

## ANÁLISE DE UMA ESTRATÉGIA UNIVERSITÁRIA NA ADAPTAÇÃO AOS REQUISITOS DE BOLONHA

**Ana Fonseca**

Professora Associada

Faculdade de Ciência e Tecnologia - UFP

[afonseca@ufp.edu.pt](mailto:afonseca@ufp.edu.pt)

**Conceição Manso**

Professora Associada

Faculdade de Ciências da Saúde - UFP

[cmanso@ufp.edu.pt](mailto:cmanso@ufp.edu.pt)

**José Braga de Vasconcelos**

Professor Associado

Faculdade de Ciência e Tecnologia - UFP

[jvasco@ufp.edu.pt](mailto:jvasco@ufp.edu.pt)

**Sandra Tuna**

Professora Auxiliar

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UFP

[stuna@ufp.edu.pt](mailto:stuna@ufp.edu.pt)

**COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO:** FONSECA, Ana [et al.] - Análise de uma estratégia universitária na adaptação aos requisitos de Bolonha. **Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**. Porto : Edições Universidade Fernando Pessoa. ISSN 1646-0502. 6 (2009) 232-248.

**RESUMO**

O Processo de *Bolonha* implicou, a nível Europeu, alterações em todas as instituições de ensino superior. Neste artigo analisa-se a estratégia de adaptação seguida pela Universidade Fernando Pessoa, tanto ao nível institucional como pedagógico. Inclui-se também a percepção que a comunidade académica teve ao fim de dois anos lectivos da efectiva implementação do referido Processo. A análise permite concluir que, pese embora a necessidade/possibilidade de melhorar/optimizar os métodos e estratégias aplicados, o balanço até ao momento é francamente positivo.

**PALAVRAS-CHAVE**

Processo de *Bolonha*, ensino superior.

**ABSTRACT**

The Bologna process has involved a lot of changes in all European institutions of higher education. The present article analyses the strategy adopted by Universidade Fernando Pessoa in this process, which implied both institutional and pedagogical reforms. It also includes the perception of the academic community regarding this new system, two years after its implementation. It is possible to conclude that, even though there is room and need for improvement in both the methods and strategies adopted, the result is clearly favourable.

**KEYWORDS**

*Bologna* Process, Higher Education.

## 1. INTRODUÇÃO

Com o objectivo de promover a competitividade económica suportada pela sociedade do conhecimento, a *Declaração de Bolonha* foi assinada em 1999 pelos Ministros da Educação dos Estados Membros da União Europeia. Este processo implicou uma mudança incontornável e profunda no ensino superior, envolvendo actualmente cerca de 16 milhões de estudantes e mais de 5600 instituições do ensino superior em 46 países (Feyo de Azevedo, 2009).

Não obstante a importância das alterações efectuadas ao nível da estrutura dos cursos do ensino superior, e da implementação do sistema de transferência de créditos europeus (ECTS), cresce a convicção de que o legado mais significativo do Processo de *Bolonha* é a mudança do paradigma educacional (Croisier *et al.*, 2007).

Ao aproximarmo-nos de 2010, a data final prevista na *Declaração de Bolonha* para a concretização do Espaço Europeu do Ensino Superior, destacam-se três importantes desafios nesta área (Croisier *et al.*, 2007): o estreitamento de relações entre os governos, as instituições de ensino superior e as outras partes interessadas; o melhoramento da estratégia adoptada pelas instituições do ensino superior relativamente à aprendizagem ao longo da vida; e as implicações do Espaço Europeu do Ensino Superior pós-2010.

Portugal foi dos países em que a reforma do ensino superior decorrente do Processo de *Bolonha* foi mais abrangente e prontamente implementada (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2008). Pese embora a existência de perspectivas menos favoráveis, tais como o estudo desenvolvido por Veiga e Amaral (2009), que conclui que as alterações efectuadas são mais de forma do que de conteúdo, a verdade é que as instituições de ensino superior aplicaram reformas estruturais e pedagógicas significativas, na tentativa efectiva de pôr em funcionamento práticas consentâneas com as indicações propostas na Declaração de Bolonha.

Destarte, pretende-se com o presente estudo analisar a estratégia de adaptação ao Processo de *Bolonha* seguida pela Universidade Fernando Pessoa (UFP), tanto ao nível institucional como pedagógico. Serão referidos os principais pontos de incidência das medidas adoptadas para adaptação ao regime de Bolonha e as respectivas alterações e consequências. Analisar-se-á, em seguida, com as ilações devidas, a percepção que a comunidade académica (discentes e docentes) teve ao fim de dois anos lectivos da efectiva implementação do referido Processo.

## 2. ESTRATÉGIA DA UFP NA ADAPTAÇÃO AOS REQUISITOS DE BOLONHA

Muito antes da implementação da Declaração de *Bolonha*, a UFP já praticava, desde 1989, alguns dos seus pressupostos: por exemplo, a aquisição de competências comunicacionais em português e outras línguas, assim como em tecnologias de informação e em estudos Europeus, e a avaliação contínua em detrimento de um único momento de avaliação, entre outras medidas (Fonseca *et al.*, 2008).

Com a Declaração de *Bolonha*, a UFP, como qualquer outra instituição de ensino superior europeia, necessitou de se adaptar e tomar medidas gerais e específicas para concretizar os

pressupostos deste documento. Nos quadros seguintes (Quadro 1 a Quadro 9) apresentam-se as medidas adoptadas pela instituição em análise relativas a cada uma das dez linhas de acção propostas na Declaração de Bolonha e nos Conselhos Ministeriais de Praga e de Berlim (European Commission, 2007).

**Quadro 1** - Medidas adoptadas pela UFP para concretizar as linhas de acção 1 e 2. (Fonte: Fonseca *et al.*, 2008).

**Linha de Acção 1: Adopção de um sistema de graus académicos facilmente legível e comparável**

**Linha de Acção 2: Adopção de um sistema assente essencialmente em dois ciclos**

Todos os cursos dos 1º e 2º ciclos de estudo da UFP foram adaptados ao novo modelo a partir do ano lectivo 2006/07. Na UFP os cursos de 1º ciclo de estudos superiores têm uma duração entre 6 e 8 semestres (correspondentes respectivamente a 180 e 240 ECTS), e os cursos do 2º ciclo de estudos superiores têm uma duração entre três e quatro semestres, (contemplando 90 a 120 ECTS).

**Quadro 2** - Medidas adoptadas pela UFP para concretizar a linha de acção 3. (Fonte: Fonseca *et al.*, 2008).

**Linha de Acção 3: Estabelecimento e generalização de um sistema de créditos académicos (ECTS)**

Todos os cursos da UFP estão integralmente organizados em ECTS – European Credit Transfer System desde o ano lectivo 2005/06. Na UFP um ano curricular (60 ECTS) corresponde a mil quinhentas e sessenta horas de trabalho global a despendar por cada estudante. Ou seja, cada unidade de crédito (ECTS) corresponde a 26 horas de trabalho total do aluno.

**Quadro 3** - Medidas adoptadas pela UFP para concretizar a linha de acção 4. (Fonte: Fonseca *et al.*, 2008).

**Linha de Acção 4: Promoção da mobilidade**

A UFP tem participado em diversos programas de cooperação internacionais e acordos bilaterais com universidades estrangeiras (na Europa e América do Sul), abrangendo quer actividades de docência quer actividades de investigação. Desta forma é promovida a mobilidade de alunos, docentes e funcionários, para os quais a UFP oferece diversos incentivos, para além das bolsas previstas pelos programas de cooperação existentes.

**Quadro 4** - Medidas adoptadas pela UFP para concretizar a linha de acção 5. (Fonte: Fonseca *et al.*, 2008).

**Linha de Acção 5: Fomento da cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade**

A UFP foi uma das dez primeiras universidades portuguesas a participar voluntariamente no Programa de Avaliação Institucional da European University Association (EUA), demonstrando desta forma o seu forte empenho na promoção de uma cultura de qualidade organizacional alicerçada em referenciais reconhecidos pelas suas congéneres europeias. O Gabinete de Projectos Estratégicos e Qualidade Organizacional (ProjEst-Q) é o órgão da UFP que tem a seu cargo a promoção e o reforço da cultura institucional de garantia da qualidade, tendo por base as linhas orientadoras da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).

**Quadro 5** - Medidas adoptadas pela UFP para concretizar a linha de acção 6. (Fonte: Fonseca *et al.*, 2008).

**Linha de Acção 6: Incremento da dimensão europeia do ensino superior**

A UFP tem desenvolvido diversos canais de cooperação, com instituições nacionais e internacionais, através dos quais pretende promover e reconhecer uma dimensão europeia do ensino superior verdadeiramente inclusiva. Neste âmbito destacam-se as participações em programas de formação conjunta financiados pela União Europeia, e a participação como uma das universidades fundadoras da Euro Mediterranean University (EMUNI).

**Quadro 6** - Medidas adoptadas pela UFP para concretizar a linha de acção 7. (Fonte: Fonseca *et al.*, 2008).

<b>Linha de Acção 7: Promoção da aprendizagem ao longo da vida</b>
<p>O Centro de Formação Contínua da UFP (actual ES-CEFOC) foi criado em 2000, com o objectivo de promover a formação e aprendizagem ao longo da vida. Neste âmbito o ES-CEFOC criou e implementou diversos cursos de formação e/ou especialização técnica e cursos de pós-graduação de curta duração, tendo como público alvo quer quadros médios e superiores em busca de novas aptidões para melhor exercício profissional, como também alunos à procura de uma formação pós-secundária.</p> <p>A UFP tem também desenvolvido e promovido o conceito de Educação Corporativa, através da concretização de parcerias com empresas ou associações empresariais que acreditem na importância da qualificação dos seus recursos humanos como forma de ganhar competitividade. Também no âmbito da Educação Corporativa têm sido desenvolvidos projectos educativos inovadores conjugando as vertentes académica e empresarial.</p>

**Quadro 7** - Medidas adoptadas pela UFP para concretizar a linha de acção 8. (Fonte: Fonseca *et al.*, 2008).

<b>Linha de Acção 8: Maior envolvimento dos estudantes</b>
<p>Esta é uma das áreas em que, particularmente em Portugal, têm sido sentidas grandes dificuldades, já que o envolvimento dos estudantes nos processos de gestão organizacional tem vindo a decrescer nos últimos anos (Croisier <i>et al.</i>, 2007; ESIB, 2007; Veiga e Amaral, 2009).</p> <p>Na UFP, a participação e envolvimento dos estudantes na gestão organizacional é feita através da Associação de Estudantes, dos representantes de alunos nos Conselhos Pedagógicos e Conselhos Disciplinares de cada Faculdade, e também dos diversos núcleos de estudantes específicos por cursos ou áreas.</p> <p>Para além disso os alunos são regularmente envolvidos através da participação nos processos de avaliação pedagógica de docentes e unidades curriculares, assim como através da colaboração em projectos científicos e/ou institucionais.</p>

**Quadro 8** - Medidas adoptadas pela UFP para concretizar a linha de acção 9. (Fonte: Fonseca *et al.*, 2008).

<b>Linha de Acção 9: Promoção da atractividade do Espaço Europeu do Ensino Superior</b>
<p>Como já descrito nos quadros anteriores para as linhas de acção 4 e 6, as dimensões internacional e europeia têm estado constantemente presentes na UFP, tanto através dos seus cursos de graduação e pós-graduação, como através de actividades de cooperação internacional ao nível do ensino e da investigação.</p> <p>Concretamente para atrair estudantes estrangeiros a UFP tem em oferta um elevado número de unidades curriculares que, desde o ano lectivo 2004/05, podem ser leccionadas em inglês.</p>

**Quadro 9** - Medidas adoptadas pela UFP para concretizar a linha de acção 10. (Fonte: Fonseca *et al.*, 2008).

<b>Linha de Acção 10: Reforçar o vínculo entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação e o alargamento dos ciclos de estudo ao Doutoramento</b>
<p>Na UFP existem actualmente quatro centros de investigação (CECLICO – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais; CIAGEB – Faculdade de Ciência e Tecnologia; CEBIMED – Faculdade de Ciências da Saúde; FeelAB – Laboratório de Expressão Facial da Emoção). A cooperação internacional nos centros de investigação tem sido desenvolvida ao nível da participação em projectos de investigação com parceiros estrangeiros (europeus e não só), do desenvolvimento de cursos de pós-graduação conjuntos e da organização de eventos científicos internacionais.</p> <p>A UFP tem a funcionar, desde 2005, o seu programa de doutoramentos, tendo actualmente em oferta sete cursos nesse âmbito.</p>

Nas secções seguintes descrevem-se em mais detalhe as medidas adoptadas na referida instituição, quer ao nível geral quer concretamente ao nível das alterações pedagógicas e curriculares efectuadas, a atenção dada ao desenvolvimento das competências transversais, o acompanhamento ao aluno e a promoção do sucesso escolar, e o reforço da componente de ensino experimental (Fonseca *et al.*, 2008).

## 2.1. MEDIDAS GERAIS ADOPTADAS

As linhas de acção delineadas pela estratégia da UFP, com vista à concretização dos objectivos de *Bolonha*, exigiram o planeamento e execução de medidas comuns, que permitissem uma resposta coerente e uníssona por parte dos membros da sua comunidade académica.

Assim, e no sentido de criar uma informação que facilitasse a compreensão das implicações da mudança em curso, foram elaborados textos regulamentares informativos internos. De entre eles destacam-se o 'Decálogo para a transição para *Bolonha*', e o '*Bolonha* e os alunos UFP', ambos de autoria reitoral.

Estes documentos incluem indicações e orientações relativas aos princípios estruturantes deste processo e à reorganização dos planos de estudos, bem como as mudanças decorrentes da aplicação do novo modelo, designadamente as alterações no paradigma de ensino-aprendizagem, em especial os papéis dos agentes deste processo – docentes e discentes – e a execução pedagógica dos programas. Referem-se igualmente à introdução do conceito de tempo pedagógico e às diferentes formas de aprendizagem e contacto entre docentes e alunos, bem como às alterações no sistema e métodos de avaliação. Contemplam também informações específicas para os estudantes – '*Bolonha* e os alunos UFP' – que focam o papel activo por eles desempenhado no processo de aprendizagem, contrapondo os métodos e objectivos inerentes a este novo modelo aos que vigoravam no método tradicional de ensino, com o intuito tornar a integração dos alunos mais simples e eficaz.

## 2.2. ALTERAÇÕES PEDAGÓGICAS E CURRICULARES

Um projecto que envolva uma alteração de um modelo e paradigma educativos exige naturalmente uma reorganização e adaptação pedagógica e curricular. Assim, e para que se pudesse corresponder a um modelo comum europeu conhecido por *Tuning* (González e Wagenaar, 2003; González e Wagenaar, 2008) – a elaboração de um sistema de créditos europeu comum que permita considerar as diferentes actividades realizadas pelos alunos – a UFP introduziu diversas alterações, com consequências não só nas estruturas curriculares, como também nas metodologias utilizadas. Entre estas alterações salientam-se (a) a reorganização dos cursos em ECTS, (b) a reorientação do ensino de um modelo de aprendizagem passivo para um modelo centrado na participação activa e contínua dos estudantes, (c) a reorganização dos tempos lectivos e de estudo/trabalho e (d) a alteração dos modelos de avaliação.

Relativamente ao ponto (a), esta reorganização das unidades de crédito deu origem a uma alteração efectiva dos planos de estudos e dos programas das respectivas unidades curriculares, bem como a uma articulação entre esses créditos e as actividades a realizar pelos estudantes. Por outro lado, a aplicação de um modelo de ensino-aprendizagem que envolve uma participação activa dos seus intervenientes directos (b) obrigou a alterações relevantes nos conteúdos programáticos e dos objectivos das unidades curriculares, bem como a uma reorganização do tempo pedagógico (d), que, por sua vez, passou por um ajuste das horas de contacto e de trabalho individual e por uma redefinição do conceito de orientação dos alunos e das suas tarefas, evidenciada, em particular, pela introdução da orientação tutorial. Este trabalho visou essencialmente um reforço das componentes práticas e de estímulo à autonomia do aluno, com vista a tornar o ensino-aprendizagem um espaço de participação comum. Um modelo que considere todo o trabalho pró-activo e continuado do estudante exige uma adaptação das metodologias avaliativas (d), pelo que houve uma distribuição dos

ECTS pelas diferentes actividades realizadas pelos estudantes e se introduziram diferentes e mais frequentes formas de avaliação.

### 2.3. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

Com a valorização da formação dos discentes, não apenas como profissionais mas também como indivíduos, o papel atribuído à aquisição de competências transversais evidenciou-se. Muito embora os planos de estudos incluíssem já unidades curriculares transversais em todos os cursos, as indicações provenientes do modelo de Bolonha envolveram um reforço desta dimensão.

Por um lado, verifica-se a introdução de unidades curriculares transversais que pretendem desenvolver competências instrumentais e interpessoais, com as devidas especificidades das áreas de estudo a que pertencem, de acordo com o estipulado nos Descritores de Dublin (JQI, 2004). Entre estas unidades encontram-se as várias línguas estrangeiras e as que têm por fim o desenvolvimento de capacidades comunicacionais na língua materna em diferentes contextos. Incluem-se também neste rol as unidades curriculares que incluem conteúdos relacionados com a cidadania, designadamente a organização e gestão política e social do nosso país e do espaço europeu. Por outro, existem ainda as unidades curriculares opcionais que permitem aos estudantes alargar o leque tradicional das opções dos cursos que frequentam, bem como desenvolver competências em outros domínios que sejam do seu interesse, envolvendo o próprio estudante na construção do seu plano curricular.

Salienta-se também o envolvimento de competências transversais nas unidades curriculares específicas através dos projectos e actividades solicitadas, designadamente competências comunicacionais, pela elaboração e redacção dos projectos e da sua apresentação pública, e competências ao nível da investigação, síntese e resolução de problemas, da gestão de projectos, trabalho de equipa e liderança.

O ensino superior, em geral, e a UFP, em particular passa, assim, a ser um espaço privilegiado no âmbito do desenvolvimento de competências para além das tradicionalmente reconhecidas no espaço de ensino tradicional, pela dinamização e incentivo de participação (activa) do aluno em actividades e eventos científicos directa ou indirectamente relacionadas com as áreas de estudo, permitindo a sua consideração efectiva na apreciação global do estudante. A dinâmica e o estímulo proporcionados pelas diversas actividades servem também de impulso para a organização de eventos que permitem realização artística e desportiva dos estudantes da Universidade, designadamente concursos e actividades desportivas, constituindo oportunidades de desenvolvimento de outras capacidades, bem como de consolidação de competências interpessoais.

### 2.4. ACOMPANHAMENTO AO ALUNO E A PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

Uma das alterações fundamentais deste novo paradigma foi o estímulo ao trabalho autónomo e de investigação dos alunos. Muito longe de significar um afastamento na dinâmica professor-aluno, constituiu antes um reforço das diferentes formas de acompanhamento dos estudantes neste processo. Assim, para além do já habitual 'horário de atendimento' praticado pelos docentes da UFP, surge ainda, com Bolonha, o acompanhamento de trabalhos e projectos sob a forma de orientação tutorial. Este acompanhamento foi optimizado pelas alterações pedagógico-curriculares anteriormente descritas, uma vez que favorecem este

tipo de autonomização do aluno, e pela introdução da Agenda Pedagógica, devidamente adequada ao sistema de ECTS e ao Suplemento ao Diploma, que permite o registo deste acompanhamento, bem como de todas as actividades realizadas nas horas de contacto e fora destas.

O acompanhamento aos alunos é complementado pela Universidade Virtual, uma plataforma digital que permite um apoio não presencial do trabalho dos estudantes, bem como a introdução de diferentes formas de ensino-aprendizagem, tais como o *e-learning* e o *blended learning*, um instrumento valioso, em especial para os que, por variadas razões, não se podem deslocar fisicamente às instituições de ensino.

Para além de proporcionarem um apoio constante ao trabalho do aluno, estas medidas constituem factores de melhoria do sucesso escolar. Ao proporcionar aos estudantes um maior acompanhamento, quer através das formas e dos instrumentos apresentados, quer através de medidas pedagógicas, tais como a avaliação contínua e os vários momentos de avaliação adicionais disponibilizados, permite-se uma intervenção atempada e um maior conhecimento do percurso do aluno, bem como a consideração de diferentes contributos do aluno na sua avaliação global.

## 2.5. O PAPEL DA COMPONENTE EXPERIMENTAL

A componente experimental, o trabalho de natureza prático em geral, constitui uma das preocupações centrais do processo de *Bolonha*. Assim, o ensino laboratorial-experimental foi intensificado em diferentes unidades curriculares.

Esta intensificação verificou-se nos trabalhos sugeridos aos alunos, incluindo os projectos de graduação decorrentes dos estágios curriculares, cuja natureza estimula o desenvolvimento de técnicas de investigação, bem como um aperfeiçoamento da componente prática e a consciencialização do aluno para as diferentes dimensões – prática e teórica – das áreas do saber, por um lado, e da sua responsabilidade na construção do conhecimento, por outro.

Esta aproximação dos modelos teóricos e práticos proporciona múltiplas vantagens, uma vez que permite a aplicação prática de conhecimentos, estimula a reflexão e o pensamento crítico, e, não menos importante, simula experiências reais que estabelecem uma ponte com o mundo real do trabalho, facilitando a posterior inserção dos alunos nesse novo meio.

Este cuidado está também patente no apoio à obtenção de estágios em empresas/instituições oferecido pela universidade, através do gabinete para o efeito, bem como pela oferta de laboratórios, clínicas e agências, devidamente equipados, que proporcionam um ambiente e actividades similares às encontrarão na vida activa, permitindo-lhes a aplicação prática de conhecimentos. Ao mesmo tempo, constituem um contacto e interacção com a comunidade civil que nos rodeia.

## 3. PERCEPÇÃO DAS ALTERAÇÕES PELA COMUNIDADE ACADÉMICA UFP

Foi realizado um estudo observacional, descritivo e transversal, utilizando inquéritos anónimos, que pretende avaliar retrospectivamente a percepção de mudanças implementadas pela comunidade académica docente e discente. Paralelamente foram conduzidos Grupos



de Discussão interactivos, 3 com docentes, abrangendo todas as Faculdades da UFP, e 3 com alunos, abrangendo 1ºs ciclos, mestrados integrados e 2ºs ciclos. Os resultados obtidos através dos Grupos de Discussão, que não serão incluídos neste estudo, permitem aferir que muitas alterações foram percebidas pelos principais intervenientes neste processo: os discentes e os docentes.

### 3.1. METODOLOGIA

A colheita de informação foi executada através de dois inquéritos desenvolvidos especificamente, um que pretendia identificar alterações implementadas pelos docentes no âmbito do Processo de *Bolonha* (PB), assim como avaliar a sua percepção relativamente ao efeito dessas alterações, e outro com o objectivo de aferir a percepção dos alunos relativamente ao ensino praticado actualmente e ao seu papel no processo de aprendizagem. Os inquéritos eram anónimos e individuais, sendo o acesso aos mesmos controlado através de *login* e *password*, para garantir que só respondem elementos da comunidade UFP, e que cada aluno/docente podia responder apenas uma vez. As questões colocadas não permitiam identificar o respondente, a sua área de formação ou a faculdade a que pertencia.

O inquérito aos docentes era constituído por 12 perguntas de resposta fechada (resposta expressa numa escala de concordância com 6 graus: 'Concordo Totalmente' a 'Discordo Totalmente') e 4 questões abertas, e o inquérito dos alunos tinha 16 questões fechadas, sendo 10 destas destinadas apenas a alunos com matrícula anterior ao ano lectivo 2006/07 e 6 questões dirigidas a todos os alunos, independentemente do ano em que ingressaram na UFP.

A análise descritiva e inferencial dos resultados foi realizada com recurso ao aplicativo SPSS® vs.17.0 para descrever as respostas obtidas (em percentagem), sendo a comparação entre respostas de docentes e alunos realizada com testes de qui-quadrado ( $\alpha=0,05$ ).

### 3.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Para as questões de resposta directa (a docentes e a alunos) os resultados são apresentados indicando a percentagem para os graus de concordância agrupados em "concordo" e "discordo", categorias mais gerais e que permitirão facilitar a comparação das respostas entre docentes e alunos.

Responderam a este inquérito 133 docentes, representando 26,7% do corpo docente da UFP e 191 alunos, cerca de 5% do total de alunos inscritos na UFP no ano lectivo 2008/09.

A resposta dos docentes às questões fechadas é indicada na Tabela 1. Observa-se que os docentes consideram que o tempo que contactam com os alunos aumentou de uma forma geral, seja ele em sala de aula, nos horários de atendimento ou fora destes, e nas sessões de acompanhamento tutorial. Observa-se que a esmagadora maioria considera que o método de ensino-aprendizagem utilizado no PB promove o sucesso escolar (84,2%), questão também relacionada com a elevada percentagem (74,4%) que refere que com o PB os alunos estão melhor preparados para os desafios da sua futura vida profissional. Embora 94,6% refira que introduziu/reforçou metodologias de incentivo ao estudo autónomo dos alunos nas suas unidades curriculares, apenas 68,4% sente que a capacidade para o trabalho autónomo (investigação e/ou estudo) dos alunos aumentou.

**Tabela 1-** Distribuição de frequências das respostas às questões colocadas aos docentes.

Questão	Resposta	%
1 - Com o processo de Bolonha aumentou o tempo de contacto com os meus alunos.	discordância	21,2
	concordância	78,8
2 - Sinto que os alunos me procuram mais no horário de atendimento e/ou orientação tutorial do que antes do processo de Bolonha.	discordância	33,3
	concordância	66,7
3 - O processo de Bolonha envolveu alterações nas metodologias de avaliação que utilizo nas minhas unidades curriculares.	discordância	10,6
	concordância	89,4
4 - O processo de Bolonha implicou alterações nas metodologias de acompanhamento do estudo e orientação dos trabalhos dos meus alunos.	discordância	26,5
	concordância	73,5
5 - Com o processo de Bolonha introduzi/reforcei nas minhas unidades curriculares metodologias de incentivo ao estudo autónomo dos alunos.	discordância	5,4
	concordância	94,6
6 - Sinto que a capacidade para o trabalho autónomo (investigação e/ou estudo) dos alunos aumentou.	discordância	31,6
	concordância	68,4
7 - As competências a atingir nas minhas unidades curriculares estão claramente definidas.	discordância	2,3
	concordância	97,7
8 - Existe um alinhamento entre as metodologias de ensino-aprendizagem que utilizo para as minhas unidades curriculares e as competências que pretendo desenvolver.	discordância	2,3
	concordância	97,7
9 - Sinto que com o processo de Bolonha os alunos estão melhor preparados para os desafios da sua futura vida profissional.	discordância	25,6
	concordância	74,4
10 - O método de ensino-aprendizagem utilizado no sistema de Bolonha promove o sucesso escolar.	discordância	15,8
	concordância	84,2
11 - Promovo a participação dos alunos em eventos científicos e/ou de divulgação.	discordância	4,8
	concordância	95,2
12 - O processo de Bolonha melhorou a qualidade do ensino que pratico.	discordância	15,9
	concordância	84,1

Para a análise das respostas a 3 questões de resposta aberta (docentes) identificaram-se quatro a cinco categorias de resposta por questão após leitura de todas as respostas obtidas, sendo estas apresentadas com a respectiva percentagem face ao número total de respostas e de inquiridos. Relativamente à questão sobre exemplos de alterações que tenha implementado nas metodologias de avaliação (Tabela 2), salienta-se que 42,1% dos inquiridos revelam a “valorização, reforço ou adopção da avaliação contínua” e 67,8% referem a “inclusão de trabalhos e projectos”. As principais alterações implementadas nas metodologias de acompanhamento dos alunos (Tabela 2) passam sobretudo, mas não só, pela “orientação (tutorial) e acompanhamento dos trabalhos e pesquisas” (52,7%). As medidas adoptadas mais referidas para promover o estudo autónomo dos alunos (Tabela 2) são a realização de trabalhos práticos ou projectos (57,9%), a pesquisa e análise bibliográfica (37,7%) e a preparação/pesquisa prévia para utilização ou complemento de aula (29,8%).

**Tabela 2** - Distribuição de frequências de respostas relativas às 3 questões abertas do inquérito aos docentes.

Refira 2 exemplos de...		% respostas	% inquiridos
<b>alterações que tenha implementado nas metodologias de avaliação</b>	valorização, reforço ou adopção da avaliação contínua	31,3%	42,1%
	trabalhos e projectos	50,3%	67,8%
	utilização da UFP-UV	4,9%	6,6%
	sem alterações	3,7%	5,0%
	Não considerada	9,8%	13,2%
	<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>134,7%</b>
<b>alterações que implementou nas metodologias de acompanhamento dos alunos</b>	reforço do horário de atendimento	16,1%	19,8%
	orientação (tutorial) e acompanhamento dos trabalhos e pesquisas	42,9%	52,7%
	utilização da UFP-UV e/ou e-mail	22,3%	27,5%
	sem alterações	5,4%	6,6%
	Não considerada	13,4%	16,5%
	<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>123,1%</b>
<b>medidas adoptadas para promover o estudo autónomo dos alunos</b>	trabalhos práticos+projectos	41,5%	57,9%
	pesquisa e análise bibliográfica	27,0%	37,7%
	Preparação/pesquisa prévia para utilização ou complemento de aula	21,4%	29,8%
	UFP-UV	3,8%	5,3%
	Não considerada	6,3%	8,8%
	<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>139,5%</b>

Por sugestão dos docentes, os alunos participariam em  $1,3 \pm 1,1$  (média  $\pm$  desvio padrão) eventos científicos e/ou de divulgação por semestre no âmbito das suas unidades curriculares, podendo variar entre zero (na situação “não aplicável”) e seis. Dado que vários docentes podem sugerir o mesmo evento, este número médio tende a ser inferior ao reportado.

As respostas dos alunos a questões fechadas são indicadas na Tabela 3. Observa-se que os alunos consideram que na sua esmagadora maioria houve alterações e, em alguns casos, melhorias. Não se verifica existir diferença significativa nas respostas dadas à questão 7 (devido ao PB as competências a atingir em cada unidade curricular ficaram mais claras (60,2%)) e 14 (os docentes definiram correctamente as competências a atingir nas suas unidades curriculares (60,3%)) ( $\chi^2=0,001$ ; gl=1;  $p=0,974$ ), nem à questão 9 (com o PB faço mais trabalho de investigação autónomo) e 17 (faço frequentemente trabalho de investigação autónomo) ( $\chi^2=0,1$ ; gl=1;  $p=0,748$ ). No entanto, verificou-se existirem diferenças significativas nas respostas dadas à questão 3 (o meu papel durante a aprendizagem tornou-se mais activo com o PB) e 13 (tenho um papel activo durante o processo de aprendizagem) ( $\chi^2=15,3$ ; gl=1;  $p<0,001$ ) sendo o grau de concordância significativamente superior para a última questão. De igual forma, também as questões 8 (com o PB passei a participar mais frequentemente em eventos científicos e/ou de divulgação (conferências, seminários) e 16 (participo frequentemente em eventos científicos e/ou de divulgação...), apresentam diferenças significativas ( $\chi^2=10,8$ ; gl=1;  $p=0,001$ ), sendo que apesar de concordarem que participam (62,8%) a alteração com o PB apenas é considerada por 50,8%.

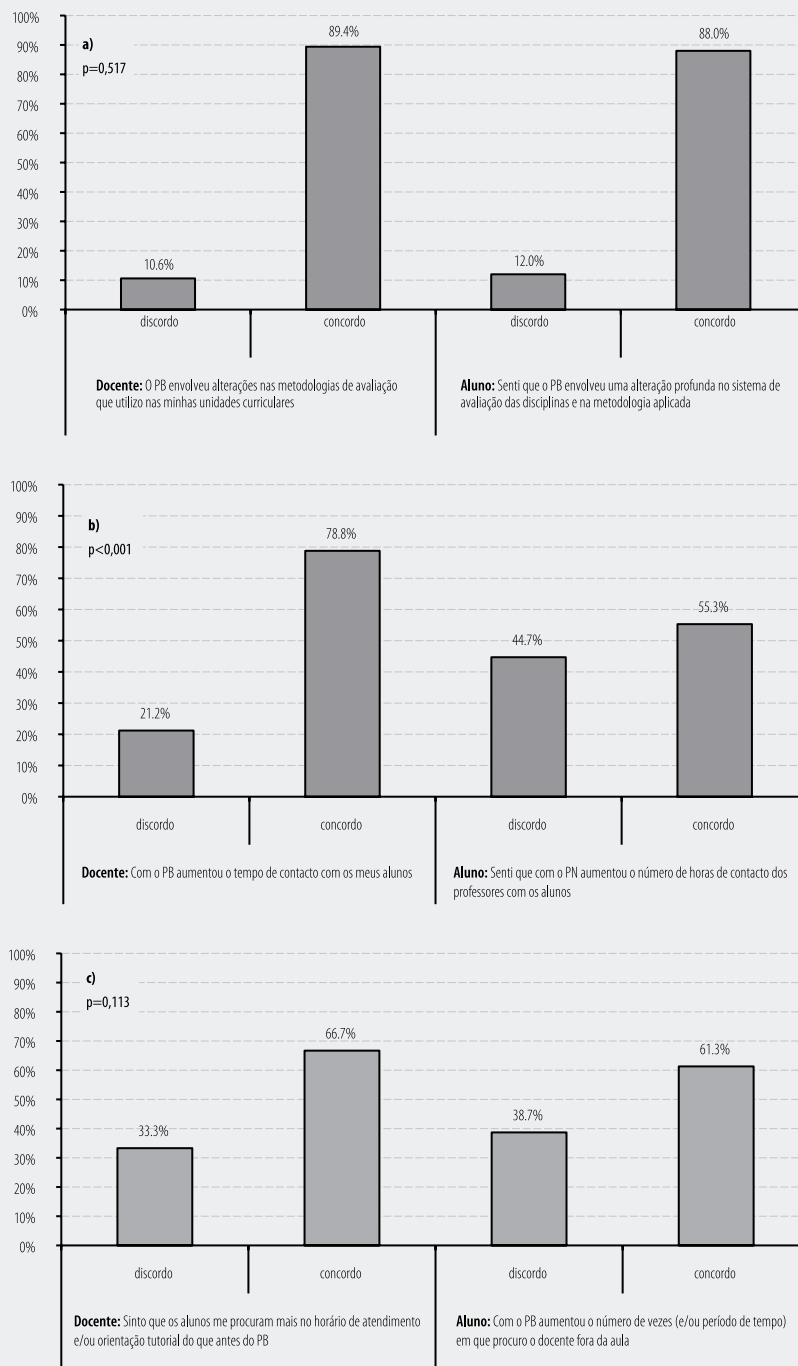
**Tabela 3** - Distribuição de frequências das respostas às questões colocadas aos alunos.

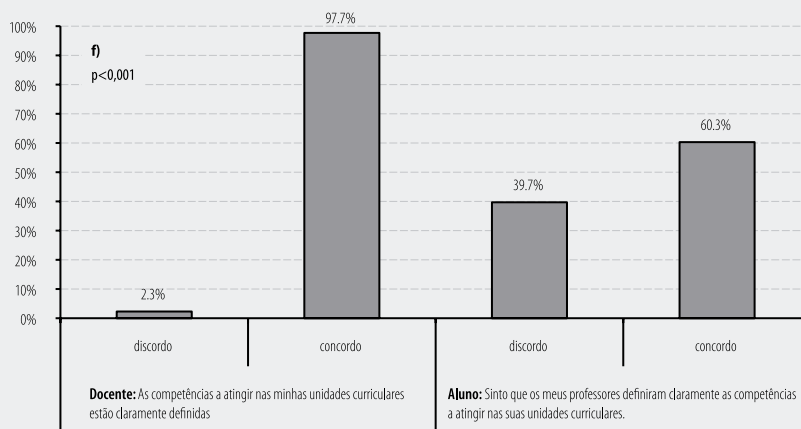
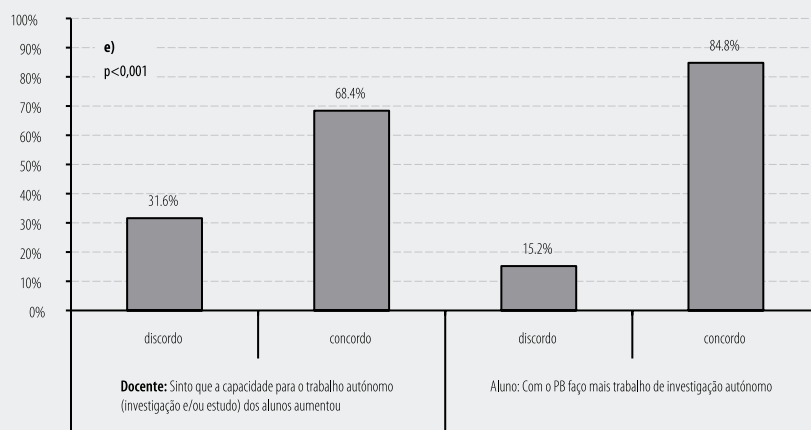
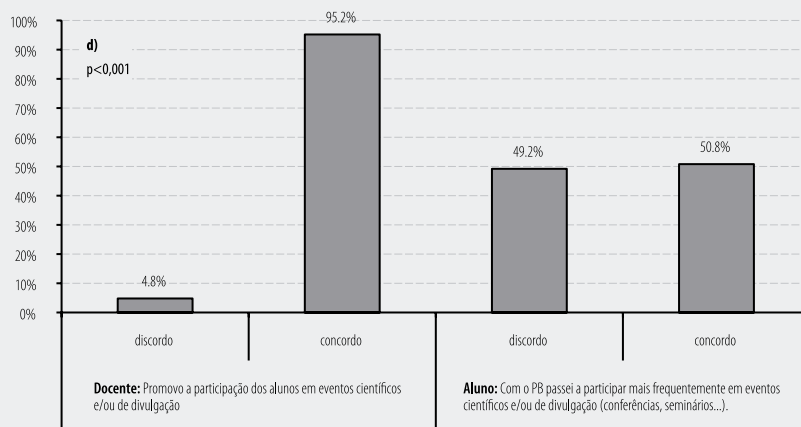
Questão	Resposta	%
1 - Senti que o processo de Bolonha envolveu uma alteração profunda no sistema de avaliação das disciplinas e na metodologia aplicada.	discordo	12,0
	concordo	88,0
2 - Senti que com o processo de Bolonha aumentou o número de horas de contacto dos professores com os alunos.	discordo	44,7
	concordo	55,3
3 - O meu papel durante a aprendizagem tornou-se mais activo com o Processo de Bolonha.	discordo	21,5
	concordo	78,5
4 - Com o processo de Bolonha, melhorou a minha capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão.	discordo	39,3
	concordo	60,7
5 - Devido ao processo de Bolonha alterei a forma como faço a gestão do tempo que dedico a estudar.	discordo	28,8
	concordo	71,2
6 - Com o processo de Bolonha aumentou o número de vezes (e/ou período de tempo) em que procuro o docente fora da aula.	discordo	38,7
	concordo	61,3
7 - Com o processo de Bolonha ficaram mais claras as competências que devo atingir em cada unidade curricular.	discordo	39,8
	concordo	60,2
8 - Com o processo de Bolonha passei a participar mais frequentemente em eventos científicos e/ou de divulgação (conferências, seminários...).	discordo	49,2
	concordo	50,8
9 - Com o Processo de Bolonha faço mais trabalho de investigação autónomo.	discordo	15,2
	concordo	84,8
10 - Utilizo frequentemente os horários de atendimento (e/ou orientação tutorial) dos docentes para orientação/supervisão do meu estudo ou dos trabalhos que estou a elaborar.	discordo	38,6
	concordo	61,4
11 - A utilização do tempo de atendimento dos docentes (e/ou orientação tutorial) ajuda-me a adquirir técnicas de estudo adequadas.	discordo	38,0
	concordo	62,0
12 - A utilização do tempo de atendimento dos docentes (e/ou orientação tutorial) melhora a minha compreensão da matéria das aulas e ajuda-me a superar dificuldades de aprendizagem.	discordo	29,0
	concordo	71,0
13 - Tenho um papel activo durante o processo de aprendizagem.	discordo	12,2
	concordo	87,8
14 - Sinto que os meus professores definiram claramente as competências a atingir nas suas unidades curriculares.	discordo	39,7
	concordo	60,3
15 - Sinto que as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores estão adaptadas às competências a atingir.	discordo	42,3
	concordo	57,7
16 - Participo frequentemente em eventos científicos e/ou de divulgação (conferências, seminários...).	discordo	37,2
	concordo	62,8
17 - Faço frequentemente trabalho de investigação autónomo.	discordo	16,0
	concordo	84,0

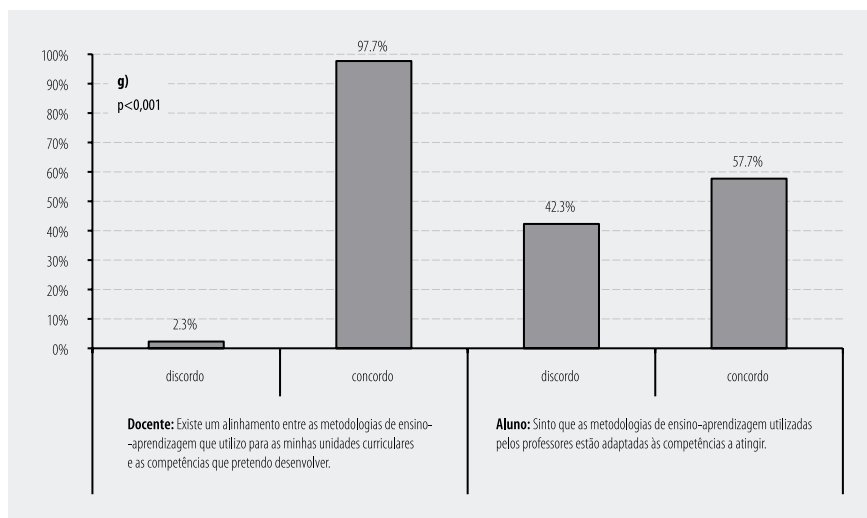
### 3.3. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE RESPOSTAS DE DOCENTES E ALUNOS

Algumas das questões apresentadas no inquérito são comuns a alunos e docentes, e foram realizadas com o objectivo de estabelecer uma comparação entre a percepção que estes dois grupos têm de alguns assuntos.

**Figura 1** – Comparação de respostas obtidas a 7 das questões dos inquéritos a docentes e alunos, com indicação do valor de prova (p) para a comparação de respostas.







**Metodologias de avaliação:** Como se pode ver na Figura 1a), a esmagadora maioria dos inquiridos, quer no grupo dos docentes quer no dos alunos, tem a percepção de que as metodologias de avaliação das unidades curriculares sofreram alterações devido ao PB, não se verificando diferenças significativas ( $\chi^2=0,4$ ; gl=1; p=0,517).

**Tempo de contacto aluno-docente:** Existe alguma dissonância entre a percepção dos alunos e a dos docentes relativamente ao efeito que o PB teve no tempo de contacto (conjunto de horas lectivas, tempo de atendimento e/ou sessões tutoriais) (Figura 1b)), sendo verificado que as diferenças são significativas ( $\chi^2=63,0$ ; gl=1; p<0,001). Ainda que ambos os grupos refirm maioritariamente que houve um aumento do tempo de contacto, a percentagem de respostas concordantes é significativamente superior no grupo dos docentes (79%) relativamente ao grupo dos alunos (55%). Uma possível explicação para esta discrepância é o facto de os alunos valorizarem bastante o período de contacto em sala de aula, que genericamente diminuiu com o PB.

**Recurso ao atendimento do docente fora da aula:** Ambos os grupos inquiridos (Figura 1c)) são maioritariamente da opinião de que o PB levou a que os alunos procurem mais o docente fora da aula (para atendimento e/ou orientação tutorial), sendo a percentagem de concordância ligeiramente superior no grupo dos docentes (67%) do que no dos alunos (61%), não se verificando diferenças significativas ( $\chi^2=2,5$ ; gl=1; p=0,113).

**Participação em eventos científicos e/ou de divulgação:** A quase totalidade dos docentes inquiridos (95%) afirmou que promove a participação dos seus alunos em eventos científicos e/ou de divulgação (Figura 1d)). No entanto a percentagem de alunos que afirma participar nestes eventos é de cerca de 63%, sendo as diferenças detectadas significativas ( $\chi^2= 824,5$ ; gl=1; p<0,001).

**Trabalho autónomo dos alunos:** A introdução de metodologias de incentivo ao trabalho autónomo dos alunos devido ao PB foi reportada por cerca de 95% dos docentes inquiridos, tendo sido confirmada por cerca de 85% dos alunos que responderam ao inquérito (Figura 1e)), mas as diferenças detectadas são significativas ( $\chi^2= 23,8$ ; gl=1; p<0,001).

**Definição de competências a atingir nas unidades curriculares:** Na Figura 1f) apresentam-se os resultados obtidos relativos à definição das competências a atingir nas unidades curriculares. Praticamente a totalidade dos docentes respondentes (98%) é de opinião que definiu claramente essas competências, mas as diferenças para a opinião dos alunos é significativa, não corroborando a percepção dos docentes, já que apenas 60% destes considera que os docentes definiram claramente as competências das suas unidades curriculares ( $\chi^2=1175,4$ ;  $gl=1$ ;  $p<0,001$ ).

**Alinhamento entre competências a atingir e metodologias de ensino-aprendizagem:**

Relativamente a metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas e sua adaptação às competências a atingir nas unidades curriculares (Figura 1g)), verificou-se que a esmagadora maioria (98%) dos docentes concorda com a afirmação, mas os alunos inquiridos não partilham tão extensivamente essa opinião já que apenas 58% afirmam estar de acordo, concluindo-se que existem diferenças significativas ( $\chi^2=1347,6$ ;  $gl=1$ ;  $p<0,001$ ).

## 4. CONCLUSÕES

Os dados obtidos apontam para uma percepção geral, da parte de docentes e discentes, quanto à efectiva alteração em diversas metodologias, tanto de avaliação, como de ferramentas e abordagens pedagógicas. Poderá também inferir-se, a partir das respostas obtidas, que estas alterações conduziram a uma melhoria da qualidade do ensino, a um reforço da autonomia de aprendizagem dos discentes e à sua participação mais frequente em eventos de carácter científico e de divulgação, bem como um a um contacto mais frequente e sistematizado entre os principais intervenientes do processo educativo: os docentes e os discentes.

Salientam-se também alguns pontos menos favoráveis, passíveis de reflexão no sentido de se encontrarem estratégias de melhoramento. Assim, a análise comparativa revela alguma discrepância nas avaliações de docentes e alunos relativos à definição das competências e à sua articulação com as metodologias de ensino aplicadas pelos docentes.

O processo de adaptação aos pressupostos de *Bolonha* na UFP envolveu toda a comunidade educativa, resultando numa profunda alteração da sua relação com a Universidade e com o ensino e aprendizagem. Ressalva-se que, pelas auscultações realizadas, e pelas evidências apresentadas ao longo deste relatório, o processo de transição foi gradual, organizado e implementado, em todas as etapas, de forma conjunta e coordenada. Foi possível verificar que o sistema de *Bolonha* está implementado e assimilado pela comunidade educativa da UFP e que, pese embora a necessidade/possibilidade de melhorar e otimizar os métodos e estratégias aplicados, o balanço até ao momento é positivo.

## BIBLIOGRAFIA

- CROSIER, D., PURSER, L., E SMIDT, H. (2007). Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. Belgium, European Universities Association.
- ESIB - THE NATIONAL UNIONS OF STUDENTS IN EUROPE (2007). Bologna with Students Eyes. London, ESIB.
- EUROPEAN COMMISSION (2007). From Bergen to London - the contribution of the European Commission to the Bologna Process. Brussels, European Commission.



- FEYO DE AZEVEDO, S. (2009). High Level Qualifications Frameworks and the EUR-ACE Framework Standards – do they fit together? *Workshop on Overarching and Sectoral Frameworks*. ENAEE - European Network for Accreditation of Engineering Education.
- FONSECA, A., MANSO, C., VASCONCELOS, J., TUNA, S. (2008). Relatório de concretização dos objectivos do Processo de Bolonha – anos lectivos 2006/07 e 2007/08. UFP. [Em linha]. Disponível em [http://www.ufp.pt/images/stories/aurea/relatorio\\_bolonha\\_7jan.pdf](http://www.ufp.pt/images/stories/aurea/relatorio_bolonha_7jan.pdf). [Consultado em 12/06/2009]
- GONZÁLEZ, J. E WAGENAAR, R. (Eds.) (2008). Universities' Contribution to the Bologna Process – An Introduction. 2<sup>nd</sup> Edition. [Em linha]. Disponível em <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>. [Consultado em 08/06/2009].
- GONZÁLEZ, J. E WAGENAAR, R. (Eds.) (2003). Tuning Educational Structures in Europe. [Em linha]. Disponível em <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>. [Consultado em 08/06/2009].
- JQI - JOINT QUALITY INITIATIVE (2004). Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. [Em linha]. Disponível em <http://www.jointquality.org>. [Consultado em 09/06/2009].
- JOINT DECLARATION OF THE EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION (1999). The Bologna Declaration. [Em linha]. Disponível em [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/bologna\\_declaration1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/bologna_declaration1.pdf). [Consultado em 08/06/2009].
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (2008). National Report – Portugal 2007–2009. [Em linha]. Disponível em <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/stocktaking.htm>. [Consultado em 12/06/2009].
- VEIGA, A. E AMARAL, A. (2009). Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. In: *Higher Education*, 57, pp.57–69.