os Alunos.....	29
2.1.4. O processo de Bolonha em Portugal.....	34
2.2. Master in Business Administration.....	37
2.3. O MBA em Portugal	39
2.3.1. O papel dos professores.....	41
2.3.1.1. O planeamento	43

2.3.1.2.	A avaliação de conhecimentos.....	45
2.3.1.3.	Características do grupo e gestão da turma.....	47
2.3.1.4.	Os Recursos Didáticos / Media.....	48
3.	Educação Baseada em Resultados (OBE).....	53
3.1.	Definição de OBE.....	53
3.2.	Princípios da OBE.....	56
3.3.	Objectivos da OBE.....	58
3.4.	Casos práticos de aplicação da OBE.....	60
3.4.1.	A Universidade Chinesa de Hong Kong (UCHK).....	62
3.4.1.1.	O projecto CPRS.....	65
3.4.2.	A Universidade Politécnica de Hong Kong (PolyU).....	68
3.4.2.1.	O Alinhamento Construtivo (AC).....	72
3.4.3.	A Universidade Aberta (OU).....	76
3.4.3.1.	A garantia da qualidade na OU.....	77
3.4.3.2.	Implementação do projecto LOTA.....	79
3.4.4.	Resumo.....	83
4.	Metodologia.....	85
4.1.	Estudo de Caso.....	85
4.2.	Estudo de caso de um MBA a decorrer na UFP.....	88
4.2.1.	Processo Administrativo de um MBA.....	89
5.	Modelo OBE proposto para a formação pós-graduada na UFP.....	93
5.1.	Proposta de Implementação e Avaliação.....	97
5.1.1.	Período de Implementação.....	99
5.1.2.	Actores envolvidos.....	100
5.1.3.	A utilização dos Sistemas de Informação.....	102
6.	Conclusões.....	105
	Bibliografia.....	107

Anexo A.....	115
Anexo B.....	116

Índice de figuras

Figura 1. - Estrutura da dissertação	17
Figura 2. - A evolução do MBA até aos dias de hoje, Mintzberg (2004, pág.98).....	39
Figura 3. - Adaptação do esquema de Atherton (2005b).....	42
Figura 4. - Esquema de como Planear uma Sessão (adaptado de Atherton, 2005c)	44
Figura 5. - Adaptação do modelo de alinhamento de currículo aplicado na UCHK (EIDCR, 2006, pág. 3).....	65
Figura 6. - Progresso da implementação da OBE a decorrer na UCHK	68
Figura 7. - Elementos essenciais do Modelo OBE aplicado na PolyU (Ho, 2007, pág.10)	70
Figura 8. - Hierarquia de verbos que podem ser usados para formar objectivos de currículo (Biggs, 2003a, pág. 3)	71
Figura 9. - Alinhamento dos resultados das aprendizagens, com as actividades de ensino/aprendizagem e da avaliação (Biggs, 1999, pág. 27).....	72
Figura 10. - Relacionar os tipos de Resultados Esperados da Aprendizagem, com as Actividades Ensino/Aprendizagem e os tipos de Avaliação (Biggs, 2003, pág. 7)	74
Figura 11. - Adaptação da abordagem aos resultados esperados da aprendizagem dos alunos (Ho, 2007, pág.39)	75
Figura 12. - Modelo de melhoria da qualidade da OU (Dillon <i>et al</i> , 2005, pág.4)	78
Figura 13. - Auditar para alinhar o currículo (Dillon <i>et al</i> , 2005, pág.6)	82
Figura 14. - Proposta de Modelo OBE para os MBA da UFP	93
Figura 15. - Comparação dos critérios da UCHK versus UFP	94
Figura 16. - Visão integrada das teorias analisadas.....	95
Figura 17. - Esquematisação do Modelo proposto	96

Índice de tabelas

Tabela 1. - Cronograma do Processo de Bolonha	21
Tabela 2. - Formas de avaliação tendo em conta o tipo de aprendizagem a ser avaliada, adaptada de Biggs (2003a, pág. 5).....	47
Tabela 3. - Aprendizagem Baseada em Conteúdos Versus Aprendizagem Baseada em Resultados (Fonte: Spady, 1994).....	55
Tabela 4. - Argumentos a favor e contra a Educação Baseada em Resultados	56
Tabela 5. - Sistemas de Aprendizagem: Baseada em Conteúdos versus Baseada em Resultados Spady (1994).....	60

1. Introdução

O processo de Bolonha representa um forte desejo dos países participantes de desenvolver reformas nos sistemas de ensino e compromete-os a criar «a mais competitiva e dinâmica economia baseada em conhecimento do mundo» (McPartland, 2005). Procura também reforçar a atractividade e a competitividade das instituições de Ensino Superior na Europa através da criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES).

A reunião ministerial em Bergen em 2005 procurou rever os progressos alcançados e definir prioridades e novos objectivos para os próximos anos, com vista a acelerar a realização do EEES. O sucesso da criação do EEES é claramente dependente da introdução de reformas que colectivamente irão melhorar a eficiência e a eficácia do Ensino Superior na Europa.

Os objectivos gerais do processo de Bolonha, para melhorar a eficiência e eficácia do Ensino Superior e a criação de uma "Europa do Conhecimento", exigem a adopção de abordagens ao ensino centradas no aluno, em vez das tradicionais técnicas centradas nos conteúdos.

Existem mesmo definições na lei portuguesa, nomeadamente na Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, que consagra “A transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências” e reafirmadas no Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março¹. Assim é possível aferir que os modelos tradicionais estão a dar lugar a sistemas baseados em resultados, como forma de cumprimento das alterações legais introduzidas a partir das linhas de acção de Bolonha. A motivação para essa mudança parte do facto destes dispositivos e abordagens proporcionarem maior precisão e exactidão na avaliação e na classificação, bem como facilitarem a transparência e a comparabilidade entre diferentes cursos ou instituições ou mesmo países.

¹ http://alfa.fct.mctes.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf

Educação Baseada em Resultados: Proposta de um modelo para formação pós-graduada

São vários os autores que relacionam o conceito de Bolonha com o conceito de resultados das aprendizagens, nomeadamente Adam (2004), Kennedy *et al* (2006) e Moon (2004). No Comunicado de Bergen (BC, 2005, pág.2) e no Comunicado de Londres (LC, 2007, pág.2) são identificados directamente os resultados das aprendizagens, como tendo um papel no processo de Bolonha.

Não obstante a ligação entre os conceitos associados ao Processo de Bolonha e os resultados das aprendizagens, o papel dos resultados das aprendizagens em Bolonha não é imediato. Torna-se necessário estabelecer quais as mais-valias da utilização dos resultados das aprendizagens, nas linhas de acção estabelecidas aquando da assinatura da Declaração de Bolonha.

Este trabalho surge da necessidade denotada na mudança de paradigma do Ensino Superior que nos dias de hoje se atravessa. O corpo discente tem vindo a sofrer alterações na sua forma e nos seus objectivos. Exemplos dessas alterações são o número de alunos ² que encontramos no regime de reingresso, cerca de 24%, denominado de “Maiores de 23” (Decreto-Lei n.º 64/2006), bem como, o aumento de procura de formação pós-graduada nas várias vertentes, especialmente a não académica.

Tendo em conta esta evolução no público-alvo das instituições de Ensino Superior, considera-se pertinente a análise e o desenho de um modelo conceptual para a organização e elaboração de formação pós-graduada. Respeitando as directivas que o Processo de Bolonha veio acrescentar bem como os princípios inerentes à Educação Baseada em Resultados. Este modelo possibilitará a criação de Sistema de Informação que considere não só os aspectos técnicos e tecnológicos, mas também os de gestão e os sociais.

Esta dissertação propõe um modelo orientado para a Educação Baseada em Resultados, que foi desenhado e aplicado nos cursos de formação pós-graduada da UFP, enquadrados na *Corporate Education*. É proposto que os resultados da análise das experiências tidas possam guiar o desenvolvimento do Sistemas de Informação necessário para incluir a OBE no processo de gestão das Instituições de Ensino Superior.

² http://jn.sapo.pt/PaginaInicial/Nacional/Interior.aspx?content_id=1034108

1.1. Descrição do problema

O processo de Bolonha, assinado na cidade italiana de Bolonha a 19 de Junho de 1999, emergiu da necessidade sentida pelos 29 países participantes em proceder a reformas dos sistemas de Ensino Superior com o intuito de criar uma economia baseada em conhecimento. Uma das necessidades sentidas foi a de reforçar a atractividade e a competitividade das instituições de Ensino Superior na Europa através da criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES).

Passou já mais de uma década sobre a assinatura da Declaração de Bolonha (McPartland, 2005 e GBP, 2005), com a realização de vários encontros de reformulação e apresentação de metas. No entanto, colocam-se ainda várias questões no que se refere à garantia que o ensino, tipo Bolonha, está a atingir os seus objectivos. Apesar de se constatarem os passos de execução ao longo das reuniões de acompanhamento do Processo de Bolonha (ver secção 2.1.1), resta ainda perceber se as dificuldades de verificação da implementação no nível prático foram superadas, nomeadamente:

- o excesso de horas de trabalho para os alunos, decorrente das definições das unidades de crédito;
- as dificuldades dos alunos em gerirem adequadamente o seu tempo;
- a pouca autonomia dos alunos no estudo, fora da sala de aula;
- a falta de formação dos professores sobre metodologias pedagógicas adaptadas ao novo paradigma;
- a dificuldade em gerir orientações tutoriais quando o número de alunos é elevado;
- a dificuldade em alinhar o sistema de avaliação com as competências que se pretendem atingir.

Estes pontos eram já indiciados no Relatório de Avaliação Institucional (RAI, 2007) realizado na Universidade Fernando Pessoa (UFP), no âmbito do Programa de Avaliação Institucional levado a cabo pela European University Association (EUA) desde 1994, em todas as instituições que se propuseram a ser avaliadas. De destacar que Portugal tem o maior número de participações.

Em Maio de 2007, a UFP recebeu o relatório resultante da avaliação institucional realizada pela EUA. Neste consta uma breve descrição do processo de avaliação que foi realizado, uma análise institucional da UFP, uma contextualização da instituição e uma advertência relativa às áreas a precisar de especial atenção. São mencionados, particularmente, os pontos relativos à Europa, ao Processo de Bolonha e ao mundo do trabalho (ponto 5.5). Neste lê-se a recomendação relativa à consolidação das reformas de Bolonha alcançadas pelos programas estruturados de formação contínua. A principal exigência é o apoio aos funcionários e ao corpo docente que precisam de melhorar as suas competências nos métodos pedagógicos e tecnológicos, assim como o alerta que o retorno dos alunos deve confirmar essas necessidades. Em particular, no ponto 5.8, mencionam-se as questões de interesse directo para os alunos, onde se refere que as Faculdades devem considerar a densidade de horas de contacto, por dia ou por semana e, no geral, as cargas de avaliação e trabalho dos alunos, tendo em conta a necessidade de existir mais tempo de reflexão e actividades extra-curriculares.

Estas considerações resultantes do relatório realizado na UFP são consonantes com o panorama encontrado nas Instituições de Ensino Superior por toda a Europa, bem como confirmam a necessidade da elaboração de um modelo para auxiliar a melhoria das competências quanto aos métodos pedagógicos e tecnológicos, dos funcionários e do corpo docente.

Considerando algumas das dificuldades e características inerentes ao Ensino Superior e ao panorama educativo, a Declaração de Bolonha veio apelar a uma nova concepção do ensino e da aprendizagem, focando aspectos concretos a implementar do ponto de vista da organização curricular e das metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

A Declaração de Bolonha traduz a formação em unidades de crédito (ECTS) na base do trabalho do aluno, e apela a uma atitude do professor que dinamize, desafie e oriente o trabalho de apropriação e de desenvolvimento que tem que ser feito pelo aluno (Vasconcelos *et al*, 2008).

A responsabilidade da aprendizagem é, nesta perspectiva, sobretudo centrada no aluno, sendo esta uma das principais mudanças no paradigma de Bolonha. Esta mudança na atribuição da responsabilidade da aprendizagem implica uma transformação do papel do

professor e do aluno em vários domínios com influência no processo de aprendizagem: as metodologias de ensino, a estrutura do currículo, os materiais utilizados e a avaliação dos alunos (Van Hattum *cit in* Vasconcelos *et al*, 2008). Assim, e tendo em conta os objectivos de Bolonha, coloca-se a questão se para a garantia da qualidade do ensino no âmbito dos MBA, a solução passa pela utilização da filosofia da Educação Baseada em Resultados (OBE), isto é “ (...) começar com uma imagem clara do que é importante que todos os alunos sejam capazes de fazer e, em seguida, organizar o currículo, a formação e a avaliação para garantir, em última instância, que esta aprendizagem aconteça.” (Spady, 1994, pág. 13).

1.2. Objectivos do trabalho

O objectivo geral deste trabalho é a elaboração de um modelo baseado na OBE para auxiliar uma instituição de Ensino Superior a estruturar uma formação do tipo pós-graduado. Este modelo pretende ser abrangente e considerar o processo da construção e aplicação de um curso de formação pós-graduada como um todo, incluindo o maior número possível de variáveis que influenciam o nível de adequação ao público envolvido. Nomeadamente a identificação de quais os possíveis benefícios a serem alcançados com o programa e os pontos de ajuste necessários.

O objectivo específico trata a criação de um modelo que seja flexível, permitindo a sua aplicação em cursos de várias áreas, proporcionando uma abordagem uniforme, e passível de comparações, aos diferentes formatos de cursos. Além disso, o modelo deve fornecer informações sólidas e confiáveis, que permitam a sua utilização como ferramenta de apoio a decisão para investimentos financeiros e procedimentos a longo prazo. O modelo deve ser de fácil aplicação e abranger um número expressivo de variáveis, dada a complexidade da actividade. As variáveis são interdependentes e a possibilidade de distinguir pontos onde são necessários pequenos ajustes e pontos onde mudanças mais profundas são cruciais é fundamental.

Esta dissertação pretende fornecer uma proposta relativa à preparação considerada necessária por parte de quem organiza, bem como lecciona, ofertas formativas pós-graduadas.

1.3. Motivação

A motivação para este tema surge das funções profissionais da aluna. A necessidade de aproximar a realidade académica e a realidade laboral faz parte do quotidiano de quem trabalha na área de Educação Corporativa, que se baseia em competências e visa “oferecer oportunidades de aprendizagem que dêem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização” . Assim, estudar uma aproximação entre estes dois mundos, apresenta-se como a melhor forma de responder às necessidades do mercado laboral, cada vez mais exigente no que respeita às qualificações dos seus quadros, e às necessidades das Universidades, neste caso da Universidade Fernando Pessoa, enquanto instituição de Ensino Superior e formadora de quadros qualificados.

Outra das motivações para a realização da dissertação neste tema, prende-se com o facto de na conjuntura actual, o Ensino Superior se estar a ajustar ao Processo de Bolonha. Uma análise das diferentes abordagens concebidas pelas instituições para essa adaptação, pode ser um recurso valioso para otimizar e evitar as falhas na elaboração de uma nova abordagem.

1.4. Metodologia

Foram seleccionadas as seguintes metodologias de investigação, destinadas a produzir múltiplas perspectivas sobre o tema, a partir das quais as conclusões foram extraídas. As metodologias utilizadas foram:

Análise de Documentação sobre Bolonha; Revisão Bibliográfica sobre *Outcomes-based Education* (OBE); Análise do processo de organização de um MBA a decorrer na Universidade Fernando Pessoa (UFP).

Análise de três instituições que tenham implementado modelos de OBE em diferentes fases do seu desenvolvimento. A amostra inclui instituições da Europa e de países com diferentes sistemas nacionais de avaliação. Em cada caso estudado, os principais documentos produzidos pelas próprias instituições foram analisados.

Por último, a análise da informação permitiu elaborar uma proposta, que foi implementada e é analisada neste documento.

1.5. Estrutura do documento

E Esta dissertação está organizada em seis capítulos, estruturados da seguinte forma:

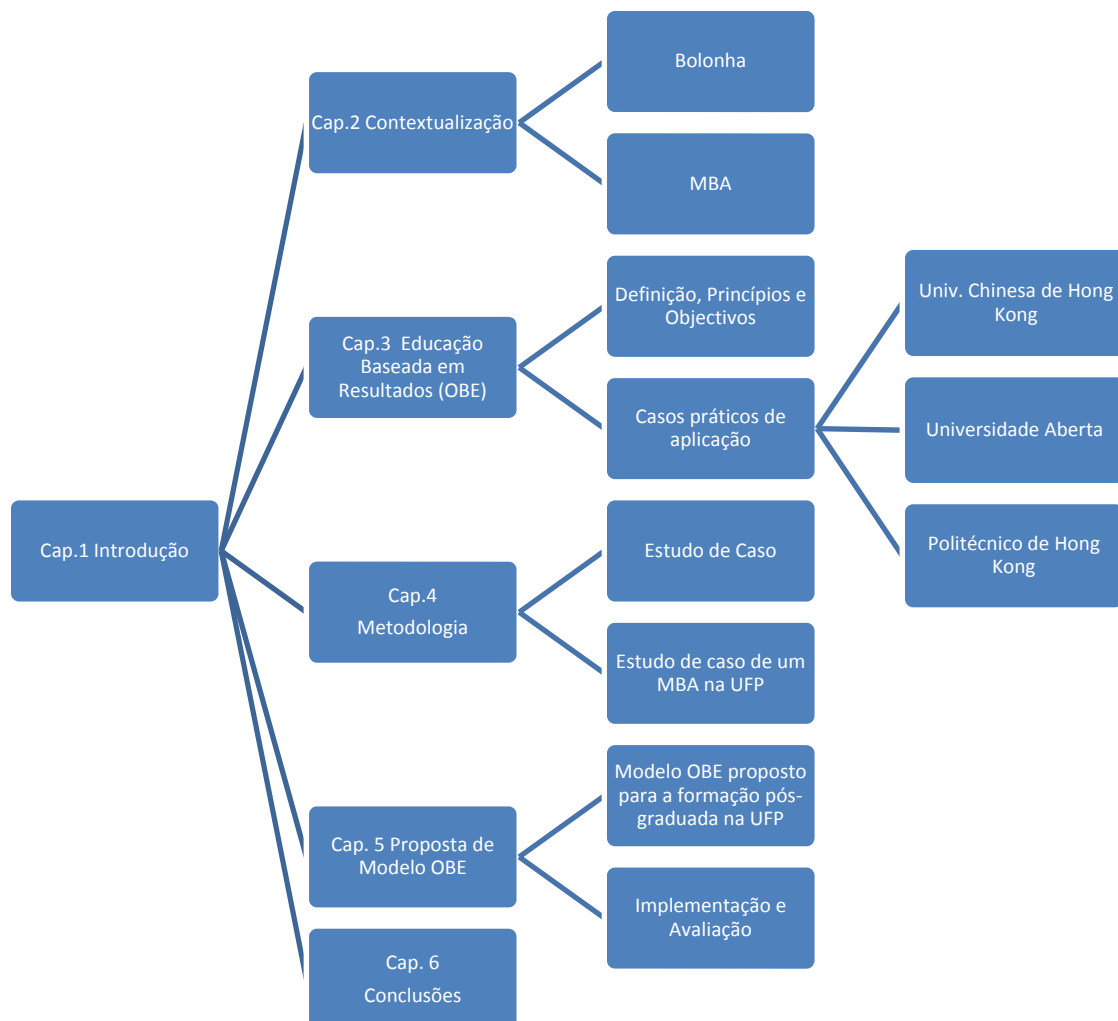


Figura 1. - Estrutura da dissertação

No primeiro capítulo introduz-se a dissertação, apresentando o âmbito, os objectivos, a motivação e a estrutura do texto.

No segundo capítulo é feita a contextualização dos temas que servem de base ao trabalho da dissertação, nomeadamente o Processo de Bolonha, os seus desenvolvimentos e a perspectiva tanto dos professores como dos alunos sobre a sua implementação. São esclarecidos os conceitos na base do *Master in Business Administration* (MBA), são referidas as suas origens e o seu posicionamento actual em Portugal. Também se analisa o papel do professor, nomeadamente quanto às fases a considerar para o processo de ensino.

Educação Baseada em Resultados: Proposta de um modelo para formação pós-graduada

No terceiro capítulo é aprofundada a Educação Baseada em Resultados (OBE), esta é definida e são apresentados os princípios que a regem e explicados os objectivos que pretende alcançar. São analisados casos práticos da sua aplicação: a Universidade Chinesa de Hong Kong (UCHK), a Universidade Politécnica de Hong Kong (PolyU) e a Universidade Aberta (OU) do Reino Unido.

No quarto capítulo é descrita a metodologia utilizada para a prossecução dos objectivos da dissertação e é apresentada a proposta do modelo de OBE e sua aplicação aos MBA da Universidade Fernando Pessoa.

No quinto capítulo é realizada a discussão e feita a proposta de avaliação do modelo apresentado.

No sexto capítulo são apresentadas as conclusões do trabalho desenvolvido na dissertação. Finalmente, são apresentados a bibliografia e os anexos.

2. Contextualização

Neste capítulo pretende-se esclarecer os conceitos base inerentes a Bolonha, já defendidos há quase um século no tipo de ensino MBA.

2.1. O conceito de Bolonha

A Declaração de Bolonha (DB), assinada em 1999, correspondeu a um compromisso assumido pelos vinte e nove países signatários para reformar o seu sistema de Ensino Superior (McPartland, 2005 e GBP, 2005).

O processo de Bolonha visa criar convergência de forma a garantir uma “linguagem” comum e, portanto, não tem por objectivo ser uma forma de normalizar ou uniformizar o Ensino Superior Europeu. Neste processo, manteve-se o respeito pelos princípios fundamentais de autonomia e diversidade de cada um dos países intervenientes.

Este processo teve origem no reconhecimento de que, apesar das suas diferenças, os sistemas europeus de Ensino Superior estão a enfrentar desafios internos e externos comuns, relacionados com o crescimento e a diversificação do Ensino Superior, com a empregabilidade dos diplomados e com a escassez de competências em áreas fundamentais, assim como a expansão das empresas multinacionais (GBP, 2005).

Mais do que ser apenas uma declaração política, a DB pretende ser um compromisso vinculativo com um programa de acção, baseado claramente numa meta comum, num prazo e num conjunto de objectivos especificados, abaixo citados (EUA, 2001):

- a adopção de um sistema de graus de fácil leitura e comparação, também pela implementação do Suplemento ao Diploma, para promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior;
- a adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos, o graduado e o pós-graduado. O acesso ao segundo ciclo requer a conclusão com êxito dos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de três anos. O segundo ciclo

deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor como já acontece em muitos países europeus;

- o estabelecimento de um sistema de créditos — como, por exemplo, no sistema ECTS (*European Credit Transfer System*) — como um meio eficaz para promover a mobilidade mais alargada dos alunos. Os créditos podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelas respectivas Universidades de acolhimento;
- a promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efectivo exercício da livre mobilidade, com particular atenção:
 - aos alunos, no acesso às oportunidades de estudo e formação, bem como a serviços associados³;
 - aos professores, investigadores e pessoal administrativo, no reconhecimento e na valorização dos períodos passados num contexto europeu de investigação, de ensino e de formação, sem prejuízo dos seus direitos estatutários;
- a promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
- a promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação.

Face a este programa de acção foi previsto que seria necessário um trabalho de acompanhamento em cada um dos países, a nível nacional e a nível institucional. Uma das asserções da DB foi que o processo de criação de um espaço europeu de Ensino Superior requer constante apoio, supervisão e adaptação à contínua evolução das necessidades. Este acompanhamento reflecte-se nas quatro conferências ministeriais já

³ Como por exemplo, serviços de alojamento, acesso a financiamento e seguros.

realizadas (ver secção 2.1.1) tendo sido a última realizada na Bélgica em Abril de 2009, como é mostrado na Tabela 1.

Data	Evento	Hiperligação
18-19 de Junho de 1999, Bolonha	Assinatura da Declaração de Bolonha	http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/bologna_process/objectives_of_the_bologna_process.cfm
18-19 de Maio de 2001, Praga	1ª Conferência Ministerial	http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/bologna_process/decision_making/prague_2001_and_berlin_2003.cfm
18-19 de Setembro de 2003, Berlim	2ª Conferência Ministerial	http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/bologna_process/decision_making/prague_2001_and_berlin_2003.cfm
19-20 de Maio de 2005, Bergen	3ª Conferência Ministerial	http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/bologna_process/decision_making/bergen_2005.cfm
17-18 de Maio de 2005,	4ª Conferência Ministerial	http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/bologna_process/decision_making/london_2007.cfm
28-29 de Abril de 2009, Leuven	5ª Conferência Ministerial	http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/

Tabela 1. - Cronograma do Processo de Bolonha⁴

A sexta Conferência Ministerial irá decorrer nos dias 11 de Março de 2010, no Parlamento em Budapeste, e em 12 de Março 2010 no Palácio Imperial de Viena.

Os resultados destas conferências ministeriais são aprofundados na subsecção que se segue.

2.1.1. Desenvolvimentos em Bolonha

Em Maio de 2001, os ministros do Ensino Superior de cada um dos agora trinta e três países signatários reuniram-se em Praga para dar seguimento ao processo iniciado pela Declaração de Bolonha. Nesta reunião foi debatido o compromisso com os objectivos da Declaração de Bolonha, o envolvimento activo da EUA e dos Sindicatos Nacionais de Estudantes na Europa (ESIB) assim como da Comissão Europeia. Foi ainda sublinhado o envolvimento contínuo dos alunos e o reforço da atractividade, bem como

⁴ http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/how_it_works.htm

da competitividade do sector europeu do Ensino Superior face a outras partes do mundo.

Quando os ministros dos países envolvidos se reuniram, novamente, em Berlim, em Setembro de 2003, foram definidas três prioridades para os dois anos seguintes:

- a garantia da qualidade, e a premência de desenvolver critérios e metodologias compartilhadas;
- o desenvolvimento de um quadro global de habilitações para o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), de acordo com os dois graus do sistema de ciclos;
- o reconhecimento dos diplomas e dos períodos de estudos, e a importância dos diplomas serem fornecidos automaticamente e de forma gratuita. Os ministros aditaram uma nova linha de acção para o Processo de Bolonha relativa aos doutoramentos, como terceiro ciclo e da sinergia entre o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) e as Áreas de Investigação Europeias.

A quarta cimeira ministerial foi realizada em Bergen em 2005 (<http://www.bologna-bergen2005.no>). Nessa cimeira foram quarenta os países participantes no Processo de Bolonha, e mais cinco novos aderentes (Mcpartland, 2005).

O conjunto de Ministros aprovou o quadro global para as qualificações do EEES, com as seguintes características:

- um quadro global e genérico com três ciclos, incluindo, dentro dos contextos nacionais, a possibilidade de qualificações intermédias⁵;
- descritivos genéricos das qualificações para cada ciclo, com base nos resultados das aprendizagens e competências;
- diferenças na forma de tratar os créditos (ECTS) nos primeiro e segundo ciclos.

Esta reunião também apelou à elaboração de quadros nacionais de qualificações, para que estes sejam compatíveis em 2010 com o quadro global de Bolonha. Os ministros "salientaram a importância de assegurar a complementaridade" entre o quadro global

⁵ http://www.bologna-bergen2005.no/EN/BASIC/050520_Framework_qualifications.pdf

para o EEES, e a Comissão Europeia propôs um quadro mais amplo de qualificações para as aprendizagens ao longo da vida.

Salienta-se a posição do Reino Unido amplamente favorável ao quadro de qualificações para o EEES, dado que a reunião de ministros adoptou o relatório (BC, 2005, pág.3) elaborado pela Associação Europeia para a Garantia de Qualidade (ENQA), sobre "Normas e Directrizes para a Garantia de Qualidade no EEES" (NDGQ, 2005).

O relatório foi elaborado em colaboração com a EUA, a Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (EURASHE) e os Sindicatos Nacionais de Estudantes na Europa (ESIB – designado agora por Sindicato Europeu dos Alunos, ESU).

Em Londres, em 2007, foi reafirmado o compromisso de aumentar a compatibilidade e a comparabilidade dos sistemas de Ensino Superior no EEES, ao mesmo tempo respeitando a sua diversidade (LC, 2007, pág.1). Outro dos pontos destacados em Londres foi o reconhecimento da importante influência que o Ensino Superior exerce sobre o desenvolvimento das sociedades, com base nas suas tradições como centros de aprendizagem, de investigação, de criatividade e de transferência de conhecimentos, bem como o seu papel fundamental na definição e transmissão os valores sobre os quais as sociedades são construídas.

Na cimeira de Londres (LC, 2007, pág. 5) foram definidas as prioridades para 2009: dar ênfase à conclusão das Linhas de Acção acordadas previamente, incluindo as prioridades do sistema actual de três ciclos, a garantia da qualidade e o reconhecimento dos graus e os períodos de estudo. Estas novas prioridades recaíram nas seguintes linhas de acção:

- a mobilidade;
- a dimensão social;
- a recolha de dados;
- a empregabilidade;
- o Espaço Europeu do Ensino Superior num contexto global;
- a realização de um Balanço.

Das Linhas de Acção prioritárias definidas em 2007 em Londres, interessam para o nosso trabalho, os pontos de Mobilidade e do Espaço Europeu do Ensino Superior num contexto global. Tanto no tipo de ensino MBA como em Bolonha, as preocupações passam por garantir a qualidade do ensino, não só a definição assim como a execução dos objectivos através da verificação do cumprimento dos resultados das aprendizagens.

Em Abril de 2009, na Bélgica, as Linhas de Acção definidas como prioritárias foram: a dimensão social: o acesso equitativo e a conclusão da aprendizagem ao longo da vida, a empregabilidade, a aprendizagem centrada no estudante e a missão do ensino superior, educação, investigação e inovação, a abertura internacional, a mobilidade, a recolha de dados multidimensional, e a transparência das ferramentas de financiamento.

2.1.2. Bolonha e os Professores

As instituições europeias de Ensino Superior encontram-se actualmente a implementar o Processo de Bolonha e a Estratégia de Lisboa⁶ e nesse âmbito, a Direcção-Geral da Educação e Cultura da Comissão Europeia quis auscultar os professores, propondo a realização de um inquérito. O grupo-alvo específico para este inquérito foi constituído por professores de instituições de Ensino Superior dos 27 Estados-Membros da União Europeia bem como da Croácia, Islândia, Noruega e Turquia e foi realizado entre 23 de Janeiro e 23 de Fevereiro em 2007 (EC, 2007).

O objectivo deste inquérito foi o de estudar a percepção dos professores sobre a implementação do Processo de Bolonha, e da Estratégia de Lisboa, e medir a sua atitude face às reformas nos respectivos sistemas de Ensino Superior, em curso ou planeadas.

Foram auscultados cerca de cinco mil e oitocentos professores seleccionados aleatoriamente, e o levantamento foi maioritariamente realizado por telefone, com o uso de entrevistas telefónicas assistidas por computador — WebCATI⁷ (*Computer Assisted Telephone Interviewing*). Para corrigir as disparidades de amostragem, foi feita uma ponderação dos resultados.

Segundo o estudo produzido pela Comissão Europeia (EC, 2007, pág. 5) uma das principais condições para o êxito da Estratégia de Lisboa é a modernização das

⁶ <http://www.estrategiadelisboa.pt/default.aspx>

⁷ http://www.webcati.com/webcati_faqs.html

universidades da Europa. O processo de Bolonha continua a conduzir reformas nas estruturas do Ensino Superior, particularmente em relação à introdução da estrutura de três ciclos, aumentando a garantia da qualidade e o reconhecimento dos graus e dos períodos de estudo.

Os resultados do inquérito foram organizados por três secções: a de resultados genéricos, os que são referidos, e as secções de resultados por país e a de resultados por tipo de professores (antiguidade na profissão, e área pedagógica), que não foram incluídos.

As principais conclusões deste inquérito, quanto à avaliação da reforma do Ensino Superior e da necessidade de Padrões de Qualidade Europeia para o Ensino Superior (EC, 2007, pág. 5), foram:

- quase metade dos professores concordam que a introdução do sistema de três ciclos vai melhorar ou melhorou a qualidade da educação. No entanto, 32% dos inquiridos afirmou que teria sido melhor se o sistema anterior, com a distinção entre Licenciatura e Mestrado, fosse mantido;
- uma grande maioria dos inquiridos da UE reconheceu a necessidade da existência de Padrões de Qualidade Europeia para o Ensino Superior e de Rótulos de Qualidade Europeia, para certificação da qualidade das instituições e dos programas;
- quase metade dos inquiridos (49%) concorda que os licenciados do primeiro ciclo vão encontrar um emprego adequado no mercado de trabalho, no entanto, uma proporção semelhante dos inquiridos (46%), concorda que os licenciados do primeiro ciclo deverão frequentar o segundo ciclo na mesma área de estudo, antes de entrar no mercado de trabalho;
- quatro em cada cinco inquiridos concordam que o sistema de ECTS deve ser utilizado em todos os programas de estudo.

O estudo reconhece que as universidades europeias têm um potencial enorme, mas para atingir esse potencial numa economia cada vez mais global e baseada no conhecimento, têm de fazer esforços para implementar as reformas fundamentais de Bolonha.

Currículos flexíveis e modernos devem ser criados em todos os níveis, de forma a corresponder às necessidades do mercado de trabalho e devem incluir formação em comunicação, trabalho em rede, espírito empresarial e trabalho em equipa.

As conclusões do inquérito, relativas ao ensino para adultos, à certificação dupla e conjunta, à mobilidade dos estudantes e programas de estudo no sistema de Ensino Superior (EC, 2007, pág.6), foram as seguintes:

- quase três em cada quatro professores concordam que os programas de formação e estudo deveriam abranger mais competências genéricas, tais como comunicação, trabalho em equipa e empreendedorismo, e que esses programas de estudo necessitam de ser alterados para responder mais adequadamente às necessidades do mercado de trabalho;
- a maioria dos inquiridos concorda que a mobilidade dos estudantes deve ser uma parte obrigatória no currículo para os alunos em geral (58%) e para os doutorandos em particular (65%);
- uma grande maioria dos professores na UE (87%) concordam que as universidades devem abrir-se para os alunos adultos;
- 70% dos professores acham que deveriam ser criadas mais oportunidades para a certificação dupla e conjunta no nível de Licenciatura e Mestrado, enquanto que 54% concordam que a certificação dupla e conjunta também deve ser promovida no nível de Doutoramento.

Modernizar as instituições de Ensino Superior também significa resolver os problemas de gestão e financiamento. O excesso de regulação da vida universitária pode dificultar a modernização e a eficiência, e as universidades podem sofrer de excesso de burocracia e de falta de autonomia.

A maioria das instituições de Ensino Superior também tem de lidar com o aumento das restrições orçamentais. A Comissão Europeia propõe-se a modernizar as Universidades Europeias, autorizando uma maior autonomia e responsabilização das universidades, e incentivando os órgãos de gestão a efectuar uma revisão dos sistemas de financiamento das universidades de forma a serem mais focados nos resultados. Assim, os resultados

do inquérito, quanto à gestão e financiamento do sistema de Ensino Superior (EC, 2007, pág. 7), foram que:

- quatro em cada cinco professores das instituições de Ensino Superior na UE concorda que universidades têm necessidade de uma melhor gestão interna;
- três em cada quatro professores também concorda que as universidades precisam de mais autonomia em relação às autoridades públicas;
- três em cada quatro professores concordam que as parcerias com empresas irão reforçar as universidades, e 68% pensam que a concorrência entre as universidades irá conduzir a uma melhor qualidade;
- uma grande maioria dos professores das instituições de Ensino Superior (83%) concordam que as universidades devem ter a possibilidade de escolher e recusar alunos;
- pouco menos de três em cada quatro inquiridos concorda que o financiamento privado contribuiria para que as universidades obtivessem rendimentos adicionais e tivessem um melhor desempenho, e 68% concordam que as propinas dos alunos são uma fonte aceitável de rendimento suplementar para as universidades.

As instituições europeias de Ensino Superior encontram-se em fase de implementação de reformas e muitos parceiros estão envolvidos, assim um dos pontos considerados no inquérito foi a confiança no envolvimento de vários órgãos na reforma do Ensino Superior (EC, 2007, pág.8). Os resultados obtidos foram:

- os professores das instituições de Ensino Superior nos países da UE são os que têm mais confiança na sua Faculdade, seguidos pelos dirigentes da universidade e da associação nacional de universidades. Verificou-se que 59% dos inquiridos têm plena confiança no corpo docente, 42% têm plena confiança nos dirigentes universitários e 34% têm plena confiança na associação nacional de universidades;
- os professores das instituições de Ensino Superior na UE têm a menor confiança quanto ao envolvimento de empresas privadas nas reformas do Ensino Superior,

32% dos inquiridos diz não ter confiança nas empresas privadas como parceiras envolvidas nas reformas do Ensino Superior. Além disso, 19% dos inquiridos diz não ter confiança nas associações profissionais;

- um em cada quatro inquiridos diz não ter confiança de todo no envolvimento da Comissão Europeia.

Podem-se resumir os resultados deste inquérito em quatro grandes afirmações:

1. a maioria dos professores reconheceu a necessidade da existência de Padrões de Qualidade Europeia para o Ensino Superior e de Rótulos de Qualidade Europeia, para certificação da qualidade das instituições e dos programas de estudo;
2. os professores acham que deveriam ser criadas mais oportunidades para a certificação dupla e conjunta no nível de Licenciatura e Mestrado, e concordam que a certificação dupla e conjunta também deve ser promovida no nível de Doutoramento;
3. a maioria dos professores concorda que universidades têm necessidade de uma melhor gestão interna, também concorda que as universidades precisam de mais autonomia em relação às autoridades públicas, assim como concordam que as parcerias com empresas irão reforçar as universidades, e pensam que a concorrência entre as universidades irá conduzir a uma melhor qualidade de ensino;

Os professores das instituições de Ensino Superior estão confiantes no envolvimento da sua instituição, revelam no entanto pouca confiança no envolvimento de empresas privadas na reforma do Ensino Superior; além disso, ainda não foi cimentada a confiança nas associações profissionais, nas autoridades nacionais ou regionais e na Comissão Europeia.

O documento resultante deste inquérito foi um dos tidos em conta para a elaboração da resolução do Parlamento Europeu de 23 de Setembro de 2008, relativo ao Processo de Bolonha e a mobilidade de estudantes⁸.

⁸ <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&language=EN&reference=P6-TA-2008-0423>

2.1.3. Bolonha e os Alunos

Os Sindicatos Nacionais de Estudantes na Europa (ESIB) continuam a ser a instituição representante dos alunos no Processo de Bolonha, e foi-lhes solicitada a apresentação de uma análise sobre a evolução do Processo de Bolonha ao nível europeu e a nível nacional para a Cimeira Ministerial de Londres em 2007.

Nesse âmbito foi redigido o segundo relatório “*Bologna With Student Eyes*” (BWSE, 2007, pág. 5). Este documento tem por objectivo retratar o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) conforme é visto pelos alunos e o seu envolvimento na definição do EEES. Para a elaboração desta pesquisa contribuíram os Sindicatos Nacionais de Estudantes (SNE) de 36 países com os seus pontos de vista, as suas políticas e as experiências. O relatório mostra que a maioria dos países nórdicos tem um progresso satisfatório em todas as linhas de acção. No entanto, sugere que determinadas linhas de acção do Processo de Bolonha são executadas com uma maior motivação em relação às outras.

De facto, o Processo de Bolonha não permite a selecção de algumas Linhas de Acção, mas sim, de um pacote completo. Cada linha de acção é, de alguma forma, baseada e encontra-se interligada com várias outras. O relatório adverte que ignorando isso, as possibilidades e oportunidades do processo de Bolonha não serão plenamente alcançadas no contexto nacional de implementação (BWSE, 2007, pág. 5).

Outra preocupação levantada pelo relatório é o facto da dimensão social ser, ainda, a linha de acção mais negligenciada em cada país. Dentro do EEES parece haver uma lacuna nos ritmos emergentes. Considerando que alguns países já estão a melhorar as reformas, como por exemplo o debate sobre uma reforma do controlo de qualidade externo em alguns países, outros ainda estão em processo de implementação da estrutura de dois ciclos, Licenciatura e Mestrado.

Esta lacuna no ritmo não está apenas relacionada com o facto de se tratarem dos primeiros ou dos mais recentes signatários. Os países signatários em 1999 estão, em alguns casos, claramente atrasados em relação aos países que aderiram ao processo mais recentemente, em 2003 ou 2005.

A pesquisa efectuada revela que, em muitos países as reformas são executadas apenas superficialmente, permanecendo por resolver os reais problemas.

São poucos os SNE que relatam melhorias nas condições sociais dos alunos, a grande maioria relata inclusive que não foram realizados progressos desde 2005. Em alguns países é bastante preocupante a situação social dos alunos, que se agravou devido à falta de adopção de regimes de apoio financeiro para cobrir o aumento dos custos da vida e a introdução de propinas (BWSE, 2007, pág. 5). Foi também sublinhada a necessidade urgente de se obterem dados fiáveis sobre as condições sociais e económicas dos alunos, como base para a identificação de problemas e melhor elaboração de políticas relativas à dimensão social.

No que diz respeito à Mobilidade, as dificuldades financeiras ainda são o maior obstáculo à mobilidade de alunos na Europa. A portabilidade dos empréstimos e as subvenções para estudos no exterior melhoraram desde 2005, mas sobretudo para a mobilidade a curto prazo (até um ano). Ao frequentar um ciclo completo no estrangeiro, a portabilidade dos empréstimos e subvenções envolve ainda grandes obstáculos na maioria dos países, ou não é, de todo, possível. Ainda dentro do tema da mobilidade o relatório (BWSE, 2007, pág. 6) verificou que os alunos estrangeiros raramente são tratados de igual forma que os alunos residentes nos seus países de acolhimento, com excepção dos cidadãos da UE.

Os programas de certificação dupla e conjunta estão cada vez mais presentes em todo o EEES, mas são apenas frequentados por uma pequena parte dos alunos. O relatório diz ser evidente que tais programas não são um meio para permitir mobilidade em grande escala, e, muitas vezes, os programas de certificação dupla e conjunta suportam o risco de ser ainda mais socialmente exclusivos do que os programas tradicionais, na medida em que estão envolvidos taxas adicionais e outros custos.

As "Normas e Directrizes para a Garantia de Qualidade no EEES" (NDGQ, 2005) são um motor das reformas nacionais dos sistemas de garantia da qualidade. As normas são amplamente conhecidas entre os sindicatos dos estudantes em toda a Europa, visto que o SNE participou na sua elaboração. No entanto, há ainda necessidade de se continuar a promover e disseminar informação sobre as orientações fornecidas no documento da

ENQA. A *European Register for Quality Assurance Agencies* (ERQAA) é amplamente apoiada pelos SNE, como um meio para criar transparência e confiança na qualidade.

Registaram-se alguns progressos no que respeita ao envolvimento dos alunos na garantia da qualidade entre 2005 e 2007, no entanto os alunos não estão envolvidos em actividades de garantia da qualidade, a todos os níveis, na maioria dos países do EEES, e nem sempre são reconhecidos como parceiros plenos (BWSE, 2007, pág. 7).

Embora tenha havido alguns progressos no que diz respeito à participação estudantil na garantia da qualidade, a participação dos alunos na definição do EEES e na governação do Ensino Superior em termos gerais, não está bem estabelecida na maioria dos países Bolonha.

As conclusões revelam que, entre 2005 e 2007, praticamente não se verificou qualquer melhoria em relação ao envolvimento dos alunos. Em alguns casos, a situação ainda piorou quando comparada com 2005. As tentativas de participação dos alunos na gestão e governação do Ensino Superior continuam a ser vistas como uma ameaça.

Em termos de independência dos sindicatos de estudantes em relação à universidade onde se inserem, esta revelou ser bastante problemática. Em alguns países os representantes estudantis não são considerados nem tratados como parceiros iguais, pelos governos, instituições e outras partes interessadas.

O sistema de três ciclos de Bolonha está em prática em todo o EEES. A maior parte dos países colocaram em vigor as disposições legais necessárias, e uma quantidade significativa dos alunos estão matriculados em Licenciatura, Mestrado ou Doutoramento (BWSE, 2007, pág. 7).

No entanto, o relatório afirma existir falta de uma verdadeira reforma curricular em todo o EEES. Um grande número de SNE relata que os antigos programas de longa duração foram simplesmente cortados em dois, ficando os alunos com o primeiro ciclo e com uma qualificação de valor incerto para si e para o mercado de trabalho.

É relatado que em muitos países o acesso a um programa de segundo ciclo por parte de titulares com o primeiro ciclo representa um problema. Frequentemente são favorecidos graduados da mesma instituição na admissão aos programas de segundo ciclo, colocando os alunos de outras instituições, ou países, em situação desfavorecida.

Assim, o documento indica que, parece haver o risco de que o acesso limitado aos programas de segundo ciclo leve ao aumento da desigualdade entre homens e mulheres.

O relatório afirma que os ECTS estão formalmente em vigor na grande maioria dos países signatários de Bolonha. No entanto, as suas principais características não estão a ser devidamente implementadas. O relatório constata que nenhum país utiliza os ECTS para a acumulação e transferência nem implementou, de forma plena, a abordagem dos resultados das aprendizagens e a medição dos créditos ECTS em correlação ao trabalho efectuado pelo aluno. A maioria dos países ainda tem problemas que precisam de ser tratados, relacionados com a implementação dos ECTS.

O reconhecimento das aprendizagens anteriores é um conceito relativamente novo no processo de Bolonha, introduzido na Cimeira de Bergen em 2005. A maioria dos países do EEES reconhece as aprendizagens anteriores quando a finalidade é a atribuição de créditos no âmbito do acesso ao Ensino Superior, mas este reconhecimento é restrito a instituições ou sectores específicos, e não é visto como uma política nacional.

Os Quadros Nacionais de Qualificações (QNQ) ainda não foram implementados na grande maioria dos países, e o número de países que já implementaram um QNQ global em que é abrangido não só o Ensino Superior, mas também a Educação e Formação Profissional, é ainda menor.

Na maioria dos casos, os sindicatos nacionais de estudantes foram envolvidos, ou estão actualmente envolvidos, na implementação de um QNQ para o Ensino Superior, em consonância com o Quadro de Qualificações para o Espaço Europeu de Ensino Superior (QQ-EEES). No entanto, no que diz respeito ao Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (QEQ-ALV), como proposto pela Comissão, os alunos estão ainda pouco envolvidos na criação de um QNQ global. Não há praticamente qualquer interligação entre o reconhecimento de aprendizagens anteriores, e os debates sobre os quadros de qualificações, embora este factor seja comumente encarado como uma condição essencial para o sucesso dos quadros de qualificações.

O ESIB também representa os doutorandos e trabalha com a reforma do terceiro ciclo. A sua experiência mostra que continua a haver necessidade de introduzir novas linhas de orientação. Verificaram-se situações de doutorandos a ser tratados da mesma forma que os outros alunos, e em alguns países são considerados entre o estudante e o

trabalhador. Constatou-se que em alguns países os doutorandos são encarregues pela instituição de fazer os trabalhos de investigação e pesquisa. O relatório concluiu que neste último caso, a situação social dos doutorandos é estável, enquanto nos outros casos é muitas vezes difícil.

A dimensão europeia do Ensino Superior é maioritariamente entendida num sentido muito restrito. A oferta de cursos e programas de estudo de línguas estrangeiras (principalmente em Inglês) são amplamente consideradas como a dimensão europeia, no entanto a introdução de uma perspectiva europeia nos currículos raramente está na ordem de trabalhos. A dimensão externa do EEES é muitas vezes entendida como o marketing mundial do Ensino Superior da Europa (BWSE, 2007, pág. 8).

A relação do Ensino Superior Europeu com as outras partes do mundo é visto a partir de uma perspectiva económica, em vez de cooperativa. Isto conduz a uma situação em que as condições sociais e económicas dos alunos não-europeus não têm sofrido melhorias. Em alguns casos, por exemplo no que diz respeito às regulamentações mais rígidas no que concerne a emissão de visto, as condições pioraram. O relatório concluiu que parece que a maioria dos países europeus quer que o Ensino Superior seja atractivo para apenas uma pequena parte dos alunos, os que podem pagar para estudar na Europa.

Uma fuga de cérebros para a Europa (e principalmente para a Europa Ocidental), é aceite e, muitas vezes até mesmo facilitada por muitos países, ignorando os riscos que esta implica — uma fuga de cérebros dos países menos desenvolvidos. Apenas dois países nórdicos puseram em prática medidas para activamente contra-balançar a fuga de cérebros dos países menos desenvolvidos, através de alguns incentivos financeiros.

O relatório conclui que a análise global de todas as linhas de acção sugere que existe correlação entre o envolvimento dos alunos e os progressos positivos na implementação nacional. Os países que possuem, em geral, uma participação significativa por parte dos alunos na governação dos estabelecimentos de Ensino Superior geralmente mostram progressos mais visíveis na aplicação das linhas de acção da DB. Esta correlação sublinha a importância do Processo de Bolonha na perspectiva de parceria, e só se esta abordagem cooperativa for levada a sério a nível nacional, será bem sucedida a execução e o amplo acordo sobre as reformas podem ser alcançadas (BWSE, 2007, pág. 8).

2.1.4. O processo de Bolonha em Portugal

Portugal registou durante o ano de 2007 desenvolvimentos expressivos na realização do processo de Bolonha no Ensino Superior, mostrando um cumprimento considerável face ao processo em curso em toda a Europa para a modernização da oferta educativa e dos padrões de mobilidade de alunos no espaço europeu (AESPB, 2007).

No ano lectivo de 2006/07, cerca de 38% da oferta de 1º e 2º ciclo de estudos já respeitava as regras introduzidas no âmbito do Processo de Bolonha. Em 2007, cerca de 70% dos programas oferecidos em universidades públicas aplicaram o regime europeu de créditos, ECTS, sendo essa percentagem de cerca de 60% nos institutos politécnicos públicos, 99% nas universidades privadas e de cerca de 70% nos politécnicos privados (AESPB, 2007).

A mobilização considerável das instituições portuguesas e da comunidade académica na adequação ao Processo de Bolonha foi recentemente analisada no âmbito de um inquérito⁹ conduzido pela Comissão de Acompanhamento do Processo de Bolonha, com o apoio da Direcção Geral do Ensino Superior, mostrando que Portugal está empenhado em promover as reformas necessárias ao nível do Ensino Superior para a prossecução dos objectivos de Bolonha.

Embora em termos legislativos a adequação do sistema de Ensino Superior português esteja concluída, nomeadamente através da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo e a definição dos novos graus e planos de estudo estejam num grau muito avançado de concretização, muito resta ainda a fazer para cumprir os objectivos de Bolonha. Cabe às instituições, universidades e politécnicos, assumirem-se como os intervenientes a quem cumpre liderar esse processo de reformas, já não formais, mas substantivas (GNPB, 2008).

A definição dos resultados das aprendizagens é um exercício essencial não só na construção dos perfis dos diplomados, mas também, no desenvolvimento do paradigma do ensino centrado no estudante. Sendo uma linguagem nova é necessário desenvolvê-la e aprofundá-la, garantindo também que seja uma linguagem comum a todo o espaço de Bolonha. As instituições devem fomentar e estimular o envolvimento dos alunos na monitorização e avaliação das reformas introduzidas (GNPB, 2008).

⁹ http://www.mctes.pt/archive/doc/Press_Statement_07_03_08.pdf

Foi realizado um estudo na Universidade do Minho no âmbito da implementação do Processo de Bolonha. Este incidiu sobre doze cursos pertencentes ao Conselho de Cursos de Engenharia no ano lectivo de 2007/2008, (Vasconcelos *et al*, 2008). Este trabalho deveu-se à necessidade de acompanhamento da reestruturação das metodologias de ensino e de aprendizagem, sendo focalizado nos instrumentos de avaliação. As autoras concluíram que, regra geral, os professores não centralizam a avaliação num instrumento mas sim em vários e, nalguns casos, em diferentes momentos. Os dados obtidos por Vasconcelos *et al* (2008) permitem verificar isso mesmo, que existe no conjunto uma grande diversidade de instrumentos, neste caso trinta e quatro, utilizados pelos professores na avaliação da aprendizagem nas unidades curriculares.

São os testes que se destacam com maior frequência de utilização e maior peso na avaliação, seguidos dos trabalhos práticos e os trabalhos de grupo, que são os que possuem mais ponderação na avaliação. A componente prática da aprendizagem surge com bastante ênfase, complementando as formas de avaliação sobre o domínio mais teórico.

Esta mudança ao nível da avaliação, em oposição às metodologias de avaliação mais tradicionais que pendiam para a centralização da avaliação apenas num momento, permite contrariar a tendência dos alunos para um estudo concentrado apenas nos momentos de avaliação, tipo exame no final do semestre, e conseqüentemente mais sazonal. Note-se que esta forma de estudo, além de frequentemente se revelar pouco conciliável com os requisitos de determinadas unidades curriculares, que exigem um estudo mais continuado, induz numa abordagem ao estudo mais superficial, pouco assente na compreensão e reflexão sobre os conteúdos.

As autoras Vasconcelos *et al* (2008, pág.7) concluem que “Desta forma, é esperado que a médio prazo estas alterações ao nível da avaliação dos alunos permitam criar um contexto de certa forma mais exigente e mais promotor da autonomia e responsabilidade dos alunos, estimulando-os a desenvolver desde cedo estratégias de auto-regulação, gestão do tempo e planeamento, que lhes permitam responder às exigências impostas pelo sistema em que estão inseridos e, deste modo, melhorar o próprio desempenho enquanto alunos.”

Outra das conclusões do estudo é a existência de novas formas de avaliação, com maior ênfase em actividades de trabalho em equipa e de incentivo à procura de informação por parte dos alunos, em vez de uma aprendizagem mais baseada na comunicação unilateral de conhecimentos, do professor para os alunos. Estas novas formas de avaliação permitem o crescimento de um conjunto de competências especialmente importantes na mudança para o mercado de trabalho e até aqui pouco valorizadas no currículo.

As autoras distinguem quais as competências, “Referimo-nos ao ‘saber fazer social’ — como a capacidade de integração e liderança numa equipa ou a compreensão do impacto de soluções num contexto social específico —, ao ‘saber aprender’ — como a capacidade de procurar informação quando necessário — e ao ‘saber fazer’ — que implica a aplicação prática de conhecimentos teóricos de forma viável —, que, em complemento com o saber mais teórico, representam as competências essenciais à inserção no contexto profissional”. (Vasconcelos *et al*, 2008, pág. 6)

Tendo em conta os resultados apresentados no estudo, foi salientada ainda a necessidade de um maior envolvimento do aluno no seu processo de avaliação, como forma de o responsabilizar pelo próprio processo e de promoção de reflexão sobre o desempenho que teve, considerando os seus pontos fortes e menos fortes, com vista a uma melhoria contínua do padrão académico.

Como recomendações do estudo, e como lógica síntese deste subcapítulo, Vasconcelos *et al* (2008, pág.7) declaram: “Num momento de transição para uma nova concepção do Ensino Superior e dos processos de aprendizagem é importante assegurar um acompanhamento próximo ao nível das práticas avaliativas dos professores e correspondente rendimento dos alunos e eficácia de aprendizagem, contribuindo deste modo para a melhoria contínua do papel das instituições enquanto formadoras de futuros profissionais.”

No caso particular da UFP, o processo de implementação dos objectivos de Bolonha está descrito no Relatório de Concretização dos Objectivos do Processo de Bolonha (RCOPC, 2009). Este documento foi elaborado com o objectivo de dar cumprimento ao artigo nº 66-A do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei nº 107/2008 de 25 de Junho.

Na secção 2.4 deste documento encontramos as Medidas gerais adoptadas pela UFP no sentido da adaptação aos objectivos de Bolonha. Destas constam as seguintes subsecções: Documentos internos de apoio à implementação do Processo de Bolonha, Alterações pedagógicas e curriculares para adequação aos objectivos e requisitos do processo de Bolonha, Alterações e acções que visam o progresso no acompanhamento ao aluno e a promoção do sucesso escolar e as Medidas de estímulo à componente experimental e à inserção na vida activa dos alunos.

2.2. Master in Business Administration

No que se refere ao ciclo de renovação de conhecimentos, Lévy (1997, pág. 54) refere que "as pessoas não apenas são levadas a mudar várias vezes de profissão em sua vida, como também, no interior da mesma profissão, os conhecimentos têm um ciclo de renovação cada vez mais curto".

Com esta afirmação Lévy (1997), constata a necessidade da aprendizagem ao longo da vida que é um dos objectivos do Ensino Superior de Bolonha regulamentado em Portugal através da Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, no artigo 11.º, alínea e) que estipula: "Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração, na lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional e intergeracional, visando realizar a unidade do processo formativo"¹⁰.

A expressão *Master in Business Administration*, descreve uma das formações mais reconhecidas mundialmente, no que se refere a pós-graduações. A tradução literal nunca foi adoptada mantendo-se o uso do termo original. A sigla MBA é muito comum na identificação do tipo de pós-graduação, à qual se acrescenta a área específica de trabalho. Assim, com o intuito de preparar os indivíduos para posições de responsabilidade no negócio, surge um grau profissional que se pretende para aqueles que trabalham no negócio e na gestão, trata-se de um programa curricular que conduz a um MBA. Os MBA são operacionalizados em todo o mundo, porque são considerados

¹⁰ http://www.academica.pt/Backoffice/UserFiles/Documentos/PolíticaEducativa/Segunda_alteração_à_Lei_de_Bases_do_Sistema_Educativo_e_prim.pdf

relevantes para a preparação dos funcionários para o trabalho na gestão, independentemente da indústria ou sector empresarial.

O conceito surgiu no início do século XX, na Faculdade de Dartmouth (Mintzberg, 2004), sendo em seguida adoptado por Harvard em 1908. Apesar de a génese ter sido estritamente académica, os pensadores pretendiam transmitir a ciência da empresa “aos futuros dirigentes da América empresarial e assim desenvolver uma profissão de gestão”.

A introdução de Estudos de Caso, neste tipo de ensino, aconteceu logo após quando “homens de negócios foram convidados a apresentar e discutir” (Mintzberg, 2004), os problemas de gestão encontrados nas suas empresas, e os alunos eram incumbidos de, após a explanação, apresentar por escrito a análise do problema assim como a solução recomendada.

O método de Estudo de Casos continua nos dias de hoje a ser um dos mais frequentes de ensino em MBA, pois de acordo com César (2005, pág. 9) estes permitem “desenvolver questões que levem o aluno a tomar decisões de acção considerando o cenário proposto no caso”. A participação do professor não académico ganhou ênfase, dada a pertinência da experiência e da prática neste tipo de ensino. Para Mintzberg o que originou o MBA de hoje foi a convergência de escolas distintas, conforme ilustrado na figura 2.

A figura 2 demonstra as diversas e diferentes fontes a partir das quais o MBA foi sendo desenvolvido, desde o MBA de Harvard onde surgiram os primeiros professores não académicos (Mintzberg, 2004), e conseqüente introdução do método de Estudo de Casos. Assim como os contributos dos Relatórios Pierson com a sua componente sociológica e a considerada Idade do Ouro da análise, entre 1980 e 1990.

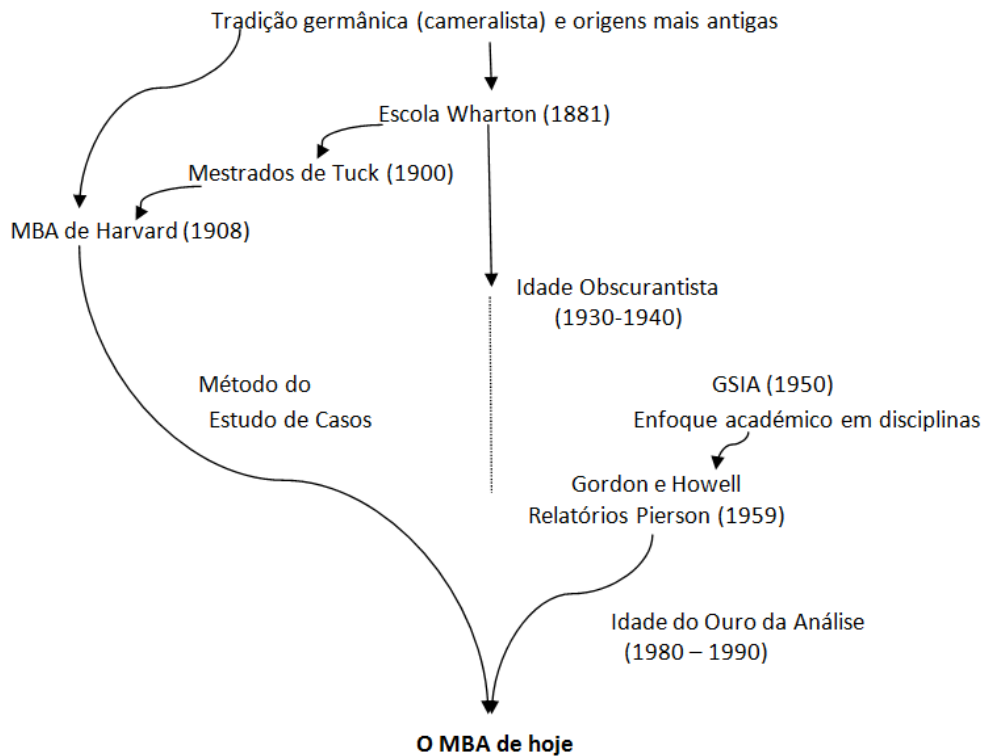


Figura 2. - A evolução do MBA até aos dias de hoje, Mintzberg (2004, pág.98)

Em Portugal a oferta de formação de MBA é já expressiva, com programas disponíveis em várias universidades nacionais. Por outro lado, as empresas já apostam neste tipo de formação, facilitando aos seus colaboradores a realização deste tipo de cursos¹¹. Tendo como público-alvo quadros de empresas que queiram aprofundar os seus conhecimentos nesta área, este tipo de programas tem uma duração curta, entre um a dois anos, e tem fundamentalmente uma componente prática, na qual os alunos analisam estudos de caso e partilham experiências profissionais.

2.3. O MBA em Portugal

Desde o ano lectivo de 1980/1981 têm sido desenvolvidos MBA em Portugal¹². O primeiro programa deste tipo em Portugal não teve um número significativo de interessados durante a primeira década. No entanto, no início dos anos 90 foi criada uma maior e mais diversificada oferta de MBA, e os mestrados nas áreas de Gestão e Economia têm desde então proliferado no nosso país com programas cada vez mais especializados. A opção pela diversificação veio ao encontro das próprias características

¹¹ <http://projectomba.wordpress.com/2008/05/23/valorizar-a-carreira-atraves-de-um-mba/>

¹² <http://www.centroatl.pt/edigest/mba/mba0port1.html>

do mercado de trabalho actual, no qual as empresas exigem dos seus funcionários conhecimentos cada vez mais especializados e uma formação mais sólida nas suas áreas de actuação.

Com o lançamento do primeiro MBA internacional português *The Lisbon MBA*¹³ (MCTES, 2009), foi assinado a 21 de Fevereiro de 2008, numa cerimónia presidida pelo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), José Mariano Gago, o Memorando de Entendimento entre o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) na pessoa do Director Adjunto da *Sloan School of Management* do MIT, Professor S.P. Kothari, a Universidade Católica Portuguesa (UCP) e a Universidade Nova de Lisboa (UNL).

O programa *The Lisbon MBA* (TLM) insere-se no âmbito mais alargado da cooperação estimulada pelo Governo, desde 2006, entre instituições portuguesas de ciência, tecnologia e Ensino Superior e o MIT. Para esse efeito, foi realizado um exercício de avaliação do potencial para essa cooperação, no âmbito do qual os peritos do MIT concluíram, que Portugal é um país interessante para realizar investigação e um parceiro relevante para futuras parcerias na economia do conhecimento que emerge, dado o compromisso do Governo Português em reforçar a Ciência e a Tecnologia e em promover a cooperação internacional no Ensino Superior¹⁴.

O programa TLM corresponde aos termos definidos após o trabalho de diagnóstico e avaliação elaborado pelo MIT em 2006, e entretanto tornado público, o qual foi seguido por um trabalho detalhado de preparação durante 2007, que incluiu a concretização do apoio sustentado de um conjunto de entidades, públicas e privadas, que garantem o suporte financeiro e o envolvimento institucional adequados à exigência de qualidade e ambição com que o programa é lançado.

A Faculdade de Economia e Gestão, da UCP, e a Faculdade de Economia, da UNL, vêm desde há muito desenvolvendo estratégias de afirmação internacional, nas quais a promoção da investigação científica, o recrutamento internacional de professores e alunos e a obtenção de acreditações internacionais têm desempenhado um papel

¹³ Este programa mantém um local de presença na Internet <http://www.mbacatolicanova.com/Default.aspx>

¹⁴ http://www.mctes.pt/archive/doc/PortugalSLOANDraft_rev_21feb08_0.pdf

fundamental. O processo de internacionalização destas universidades deparou-se com dois grandes impedimentos:

- a reduzida escala em que ambas as universidades actuam;
- a fraca imagem de Portugal como localização de excelência para o ensino e investigação em Gestão.

Assim, para ultrapassar estes obstáculos as duas universidades concordaram na junção dos seus programas de MBA, no ano de 2007. Experimentado que está o êxito desta parceria, a realização do programa conjunto com a colaboração do MIT é o passo que se segue para que as duas universidades possam avançar na direcção do reconhecimento internacional.

O TLM pretende ser um programa de MBA, em que o currículo dará uma maior importância ao desenvolvimento de aptidões emocionais, do espírito criativo e da capacidade de adaptação e gestão multicultural. Para além de um currículo que se pretende inovador, o programa conta com um conjunto de professores de diversas nacionalidades e formação internacional.

O TLM foi projectado com o intuito de manter uma ligação contínua ao mundo empresarial, contando com o envolvimento das empresas que apoiaram a criação do programa. O grupo inicial de empresas que acordaram apoiar o Programa e que assinam o acordo de parceria institucional inclui o Banco BPI, o Banco Espírito Santo, a Caixa Geral de Depósitos, a EDP - Energias de Portugal, a Fundação Vodafone Portugal, a José de Mello SGPS e a Rede Eléctrica Nacional. Este programa de MBA com a duração de um ano inclui um período de incursão no MIT *Sloan School of Management* e um estágio internacional e iniciou-se a 7 de Janeiro de 2009.

2.3.1. O papel dos professores

Neste âmbito de MBA, é também pertinente abordar o papel dos professores, pois se já no ensino regular os professores sentem dificuldades, como constata Silva & Miranda (2005, pág. 594), “No momento em que se inicia o *ser professor* abre-se um leque imenso de questões para que não temos resposta ou, com mais rigor, cujas respostas se passam a elaborar em cada pedaço de aula”, sentirão também dificuldades os

professores não académicos, oriundos da vida empresarial, ao participarem num tipo de ensino como o MBA. Estas questões colocadas por Silva & Miranda (2005, pág. 594:5) levantam uma questão única: “Como ensinar?”. As questões colocadas foram:

- gerir o espaço/tempo da aula, assimilando os rituais a ele subjacente;
- construir as directrizes que permitam manter a disciplina;
- motivar os alunos para a aprendizagem, mas inculcar-lhes também mecanismos facilitadores de atitudes de cooperação e de participação;
- planificar o trabalho de modo a assegurar a progressão dos alunos;
- conceber e participar em projectos que fomentem a interdisciplinaridade”.

Atherton (2005b) vai de encontro às questões colocadas por Silva & Miranda (2005, pág. 594:5), através da divisão em fases, visíveis na figura 3, do que deve ocorrer para ensinar.

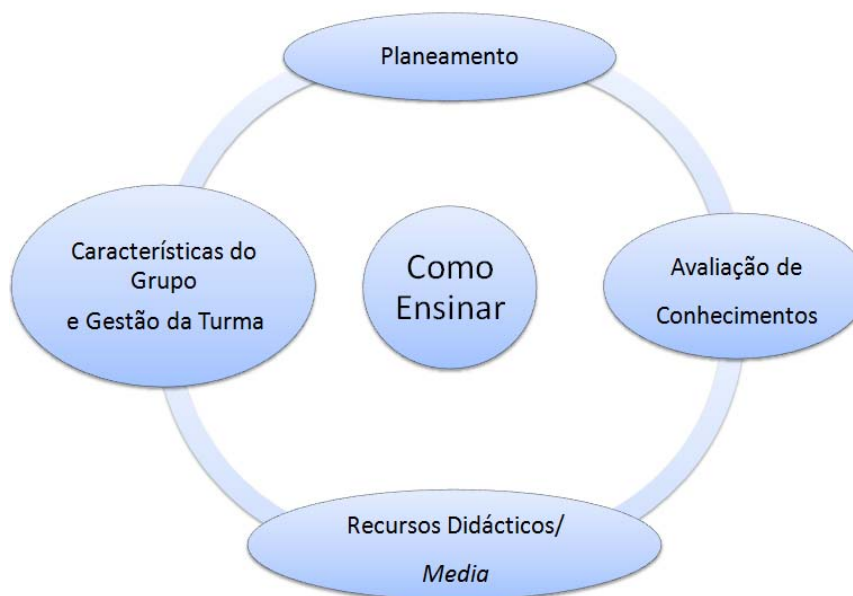


Figura 3. - Adaptação do esquema de Atherton (2005b)

A Figura 3 ilustra as fases que o professor deve percorrer ao projectar um módulo ou disciplina, em última instância para ensinar. Estas fases serão descritas na secção seguinte.

2.3.1.1. O planeamento

Segundo Atherton (2005b) a primeira fase é o Planeamento. Esta deve considerar:

- a definição com precisão dos objectivos, “algo, que com esforços ou acções, se pretende obter ou realizar”. Os objectivos são a declaração do que se vai ensinar. Já o desfecho, tradução literal de *outcome*, é definido como “um produto ou resultado final” e trata-se dos conhecimentos que vão ser aferidos. Os resultados são a prova do que um aluno vai saber ou ser capaz de fazer, o que aprendeu no módulo ou disciplina. Para efeitos práticos, os objectivos e os resultados deveriam ser a mesma coisa, especialmente se forem especificados antes de se iniciar o ensino.
- a existência de um plano para cada uma das sessões. Na Figura 4 encontra-se um esquema que ilustra quais as etapas a ter em conta quando se pretende planejar uma sessão.

Neste esquema é possível encontrar quais as questões a ter em conta quando se planeia uma sessão; as questões que dependem dos alunos encontram-se delineadas com moldura mais espessa, as dependentes do professor com moldura mais fina e as questões relacionadas com recursos com moldura dupla.

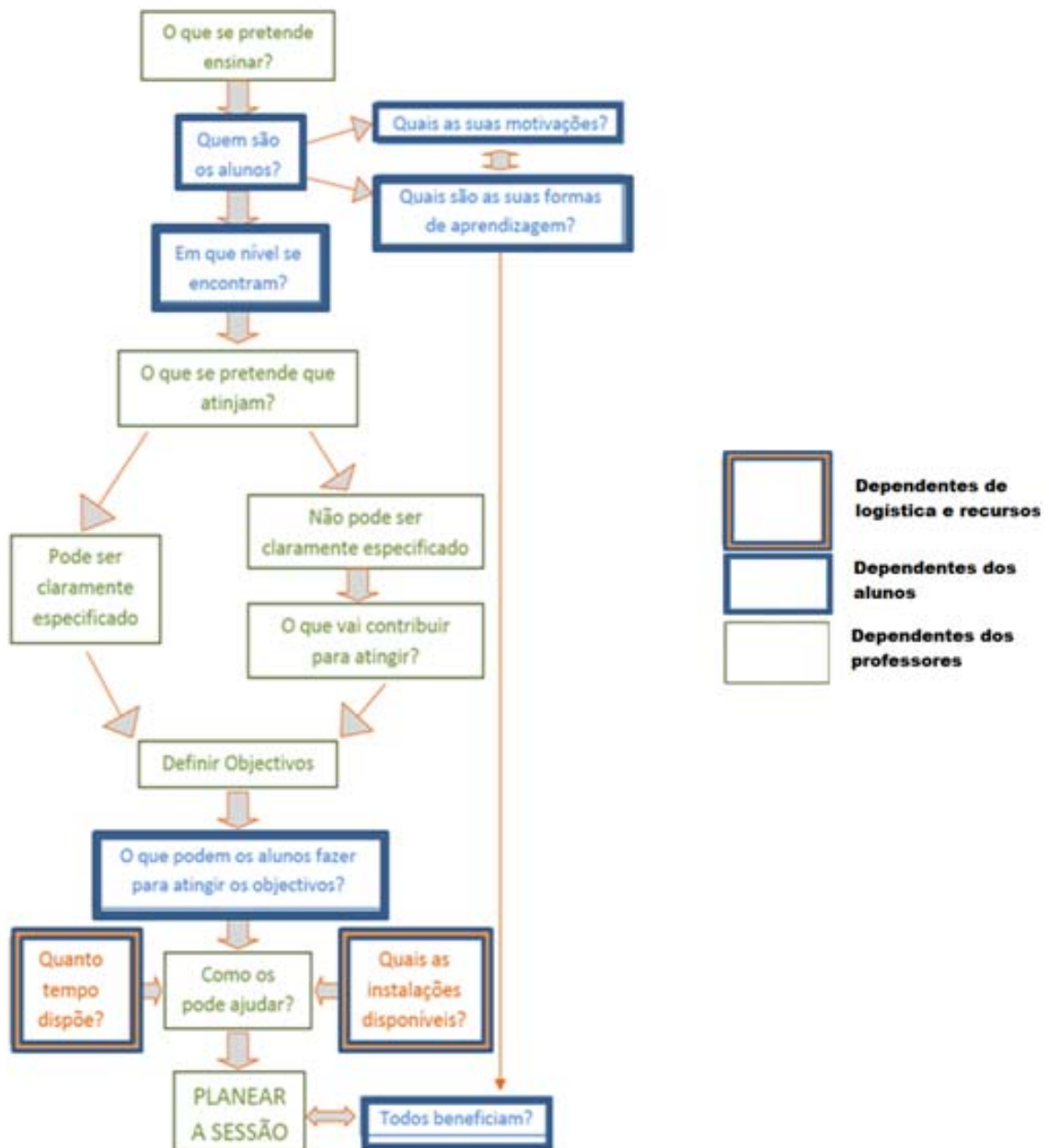


Figura 4. - Esquema de como Planear uma Sessão (adaptado de Atherton, 2005c)

Através deste esquema Atherton (2005c) dá ênfase à importância da definição do que se pretende ensinar. Como será referido no capítulo 3, um dos princípios para a garantia do sucesso da aprendizagem é a clareza de foco, facto este defendido por Atherton. Assim o autor concebe este esquema através da questão “O que se pretende ensinar?” e para lhe dar respostas.

2.3.1.2. A avaliação de conhecimentos

A segunda fase, segundo Atherton (2005b), é a de avaliação de conhecimentos. A medição dos conhecimentos adquiridos pode ser feita de formas diferentes, mediante o que se pretende avaliar. Esta secção apresenta diferentes métodos de avaliar conhecimentos, no tipo de ensino em análise, e o seu ajuste ao tipo de objectivos a avaliar. De acordo com Atherton (2005a) os métodos podem ser agregados nos seguintes:

- Estudos de caso: consiste na “observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan e Biklen, 1994);
- Observação: “a observação é uma etapa intermédia entre a construção de conceitos e das hipóteses e o exame dos dados utilizados para as testar (Quivy *et al*, 1998, pág.163);
- Questionário após observação: é um interrogatório oral e a forma de avaliação mais utilizada em sala de aula. Na verdade, trata-se de uma característica comum a todos os que ensinam, no entanto dificilmente é reconhecida como uma forma de avaliação por parte dos professores;
- Exame de livro aberto: permite que os alunos consultem, por exemplo, livros, estatutos legais, tabelas, fórmulas durante o exame.
- Trabalho escrito: é uma forma tradicional de avaliação relativamente a algumas áreas profissionais e académicas. Aborda uma questão ou assunto estabelecidos pelo professor e geralmente possui limite de palavras ou páginas;
- Projectos de Grupo: os alunos elaboram um trabalho ou uma apresentação em grupo;
- Projectos de desempenho: consiste, por exemplo nas artes, na realização de projectos, encenação de uma peça, de um concerto, de uma dança; é uma forma bem estabelecida, não só de avaliação sumativa, mas de estruturar toda uma sequência de ensino. No entanto, outras formas concretas de projectos que

envolvam planeamento, execução e avaliação, são também considerados como projectos de desempenho;

- **Portfólio:** é uma colecção de itens que foram preparados para um objectivo diferente do que a avaliação. Abrange áreas distintas, como por exemplo as fotos de um modelo de um artista ou mesmo um relatório de análise de um gestor;
- **Apresentações:** é na verdade um meio, e não um método, de expor um projecto ou um trabalho realizado em grupo ou individualmente;
- **Projectos:** têm por vezes os mesmos objectivos de um trabalho escrito, mas neste caso refere-se essencialmente a uma avaliação que requer alguma investigação ou trabalho de pesquisa, bem como a construção de uma fundamentação;
- **Questões de resposta curta:** são menos estruturadas do que questões de escolha múltipla e são muitas vezes utilizadas em exames, sendo seguidas de perguntas de maior desenvolvimento;
- **Exames orais:** é uma forma de certificação, uma versão oral de questionário, realizado após a apresentação da tese ou dissertação, para tornar o aluno verosímil quanto à autoria e ao conhecimento adquirido na construção da dissertação;
- **Simulações:** variam desde o realismo do simulador de voo à reconstrução de uma empresa em situação de crise. As simulações avaliam situações como uma tomada de decisão, habilidade ou mesmo a prática em contextos profissionais;
- **Projectos práticos:** normalmente definidos para a avaliação sumativa, de um profissional ou de uma área profissional, onde os alunos trabalham, individualmente ou em grupo, na realização de uma tarefa estabelecida pelo professor que reúne os conhecimentos e competências necessárias da disciplina;
- **Exercícios:** os exercícios ou problemas são dispositivos tradicionais de avaliação formativa em quase todas as disciplinas. Aos alunos são apresentados exercícios ou problemas a serem resolvidos na sala de aula, ou mesmo em casa, que mais tarde serão discutidos em sala de aula.

No entanto, para além de conhecer as formas de avaliação é também importante perceber quais os tipos de aprendizagem que as mesmas avaliam. A Tabela 2¹⁵ lista as formas de avaliação de cada tipo de aprendizagem.

Forma de Avaliação	Tipo de Aprendizagem a ser avaliada
Redacção extensa, trabalho escrito	
Exame escrito	Memorização por repetição, detecção de erros, estruturação rápida
Exame de Livro aberto	Exemplificação, Compreensão, menor uso da memória
Trabalho de casa	Mais leitura, estabelecer correlações, organizar, aplicar e copiar
Teste de Objectivos	
Escolha múltipla	Reconhecimento, estratégia, compreensão, cobertura
Resultados Pedidos	Hierarquias de discernimento
Avaliação de Desempenho	
Prática	Competências necessárias na vida real
Seminário, apresentação	Competências de Comunicação
Incidentes críticos	Reflexão, aplicação, noção de pertinência
Projecto	Aplicação, capacidades de pesquisa
Jornal reflexivo	Reflexão, aplicação, noção de pertinência
Estudo de Caso e de problemas	Aplicação, competências profissionais
Portfólio	Reflexão, criatividade, resultados não esperados
Avaliações rápidas (turmas grandes)	
Mapas conceptuais	Cobertura, relacionar
Teste de Três minutos	Nível de compreensão, noção de pertinência
Comentário analítico conciso	Compreender a importância de detalhes significativos
Resposta Curta	Recordar unidades de informação, cobertura
Carta a um amigo	Compreensão do todo, aplicação, reflexão
Preencher espaços em branco	Compreensão das ideias principais

Tabela 2. - Formas de avaliação tendo em conta o tipo de aprendizagem a ser avaliada, adaptada de Biggs (2003a, pág. 5)

2.3.1.3. Características do grupo e gestão da turma

Cada grupo de alunos é único, pelo facto de ser constituído por indivíduos muitas das vezes com áreas de interesse, trabalho e de formação académica diferentes Atherton (2005b). Assim a dimensão do grupo, a sua cultura, desenvolvimento e os diferentes

¹⁵ Na tabela encontram-se várias formas de avaliação, das quais é possível encontrar informação em: <http://www.sussex.ac.uk/academicoffice/1-4-7.html> .

papéis que desempenham no seu dia-a-dia são também uma contribuição para a própria formação.

Cada grupo de alunos tem as suas características específicas e essas características podem e devem influenciar o planeamento das sessões. O tamanho da turma pode influir directamente o planeamento das aulas: se a turma for demasiado grande, o professor terá mais dificuldades em responder a todas as solicitações e por isso deverá expor a matéria de uma outra forma, se a turma for pequena, haverá mais espaço para debate de ideias e esclarecimento de dúvidas.

Um outro factor que pode ser determinante para o planeamento das sessões é a heterogeneidade do grupo. Um grupo do qual façam parte alunos com idades, formações e experiências distintas será um grupo com exigências diferentes de um outro mais homogéneo.

Também o desenvolvimento da turma, ou seja, a forma como eles acompanham a matéria, pode provocar alterações no plano de sessões previamente definido. Se uma turma acompanhar rapidamente a matéria, o professor terá efectivamente de alterar os planos de sessão e até mesmo readaptar o conteúdo programático. No caso contrário, caso a turma acompanhe mais lentamente, o procedimento do professor deve ser exactamente o mesmo, sem nunca sair das linhas orientadoras do módulo (Atherton, 2003b).

É necessário que o professor adapte sempre os planos de sessões à turma e às especificidades da mesma, tendo sempre em conta as linhas orientadoras previstas para o módulo.

2.3.1.4. Os Recursos Didácticos / Media

Uma das fases que faz cada vez mais sentido ter em atenção, é a que considera os recursos didácticos/ *media*. Como parte integrante de qualquer tipo de formação devem ser considerados os meios a serem utilizados, que de acordo com Silva (1998, pág. 201) “são os intermediários – estruturas e processos físicos ou técnicos – que estabelecem o conjunto das interacções comunicativas entre o emissor e o receptor (o professor e os alunos) ”.

Assim, tem-se que as interações comunicativas entre o professor e o aluno processam-se através do material didáctico utilizado e o seu uso justifica-se porque o material didáctico “ (...) proporciona o desenvolvimento de capacidades cognitivas, facilitando e estimulando a intervenção mediada sobre a realidade, a captação e a informação e a criação de contexto diferenciados de aprendizagem” (Silva e Miranda, 2005, pág. 596).

Os recursos seleccionados terão de estar sempre em consonância com a concretização dos objectivos. O professor deve saber claramente o que devem apreender os alunos e, a partir daí, utilizar os meios que melhor auxiliem ao desenvolvimento das suas competências.

Silva (1998) defende que para além da sua adequação à concretização dos objectivos, os recursos seleccionados devem adequar-se às características psicológicas dos participantes, isto é, aferir qual o recurso que melhor o estimulará. É indispensável que seja feita uma análise criteriosa das características do público-alvo e que daí resultem experiências suficientes para fazer assimilar determinados conceitos. Se a mensagem se destinar a uma reflexão individual, o melhor recurso será o texto impresso. Permite uma concentração individual maior e a anotação de algumas reflexões, por parte do aluno. Se a mensagem se destinar a uma análise de grupo, o recurso a um equipamento projectável, será o aconselhável.

A selecção de um recurso deve basear-se na função que irá desempenhar numa situação de ensino/aprendizagem, uma vez que os recursos podem assumir funções distintas. Por exemplo, um conjunto de acetatos coloridos ou um filme ajudam a introdução de um tema e facilitam a motivação, no entanto, outros recursos haverá, que facilitam a retenção e a memorização, como os audiovisuais em geral.

Os recursos didácticos descritos são sinónimo da evolução dos sistemas de formação mas, só por si, são limitados. O professor/tutor continua a ser a peça fulcral de qualquer sistema.

Os sistemas multimédia conjugam a utilização de várias formas de *media* para a apresentação da informação. A utilização do computador na formação não se resume à navegação na *Web*. A Internet permite a partilha de informação remota com qualquer ponto do mundo. Ao nível da formação, em especial, à distância, a Internet possibilita

não só a troca de informação, como também a aproximação das relações aluno/professor.

Lévy (1997) afirmava que “Ora o ciberespaço, dispositivo de comunicação interactivo e comunitário, apresenta-se precisamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência colectiva. É assim, por exemplo, que os organismos de formação profissional ou de ensino à distância desenvolvem sistemas e aprendizagem cooperativos em rede.”

É o caso das Plataformas de Ensino em Linha ou *Learning Management Systems* (LMS). Estas são aplicações que actuam como servidores em internet ou intranet disponibilizando um conjunto de ferramentas essenciais para a implementação de acções de formação a distância. Através de um LMS são alcançados benefícios para os organizadores do curso pois obtêm apoio na gestão das inscrições e dos acessos dos alunos às disciplinas, assim como, controlo da participação e performance dos alunos.

Estas vantagens eram referidas já em 1987 por Lévy, “O computador é, também, um instrumento de precisão para a investigação em pedagogia. Por seu intermédio, todos os alunos podem ser submetidos exactamente ao mesmo programa de ensino e pode-se registar detalhadamente os seus progressos, atrasos e erros. Os autores de programas de ensino assistido por computador melhoram os seus produtos progredindo no conhecimento dos mecanismos de aprendizagem.” (Lévy, 1987, pág.29)

Segundo Tajra (2000), “a Internet traz muitos benefícios para a educação, tanto para os professores como para os alunos. Com ela é possível facilitar as pesquisas, sejam de grupo ou individuais, e o intercâmbio entre os professores e alunos, permitindo a troca de experiências entre eles”.

Assim, para os alunos os benefícios passam por ter acesso a uma infra-estrutura de formação personalizada com o seu nome de utilizador e palavra passe, acesso aos recursos da formação, nomeadamente os manuais, exercícios e simuladores, acesso a correio electrónico, *chat* e fórum de discussão, através dos quais, poderão contactar o professor e restantes alunos.

No que concerne aos professores, este obtêm maior controlo das actividades dos alunos, assim como, do progresso e da avaliação dos mesmos. É possível tirar as dúvidas dos

próprios professores e dos alunos através da Internet e sugerir muitas fontes de pesquisa. Com essas vantagens, a formação e a sua preparação tornam-se mais dinâmicas, uma vez que segundo Moran (1997) usando as funcionalidades da rede "o professor terá a sua disposição a possibilidade de elaborar um processo de ensino-aprendizagem de forma mais aberta, flexível, inovadora e contínua". Existe melhoria da comunicação, quer na sua forma síncrona quer assíncrona como refere Pacheco (2001, pág.51) "A capacidade de interação imediata ou diferida que as redes de computadores oferecem perturba nosso modo de agir, coloca em questão as organizações existentes e as relações de força e exige uma aprendizagem contínua, que faz com que nos transformemos em alunos permanentes."

Neste capítulo foi realizada a contextualização dos itens que servem de base à dissertação, nomeadamente o Processo de Bolonha, os conceitos na base do *Master in Business Administration* (MBA) e o papel do professor. No capítulo seguinte é apresentado e analisado, o conceito de Educação Baseada em Resultados.

3. Educação Baseada em Resultados (OBE¹⁶)

3.1. Definição de OBE

“Educação Baseada em Resultados (OBE), significa organizar e concentrar todo o sistema educacional em torno daquilo que é relevante, para que todos os alunos sejam capazes de obter sucesso no final das suas experiências de aprendizagem. Isto significa começar com uma imagem clara do que é importante que todos os alunos sejam capazes de fazer e, em seguida, organizar o currículo, a instrução e a avaliação para garantir, em última instância, que esta aprendizagem aconteça.” (Spady, 1994, pág.12).

Numa outra perspectiva, a OBE é definida como "...uma abordagem abrangente à organização e funcionamento de um sistema educativo que está focado em, e definido pelo sucesso das demonstrações das aprendizagens solicitadas a cada estudante" (Spady, 1994, pág. 198).

Por detrás destas definições está uma abordagem ao planeamento, avaliação e disponibilização da formação que exige que os administradores, os professores e os alunos centrem a sua atenção e respectivos esforços sobre os resultados desejados da educação, e sejam responsáveis pelo que transparece (Spady, 1994; Vella, *et al*, 1998).

Assim, o principal objectivo da OBE é facilitar as mudanças desejadas nos alunos, sendo elas: aumento dos conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e influenciar positivamente as atitudes, os valores e o discernimento. A OBE defende a ideia de que a melhor forma de aprender é determinar primeiramente o que deve ser alcançado. Uma vez que o objectivo final (produto ou resultado) tenha sido determinado, as estratégias, os processos, as técnicas, e outras formas e meios podem então ser colocadas em prática, de forma a atingir as metas pretendidas.

Os resultados são produtos da aprendizagem que os alunos devem demonstrar no final de experiências significativas de aprendizagem: o que podem fazer realmente os alunos com o que sabem e com o que aprenderam. Geysler (1999) explica que quando os alunos fazem coisas relevantes com o que sabem, usam para além do conhecimento adquirido

¹⁶ *Outcomes-based education*

adaptando os conceitos recebidos à nova situação, e deixam de estar no nível do saber-saber para passar ao nível do saber-fazer. Os resultados também podem ser descritos como acções que reflectem as competências do aluno em utilizar conteúdo, informações, ideias e ferramentas com êxito. Vella *et al* (1998) relembra a importância dos mecanismos de responsabilização, que reflectem directamente o desempenho estudantil e ajudam os alunos a “saber o que eles sabem”. Assim, os resultados descrevem os produtos da aprendizagem ao longo de um período de tempo — os resultados daquilo que é aprendido versus o que é ensinado.

Existem vários termos ou expressões que vão de encontro à Educação Baseada em Resultados. Apesar das alternativas encontradas em diversas fontes, nomeadamente Abordagem Baseada em Resultados, Pearce (2008) identifica e analisa as diferentes designações passíveis de serem atribuídas concluindo, no entanto, que as diferentes formas de se identificar a OBE são, em última instância, sinónimas.

A mudança em direcção à OBE é semelhante ao movimento para a qualidade total, uma vez que reflecte a melhor forma para indivíduos e organizações chegarem onde pretendem. É preciso primeiro determinar onde eles querem chegar, e então programar em retrocesso para determinar a melhor forma de chegar do ponto de partida ao de chegada. Os proponentes da OBE assumem que há muitas maneiras de se chegar ao mesmo resultado. A OBE é actualmente utilizada internacionalmente em países como Canadá, África do Sul, Nova Zelândia e Estados Unidos segundo Malan (2000), já Adam (2004) reforça a utilização nos países supracitados e acrescenta a Austrália.

Spady (1994) considera que existem duas abordagens aos sistemas de aprendizagem, a educação baseada em conteúdos (tradicional) e a educação baseada em resultados (transformacional). O autor estabelece um paralelismo entre as duas abordagens, que é mostrado na tabela 3.

Sistema de Aprendizagem Baseada em Conteúdos	Sistema de Aprendizagem Baseada em Resultados
Alunos passivos	Alunos activos
Processo de avaliação — impulsionado por exames & notas	Avaliação contínua
Aprendizagem através da memorização pela repetição	Pensamento crítico, raciocínio, reflexão e acção
Conteúdo baseado e dividido por temas	Conhecimento para integração, de aprendizagens relevantes relacionadas com situações da vida real
Focado nos livros e nas fichas de trabalho e centrado na figura do professor	Centrada nos alunos e no professor mas como facilitador, utilização de grupos e trabalho de equipa
Visão do currículo como rígido e não negociável	Os programas para a aprendizagem, são vistos como guias que permitem que os professores sejam inovadores e criativos na concepção dos programas e respectivas actividades
Os professores são os responsáveis pela aprendizagem, e esta é motivada pela personalidade do professor	Os alunos assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem, e são motivados pelo retorno e afirmação de valor recursivo
A ênfase está no que o professor espera alcançar	A ênfase está nos resultados — o que o aluno se torna e compreende
O conteúdo está distribuído em prazos rígidos	Os prazos são flexíveis — os alunos trabalham no seu próprio ritmo
Os alunos mantêm-se numa única instituição até completarem a sua aprendizagem	Os alunos podem reunir créditos de diferentes instituições até alcançar a sua qualificação
Os conhecimentos e experiências anteriores, mesmo que daquela área da aprendizagem, são ignorados — cada vez que inicia um processo de qualificação é no seu todo.	Existe reconhecimento de aprendizagens prévias: após pré-avaliação, os alunos vêem os resultados atingidos creditados ou transferidos para outros locais.

Tabela 3. - Aprendizagem Baseada em Conteúdos Versus Aprendizagem Baseada em Resultados

(Fonte: Spady, 1994)

Através da tabela 3, é possível verificar a mudança de paradigma implícita entre a Aprendizagem Baseada em Conteúdos e a Aprendizagem Baseada em Resultados. O foco é redireccionado do professor para o aluno e são adaptados os meios de avaliação, os recursos didácticos e tempos aos resultados que se pretende que os alunos atinjam. No entanto, é importante referir que, existem também argumentos contra a OBE, expressos na Tabela 4.

Argumentos a favor	Argumentos contra
<ul style="list-style-type: none"> • Promove altos níveis de expectativas e exigências, resultando numa maior aprendizagem para todos os alunos; • Prepara os alunos para a vida e para o trabalho no século XXI; • O retorno acontece através de formas mais fidedignas de avaliação; • Encoraja a tomada de decisão tendo em conta o currículo, métodos de ensino, estrutura e gestão do local de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode provocar conflitos com os requisitos de admissão, entre os alunos que possuem graus reconhecidos e os que possuem competências adquiridas ao longo da vida; • Alguns dos resultados focam-se demasiado em sentimentos, valores, atitudes e crenças, e não de forma suficiente na obtenção de conhecimento de facto; • Depende demasiado de avaliação subjectiva, em vez de testes objectivos e mensurações; • Reduz o controlo local.

Tabela 4. - Argumentos a favor e contra a Educação Baseada em Resultados¹⁷

Torna-se importante referir que, na Tabela 4, nenhum dos argumentos apresentados como sendo contra a aplicação da OBE, representam uma barreira. Na realidade, utilizando metodologias de admissão e de avaliação de alunos definidas com rigor são considerados como ultrapassáveis todos os argumentos apresentados (Spady, 1994, pág. 85:87).

3.2. Princípios da OBE

Para Spady (1998), os princípios que orientam a educação baseada em resultados, devem ser considerados em conjunto, de forma a reforçar as condições para que os alunos e professores tenham sucesso. Os princípios da OBE são:

- a clareza de foco: esta deve ser direccionada para o que se pretende que os alunos sejam capazes de fazer e para a sua aplicação prática, isto é de que forma a clareza de foco deve ser aplicada, deve-se considerar que esta vá:

¹⁷ Adaptado de: Comissão de Educação dos Estados. " Educação baseada em Resultados: Uma visão geral." Denver, CO. (1995).

- ajudar os alunos a desenvolver competências;
 - facultar competências para atingir resultados pré-determinados que sejam significativos;
 - clarificar intenções de aprendizagem a curto e a longo prazo;
 - focalizar as avaliações nos resultados significativos.
- a concepção descendente: deve-se iniciar a concepção curricular com uma definição clara das aprendizagens importantes, que se espera que os alunos atinjam até ao final da sua educação formal. Para a sua aplicação prática deve-se considerar:
 - desenvolver de forma constante os currículos;
 - rastrear os resultados desejados a partir dos resultados finais obtidos;
 - identificar quais os " blocos de construção" das aprendizagens;
 - interligar as decisões de planificação, ensino e avaliação para os resultados significativos.
 - elevar as expectativas: devem ser estabelecidos padrões elevados de performance aos alunos. Para a sua aplicação prática deve-se considerar:
 - envolvimento profundo com os temas/assuntos a serem ensinados;
 - ir para além do habitual, e incentivar e promover novos conhecimentos.
 - expandir as oportunidades: não aprender o mesmo da mesma forma durante o mesmo período de tempo. Para a sua aplicação prática deve-se considerar:
 - fornecer várias oportunidades de aprendizagem, conciliando as necessidades dos alunos com as técnicas de ensino e o tempo que cada um demora a assimilar esses conhecimentos.

Outra autora (Acharya, 2003) defende os seguintes princípios para a educação baseada em resultados:

- a clareza de ênfase nos resultados, isto é, manter sempre como meta os resultados significativos e dar a conhecer aos alunos o que é pretendido que eles atinjam;
- planejar a partir dos resultados, ou seja todo o desenvolvimento, ensino e avaliação do módulo será efectuado tendo por base os resultados que se pretendem atingir;
- ter expectativas elevadas de sucesso, que sejam consistentes. Estabelecer que a OBE se aplica a todos os alunos, esperar que os alunos sejam bem sucedidos, fornecendo-lhes encorajamento para se empenharem nos temas de aprendizagem e para atingirem os melhores resultados;
- expandir as oportunidades de desenvolvimento de currículo, dar margem de manobra para cada aluno aprender ao seu próprio ritmo. Atender às necessidades individuais e às diferenças, por exemplo, ampliação de tempo e recursos disponíveis para que todos os alunos sejam bem sucedidos em atingir os resultados.

Como é possível perceber em Spady (1998) e Acharya (2003), os princípios são convergentes e focam os mesmos pontos cruciais quanto aos itens a ter em conta quando se pretende implementar a educação baseada em resultados. Segundo Spady (1998) o princípio basilar da OBE é a clareza do foco. Este princípio depreende que o desenvolvimento curricular, a implementação e a avaliação devem ser orientados pelos resultados que se esperam dos alunos. Os responsáveis pelo planeamento de currículo e os professores têm de identificar de forma clara o que se pretende que os alunos sejam capazes de demonstrar no final das aprendizagens. Quando esses resultados esperados são identificados, o currículo deve ser construído através do mapeamento de conhecimentos e competências.

3.3. Objectivos da OBE

Spady (1994) destaca que a decisão do que os alunos vão aprender e se vão aprender, é mais importante do que a definição dos meios pelos quais eles aprendem e quando essa aprendizagem acontece. O autor identifica dois objectivos fundamentais para a OBE:

- garantir que, após a sua saída do sistema educativo, todos os alunos são bem sucedidos e detêm o conhecimento, as competências e qualidades (a nível de valores e atitudes) necessárias ao mercado de trabalho;
- atingir e maximizar os resultados específicos para todos os alunos, pela congruente estruturação e gestão de instalações educativas, para que a educação seja orientada ao sucesso.

O mesmo autor adverte ainda que, embora todos os alunos possam ser bem sucedidos e aprender, eles podem não fazê-lo em simultâneo, porque têm diferentes formas e estilos de aprendizagem. Para que a aprendizagem seja bem sucedida é importante que o aluno possua fortes alicerces psicológicos e cognitivos, relativos às aprendizagens anteriores. Porém a aprendizagem também depende do esforço dos professores e outros intervenientes no processo de ensino e do apoio que prestam aos seus alunos. A OBE como filosofia, exige aos professores conseguir resultados de forma mais activa, fornecendo orientações focadas nas seguintes características:

- a estrutura do processo de aprendizagem;
- o tempo de implementação do processo de aprendizagem;
- as normas de desempenho dos alunos;
- a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Cada uma destas quatro áreas é explicada na Tabela 5, que se encontra abaixo. A explicação para esta abordagem assenta nos resultados das aprendizagens, em torno dos quais todos os componentes do sistema devem ser focados. (Spady, 1994).

Características	Sistema de Aprendizagem Baseada em Conteúdos	Sistema de Aprendizagem Baseada em Resultados
Estrutura do Processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Plano Curricular é pré-definido, avaliação e certificação só presencialmente ❖ Estruturas definitivas, não existe definição dos resultados das aprendizagens 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ O currículo, as estratégias de ensino e de avaliação e normas são ajustáveis ❖ Estruturas de apoio flexíveis e como meio para definir “fins das aprendizagens”
Tempo de implementação do processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Horários inflexíveis para professor e alunos; ❖ Os cronogramas controlam a aprendizagem e o sucesso 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Planificação utilizada é alterável com o intuito de a fazer coincidir com as necessidades do professor e do aluno
Normas de desempenho dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aproximação comparativa e competitiva ❖ Relacionado com uma “curva” pré-determinada ou cota de possíveis sucessos 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Alunos potencialmente capazes de receber créditos, por alcançar níveis de eficácia ❖ Não há cotas e normas determinadas
Avaliação da aprendizagem dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Avaliação contínua e classificação permanentes ❖ Erros têm registo permanente: melhores notas e relatórios rápidos e desempenho consistente; os alunos mais lentos nunca conseguem acompanhar ❖ Nunca é avaliado/ documentado o que os alunos podem realmente fazer com sucesso 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ponto de vista global da aprendizagem e da realização/obtenção conhecimentos ❖ Erros inevitáveis nas etapas de desenvolvimento e demonstração de alto nível de capacidades de desempenho ❖ A maior conquista é o que consegue fazer efectivamente.

Tabela 5. - Sistemas de Aprendizagem: Baseada em Conteúdos versus Baseada em Resultados Spady (1994)

Em resumo, o foco da educação passou do professor para o aluno. Porém essa mudança requer uma alteração no âmbito do sistema educativo, a fim de facilitar as aprendizagens. Estabelecer um sistema de ensino OBE, é um caminho para um determinado aluno alcançar os resultados desejados, sendo o papel do professor permitir e incentivar, todos os alunos, a alcançar os resultados essenciais, enquanto participa e contribui activamente para o processo de aprendizagem. A OBE exige um compromisso de desenvolvimento profissional contínuo e de aprendizagem ao longo da vida.

3.4. Casos práticos de aplicação da OBE

Em 2004, Stephen Adam, um dos especialistas sobre Bolonha, do Reino Unido, redigiu um relatório sobre a natureza, papel, aplicação e implicações para a educação europeia da implementação dos resultados das aprendizagens. Nesse relatório relacionou os frutos obtidos num estudo efectuado, relativamente à utilização dos resultados das aprendizagens na Europa (Adam, 2004). Os países em estudo foram: Áustria, Bélgica,

Croácia, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Malta, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, Federação Russa, República Eslovaca, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido (Adam, 2004, pág. 10:18). No caso específico de Portugal, as suas conclusões foram “parecem não haver desenvolvimentos nacionais para introduzir os resultados das aprendizagens. No entanto, muitas universidades estão a tentar definir competências, assim como as metodologias adequadas, para os programas de pós-graduação.” (Adam, 2004, pág. 15).

Através do seu estudo Adam (2004, pág.18:19), traçou algumas conclusões das quais se destacam as seguintes:

- Existe em toda a Europa uma actividade considerável, que pode ser encarada como positiva, um movimento em direcção à aceitação dos resultados das aprendizagens. Dos vinte e nove países estudados, vinte e oito indicaram alguma actividade (97%), em que «Actividade» inclui qualquer tipo de aprendizagem e, portanto, engloba diversas iniciativas, de pequena escala ao nível institucional, que surgiram através de políticas nacionais, com impacto sobre todos os sectores de Educação Superior. No entanto, pelo menos oito desses países relatam desenvolvimentos.
- Os seguintes países desenvolveram, ou estão em fase avançada de execução, de sistemas integrados que aplicam abordagens aos resultados das aprendizagens, em todos os níveis da actividade educacional: Bélgica, Dinamarca, Hungria, Irlanda, Itália, República Eslovaca, Espanha, Suécia e Reino Unido.
- Em alguns países, as actividades relacionadas com resultados das aprendizagens são predominantemente caracterizadas por serem ascendentes, isto é, acções dispersas de interesse institucional (34%).
- Na maioria dos países (52%), houve uma clara intervenção descendente por parte dos ministérios da Educação, que impulsionaram a mudança, muitas vezes acompanhada por actividades de nível institucional.

- Alguns países indicaram espontaneamente que os seus esforços estavam relacionados com a agenda de Bolonha e, especificamente, com a agenda da reforma de Berlim (21%).

O autor (Adam, 2004) conclui ainda que a implementação parece estar a ocorrer em toda a Europa, sem qualquer padrão geográfico, político ou educacional, no entanto, o movimento é mais avançado em algumas partes da Europa Norte-Occidental. Não obstante os resultados apresentados em 2004 o mesmo autor adverte, já em 2008, que existe ainda um longo caminho a percorrer no que se refere à definição e implementação dos resultados das aprendizagens (Adam, 2008).

Para esta dissertação a selecção de casos para analisar recaiu sobre instituições representando sistemas de educação diferentes. Em cada caso, foram analisados os principais documentos produzidos pelas próprias instituições. As análises são apresentadas nas secções seguintes.

3.4.1. A Universidade Chinesa de Hong Kong (UCHK)

Fundada em 1963, a Universidade Chinesa de Hong Kong (UCHK) é uma instituição com uma visão global e a missão de combinar a tradição com a modernidade. Em 2007, tinha cerca de 5800 funcionários e 20000 alunos. Destes, cerca de 3000 são oriundos de 45 países e de regiões exteriores a Hong Kong. Mais de 110000 graduados continuam ligados à Universidade através de 90 associações de antigos alunos, tanto dentro como fora de Hong Kong¹⁸. A UCHK mantém um local de presença na Internet (<http://www.cuhk.edu.hk/v6/en/>) onde se pode encontrar toda a informação útil.

A UCHK é constituída por oito Faculdades, Artes, Administração Empresarial, Educação, Engenharia, Direito, Medicina, Ciências e Ciências Sociais, e a Escola de Pós-Graduação, oferecendo, no total, mais de trezentos e trinta programas de graduação e pós-graduação.

No plano estratégico, adoptado em 2005-06, foram identificados como áreas-chave para a investigação estratégica e o investimento, os Estudos Chineses, as Ciências Biomédicas, as Ciências Informáticas, a Economia e Finanças, a Geo-informação e as Ciências da Terra.

¹⁸ http://www.cuhk.edu.hk/v6/en/cuhk/info/intro/introducing_cuhk.html

A UCHK lançou em Março de 2004, após uma ampla consulta à comunidade, a "Estrutura Integrada para o Desenvolvimento Curricular e de Revisão" (EIDCR, 2006), baseada na OBE, documento que foi revisto em 2006. O principal objectivo da consulta foi “garantir que os professores e os programas participam na reflexão sobre ensino e aprendizagem, e que essa reflexão deve estar enraizada na demonstração e levar à acção para melhoria, e devem ser fornecidos incentivos para esses esforços.” (EIDCR, 2006, pág.4).

As linhas de acção estão descritas na EIDCR (2006), no ponto 2.1 onde se refere que a implementação será concluída num ciclo de seis anos e que neste período haverá entradas de informação, além de pontos de vista de peritos externos, dos alunos e dos antigos alunos.

As entradas de informação dos alunos foram obtidas através do uso de um instrumento de avaliação, o Questionário sobre o Envolvimento dos Estudantes (QEE). Este questionário centra a sua atenção sobre a forma como certas características do ensino e do ambiente de aprendizagem, apoiam o desenvolvimento de um determinado número desejado de resultados das aprendizagens — o pensamento crítico, o pensamento criativo, a aprendizagem auto-gerida, a adaptabilidade, a resolução de problemas, a capacidade de comunicação, as competências interpessoais e de trabalho em grupo e a instrução relacionada com computadores. Os dados obtidos através do QEE enfatizam que os resultados são mais do que possuir conhecimentos sobre o assunto.

A adaptação da OBE para o desenvolvimento profissional realizou-se através de uma acção de formação, específica para o desenho de disciplinas e respectivos materiais, que reforça a importância da clara articulação dos resultados das aprendizagens, bem como o alinhamento do ensino e da avaliação com esses resultados. Nesta acção é enfatizado o uso de ferramentas para reunir os dados relevantes da avaliação, e de uma cultura baseada em evidências e auto-reflexão, que conduza a melhorias (RQA, 2008, pág.25:28).

Todos os novos professores e professores assistentes, foram submetidos de forma obrigatória, à formação de desenvolvimento profissional tendo sido, desde 2003, realizadas dezassete acções de formação de desenvolvimento profissional de doze horas para novos professores, tendo trezentos e vinte e quatro professores concluído o curso.

Registaram-se oitenta e uma acções deste tipo vocacionadas para professores assistentes, com mil novecentos e vinte e nove destes a completar o curso, sendo que cada acção foi adequada às necessidades de cada departamento (RQA, 2008).

A utilização de Bolsas de Ensino e Desenvolvimento (BED) é avançada como um exemplo de como a proliferação de capacidades está a ser conseguida. A UCHK deu início ao processo de atribuição de recursos da BED em 2005, para o Triénio 2005-08, onde foram financiados, na primeira atribuição, catorze projectos. Esta atribuição favoreceu os projectos centrados em melhorias no ensino e aprendizagem, nas áreas de conteúdos e nas actividades de aprendizagem e de avaliação. No ano de 2006, foram financiados treze projectos, onde os resultados das aprendizagens eram o foco, nesta segunda ronda, houve a participação de cinco faculdades em projectos com um claro relevo na articulação e apoio do desenvolvimento dos resultados das aprendizagens desejados. Na terceira ronda, no ano de 2007, esta tendência quanto ao foco manteve-se pois, dos nove projectos financiados, seis tiveram um foco explícito nos resultados das aprendizagens, quatro dos quais incidiram na forma de delinear a avaliação. (RQA, 2008)

Neste caso, através de uma implementação faseada, a UCHK definiu cinco elementos de estruturação de currículo a melhorar na sua qualidade de ensino/aprendizagem: resultados das aprendizagens, conteúdo, actividades de aprendizagem, avaliação e o retorno da avaliação. Estes encontram-se esquematizados na Figura 5, que define o modelo de desenvolvimento que enquadra a utilização dos cinco elementos na abordagem baseada em resultados.

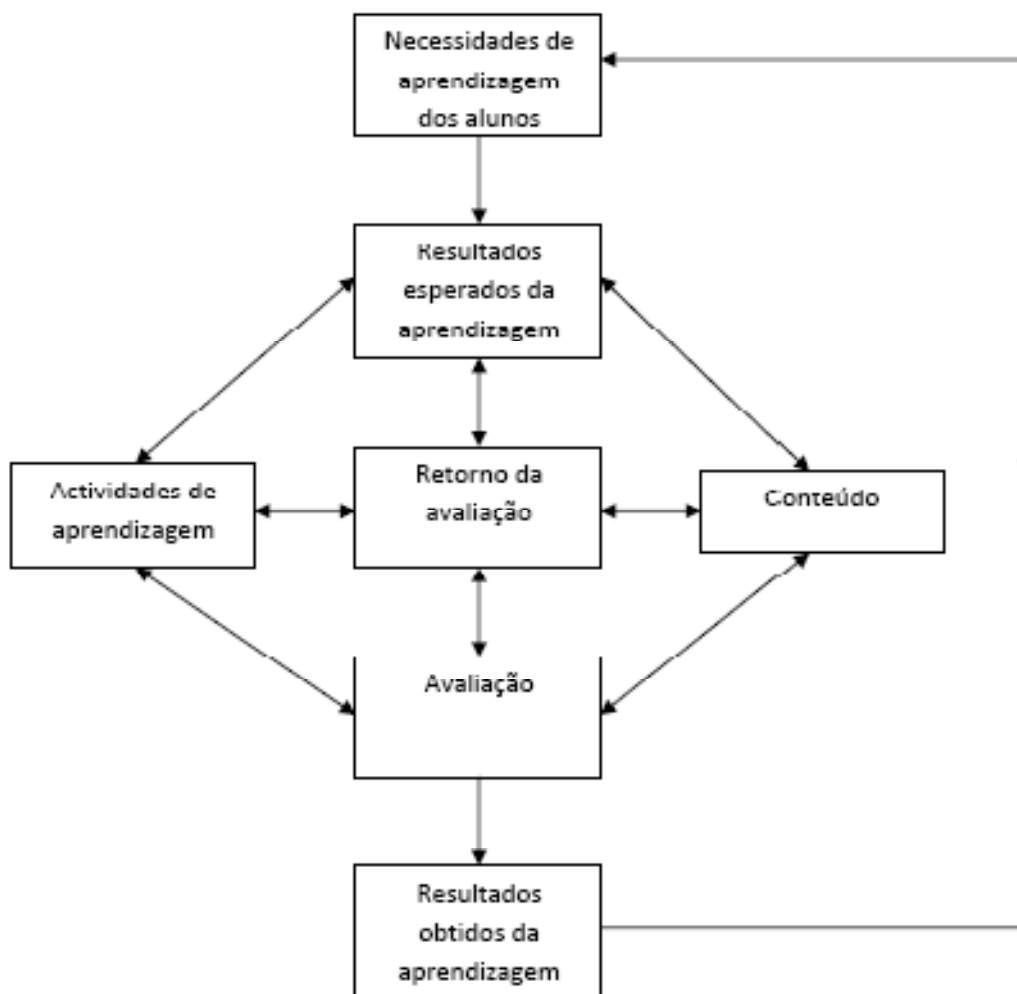


Figura 5. - Adaptação do modelo de alinhamento de currículo aplicado na UCHK (EIDCR, 2006, pág. 3)

A formação do corpo docente e a construção de um modelo para alinhar o currículo encontra-se na base da adaptação levada a cabo na UCHK para o ensino baseado em resultados. Para auxiliar o planeamento curricular esta universidade desenvolveu uma iniciativa conjunta, a abordar na subsecção seguinte.

3.4.1.1. O projecto CPRS

A UCHK, como aproximação à abordagem baseada em resultados, desenvolveu em conjunto com o Centro de Aperfeiçoamento de Aprendizagem e Investigação (CLEAR¹⁹ - *Centre for Learning Enhancement And Research*), o projecto *Course Planning and Review Service* (CPRS). Este desempenha um papel central no planeamento curricular e nele são fornecidas directrizes sobre como devem ser definidos os contornos de cada

¹⁹ http://www.cuhk.edu.hk/clear/services/course_plan.htm

curso. As características são definidas de acordo com um conjunto de critérios, englobando onze secções principais:

- título e descrição;
- conteúdo, destacando conceitos fundamentais;
- resultados das aprendizagens;
- actividades de Aprendizagem;
- regime de Avaliação;
- recursos de Aprendizagem;
- retorno da avaliação;
- cronograma do curso;
- contactos de Professores e de Professores Assistentes;
- a facilidade de divulgação/publicação de anúncios do curso;
- a honestidade académica e o plágio.

Estas secções encontram-se explicadas em linha²⁰ e o modelo utilizado encontra-se no Anexo A.

O modelo de definição das características das disciplinas é fornecido na forma de uma lista de verificação para usar na preparação dos cursos de graduação e pós-graduação. O modelo torna-se uma lista a verificar, quanto ao que pode ser incluído, em cada uma das secções.

A principal justificação para utilizar este modelo é a de beneficiar os alunos com informação útil sobre o curso. No entanto, o modelo não pretende ser vinculativo, apenas fornece orientações sobre como definir a estruturação dos cursos. Uma das orientações ao utilizar este modelo é adaptar o formato deste modelo de forma a ir de encontro às necessidades do curso que se pretende estruturar.

Podem ser encontradas informações adicionais sobre o CPRS, no documento: Directrizes e Procedimentos para a Estruturação do Curso²¹. Aos autores do modelo é

²⁰ http://www.cuhk.edu.hk/clear/download/CO_Generic_Guideline.pdf

pertinente a organização de pareceres de acompanhamento e actividades complementares para garantir a eficácia na utilização do modelo.

A figura 6 mostra as tarefas e os resultados do projecto de implementação da OBE na UCHK. No topo do fluxograma tem-se as fontes de recolha de informação, através dos Grupos de Discussão, Entrevistas e Revisão Bibliográfica, sendo que após a recolha, são concebidas as declarações preliminares dos resultados das aprendizagens, que na fase seguinte são revistas. Em paralelo, esta informação é publicada no portal²² de acompanhamento da implementação. Após a revisão das declarações dos resultados das aprendizagens, são redigidos os rascunhos dos questionários, sobre os programas específicos, onde também estes são revistos de forma a obter a versão final dos mesmos. Mais uma vez esta informação é publicada no portal de acompanhamento da implementação da OBE. Os questionários desenvolvidos são utilizados junto dos alunos de forma a medir efectivamente as suas percepções sobre as suas aquisições relativamente aos resultados esperados das aprendizagens. Os resultados dos inquéritos por sua vez, permitem ajustar e redefinir os resultados das aprendizagens.

²¹ http://www.cuhk.edu.hk/clear/download/CO_Template.pdf

²² <http://www.cuhk.edu.hk/sci/OBA/intro/intro01.html>

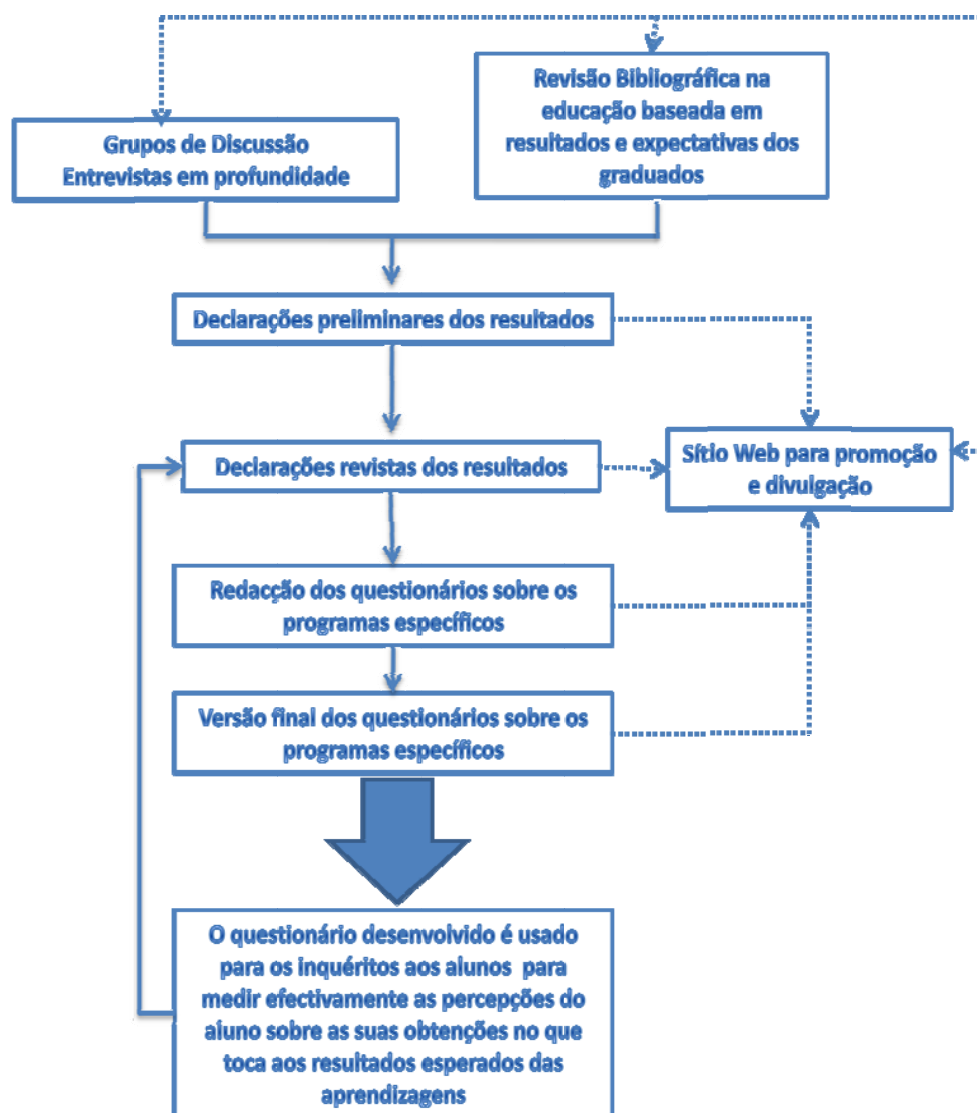


Figura 6. - Progresso da implementação da OBE a decorrer na UCHK²³

As opções da UCHK para a adaptação da sua forma de ensino à OBE, tiveram maioritariamente impacto no desenvolvimento da formação e das formas de trabalho dos seus professores. Outro exemplo de aplicação da OBE, em curso, é a Universidade Politécnica de Hong Kong (PolyU), analisado na secção seguinte.

3.4.2. A Universidade Politécnica de Hong Kong (PolyU)

A Universidade Politécnica de Hong Kong²⁴ era anteriormente conhecida como Politécnico de Hong Kong, e passou a universidade em 1994, adoptando então a nova designação PolyU. Está localizada em Kowloon, num *campus* com aproximadamente

²³ http://www.cuhk.edu.hk/sci/OBA/project_progress/project_progress01.html

²⁴ <http://www.polyu.edu.hk>

noventa e quatro hectares, tendo existido uma rápida expansão nos últimos dez anos, tratando-se da maior instituição financiada do sector terciário do país, em termos de número de alunos.

A PolyU possui um conjunto de cursos na área industrial e comercial e contribui para a região, fornecendo aos sectores público e privado serviços de consultoria, formação profissional e investigação aplicada. Um dos objectivos principais desta universidade é de “dotar os alunos, não apenas com competências profissionais, mas também as capacidades de pensar de forma independente, aptidões de comunicação e a perspectivar de forma global” conforme referido na página 7, ponto 2, do seu Plano Estratégico 2008/09 – 2011/12²⁵.

No ano lectivo de 2008/2009 o total de matrículas, em programas financiados pelo Comité de Bolsas da Universidade, foi de 14.875, incluindo 13.360 em tempo integral e 1515 estudantes a tempo parcial. Além disso, 13.218 estudantes estão matriculados noutros regimes, auto-financiado ou com outras formas de financiamento.

A aplicação da OBE, na PolyU, foi iniciada em 2004 e avançou com a definição das metas da Universidade para os resultados desejados da aprendizagem dos programas (Ho, 2007, pág.13). A implementação da OBE teve dois objectivos: a Melhoria da Qualidade e a Garantia da Qualidade, e partiu de um modelo de quatro elementos essenciais definidos pela chefe de projecto, Ângela Ho, apresentado na sua documentação de projecto. Os quatro elementos estão esquematizados na Figura 7.

²⁵ http://www.polyu.edu.hk/cpa/polyu/the_university/strategic_e.php

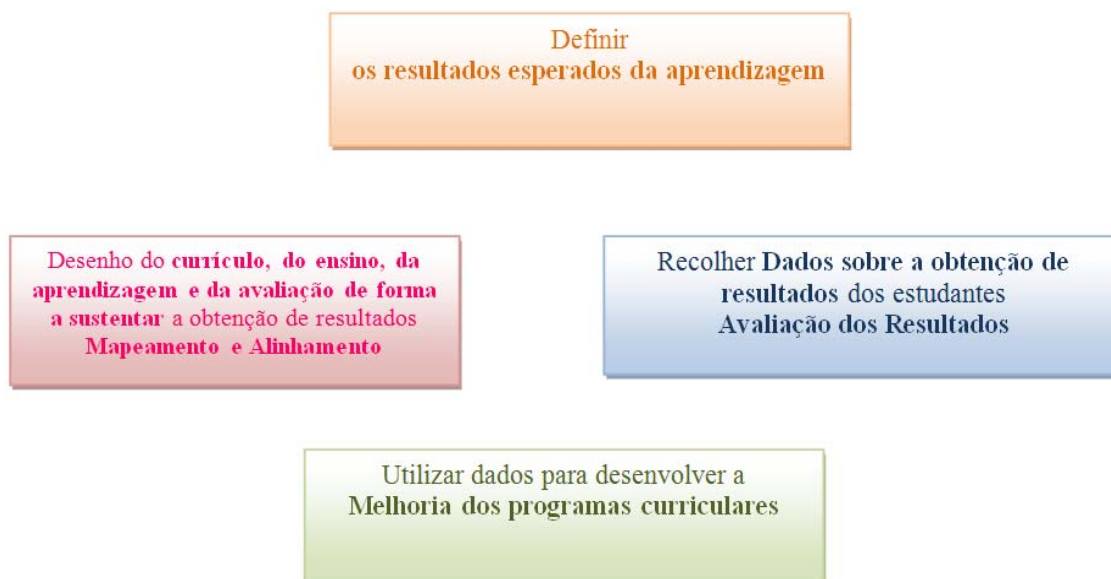


Figura 7. - Elementos essenciais do Modelo OBE aplicado na PolyU (Ho, 2007, pág.10)

O primeiro elemento define os resultados esperados da aprendizagem. Este deve estar em conformidade com uma das afirmações da PolyU no que se refere ao “desenvolvimento multifacetado dos alunos com competências profissionais ” (Ho, 2007, pág.12). Assim, todos os resultados devem estar bem redigidos e devem especificar as competências profissionais e de conhecimento dos programas, assim como, serem multifacetados.

Neste elemento é feita uma perfeita distinção entre resultados de disciplina e resultados do curso. Os de disciplina visam o conhecimento académico e usam essencialmente verbos de acção para compreensão de baixo nível, por exemplo, “descreva” ou “identifique”. Os resultados do curso visam as competências profissionais. Estes implicam um maior nível de compreensão e de capacidades intelectuais, por exemplo analisar ou avaliar.

Biggs (2003a) defende que, ao incorporar verbos nos resultados esperados da aprendizagem, os professores ficam munidos com marcos, através do sistema de aprendizagem, pois ao encaixar estes verbos em actividades de ensino/aprendizagem e nas tarefas de avaliação, é possível manter um registo do trajecto já percorrido.

A Figura 8 é baseada na Taxonomia de SOLO (*Structure of Observed Learning Outcomes*), usada por Biggs (2003a) e fornece uma hierarquia dos verbos a serem utilizados de acordo com o nível de raciocínio pretendido. O nível de raciocínio pode ir

de Pré-estruturado a Abstracto, sendo os três primeiros níveis avaliados quantitativamente, e os dois últimos avaliados qualitativamente.

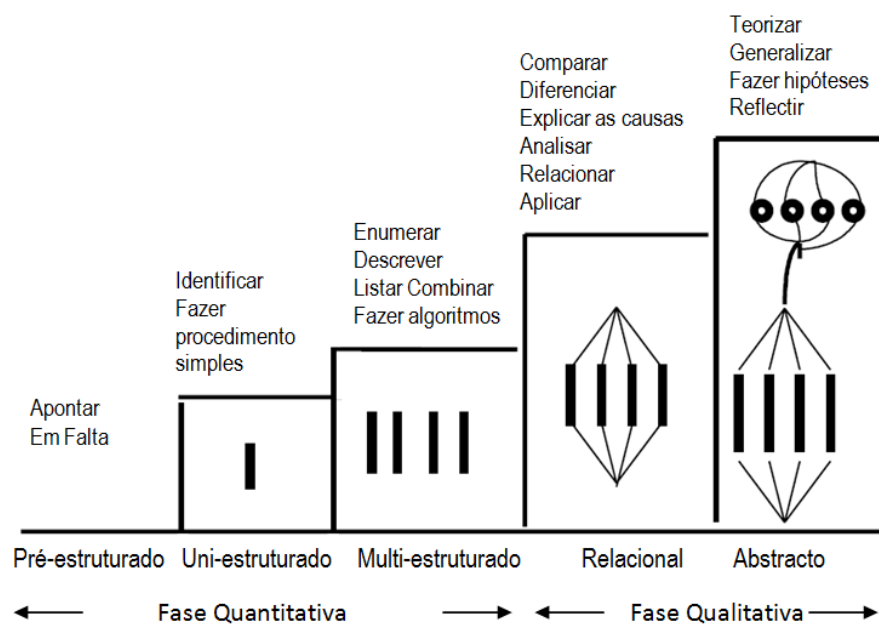


Figura 8. - Hierarquia de verbos que podem ser usados para formar objectivos de currículo (Biggs, 2003a, pág. 3)

O segundo elemento é o de Mapeamento e Alinhamento, que consiste no desenho de currículo, do ensino e da aprendizagem e avaliação, para suportar a obtenção de resultados (Ho, 2007).

Para o exercício de revisão curricular, foi sublinhada a importância do uso de documentação que possua a descrição dos principais métodos de ensino e aprendizagem e a respectiva justificação de porquê estes são úteis para a obtenção dos resultados de disciplina esperados, assim como, deve constar a descrição dos principais métodos de avaliação e a justificação do porquê estes são os mais adequados para avaliar os resultados de disciplina esperados.

Na implementação da OBE, foi considerada a integração do desenvolvimento de competências genéricas, em disciplinas académicas, isto é obter um alinhamento do ensino e da avaliação de acordo com os resultados esperados.

3.4.2.1. O Alinhamento Construtivo (AC)

Um dos autores considerados pela PolyU, nesta fase, é Biggs (2003) que defende o Alinhamento Construtivo (AC). Este é definido como “um sistema de ensino que alinha o método de ensino e de avaliação para as actividades de aprendizagem baseadas nos objectivos, para que todos os aspectos deste sistema estejam de acordo, quanto ao apoio adequado aos alunos”. Este sistema é denominado alinhamento construtivo, pois é baseado no duplo princípio do construtivismo, na aprendizagem e no alinhamento do ensino (Biggs, 2003a, pág.1). De acordo com Biggs (2003) os componentes críticos a considerar para o alinhamento construtivo são:

- o currículo;
- os métodos de ensino;
- os procedimentos de avaliação;
- a relação aluno-professor;
- o clima institucional.

O currículo tem de estar no centro e deve determinar quais as actividades pedagógicas, de aprendizagem e da avaliação, conforme Biggs defende (1999, pág.27). É possível verificar, através da Figura 9, que os resultados de aprendizagem esperados, que são as bases de construção do currículo, são o corpo central do alinhamento construtivo.

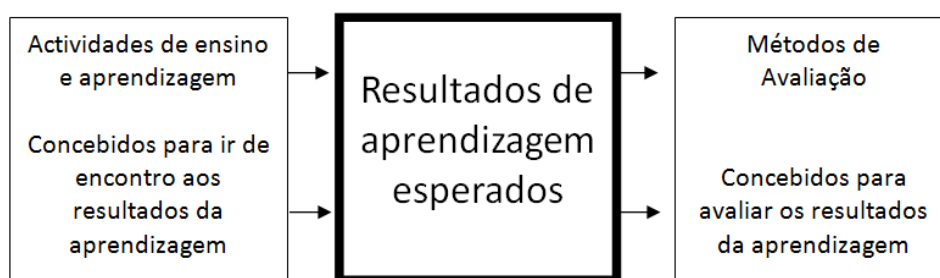


Figura 9. - Alinhamento dos resultados das aprendizagens, com as actividades de ensino/aprendizagem e da avaliação (Biggs, 1999, pág. 27)

De acordo com o ilustrado é possível verificar que é necessário conceber as actividades de ensino/aprendizagem de acordo com os resultados que se espera obter das aprendizagens. Da mesma forma os Métodos de Avaliação a utilizar são directamente procedentes dos resultados esperados das aprendizagens que se pretende avaliar. Biggs

(1999) defende que antes de se definirem os objectivos de um módulo, torna-se necessário:

- decidir que tipo de conhecimento tem de ser envolvido;
- seleccionar os tópicos a ensinar e não sobrecarregar;
- decidir os objectivos para o tema de ensino, o que justifica o nível de conhecimento desejável, para todos os alunos adquirir;
- colocar os objectivos sob a forma de conjunto, e relacioná-los com a apreciação das tarefas a executar, de modo a que os resultados possam ser correlacionados com a classificação final;
- criar o ambiente certo para a aquisição de conhecimentos, entre professor e alunos.

O ensino reforça a avaliação das aprendizagens, onde a avaliação é o parceiro principal no processo de ensino/aprendizagem. Se o retorno da avaliação induzir em erro os intervenientes, todo o processo ensino/aprendizagem pode fracassar. Assim é destacada a importância, não só do planeamento das avaliações, mas efectivamente da forma como são realizadas.

Biggs (2003a) defende que as avaliações qualitativas analisam a maneira como o aluno actuou para ir de encontro aos objectivos do curso. Um resultado da aprendizagem deve ser avaliado no seu todo (por exemplo, não uma parte do filme, mas sim o filme inteiro), uma tarefa que exige que a avaliação seja uma demonstração activa dos conhecimentos em questão, por contraposição a falar ou escrever sobre isso. As avaliações contextualizadas, como uma avaliação prática, nomeadamente a resolução de problemas ou um diagnóstico num caso de estudo, são adequadas para avaliar o conhecimento de acção, isto é, de funcionamento. As avaliações descontextualizadas, como um exame escrito adequam-se para testar o conhecimento declarativo. Considerando as questões presentes numa avaliação, Biggs (2003) refere ainda algumas premissas, as perguntas fechadas visam a convergência, ou uma resposta única, no entanto, as perguntas abertas associam-se ao pensamento divergente, isto é, aberto, expressivo, relacional. A avaliação na PolyU, seguindo as indicações de Biggs, envolve:

- definir os critérios para avaliar o trabalho;
- seleccionar as provas que seria importantes apresentarem;
- fazer um juízo sobre em que medida, esses critérios foram cumpridos.

Biggs (2003) sintetiza (Figura 10) a correlação entre os resultados das aprendizagens, as actividades de ensino/aprendizagem e a avaliação. A figura 10, mostra que as actividades de ensino/aprendizagem devem ser ajustadas ao tipo de resultados esperados da aprendizagem, bem como a avaliação deve ser ajustada de acordo com as actividades de ensino/aprendizagem.

Resultados Esperados da Aprendizagem		Actividades de ensino/aprendizagem	Avaliação
Cognitivos Demonstrar conhecimento Compreensão Aplicação Análise Síntese Avaliação		Palestras	Exame de fim do módulo
		Discussões	Testes de escolha múltipla
Afectivos Integração das crenças, ideias e atitudes		Tutoriais	Trabalhos escritos
		Trabalho de Laboratório	Avaliação Prática
		Trabalho Clínico	Trabalho de campo
		Trabalho de grupo	Prática Clínica
Psicomotores Aquisição de competências físicas		Seminário	Apresentação
		Apresentação de Grupo	Projecto de Grupo

Figura 10. - Relacionar os tipos de Resultados Esperados da Aprendizagem, com as Actividades Ensino/Aprendizagem e os tipos de Avaliação (Biggs, 2003, pág. 7)

A abordagem da PolyU à OBE, desde 2004, contou com esforços paralelos em Melhoria e Garantia de Qualidade. Desde o momento inicial da implementação da OBE, houve uma evolução na perspectiva esquematizada em elementos essenciais, pois esses foram organizados em quatro fases, ilustradas na Figura 11, com fluxos de informação entre elas.

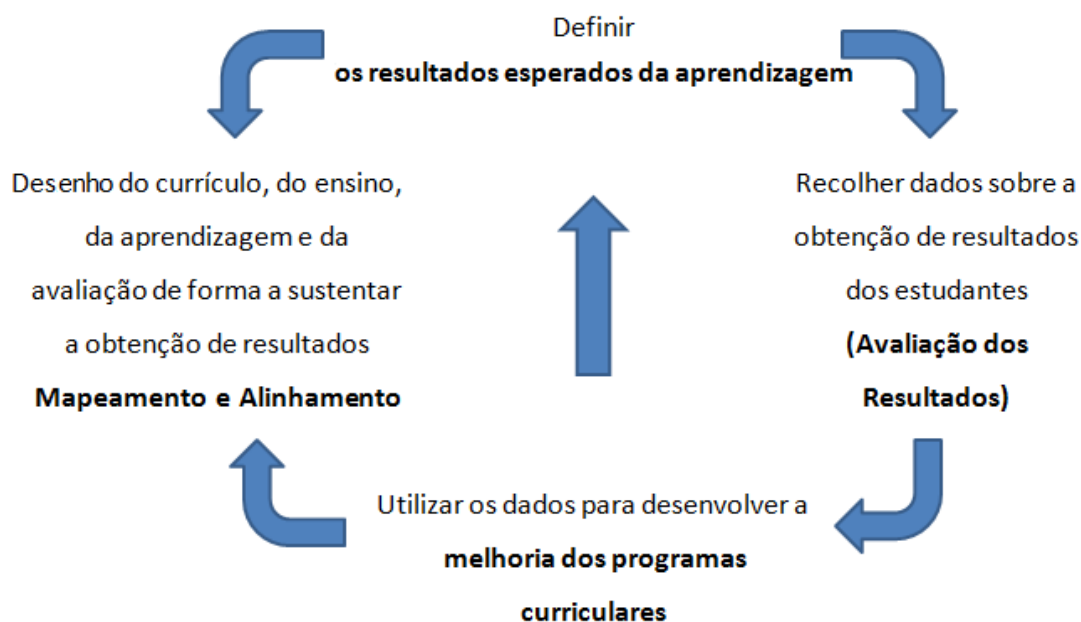


Figura 11. - Adaptação da abordagem aos resultados esperados da aprendizagem dos alunos (Ho, 2007, pág.39)

Dados os progressos na implementação da OBE, a Direcção da PolyU, na página treze seu Plano estratégico 2008/09 – 2011/12²⁶, definiu como acções de gestão: “continuar a apoiar os seus funcionários e corpo docente na mudança de paradigma do “ensinar” para o “facilitar a aprendizagem”, para que mais facilmente se atinjam os resultados das aprendizagens esperados, bem como continuar a promover as vantagens da *Outcome-Based Education* (OBE) para os alunos” e na página vinte e três, no ponto 7.2 onde a PolyU se propõe a “Facilitar a aplicação da OBE equipando algumas salas com tecnologia de ponta, por exemplo sistemas de videoconferência e ligações de Internet, instalações para gravação e visualização de vídeo, e a criar disposições na sala de aula mais flexíveis.”

Para adaptar a sua forma de ensino à OBE, a PolyU centrou-se na definição do modelo de acção e executou cada uma das quatro fases ciclicamente em que em cada iteração melhora os resultados obtidos no ciclo anterior. O foco passou pela definição dos resultados de aprendizagem, sendo o restante ciclo em função desses resultados, nomeadamente na sua avaliação e no mapeamento e alinhamento desses resultados de forma a garantir a sua obtenção e a melhoria dos programas curriculares.

²⁶ http://www.polyu.edu.hk/cpa/polyu/the_university/images/doc/finalEnglish.pdf

Outra das instituições que aplicou a OBE, considerando o alinhamento construtivo foi a Universidade Aberta do Reino Unido.

3.4.3. A Universidade Aberta (OU)

A Universidade Aberta (OU) é a única universidade do Reino Unido dedicada ao ensino à distância possuindo mais de 200.000 alunos. Seguindo as recomendações da Comissão Nacional de Inquérito sobre Ensino Superior (Relatório Dearing, 1997), e após a criação da Associação Europeia para a Garantia de Qualidade (ENQA), todas as universidades britânicas foram compelidas a definir os resultados das aprendizagens para os seus cursos e a relacionar os resultados das aprendizagens com o ensino e a avaliação.

Esta grande mudança pedagógica levou a OU a criar o projecto *Learning Outcomes and their Assessment* (LOTA) em 1999. Este projecto tem como objectivo principal reexaminar as formas como os cursos são planeados, concebidos, leccionados e avaliados, assim como iniciar as alterações necessárias a nível da instituição (Coats, 2003). Os principais desafios para o projecto na fase inicial foram:

- introduzir novos documentos de Garantia de Qualidade (QA) para garantir que todos os cursos tinham já definido conjuntos de resultados;
- introduzir uma nova linguagem nos resultados das aprendizagens — os cursos da OU tinham sido previamente associados à aprendizagem por objectivos, mas os objectivos não tinham sido relacionados directamente com a avaliação;
- iniciar uma mudança de cultura — tanto para académicos como para funcionários administrativos, o que significa novas formas de falar e pensar sobre o currículo e o reforço da aprendizagem.

O foco do projecto LOTA, para que a OU satisfizesse as exigências da Associação Europeia para a Garantia de Qualidade (ENQA), foi sobre a garantia de qualidade. Todas as universidades britânicas são auditadas pela ENQA, para verificar se a instituição abrange e cumpre os processos e procedimentos que garantem a qualidade do ensino que disponibilizam.

A relação entre o ensino e avaliação e a necessidade de alinhá-los de forma a "envolver os alunos em actividades mais susceptíveis de conduzir a qualidade da aprendizagem"

(Biggs, 1999) foi inicialmente estabelecida. O primeiro passo foi esclarecer o que significava essa relação, no contexto do ensino da OU, o que se descreve na secção seguinte.

3.4.3.1. A garantia da qualidade na OU

Foram criadas equipas na universidade que foram convidadas a definir os resultados das aprendizagens dos seus cursos, de acordo com as orientações da ENQA, agrupáveis em quatro categorias:

- conhecimento e entendimento, relativos aos conteúdos das disciplinas;
- competências cognitivas, como a análise, síntese e o raciocínio crítico;
- competências chave, tais como a comunicação, literacia tecnológica e aprender a aprender.
- competências práticas e profissionais, como requerido pelo profissional ou pelos órgãos reguladores.

Ao identificar e agrupar os principais resultados das aprendizagens para os cursos já existentes, obtinham-se várias vantagens:

- definir de forma clara as competências cognitivas e chave dos resultados das aprendizagens, fornecendo aos alunos uma 'linguagem' com a qual podem descrever e articular essas competências com os colegas e empregadores;
- definir de forma clara os resultados das aprendizagens ajuda a obter uma boa avaliação formativa e prática, dando oportunidades para fornecer retorno aos alunos de acordo com os resultados pretendidos e para dar orientações sobre como melhorar o desempenho;
- identificar e agrupar os resultados dos cursos gera distinções e relações mais claras entre os mesmos e, conseqüentemente caminhos mais claros de progressão para os alunos, dentro e entre as faculdades.

No entanto, como Coats (2003) assinala, o projecto LOTA teve uma evolução de foco de garantia da qualidade para a melhoria da qualidade. A autora distingue-as: Garantia

de Qualidade é a norma de controlo sobre o que está feito, identificar boas práticas, premiar classificações ou pontuação; a Melhoria da Qualidade é sobre melhorar e desenvolver, não só fazer as coisas bem, mas fazê-las melhor. No caso do projecto LOTA a melhoria da qualidade significa examinar não só a nível da documentação e procedimentos institucionais, mas também a forma como os resultados das aprendizagens são utilizados. Cedo foi percebido que a passagem para uma abordagem baseada em resultados compreende não apenas a identificação dos resultados das aprendizagens e a garantia que a avaliação os apoia, mas também o envolvimento dos funcionários na exploração das formas como este processo poderá tornar-se significativo para os alunos, de tal forma que traga mais-valias às suas experiências das aprendizagens. O modelo na Figura 12 mostra que os resultados das aprendizagens, avaliação e o ensino estão intrinsecamente ligados, e devem ser vistos como aspectos complementares da melhoria da qualidade.

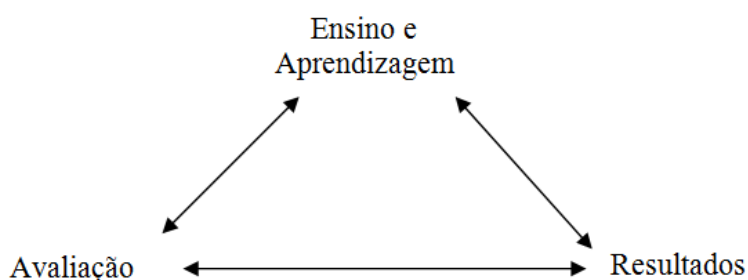


Figura 12. - Modelo de melhoria da qualidade da OU (Dillon *et al*, 2005, pág.4)

Subjacentes a este modelo estão três princípios fundamentais: transparência, transformação e transmissibilidade. Esses princípios podem ser definidos como:

- a identificação clara dos resultados conduz à transparência: as intenções do ensino e da avaliação são explícitas, os professores e os alunos trabalham com o mesmo conjunto de critérios para avaliar os progressos e para se centrarem sobre as formas de melhorar;
- a integração da avaliação formativa, sumativa e da auto-avaliação, no processo de aprendizagem é transformador: os alunos são incentivados a participar activamente na compreensão de como é que eles estão a aprender e como eles podem adaptar a sua aprendizagem a novas situações;

- a aprendizagem num ambiente formal de Ensino Superior é sobre como desenvolver um aluno independente, que pode transferir a capacidade de aprender no Ensino Superior para outras instituições educacionais mais informais, como os ambientes de trabalho.

Dillon *et al* (2005) referem que a introdução do projecto LOTA para a comunidade académica, embora os prazos para a mudança na OU sejam longos, tratou-se de um desafio. Constataram também que durante o período de realização de um curso (entre dois a três anos) pode ser difícil introduzir novas ideias num processo em desenvolvimento. Outro factor considerado como um desafio, foi o facto da mudança académica na OU ser em grande parte um processo ascendente. A OU tem uma forte tradição de autonomia académica em termos de concepção e produção de materiais pedagógicos inovadores, com destaque no ensino à distância (Dillon, 2005, pág. 4). A abordagem escolhida foi centrar a mudança na forma de pensar, em vez de tentar forçar a mudança.

3.4.3.2. Implementação do projecto LOTA

Segundo Dillon *et al* (2005, pág.4) os três itens considerados para a abordagem do projecto LOTA foram:

- estabelecer uma equipa de toda a Universidade incluindo funcionários e professores de todas as faculdades para actuarem como defensores das ideias junto dos seus colegas académicos;
- envolver os defensores na criação de ligações dentro das faculdades a que pertencem, e trabalhar com as equipas pedagógicas para explicar e inserir as ideias do projecto LOTA;
- realização, com o apoio dos defensores e as equipas pedagógicas, de auditorias para identificar os principais resultados das aprendizagens nos cursos, e estudar como a avaliação confirmou os resultados verificados.

Ao adoptar esta abordagem, foram várias as vantagens identificadas, nomeadamente:

- a equipa reuniu mensalmente durante um período de três anos e proporcionou uma oportunidade para os colegas de diferentes disciplinas académicas se

reunirem para conversar sobre a aprendizagem e o ensino no plano institucional, em vez de o fazerem em relação a uma das faculdades ou a nível dos departamentos;

- foi criado um espaço seguro, em que conversar com colegas sobre aprendizagem e ensino, especialmente os prós e os contras das actuais abordagens, é considerado legítimo. As reuniões passaram a ser vistas pela equipa como uma experiência valiosa;
- as discussões abertas e de suporte com colegas de outras áreas académicas, proporcionaram oportunidades para partilhar ideias e informações, e de aprender sobre os locais onde existem sinergias dentro da Universidade, que de outra forma não teriam sido evidentes;
- as oficinas, os projectos-piloto e outro tipo de recursos académicos de apoio ao projecto LOTA foram planeados dentro do grupo de defensores e, em seguida, avançaram de maneira adequada para as diferentes áreas académicas. O desenvolvimento do corpo docente foi, portanto, iniciado e mediado por pessoas conhecidas e confiáveis dentro de cada faculdade, e não por estranhos.

Estando a formação das pessoas da OU assegurada, surgiu a necessidade de verificar a real correspondência entre os resultados das aprendizagens dos cursos e a avaliação. Esta verificação foi feita com recurso a auditorias (Dillon *et al*, 2005, pág.5) ao trabalho desenvolvido. No que respeita à avaliação de materiais didácticos e aos resultados das aprendizagens, foram identificadas falhas entre:

- os resultados das aprendizagens esperados e a avaliação desses resultados;
- o que é avaliado e que é ensinado;
- o que é efectivamente avaliado e que se presume ser avaliado;
- as informações e orientações dadas aos alunos e as que são dadas aos professores.

Como respostas às falhas detectadas, foram apontadas as seguintes formas de aperfeiçoamento e uso da avaliação e do retorno, para melhorar a aprendizagem:

- as tarefas de avaliação devem ser ligadas explicitamente aos resultados das aprendizagens. Ou seja, a avaliação tem de ser especificamente concebida para coincidir com os resultados a serem avaliados. A avaliação deve proporcionar oportunidades para que os resultados relevantes sejam revisitados várias vezes durante um curso, e o retorno aos alunos deve fazer referência a isso mesmo;
- reconhecer o desenvolvimento dos aspectos da avaliação, explicando aos alunos a estratégia de avaliação de uma determinada disciplina e como eles podem usá-la para apoiar a sua própria aprendizagem. As oportunidades para a auto-avaliação tendo em conta os resultados das aprendizagens são tão importantes como a avaliação das tarefas, e permitem ajudar e apoiar o desenvolvimento do aluno;
- utilizar os resultados como critérios para pedir retorno e devolução de retorno na forma de comentários aos professores. O retorno aborda o desempenho actual do aluno, e oferece orientações sobre como melhorar o seu desempenho;
- apoiar os alunos na utilização dos resultados na auto-avaliação e nas actividades do planeamento do desenvolvimento pessoal. Assim como incentivá-los a ver os resultados como uma forma de descreverem as suas concretizações aos outros, tais como os empregadores.

Na Figura 13 encontra-se sumariado o processo de auditoria realizado, e é possível ver de que forma a auditoria se relaciona com o alinhamento do currículo.

Este processo de auditoria na OU, permite primeiramente detectar as falhas que existem a nível das Disciplinas, nomeadamente as relações entre os resultados, o ensino e a avaliação. Após essa fase é planeado o alinhamento entre a Disciplina, ou seja os resultados obtidos, e o Reconhecimento, isto é a valorização do trabalho efectivamente realizado. No nível de Reconhecimento é usado um mapa do currículo para relacionar os resultados de alto nível com os resultados da disciplina. Também é feita a verificação de que todos os resultados são ensinados e avaliados.

Figura 13. - Auditar para alinhar o currículo (Dillon *et al*, 2005, pág.6)

Foram realizadas auditorias e avaliações de projectos-piloto em diferentes faculdades. Cada caso de estudo contém os principais pontos para o corpo discente da faculdade no qual foram realizados, esses nove estudos de caso estão disponíveis no portal da OU do Centro de Educação Baseada em Resultados em: www.open.ac.uk/Cobe.

Dillon *et al* (2005, pág.7:8), tecem algumas considerações e recomendações quanto às auditorias e estudos de caso realizadas e fornecem informações sobre como os resultados, de ensino e de avaliação podem ser alinhados. Algumas destas informações recolhidas são detalhadas e específicas a cada um dos cursos. No entanto, os autores no seu artigo generalizam alguns pontos e recomendações que consideram passíveis de ter surgido também dentro da comunidade mais ampla do Ensino Superior. Concluem que é necessário mais trabalho na OU em diferentes áreas académicas para explorar como as mudanças que estão a decorrer causam impacto na prática e desenvolvimento profissional da Universidade e de toda a sua actividade académica. No entanto, ao colocar a estratégia pedagógica da OU sob escrutínio, primeiro para ir de encontro aos

requisitos da QAA, e depois para analisar atentamente a melhoria do ensino e da aprendizagem, confirma-se a influência que o projecto LOTA tem tido na motivação e no apoio, na mudança institucional.

De acordo com a leitura das publicações da OU, ainda não é na escala esperada mas crêem que com mais algum tempo os resultados serão visíveis, a instituição acredita que não existem soluções rápidas.

Concluiu-se que, para uma Universidade com mais de duzentos mil alunos e com cerca de dez mil funcionários a tempo inteiro e a tempo parcial, com práticas pedagógicas centradas na educação à distância e em aprendizagem apoiada, a mudança para uma abordagem baseada em resultados continua a ser um grande desafio. O projecto LOTA sublinhou que, a passagem para a educação baseada em resultados, não se trata apenas do alinhamento da aprendizagem, do ensino e da avaliação dentro do currículo, mas também relacionar essas mudanças com o desenvolvimento do corpo docente. Na prática, isto significa que todo o corpo docente tem necessidade de construir e partilhar uma compreensão comum de como as práticas, os resultados das aprendizagens e a avaliação são utilizados para reforçar os conhecimentos dos alunos.

3.4.4. Resumo

Após a análise dos Estudos de Caso importa destacar a mais-valia de cada uma das experiências de aplicação da OBE nas instituições de ensino.

Foram analisadas três instituições de campos de acção diferentes, a selecção das instituições considerou diferentes tipos de ensino, um politécnico e duas universidades, uma mais vocacionada para o ensino presencial e outra para o ensino à distância, de forma a produzir múltiplas perspectivas sobre o tema.

Da UCHK, é o plano de formação dos funcionários e professores que se destaca, pela sua organização e estruturação está a permitir a inclusão dos actores de forma progressiva e sustentada na OBE.

A aliar à formação dos seus colaboradores, destaca-se também a construção de um modelo de planeamento curricular a considerar pelo corpo docente, para alinhar o currículo. Encontramos este modelo como a base da adaptação levada a cabo na UCHK

para o tipo de ensino baseado em resultados, sendo que para auxiliar o planeamento curricular encetou a iniciativa conjunta *Course Planning and Review Service* (CPRS).

A implementação da OBE na PolyU destaca-se pela utilização do Alinhamento Construtivo (AC). Este assenta sobre uma visão do ensino como suporte das aprendizagens. Esta visão permitiu o desenvolvimento de um modelo próprio que está a ser aplicado que integra os vários componentes. O AC lida com os componentes, isto é, o currículo, os métodos de ensino, os procedimentos de avaliação, a relação aluno-professor e o clima institucional como elementos de um sistema no qual todos os componentes se apoiam uns nos outros, fazendo um ecossistema.

Da Universidade Aberta (OU) importa destacar a preocupação com a garantia da qualidade, nomeadamente o cumprimento das indicações do Relatório Dearing e das normas da ENQA. O nível de verificação e auditoria do que já foi alcançado destaca-se em relação aos outros casos analisados, permitindo a revisão e a melhoria do processo de adaptação à OBE.

4. Metodologia

Foi seleccionado o estudo de caso como metodologia de investigação, com o intuito de analisar diferentes realidades e a produzir múltiplos conjuntos de dados, a partir das quais conclusões poderiam ser extraídas. Conforme defendido por Tellis (1997, pág.14) “o estudo de caso é uma metodologia fiável, quando executada com os devidos cuidados”.

4.1. Estudo de Caso

Feagin *et al* (citados em Tellis, 1997) defendem que o estudo de caso é uma metodologia ideal, quando uma investigação em profundidade e holística é necessária. Tellis (1997) refere que esta metodologia tem tido uma adopção crescente, nomeadamente no sector da educação. Para este autor, a unidade de análise é um factor crítico para o estudo de caso. Segundo o autor os estudos de caso tendem a ser selectivos, focando-se em temas fundamentais para a compreensão do sistema em análise. Já a autora Yin (1994) apresenta quatro alicerces para aplicar um método do tipo Estudo de Caso:

- explicar as complexas relações causais em intervenções na vida real;
- descrever o contexto da vida real no qual a intervenção ocorreu;
- descrever a intervenção propriamente dita;
- explorar aquelas situações em que a intervenção a ser avaliada não tem um conjunto claro de resultados.

Esses estudos podem ser absolutos ou associados, este último ocorrendo quando o mesmo estudo de caso envolve mais de uma unidade de análise. Nos casos de múltiplos estudos de caso o método de análise a seguir deve ser sempre o mesmo.

De acordo com Yin (1994), a preferência pelo uso do Estudo de Caso deve ser dada quando se trata do estudo de eventos contemporâneos, em situações onde os

comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível fazer observações directas e entrevistas sistemáticas.

Nesta dissertação o método de análise, em conformidade com as indicações da autora, foi sempre o mesmo retendo as boas práticas aplicadas como elementos a serem integrados no modelo a propor. Yin (1994) defende que cada estudo de caso consiste num estudo completo, isto é absoluto, em que os factos são recolhidos a partir de diversas fontes e traçadas conclusões sobre esses factos. Devem ser tidas em consideração: a validade de construção, a validade interna, a validade externa e a confiabilidade do estudo.

Para garantir a validade de construção do estudo Yin (1994, pág. 23) indica a utilização de “múltiplas fontes de evidência”. Assim, neste estudo foram utilizadas múltiplas fontes de dados, que são referidas ainda nesta secção. A especificação da unidade de análise assegura também a validade interna, bem como a recolha de dados, como as teorias são desenvolvidas e análise de teste dessas teorias. Já a validade externa é mais difícil de atingir, aquando de um único estudo de caso, no entanto para múltiplos estudos de caso, a autora argumenta que pode ser conseguida através do estabelecer de relações teóricas e através das generalizações que possam ser feitas.

Este problema da generalização, segundo Tellis (1997) aparece na literatura com frequência, referindo que os resultados da pesquisa e análise através de estudos de caso não são aplicáveis de forma abrangente na vida real. No entanto Yin (1994) refuta através da sua distinção entre generalização estatística e analítica, sendo que a generalização estatística é muitas vezes usada de forma incorrecta pois assume que um número de amostras pode ser retirado de um grande universo de casos, nestas situações com frequência é aplicado o termo de pequena amostra, invalidando a generalização dos resultados. Já usando a generalização analítica, os resultados empíricos obtidos são comparados com uma teoria previamente desenvolvida. Assim, torna-se importante destacar que o Ensino Superior se encontra de alguma forma convergente, como preconiza Bolonha, e apesar de cada instituição possuir as suas particularidades, é possível a comparação entre instituições bem como o estabelecer generalizações. Em Portugal, em particular, essa comparabilidade é possibilitada através da lei de bases do Sistema Educativo que teve início em 1986 (Lei n.º46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19

de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, que republica o diploma) e tem sido progressivamente ajustado às orientações de Bolonha.

Dessa forma é possível a comparabilidade e a generalização, sendo que todas as instituições são regidas pelas mesmas regras há mais de vinte anos. Nomeadamente no Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro e no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março são caracterizados cada um dos três ciclos de estudos no âmbito do Processo de Bolonha. Essa caracterização tem como aspectos mais relevantes:

- A organização do Ensino Superior em três ciclos, tal como já ficou consagrado pela Lei de Bases do Sistema Educativo;
- A diferenciação de objectivos entre os subsistemas politécnico e universitário, à luz da experiência europeia comparável, num contexto de igual dignidade e exigência mas de vocações diferentes;
- A definição dos objectivos de cada um dos ciclos de estudos na perspectiva das competências a adquirir, adoptando os resultados do trabalho colectivo realizado a nível europeu e concretizado nos descritores de Dublin, tendo presente que a transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências pelos próprios alunos é uma questão crítica central em toda a Europa, com particular expressão em Portugal;
- A organização dos cursos com base no sistema europeu de transferência e acumulação de créditos.

De acordo com Yin (1984) a correspondência de padrões, de aquisição e utilização de dados determinadas em outros contextos, podem ser indicadas para ser aplicação no Ensino Superior. Em Yin (1994) figuram seis fontes de evidência para a recolha de dados no protocolo do estudo de caso: documentação, registos de arquivo, entrevistas, observação directa, observação participante e elementos físicos. Nem todos precisam ser usados em cada estudo de caso (Yin, 1994). Dos tipos de evidências no Estudos de Caso, aconselhados por Yin (1994, pág. 80), foram utilizadas as seguintes fontes: Documentação, Registos de arquivo, Observação Directa e Vivências. A autora sugere três princípios da recolha de dados para estudos de caso:

- utilizar múltiplas fontes de dados, como já referido e efectuado neste trabalho;
- criar um estudo de caso, através de um protocolo de recolha de dados;
- manter a rastreabilidade dos dados, respeitando a cronologia da recolha, bem como, as etapas percorridas até à sua utilização.

Para que fosse possível desenvolver uma proposta de modelo de OBE para os MBA na UFP, foi necessária a realização de um estudo de caso à organização e gestão de um MBA a decorrer, bem como do processo administrativo que este envolve. Os resultados desse estudo encontram-se na secção 4.2. Este capítulo descreve a proposta de modelo a aplicar nos MBA da UFP. Finalmente, discute-se a aplicação do modelo desenvolvido à realidade, apresentando alguns dos projectos a desenvolver.

4.2. Estudo de caso de um MBA a decorrer na UFP

Da UFP foram analisados os documentos associados a um MBA e foi realizada uma entrevista aberta a uma funcionária da UFP com o intuito de descrever o processo administrativo relacionado com um MBA (ver secção 4.2.1). Os Registos em Arquivo, relativos às edições anteriores, analisados foram:

- plano curricular: com o intuito de compreender como são elaborados, quais as premissas para a sua construção;
- currículos dos módulos: teve por objectivo perceber como são estruturados, os itens que contêm e se existe diferença entre os que são elaborados pelos docentes académicos e os não académicos;
- dossier dos alunos: teve por objectivo, identificar as características de uma turma de MBA nomeadamente quanto à sua faixa etária, às suas habilitações e à sua experiência profissional;
- cronograma do MBA: esta análise teve por objectivo conhecer, qual o horário seleccionado, o porquê dessa selecção e como é cumprida a ordenação dos módulos;
- guia do aluno: de que forma são dados a conhecer os direitos e deveres do aluno, neste tipo de formação;
- documentos da coordenação:

- carta aos docentes: identifica quais os direitos e deveres do docente, neste tipo de formação;
- orçamentação: declara os custos e as receitas da organização e realização do curso.

4.2.1. Processo Administrativo de um MBA

A organização de um MBA na Universidade Fernando Pessoa engloba dois processos administrativos distintos: o processo de coordenação e o processo de ingresso, relativo às candidaturas e matrículas.

O processo que diz respeito à coordenação, começa com a elaboração de um documento no qual consta a informação destinada à Secretaria de Pós-Graduações e Mestrados:

- Justificação e enquadramento do curso;
- Objectivos do curso;
- Destinatários;
- Condições de Admissão;
- Programa de estudos e duração;
- Calendário lectivo/cronograma;
- Metodologia didáctica;
- Corpo docente;
- Número de horas por docente;
- Número de horas por Unidade Curricular (módulo), incluindo os respectivos ECTS;
- Métodos de avaliação;
- Prazos de candidatura sugeridos;
- Coordenação do curso;

- Orçamento e propina sugerida;
- A indicação do número mínimo de alunos que viabilize a realização do curso;
- Plano de divulgação/promoção sugerido;
- A existência, ou não, de cursos semelhantes no mercado.

Estes são os dados considerados relevantes para o processo de análise do curso e, posterior implementação do curso. Após apreciação do curso e sua validação, os passos a tomar são a validação do professor indicado para cada módulo de acordo com o seu percurso académico e experiência profissional. Após a selecção procede-se ao convite formal.

Na fase seguinte, define-se o cronograma, de acordo com as precedências dos módulos e após confirmação da disponibilidade dos docentes. O passo seguinte passa pela elaboração do documento de Normas de Funcionamento (NF) do MBA, que prevê e estabelece as normas a cumprir para aquele MBA específico, tendo em conta o seu local e horário de realização. Quando estiver aprovado pela coordenação, informam-se formalmente os professores do NF, assim como do processo de preenchimento de sumários e lançamento de notas. Ainda nesta fase, solicita-se aos professores o envio do conteúdo programático do módulo ou dos módulos que irão ministrar, pois de acordo com o RPUFP (2006, Cap. IV, art. 15, p.2) “Os objectivos são definidos pelos professores nos programas das respectivas unidades curriculares, designadamente quanto à forma de obtenção dos ECTS fixados e à aquisição das competências que o aluno deve possuir para ser aprovado.” Numa fase posterior, é solicitada a documentação a ser disponibilizada aos alunos.

O processo de ingresso começa no momento em que o aluno efectua a sua candidatura. Para o processo de candidatura, o candidato deve apresentar os seguintes documentos: ficha de candidatura devidamente preenchida, currículo actualizado, fotocópia autenticada do certificado de habilitações, duas fotos e efectuar o pagamento da taxa de candidatura. Após a entrega desta documentação, esta segue para a coordenação, para posterior análise. Esta análise é seguida da convocação dos candidatos para uma entrevista. A coordenação decide quais os candidatos seleccionados, após análise conjunta do Currículo e da performance do candidato na entrevista.

Todos os candidatos são informados da decisão da coordenação: os seleccionados são informados por correio electrónico e/ou telefonicamente e os não seleccionados são informados por correio electrónico. Após esta etapa, é dado a conhecer aos alunos o Regulamento Pedagógico, assim como as condições de pagamento da matrícula e do curso.

A introdução no MBA na plataforma de ensino à distância da UFP, assim como da respectiva criação das disciplinas e fornecimento de acesso a professores e alunos acontece antes do início do curso. Ao longo do MBA, a organização administrativa assegura que é feito o preenchimento das folhas de presenças, a entrega da avaliação dos módulos, a redacção dos sumários e o lançamento de notas, pela equipa pedagógica, sendo confirmada administrativamente pela coordenação.

5. Modelo OBE proposto para a formação pós-graduada na UFP

O modelo conceptual proposto assenta nas boas práticas e respectivos resultados obtidos através dos casos analisados. Na Figura 14 é apresentado o ciclo definido para implementação do modelo e cada uma das suas fases: Planear, Fazer, Rever e Melhorar.



Figura 14. - Proposta de Modelo OBE para os MBA da UFP

A primeira fase é a de Planear, nesta são definidos os parâmetros de acordo com um conjunto de critérios, adaptado do projecto da UCHK e ajustado aos que eram já utilizados na UFP, para planeamento correcto de um curso (ver figura 15). Envolve, nomeadamente, a identificação dos resultados desejados para cada MBA, bem como um conjunto de itens vitais para o planeamento de cada módulo.

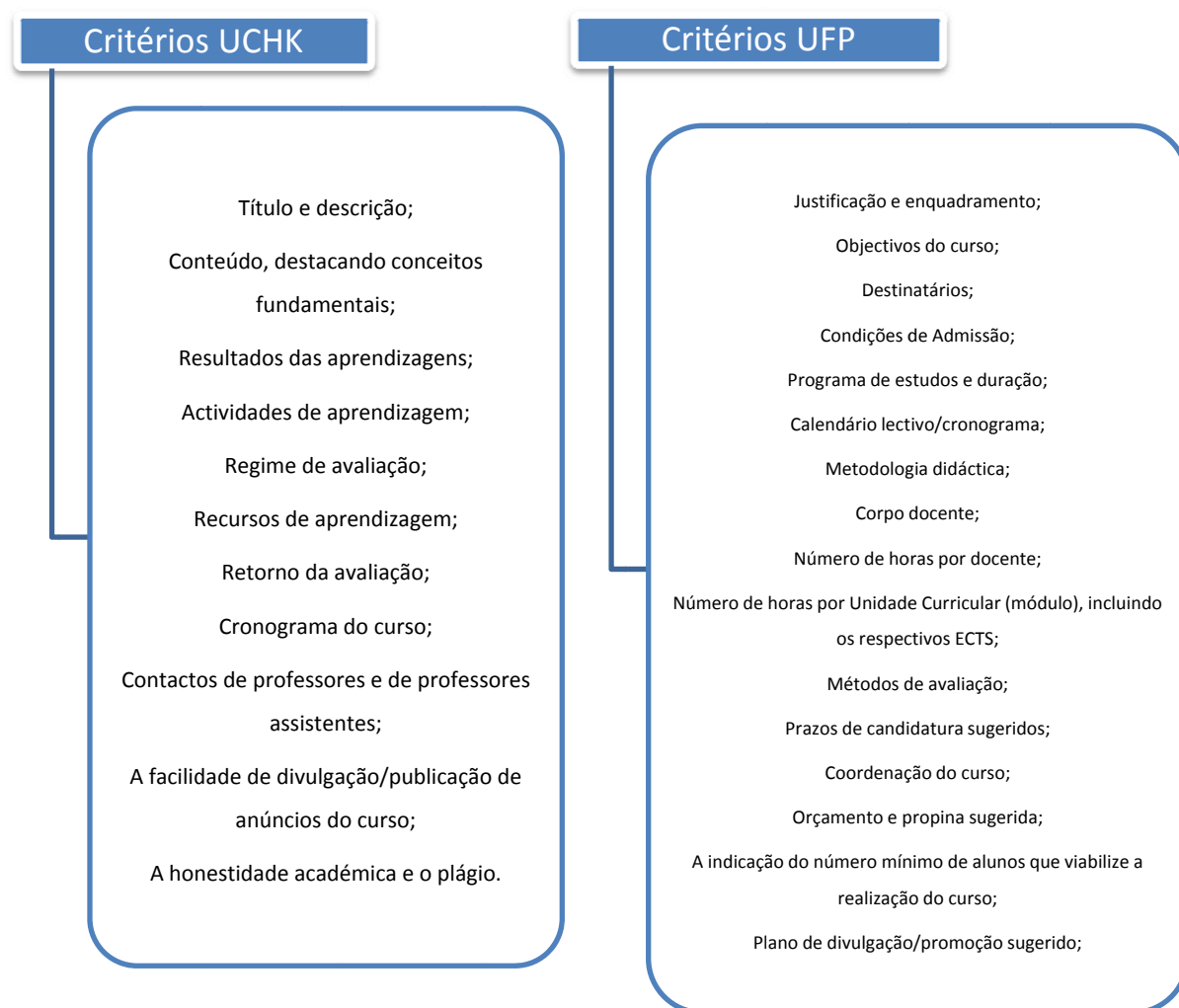


Figura 15. - Comparação dos critérios da UCHK versus UFP

A especificação dos critérios é realizada através da elaboração de um documento, redigido em conjunto pela coordenação pedagógica e administrativa, para aprovação superior.

Como parte crucial do planeamento, temos a identificação explícita dos resultados esperados, bem como a garantia da sua obtenção, e a verificação da sua obtenção, através dos indicadores de sucesso.

Esta fase deverá ter em conta as teorias analisadas no decorrer da dissertação. Para facilitar a compreensão do que deve ser considerado na fase de planeamento, foi elaborado um esquema integrador das teorias analisadas (ver figura 16), a OBE de Spady e AC de Biggs, bem como as formas que estas usam.



Figura 16. - Visão integrada das teorias analisadas

A segunda fase implica o Fazer, requer implementar as iniciativas e estratégias referidas no documento de definição de parâmetros, onde cada coordenação deve garantir a forma de o aplicar, garantindo que os resultados esperados serão, em princípio, sempre alcançados. A obtenção dependerá, em grande medida, da sua natureza e da extensão da especificidade do estudante pós-graduado, nomeadamente das suas realizações até à data. Reconhece-se, que cada Faculdade possuiu diferentes demografias de alunos, com diferentes combinações de idades, a tempo parcial ou a tempo inteiro, bem como, diferentes necessidades quanto aos temas e exigências dos módulos.

Esta fase inclui igualmente a formação do corpo docente, tendo em conta as boas práticas que se analisaram no caso da UCHK, quanto à preparação gradual dos docentes. Através das suas acções de formação, específicas para o desenho de módulos e respectivos materiais, reforçam a importância da articulação dos resultados das aprendizagens, bem como o alinhamento do ensino e da avaliação com os resultados esperados. A formação é um dos aspectos referidos no Relatório de Concretização dos Objectivos de Bolonha na UFP (secção 2.1.4), onde, na página 15 desse relatório, se encontra uma das mudanças decorrentes da aplicação do modelo de Bolonha. Nessa página é referido que “as alterações no paradigma de ensino-aprendizagem, em especial o papel do docente no processo, a execução pedagógica dos programas, com incidência nas competências a adquirir, e o papel activo do aluno no processo de aprendizagem;”. Desta forma, a realização de acções de formação complementar, então, as Medidas Gerais Adoptadas.

Na fase seguinte, Rever, deverão ser utilizadas as medidas e indicadores de acompanhamento, bem como, deverá ser elaborado um relatório sobre a implementação dos resultados. Para a redacção deste é imperativo reproduzir o processo de auscultação

à comunidade UFP participante nas formações pós-graduadas, promovida no âmbito da elaboração do Relatório de Concretização dos Objectivos de Bolonha na UFP.

Este processo de auscultação pode ser realizado através de inquéritos anónimos e da concretização de Grupos de Discussão. Estes fomentarão, uma reflexão institucional sobre a implementação da OBE, de forma a identificar áreas e oportunidades de melhoria, permitindo integrar o contributo dos estudantes e docentes no processo de revisão. O aspecto de auditoria foi desenvolvido para complementar a monitorização existente e a elaboração de relatórios relativamente aos processos. Estes terão um acompanhamento do modelo a implementar, que deverá ser distribuído por um conjunto de níveis, variando entre os alunos, o administrativo e a coordenação, garantindo, assim, a validação dos resultados encontrados.

Avançando para a fase de Melhoria, a informação recolhida através dos relatórios, na fase prévia, implica a sua análise de forma a avaliar o desempenho e identificar as áreas onde os resultados não foram atingidos. Esta melhoria, pode exigir revisitatar as estratégias e/ou as iniciativas, para resolver os problemas encontrados. Esta quarta etapa é essencial para garantir o ciclo da qualidade e para assegurar a melhoria contínua. Assim, na figura 17, encontra-se a esquematização do modelo proposto, que se ordena da fase do Planeamento para a fase de Melhoria, sendo que este se processa em ciclo, como ilustrado na figura 14.



Figura 17. - Esquematização do Modelo proposto

5.1. Proposta de Implementação e Avaliação

A Universidade Fernando Pessoa (UFP) ao lançar, no decorrer do ano de 2009, o conceito *Corporate Education*, visou promover a realização de cursos em parceria com empresas. Esta parceria pretende enfatizar a participação de pessoas, do mundo empresarial, na organização da estrutura curricular e posterior leccionação, e colocar em marcha um processo que pretende juntar o melhor do académico com a prática.

Em 26 de Maio de 2009 foram assinados, com várias instituições parceiras, protocolos de cooperação. Neste são delineados os pressupostos de cooperação, bem como, a interveniência por ambas as partes na organização da oferta formativa pós-graduada, inclusive a apreciar, o trabalho realizado e propor acções correctivas que contribuam para melhorar o programa de cooperação. A UFP como entidade devidamente reconhecida pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, para além da participação da organização e estruturação do plano curricular, reconhece e convalida os ECTS de forma a permitir a prossecução de estudos para o 2º ciclo, no caso dos detentores de licenciatura pré-Bolonha ou do 1º ciclo.

Internamente, na UFP, foram agilizados os processos administrativos, nomeadamente através da criação das Candidaturas *On-Line*, formulário embebido no sítio *Web* da UFP, e apenas disponibilizado para candidaturas nos cursos designados como *Corporate Education*. Esta nova ferramenta permite uma maior transparência, bem como, a comodidade ao candidato de realizar a sua candidatura, exclusivamente através da Internet. Cada candidatura submetida, gera a emissão de uma mensagem de correio electrónico para o Gabinete de Ingresso e para o endereço oficial da *Corporate Education*, como forma de verificar o progresso do número de candidatos nas ofertas formativas pós-graduadas.

Uma das políticas criadas para estimular a excelência das sessões é a utilização dos resultados da avaliação de qualidade dos módulos e dos docentes, realizada por parte dos alunos de forma anónima na plataforma de ensino à distância, (cf. Anexo B) como método para calcular os honorários a serem auferidos pelos docentes. De igual forma, é estimulada a participação e empenho dos coordenadores das ofertas pós-graduadas, através da entrega de uma percentagem dos resultados líquidos previstos, obtidos com a oferta formativa, de acordo com a avaliação de qualidade do curso.

No caso do corpo docente, para que este se alinhe com o projecto *Corporate Education*, foi redigida uma Carta ao Docente, de forma a explicar o projecto e a oferta formativa específica. Nesta carta, são explicitados os seguintes itens: o enquadramento; os procedimentos recomendados, nomeadamente quanto ao uso da plataforma de ensino à distância e à documentação de apoio; a avaliação dos alunos, sendo prestadas algumas informações para auxiliar o docente. Uma vez que, conforme os estudos de caso indicam, a mudança para uma abordagem baseada em resultados implica mais do que o docente identificar quais os resultados esperados das aprendizagens e a elaboração de uma avaliação.

Considera-se que a construção de ligações claras entre o ensino, a avaliação e os resultados das aprendizagens são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. É impreterível cooperar, nas actividades de avaliação, utilizando os resultados como apoio na orientação da melhoria do desempenho e suporte da progressão do aluno. Para este, a total compreensão de como os resultados, a avaliação, as aprendizagens e o retorno por parte dos docentes, relativamente a estes, estão interligados, faz parte do processo de se tornar um aluno autónomo e independente.

Também a coordenação é auxiliada, no que se refere à compreensão de quais são as suas funções. Em Maio de 2009, foi realizada uma reunião com todos os coordenadores para contextualizar o projecto, bem como, esclarecer possíveis dúvidas. Juntamente com a convocatória para a reunião, seguiram em anexo os documentos de coordenação contendo: o modelo de apresentação em ficheiro de *PowerPoint*, o modelo de orçamento e o documento das directivas para a coordenação.

Definidas as orientações e compilada a documentação, passou-se ao nível seguinte, o de concertação com o parceiro. Todas as ofertas formativas pós-graduadas, surgiram de propostas de parte a parte, aceites comumente, e, em que cada parte, nomeou o seu coordenador de acordo com a área de conhecimento e especialidade. Para apresentação formal da equipa, coordenador e gestor administrativo, foi realizada uma reunião inicial, onde foi apresentado o princípio do processo de decisão: quanto ao plano curricular, ao corpo docente, à orçamentação base e as decisões organizativas e estruturais. A esta reunião seguiram-se as necessárias, de acordo com a oferta formativa e com o parceiro, até se ter encontrado o acordo relativamente a todos os aspectos.

De referir que, também para os alunos, foi compilado um documento que regulamenta a participação do Aluno nas ofertas formativas da *Corporate Education*. Este tem por objectivo clarificar os direitos e deveres, servindo de complemento ao Regulamento Pedagógico adaptado a Bolonha, e explicitando detalhadamente a oferta formativa, as entidades parceiras, as metodologias de avaliação e a equipa docente.

Terminada a fase de Fazer, iniciou-se já o processo de auditar, dentro da fase de Rever, nomeadamente a avaliação dos docentes e do 1º módulo, de forma a aferir se existem itens a serem alterados/melhorados. Esta aferição irá permitir proceder posteriormente a esse reporte, do desempenho dos indicadores de sucesso, através da redacção dos relatórios de acordo com o que está definido no modelo proposto, na terceira fase. Através de inquéritos anónimos e da realização de Grupos de Discussão com as turmas, bem como, com o corpo docente das ofertas formativas pós-graduadas. Junto destes fomenta-se uma reflexão sobre a implementação de cada um dos cursos, de forma a identificar as oportunidades de melhoria, permitindo totalizar o contributo dos estudantes e docentes no processo de revisão.

Na fase de Melhoria, a informação recolhida através dos relatórios, será analisada de forma a avaliar o desempenho e identificar as áreas onde os resultados pretendidos não foram atingidos. Todos estes processos são acompanhados através da equipa criada para acompanhamento da respectiva oferta formativa, sendo esta composta por elementos da Universidade e da empresa parceira.

5.1.1. Período de Implementação

O período experimental de implementação da abordagem à OBE, nos MBA da Universidade Fernando Pessoa, iniciou-se no ano lectivo de 2007/2008 com as primeiras edições do MBA em Gestão Empresarial e da Pós-Graduação de Sistemas Integrados de Gestão. Desde então percorreu-se um caminho de quase três anos, coerente com os períodos mínimo de adaptação à abordagem OBE, analisados nos casos revistos. Ambas as ofertas formativas foram iniciadas através de parcerias com entidades empresariais, respectivamente o Conselho Empresarial do Vale do Ave e do Lima (CEVAL) e a *Société Générale de Surveillance* SA (SGS). Aquando do início destas ofertas formativas pós-graduadas algumas das premissas que, hoje em dia se

aplicam com segurança, foram testadas e adaptadas, surgidas da conjugação de ideias e necessidades sentidas, por parte dos coordenadores e docentes.

Apesar da duração regular deste tipo de oferta formativa pós-graduada, ser de aproximadamente nove meses, o tempo de preparação e realização de alterações é sempre inferior. Este prazo é constricto ao tempo de preparação da nova edição até ao momento em que se inicia o curso. As candidaturas são abertas entre Junho e Julho, realizando-se as respectivas matrículas entre Outubro e Novembro, havendo assim um período, de cerca de seis meses, para a aplicação do modelo proposto. Neste período, aquando da preparação da nova edição, de uma oferta com edições prévias, é alterada a ordem de execução, iniciando-se esta na fase de Revisão e Melhoria, garantindo assim que, no momento de Planeamento, os itens detectados como necessitados de alterações, são considerados.

A execução do modelo proposto é realizada pelos actores intervenientes nos processos, assim torna-se importante definir explicitamente quem são os actores bem como as suas intervenções.

5.1.2. Actores envolvidos

Actualmente já é possível assistir a abertura física da universidade a vários agentes da sociedade civil, consubstanciada pelo envolvimento de pessoas de reconhecido mérito profissional na vida quotidiana das instituições de Ensino Superior. No entanto, importa pensar se, no sentido inverso, a situação também ocorre. Ou seja, se existe abertura para que os docentes universitários conheçam a realidade das organizações e possam contribuir para a sua melhoria, propondo e desenvolvendo acções de educação que possam ajudar a colmatar possíveis falhas e aumentar a competitividade das organizações.

No caso apresentado, assim aconteceu, tendo existido aproximações originadas tanto pelo mundo académico como pelo mundo empresarial. Isto é, a universidade procurou parceiros no mundo empresarial, por considerar que trariam mais-valias à oferta formativa que estava a desenvolver, bem como, foi convidada a participar em ofertas formativas, por se considerar que a sua participação valorizaria o resultado final. Desta forma, é válido referir o mundo empresarial como actor.

Igualmente, o aluno, nesta abordagem, é considerado actor, deixa de ser perspectivado como elemento apenas ouvinte e passa a ser considerado como interveniente. Crê-se que este deve constituir um elemento activo e crítico no processo de aprendizagem, permitindo-lhe a atribuição de significado à informação, convertendo-a num motor da aquisição de conhecimento e de competências. Esta visão vem, por conseguinte, contrariar a atitude mais passiva por parte do aluno, frequentemente associada a dificuldades ao nível da auto-regulação e concretizada, como referido no estudo de Vasconcelos *et al* (2008), num estudo sazonal e concentrado nos períodos de avaliação. Com esta mudança de perfil, considerando que a grande maioria dos alunos trazem bagagem prática encontrando-se a laborar, o seu contributo torna-se pertinente e muitas das vezes enriquecedor para o decorrer das sessões.

A par das mudanças no perfil dos alunos, são igualmente introduzidas mudanças nas práticas de ensino e de avaliação encetadas pelos professores. Passando-se a enfatizar metodologias de ensino mais orientadas para a dinamização das aulas numa lógica de problematização, colocando desafios e propondo projectos ou problemas a resolver. É estimulada uma atitude mais activa e uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos. Por outro lado, esta abordagem de ensino permite um enfoque mais orientado para a realidade profissional dos futuros certificados. Bem como, contempla desde os momentos iniciais da formação o confronto com problemas concretos do mercado de trabalho e formas de trabalho similares às características dos contextos profissionais, como o trabalho em equipa e/ou sob pressão.

A participação dos alunos pode ser reforçada se, os módulos e cursos estiverem claramente expressos em termos de resultados de aprendizagem e, permitirem que o aluno distinga e compreenda as competências e conhecimentos que deve adquirir. Assim, os alunos beneficiam com descrições mais explícitas dos objectivos do curso, permitindo-lhes gerir as expectativas quanto à aquisição dos conhecimentos e competências. De igual forma, ajuda a tornar as escolhas mais informadas dentro, e entre, os diferentes programas de aprendizagem.

Assim, tem-se o professor como efectivo actor, onde sobre ele recai a responsabilidade de garantir a legibilidade dos objectivos dos módulos, para que sejam entendidos como os resultados da aprendizagem a nível do módulo, como declarações que identifiquem o que são os resultados das aprendizagens esperados. Isto é, o que deverá ser capaz de

saber, compreender e conseguir fazer. A compreensão dos critérios de avaliação e classificação, ao nível do módulo, dos resultados da aprendizagem podem ser utilizados para expressar os critérios que estabelecer o padrão de realização e de desempenho do aluno.

O professor tem a incumbência de estar envolvido com uma estratégia de ensino eficaz para a transmissão dos resultados das aprendizagens e com uma estratégia de avaliação adequada e critérios de avaliação adequados.

Os actores produzem necessidades ao nível dos procedimentos administrativos, estes estão considerados no Sistema de Informação actual. No entanto, com as características específicas advindas deste tipo de oferta formativas pós-graduadas, nomeadamente nas que ocorrem em outros locais, detectaram-se algumas situações diferentes a serem consideradas no SI.

5.1.3. A utilização dos Sistemas de Informação

No que se refere à integração do Sistema de Informação da UFP, foi identificada uma falha, verificando-se a impossibilidade de os alunos matriculados receberem de forma automática o nome de utilizador e a palavra passe.

Na plataforma de ensino à distância, são criadas automaticamente as disciplinas e cabe a cada um dos docentes a sua manutenção e preenchimento. Esta topologia adequa-se quando se consideram disciplinas com duração semestral, como as que se encontram no 1º ou no 2º ciclo. No entanto, quando se considera este tipo de oferta formativa pós-graduada, em que os módulos possuem uma duração que pode variar entre dois ou quatro fins-de-semana, não é adequada a criação de uma área por módulo, mas sim por oferta formativa, recorrendo aos recursos para a divisão por módulos.

Assim, foi necessária a criação manual de áreas na plataforma de ensino à distância de cada uma das ofertas formativas, bem como a alteração manual caso a caso no código fonte, de forma a transpor os alunos para as respectivas áreas.

Neste momento, o Sistema de Informação da UFP permite através da Secretaria Virtual o preenchimento de sumários à distância, o que é uma mais-valia para as ofertas formativas que estão a ocorrer fora do Porto, ou Ponte de Lima. No entanto ainda não é possível o lançamento de notas noutros locais do país, sendo necessário o envio da

avaliação para a coordenação que faz localmente o procedimento na Secretaria de Professores.

Foram detectadas outras dificuldades na realização de procedimentos administrativos através da Secretaria Virtual, apesar de disponibilizar o serviço de pedido de certidões, o serviço não se encontra agilizado de forma a garantir em tempo útil ao aluno, a obtenção dos pedidos efectuados.

6. Conclusões

O objectivo geral proposto para este trabalho tratou a elaboração de um modelo baseado na abordagem OBE para auxiliar uma instituição de Ensino Superior a estruturar uma oferta formativa do tipo pós-graduado. A concretização deste objectivo geral teve em consideração uma decisão estratégica por parte da Universidade Fernando Pessoa em encetar parcerias, como forma de cumprir uma aproximação às directivas de Bolonha.

Assim o objectivo específico foi a criação de um modelo flexível, permitindo a sua aplicação em ofertas formativas pós-graduadas de várias áreas. Este objectivo foi atingido dado que o modelo proposto, permitiu até ao momento, implementar quatro ofertas formativas pós-graduadas de áreas diferentes, com entidades parceiras distintas.

O modelo, em conformidade com o também definido como objectivo, revelou-se de acessível aplicação e abrangeu um elevado número de variáveis. Para que fossem consideradas todas as variáveis interdependentes e houvesse a possibilidade de distinguir pontos onde são necessários ajustes, foi prevista a fase de Rever. Esta fase responde ao objectivo de fornecer informações sólidas e confiáveis, que permitirão a sua utilização como ferramenta de apoio a decisão para concluir quais os procedimentos a realizar a médio e longo prazo.

Esta dissertação fornece então uma proposta de um modelo relativo ao ciclo que é necessário cumprir por parte de quem organiza ofertas formativas pós-graduadas.

De acordo com Bolonha, e a divisão em três ciclos, permaneceram inqualificáveis alguns dos graus existentes em Portugal assim como em outros países signatários possuidores de uma elevada diversidade de graus. No caso específico de Portugal, mantêm-se a dualidade entre o Mestrado, considerado profissionalizante disponível a qualquer licenciado, e o segundo ciclo que Bolonha introduziu em que a condição de entrada é a realização do primeiro ciclo.

A Declaração de Bolonha permite-nos ser mais ambiciosos quanto ao papel que as Instituições de Ensino Superior podem e devem desempenhar na construção e desenvolvimento das sociedades. Ao reconhecer a importância da aprendizagem que a

vivência da prática tem para o desenvolvimento de cidadãos e organizações, abre-se uma janela que pode permitir o diálogo entre a universidade e o mundo que a rodeia. Esta comunicação, é já prática comum em algumas áreas do saber, no entanto, não está ainda generalizada a todo o tipo de contextos.

A aproximação da Universidade Fernando Pessoa, ao mundo empresarial, é um dos exemplos desse diálogo. No entanto, as formas de avaliação desenvolvidas na disciplina de uma área podem não funcionar noutra. Os casos analisados confirmaram que os estilos, as tradições e as expectativas de aprendizagem dos alunos diferem entre as faculdades e a áreas de conhecimento. Para muitos professores, relacionar explicitamente os resultados da avaliação e o retorno ainda não é uma forma habitual de conceber a avaliação ou comentar o trabalho dos alunos.

O Ensino Superior volta-se para os alunos ao promover o reforço da empregabilidade pós-término do 1º ou 2º ciclo, através da adopção de resultados das aprendizagens que realcem as habilidades e competências valorizadas pelos empregadores. A ênfase colocada pelos ministros em todas as reuniões ministeriais de Bolonha sobre "atractividade e competitividade" crê-se que pode ser reforçada indirectamente através da adopção de abordagens baseadas em resultados das aprendizagens. Bem como no desenvolvimento da focalização no aluno e na geração de currículos transparentes para o mundo empresarial, no que se refere às competências realmente adquiridas.

Em termos de garantia da qualidade, os ministros têm convocado a ENQA para: "... Desenvolver um conjunto de normas, procedimentos e orientações sobre a garantia da qualidade". A adopção de métodos comuns para expressar ou certificar qualificações, níveis e quadros de qualificações, devem ser apoiados de forma a permitir o desenvolvimento da garantia de qualidade na Europa. Torna-se difícil ver como alguns destes podem ser alcançados sem uma política à escala europeia de adopção de níveis e indicadores de qualificação, expressos em termos de resultados de aprendizagem reconhecidos por todo o EEES.

Bibliografia

Acharya, C. (2003). Outcome-Based Education (OBE): A new paradigm for learning. [Em linha]. Disponível em <http://www.cdtl.nus.edu.sg/link/nov2003/obe.htm>. [Consultado em 10/10/2008].

AESP/B (2007). Adequação do Ensino Superior ao Processo de Bolonha. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Gabinete do Ministro. [Em linha]. Disponível em: http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Ministerios/MCTES/Comunicacao/Outros_Documentos/20070513_MCTES_Doc_Bologna.htm. [Consultado em 02/10/2008].

ANACOM (2008). Informação estatística do serviço de acesso à internet: 1º trimestre de 2008. [Em linha]. Disponível em: <http://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=592593>. [Consultado em 25/08/2008].

Adam, S. (2004). Using Learning Outcomes. Report for the Bologna conference on learning outcomes held in Edinburgh. [Em linha]. Disponível em: http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams.pdf. [Consultado em 18/10/2008].

Adam, S. (2008). Learning outcomes current developments in Europe: Update on issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna Process. Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience. 21-22 February 2008, at Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland. [Em linha]. Disponível em: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.pdf. [Consultado em 17/12/2008].

Atherton, J. (2005a). Teaching and Learning: Forms of Assessment. [Em linha]. Disponível em http://www.learningandteaching.info/teaching/assess_form.htm. [Consultado em 22/10/2008].

Atherton, J. (2005b). Teaching and Learning: How to Teach. [Em linha]. Disponível em <http://www.learningandteaching.info/teaching/contents.htm>. [Consultado em 22/10/2008].

Atherton, J. (2005c). Teaching and Learning: Session Planning. [Em linha]. Disponível em <http://www.learningandteaching.info/teaching/session1.htm>. [Consultado em 22/10/2008].

BC (2005). Bergen Communiqué: The European Higher Education Area -Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. [Em linha]. Disponível em: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf. [Consultado em 02/10/2008].

Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham, The Society for research into Higher Education and Open University Press.

Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham, The Society for research into Higher Education and Open University Press, 2^a edição.

Biggs, J. (2003a). Aligning teaching and assessing to course objectives, *Teaching and learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. Universidade de Aveiro. [Em linha]. Disponível em: <http://event.ua.pt/iched/main/invcom/p182.pdf>. [Consultado em 25/10/2008].

Bogdan, R.C. e Biklen, S.K. (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.

Boynton, P. (2005). *The Research Companion. A Practical Guide for the Social and Health Sciences*. Hove and New York, Psychology Press, Taylor & Francis Group.

BWSE (2007). Bologna with student eyes - 2007 edition. ESIB - The National Unions of Students in Europe. [Em linha]. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bolognastudenteyes2007.pdf>. [Consultado em 25/01/2009].

Cesar, A. (2005). Método do Estudo de Caso (Case Studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. [Em linha]. Disponível em: http://www4.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf. [Consultado em 20/10/2008].

Coats, M. e Stevenson, A. (2003). *Practitioner Enquiry as part of Professional Development: 'Action Research' re-visited and re-viewed in the context of Outcomes - based Education*. Cape Town, South African Academic Development Association Conference on New Directions for Academic Development: Innovation, Quality and Relevance.

Delors, J. (Org.) (1996). *Learning: the treasure within. Report of the International Commission on Education for the 21st Century*. Paris, UNESCO Publishing.

Dicionário. An Ask.com Service. [Em linha]. Disponível em: <http://dictionary.reference.com> [Consultado em 18/10/2008].

Dillon, C., Reuben, C., Coats, M. e Hodgkinson, L. (2005). Learning Outcomes And Their Assessment: Putting Open University Pedagogical Practices Under The Microscope. [Em linha]. Disponível em: <http://www.open.ac.uk/cobe/docs/HongKong080805.pdf>. [Consultado em 12/10/2008].

EC (2007). Perceptions of Higher Education Reforms - Survey among teaching professionals in higher education institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Eurobarometer. [Em linha]. Disponível em: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl198_en.pdf. [Consultado em 18/01/2009].

EIDCR (2006). Integrated Framework for Curriculum Development and Review. Academic Affairs Section. Chinese University of Hong Kong (CUHK). [Em linha]. Disponível em: http://www.cuhk.edu.hk/eLearning/download/Rev_IntegFUG_2007.pdf. [Consultado em 13/10/2008].

EUA (2001). The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation, Confederação dos Reitores UE, Associação das Universidades Europeias. [Em linha]. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>. [Consultado em 12/10/2008].

Executive Digest (1996). 2(21). [Em linha]. <http://www.centroatl.pt/edigest/edicoes/ed21foc1.html>. [Consultado em 12/10/2008].

GBP (2005). Guide to the Bologna Process, Working for the UK Higher Education sector. [Em linha]. Disponível em: [http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/resources/Guide to the Bologna Process booklet.pdf](http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/resources/Guide%20to%20the%20Bologna%20Process%20booklet.pdf). [Consultado em 18/12/2008].

Geysler, H. (1999). Phase 2: Workshop 1: Developing OBET Programmes for Higher Education. Higher Education Policy Unit. Johannesburg, Rand Afrikaans University.

Gleeson, R., Schlossman, S. e Allen, D. (1993). Uncertain Ventures, The Origins of Graduate Management Education at Harvard and Stanford, 1908-1939. *The Magazine of the Graduate Management Admission Council*. Selections, 9(3), pp.9-36.

GNPB (2008). Ciclo de Seminários “Bologna na Prática”. Abril-Junho 2008. Organizado pelo Grupo Nacional de Peritos de Bologna. [Em linha]. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/5589D9E4-CFAE-45BE-98D8-01ABEA6242C9/2284/Ciclo_Seminários_2008_Recomendações_Geral.pdf. [Consultado em 04/10/2008].

Ho, A. (2007). Institutional Efforts in Implementing Outcome-Based Approach in Student Learning, Hong Kong Polytechnic University. [Em linha]. Disponível em: <http://www.oaq.ch/pub/en/documents/AngelaHo.pdf>. [Consultado em 14/10/2008].

Kennedy, D., Hyland, A. e Ryan, N. (2006). Writing and using learning outcomes: a practical guide, article C 3.4-1 in Eric Froment, Jürgen Kohler, Lewis Purser and Lesley Wilson (eds.): *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.eua.be/index.php?id=129>. [Consultado em 21/10/2008].

LC (2007). London Communiqué: Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. [Em linha]. Disponível em: <http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>. [Consultado em 28/10/2008].

Lévy, P. (1987). *La machine univers - Création, cognition et culture informatique*. Paris, Éditions La Découverte.

Lévy, P. (1997). *Cyberculture*, Rapport au Conseil de l'Europe. Paris, Éditions Odile Jacob.

Malan, B. (2000). The New Paradigm of Outcomes-based Education in Perspective. *Tydskrif vir Verbruikerwetenskappe*, pp., 22-28. [Em linha] Disponível em <http://www.up.ac.za/academic/acadorgs/saafecs/vol28/malan.html>. [Consultado em 18/12/2008].

Malhotra, N.K. (2004). *Marketing Research*. New Jersey, Pearson Education.

Mcpartland, R. (2005). The UK Higher Education Europe Unit. [Em linha]. Disponível em: http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/bologna_process/decision_making/bergen_2005.cfm. [Consultado em 06/12/2008].

MCTES (2009). Ministério da Ciência, tecnologia e Ensino Superior. Destaques - MIT Portugal - Parcerias para o futuro. [Em linha]. Disponível em: <http://www.mctes.pt/?idc=15&idi=1725&idt>. [Consultado em 28/01/2009].

Mintzberg, H. (2005). *Gestores, Não MBAs, Um olhar crítico sobre a Gestão e o Desenvolvimento da Gestão*. Lisboa, Dom Quixote.

Moon, J. (2004). Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria. Report for the Bologna conference on learning outcomes held in Edinburgh. [Em linha]. Disponível em: http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040701-02Linking_Levels_plus_ass_crit-Moon.pdf. [Consultado em 18/11/2008].

Moran, J. (1997). Como utilizar a Internet na educação. *Revista Ciência da Informação*. 26(2). pp. 146-153.

NDGQ (2005). Normas e Directrizes para a Garantia de Qualidade no EEES. Associação Europeia para a Garantia de Qualidade (ENQA). [Em linha]. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Standards-and-Guidelines-for-QA.pdf>. [Consultado em 11/11/2008].

Pacheco, A. (2001). *Das estrelas móveis do pensamento, ética e verdade em um mundo digital*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira.

Pearce, C. (2008). Implementation of an outcomes focused approach to education: a case study. Murdoch University, 2008. [Em linha]. Disponível em

<http://wwwlib.murdoch.edu.au/adt/pubfiles/adt-MU20080911.114438/02Whole.pdf>.

[Consultado em 11/12/2008].

QAA (2008). The Quality Assurance Agency for Higher Education, Annual review 2007-08. [Em linha]. Disponível em: <http://www.qaa.ac.uk/aboutus/annualReports/0708/AnnualReview07-08.pdf>. [Consultado em 17/11/2008].

RAI (2007). Relatório de Avaliação Institucional, European University Association (EUA). [Em linha]. Disponível em: http://www.mctes.pt/archive/doc/UFPessoa_rfav_EUA.pdf. [Consultado em 07/12/2008].

Relatório Dearing (1997). Relatório do Comité Nacional de Inquérito sobre o Ensino Superior. [Em linha]. Disponível em: <https://bei.leeds.ac.uk/Partners/NCIHE/>. [Consultado em 27/11/2008].

RCOPC (2009). Relatório de Concretização dos Objectivos do Processo de Bolonha. [Em linha]. Disponível em: http://www.ufp.pt/images/stories/aurea/relatorio_bolonha_7jan.pdf. [Consultado em 27/02/2009].

RPUFP (2006). Regulamento Pedagógico da Universidade Fernando Pessoa. [Em linha]. Disponível em: http://www.ufp.pt/images/stories/aurea/regulamento_bolonha.pdf. [Consultado em 01/12/2008].

RQA (2008). Report of a Quality Audit of the Chinese University of Hong Kong. Quality Assurance Council. [Em linha]. Disponível em: http://www.cuhk.edu.hk/v6/en/teaching/images/qac_cuhkreport.pdf. [Consultado em 10/12/2008].

Silva, B. (1998). Linhas de orientação para a integração curricular dos media. [Em linha]. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/504?locale=en>. [Consultado em 10/11/2008].

Silva, F. e Miranda, G. (2005) Formação Inicial de Professores e Tecnologias, em Challenges 2005. [Em linha]. Disponível em <http://www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal05/tema06/05FatimaSilva.pdf>. [Consultado em 27/11/2008].

Spady, W. (1994). Choosing Outcomes of Significance. *Educational Leadership*. 51(6). pp. 18–22.

Spady, W. (1998). *Paradigm lost: Reclaiming America's educational future*. Arlington, American Association of School Administrators.

Tajra, S. (2000). *Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da actualidade*. São Paulo, Érica.

Tellis, W. (1997). Application of a Case Study Methodology. *The Qualitative Report*, Volume 3, Number 3, September. [Em linha]. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/tellis2.html#yin94>. [Consultado em 21/02/2009].

Trifonova, A. e Ronchetti, M. (2003). *Where is Mobile Learning Going?*. Dipartimento di Informatica e Telecomunicazioni, E-Learn. Italy, Università degli Studi di Trento.

Vasconcelos, R., Monteiro, S. e Pinheiro, M. (2008). O Processo de Bolonha e as mudanças na avaliação da aprendizagem: Uma Análise nos cursos de Engenharia da Universidade do Minho, Universidade do Minho, Conselho de Cursos de Engenharia - Guimarães, Portugal. [Em linha]. Disponível em: <http://paginas.fe.up.pt/clme/2008/PROCEEDINGS/PDF/03A010.pdf>. [Consultado em 21/12/2008].

Vella, J., Berardinelli, P. e Burrow, J. (1998) *How Do They Know They Know: Evaluating Adult Learning*. San Francisco, Jossey-Bass.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods (2nd ed.)*. Thousand Oaks, Sage Publishing.

Anexo A

Este anexo é o documento de auxílio ao preenchimento dos itens referidos na secção 3.4.1.1. que compõe o modelo utilizado na UCHK. Disponível em: http://www.cuhk.edu.hk/clear/download/CO_Template.pdf



Course Outline Template

Introduction

The course outline template is provided as a checklist and form for you to use in preparing course outlines for undergraduate and/or postgraduate courses. The template will give you a ‘road map’ of what can be included in each section. The main rationale is to benefit students with useful information about the course in the form of course outlines. The template is not intended to be prescriptive but only provides guidance on writing course outlines. Please feel free to adopt and adapt this current template format to suit the needs of your course(s).

Further information (key points and exemplars) on course outline can be found in another help document on course outlines: *Guidelines and Procedures for Writing Course Outlines*.

Course title and description

- Explain concisely in your statement(s) what the course is about and how the overall course will support student learning in the discipline(s) of the programme.
- Provide a holistic view of your course to your students.
- It will help if the description also explains briefly how the course relates to the other courses, some prior knowledge the students have, and/or some common objectives that the knowledge will assist to achieve.

Course Title:
Description:

Content, highlighting fundamental concepts

- List the topics and also highlight the fundamental concepts involved in each topic to help students better understand what is and what is not covered in the course.

Topic C	ontents/fundamental concepts



Learning outcomes

- State clearly what you expect/ intend students to achieve in the course. This is usually more helpful than stating what the teacher is planning to teach. Teachers can indicate different levels of students' expected learning outcomes.
- Learning outcomes may involve students' ability in analyzing and applying the learnt concepts in solving problems rather than being able to describe facts or procedures only. However, we acknowledge that courses may have varied emphases on students' levels of learning depending on how different courses are designed to function in a programme.
- Outcomes can relate to students' understanding of certain subject topics and concepts, or to their improved ability to learn and perform professionally in the field. These various types of expectations need to be specified.

Learning outcomes:

Learning activities

- Outline the variety of the learning activities students are expected engage in (e.g. lecture, interactive tutorial, laboratory, discussion of case, field trip, projects, web teaching and other) which are able to align with/ support the learning outcomes that you expect students to attain.
- Students can also be informed of the expected time allocation of each of these learning activities during the course so that they can better timetable their learning. Students by and large have only 50 hours to spend on learning activities each week and these hours have to be shared by the 3 to 4 courses (on average) they attend.

Types of activity should be customised to suit the nature of teaching in a department.

Lecture In (hr) in/out class		Interactive tutorial (hr) in/out class		Lab Disc (hr) in/out class		Discussion of case (hr) in/out class		Field-trip Projects (hr) in/out class		Projects (hr) in/out class		Web-based teaching (hr) in/out class		Other (hr) in/out class	
M;O; NA	M;O; NA	M;O; NA	M;O; NA	M;O; NA	M;O; NA	M;O; NA	M;O; NA	M;O; NA	M;O; NA	M;O; NA	M;O; NA	M;O; NA	M;O; NA	M;O; NA	M;O; NA

M: Mandatory activity in the course
 O: Optional activity
 NA: Not applicable



Assessment scheme

- Select assessment task(s) which are able to provide evidence on the attainment of the desired learning outcomes. Explain the rationale, procedures, instructions, guidelines on format and content, and marking schemes of these assessment components.

Task nature	Description We	ight

Learning resources for students

- State the textbook required (if any).
- List suggested/required additional readings or textbooks including title, publisher, edition, year of publication, and/or links to the readings if they are accessible online. Some of these resources may be eBooks.
- List any recommended online web pages with the appropriate URL addresses.

Feedback for evaluation

- Provide a brief statement to welcome students' comments and feedback on the course. Describe clearly the channel(s) through which the feedback is to be collected. You may use different evaluation modes such as questionnaires, and qualitative feedback from students through focus-group meetings or email exchanges to gather feedback.

Feedback for evaluation:



Course schedule

- Create a matrix for the course schedule including class, date, and activities of each topic such as online activities, relevant readings or other reference materials so that students can prepare their own learning before classes.

Class/ week	Date	Topic	Requirements

Teachers' or TA's contact details

- List both the teachers' and TAs' contact details such as name, office location, phone number and email address in order to help students easily locate your contact information.
- Additional information such as personal background and research interest of the teachers and/or the TAs may also be included to improve understanding and relationships between teachers/TAs and the students.

Professor/Lecturer/Instructor:	
Name:	
Office Location:	
Telephone:	
Email:	
Teaching Venue:	
Website:	
Other information:	

Teaching Assistant/Tutor:	
Name:	
Office Location:	
Telephone:	
Email:	
Teaching Venue:	
Website:	
Other information:	



A facility for posting course announcements

- Include a brief statement informing students what facilities are available for the posting of course announcements and materials. Such facilities can include an open website and/or any of the platforms: iHome, CUForum and WebCT hosted by the University. More information on setting up course websites can be found at: <http://www.cuhk.edu.hk/eLearning>

Academic honesty and plagiarism

- Provide link(s) to information regarding the academic honesty and plagiarism policy in the University for students. Relevant information can be allocated via: <http://www.cuhk.edu.hk/policy/academichonesty/> Your course outline may also include subject-specific requirements about avoiding plagiarism.

--- End ---

Anexo B

Este anexo é o documento de avaliação dos professores e das disciplinas, referido na secção 5.1., utilizado para avaliar a qualidade da formação pós-graduada no modelo proposto.



Os cursos promovidos pela UFP - CE são alvo de avaliação, este é um dos instrumentos de recolha de informação para que, com os dados recolhidos se proceda à melhoria dos mesmos. Nesse sentido solicitamos o preenchimento deste questionário, de uma forma objectiva e sincera. Os dados são anónimos e tratados conjuntamente.

Agradecemos desde já a sua valiosa colaboração.

Curso: _____

Módulo: _____ N.º de Sessões: _____

Local de Realização: _____ Data de Realização: _____

1- Indique por favor o seu nível de assiduidade: + de 50% - de 50%

2- Qual o seu grau de satisfação com este módulo relativamente às suas expectativas iniciais?

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Nada

Completamente

Satisfeito

Satisfeito

3- Qual a sua percepção quanto ao grau de importância deste módulo no curso?

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Nada

Completamente

Satisfeito

Satisfeito

4- Considera a duração do módulo: Insuficiente Adequada Excessiva

5- Qual o seu grau de satisfação relativo às instalações onde decorreram as sessões?

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Nada

Completamente

Satisfeito

Satisfeito

COMENTÁRIOS ADICIONAIS / SUGESTÕES DE MELHORIA



AValiação DO DESEMPENHO DO DOCENTE – _____

Para as questões seguintes, considere por favor as seguintes instruções:

Indique por favor o seu grau de acordo ou desacordo com as seguintes afirmações, utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Discordo

Concordo

Completamente

Completamente

Se algum item não se aplicar ao módulo, assinale por favor na coluna NA – Não Aplicável

	Grau de concordância	NA
1. As sessões foram intelectualmente estimulantes	1 2 3 4 5 6	
2. Aprendeu saberes que considera úteis	1 2 3 4 5 6	
3. O docente mostrou empenho na leccionação das sessões	1 2 3 4 5 6	
4. O docente evidenciou domínio das temáticas apresentadas	1 2 3 4 5 6	
5. O docente abordou desenvolvimentos recentes nos conteúdos explanados	1 2 3 4 5 6	
6. O docente expôs o conteúdo de forma atractiva	1 2 3 4 5 6	
7. O docente explicou com clareza os conteúdos	1 2 3 4 5 6	
8. Os materiais de apoio estavam bem organizados	1 2 3 4 5 6	
9. Os materiais de apoio foram disponibilizados atempadamente	1 2 3 4 5 6	
10. Os alunos foram estimulados a partilhar as suas ideias e conhecimentos	1 2 3 4 5 6	
11. A relação com os alunos foi fomentada pelo docente	1 2 3 4 5 6	
12. O docente promoveu interacção de e com os alunos	1 2 3 4 5 6	
13. O docente mostrou disponibilidade para esclarecer dúvidas	1 2 3 4 5 6	
14. Os métodos de avaliação foram apropriados	1 2 3 4 5 6	

COMENTÁRIOS ADICIONAIS: _____
