

RESUMO

O presente trabalho resultou de uma investigação realizada na Universidade de Évora em que se pretendeu estudar a implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora desde o seu início, no ano lectivo de 2006/2007 até ao momento em que foram recolhidos os dados em 2008/2009. Para o efeito optámos pela metodologia qualitativa recorrendo a entrevistas (gravadas) que realizámos a órgãos de gestão, docentes e estudantes de diferentes áreas científicas da Universidade de Évora. Em relação aos dados que obtivemos salientamos que o discurso dos sujeitos se organizou em torno de três grandes temáticas: Processo de Bolonha, implementação do Processo de Bolonha na UÉ e impacto do Processo de Bolonha na UÉ. No que se refere à definição de Processo de Bolonha verificámos que os três grupos de sujeitos definem maioritariamente o processo de Bolonha como uma reforma profunda do Ensino Superior e que os estudantes dão mais relevo aos aspectos relacionadas com a mobilidade e a flexibilidade. A nova organização das instituições, as alterações legislativas internas, a racionalização e uniformização do Ensino Superior, as implicações pedagógicas (mudança do paradigma de ensino/aprendizagem e organização em ECTS), tal como a ligação ensino/mercado de trabalho emergiram essencialmente no discurso dos órgãos de gestão, que podemos considerar muito similar ao discurso documental e político. Os Directores de Curso, por seu turno, colocam a tónica na reestruturação dos cursos. A alteração do modelo pedagógico aparece de forma mais significativa nos Directores de Curso e nos estudantes. As vantagens da reforma são mais referidas pelos órgãos dirigentes e Directores de Curso que realçam essencialmente maior autonomia. As desvantagens foram menos referidas pelos três grupos de sujeitos traduzindo, de um modo geral, preocupação como facto da reforma ter um carácter economicista e de requerer a obrigatoriedade da Língua Inglesa.

Palavras-chave: Ensino Superior, Processo de Bolonha, Universidade de Évora.

**The implementation of the Bologna Process: The case of the University of
Évora**

ABSTRACT

This dissertation is based upon an investigation conducted at the University of Évora (UE) in which it was intended to study the implementation of the Bologna Process at this higher education institution since its inception in the academic year of 2006/2007 until the date of data collection, i.e. the academic year of 2008/2009. To this end we opted for a qualitative methodology using (taped) interviews applied to the governing bodies, faculty and students from different areas of science at the University of Évora. In relation to the obtained data it should be highlighted that the speech of the subjects was organized around three main themes: the Bologna Process, the implementation of the Bologna Process in the UE and the impact of the Bologna Process in the UE. As regards the definition of the Bologna Process it was found that the three groups of subjects mostly define the Bologna process as a fundamental reform of higher education new organization of institutions, domestic legislative changes, rationalization and standardization of higher education, the pedagogical implications (changing the paradigm of teaching and learning and organization in ECTS), such as the liaison between education and labor market emerged mainly in the speech of governing bodies, which we consider very similar to documentary and political discourses. The course directors, in turn, put an emphasis on the restructuring of courses. The change of the pedagogical model appears more significantly in the speech of course directors and students. The benefits of the reform are more mentioned by the governing bodies and course directors who essentially enhance the greater autonomy. The disadvantages of the reform were less mentioned by the three groups of subjects, reflecting, in general, a concern about the economical motivation of the reform as well as the mandatory requisite of English language and that students place more emphasis on aspects related to mobility and flexibility.

Keywords: Higher Education; Bologna Process; University of Évora.

DEDICATÓRIA



À memória do meu PAI

Os pais deixam muitas vezes heranças aos filhos ...

O meu pai deixou-nos a maior herança do mundo.

Deixou-nos a sua capacidade de sonhar e de vivermos os nossos sonhos!

Deixou-nos o acreditar em nós próprios.

E uma vontade desmedida de lutar por aquilo em que acreditamos!

Deixou-nos a enorme responsabilidade de sermos seus filhos...

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores Senhores Doutores **Maria Elisa Chaleta** e **António Bento Caleiro** o meu muito obrigado pela disponibilidade, amizade e partilha de conhecimentos, sempre disponíveis para me orientar e sobretudo me apoiar.

Ao Senhor Professor Jorge Araújo, pela sua amizade e compreensão, pelos seus ensinamentos, por ser tão especial.

À Senhora Professora Maria João Marçalo que me impulsionou a dar o primeiro passo, iniciar este Mestrado.

À Senhora Professora Margarida Saraiva, que sempre me incentivou a concluir este trabalho.

À Senhora Professora Odete Jubilado, pelo esclarecimento, pela atenção e solidariedade demonstrados.

Aos Senhores Professores e aos Estudantes que foram entrevistados, dando-nos o seu contributo, a sua visão do processo, para que esta investigação fosse possível, viabilizando este projecto.

ÍNDICE

RESUMO	3
ABSTRACT	4
AGRADECIMENTOS	6
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - O Processo de Bolonha	15
1. O debate europeu sobre a ideia de universidade.....	15
2. A implementação do Processo de Bolonha	19
3. A implementação do Processo de Bolonha nas universidades portuguesas.....	23
CAPÍTULO II- ESTUDO EMPÍRICO	42
1. Objectivos do estudo	45
2- Metodologia.....	46
2.1. Amostra	46
2.2. Instrumentos e Procedimentos	48
2.3 – Procedimento de tratamento de dados	53
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
1 - Análise descritiva dos temas e categorias.....	60
1.1 . Análise do Tema I - Processo de Bolonha	61
1.2. Análise do Tema II – Implementação Processo de Bolonha na Universidade de Évora	67
1.3. Análise do Tema II – Impacto do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	71
2. Uma análise quantitativa das respostas às entrevistas.....	75
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS	78

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro N.º	Descrição	N.º de Página
Quadro N.º 1	Alunos activos por curso (2008/2009)	13
Quadro N.º 2	Sexo dos entrevistados	47
Quadro N.º 3	Categorias profissionais	47
Quadro N.º 4	Relação entre a estrutura de investigação e as questões do questionário	53
Quadro N.º 5	Volume de informação dos Temas	60
Quadro N.º 6	Categorias do Tema I – Processo de Bolonha	61
Quadro N.º 7	Categoria 1. Definição	62
Quadro N.º 8	Categoria 2. Implicações	63
Quadro N.º 9	Sub-categoria Implicações Gerais	64
Quadro N.º 10	Implicações ao nível da organização política	65
Quadro N.º 11	Implicações Pedagógicas	66
Quadro N.º 12	Maior ligação ensino/mercado de trabalho	67
Quadro N.º 13	Tema II - Implementação do Processo de Bolonha na UÉ	68
Quadro N.º 14	Categoria 1. Implementação	68
Quadro N.º 15	Categoria 2. Concretização	69
Quadro N.º 16	Categoria 3. Consequências	70
Quadro N.º 17	Categorias do Tema III- Impacto do Processo de Bolonha na UÉ	71
Quadro N.º 18	Volume de informação da categoria Mudança	72
Quadro N.º 19	Volume de informação da categoria Vantagens	73
Quadro N.º 20	Volume de informação da categoria Desvantagens	74

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico N.º	Descrição	N.º de Página
Gráfico N.º 1	Volume de informação dos Temas	61

INTRODUÇÃO

A próxima década estará cheia de oportunidades para os que estão dispostos a desafiar-se, a estudar, a partilhar e a mudar. Os que resistirem à mudança serão deixados para trás e perderão totalmente a excitação de participarem na criação do futuro.

Prahalad (1998).

A presente dissertação traduz o estudo efectuado na Universidade de Évora, no decurso do ano lectivo de 2008/2009, com o objectivo de conhecer o impacto da implementação do Processo de Bolonha nesta Instituição. Um dos principais objectivos deste estudo é saber como decorreu a implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, e conhecer a opinião dos que estiveram mais envolvidos na sua concretização.

O Ensino Superior tem vindo a atravessar um período de mudança, e de modo a que os docentes promovam a reforma prevista, é necessário que estejam envolvidos (OECD, 2006). Conforme Marques (2005) refere, o envolvimento dos professores é um factor essencial para a receptividade, adesão e concretização da mudança prevista. Para conhecer a situação que tem sido experienciada na Universidade de Évora, procedemos à realização de entrevistas a diversos intervenientes no processo (órgãos de gestão, directores de curso e estudantes).

Os grandes desafios que se colocaram à Europa no quadro de implementação do processo de Bolonha são determinantes para o avanço da modernização, competitividade e mobilidade de estudantes para outros países, quer ao nível do 1.º ciclo, quer ao nível dos 2.º e 3.º ciclos.

Tempos difíceis ocorreram e adivinham-se ainda mais difíceis pela necessidade de efectuar reformas estruturais para dar resposta às exigências da actual conjuntura. É fundamental aproximar as regiões menos desenvolvidas das regiões de referência no que respeita ao desenvolvimento e à coesão social. Os países que já aderiram ao processo de Bolonha são muito diferentes uns dos

outros, com muitos problemas estruturais que têm de ser resolvidos numa lógica de afectação dos incentivos a nível de ajudas previstas à mobilidade, como são os programas "Erasmus-Mundus", "Leonardo Da Vinci" e "Sócrates".

As motivações dos estudantes, as experiências vividas por estes, as limitações que os afectam no sentido de procurarem a continuação da sua formação a nível internacional, interessam também a vários *Stakeholders*, especialmente aos políticos e aos responsáveis pelo Ensino Superior. O apoio atribuído pelos diferentes países à mobilidade dos estudantes e respectivas famílias que se interessam por este processo de mobilidade internacional no espaço europeu é muito diferente em cada um deles.

Ao iniciar o nosso trabalho intitulado "A Implementação do Processo de Bolonha: O caso da Universidade de Évora", procurámos comparar algumas fases vividas na Europa, com 27 países a integrá-la, uma comunidade sem fronteiras para capital e mercadorias e ainda com algumas restrições ao movimento de pessoas e serviços. Como é sabido, estamos perante um longo caminho de construção da União Europeia, marcado na primeira fase por grande prosperidade. Hoje, a União Europeia, onde apenas dezasseis países partilham uma moeda única, o euro (Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Malta, Países Baixos e Portugal), progride lentamente e os líderes apresentam-se hoje compreensivelmente mais cautelosos que nos anos 80 e 90 ao anunciarem os seus projectos e objectivos para a União Europeia.

Em todos os países que subscreveram o processo de Bolonha tem vindo a ser criada legislação adequada a este novo método de ensino e aprendizagem, dado que cada governo colocou em execução os seus próprios diplomas. Em Portugal, o Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, para colocar em prática a mudança de alteração do sistema universitário português, publicou, através do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, as principais alterações, de modo a serem concretizados os objectivos do programa do XVII Governo, tais como:

- Garantir a qualificação no espaço europeu;

- Fomentar a mobilidade de alunos e diplomados e a internacionalização das nossas formações;
- Criar as condições para que todos os cidadãos tenham acesso à aprendizagem ao longo da vida, ensino baseado em conhecimento e desenvolvimento de competências, assim como a adopção do sistema europeu ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System).

No trabalho que estamos a elaborar pretendemos apresentar a génese e os fundamentos dos movimentos que têm vindo a ser praticados pelos diferentes países europeus e não só, com o objectivo de se atingir uma reforma do ensino superior, que deu os primeiros passos através do Processo de Bolonha e a sua influência na implementação do modelo na Universidade de Évora. Vamos apresentar sequencialmente o contexto histórico e argumentativo que nos permita enquadrar e justificar o processo, a sua cronologia, os seus princípios orientadores e as estratégias que têm vindo a ser adoptadas no período de dez anos.

Face à riqueza e relevância das diferentes discussões realizadas em diversas conferências e locais escolhidos sobre os incrementos a utilizar neste vasto processo que, em 2009, já contava com a participação de quarenta e seis países, foram apresentadas dificuldades e contradições, que apresentaremos posteriormente.

Em 1999, foi iniciado um processo de revisão estatutária que se prolongou por alguns anos, tendo sido publicados os novos Estatutos no Diário da República, II Série N.º 9, através do Despacho Normativo n.º 6/2007, de 12 de Janeiro.

Face à criação do Regime Jurídico de Instituições do Ensino Superior (RJIES), Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, foi necessário proceder a nova revisão Estatutária, criando-se para este efeito uma "Assembleia ad-hoc", tendo aquela sido publicada no dia 20 de Outubro de 2008, no Diário da República N.º 203, 2.ª Série, através do Despacho Normativo N.º 54/2008. Esta revisão provocou uma reestruturação organizativa da Universidade, estando agora organizada em cinco unidades orgânicas, sendo quatro Escolas (Artes, Ciências e Tecnologia, Ciências

Sociais, e Superior de Enfermagem), e o IIFA – Instituto de Investigação e Formação Avançada.

Actualmente, cerca de 8000 alunos frequentam as diferentes áreas científicas na Universidade de Évora, tal como se mostra no quadro seguinte.

Quadro N.º 1- Alunos activos por curso (2008/2009)

Grau	Homens	Mulheres	Total
Curso de Especialização Técnica	25	5	30
Cursos de Especialização Tecnológica	75	23	98
Curso de Valorização Profissional	42	7	49
Cursos de Curta Duração (diversos)	5	15	20
Diploma de Estudos Avançados	2	3	5
Formação Contínua	79	199	278
Licenciatura	2052	2340	4392
Mestrado	878	1181	2059
Mestrado Integrado	241	328	569
Pós-Graduação	27	60	87
Programa de Doutoramento	19	21	40
Total	3445 (45%)	4182 (55%)	7627

Fonte: Sistema de Informação da Universidade de Évora (21-07-2009).

A questão de partida para esta investigação prende-se com a implementação do processo de Bolonha na Universidade de Évora.

A presente investigação apostou na combinação de procedimentos de pesquisa bibliográfica, tendo por base procedimentos metodológicos, baseados em entrevistas semi-estruturadas e na análise de conteúdo das mesmas, em que se procurou analisar o modo como os órgãos de gestão, docentes e alunos avaliavam o impacto do novo paradigma que deveria estar implementado até 2010. Atingida esta etapa verificou-se que o processo de implementação está longe de estar concluído, tendo a próxima década sido o período fixado como uma nova aposta de todos os que estão envolvidos neste processo.

O trabalho que se apresenta encontra-se estruturado em quatro capítulos. No primeiro desenha-se o enquadramento teórico, no segundo o estudo empírico, no terceiro a análise e discussão dos resultados e, no quarto e final, as

considerações finais bem como os limites e indicadores de possível desenvolvimento no futuro.

CAPÍTULO I - O Processo de Bolonha

1. O debate europeu sobre a ideia de universidade

Todas as movimentações políticas efectuadas mais recentemente com o objectivo de aproximar as universidades europeias foram despoletadas na assinatura da "Magna Carta", em 1988, ano em que se comemoraram os 900 anos da fundação da Universidade de Bolonha, e em que os diversos reitores das instituições de ensino superior tomaram consciência da existência de um ambiente de crise relativamente ao futuro das mesmas.

Para aquele ambiente terão contribuído a concorrência americana manifestada, a conseqüente fuga de cérebros e o fim dos mercados cativos como o africano, que começaram a procurar as universidades britânicas, francesas e portuguesas, ou o asiático que procurou as universidades britânicas. A estas intenções de mudança podemos acrescentar a diminuição das taxas de natalidade, a implantação das concepções neo-liberais, com os riscos de sub-financiamento do sistema universitário europeu, muito dependente do financiamento no modelo continental, e da regulação no modelo britânico dos estudos.

O desenvolvimento do fenómeno da "globalização", iniciado no final dos anos oitenta, veio permitir a abertura de fronteiras à educação, de modo que os estudantes pudessem iniciar os seus estudos numa universidade e os pudessem completar noutro país, ter novas oportunidades a diversos níveis, culturais, linguísticos e até de empregabilidade, tendo os mecanismos de circulação sido extensivos aos docentes. Já na Idade Média e no Renascimento tinha sido utilizado este mecanismo de circulação de docentes e discentes, estando estes movimentos facilitados devido à utilização do Latim, língua comum nessa altura. Embora a internacionalização fosse bem acolhida pelas diferentes universidades, tendo como objectivo a universalidade do conhecimento, a experiência resultante de mais de

uma década de programas de mobilidade de docentes e de discentes, não atingiu o sucesso esperado.

De facto, os resultados mostraram-nos que essa mobilidade não atingiu os 10% previstos no início, tendo-se verificado muitas dificuldades a nível linguístico. Face a estas dificuldades foi necessária a adopção de uma língua no espaço comum europeu, o inglês. Muitos entraves continuaram a ser sentidos, nomeadamente a dificuldade de harmonização multilateral dos sistemas nacionais, que se notaram no desenvolvimento conceptual que os países europeus ainda revelam.

Esta nova ideia de universidade defende a aprendizagem ao longo da vida, tendo em vista o fornecimento de conhecimentos, o treino de capacidades cognitivas, como a compreensão de metodologias, prestando serviços diversificados e competitivos destinados a um mercado globalizado de clientes indiferenciados.¹

Segundo Lima *etal.* (2008) o primeiro objectivo da mobilidade, enquadra-se na possibilidade de qualquer estudante do ensino superior iniciar a sua formação académica num determinado país, continuar os seus estudos noutro país, concluir a formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer instituição de qualquer Estado-Membro, sendo para tal apenas necessário que todas as universidades funcionem de modo integrado, num espaço aberto aos potenciais interessados.

A construção da Europa do Conhecimento (Conferência de Varsóvia, de Abril de 1997) deverá ser feita com base nos recursos organizacionais e humanos, com altos níveis de qualidade e eficácia, metas indispensáveis para a sólida edificação (cf. OECD, 2006). Múltiplas foram as conferências e as declarações realizadas ao longo de mais de uma década que visaram este desígnio (anexo 3).

Conforme referido por Bergan (2004), o Processo de Bolonha irá culminar com formações académicas semelhantes em toda a Europa, pelos vários países

¹<http://www.univ-ab.pt/Bolonha/genesefundamentos.pdf> (consultado em Julho de 2009)

aderentes, existindo instituições com estruturas de formação idêntica, com diplomas reconhecidos, tanto ao nível académico como aos níveis profissional e tecnológico.(cf. Westerheijden, 2003).

Segundo Simão *etal.*(2005), a implementação do processo de Bolonha pretende o melhoramento da educação e da formação, com o objectivo do favorecimento e crescimento da oferta de empregos a nível nacional, europeu e mundial, permitindo que qualquer cidadão em igualdade de circunstâncias venha a ocupar lugares cimeiros em qualquer parte do mundo.

Autores, tais como Magalhães (2004), referiram que a harmonização do sistema do ensino superior garantirá que a Europa da Ciência e do Conhecimento seja um espaço comum para onde todos os cidadãos europeus sejam atraídos a participar à escala europeia e à escala internacional.

Os objectivos comuns constantes na Declaração "The Bologna", de 1999, foram: o aumento da competitividade do sistema europeu do ensino superior, promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados, permitirão atingir êxito para que aos estudantes seja conferido um sistema de graus académicos facilmente legível e comparável, bem como a atribuição de suplemento ao diploma, que o sistema de ensino superior seja dividido em três ciclos sendo ao 1.º ciclo, de formação base atribuído o grau de licenciado, com a duração de três anos, ao 2.º ciclo o grau de mestre, com uma duração de dois anos e ao 3.º ciclo o grau de doutor, com a duração de três anos.

Segundo Simão *etal.* (2002), o ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de investigação e criação do saber, visa proporcionar uma ampla preparação científica de base sobre a qual assenta uma sólida formação técnica e cultural, tendo em vista garantir elevada autonomia individual na relação com o conhecimento, incluindo a possibilidade da sua aplicação, designadamente para efeitos de inserção profissional.

De acordo com Lima *etal.* (2008), a ideia fundamental consiste na possibilidade dada aos estudantes, que o desejem, iniciarem a sua formação

académica num qualquer estabelecimento de ensino superior, continuarem os seus estudos, noutra instituição e obterem um diploma europeu reconhecido em qualquer Universidade de um Estado-Membro, sendo necessário que estas instituições funcionem de modo integrado, cujos graus académicos sejam harmonizados (Seixas, 2003).

Como se referiu a propósito da Estratégia de Lisboa e do Processo de Bolonha, a problemática da avaliação e acreditação está muito presente na agenda europeia do ensino superior, como elemento fundamental para a promoção e garantia de qualidade e procura da excelência, bem como para a validação de exercícios de *benchmarking* assentes em critérios e *standards* comparáveis. A acreditação académica corresponde a um reconhecimento oficial do estabelecimento ou curso, como condição obrigatória para a respectiva criação e funcionamento, constituindo um instrumento privilegiado de regulação da rede de ensino superior (Simão, Santos & Costa, 2005).

A Declaração da Sorbonne, primeiro, e mais tarde a Declaração de Bolonha, deram os primeiros passos para o Processo de Bolonha, abrangente de todas as universidades que visou a criação da Área Europeia de Ensino Superior, na perspectiva de atingir dois objectivos genéricos e dois objectivos específicos:

1. o incremento da empregabilidade e da mobilidade dos cidadãos ;
2. a melhoria da competitividade internacional dos diplomas europeus;
3. a estruturação dos cursos de acordo com um sistema comum de transferência e acumulação de créditos (ECTS);
4. a avaliação das universidades segundo critérios comparáveis;
5. a emissão do suplemento ao diploma;
6. a generalização da utilização da língua inglesa.

2. A implementação do Processo de Bolonha

O Reino Unido tem seguido e adoptado o mecanismo de regulação e de certificação, ligados à introdução de mecanismos de gestão total da qualidade. Em modelos adoptados anteriormente a universidade baseava-se numa relação de confiança mútua entre a sociedade e a instituição cultivando o saber e a formação de elites.

As universidades alemãs têm-se pautado pela abordagem científica do conhecimento, articulando a investigação com o ensino. Com efeito, as universidades alemãs permitem aos seus estudantes a escolha dos programas e aos professores o desenvolvimento dos seus temas, com maior possibilidade de dedicação à investigação.

Num leque alargado de 46 países (anexo 4) é evidente a existência de grandes questões políticas comuns ao conjunto dos países envolvidos, tais como a questão da competitividade da economia e da sociedade europeias no mercado global, nomeadamente a concorrência dos Estados Unidos da América, e a questão do financiamento do sistema educativo que se tem vindo a manter como decisiva.

Segundo informação do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior,² Portugal é um dos 5 países que melhor aplicou o Processo de Bolonha e as regras associadas, para a modernização da oferta educativa e dos padrões de mobilidade de estudantes no espaço europeu. De acordo com a mesma fonte, ao nosso país juntaram-se a Dinamarca, Suécia, Irlanda e Escócia, tendo sido avaliado pelo Ministério que estes países responderam positivamente aos dez critérios que integram o relatório bianual do Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha (BFUG)³. Ainda neste comunicado, foi referido que Portugal conseguiu

² <http://tvnet.sapo.pt/noticias/detalhes.php?id=42843> (acedido em 27 de Abril de 2009).

³ O Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha, reúne 2 vezes/ano, é composto por representantes de todos os países participantes e representantes de parceiros institucionais: Comissão Europeia, Conselho da Europa, Associação das Universidades Europeias, Associação de Instituições do Ensino Superior, Associação Internacional de Alunos e Associações Empresariais e Industriais. Portugal é representado pela Direcção Geral do Ensino Superior.

aplicar "as novas regras para a modernização da oferta educativa e dos padrões de mobilidade de estudantes no espaço europeu", apresentando 98% dos cursos adaptados aos critérios e objectivos de Bolonha.

Segundo a Lusa,⁴ de 28 de Abril de 2009, nos dias 28 e 29 de Abril de 2009, em *Leuven and Louvain-la-Neuve* (Bélgica),⁵ dois anos depois da Conferência realizada em Londres, em 2007, realizou-se uma conferência, com quatro sessões plenárias, com os 46 Ministros responsáveis pelo Ensino Superior envolvidos no Processo de Bolonha. Esta conferência teve a particularidade de 20 países, entre os quais Estados Unidos, México, Brasil, Japão, Índia e Canadá, terem participado pela primeira vez no foro de políticas sobre Bolonha. Nesta conferência foi feito um balanço dos resultados da implementação do Processo de Bolonha e foram estabelecidas prioridades para a década de 2020, onde, em relação ao nosso país, o documento intitulado "Quadro de Qualificações do Ensino Superior", - QNQES resultante da legislação produzida entre 2005 e 2008, sintetizou os diferentes níveis de qualificações sobre o processo de reforma e adaptação do Ensino Superior português a Bolonha.

A delegação Portuguesa foi chefiada pelo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Professor Doutor Mariano Gago, contou com a presença do Secretário de Estado do Ensino Superior Professor Doutor Manuel Heitor, o representante nacional no *Bologna Follow-up Group*, (BFUG) Professor Doutor Sebastião Feyo de Azevedo, o Director-Geral do Ensino Superior, Professor Doutor António Morão Dias, o Presidente da Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior, Professor Doutor Amaral Dias e o representante das Associações de Estudantes do Ensino Superior Universitário no Conselho Nacional de Educação.

A delegação espanhola foi chefiada pelo Ministro de Educação Ángel Gabilondo, ex-reitor da Universidade Autónoma de Madrid, que durante vários

⁴<http://ultimahora.publico.clix.pt/noticia.aspx?id=1377158> (consultado em 20 de Abril de 2009).

⁵http://www.and.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_communique_April_2009.pdf (consultado em 4 de Maio de 2009).

anos foi presidente na Conferência de Reitores das Universidades Espanholas, tendo seguido de perto a implementação do Processo de Bolonha.⁶

Nesta conferência foi feita a concretização da vontade de uma Europa do conhecimento, altamente criativa e inovadora. Os Ministros confrontados com o envelhecimento da população da Europa, afirmaram que "só poderá haver sucesso maximizando os talentos e capacidades de todos os cidadãos, alargando a sua participação no ensino superior encorajando cada vez mais a aprendizagem ao longo da vida". Também ao nível do Ensino Superior se enfrenta o novo desafio da globalização, com o conseqüente avanço ao nível de novas tecnologias, novos públicos alvo e novos tipos de aprendizagem.

A mobilidade facilitará não só a adaptação dos estudantes a novas realidades, como o desenvolvimento de competências, que permitirá a sua inclusão no mercado do trabalho com maior responsabilidade e actividade. As nossas sociedades enfrentam actualmente as conseqüências de uma crise mundial, que afecta todos a nível económico e financeiro. Com vista à resolução deste problema é necessário um dinamismo e inovação, no sentido de cumprir com êxito os desafios que se nos apresentam.

O Ensino Superior terá um papel fundamental a desempenhar para se obter a mudança a nível social e cultural. O investimento público no Ensino Superior tem que ser prioritário. É fundamental que as Instituições tenham os recursos necessários para continuar a preparar os seus estudantes para serem cidadãos activos numa sociedade democrática, prepará-los para carreiras profissionais à altura das necessidades, desenvolvimento pessoal, estimular os seus conhecimentos, investigando e inovando. O Processo de Bolonha está a conduzir a uma maior compatibilidade e comparabilidade do sistema educativo.

No sentido de colher informações sobre a concretização do Processo de Bolonha em Portugal, foi feita uma retrospectiva dessa implementação através de

⁶<http://contenidos.universia.es> (consultado em Abril de 2009).

Relatórios disponibilizados *on-line* por todas as Universidades Portuguesas e algumas estrangeiras.

Segundo o Relatório da Missão de Visita a Universidades Europeia-2007, consultado em Abril de 2009, indicam-se alguns dados extraídos deste relatório. Na etapa 1 - Missão de Reitores da ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais, e relativamente à visita efectuada à Technical University of Denmark (Copenhague), onde a equipa foi recebida pelo Reitor Lars Pallensen, foram efectuadas visitas ao Biocentrum – Centro de Pesquisas Biocombustíveis, conduzida pela Prof.^a Birgitte K. Ahring e à Danchip – Centro de Circuitos Electrónicos Integrados e pelo Prof. Mogens R. Poulsen. Foram indicados os dados gerais desta Instituição que tem cerca de 7 mil alunos, 1,5 mil professores, 1,5 mil funcionários nos departamentos, 608 funcionários na administração. Nesta Universidade está implementado o Processo de Bolonha, e não existe cobrança de anuidades para estudantes da Dinamarca e União Europeia. Esta situação é bem diferente da realidade portuguesa.

Na etapa seguinte a instituição visitada foi Hogskolan Halmstad – Suécia, onde a equipa foi recebida pelo Reitor Rómulo Enmark, que fez a apresentação do sistema de gestão da qualidade e do sistema de integração da Universidade com a Sociedade, foi feita pelo Prof. Par-Urban Fryklind, a apresentação da relação Universidade – Estudantes – Prof.^a Maj-Britt Back e Ulrika Sellman (Presidente da União dos Estudantes). A instituição tem cerca de 10 mil alunos, 300 professores/pesquisadores, 250 funcionários, e 50 cursos. Nesta Universidade está implementado o Processo de Bolonha, e não existe cobrança de anuidades para estudantes.

A instituição que se seguiu foi Vaxjo University – Suécia, onde a equipa foi recebida por Kim Carlborg – Relações Internacionais e pelo Reitor da Universidade de Vaxjo Johan Sterte. Esta instituição tem cerca de 14 mil alunos, 671 professores, 350 funcionários Técnico-administrativos e 200 estudantes de doutoramento. Nesta Universidade está implementado o Processo de Bolonha, e não existe cobrança de anuidades para estudantes.

Na etapa seguinte, a instituição visitada foi a Stockholm University - Estocolmo – Suécia, tendo a equipa sido recebida pela Reitora Lena Gerholm onde foram efectuadas quatro palestras "Preparing Students to Work in a Good Global World" pelo Prof. Rodolfollari da cadeira de Língua Portuguesa, a primeira a ser leccionada na Suécia, "University Organisation, Funding and Decision Making Process" pelo Prof. Martin Melkersson – Escritório de Planeamento e "How Stockholm University implemented the Bologna Accord and their forms impact on higher education throughout Europe" pela Prof. Joahn Falk-Coordenadora do Processo de Bologna, e "The Role of the Swedish National Agency for Higher Education" pelo Mr. Lennart Stahle da Agência Nacional de Educação Superior. Esta instituição tem cerca de 40 mil alunos, tendo sido classificada entre as 100 melhores universidades do mundo, tem 4 prémios Nobel em Química e Física. As áreas científicas desta instituição são baseadas em Ciências Humanas, Exactas e Naturais, não possuindo esta Universidade nem Medicina nem Engenharia. Nela está incorporado o "Stockholm Institute of Education" desde 2008. Também nesta instituição não existe cobrança de anuidades para estudantes.

3. A implementação do Processo de Bolonha nas universidades portuguesas

Para termos uma perspectiva da situação vivida nas Universidades Portuguesas foram consultados os Relatórios de concretização da implementação do processo de Bolonha, disponibilizados na *internet*, por cada uma das Instituições.

A Universidade de Coimbra, uma das mais antigas de Portugal promoveu a implementação de Bolonha, no ano lectivo de 2007/2008, em cumprimento do art.º 66.º do Decreto-Lei N.º 107/2008, de 25 de Junho,⁷ como se indica de seguida. Relativamente à oferta formativa neste ano lectivo, foram oferecidos 142 cursos,

⁷ Relatório de concretização do processo de Bolonha na Universidade de Coimbra (Consultado em 23 de Abril de 2009).

dos quais 96 adequações e foram criados 46 novos cursos, repartidos pelas oito faculdades que constituem esta Instituição. A oferta educativa da Universidade de Coimbra apostou no aumento de formações pós-graduadas, mestrados e doutoramentos. Apostou numa crescente Internacionalização da formação, transversalidade/interdisciplinaridade, formação pós-graduada, captação de novos públicos e incentivo ao desenvolvimento de competências extracurriculares (disciplinas isoladas, *e-learning*, formação ao longo da vida). Promoveu programas de mobilidade docente e discente e criou fundos de apoio. As disciplinas foram leccionadas na língua materna e na língua inglesa. Verificaram-se mudanças ao nível pedagógico, assim como o estabelecimento de um programa de apoio ao sucesso escolar, medidas de estímulo à inserção na vida activa, oferecendo cursos de empreendedorismo, como o programa "*Leonardo da Vinci*", estágios em empresas, e trabalho em rede. O estudante foi considerado como o centro e o agente do processo educativo. No âmbito do projecto europeu *INTERREG IIIB SUDOE*⁸ foram criados vários mestrados tais como: o Mestrado em *European Studies* "The process of building Europe" e o Mestrado em Património Europeu, Multimédia e Sociedade de Informação, *Euromachs* (Erasmus Mundus), ambos considerados casos de sucesso pela Comissão Europeia, o Mestrado em Engenharia de Software e o Programa Doutoral em Computer Science (em conjunto com a Carnegie Mellon University), o Mestrado em Cidades e Culturas Urbanas (convénio com a Universidade Federal do Sergipe e a Universidade Estadual de Campinas) e o Mestrado em Psicologia do Trabalho, das Organizações e dos Recursos Humanos *WOP-P Erasmus Mundus* (em parceria com as Universidades de Valência, Barcelona, René Descartes Paris 5, *Alma Mater Studiorum*. De referir ainda o projecto-piloto com a Universidade de Salamanca que, para além do estabelecimento de parcerias em todos os domínios de intervenção (docência, investigação e empreendedorismo), estabeleceu as condições necessárias para a realização de diplomas duplos em todas as áreas do saber.

⁸ Este curso é destinado a estudantes das duas instituições que tenham completado, com êxito, um ano de escolaridade (ou o seu equivalente) na Universidade de origem. No caso de Coimbra, falamos de um número máximo de dez alunos matriculados nas licenciaturas de Sociologia e de Relações Internacionais da FEUC.

A Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2008-2009,⁹ apresentou toda a sua oferta formativa ajustada ao Processo de Bolonha. Abriu três novos cursos: Medicina – Desporto e Línguas e Literaturas e Culturas. O Reitor da Universidade do Algarve, em conferência de imprensa realizada em Março de 2009, reafirmou que "O Processo de Bolonha pretende criar no espaço europeu um sistema de graus comparável e facilmente compreensível por todos os estados e baseou-se numa estruturação do Ensino Superior em três ciclos: 1.º Ciclo, com duração de três anos, 2.º Ciclo com a duração de dois anos e 3.º Ciclo com a duração de três anos."

Na Universidade de Aveiro,¹⁰ por consulta efectuada ao Relatório sobre a concretização do Processo de Bolonha, relativo ao ano lectivo de 2007/2008, constata-se que os novos planos curriculares entraram em funcionamento, com excepção dos cursos da Escola de Saúde (ESSUA). A taxa de preenchimento das vagas para este ano lectivo, nas duas fases de colocação foi elevada (95,3%), para os cursos de formação universitária e de 100% para os cursos de formação politécnica (ISCA, ESAN e ESTGA). Para que Bolonha traga inovação nas metodologias de ensino que oferece, foi criado o programa FADES (Formação Avançada de Docentes do Ensino Superior) e realizados diversos *workshops* muito participados e que foram avaliados positivamente pelos intervenientes. O GESP (Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais) da Universidade de Aveiro organizou um conjunto de acções de preparação para entrada no mercado de trabalho dos seus diplomados. A avaliação da implementação do Processo de Bolonha constante deste relatório foi positiva, constatando-se que houve uma adesão empenhada e participada por parte de docentes e de alunos, à introdução das novas metodologias de ensino/aprendizagem, tendo o ano lectivo em análise decorrido sem perturbações.

A Universidade da Beira Interior, com 20 anos de existência, instalada em antigos edifícios de indústrias locais que encerraram devido à crise do sector têxtil da região, avançou na data prevista, com as propostas de adequação das suas

⁹ <http://www.ualg.pt> (consultado em 23 de Abril de 2009)

¹⁰ <http://www.ua.pt> (consultado em 23 de Abril de 2009)

licenciaturas (18 das 31 em funcionamento), no âmbito do Processo de Bolonha, tendo a criação da Licenciatura em Medicina sido um contributo muito positivo, para esta Instituição e para o país em geral. (Extracto de uma entrevista do Reitor ao Jornal Urbi, N.º 29, de Maio de 2006).¹¹ A UBI recebeu a missão da visita a Universidades Europeias em 2007, tendo a equipa sido recebida pelo Reitor, Prof. Manuel Santos Silva e pelo Vice-Reitor Prof. Luís Carrilho. Esta equipa visitou a Faculdade de Ciências da Saúde acompanhada pelo Prof. João Queiroz, os Laboratórios de Engenharia acompanhada pelo Prof. Vítor Cavaleiro e o Parkurbis acompanhada pelo Director Executivo Pedro Farromba e pelo Vice-Reitor Prof. Mário Raposo. Os dados gerais da instituição revelados nesta visita resultaram na constatação da existência de cerca de 5 mil alunos, 621 professores, 440 funcionários. Nesta Universidade está implementado o Processo de Bolonha. Os alunos pagam propinas apesar da Universidade receber recursos governamentais para a sua manutenção. A UBI possui presença marcante no desenvolvimento regional sendo um dos maiores empregadores da região. A FURB assinou um protocolo de cooperação com a UBI, e poderá vir a aumentar as suas áreas de actuação nomeadamente em: Engenharia Têxtil, Design, Informática, Ciências Biomédicas, Ciências Farmacêuticas e Arquitectura e Urbanismo. A visita da comitiva da FURB à UBI, foi publicada no jornal da região da Beira Interior podendo ser consultada em <http://www.diarioxxi.com>.

Existe a possibilidade de intercâmbio de estudantes aproveitando os recursos da União Europeia, no sentido de incentivar a mobilidade de docentes e alunos, ampliar a presença de empresas brasileiras na Covilhã e de empresas de *Portugalem Blumenau*, a partir do aumento da cooperação entre a FURBI e a UBI. O Instituto de Gene, o *Parkurbis*, a Câmara Municipal da Covilhã e a Prefeitura de Blumenau, possuem espaço para 11 empresas de informática no Parque Tecnológico da Cidade sendo a sua produtividade destinada a exportação para a União Europeia.

¹¹<http://www.ubi.pt> (consultado em 23 de Abril de 2009)

A Universidade Nova de Lisboa¹² procurando garantir a qualificação dos seus estudantes no quadro do Espaço Europeu, encarou a concretização de Bolonha como uma oportunidade para melhorar a qualidade e a relevância das formações ministradas e para fomentar a mobilidade dos estudantes e diplomados e a internacionalização das formações. Introduziu pela 1.^a vez, em 2002, o Suplemento ao Diploma, através de um programa piloto direccionado ao curso de Engenharia de Sistemas de Informática. Procedeu à reestruturação dos seus cursos, no ano lectivo de 2006-2007, adequando-os aos ciclos de estudos previstos por Bolonha.

A Reitoria da UL lançou em 2003, um programa para a qualidade, destinando um orçamento anual especial para a promoção de programas piloto em diversos cursos.¹³

A Universidade de Lisboa, conforme Relatório disponibilizado em Dezembro de 2008,¹⁴ concretizado no período 2006-2008, teve duas etapas: (a) Apresentação do Relatório (A preparação) e (b) A implementação do Processo. Na primeira são descritos os encontros de Bolonha, a definição das orientações para reorganização dos planos curriculares, orientações estratégicas, criação e adequação de cursos e sessões de esclarecimento. Na segunda salientamos as várias fases tais como:

1. Redução da oferta formativa de 1.º ciclo e aumento de oferta de 2.º ciclo;
2. Reconversão curricular baseada em ECTS;
3. Abertura a novos públicos;
4. Combate ao insucesso;
5. Empregabilidade dos licenciados;
6. Garantia da qualidade.

¹² <http://www.unl.pt> (consultado em 23 de Abril de 2009)

¹³ **Erro! A referência da hiperligação não é válida.** (consultado em 23 de Abril de 2009)

¹⁴ <http://www.ul.pt/> (consultado em 24 de Abril de 2009)

A Universidade de Lisboa, promoveu um ciclo de debates sobre o Processo de Bolonha, antes da publicação de legislação, Decretos-Lei N.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, 64/2006, de 21 de Março, 74/2006, de 24 de Março, colhendo inúmeros frutos que lhe permitiram avançar com segurança na reorganização da oferta formativa. No que se refere à reconversão curricular com base nas unidades de créditos (ECTS) e tendo por base uma das áreas-chave do "Processo de Bolonha" a Universidade de Lisboa apostou na diversificação e flexibilização de currículos e na transformação das anteriores "horas de ensino" em horas de trabalho dos alunos, que podem revestir, nomeadamente, as formas preconizadas na legislação, ou seja, aulas teóricas, práticas, teórico-práticas, laboratoriais, trabalhos de campo, seminários, estágios, tutorias.

Com o objectivo de conquistar novos públicos, nomeadamente o acesso a maiores de 23 anos, a Universidade de Lisboa criou em 2007, o Gabinete de Apoio ao Acesso e Creditação de Qualificações. A criação do Gabinete da Qualidade em 2008, teve em vista a melhoria do processo contínuo de aperfeiçoamento da instituição. No âmbito do programa de garantia da qualidade a UL aplicou nos anos lectivos de 2006/07 e de 2007/08 inquéritos realizados aos docentes e aos discentes, tendo em vista a obtenção de informação relativa a todas as unidades curriculares de todas as faculdades, ao nível de auto-avaliação, métodos de estudo, avaliação da docência, espaços de ensino e aprendizagem.

Na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro,¹⁵ a implementação do Processo de Bolonha nesta Universidade foi feita no decurso dos anos lectivos 2006/2007 e 2007/2008, de harmonia com a legislação em vigor (Decreto-Lei N.º 107/2009, de 25 de Junho), tendo decorrido de forma satisfatória para a Instituição.¹⁶ Na UTAD o primeiro passo para a implementação do Processo de

¹⁵<http://www.utad.pt> (consultado em Janeiro de 2008)

¹⁶Conforme aquela legislação determina, para os anos lectivos de 2006/07 até 2010/11, cada instituição do ensino superior deve publicar anualmente, até 31 de Dezembro seguinte ao término do ano lectivo a que se reporta, um relatório público acerca do progresso da concretização do Processo de Bolonha. Estes relatórios deverão ser publicados anualmente em sítio da internet, contendo indicadores sobre as mudanças operadas, designadamente a nível pedagógico, com o objectivo de uma formação orientada no sentido do desenvolvimento das competências dos

Bolonha foi dado em 2005, com a aprovação do Regulamento de Criação e Reestruturação de Cursos e Aplicação do Sistema de Créditos Curriculares (ECTS). A UTAD foi uma das trinta Instituições de Ensino Superior da Europa distinguida em 2006, pela Comissão Europeia com o Suplemento ao Diploma (Diploma Supplement Label). Tal como sucedeu nas diferentes Instituições do Ensino Superior, na UTAD verificou-se uma diminuição da formação inicial para 3 anos, com 180 ECTS, diminuição do número de unidades curriculares de cada curso. Nesta Instituição e após consulta do Relatório disponível, no ano lectivo de 2006/2007, foram adequadas dez Licenciaturas e três mestrados, foram ainda criados dois mestrados, tendo no ano lectivo seguinte sido adequadas vinte e duas Licenciaturas, sete Mestrados e um Doutoramento, tendo sido criadas cinco Licenciaturas, vinte e três Mestrados e um Doutoramento.

Relativamente à Universidade do Minho, o relatório publicado em Dezembro de 2008, deu-nos a conhecer a forma como o Processo de Bolonha foi implementado nos anos lectivos 2006/07 e 2007/08 nesta instituição bem como o Relatório de Avaliação da EUA (European University Association), que foi efectuado pela primeira vez no decurso de 2007 e que faz parte integrante do relatório publicado em <http://www.uminho.pt>, e que em parte se transcreve: "A Universidade do Minho completou largamente a introdução da estrutura de três ciclos de acordo com o modelo de Bolonha..." "A Comissão de Avaliação considera que a Universidade do Minho é um dos melhores exemplos na Europa na implementação da estrutura de Bolonha..." " ... a Comissão ficou impressionada com o grau de conhecimento sobre o processo de Bolonha evidenciado pelos estudantes, não apenas no que se refere à estrutura do primeiro ciclo em implementação, mas também no que se refere à mobilidade e questões associadas à língua".

Foi dada relevância especial à oferta formativa relativa aos três ciclos de estudo (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento), às novas metodologias

estudantes, devidamente organizada com base no sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS), onde as componentes de trabalho experimental ou de projecto, entre outras, bem como a aquisição de competências transversais, devem desempenhar um papel decisivo.

desenvolvidas relativamente ao novo paradigma de ensino/aprendizagem e de avaliação, à mobilidade e à internacionalização, à inserção dos jovens na vida activa, foram tidas em consideração as percepções e as expectativas de estudantes e docentes, com vista à implementação das mudanças que foram efectuadas.

A Universidade do Minho, desenvolveu no ano de 2008, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, um projecto "A aprendizagem centrada no estudante à luz do Processo de Bolonha: a inclusão integrada das competências transversais" com o objectivo de responder eficazmente às exigências de Bolonha, e apoiar a formação pedagógica dos seus docentes.

A Universidade do Minho foi uma de entre onze Universidades a quem foi concedido o "ECTS Label" pela Comissão Europeia. Esta Universidade e a Universidade de Aveiro (Simão, Santos & Costa, 2005) foram integradas no projecto piloto "Elite-LLL-ECTS- Label Institutions to Elaborate Life-Long Learning Concepts". A Universidade do Minho foi incluída num grupo de 28 Universidades Europeias a quem foi aprovado o Diploma "*Supplement Label*".

No "*European Report on Science and Technology Indicators*", 2003, a Universidade Técnica de Lisboa figura entre os primeiros dez actores principais "top performer" no conjunto das Universidades da União Europeia, em termos de número de publicações e a Universidade de Lisboa, em termos de citações na comunidade académica internacional (Simão, Santos & Costa, 2005).

Na Universidade dos Açores, a implementação do Processo de Bolonha, aparentemente, não decorreu conforme previsto, tendo sido apontadas no relatório algumas falhas na sua execução.

Na Universidade da Madeira,¹⁷ a implementação do Processo de Bolonha, correu de modo satisfatório para docentes e discentes, tendo seguido o preceituado no Art.º 66-A do Decreto-Lei N.º 107/2008, de 25 de Junho. A opção da Universidade da Madeira foi proceder simultaneamente à reestruturação de toda a oferta formativa, no decurso do ano lectivo 2007/2008, de forma a implementar a

¹⁷ Relatório de concretização do Processo de Bolonha, publicado na internet em <http://www.uma.pt>, em Dezembro de 2008 (consultado em Janeiro de 2009)

primeira fase do processo de Bolonha. Apenas os cursos do Politécnico e o curso de Medicina não foram adaptados à estrutura de três anos. De acordo com os dados constantes no relatório disponibilizado na *internet* a Universidade da Madeira possui uma taxa baixa de sucesso e as taxas de desistência dos alunos são na ordem dos 35%. Com vista à inserção dos seus alunos na vida activa a Universidade da Madeira criou o Observatório de Emprego, organizou seminários com o objectivo de preparar os graduados para o mundo do trabalho, incluiu nos programas de estudo projectos e estágios em diferentes entidades, incentivou a participação e integração dos alunos nos centros de investigação da instituição. Foram consideradas pela instituição as sugestões apresentadas pelos alunos e docentes, nas respostas aos inquéritos que foram formulados.

Os Relatórios da EUA (European University Association), da Universidade de Évora, elaborados em 2007, e em 2010, após as avaliações que tiveram lugar nesta Instituição e que se encontram disponíveis, desde Janeiro de 2010, em <http://www.qi.uevora.pt>, apresentam-nos as apreciações efectuadas pelas duas visitas já efectuadas pela Comissão de Avaliação, tendo em vista dar-nos a conhecer as experiências vivenciadas nos últimos anos. Estas equipas de avaliação são constituídas por Reitores ou Vice-Reitores, por um Professor Universitário ou outro profissional do Ensino Superior, que nos oferecem uma perspectiva europeia e internacional, sendo que são todos originários de países diferentes, não sendo nenhum pertencente ao país da instituição participante. Esta equipa concentrou a sua atenção nos processos e estruturas de tomada de decisão, eficácia do planeamento estratégico, avaliou a qualidade sendo o principal objectivo a sua contribuição para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da Instituição. Relativamente à implementação do processo de Bolonha na Universidade de Évora, a equipa constatou que a instituição reestruturou os seus programas de acordo com a legislação publicada, introduziu novos métodos de ensino e de aprendizagem.¹⁸

¹⁸ É interessante mencionar que decorreu nos dias 28 e 29 de Maio de 2009, precisamente na Universidade de Évora, um Seminário organizado pela Comissão Especializada do CRUP – Conselho

As mudanças verificaram-se ao nível de matéria pedagógica e de estrutura curricular, através da utilização generalizada da plataforma de "e-learning", beneficiando os docentes e os discentes da utilização do "moodle", como um meio de contacto privilegiado para ambos, dado a permanência de contacto e informação. Quanto aos métodos de avaliação estes ocorreram em maior número e foram diversificadas as formas de avaliar os alunos. Estes foram melhor acompanhados face à alteração do paradigma predominante passando do ensino para a aprendizagem, de modo a incutir-lhes maior autonomia e responsabilidade. Aquela alteração do paradigma supostamente resultou em que o processo de ensino passou a ser orientado no sentido da aquisição de competências, centrado na formação do estudante activo no processo de aprendizagem.

Segundo Veiga Simão (2005), em termos de aprendizagem, encontram-se propostas medidas que irão determinar alterações profundas ao nível das metodologias de ensino-aprendizagem mais activas e cooperativas no ensino universitário.

Tem vindo a ser apontada a necessidade de um ensino do tipo tutorial e personalizado, que incentive a reflexão dos estudantes e que valorize processos de natureza cognitiva e interpessoal, defendendo a aquisição de conceitos, resolução de problemas, a pesquisa e os trabalhos práticos.

A avaliação dada a trabalhos efectuados fora das salas de aula, com redução do número de horas lectivas, dando maior incremento às aulas teórico-práticas, ao trabalho experimental introduzido em novas unidades curriculares, tais como estudos de casos reais, tendo também sido dado o relevo a trabalhos de aplicação a esses casos, com a possibilidade destes serem apresentados e discutidos na sala de aula, embora elaborados fora desta, estes são alguns exemplos de alterações que se puderam observar.

de Reitores das Universidades Portuguesas que apresentou diversos painéis sobre diversas temáticas ligadas ao Ensino Superior e à forma como o processo de Bolonha tem vindo a ser implementado nos diversos países europeus.

A título de exemplo do que se verificou na Universidade de Évora,¹⁹ no que concerne à licenciatura em Economia, passou a existir maior flexibilidade do curso com a introdução de novas unidades curriculares optativas. Deu-se aos alunos a possibilidade de atribuição de equivalências a unidades curriculares obrigatórias, resultantes da aquisição de conhecimentos adquiridos em contexto profissional, na resolução de problemas e à comunicação a diversos públicos.

Para além daqueles factos, foi promovida a afectação e a introdução de métodos tecnológicos adequados para fazer pesquisas, análises e tratamento de dados, inerentes ao desenvolvimento de novos conhecimentos. Também se fez uso dos novos métodos de formação assentes em estruturas interdisciplinares, com novas metodologias, com recurso a Seminários correspondentes a aplicações de informática, como por exemplo o sistema "SPSS" em ciências sociais, (Sociologia). A formação passou a dar destaque a um maior aprofundamento das capacidades e competências de cada indivíduo, baseando-se em formação tutorial.

Também se deu realce à utilização de novas metodologias no ensino no sentido de cada indivíduo ter uma acção mais activa, intervindo nas salas de aula através de diálogos, exposição de ideias, de opiniões, colocando as suas dúvidas, e deste modo evidenciando o seu raciocínio e a sua maneira de exprimir oralmente a sua opinião em relação às matérias que foram leccionadas. Foi dada a possibilidade de os alunos poderem efectuar trabalhos de pesquisa, quer individualmente quer em grupo, podendo ser acompanhados e incentivados pelos professores ao realizarem esse tipo de trabalho fora do ambiente normal das salas de aula.

Após os primeiros passos dados para a implementação do Processo de Bolonha, com início em 1988, os diferentes países europeus, publicaram a sua própria legislação que impunha que o Processo de Bolonha começasse a ser implementado. Esta legislação, permitiu que num espaço muito curto cada país procedesse à reforma do Ensino Superior, nas diferentes Instituições.

¹⁹.Ibidem, nota 5.

As hipóteses dadas aos estudantes para a elaboração de trabalhos fora da sala de aula, permitem ao aluno ter maior autonomia, obrigando-o a efectuar pesquisa, para preparar os trabalhos que ao serem apresentados nas sessões de contacto são também sujeitos a avaliação.

A uniformização dos sistemas de avaliação garante aos estudantes que decidirem fazer um semestre lectivo numa outra instituição as unidades curriculares serão validadas pela instituição de origem.

Há que mencionar também a importância da criação da Agência de Avaliação e Acreditação Académica, o funcionamento de um Gabinete de Acompanhamento do Processo de Bolonha com o objectivo de, em cada momento, sinalizar o que se torna mais relevante realizar. De facto, o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) regulou, de forma inovadora, no nosso país, os princípios de organização do sistema de ensino superior, a autonomia das universidades e dos institutos politécnicos. Foi ainda aprovada pela Assembleia da República a nova Lei de Avaliação das Instituições de Ensino Superior, que consagra a necessidade de se proceder à avaliação externa de cursos e instituições de ensino superior, fazendo depender a acreditação de ciclos de estudo conducentes à atribuição de graus académicos de avaliação prévia. Para este feito foi criada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), que tem vindo a receber, desde 2009, inúmeros pedidos de acreditação.

A reforma do sistema de ensino superior terminou em finais de Julho de 2009, tendo sido efectuada uma profunda revisão dos estatutos de carreiras do ensino superior universitário e do ensino superior politécnico, visando a sua modernização e o reforço do seu indispensável contributo para o desenvolvimento do país.

Em Agosto de 2009, foi posto em vigor, através do Decreto-Lei N.º 205/2009, publicado no DR, 1.ª Série N.º 168, de 31 de Agosto, o novo Estatuto da Carreira Docente, complementado pela Lei N.º 8/2010, publicado no DR, 1.ª Série N.º 93, de 13 de Maio, cuja última revisão tinha ocorrido há muitos anos.

No âmbito da reforma legislativa que tem vindo a ser produzida, as Universidades têm publicado, na *internet* os relatórios anuais relativos à implementação do processo de Bolonha, bem como as alterações estruturais, curriculares, pedagógicas, de apoio ao ensino e à inserção na vida activa, e a transição do modelo de ensino-aprendizagem.

No âmbito do Contrato de Confiança, recentemente assinado (Setembro de 2010) com o MCTES “Programa de Desenvolvimento da oferta formativa da Universidade de Évora 2010-2014”, no qual houve um compromisso de aumentar o número de diplomados nos diversos níveis de formação em cerca de 50 % na média dos próximos quatro anos, relativamente aos números actuais. Representa um esforço adicional, face à inexistência de um aumento de orçamento, mas efectivamente de um corte de verbas. Todas as instituições de ensino superior, universitárias e politécnicas, estão vinculadas a este Contrato de Confiança²⁰ que preconiza um modelo social renovado para este sistema de ensino, tendo como principal objectivo não só a formação de cem mil indivíduos da população activa no período de 2010 a 2013, mas também a formação superior de adultos activos à procura do seu primeiro diploma superior ou de formação contínua necessária à sua actualização cultural e científica ou de reconversão profissional, reconhecida por um grau superior. O contrato está consagrado na proposta de orçamento de Estado para 2010. O objectivo é reforçar um sistema de ensino superior aberto à sociedade, preconizado no processo de Bolonha e à conseqüente reforma do ensino superior.

Na Universidade de Évora, e reportando-nos ao ano zero do processo de Bolonha, podemos acrescentar que nas licenciaturas enunciadas o número de áreas científicas sofreu diversas alterações (veja-se o relatório do Gabinete da Pró-Reitoria para a Avaliação disponibilizados). No caso das licenciaturas em Economia e em Gestão houve uma redução de três áreas científicas, enquanto que no caso da licenciatura em Sociologia houve um aumento de duas e no caso da licenciatura em Turismo verificou-se um aumento de quatro áreas científicas.

²⁰ http://www.mctes.pt/archive/doc/Nota_Bolonha_em_Portugal_gmar2010_final.pdf (consultado em 28 de Julho de 2010)

Em todas aquelas quatro licenciaturas, os planos curriculares sofreram uma diminuição de dois semestres. O número de unidades curriculares também sofreu uma diminuição significativa, à excepção da Licenciatura em Gestão, que no oitavo semestre contemplava um estágio que foi eliminado, e por esse motivo permitiu a criação de novas unidades curriculares.

Relativamente à organização dos planos curriculares, as licenciaturas em Economia e Turismo mantiveram unidades curriculares obrigatórias e optativas. No que concerne à Licenciatura em Gestão, o plano curricular passou a ser na sua totalidade composto por unidades curriculares obrigatórias, enquanto que a licenciatura em Sociologia, com um plano curricular anterior totalmente obrigatório passou a considerar unidades curriculares optativas, pela adequação a Bolonha.

A língua estrangeira manteve-se em todas as Licenciaturas.

No que respeita à existência de estágios, só a Licenciatura em Gestão tinha essa componente obrigatória no período pré-Bolonha. Após a adequação, só a licenciatura em Turismo passou a contemplar um estágio, sendo que, nas licenciaturas de Gestão e de Sociologia, o estágio se encontra inserido numa unidade curricular, podendo ou não ser realizado de acordo com a vontade de cada estudante.

Face à análise efectuada aos quadros existentes no relatório que referimos podemos concluir que na implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, se constatou uma redução do número de horas de contacto com o discente, surgiram as horas tutoriais com a vantagem e o acréscimo de valor pedagógico para os alunos, verificou-se também um notório aumento do número de horas de trabalho teórico-práticas, assim como foram desenvolvidas várias acções no sentido de apoiar o desenvolvimento de competências extra-curriculares.

Várias medidas foram tomadas com o objectivo de promover o sucesso escolar, umas enquadradas na política geral da Universidade e outras específicas

das licenciaturas adequadas a Bolonha neste ano lectivo de referência, que passamos a enunciar:

1. Estimular os alunos para o desenvolvimento de trabalhos individuais ou em grupo que permitissem o aprofundamento dos conhecimentos das matérias leccionadas;
2. Diminuição do número médio de alunos por turma;
3. Apoio "tutorial" como forma de incentivo e métodos de estudo, evitando o acumular de matérias leccionadas;
4. Motivação para que os estudantes escolhessem métodos de avaliação contínua;
5. Introdução dos trabalhos práticos no processo avaliativo;
6. Introdução de questionários de avaliação, a diversos cursos;
7. Fixação de um número mínimo de presenças obrigatórias nas sessões colectivas de trabalho das diferentes unidades curriculares oferecidas;
8. Acompanhamento tutorial em todas as unidades curriculares, sendo distribuído por sessões individuais e colectivas, de carácter teórico-prático e prático.
9. A participação do aluno nas aulas passou a integrar a avaliação contínua;
10. A disponibilidade de utilização por docentes e discentes das plataformas de "E-learning Moodle", no âmbito das valências que este meio apresenta em termos de comunicação;
11. Dinamização de encontros, palestras e seminários, tanto na Universidade como nas empresas, beneficiando do saber dos profissionais da área em que estão inseridos, dando destaque a abordagens multidisciplinares;
12. Integração dos discentes em iniciativas abertas à comunidade académica, envolvendo-se em equipas de organização e gestão, promovidas e coordenadas pelos docentes no âmbito das respectivas unidades curriculares, tanto a nível local como regional;

13. Celebração de protocolos com instituições profissionais da área tendo como principal objectivo a inserção dos alunos nas empresas para efectuarem estágios profissionais.

As acções de apoio ao desenvolvimento de competências extracurriculares foram essencialmente as seguintes:

1. Apresentação de Seminários sobre diferentes temas, alguns tendo sido apoiados pelo Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia – CEFAGE- UÉ;
2. Alguns cursos organizaram pela primeira vez as suas Jornadas.

Na Área Departamental de Ciências Económicas e Empresariais a metodologia manteve-se utilizando o mesmo tipo de ferramentas das áreas anteriores. No início de cada ano lectivo, saliente-se a "Lição Inaugural" proferida por académicos famosos, a marcar o início das actividades lectivas. Para além deste facto,

- Os alunos foram incentivados a participar em conferências, encontros e palestras, de âmbito regional, nacional e internacional;
- Foram dinamizadas as actividades práticas;
- Os alunos foram incentivados a frequentar unidades extracurriculares no domínio das línguas estrangeiras e materna, oferecidas em regime de curso livre;
- Foi incentivada a frequência das acções de formação, cursos livres e congressos em diversas áreas do saber;
- Foi incentivado e dado apoio logístico à organização de actividades de iniciativa dos alunos;
- Foi incrementado o envolvimento dos alunos em actividades profissionais, em diversas organizações, em regime de prestação de serviços em regime de tempo parcial;

- Foram criadas medidas de estímulo à inserção dos alunos na vida activa, com o apoio das Comissões de Curso e dos Directores dos Conselhos dos Departamentos através de divulgações recebidas, no que diz respeito a ofertas de estágios, empregos, bolsas de estágios, que colocaram à disposição dos alunos através do "moodle".

De entre as medidas tomadas na concretização do Processo de Bolonha, salientam-se algumas das mais importantes:

- Aumento no número de cursos de formação pós-graduada, que passou a constituir uma oferta mais diversificada;
- Criação e funcionamento de uma Comissão de Creditação, visando a sua mobilização como meio de promover a mobilidade e favorecer a aprendizagem ao longo da vida, tal como preconiza a Declaração de Bolonha;
- Criação de Centros de Investigação – Ênfase na Investigação;
- O funcionamento dos centros de investigação, em cujo âmbito se concretizam a docência, a investigação e o serviço à comunidade;
- Criação e funcionamento de uma Comissão de Avaliação, que anualmente elabora relatórios sobre o número de alunos que recebeu, aplica anualmente questionários escritos aos alunos, aos docentes é exigida a elaboração de um Relatório de docência relativo ao desenvolvimento de cada unidade curricular, e exigidos sumários dessas unidades curriculares;
- Foram assinados diversos protocolos com empresas da região e não só, que vieram permitir a criação de novas licenciaturas, com uma grande aposta na formação dentro da própria empresa, em que os formandos adquirem novas experiências em contexto profissional, a que se designou Licenciaturas 3 G.

A Universidade de Évora também apostou na criação de CETs, cursos regulados pelo Decreto-Lei N.º 88/2006, de 23 de Maio, DR N.º 99, 2.ª Série - A,

que no ano lectivo 2008/2009 tiveram muita procura. O número de alunos inscritos em cursos de especialização tecnológica, cresceu cerca de 20 vezes, tendo atingido cerca de seis mil novas inscrições em 2009, a nível nacional, sendo que em 2005 eram apenas 294.

Foi divulgado recentemente na página da *internet*, o Relatório da EUA – European University Avaluation, ²¹ relativo à visita efectuada em Fevereiro de 2010, à Instituição. Esta foi a segunda vez que a Instituição foi visitada, tendo a equipa a seguinte composição: Presidente Prof. Alojz Kralj, ex-Reitor da Universidade de Liubliana, Eslovénia, Páll Skúlason ex-Reitor da Universidade da Islândia, Viorel Proteasa estudante da Faculdade de Economia e Gestão da Roménia e pelo Secretário Andy Gibbons. A primeira visita da Equipa de Avaliação, a qual teve lugar entre 23 e 26 de Setembro de 2007, tendo o Relatório da primeira visita sido elaborado em Janeiro de 2008 e disponibilizado na página da *Internet*, em Português e Inglês²² e também em versão impressa e disponibilizada à Academia . A equipa de avaliação foi constituída pelo Presidente – Prof. Alojz Kralj, ex-Reitor da Universidade de Liubliana, Eslovénia, Prof. Jacques Lanares, Vice-Reitor da Universidade de Lausana, Suíça, Prof. Gulsun Saglamar, ex-Reitora da Universidade Técnica de Istambul, Turquia e pelo Secretário Andy Gibbons, Director de Relações Internacionais, da Universidade de Napier, Edimburgo.

Apesar da legislação conferir às Universidades uma grande autonomia, o Relatório detectou os seguintes constrangimentos:

- Tendências demográficas desfavoráveis;
- Aumento da concorrência de outras universidades e instituições de ensino superior;
- Práticas de acreditação cada vez mais exigentes;
- Infra-estruturas e equipamento laboratorial insuficientes;
- Aumento da exigência de qualidade e excelência;
- Restrição das regras para obtenção de financiamentos;

²¹<http://www.qi.uevora.pt> (consultado em Junho de 2010)

²²<http://www.uevora.pt> (consultado em Janeiro de 2008)

- Economia local cada vez menos desenvolvida e mais remota;
- Investimento relativamente baixo na investigação e desenvolvimento, a nível local.

A equipa reconheceu que a Universidade de Évora conhece bem as ameaças e os constrangimentos tendo já dado os primeiros sinais para responder positivamente a novos desafios, renovando a sua oferta formativa, de acordo com os modelos inerentes às novas metodologias do ensino/aprendizagem.

As considerações constantes no Relatório de Avaliação sobre o Processo de Bolonha são muito positivas, realçando-se as seguintes:

- Atenção especial para a reestruturação dos programas e conteúdos, introdução de novos métodos de ensino e de aprendizagem;
- Desencadeamento de processos internos para a promoção da qualidade;
- Maior preocupação com a empregabilidade dos alunos;
- Intensificação da internacionalização e mobilidade dos alunos;
- Atribuição de maiores competências ao Pró-Reitor, nomeado em 2006, para a promoção da Inovação e da Qualidade, bem como a supervisão de propostas técnicas no sentido do pleno cumprimento das reformas apontadas pela Declaração de Bolonha.

De um modo geral os alunos da Universidade de Évora avaliaram positivamente a experiência vivida na Instituição, no seu percurso académico e mostraram-se satisfeitos com os sistemas de *e-learning* (ensino à distância) que têm sido introduzidos. Constatou-se que as percentagens de abandono e de duração dos cursos são elevadas, comparativamente com outros países. Foi reconhecida a necessidade da prática de ensino em inglês, com o objectivo de facilitar a mobilidade internacional e aumentar a qualidade dos ensinamentos. Foi reconhecida a necessidade da Universidade de Évora definir as suas prioridades e estratégias no sentido da obtenção de melhores resultados ao nível da sua posição e competitividade internacionais.

CAPÍTULO II- ESTUDO EMPÍRICO

"Uma Investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica."

(Quivy e Campenhout, 1998).

A escolha deste tema deveu-se ao facto de ao longo da carreira profissional termos mantido sempre uma grande vontade em aprofundar conhecimentos, em particular neste momento de acentuadas mudanças. Sendo um dos objectivos do Processo de Bolonha a aprendizagem ao longo da vida e face aos conhecimentos adquiridos em contexto profissional, bem como às realidades vivenciadas durante a carreira desenvolvida na Universidade de Évora, considerou-se oportuno realizar esta pesquisa contando com o apoio de professores e estudantes.

Tendo como meta avaliar as diferentes perspectivas vivenciadas por docentes e estudantes desde o início do processo (2006/2007) optámos por recolher informação junto dos estudantes que actualmente se encontram a frequentar o 3º ano, *i.e.*, o último ano dos cursos reestruturados.

Nesta investigação levada a cabo na Universidade de Évora, a questão de partida está relacionada com a forma como foi realizada a implementação do Processo de Bolonha na Instituição.

"Um problema de investigação é uma situação que necessita de uma solução, de um melhoramento ou de uma investigação "(Fortin, 1999, p. 48) ou é um desvio entre a situação actual e a situação tal como deveria ser (Adebo, 1974; Diers, 1979).

A ciência tem como principal objectivo conhecer a veracidade dos factos reais (Gil, 1989), para tal, "importa que o investigador seja capaz de conhecer e de

pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho” (Quivy, 1992, p.13).

A escolha da metodologia de investigação, bem como o enquadramento da mesma, estão intimamente ligados com a problemática. Tendo-se como objectivo o estudo da implementação do processo de Bolonha na Universidade de Évora, pareceu-nos adequado optar por um estudo exploratório numa perspectiva qualitativa.

Definir o caminho metodológico é essencial para que a pesquisa se realize sem nunca perder de vista a problemática, os objectivos, o objecto e os recursos disponíveis, pelo que se seleccionaram um conjunto de técnicas de entre as que mais se adequam ao estudo que se pretende desenvolver.

A metodologia consiste num “... conjunto de directrizes que orientam a investigação científica” (Lessard-Hébert et al 1994, p.15). Por sua vez, Bell (1997) refere que a metodologia “procura explicar como a problemática foi investigada e a razão porque determinados métodos e técnicas foram utilizados” (p. 190). Parece evidente que ao tentarmos abordar uma realidade, será o fenómeno a observar que define os métodos e as técnicas a utilizar.

Carmo (1978) refere que “os métodos constituem de maneira mais ou menos abstracta ou concreta, precisa ou vaga, um plano de trabalho em função de uma determinada finalidade” (p. 175). Ainda segundo o mesmo autor, a investigação qualitativa está associada a paradigmas e pressupõe a existência de correspondência entre epistemologia, teoria e método. Por sua vez cada tipo de método está ligado a um paradigma distinto e único.

Na escolha da metodologia tivemos por base os seguintes pressupostos:

- A análise da informação na pesquisa qualitativa é feita de “forma indutiva”;
- Os investigadores têm em conta a realidade global – holística;
- As fontes directas dos dados são as situações consideradas “naturais”;
- Os investigadores procuram conhecer os sujeitos a partir dos “quadros de referência” desses mesmos sujeitos;

- Os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que pelos resultados;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- O investigador é o “instrumento” de recolha de dados (Carmo 1998).

Definido por um carácter qualitativo, o estudo pode ser descritivo pela sua natureza exploratória, presenciando-se uma perspectiva analítica existente na natureza interpretativa do trabalho. A partir desta perspectiva, as metodologias indutivas passaram a ser as preferidas, numa tentativa de construir teorias a partir da realidade social concreta e nas quais os actores sociais se sentissem reflectidos e que pudessem elas próprias ser uma resposta para as problemáticas que estudavam (Lopes, 2003).

Tratando-se de uma construção teórica e empírica, fruto da própria construção, o estudo de caso existente neste trabalho reporta-nos a uma delimitação do próprio trabalho. Assim, o caso está delimitado geograficamente à Universidade de Évora (UÉ), abrangendo apenas os Órgãos Dirigentes, os Directores de Curso e os Estudantes, o espaço temporal, como já referimos, foi o ano 2009, no período de Março a Setembro. As entrevistas efectuadas constam do guião, que constitui o anexo 1.

Neste sentido procuramos conhecer as vivências, expectativas e pensamentos de todos os que de uma forma ou de outra foram envolvidos no processo. Para Lakatos e Marconi (1996) é necessário que ao iniciar uma investigação o ponto de partida seja definir o objectivo que se pretende atingir de uma forma clara tendo em vista alcançar uma solução.

Segundo Bardin (1979, p. 42, *apud* Santos, 2006) a análise de conteúdo qualitativa consiste num “... conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Face às técnicas de análise de conteúdo que nos são propostas por Bardin (1979, *apud* Sousa, 2006): análise categorial, análise de avaliação, análise de enunciação, análise de expressão, análise de relações e análise do discurso, foi utilizada neste estudo a análise categorial que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, *i.e.*, em categorias segundo reagrupamentos analógicos.”

No presente capítulo apresentam-se e justificam-se as opções metodológicas tomadas no âmbito da presente investigação. Neste capítulo é também descrito o contexto em que decorreu a investigação bem como o seu desenvolvimento.

1. Objectivos do estudo

Após o início do Processo de Bolonha, (Bologna, 1999), todos os Países que subscreveram esta Declaração publicaram legislação para o efeito, no sentido de criarem instrumentos legais para a sua implementação.

A importância da problemática em análise presente na bibliografia que não é vasta neste âmbito, levou-nos a desenvolver esta investigação dado que em Portugal poucos estudos foram efectuados. Tratando-se de um estudo exploratório, foram consideradas como fontes documentais (livros e artigos publicados) onde podemos encontrar alguns avanços e recuos no desenvolvimento deste processo.

Num primeiro momento tivemos como referência a literatura e legislação consultadas e, posteriormente, analisámos os relatórios produzidos pelas diferentes universidades integradas no Conselho de Reitores de Universidades Portuguesas (CRUP). Procurámos conhecer os resultados obtidos bem como o sucesso ou insucesso da implementação de Bolonha em cada uma das instituições estudadas e perceber as dificuldades vivenciadas.

Como objectivo geral deste estudo pretendemos conhecer como percebem a implementação do processo de Bolonha os responsáveis pelos órgãos de gestão, os docentes (directores de curso) e os estudantes da Universidade de Évora.

2- Metodologia

2.1. Amostra

Para a realização deste trabalho de investigação de carácter exploratório, pretendemos recolher uma amostra, não muito extensa, mas que nos pudesse transmitir a percepção dos sujeitos sobre a implementação do processo de Bolonha na Universidade de Évora. Assim foi escolhida uma amostra não aleatória, definida de forma intencional, constituída por quinze sujeitos (5 membros dos órgãos de gestão, 5 docentes com função de Directores de Curso e 5 estudantes).

A investigação decorreu na Universidade de Évora, Instituição de Ensino Superior onde o Processo de Bolonha surgiu pela primeira vez no ano lectivo de 2006/2007, introduzido a quatro cursos (Economia, Gestão, Sociologia e Turismo) do leque de oferta formativa existente. A recolha de dados foi efectuada no segundo semestre do ano lectivo de 2008/2009.

Segundo os dados fornecidos pela Divisão de Recursos Humanos da Universidade de Évora em Agosto de 2009, verificou-se a existência de seiscentos e trinta e sete professores distribuídos pelos diversos Departamentos e Ensinos que constituem a Instituição.

Da população de Professores existentes na Universidade de Évora, optou-se por escolher uma amostra não probabilística, sabendo que estas “podem ser seleccionadas tendo como base critérios de escolha intencional” (Carmo, 1998, p. 197).

De entre os vários tipos de amostragem não probabilística, escolheu-se a amostragem em bola de neve, pois segundo Carmo, esta técnica “implica que o investigador conheça bem a população em estudo de modo a que possa seleccionar casos que considera como típicos” (Carmo, 1988, p. 198).

Da selecção fizeram parte dez Professores e cinco Estudantes. No primeiro grupo quatro pertencem ao sexo feminino e seis ao sexo masculino, no segundo grupo, três pertencem ao sexo feminino e dois ao sexo masculino. Esta distribuição é apresentada no quadro n.º 2.

Quadro N.º 2 – Sexo dos Entrevistados

Sexo	Professores	Estudantes	Total	%
Masculino	6	2	8	53%
Feminino	4	3	7	47%
Total	10	5	15	100%

Relativamente às idades dos entrevistados estas encontram-se compreendidas entre os 18 e os 67 anos.

Quadro N.º 3 – Categorias profissionais

Função na Instituição	Categoria	n	
Órgão de Gestão	Professor Catedrático	2	5
	Professor Associado c/Agregação	1	
	Professor Auxiliar	2	
Director de Curso	Professor Auxiliar c/Agregação	1	5
	Professor Associado c/Agregação	1	
	Professor Auxiliar	3	
Alunos 3.º ano	ECS (Sociologia; Economia)	2	5
	ECT (Medicina Veterinária; Eng.ª Informática)	2	
	Enfermagem (ESESJD)	1	

Em síntese, a amostra é constituída por 15 sujeitos. No grupo dos docentes que integram os órgãos de gestão (5) e direcções de curso (5) encontramos dois professores catedráticos, dois professores associados com agregação, um professor auxiliar com agregação, cinco professores auxiliares e cinco estudantes como se pode observar no quadro n.º 3.

2.2. Instrumentos e Procedimentos

O nosso estudo assume-se como um estudo qualitativo exploratório. Nesse sentido "... desenvolve-se na situação natural, sendo o investigador o instrumento de recolha de dados. A sua preocupação é descrever, referindo o processo, analisando os dados obtidos e preocupando-se com o significado das coisas" (Tukman, 2000, p. 532). Segundo Bogdan e Biklen (1994) este tipo de investigação apresenta 5 características:

1. O ambiente natural é a fonte dos dados, sendo que o investigador é o instrumento principal;
2. É descritiva, dado que os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. "A primeira preocupação é a recolha dos dados e posteriormente procede-se à sua análise (p.48);
3. "Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" (p.49);
4. "Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de uma forma indutiva" (p. 50), ou seja, a recolha de dados não tem como objectivo confirmar ou afirmar hipóteses construídas previamente, e são analisados "como se reunissem em conjunto todas as partes de um puzzle" (Tuckman, 2000, p. 508);
5. " O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen (1994, p. 50), ou seja, este tipo de abordagem procura responder a questões como "o quê" e "porquê?" (Tuckman, 2000).

As características desta investigação conduzem ao questionamento contínuo dos sujeitos de investigação "com o objectivo de perceber aquilo que eles experienciam, o modo como interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Para que se possa optar por uma determinada técnica de recolha de dados, deve-se adequá-la ao campo onde os indivíduos vivem, ou onde experimentam a vida, às condições em que o fenómeno ocorre, e adequá-la às questões de investigação e à metodologia adoptada. Atendendo à conceptualização de Bogdan & Biklen (1994), os autores sugerem a sua utilização "para recolher dados

descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 124).

Gubrium, Holstein (2002) e Platt (2002, *Apud* Riach, 2009) afirmam que a entrevista continua a ser uma das formas mais populares para a obtenção de dados no domínio da investigação social. De acordo com Minayo (1996), Bogdan e Biklen (1994), Bauer e Gaskel (2002, *apud* Costa, 2007) e Lüdke e André (1986), a entrevista como uma estratégia de recolha de dados tem vindo a despertar o interesse de muitos investigadores. De acordo com Houaiss (2001), *Apud* Costa, 2007), a entrevista é uma conversa em local combinado com o objectivo de obter esclarecimentos, opiniões ou avaliações. Bauer e Gaskell (2002, *Apud* Costa, 2007) referem, ainda, que a entrevista pode ser aplicada na compreensão das relações entre actores sociais. Deste modo, podemos considerar que a entrevista a compreensão pormenorizada das crenças, atitudes, valores e motivações das pessoas.

Tal como nos referiu Bogdan e Biklen (1994), utiliza-se a entrevista para recolher dados na voz do próprio indivíduo, o que permite ao investigador desenvolver uma ideia intuitiva sobre a forma como as pessoas interpretam o mundo que gira à sua volta. “Toda a pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interacção ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca” (p. 73). Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interacção, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas” (p. 73).

A entrevista é considerada umas das principais técnicas de investigação qualitativa, permite obter informações mais profundas, dado que os dados obtidos poderão ser analisados com maior profundidade, bem como a existência de um contacto directo, frente a frente com o sujeito, obtendo-se uma maior percepção dos seus quadros mentais, dos seus valores, bem como da linguagem utilizada.

Para Quivy e Campenhout (2003) as entrevistas exploratórias permitem aceder aos sujeitos conhecedores da realidade em estudo como elementos privilegiados que acompanharam de perto as alterações do novo paradigma de ensino-aprendizagem. Enquanto técnica de recolha de dados, considerou-se que a entrevista “é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito de coisas precedentes” (Gil 1989, p. 113). Esta técnica permite conhecer experiências e definições pessoais e a verbalização de sentimentos. Talvez por isso, seja uma das técnicas mais utilizadas no âmbito das ciências sociais. Segundo Gil, “... parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação” (Gil 1989, p. 113).

Neste tipo de abordagem indutiva, a entrevista é o modo de acesso às descrições do mundo vivido pelo entrevistado, envolvendo respeito ao interpretar o significado do fenómeno descrito (Fortin, 1999), sendo a entrevista individual a forma dominante de colher dados, que permite aos respondentes relatarem a sua experiência particular. Esta proporciona uma explicação holística de toda a experiência vivida.

Uma das principais finalidades da entrevista é recolher opiniões que nos permitam caracterizar a problemática em estudo, conhecer algumas facetas dos intervenientes e perceber o seu comportamento, ou seja, conhecer o fenómeno na linguagem do próprio sujeito (Carmo, 1998). Através dela poder-se-á conhecer o quotidiano dos professores e dos alunos, as suas dificuldades, as suas expectativas. Optou-se, nesta investigação, por uma entrevista semi-estruturada, pois esta permite aprofundar e recolher de uma forma mais espontânea as vivências dos sujeitos, essencialmente devido à sua flexibilidade. Permite aceder a uma maior riqueza de informação, sem que se perca de vista os objectivos do estudo. Por outro lado, a entrevista, enquanto técnica, é baseada num guião de entrevista pretendendo-se alcançar uma perspectiva intensiva do objecto de estudo.

Este tipo de entrevistas situa-se entre o ponto completamente estruturado e o ponto completamente não estruturado do *continuum* de formalidade. De acordo com Grawitz (1986) podem-se classificar as entrevistas segundo um *continuum*, variando entre um máximo e um mínimo de liberdade concedida ao entrevistado e o grau de profundidade da informação obtida (Carmo, 1998).

Se é verdade que uma entrevista tem sempre a vantagem de adaptabilidade, podendo a resposta ser clarificada, os problemas prendem-se sobretudo com o tempo que é necessário dispor para a sua realização, bem como com a subjectividade que lhe está agregada enquanto técnica em que o investigador está num diálogo directo com os actores (Bell, 1997). É necessária pois uma preparação cuidadosa da entrevista a fim de evitar, o mais possível, intervenções de carácter subjectivo por parte do entrevistador.

A relação directa e o diálogo que se estabelecem entre o entrevistado e o entrevistador favorecem a compreensão do fenómeno. Neste sentido, Bell refere que “a forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria” (Bell, 1997, p. 118).

Para ter um fio condutor, no sentido de não perder de vista os pontos que se desejam explorar, foi essencial elaborar um guião de entrevista.

No sentido de evitar possíveis enviesamentos, antes de proceder à aplicação do instrumento de recolha de dados, será necessário aplicar um pré-teste, que tem como objectivo principal avaliar a eficácia e a pertinência do instrumento de recolha de dados e verificar os seguintes elementos: se os termos utilizados são facilmente compreensíveis e desprovidos de equívocos; se a forma das questões utilizadas permite recolher as informações desejadas; se o instrumento da recolha de dados não é muito longo e não provoca desinteresse ou irritação; e se as questões não apresentam ambiguidade (Fortin, 1999).

As entrevistas que efectuámos aos diferentes sujeitos permitiram avaliar como diferentes actores respondem às mesmas questões, possibilitando a sua comparação, maior facilidade na organização e análise dos dados obtidos.

De acordo com o autor Bogdan e Biklen (1994, p. 134) "... a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo", sendo que a entrevista semi-estruturada permite "obter dados comparáveis entre os vários sujeitos " (p. 135).

As entrevistas foram realizadas e gravadas em áudio entre Março e Setembro de 2009, individualmente e mediante anonimato, com permissão dos sujeitos, com marcação prévia, utilizando diferentes edifícios da Universidade contemplando algumas das áreas científicas que constituem os diferentes ensinos, e também a órgãos de gestão e de Directores de Curso.

Numa primeira fase, a partir da revisão de literatura, realizámos três entrevistas em que solicitávamos aos sujeitos que dissessem de forma livre o que pensavam sobre o Processo de Bolonha na Universidade de Évora e, a partir da análise de conteúdo a que foram submetidas, identificámos as questões que constituíram o guião final de entrevista (anexo 1).

Posteriormente, após transcrição integral das entrevistas, procedemos à sua análise qualitativa e quantitativa (análise de conteúdo e análise de frequências).

O sistema de classificação respeitou o critério da proximidade da resposta dos sujeitos e a análise consistiu na segmentação das transcrições de acordo com os temas identificados. Foi considerada uma unidade sempre que existia evidência de que um significado completo havia sido expresso. Dentro de cada tema foram identificadas categorias, ou seja, o número de formas qualitativamente diferentes de caracterizar o fenómeno em estudo e o critério de registo consistiu na anotação da presença de conceptualizações pertencentes a uma dada categoria nas respostas de cada sujeito e não no número de vezes que os sujeitos as referiam. A análise quantitativa traduz o discurso produzido pelos sujeitos de cada grupo

Foram realizadas 15 entrevistas a três grupos de cinco elementos, que para recolha e registo da informação utilizámos o gravador. Estas tiveram uma duração média de 60 minutos. As mesmas foram, de seguida, transcritas para suporte papel.

Apresenta-se em seguida a relação entre a estrutura de investigação encontrada e as questões constantes do guião de entrevista.

Quadro N.º 4 - Relação entre a estrutura de investigação e as questões do questionário

Temas	Questões
Tema I – Processo de Bolonha	1- O que é para si o Processo de Bolonha?
Tema II – Implementação do Processo de Bolonha na UÉ	2- O que pensa da implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora?
	2.1 – Ao nível da organização da Instituição?
	2.2 – A nível científico?
	2.3 – A nível Pedagógico?
Tema III – Impacto do Processo de Bolonha na UÉ	2.4 – Ao nível da reorganização dos planos curriculares?
	3 – Que impacto considera que a implementação do Processo de Bolonha pode trazer para a Universidade?
	3.1. Que mudanças considera que ocorreram na UÉ devidas à implementação do Processo de Bolonha?

2.3 – Procedimento de tratamento de dados

Esta fase do trabalho define-se como “uma fase integrada no processo de investigação presente de cada vez que o investigador se remete a um período de recolha de dados e em que ele deve situar-se em relação ao que se emergiu dos dados e ao que resta descobrir” (Fortin, 1999. p. 306).

Segundo Bogdan (1994) a análise dos dados deve ser efectuada através de um processo de identificação e de organização sistemáticos da informação com o objectivo de aumentar a compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. Assim, recorreremos a um conjunto de técnicas de análise visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção

(variáveis inferidas) destas mensagens. Esta abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens. (Bardin, 1979).

Esta técnica pode considerar-se “um trabalho ingrato, longo, paciente, que requer, simultaneamente, um trabalho minucioso de análise e uma passagem dedicada à síntese” (Poirier, 1995, p. 101). A análise de conteúdo tem assim como principal finalidade a interpretação dos dados, pois surgem de uma forma natural das entrevistas realizadas, obtendo-se material documental, que se transformará em dados interpretáveis através de uma correcta análise dos mesmos (Lessard – Hébert, 1994).

A análise de conteúdo é um processo complexo que envolve no seu trajecto definição de objectivos e do quadro de referência teórico, constituição de um *corpus*, a definição de categorias, a definição de unidades de análise a quantificação (que não é obrigatória de realizar) e interpretação dos dados obtidos (Carmo, 1998).

A totalidade de material transcrito das comunicações, ou seja, as entrevistas, constitui o “corpus” de análise. Tal como refere Vala “se o material a analisar foi produzido com vista à pesquisa que o analista se propõe realizar, então, geralmente, o corpus de análise é constituído por todo esse material” (Vala, 1986, p. 109).

A partir do momento em que se constitui o «corpus», urge tratar esse material, ou seja, codificá-lo. A codificação, segundo Bardin é uma transformação dos dados brutos, que, sendo agregados em unidades, permitem uma descrição mais exacta das características pertinentes do conteúdo (Bardin, 1979). Então, uma análise de conteúdo pressupõe a definição de unidades de registo, de contexto e eventualmente de enumeração. O autor defende ainda que o critério de recorte na análise de conteúdo é de ordem semântica, ou seja, considera o tema como unidade de registo.

A noção de tema, largamente utilizada em análise temática, é característica da análise de conteúdo. Berelson (1952) definia o tema como "... uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares" (Bardin, 1979, p. 105). As respostas às entrevistas são na maioria das vezes analisadas tendo por base o tema, "... fazer uma análise temática, consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido" (Bardin, 1979, p. 105). Ainda segundo este autor, normalmente "... o tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc" (Bardin, 1979, p. 106).

Por sua vez a unidade de contexto é na perspectiva de Vala "o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo" (Vala, 1986, p. 114). Bardin tem subjacente a mesma filosofia, referindo que a unidade de contexto permite codificar a unidade de registo, cuja dimensão deve ser superior à desta, sendo tal facto de extrema importância para a compreensão da significação exacta da unidade de registo (Bardin, 1979).

Carmo (1998) salienta que unidades de registo são o segmento mínimo de conteúdo necessário para proceder à análise, colocando-o numa dada categoria e que a escolha da unidade de registo depende dos objectivos estabelecidos e do quadro teórico orientador da investigação.

Assim, poderemos constatar que a unidade de registo não é mais do que uma porção de discurso obtido, que o investigador vai seleccionar colocando-o em determinada categoria correspondente, podendo ser de dimensões e natureza muito diversificadas. Habitualmente a distinção das unidades de registo é feita "entre unidades formais, que podem ou não coincidir com linguísticas, e unidades semânticas" (Carmo, 1998, p. 257). Bardin (1979), salienta que o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica em que o tema é a unidade

de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.

Sendo que este trabalho é baseado numa abordagem qualitativa, não impede a existência de uma quantificação específica, pois para Vala, a unidade de enumeração pode ser considerada como a unidade em função da qual se procede à quantificação (Vala, 1986). As unidades de enumeração dizem respeito ao tempo e ao espaço: parágrafo, linha, centímetro, minutos de registo. Normalmente considera-se que uma maior frequência de uma categoria corresponde ao maior interesse que o autor de um discurso lhe atribui (Carmo, 1998).

De todo este trabalho resultou uma categorização produzida, cujo objectivo foi posteriormente aferir as categorizações, considerando i) a lógica interna de cada categoria, ii) a relação das categorias e destas com as sub-categorias; iii) a relação das sub-categorias com as sub-sub-categorias e iiiii) a relação entre as categorias, considerando as diversas fontes.

Tendo por base os pressupostos anteriormente descritos apresentamos em seguida os procedimentos adoptados para elaboração da grelha de análise temática e categorial neste estudo. Procedemos ao levantamento e categorização de toda a informação obtida através dos sujeitos intervenientes, procurámos realçar a variedade e riqueza dos seus depoimentos, tendo sido respeitada a linguagem e a semântica utilizada nos seus discursos. No que concerne aos temas e categorias identificados mais gerais procurámos encontrar na literatura termos e conceitos utilizados e experimentados por outros investigadores, que correspondessem à informação colhida através dos sujeitos que integraram a amostra deste estudo.

A análise das frequências realizou-se em função das unidades de sentido, e partindo deste critério procedemos à contagem do número de vezes que cada tema, categoria ou subcategoria apareceram nos discursos (sendo que não se referiram as repetições).

2.3.1. Grelha de análise temática e categorial

A grelha de análise temática e categorial integra três temas, respectivas categorias, subcategoria e sub-sub-categorias (anexo 2).

a) TEMA I – Processo de Bolonha

Em relação a este tema encontramos duas categorias principais relacionadas com a “**definição**” e “**implicações**”.

A categoria “**definição**” integra as sub-categorias i) **reforma profunda do Ensino Superior**, ii) **imposição federalista da UÉ**, iii) **renovação/progresso do Ensino Superior** e iiiii) **estrutura artificial**.

Na categoria “**implicações**” encontramos aspectos i) **gerais** (mobilidade e flexibilidade, aproximação dos modelos de ensino superior na Europa, comparabilidade dos graus académicos, financiamento de menos anos de formação e aumento da competitividade), ii) **organização política** (nova organização das Instituições de Ensino Superior, racionalização e uniformização do Ensino Superior, organização em ciclos de estudo, iii) **científicas** (diferenças estruturais nos cursos, mudanças curriculares nos planos de estudo, iiiii) **pedagógicas** (mudança no paradigma Ensino/Aprendizagem, acabar com o ensino centrado na memória, aprendizagem ao longo da vida e contabilização de ECTS - horas de aulas e de estudo) e iiiiii) **ligação ensino/mercado de trabalho** (competitividade; abertura de fronteiras/trabalho em qualquer parte do mundo)

b) TEMA II – Implementação do processo de Bolonha na UÉ

Neste tema categorizou-se a informação relacionada com a “**implementação**”, “**concretização**” e “**consequências**” do processo de Bolonha na Universidade.

No que se refere à categoria “**implementação**” encontrámos referências em relação à sua aplicação e resultado i) **simplista**, ii) **mecânica** e iii) **conseguida**.

A categoria “**concretização**” agrupa aspectos referentes aos procedimentos realizados i) *reestruturação das licenciaturas*, ii) *novo modelo de gestão* e iii) *alterações legislativas internas*.

No que se refere à categoria “**consequências**” a informação foi categorizada tendo em conta as mudanças em termos da formação, do modelo pedagógico e dos recursos humanos. Encontramos neste caso sete sub-categorias: i) *adequação insatisfatória*, ii) *adequação incompleta*, iii) *comparabilidade científica*, iiiii) *alterações ao modelo pedagógico e científico*, iiiiii) *diminuição dos cursos*, iiiiii) *recursos humanos excedentários* e iiiiii) *difícil consolidação da formação*.

c)-Tema III – Impacto do processo de Bolonha na UÉ

Neste tema encontramos referências relacionadas com “**mudança**”, “**vantagens**” e “**desvantagens**”.

Na categoria “**mudança**” incluíram-se os aspectos que os sujeitos consideraram como mais relevantes em termos de impacto na universidade. i) *processo de ensino/aprendizagem*, ii) *mobilidade* e iii) *internacionalização*.

Em relação à categoria “**vantagens**” esta engloba cinco sub-categorias.

i) *valorização profissional*, ii) *maior exigência*, iii) *maior visibilidade*, iiiii) *maior autonomia* e iiiiii) *abertura ao mercado de trabalho*.

A categoria “**desvantagens**” engloba aspectos relacionados com i) *desemprego docente*, ii) *obrigatoriedade de Língua Inglesa* e iii) *reforma economicista*.

2.3.2. Análise quantitativa

O critério de registo consistiu na anotação de referências pertencentes a determinadas categorias obtidas pelas respostas dos sujeitos. As categorias criadas obedeceram ao critério da exclusão múltipla que foi cumprido a um nível formal e dentro de cada tema na definição das categorias e respectiva classificação da informação.

A análise de conteúdo pressupõe o recurso a uma quantificação simples (Vala, 1989) sendo que a análise de frequências permite inventariar palavras ou símbolos chave, temas maiores, temas ignorados, ... os vários procedimentos de análise de conteúdo não implicam necessariamente quantificação. Esta desenvolveu-se ao longo do tempo à medida que a análise estatística foi estando presente nas ciências sociais (análise de ocorrências, análise avaliativa e análise estrutural).

Após a definição das categorias segue-se a definição de três tipos de unidades. De registo, de contexto e de enumeração.

A unidade de registo é o segmento mínimo do conteúdo que se considera necessário para proceder à análise, colocando numa determinada categoria (deve estar em consonância com o quadro teórico que orienta a investigação e os objectivos previamente definidos). As unidades de registo são normalmente de dois tipos: formais (palavra, frase, personagem ou item) e semânticas (tema ou unidade de informação).

A unidade de contexto corresponde ao segmento mais extenso do conteúdo estudado e depende do tipo da unidade de registo escolhida (se a unidade de registo for uma palavra a de contexto pode ser uma frase). Quanto mais extensas forem as unidades de registo e as de contexto maiores serão as dificuldades de validade interna da análise.

Unidade de enumeração é a unidade em função da qual se procede à quantificação. Referem-se ao tempo e ao espaço pelo que a sua escolha deve ser cautelosamente ponderada.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1 - Análise descritiva dos temas e categorias

Para se proceder à análise de dados, procurámos determinar quais os procedimentos estatísticos mais adequados ao conjunto de dados obtidos, tendo em conta a natureza dos instrumentos de recolha de dados e os objectivos definidos na nossa investigação.

O quadro infra comporta toda a informação categorizada partindo do discurso dos sujeitos nos três temas que identificámos.

A análise do quadro N.º 5 e do Gráfico N.º 1 permitiu-nos verificar que o tema II, Implementação do Processo de Bolonha na UÉ, contém o maior volume de informação (47,3%), o Tema III, Impacto do Processo de Bolonha na UÉ revelou o segundo maior volume de informação (33,0%) e o Tema I, O Processo de Bolonha apresentou o volume menor (19,7%).

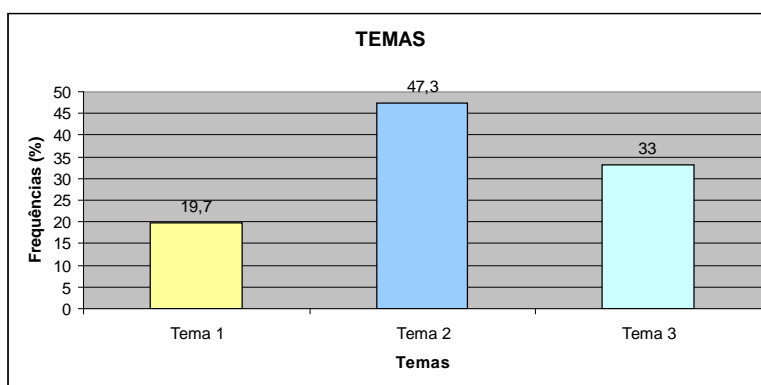
Quadro N.º 5 - Volume de informação dos Temas

TEMAS	Órgãos Dirigentes		Directores de Curso		Alunos		Total	%
	n	%	n	%	n	%	n	
I. Processo de Bolonha	30	7,0	23	5,4	31	7,3	84	19,7
II. Implementação do Processo de Bolonha na UÉ	42	9,8	51	11,9	109	25,5	202	47,3
III. Impacto do Processo de Bolonha na UÉ	75	17,6	49	11,5	17	4,0	141	33,0
Total	147	34,4	123	28,8	157	36,8	427	100,0

Podemos ainda verificar que o maior volume de informação foi produzido pelos estudantes (36,8%), seguido dos responsáveis pelos órgãos dirigentes (34,4%) e com valores menores os Directores de Curso (28,8%).

Em relação aos temas identificados os responsáveis pelos órgãos dirigentes produziram maior volume de informação no tema III relativo ao impacto do processo de Bolonha na UÉ, os directores de curso no tema II Implementação do Processo de Bolonha na UÉ (embora com valores próximos do tema III) tal como os alunos em que este tema surge destacado.

Gráfico N.º 1 – Volume de informação dos Temas



1.1 . Análise do Tema I - Processo de Bolonha

No tema I foram identificadas duas categorias, a categoria **definição** e a categoria **implicações**.

Quadro N.º 6 – Categorias do Tema I – Processo de Bolonha

I- Processo de Bolonha	Órgãos Dirigentes		Directores de Curso		Alunos		Total	%
	n	%	n	%	n	%		
1. Definição	7	8,3	3	3,6	8	9,5	18	21,4
2. Implicações	24	28,6	19	22,6	23	27,4	67	78,6
Total	31	36,9	22	26,2	31	36,9	84	100

A análise do quadro permite-nos observar que a categoria implicações obteve maior volume de informação em todos os grupos analisados com valores percentuais aproximados.

Quadro N.º 7 - Categoria 1. Definição

1. Definição	Órgãos Dirigentes		Directores de Curso		Alunos		Total	%
	n	%	n	%	n	%	n	
1.1. Reforma profunda do Ensino Superior	5	27,8	2	11,1	6	33,3	13	72,2
1.2. Imposição federalista da UE			1	5,6			1	5,6
1.3. Renovação/progresso do Ensino Superior	2	11,1			1	5,6	3	16,7
1.4. Estrutura artificial					1	5,6	1	5,6
Total	7	38,9	3	16,7	8	44,4	18	100,0

A análise desta categoria permite-nos observar que os sujeitos dos três grupos definem maioritariamente o processo de Bolonha como uma reforma profunda do Ensino Superior (72,2%), sendo esta mais referida pelos estudantes.

Exemplo: "O Processo de Bolonha é uma reforma profunda do sistema universitário em toda a Europa", (sujeito 1);

O segundo maior volume de informação (16,7%) foi obtido na subcategoria renovação/progresso do Ensino Superior sendo mais referida pelos órgãos dirigentes.

Os resultados obtidos vão de encontro aos princípios definidos nas várias declarações e por autores como Simão *etal.* (2005) que afirmam que a reforma pretende a renovação e melhoramento da educação e da formação de modo a que qualquer cidadão, em igualdade de circunstâncias, possa vir a ocupar lugares cimeiros em qualquer parte do mundo.

Quadro N.º 8 - Categoria 2. Implicações

2 Implicações	Órgãos Dirigentes		Directores de Curso		Alunos		Total	%
	n	%	n	%	n	%	n	
2.1 Gerais	11	16,4	13	19,4	15	22,4	39	58,2
2.2 Organização política	4	6,0			1	1,5	5	7,5
2.3 Científicas (estrutura dos cursos)	1	1,5	2	3,0	3	4,5	6	9,0
2.4 Pedagógicas	5	7,5	3	4,5	2	3,0	10	14,9
2.5 Maior ligação ensino/mercado de trabalho	3	4,5	2	3,0	2	3,0	7	10,4
Total	24	35,8	20	29,9	23	34,3	67	100

Na categoria **implicações** os sujeitos referiram essencialmente implicações “gerais” encontrando-se o maior volume de informação produzido pelo grupo de estudantes (22,4%) seguido do grupo dos Directores de Curso (19,4%).

Implicações “pedagógicas” obtém o segundo valor percentual sendo mais referidas pelos órgãos dirigentes (7,5%).

Exemplo: “ tornar os estudantes “mais completos” e a conferir-lhes competências reais no âmbito dos estudos que eles pretendem prosseguir” (sujeito 2);

O discurso dos sujeitos da amostra traduzem o que foram os grandes objectivos traçados para a implementação do processo de Bolonha. Encontramos alterações profundas na organização das instituições de Ensino superior resultantes da aplicação do RJES, uniformização da estrutura dos cursos (3+2+3), mudanças a nível pedagógico e preocupações com o incremento da mobilidade dos estudantes e incremento da empregabilidade (Magalhães, 2004; Simão *etal.*, 2002; Simão *etal.*, 2005).

Quadro N.º 9 – Sub-categoria Implicações gerais

Implicações gerais	Órgãos Dirigentes		Directores de Curso		Alunos		Total	%
	n	%	n	%	n	%	n	
2.1.1 Mobilidade e flexibilidade	4	10,3	8	20,5	10	25,6	22	56,4
2.1.2 Aproximação dos modelos de ensino superior na Europa	3	7,7	1	2,6	1	2,6	5	12,8
2.1.3 Comparabilidade dos graus académicos	2	5,1	2	5,1	1	2,6	5	12,8
2.1.4 Financiamento de menos anos de formação	2	5,1	2	5,1	3	7,7	7	17,9
Total	11	28,2	13	33,3	15	38,5	39	100

Em relação às implicações gerais *mobilidade e flexibilidade* foi o aspecto mais referido (56,4%) seguido de *financiamento de menos anos de formação* (17,9%). Ambas apresentam maior volume de informação no grupo de alunos.

Exemplo: “é a mobilidade e flexibilidade e são os diplomas mais amplamente reconhecidos a nível da Europa e a nível mundial (sujeito 14).

Exemplo: “Os graus académicos e diplomas obtidos são automaticamente reconhecidos em todos os estados aderentes, facilitando, desta forma o reconhecimento das qualificações e a mobilidade das pessoas”. (sujeito 11).

No que se refere às implicações gerais os sujeitos da amostra, em particular os estudantes, referem como implicações da reforma a mobilidade e flexibilidade o que se encontra em conformidade com o discurso político, com a legislação e com os autores consultados (Lima *etal.*, 2008; Magalhães, 2004; Simão *etal.*, 2005).

A perspectiva economicista da reforma, traduzida no financiamento de menos anos de formação, é mais referida pelos estudantes não havendo na literatura consultada perspectiva crítica sobre esta componente.

Quadro N.º 10 – Implicações ao nível da organização política

2.2 Organização política	Órgãos Dirigentes		Directores de Curso		Alunos		Total	%
	n	%	n	%	n	%	n	
2.2.1 Nova organização das IES	2	50,0			1	25,0	3	75,0
2.2.2 Racionalização e uniformização do ES	1	25,0					1	25,0
Total	3	75,0			1	25,0	4	100,0

A categoria mais referida é *nova organização das IES* (75%), mais referida pelos órgãos dirigentes. A categoria racionalização e uniformização do Ensino Superior foi apenas referida pelos órgãos dirigentes.

Exemplo: "Vão resultar inúmeras implicações ou mudanças no Espaço Europeu do Ensino Superior, nomeadamente a promoção da dimensão europeia da qualidade..." (sujeito 11).

Em termos de organização política os sujeitos referem dois aspectos que traduzem os principais objectivos do RJIES, isto é, a nova organização das instituições de ensino superior e a racionalização e uniformização dos cursos (Magalhães, 2004).

Quadro N.º 11 – Implicações Pedagógicas

2.3. Pedagógicas	Órgãos Dirigentes		Directores de Curso		Alunos		Total	%
	n	%	n	%	n	%	n	
2.3.1 Mudança no paradigma Ensino/ Aprendizagem	3	30,0	2	20,0	2	20,0	7	70
2.3.2 Aprendizagem ao longo da vida	1	10,0					1	10
2.3.3 Contabilização de horas de aulas e de estudo (ECTS)	1	10,0	1	10,0			2	20
Total	5	50	3	30	2	20	10	100

Podemos observar no quadro que mudança no paradigma Ensino/ Aprendizagem obtém o maior volume de informação (70%) sendo mais referida pelos órgãos de gestão. Contabilização de horas de aulas e de estudo (ECTS) foi referida em segundo lugar (20%) com igual valor por órgãos de gestão e directores de curso, não se encontrando em relação a este aspecto nenhuma referência pelos alunos.

Exemplo: "As principais mudanças baseiam-se no paradigma ensino/aprendizagem, em que as horas de aulas e de estudo são contabilizadas. Há uma maior presença de alunos nas salas de aulas por obrigatoriedade de estarem presentes. Verifica-se maior interesse e participação dos alunos"(sujeito 6).

Em termos de implicações pedagógicas são referidos três dos grandes objectivos previstos nas várias declarações assinadas pelos países. Segundo Veiga Simão (2005) estas têm impacto ao nível das metodologias de ensino/aprendizagem que devem ser activas e cooperativas, prever ensino de tipo tutorial que incentive uma aprendizagem mais reflexiva e centrar-se na autonomia dos estudantes (no fundo as componentes previstas na reconversão curricular baseada na unidade de crédito ECTS).

Quadro N.º 12 - Maior ligação ensino/mercado de trabalho

2.5 Maior ligação ensino/mercado de trabalho	Órgãos Dirigentes		Directores de Curso		Alunos		Total	%
	n	%	n	%	n	%	n	
2.5.1 Competitividade	2	28,6	1	14,3	1	14,3	4	57,1
2.5.2 Abertura de fronteiras (trabalho/ qualquer parte do mundo)	1	14,3	1	14,3	1	14,3	3	42,9
Total	3	42,9	2	28,6	2	28,6	7	100

A análise do quadro anterior permite-nos observar que no que se refere a maior ligação ensino/mercado de trabalho a *competitividade* obtém maior volume de informação (57,1%) sendo mais referida pelos órgãos dirigentes.

Em relação a este aspecto verificamos que os sujeitos que mais o valorizam são os que integram os órgãos de gestão que produzem um discurso, também neste caso, muito similar ao discurso documental e político.

Exemplo: " A implementação correcta da reforma de Bolonha, permitirá que os jovens desenvolvam competências, ou melhor que entrem no mercado do trabalho com mais competências em domínios que são hoje considerados chave para o sucesso e para a sua inserção no mercado de trabalho, nomeadamente as competências linguísticas, as competências informáticas mas também as competências pessoais, de liderança e de expressão oral e escrita ..." (sujeito 1);

1.2. Análise do Tema II – Implementação Processo de Bolonha na Universidade de Évora

Neste tema foram encontradas três categorias: **implementação, concretização e consequências** do Processo de Bolonha.

Quadro N.º 13–Tema II- Implementação do Processo de Bolonha na UÉ

CATEGORIAS	Órgãos Dirigentes		Directores de Curso		Alunos		Total	%
	n	%	n	%	n	%	n	
1. Implementação	5	3,5	7	5,0	4	2,8	16	11,4
2. Concretização	12	8,5	8	5,7	4	2,8	24	17,0
3. Consequências	25	17,7	36	25,5	40	28,4	101	71,6
Total	42	29,8	51	36,2	48	34,0	141	100

Podemos observar pela análise do quadro que *consequências* da implementação é a categoria onde é obtido maior volume de informação (71,6%) tanto no que se refere ao total como em todos os grupos de sujeitos. Os alunos são os que produzem maior volume de informação nesta categoria (28,4%).

Quadro N.º 14 – Categoria 1. Implementação

1.Implementação	Órgãos Dirigentes		Directores de Curso		Alunos		Total	%
	n	%	n	%	n	%	n	
1.1.Simplista	3	18,7	1	6,3	1	6,3	5	31,3
1.2. Mecânica	1	6,3	2	12,4	1	6,3	4	25,0
1.3. Conseguida	1	6,3	4	25,0	2	12,4	7	43,7
Total	5	31,3	7	43,7	4	25,0	16	100

No Quadro 14 podemos verificar que o maior volume de informação se encontra na categoria implementação *conseguida* (43.7%) sendo os directores de curso os que mais a referem. Os órgãos dirigentes produzem maior volume de informação na sub-categoria simplista.

Exemplo: "A implementação do Processo de Bolonha na UÉ, teve os mesmos problemas de implementação em todas as instituições portuguesas que foi o facto da legislação ter sido publicada muito em cima do prazo que o Ministério dava para as universidades apresentarem as primeiras propostas para a alteração dos cursos ..." (sujeito 3).

Quadro N.º 15 – Categoria 2. Concretização

2. Concretização	Órgãos Dirigentes		Directores de Curso		Alunos		Total	%
	n	%	n	%	n	%	n	
2.1. Reestruturação das licenciaturas	1	4,2	4	16,7	3	12,5	8	33,3
2.2. Novo modelo de gestão	1	4,2	1	4,2	1	4,2	3	12,5
2.3. Alterações legislativas internas	10	41,6	3	12,5			13	54,2
Total	12	50	8	33,3	4	16,7	24	100

No que se refere à categoria concretização podemos verificar que *alterações legislativas internas* apresenta o maior volume de informação (54,2%) sendo esta resultante essencialmente do discurso dos órgãos dirigentes (41,6%). O segundo maior valor encontra-se na categoria reestruturação das licenciaturas sendo a informação produzida maioritariamente pelos directores de curso (16,7%).

Exemplo: " Na Universidade de Évora aconteceram os atrasos sucessivos, numa 1.ª fase houve uma adequação dos cursos ao modelo de Bolonha uma adequação incompleta, insatisfatória, foi necessário recomeçar todo o processo..." (sujeito 1).

Quadro N.º 16 – Categoria 3. Consequências

3. Consequências	Órgãos Dirigentes		Directores de Curso		Alunos		Total	%
	n	%	n	%	n	%	n	
3.1. Adequação insatisfatória	5	5,0	5	5,0	4	4,0	14	14,0
3.2. Adequação incompleta	1	1,0	11	10,9	11	10,9	23	22,8
3.3. Comparabilidade científica	7	6,9	2	2,0	4	4,0	13	12,9
3.4. Alterações ao modelo pedagógico e científico	6	5,9	11	10,9	14	13,9	31	30,7
3.5. Diminuição dos cursos	6	5,9	4	4,0	5	5,0	15	14,9
3.6. Recursos humanos excedentários			2	2,0			2	2,0
3.7. Difícil consolidação da formação			1	1,0	2	2,0	3	3,0
Total	25	24,8	36	35,6	40	39,6	101	100

Pela análise do quadro podemos observar que a sub-categoria *alterações ao modelo pedagógico* é a mais referida (30,7%) obtendo maior volume de informação no grupo de Directores de Curso e nos estudantes.

Exemplo: “Terão que ser encontradas por parte dos docentes, novas metodologias de ensino no sentido de serem utilizadas, por forma a obterem uma maior participação activa dos alunos nas aulas e assim serem estimuladas as suas capacidades de raciocínio e expressão oral” (sujeito 11).

Exemplo: “ ... Bolonha deixa de fazer ênfase neste tipo de ensino e começa a ser centrado nas aprendizagens, em que os alunos são orientados, para a pesquisa, para a recolha e para a interpretação, e com a ajuda dos docentes tentam adquirir os seus conhecimentos” (sujeito 5).

A informação produzida, em particular pelos estudantes, confirma o impacto que a reforma pressupõe em termos pedagógicos (Veiga Simão, 2005) em que a aprendizagem passa a ser centrada no estudante requerendo-lhe maior reflexão e autonomia.

1.3. Análise do Tema II – Impacto do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

Neste tema a informação distribui-se por três categorias: **mudança, vantagens e desvantagens.**

Quadro N.º 17 – Categorias do Tema III- Impacto do Processo de Bolonha na UÉ

	Órgãos Dirigentes		Directores de Curso		Alunos		Total	%
	n	%	n	%	n	%	n	
1. Mudança	26	18,4	23	16,3	26	18,4	75	53,2
2. Vantagens	23	16,3	19	13,5	5	5,0	49	34,8
3. Desvantagens	11	7,8	4	2,8	2	1,4	17	12
Total	60	42,5	46	32,6	33	24,8	141	100

Pela análise do quadro 17 podemos verificar que a categoria *mudança* foi a que obteve maior volume de informação (53,2%) sendo esta mais referida por órgãos dirigentes e estudantes.

A categoria *vantagens* obteve o segundo maior volume de informação (34,8%) sendo mais referida pelos órgãos dirigentes. *Desvantagens* foi a subcategoria menos referida pelos três grupos de sujeitos e, neste caso, verificámos que foram os órgãos dirigentes os que mais a referiram.

Na categoria *mudança* que se apresenta no quadro abaixo, os sujeitos referiram-se a questões ligadas ao processo de ensino/aprendizagem, mobilidade e internacionalização.

Quadro N.º 18 –Volume de informação da categoria Mudança

1.Mudança	Órgãos Dirigentes		Directores de Curso		Alunos		Total	%
	n	%	n	%	n	%		
1.1. Processo de ensino/aprendizagem	13	17,3	11	14,7	8	10,7	32	42,7
1.2. Mobilidade	7	9,3	8	10,7	15	20,0	30	40,0
1.3.Internacionalização	6	8,0	4	5,3	3	4,0	13	17,3
Total	26	34,6	23	30,7	26	34,7	75	100

O *processo de ensino/aprendizagem* foi a sub-categoria que englobou maior volume de informação sendo mais referida (42,7%) pelos órgãos dirigentes. A *mobilidade* foi mais referida pelos estudantes e a *internacionalização* pelos órgãos dirigentes.

Exemplo: "...penso que poderemos aspirar a uma maior capacidade de evolução por parte dos estudantes, nomeadamente com a interiorização da necessidade de LLL (long-life-learning) – aprendizagem ao longo da vida..." (sujeito 2).

Exemplo: "...há ainda muita coisa a fazer, penso que talvez também não é fácil alterar em pouco tempo aquilo que se vem fazendo há muitos anos a a 1.ª coisa a fazer de facto é alterar a maneira de pensar dos próprios professores e dos próprios alunos, e penso que quer uns quer outros ainda têm que modificar muito..." (sujeito 7).

Exemplo: "... estava no 1.º ano de adequação a Bolonha, por isso não conheço em profundidade o anterior plano curricular... a experiência tem sido positiva e sinto que o processo de implementação tem corrido de uma maneira geral bem" (sujeito 12).

As diferenças encontradas mostram-nos que não existe consonância entre os aspectos mais valorizados pelos órgãos de gestão que referem essencialmente o processo de ensino/aprendizagem e a internacionalização enquanto os alunos referem os aspectos mais ligados à mobilidade.

Quadro N.º 19 –Volume de informação da categoria Vantagens

Vantagens	Órgãos Dirigentes		Directores de Curso		Alunos		Total	%
	n	%	n	%	n	%	n	
2.1. Valorização profissional	4	8,2	6	12,2	3	6,1	13	26,5
2.2. Maior exigência	7	14,3	3	6,1			10	20,4
2.3. Maior visibilidade	1	2,0	1	2,0	2	4,1	4	8,2
2.4. Maior autonomia	7	14,3	7	14,3			14	28,6
2.5. Abertura ao mercado de trabalho	6	12,2	2	4,1			8	16,3
Total	23	51,0	19	38,7	5	10,2	49	100

No que se refere às vantagens o maior volume de informação é produzido pelos órgãos dirigentes (51%) e pelos directores de curso (38,7%) que realçam essencialmente *maior autonomia* (28,6%). Os valores encontrados para os estudantes nesta categoria são residuais face aos encontrados para os órgãos dirigentes e para os directores de curso.

Exemplo: "...porque de facto hoje em dia não podemos formar estudantes a pensar que eles vão trabalhar no nosso país, eles podem trabalhar no nosso país ou não, e é muito importante que a Universidade possa formar estudantes, que chegando lá fora têm na sua mão a prova, um certificado, um documento que prove em qualquer país aquilo que eles aprenderam a formação que eles receberam" (sujeito 7).

O facto de as vantagens serem essencialmente referidas pelos órgãos dirigentes e Directores de Curso permite-nos inferir que os sujeitos alvo da reforma (estudantes) ainda não as sentiram efectivamente.

Quadro N.º 20 –Volume de informação da categoria Desvantagens

Desvantagens	Órgãos Dirigentes		Directores de Curso		Alunos		Total	%
	n	%	n	%	n	%	n	
3.1. Desemprego docente			2	11,8			2	11,8
3.2. Obrigoriedade da Língua inglesa	6	35,2			1	5,9	7	41,2
3.3. Reforma economicista	5	29,4	2	11,8	1	5,9	8	47,1
Total	11	64,6	4	23,6	2	11,8	17	100

Em relação às desvantagens o maior volume de informação encontra-se em *reforma economicista* (47,1%) sendo esta mais referida pelos órgãos dirigentes. A *obrigoriedade da Língua Inglesa* é a segunda categoria mais referida (41,2%). O *desemprego docente* é apenas referido pelos directores de curso (11,8%).

Exemplo: "...foi uma perda de diversidade na área de conhecimento na formação, os alunos têm agora uma formação que eu diria, não querendo com isto dizer nada de pejorativo, mais politécnico do que universitário, assistiu-se na minha opinião a um empobrecimento cultural, das formações do Ensino Superior Universitário" (sujeito 10);

Exemplo: " A passada reorganização dos planos curriculares foi no meu ponto de vista muito pouco ousada e trouxe uma consequência algo negativa o fechamento dos cursos sobre si próprios e uma menor abertura a outras áreas do conhecimento contrariando um pouco o espírito de Bolonha" (sujeito 4).

Exemplo: " A tentativa tímida de adaptar as práticas de ensino pré-Bolonha com as práticas de ensino de Bolonha foi pouco dignificante" (sujeito 8).

Quando são referidas desvantagens verificamos que estas se prendem com questões linguísticas (imposição do Inglês) referidas por Lima *etal.* (2008) como um factor dificultador e ao carácter economicista da reforma sendo estes aspectos

mais valorizadas pelos órgãos de gestão. Não encontramos volume de informação significativo no grupo de estudantes.

2. Uma análise quantitativa das respostas às entrevistas

A análise quantitativa do texto das entrevistas, em termos das frequências (absolutas) das palavras, foi feita recorrendo ao programa TextSTAT 2.8g, cujo autor é Matthias Hüning, o qual se encontra (livremente) disponível em <http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/en/textstat/>

Sendo certo que existe alguma homogeneidade na frequência dos termos dentro das três categorias de entrevistados, em termos gerais, os termos aluno, alunos, estudante, ou estudantes, são os mais referidos, muito mais mesmo que os termos docente, docentes, professor ou professores. Este facto parece ser sintomático de alguma assimetria no par (discentes-docentes), o que, por sua vez, parece estar em contradição com a assimetria no par (ensino-aprendizagem), dado que o termo ensino é, também dos mais referidos, o mesmo não acontecendo, de todo, ao termo aprendizagem.

Um aspecto, naturalmente associado ao Processo de Bolonha, que se prende com as alterações no paradigma do processo de ensino e aprendizagem é, no entanto, claramente detectado, a avaliar pela frequência com que os termos mudança, mudanças, organização, ou reformas são referidos.

Também um outro aspecto, associado à possibilidade de formação noutras universidades, aparece como relevante, a avaliar pela frequência com o que o termo mobilidade é referido.

Sujeito 8 – docentes ensino/ensinos mudanças;

Sujeito 15 – ensino estudantes formação;

Sujeito 12 – aluno/alunos/estudantes mobilidade formação;

Sujeito 6 – alunos, cursos, aulas curriculares;

- Sujeito 2 – processo tempo alunos ensino Universidades;
- Sujeito 13 – disciplinas alunos implementação;
- Sujeito 11 – licenciaturas, mudanças, curriculares;
- Sujeito 9 – alunos, ensino, acompanhamento;
- Sujeito 14 – universidades, alunos, docentes;
- Sujeito 3 – alunos, ensino, cursos, docentes;
- Sujeito 4 – processo, alunos, ensino;
- Sujeito 7 – Alunos, organização, docentes;
- Sujeito 1 – universidade, reforma, aprender, conhecimento;
- Sujeito 10 – alunos, docentes, mobilidade;
- Sujeito 5 – alunos, ensino, formação, docente

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES

No momento em que recolhemos os dados poucos ainda eram os cursos reestruturados e poucos os estudantes que frequentavam o último ano dos cursos a funcionar neste modelo.

Em relação aos dados que obtivemos salientamos que o discurso dos sujeitos se organizou em torno de três grandes temáticas: Processo de Bolonha, implementação do Processo de Bolonha na UÉ e impacto do Processo de Bolonha na UÉ. O maior volume de informação foi encontrado no tema relativo à implementação do Processo de Bolonha na UÉ e maioritariamente produzido pelos estudantes e, em seguida, pelos órgãos de gestão.

No Tema I, Processo de Bolonha, foram identificadas duas categorias: definição e implicações. No que se refere à definição verificámos que os três grupos de sujeitos definem maioritariamente o processo de Bolonha como uma reforma profunda do Ensino Superior. Os resultados obtidos vão de encontro aos princípios definidos nas várias declarações e por vários autores que definem a reforma de Bolonha como uma reforma profunda que pretende a renovação harmonização da educação e da formação na Europa.

No que se refere a implicações os sujeitos, maioritariamente os estudantes, referiram essencialmente implicações gerais relacionadas com a mobilidade e a flexibilidade. Notámos, neste aspecto, conformidade com o discurso político, com a legislação e com os autores consultados que valorizam particularmente esta componente.

A perspectiva economicista da reforma, traduzida no financiamento de menos anos de formação, é mais referida pelos estudantes não havendo, na literatura consultada, perspectiva crítica sobre esta componente.

A nova organização das instituições e a racionalização e uniformização do Ensino Superior surgiu-nos como uma preocupação particular dos órgãos de gestão, quase ausente no discurso dos Directores de Curso e dos estudantes.

Nas implicações pedagógicas são acentuadas pelos órgãos dirigentes a mudança do paradigma de Ensino/Aprendizagem bem como a contabilização de horas de aulas e de estudo (ECTS), não se encontrando em relação a este aspecto nenhuma referência pelos alunos. Também no que se refere à maior ligação ensino/mercado de trabalho o factor competitividade foi o mais referido pelos órgãos de gestão que produziram um discurso muito similar ao discurso documental e político.

No tema relativo à implementação do processo de Bolonha na Universidade encontramos aspectos relacionados com a implementação, concretização e consequências. No que se refere à concretização da implementação verificamos que os órgãos de gestão assinalam essencialmente as alterações legislativas internas enquanto os Directores de Curso colocam a tónica na reestruturação dos cursos. A alteração do modelo pedagógico aparece de forma mais significativa nos Directores de Curso e nos estudantes.

O impacto do Processo de Bolonha é visto pela maior parte dos sujeitos como mudança ao nível do processo de ensino/aprendizagem, internacionalização (órgãos dirigentes) e mobilidade (estudantes) e como apresentando vantagens e desvantagens. As vantagens são mais referidas pelos órgãos dirigentes e Directores de Curso que realçam essencialmente maior autonomia. As desvantagens foram menos referidas pelos três grupos de sujeitos traduzindo, de um modo geral, preocupação como facto da reforma ter um carácter economicista e de requerer a obrigatoriedade da Língua Inglesa.

De um modo geral consideramos como um limite do trabalho o facto de os dados terem sido recolhidos com o processo de implementação da reforma ainda numa fase muito inicial o que pode ter contribuído para que o discurso dos sujeitos nos surgisse próximo do discurso político e, em consequência, pouco crítico.

Apesar de algumas dificuldades e resistências o processo foi considerado conseguido embora no reconhecimento de que muito ainda é necessário fazer para que a reforma seja consistente e produza as mudanças preconizadas. Seria vantajoso que este estudo se voltasse a realizar após conclusão do processo no

sentido de verificarmos se ocorreram mudanças na forma como os sujeitos dos vários grupos percebem a reforma.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J.**, (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, N.**, (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- ALBARELO, L. e tal** (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- ALFERES, V. R.** (1997). *Investigação Científica em Psicologia – Teoria & Prática*, Coimbra: Livraria Almedina.
- ALMEIDA, J.F. e PINTO, J.M.** (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa: Presença.
- ALMEIDA, L. FREIRE T.**, (2005). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*.
- AMARAL, A.** (2002). *Bolonha, o que está em jog?*, entrevista publicada Ensino Superior, n.º 45, Suplemento ao Jornal da FENPROF n.º 175, p.8-12, Janeiro de 2002.
- APPOLINÁRIO, F.** (2006). *Metodologia da Ciência: Filosofia e Prática da Pesquisa*, São Paulo: Thomson Learning.
- ARROTEIA, J.** (1996). *O Ensino Superior em Portugal*: Universidade de Aveiro.
- AZEVEDO, L.** (1996). *Comunicar com Assertividade*, Coleção: Gestão Criativa, Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- AZEVEDO, S.** (2009). *O Processo de Bolonha 10 Anos de Passado, 10 Anos de Futuro*, FCG (2009) <http://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/>
<http://www.fe.up.pt/~sfeyo>
- BARBOSA, J.**(2002). *O Processo de Bolonha* , Boletim da Universidade do Porto , n.º 35, Ano X, p.2-3, Maio de 2002.
- BARDIN, L.** (1979). *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- BELL, J.** (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa: Gradiva.

- BELO, J.,L., P.** (2005). *Metodologia Científica: Manual para elaboração de textos académicos, monografias, dissertações e teses*. Universidade Veiga de Almeida. UVA- Rio de Janeiro.
- BERELSON, B.** (1952). Content Analysis in Communication.
- BERGAN, S.** (2004). A tale of two cultures in higher education policies: The rule of law an excess of legalism?.. *Journal of International Education*, 8 (2), 172-185. Retrieved May 20, 2008, from <http://jsi.sagepub.com/cgi/reprint/8/2/1722>.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S.,** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLOGNA** Follow-up Group. (2007). *Bologna process stocktaking report*. London.
- BOUTIN, G. Goyette, G. & Lessard Hébert M.** (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. 2.ª Edição. Stória editores, Lda. Lisboa
- BURGESS, R.** (1997). *A Pesquisa de Terreno. Uma Introdução*, Oeiras: Celta Editora.
- CALEIRO, A.** (2008). Da Teoria à Prática da Investigação. (Texto de apoio para a disciplina de Seminário de Investigação do Mestrado em Relações Internacionais e Estudos Europeus (MRIEE).
- CARMO, H. & M. Ferreira,** (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*, Universidade Aberta.
- CARNEIRO, R** (1997b). *Informação, educação e saber no limiar do novo milénio*, Brotéria, 144 (5/6), 585-590.
- CARNEIRO, R** (1997c). Reinventar a educação na Europa. In P.O. Cunha (Ed), *Educação em Debate*. Lisboa: Centro de Publicações da Universidade Católica Portuguesa. investigação para dissertações e teses, Lisboa: escolar Editora.
- CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Parecer sobre "A Declaração de Bolonha e o sistema de graus de Ensino Superior"**, Parecer 5/2002, D.R. II Série, fls. 5682-5683, 25 de Março.
- COHEN, L. & MANION, L.** (1990). *Métodos de Investigation Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.

Conferência Comemorativa do 25.º Aniversário do CRUP. Julho de 2004 – A Reforma dos Graus Académicos e da Organização Pedagógica à Luz da Declaração de Bolonha. Lisboa.

Conferência internacional “ O FUTURO DE BOLONHA 10 ANOS DEPOIS”, 21 e 22 de Setembro de 2009. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas. <http://live.fccn.pt/fcg/>

A Estrutura do Ensino Superior e o Processo de Bolonha – Enquadramento e Compatibilização, Outubro de 2003.

COSTA, J. (1991). Gestão Escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo. Lisboa: Texto Editora, p. 42.

CROSIER, D., Purser, L., & Smidt, H. (2007). Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area Belgium: European Universities Association.

ECO, U. (2005). *Como se faz uma Tese em Ciências Sociais*, 12.ª ed., Queluz de Baixo. Editorial Presença.

ECO, U. (2007). A Passo de Caranguejo. Algés: Edições Difel.

ENCONTRO "O Contributo de Bolonha na prossecução da Qualidade no Ensino Superior", (2009). Instituto Português da Qualidade, Caparica.

ESIB. (2007). Bologna with students eyes. London.

ESTEVES, M.(2008). Para a Excelência pedagógica no ensino superior. Sítio: Revista de Ciências da Educação, 7,101-110. Recuperado em 12, Outubro, 2009, a partir de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo7D9PT.pdf>.

ESTRELA, E., M. A. SOARES & M. J. LEITÃO (2006). *Saber Escrever Uma Tese e Outros Textos*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

FERNANDES, A., (1998). A distribuição de competências entre a administração Central, Regional, Local e Institucional da educação escolar segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo. Em: Comissão da Reforma Educativa. Lisboa: GEP, Ministério da Educação, p.p. 107-113.

FERNANDES, M.L.(2009). O Processo de Bolonha em Portugal - presente e futuro: Seminário final. Conclusões apresentadas no Higher Education Reform in Europe:

Aprofundar Bolonha. Lisboa: DGES. Recuperado em 30, Setembro 2009, a partir de

<http://www.dges.mctes.pt/nr/rdonlyres/e83491ed-2eb4-46f3-9250-c22dc6260cc5/3661/conclusoessemfinal.pdf>.

FORTIN, M., F. (1999). O processo de investigação; da concepção à realização (1.ª ed.). Loures: Lusociência.

FORTIN, M., F. (2009). Fundamentos e etapas do processo de investigação. Loures: Lusodidacta.

GHIGLIONE, R. e Matalon. B. (2005). O inquérito – Teoria e Prática. Oeiras. Portugal. Celta Editora.

GOMES, F.J., (2002). O Processo de Bolonha e a reforma do Ensino Superior em Portugal, Boletim da Universidade do Porto, n.º 35, Ano X, p. 55-60, Maio de 2002.

GRAWITZ, M., (1993) Métho-des ens ciences sociales. Paris: Dalloz.

GRILO, M. E., (2002). *Desafios da Educação - Ideias para uma política educativa do século XXI*, Lisboa: Oficina do Livro.

GRILO, M. E., (2002). A Área Europeia de Ensino Superior – História, problemas e reflexões sobre um processo, Boletim da Universidade do Porto, n.º 35, Ano X, p.24-28, Maio de 2002.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1990). Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas. Lisboa. Instituto Piaget.

LODI, J.,B., (1986). A entrevista - Teoria e Prática. São Paulo, Brasil: Livraria Pioneira Editora.

LYNCE,P., (2002). Qualidade, Igualdade e Produtividade para o Superior, Entrevista publicada em Anuário do Ensino Superior 2002/2003, Suplemento ao Jornal Público de 08.06.2002, p.6-7, 2002.

MAGALHÃES, A.(2004). A identidade do ensino superior: Política, conhecimento e educação numa época de transição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008), Visão Panorâmica da Investigação - Acção; Colecção Infância, Porto. Porto Editora, Lda. (pp.92-105)

MONTEIRO, H. & Alexandra Lopes (2005). A flexibilidade das estruturas curriculares portuguesas enquanto implicação do Processo de Bolonha nas licenciaturas em economia: uma comparação com a Europa, Lisboa: ISCTE.

MOREIRA, A. (2003). *Ciência Política*. 7.^a Edição, Coimbra: Almedina.

MOREIRA, A. (2002). *Teoria das Relações Internacionais*, 4.^a Edição, Coimbra: Almedina.

MORIN, E.(1999). Os Sete Saberes para a Educação do Futuro. Bobadela - Loures. Instituto PIAGET.

NEAVE, G. (2005). Europhiliacs, Eurosceptics and Europhobies: higher education policy, values and institutional research. *Tertiary Education and Management*. II, 113-129.

OECD (2006). Education policy analysis: Focus on higher education-2005-2006 edition. Paris.OECD, em <http://www.oecd.org/dataoecd/13/6/38141513.pdf>

OLIVEIRA, S. L. de (1997). *Tratado de Metodologia Científica* São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

PEREIRA, A., & POUPA C. (2008). Como Escrever uma Tese, Edições Sílabo, Lda, Lisboa.

PIMPÃO, A.,(2002). Ensino é bem público, Entrevista publicada em Anuário do Ensino Superior 2002/2003, Suplemento ao Jornal Público de 08.06.2002, p.8, 2002.

PORTUGAL. (2007). National Report (Portugal) 2005-2007.

PRAHALAD, C.K. (1998). O trabalho dos gestores da nova era no quadro competitivo emergente. In Castro, F.L. (Ed.), *A Organização do Futuro*. Mem Martins: Publicações Europa America, Lda.

PUIGGRÓS, A. (1993). *Universidad, proyecto generacional y el imaginário pedagógico*. Editorial Paidós.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V., (2000). Manual de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa: Gradiva.

(2001) Relatório do Conselho de Educação da União Europeia sobre os "Objectivos concretos e futuros dos sistemas de educação e de formação", 14 de Fevereiro de 2001.

(2007) - **Relatório da Missão de visita a Universidades Europeias – 2007.**

(2008) **Relatório de Concretização do Processo de Bolonha da Universidade da Madeira – Consultado em Dezembro de 2008).**

Relatório do Processo de Bolonha da Universidade de Évora - 1.º Ciclo, ano lectivo 2006-2007, consultado em <http://www.uevora.pt>, (Janeiro, 2009).

Relatório do Processo de Bolonha da Universidade de Évora - 1.º Ciclo, ano lectivo 2007-2008, consultado em <http://www.uevora.pt>, (Janeiro, 2009).

Relatório do Processo de Bolonha da Universidade de Évora - 2.º Ciclo, ano lectivo 2007-2008, consultado em <http://www.uevora.pt>, (Janeiro, 2011).

Relatório do Processo de Bolonha da Universidade de Évora - 3.º Ciclo, ano lectivo 2007-2008, consultado em <http://www.uevora.pt>, (Janeiro, 2009).

Relatório do Processo de Bolonha da Universidade de Évora - relativo ao ano lectivo 2009-2010, consultado em <http://www.uevora.pt>, (Janeiro, 2009).

Relatório da EUA – European University Association, consultado em <http://www.uevora.pt>, Edição em papel (versões portuguesa e inglesa) (Janeiro de 2008).

Relatório da EUA – European University Association, consultado em <http://www.qj.uevora.pt>, (Janeiro de 2010).

Relatório do projecto da iniciativa conjunta da Confederação de Conselhos de Reitores Europeus e da Associação das Universidades Europeias, Trends in Learning Structures in Higher Education, assinado por G. Houg e Kirsten, (consultado em Junho de 1999).

Relatório sobre a Concretização do Processo de Bolonha da Universidade de Coimbra, consultado em <http://www.uc.pt>, (Dezembro de 2008).

Relatório sobre a Concretização do Processo de Bolonha da Universidade de Aveiro, consultado em <http://www.ua.pt>, (Dezembro de 2008).

Relatório sobre a Concretização do Processo de Bolonha da Universidade de Lisboa, consultado em <http://www.ul.pt>, (Dezembro de 2008).

Relatório sobre a Concretização do Processo de Bolonha da Universidade Nova de Lisboa, consultado em <http://www.unl.pt>, (Dezembro de 2008).

Relatório sobre a Concretização do Processo de Bolonha da Universidade Técnica de Lisboa, consultado em <http://www.utl.pt>, (Dezembro de 2008).

Relatório sobre a Concretização do Processo de Bolonha da Universidade do Algarve, consultado em <http://www.ualg.pt>, (Dezembro de 2008).

Relatório sobre a Concretização do Processo de Bolonha da Universidade da Beira Interior, consultado em <http://www.ubi.pt>, (Dezembro de 2008).

Relatório sobre a Concretização do Processo de Bolonha da Universidade dos Açores, consultado em <http://www.uac.pt>, (Dezembro de 2008).

Relatório sobre a Concretização do Processo de Bolonha da Universidade do Porto, consultado em <http://www.up.pt>, (Dezembro de 2008).

Relatório sobre a Concretização do Processo de Bolonha da Universidade Aberta, consultado em <http://www.univ-ab.pt>, (Dezembro de 2008).

Relatório sobre a Concretização do Processo de Bolonha da Universidade Católica Portuguesa, consultado em <http://www.ucp.pt>, (Dezembro de 2008).

Relatório sobre a Concretização do Processo de Bolonha do ISCTE, consultado em <http://www.iscte.pt>, (Dezembro de 2008).

Relatório de Concretização do Processo de Bolonha da Universidade do Minho – , consultado em <http://www.uminho.pt>, (Dezembro de 2008).

Relatório de Concretização do Processo de Bolonha da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, consultado em <http://www.utad.pt>, (Dezembro de 2008).

Relatório sobre a Concretização do Processo de Bolonha da Universidade da Madeira, consultado em <http://www.uma.pt>, (Dezembro de 2008).

(2000), Conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, 23 e 24 de Março.

(2001), Resolução do Parlamento Europeu, (2001/2024(INI) sobre a "Divisão de Competências entre a União Europeia e os Estados-Membros".

(2008), 27 de Junho, Conferência no Seminário Bolonha na Prática, organizado Grupo Nacional de Peritos de Bolonha, Lisboa: *O Processo de Bolonha em Portugal: dimensão essencial no esforço Nacional de convergência Europeia* (pdf-ppt;pdf-texto) consultado em 23 de Outubro de 2009).

2008, (20 de Maio), Audição no Conselho Nacional de Educação-3.^aComissão Especializada, Lisboa: *O Processo de Bolonha em Portugal – Já mudamos?, Estamos a mudar? Ou está tudo na mesma?* (<http://paginas.fe.up.pt/~sfeyo> (consultado em 23 de Outubro de 2009).

REICHERT, S.& TAUCH, C. (2003) TRENDS 2003 – Progress Towards the European Higher Education Área. Bologna four years after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe. European University Association, July 2003.

RHOADES, G. (2007), Technology enhanced course and Mode III organization of instructional work. *Tertiary Education Management*, 13 (1), 1-17.

SANTOS, S. M., Declaração de Bolonha –O caso Português, Boletim a Universidade do Porto n.º 35, Ano x, p.51-54, Maio de 2002.

SEIXAS, A.M.,(2003). Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal. Coimbra: Quarteto.

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

SIMÃO, J.V. & Santos, S.M. & Costa, A.A. (2005), *Ambição para a Excelência: a oportunidade de Bolonha*, Lisboa: Gradiva.

SMITH, A. (2007), *O Ensino Superior no Século XXI*, título on-line http://www.ipv.pt/millenium/millenium21/21_pt2.htm(Consultado em Dezembro de 2008).

SOARES, L. (2002), Reflexão sobre o Superior tem sido adiada. Entrevista publicada em Anuário do Ensino Superior 2002/2003, Suplemento ao Jornal Público de 08.06.2002, p. 9-10, 2002.

The Bologna Follow-up Group, (2006). *EUA Bologna Handbook- Making Bologna Work*, EUA.

TUKMAN, B.W.,(2000), Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação. Lisboa. Portugal. Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.

TUNNING, Educational Structures in Europe (2006).
<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> (Junho 2010).

VALA, J.,(1996). A Análise de Conteúdo. Biblioteca das Ciências Humanas. Edições Afrontamento.

VERGER, J. (1996), Modelos in Ridder – Symoens, H. (ed), As Universidades na Idade Média, Lisboa, Imprensa Nacional.

VIEIRA, S. (1996), *Como escrever uma tese*, 3.^a ed., São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

VEIGA, A., & Amaral, A. (2006). *The Open Method of Co-ordination and the implementation of Bologna process*. Tertiary Education Management, 12, n.º 4, 283-295

VEIGA, A., & Amaral, A. (2007). *A survey on the implementation of the Bologna process in Portugal*. Paper presented to the 29th Annual Eair Forum (Innsbruck, Austria).

VEIGA, A., & Amaral, A. (2007). *Policy Implementation tools and European governance*. Paper presented at the Douro VI.

WESTERHEIJDEN, D.F. (2003). Accreditation in Western Europe: Adequate reactions to Bologna declaration and the general agreement on trade in services? *Journal of Studies in International Education*, 7 (3), 277-302. Retrieved May 20, 2008, from <http://jsi.sagepub.com/content/7/3/277.abstract>

YIN, R., K., (2006). *Estudo de Caso. Planejamento e Método*. Porto Alegre, Brasil: Bookman.

YIN, R., K., (2008). "Case Study Research: Design and Methods." 4th Ed., Thousand Oaks Sage Publications Inc., Applied Social Research Methods Series.

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

CALEIRO, A., (1993). *O Mercado de Crédito à Habitação em Portugal (1978-1991) – Uma Análise de Desequilíbrio*, Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISEG-UTL.

CHALETA, M. E. (1996). *Opinião sobre o Ensino Superior e Abordagem à Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA.

SÁ, A.M., (2010). *A Motivação dos Docentes no Ensino Superior, Face ao Processo de Bolonha: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Escolar. Évora.

SOBRAL, M.F.G.,(2007), *Direitos do Aluno em Contexto Escolar. Um estudo numa Escola Secundária no Concelho de Odivelas*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Universidade Aberta.

VEIGA, M. A. P. T. (2003), *Oportunidades e ameaças de Bolonha*. (um processo em curso) e a universidade europeia (um projecto em discurso) num contexto de globalização. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação, Políticas Educativas e Ensino Superior. Porto.

TESES DE DOUTORAMENTO

CALEIRO, A., (2001). *Essayson Election Dates, Economic Policies and Voters*, Ph. D. Thesis. Florença, Itália.

CHALETA, M. E. (2002). *Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.

KARIN, S., (2007), *“La mise en œuvre du Processus de Bologne en France et en Allemagne.”*Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Université de Paris.

LEGISLAÇÃO

Lei N.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei N.º 115/97, de 19 de Setembro (alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei N.º 49/2005, de 30 de Agosto, (alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei N.º 62/2007, (RJIES) de 10 de Setembro, DR 1.ª Série N.º 174.

Lei N.º 8/2010, (Alteração - ECDU), de 13 de Maio, DR 1.ª Série N.º 93.

Decreto-Lei N.º 482/79, de 14 de Dezembro.

Decreto-Lei N.º 283/83, de 21 de Junho, Normas de equivalência, DR 1.ª Série N.º 140.

Decreto-Lei N.º 42/2005, DR n.º 37, 1.ª Série-A, de 22 de Fevereiro, Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu do ensino superior.

Decreto-Lei N.º 64/2006, Criação de condições de acesso e ingresso no ensino superior, DR N.º 57, 1.ª Série-A, de 21 de Março.

Decreto-Lei N.º 74/2006, DR n.º 6, 1.ª Série-A de 24 de Março, Regulamenta o Regime Jurídico dos Graus e Diplomas no Ensino Superior.

Decreto-Lei N.º 88/2006, Criação de Cursos de Especialização Tecnológica, DR N.º 99, 1.ª Série-A, de 23 de Maio.

Decreto-Lei N.º 341/2007, de 12 de Outubro, MCTES - Reconhecimento de graus académicos superiores estrangeiros, DR 1.ª Série N.º 197.

Decreto-Lei N.º 205/2009, (ECDU), de 31 de Agosto, 1.ª Série N.º 168.

Decreto-Lei N.º 402/73, de 11 de Agosto, D.R. 1.ª Série N.º 121.

Decreto-Lei N.º 107/2008, do MCTES, Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior, de 25 de Junho, DR. N.º 121, 1.ª Série.

Despacho Normativo N.º 84/89, de 31 de Agosto, DR N.º 200, 1.ª Série.

Despacho Normativo N.º 6/2007, de 12 de Janeiro, DR N.º 9, 2.ª Série.

Despacho Normativo N.º 54/2008, de 20 de Outubro, DR N.º 203, 2.ª Série.

Deliberação N.º 1492/2009 do MCTES, DR 2.ª Série, N.º 103, de 28 de Maio.

Deliberação N.º 1493/2009 do MCTES, DR 2.ª Série, N.º 103, de 28 de Maio.

Deliberação N.º 1494/2009 do MCTES, DR 2.ª Série, N.º 103, de 28 de Maio.

Deliberação N.º 2152/2009 do MCTES, DR 2.ª Série, N.º 141, de 23 de Julho.

Deliberação N.º 2153/2009 do MCTES, DR 2.ª Série, N.º 141, de 23 de Julho.

Deliberação N.º 2154/2009 do MCTES, DR 2.ª Série, N.º 141, de 23 de Julho.

Deliberação N.º 2155/2009 do MCTES, DR 2.ª Série, N.º 141, de 23 de Julho.

Deliberação N.º 2156/2009 do MCTES, DR 2.ª Série, N.º 141, de 23 de Julho.

Deliberação N.º 2157/2009 do MCTES, DR 2.ª Série, N.º 141, de 23 de Julho.

Deliberação N.º 2158/2009 do MCTES, DR 2.ª Série, N.º 141, de 23 de Julho.

Deliberação N.º 2311/2009 do MCTES, DR 2.ª Série, N.º 152, de 7 de Agosto.

Deliberação N.º 2429/2008 do MCTES, Reconhecimento de Graus Europeus, DR 2.ª Série, N.º 174, de 9 de Setembro.

Deliberação N.º 2430/2008 do MCTES, Reconhecimento de Graus Europeus DR 2.ª Série, N.º 174, de 9 de Setembro.

Deliberação N.º 2444/2008 do MCTES, Comissão de Reconhecimento de Graus Estrangeiros, DR, 2.ª Série, N.º 176 de 11 de Setembro.

Despacho n.º 7287-A/2006 (2.ª Série) do MCTES, DR 2.ª Série, N.º 65, de 31 de Março. Normas de organização dos processos referentes às alterações de ciclos de estudo.

Despacho n.º 7287-B/2006 (2.ª Série) do MCTES, DR 2.ª Série, N.º 65, de 31 de Março. Normas de organização dos processos referentes ao registo de adequação de ciclos de estudo.

Despacho n.º 7287-C/2006 (2.ª Série) do MCTES, DR 2.ª Série, N.º 65, de 31 de Março. Normas de organização dos processos referentes a novos ciclos de estudo.

Despacho N.º 12713/2009 do MCTES, DR 2.ª Série, N.º 103, de 28 de Maio.

Despacho N.º 14 722, Registo de cursos adequados a Bolonha do MCTES-DGES, DR 2.ª Série, N.º 132, de 11 de Julho de 2006.

Despacho N.º 17038/2009 do MCTES, DR 2.ª Série, N.º 141 de 23 de Julho.

Despacho N.º 17039/2009 da DGES, DR 2.ª Série, N.º 147, de 31 de Julho.

Despacho N.º 17706/2009 do MCTES, DR 2.ª Série, N.º 147, de 31 de Julho.

Despacho N.º 23174/2008, DGES, DR 2.ª Série, N.º 176 de 11 de Setembro.

Directiva n.º 2005/36/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 7 de Setembro (Jornal Oficial n.º L 255, de 30 de Setembro de 2005).

Portaria N.º 1126/82, de 2 de Dezembro.

Portaria N.º 29/2008, de 10 de Janeiro, MCTES, Regulamento do Processo de registo de Diplomas Estrangeiros ao abrigo do Decreto-Lei n.º 341/2007, DR 1.ª Série N.º 7.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2009, de 10 de Julho, DR, 1.ª Série, N.º 132, Aprova um conjunto de medidas de apoio social aos estudantes do Ensino Superior.

Outros Sítios da Internet consultados

NETOGRAFIA

www.bologna-bergen2005.no.

www.crup.pt – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.

<http://www.dges->

mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/objectivos/Descritores+Dubli

[m/?WBCMODE=Presentation](http://mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/objectivos/Descritores+Dubli) unpublished;

www.europa.eu.int.

www.Eurydice.org.

www.ordeng.pt – Ordem dos Engenheiros.

www.min-edu.pt/sees/ - Secretaria de Estado do Ensino Superior.

www.unige.ch/eua - EUA European University Association, com informação disponível no sub-directório Activities/Bologna Process.

SIGLAS UTILIZADAS

BFUG – Bologna Follow-up Group;

EUA – European University Association;

EHEA – European Higher Education Area;

ENAAE –European Network for Accreditation of European Education;

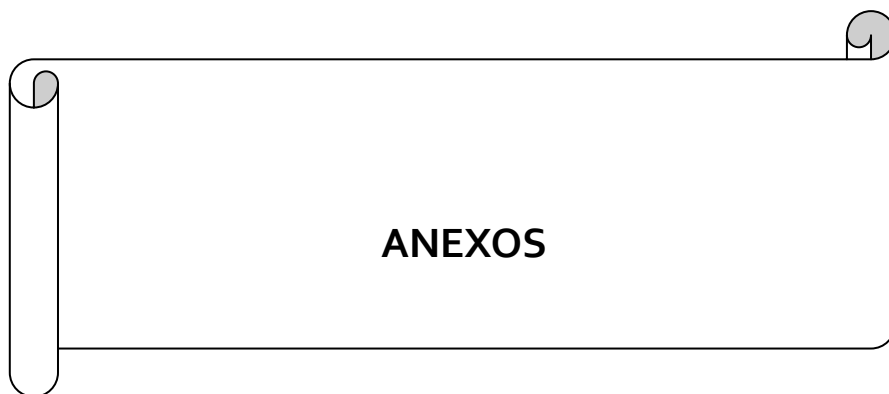
IES – Instituições do Ensino Superior;

QF-EHEA –Qualifications Frameworks for the European Higher Education Area;

SES – Sistema do Ensino Superior;

SGQA –Standards and Guidelines for Quality Assurance;

UE – União Europeia.



Anexo 1 – Instrumento de recolha de dados

	Categoria	Idade
Órgãos de Gestão	2 Professores Catedráticos, 1 Prof. Associado c/Agregação, 2 Prof. Auxiliar	(68 -45)
Director de Curso	1 Prof. Associado c/Agregação, 1 Prof. Auxiliar c/Agregação, 3 Prof. Auxiliares	(42-36)
Estudantes	Estudantes no 3.º Ano	(18-50)

Sexo	
Feminino	7
Masculino	8

Guião de Entrevista

1. O que é para si o Processo de Bolonha?

2. O que pensa da implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora?
 - 2.1. Ao nível da organização da Instituição?
 - 2.2. A nível científico?
 - 2.3. A nível Pedagógico?
 - 2.4. Ao nível da reorganização dos planos curriculares?

3. Que impacto considera que a implementação do Processo de Bolonha pode trazer para a Universidade?
 - 3.1. Que mudanças pensa que ocorreram na UÉ devidas à implementação do Processo de Bolonha?

Anexo 2 - Grelha de Análise Temática e Categorical

TEMA I - PROCESSO DE BOLONHA		
CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	SUB-SUB-CATEGORIAS
1 Definição	1.1 Reforma profunda do Ensino Superior	
	1.2 Imposição federalista da UE	
	1.3 Renovação/progresso do Ensino Superior	
	1.4 Estrutura artificial	
2 Implicações	2.1 Gerais	2.1.1 Mobilidade e flexibilidade
		2.1.2 Aproximação dos modelos de Ensino Superior na Europa
		2.1.3 Comparabilidade dos graus académicos
		2.1.4 Financiamento de menos anos de formação
	2.2 Organização Política	2.2.1 Nova organização das Instituições de Ensino Superior
		2.2.2 Racionalização e uniformização do Ensino Superior
	2.3 Científicas (estrutura dos cursos)	
	2.4 Pedagógicas	2.4.1 Mudança no paradigma Ensino/Aprendizagem
		2.4.2 Aprendizagem ao longo da vida
		2.4.3 Contabilização de horas de aulas e de estudo (ECTS)
	2.5 Maior ligação ensino/mercado de trabalho	2.5.1 Competitividade
		2.5.2 Abertura de fronteiras trabalho/qualquer parte do mundo

TEMA II - IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UÉ	
CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
1. Implementação	1.1 Simplista
	1.2 Mecânica
	1.3 Conseguida
2. Concretização	2.1 Reestruturação das licenciaturas
	2.2 Novo modelo de gestão
	2.3 Alterações legislativas internas
3. Consequências	3.1 Adequação insatisfatória
	3.2 Adequação incompleta
	3.3 Comparabilidade científica
	3.4 Alterações ao modelo pedagógico e científico
	3.5 Diminuição dos cursos
	3.6 Recursos humanos excedentários
	3.7 Difícil consolidação da formação

TEMA III - IMPACTO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UÉ	
CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
1. Mudança	1.1 Processo de ensino/aprendizagem
	1.2 Mobilidade
	1.3 Internacionalização
2. Vantagens	2.1 Valorização profissional
	2.2 Maior exigência
	2.3 Maior visibilidade
	2.4 Maior autonomia
	2.5 Abertura ao mercado de trabalho
3. Desvantagens	3.1 Desemprego docente
	3.2 Obrigatoriedade da língua inglesa
	3.3 Reforma economicista

Anexo 3 - Cronologia das diferentes conferências realizadas - Processo de Bolonha

21 e 22 de Abril de 1997 - A conferência realizada em Varsóvia, foi a precursora do conceito de Europa do Conhecimento.

18 de Setembro de 1988 – "MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM"

A construção do processo de Bolonha teve início numa reunião de Reitores das principais universidades europeias onde foi assinada a "Magna Carta", a Declaração Universal dos Direitos das Universidades. Este acto, integrado nas comemorações dos novecentos anos de existência da Universidade de Bolonha, já evidenciou uma tomada de consciência pelos reitores de universidades europeias de um ambiente de crise em relação ao futuro das instituições a que pertenciam.

Por decisão do Parlamento Europeu²³ e do Conselho da União Europeia foi proclamado em 1996 o "Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida" com diversas acções de sensibilização e de promoção baseadas nos seguintes temas:

- "A importância de uma educação geral de elevada qualidade";
- "A promoção de uma formação profissional que conduza todos os jovens à obtenção de uma formação";
- "A motivação das pessoas para terem acesso a uma educação e a uma formação";
- "A promoção de uma melhor cooperação entre instituições de formação e as envolventes económicas";
- "A sensibilização dos parceiros sociais e dos pais";
- "O desenvolvimento da dimensão europeia da educação e da formação inicial e contínua".

²³ Comissão Especializada do CRUP para a Educação e Formação Inicial, Pós-Graduada e Permanente.

11 de Abril de 1997 – "CONVENÇÃO DE LISBOA "

O Conselho da Europa aprovou em Lisboa um documento onde se propôs, pela primeira vez, o reconhecimento das qualificações relativas ao Ensino Superior na Região da Europa. Esta convenção foi posteriormente aprovada para ratificação pela Resolução da Assembleia da República Portuguesa N.º 25/2000, de 30 de Março.

25 de Maio de 1998 – "DECLARAÇÃO DE SORBONNE"

No âmbito do aniversário da Universidade de Paris, os Ministros da Educação de França, Itália, Alemanha e Reino Unido, celebraram um protocolo, com a designação supra, no qual se releva o imperativo da educação e da formação ao longo da vida se tornarem uma meta obrigatória nos planos de desenvolvimento das universidades dos seus países. Foi ainda proposta a constituição de um espaço europeu aberto ao nível do ensino superior.

19 de Junho de 1999 – "DECLARAÇÃO DE BOLONHA"

Esta declaração subscrita em Junho pelos Ministros da Educação de vinte e nove países Europeus (Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Espanha, Eslováquia, Eslovénia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, Roménia, República Checa, Suécia e Suíça), tendo como objectivo o de estabelecerem, até 2010, o Espaço Europeu de Ensino Superior, coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros, assente em:

- Adopção de um sistema de graus comparáveis e intercomunicáveis pela implementação do "Suplemento ao Diploma", de modo a promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade internacional do sistema da educação superior europeia;

- Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos, o primeiro com a duração de três ou quatro anos, o segundo com a duração de dois anos;
- Estabelecimento de um sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), promovendo e alargando a mobilidade e, ao mesmo tempo, a aprendizagem ao longo da vida;
- Promoção da mobilidade para estudantes, professores, investigadores e pessoal não docente e não investigador;
- Promoção de cooperação europeia no assegurar da qualidade, desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis;
- Promoção de medidas à dimensão europeia, com particular atenção para o desenvolvimento dos currículos, esquemas de mobilidade e programas de estudo e de pesquisa integrados.

23/24 de Março de 2000 – "ESTRATÉGIA DE LISBOA"

Nesta segunda Cimeira de Lisboa²⁴, os Chefes de Estado e de Governo da União Europeia decidiram:

- Tornar a União Europeia na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com maior número de empregos e maior coesão social.

Na realidade, a Estratégia de Lisboa definiu, nos seus objectivos, uma relação triangular "economia sustentável"/"conhecimento-competitividade"/"coesão social" que apresenta um enfoque sem precedentes nas políticas da União Europeia, em dois aspectos essenciais para uma economia baseada no conhecimento: a coesão social, enquanto investimento nas pessoas e combate à exclusão social, de modo a proporcionar a todos os cidadãos condições para uma integração tão plena quanto possível na sociedade do conhecimento; e o

²⁴<http://www.estrategiadelisboa.pt> (consultado em 15 de Julho de 2009)

papel da ciência, da educação e da cultura ao serviço simultaneamente da economia e da inclusão social.

No estudo realizado por Simão e tal. (2002)²⁵ foi defendido que deverão merecer especial atenção o pilar da cidadania, associado aos conceitos de civilidade e de capital social, o pilar da cultura, como valor complementar imprescindível à cidadania e à liberdade, o pilar da ciência, que é nuclear ao conceito de ensino superior, e o pilar da inovação, que se articula com a qualidade e a competitividade.

- A meta deste objectivo foi fixada para 2010, e foram estabelecidas linhas de acção em várias áreas. No âmbito da investigação e da educação foi afirmada a necessidade dos Estados aumentarem o investimento *per capita* nos recursos humanos e conferirem uma maior prioridade à aprendizagem ao longo da vida, na medida em que melhores competências aumentam a empregabilidade.

Os objectivos de Lisboa foram enriquecidos por ocasião dos vários Conselhos Europeus que se realizaram posteriormente, em particular o Conselho de Estocolmo, em Março de 2001, e o de Barcelona, em Março de 2002.

19 de Maio de 2001 – "COMUNICADO DE PRAGA"

Os Ministros da Educação de trinta e dois países Europeus reunidos em Praga,²⁶ reconheceram a importância e a necessidade de algumas linhas de acção para a evolução do compromisso assumido em Bolonha, tais como:

- *Promoção da aprendizagem ao longo da vida;*
- *O estudante como o elemento determinante do ensino superior;*
- *Dimensão social;*
- *Maior envolvimento dos estudantes na gestão das Instituições de Ensino Superior;*
- *Promoção da atractividade do Espaço Europeu do Ensino Superior, através da mobilidade, nomeadamente o Programa "Erasmus Mundus".*

²⁵ Simão, J.V., Santos, S.M., Costa, A.A. (2002) Ensino Superior: Uma visão para a próxima década. Gradiva pp.124-125; pp.293-295; pp.311-316

²⁶ <http://www.fenprof.pt> (consultado em 29.07.2008)

19 de Setembro de 2003 – "CONFERÊNCIA DE BERLIM"²⁷

Os Ministros do Ensino Superior de trinta e três países Europeus, reunidos na cimeira educativa de Berlim,²⁸ reafirmaram os objectivos definidos em Bolonha e em Praga, que os "ECTS" deveriam estar em pelo funcionamento e que deveria haver um esforço de ligação entre as Universidades e a Investigação, tendo decidido adicionar:

- - A necessidade de promover vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, para fortalecimento da capacidade de investigação europeia, melhoramento da qualidade e atractividade do ensino, o alargamento do actual sistema de dois ciclos, incluindo um terceiro ciclo neste processo, constituído pelo doutoramento, aumentando a mobilidade dos estudantes tanto a este nível como ao nível de pós-doutoramento. As instituições de Ensino Superior deveriam procurar aumentar a sua cooperação ao nível dos estudos de doutoramento e de formação de estudantes investigadores, elaborar um quadro global de qualificações académicas e profissionais a nível do Espaço Europeu de Ensino Superior, melhorar o sistema de reconhecimento de graus académicos, rever a duração dos ciclos com vista ao reconhecimento dos graus académicos por parte de todos os países europeus e a atribuição do Suplemento ao Diploma.

Os objectivos intermédios traçados em Berlim, representaram compromissos firmes dos Chefes do Governo para metas concretas a atingir até a Conferência Ministerial de *Bergen*, agendada para 2005 e exigem respostas dos sistemas nacionais de ensino superior a nível político, a nível interinstitucional, e a nível institucional e intra-institucional.

²⁷Berlim (2003) Realising the European Higher Education Area. Comunicado da Conferência de Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior.

²⁸<http://dges.mctes.pt> (consultado em 29.07.2008)

31 de Março a 2 de Abril de 2005 – "DECLARAÇÃO DE GLASGOW"

Esta declaração que representa as conclusões de um encontro de Instituições de Educação Superior realizado entre 31 de Março e 2 de Abril, promovido pela "European University Association"²⁹ é um documento escrito em cinco línguas europeias (inglês, francês, alemão, espanhol e italiano). Num dos pontos tratados referiram-se a eventual sincronização dos calendários académicos na Europa. Num outro ponto foi abordada a problemática das universidades de investigação *versus* as universidades de ensino, no sentido de serem tomadas medidas que garantam um mínimo de ensino baseado em investigação a todas as universidades.

Nesta convenção de instituições de ensino superior, descrevemos as principais suscitações:

- O comprometimento das universidades em explorar boas práticas e reforçar a liderança e a gestão profissional com vista à responsabilidade e transparência;
- O reforço por modos diversificados da dimensão europeia das universidades.
- A aplicação de novos métodos de ensino centrados no aluno;
- A reorientação do currículo, mediante o compromisso das vertentes académica e profissional;
- A aprendizagem ao longo da vida;
- O reconhecimento e validação, por meio de acreditação de aprendizagens realizadas anteriormente.

19/20 de Maio de 2005 – "CONFERÊNCIA DE BERGEN"

Nesta reunião,³⁰os Ministros de quarenta e cinco países envolvidos no Processo de Bolonha, reafirmaram a importância dos objectivos traçados na reunião de Berlim no sentido da promoção de vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação. Foi um

²⁹<http://www.eua.be/>

³⁰<http://www.bologna-bergen2005.no> (consultado em 10.10.2008)

debate vivo, muito participado a nível nacional e europeu, envolveu a Comissão Europeia, os Ministros da Educação, as conferências de Reitores e de Presidentes de instituições de ensino superior e os representantes dos estudantes a nível nacional e europeu. Decidiram dar prioridade aos novos processos de ensino e aprendizagem e a um maior envolvimento de parceiros económicos e sociais, no ensino superior.

18 de Maio de 2007 – "DECLARAÇÃO DE LONDRES"

Os ministros que estiveram nesta conferência³¹, analisaram os progressos alcançados desde a conferência realizada em *Bergen* em 2005 e congratularam-se com a adesão da República de Montenegro ao Processo de Bolonha. Adoptaram uma estratégia de internacionalização do processo a outros continentes e criaram um registo de agências de garantia da qualidade, no ensino superior Europeu.

Nesta reunião os participantes contaram com a presença do Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal,³² Professor Manuel Heitor.

O trabalho desenvolvido na conferência ministerial teve como suporte vários relatórios e diversos contributos que permitiram conhecer um conjunto de dados, para se fazer um balanço do que se tem vindo a fazer ao longo dos últimos anos e definiram orientações para os futuros desenvolvimentos do processo em curso.

28 e 29 de Abril de 2009 – "DECLARAÇÃO DE LOVAINA"³³

Os então Ministros dos 46 países signatários deste processo, definiram, uma nova agenda e novas prioridades, até 2020. Foi realizado pela primeira vez, um "Fórum Político" sobre o Processo de Bolonha. Além dos países aderentes

³¹<http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/LC18May.07.pdf> (consultado em Maio 2009)

³²http://www.mctes.pt/docs_ficheiros/Discurso_SECTES_London_17_may07_REV_FINAL.pdf (consultado em 29 de Novembro de 2009)

³³http://www.and.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/LeuvenLouvain-la-Neuve_communique_April_2009 (consultado em 2009, 4 de Maio)

juntaram-se a estes outros vinte países de fora da Europa. Segundo a Lusa³⁴, de 28 de Abril de 2009, nesta conferência, que se realizou dois anos após a conferência realizada em Londres, em *Louvain* (Bélgica) realizaram-se quatro sessões plenárias, com os Ministros responsáveis pelo Ensino Superior envolvidos no Processo de Bolonha. Esta conferência teve a particularidade de vinte países entre os quais os Estados Unidos, o México, o Brasil, o Japão, a Índia e o Canadá terem participado pela primeira vez no foro de políticas sobre Bolonha.

Nesta conferência foi feito um balanço dos resultados da implementação do Processo de Bolonha e foram estabelecidas prioridades para a década de 2020, onde o nosso país através do documento intitulado "Quadro de Qualificações do Ensino Superior", (QNQES) resultante da legislação produzida entre 2005 e 2008, que sintetiza os diferentes níveis de qualificações sobre o processo de reforma e adaptação do Ensino Superior português a Bolonha.

11 e 12 de Março de 2010, realizou-se em Budapeste – Vienna onde foi assinada a Declaration on the European Higher Education Area.

20 e 21 de Janeiro de 2011,³⁵ realizou-se em Budapest "The Bologna Seminar", com a participação de vários países, incluindo os não aderentes a Bolonha.

A próxima reunião realizar-se-á em Bucareste na Roménia, em 26 e 27 de Abril de 2012, para verificação dos progressos alcançados.

No ano lectivo de 2008/2009, cresceu o número de novos alunos inscritos no Ensino Superior, com muitos alunos a voltar à Universidade para frequentarem 2.ºs Ciclos, cuja oferta formativa na nossa Universidade é vasta e diversificada. Esta situação deve-se em primeiro lugar à necessidade que sentem em aprofundar os seus conhecimentos e naturalmente aos diversos incentivos que tem vindo a ser oferecidos aos alunos que por motivos vários não concluíram os ciclos de estudo que haviam iniciado, a oferta formativa a nível de novas oportunidades é frequentada anualmente por milhares de alunos. Também a tutela se tem vindo a

³⁴<http://ultima.hora.publico.Clix.pt/noticia.aspx?d=1377158>(consultado em 20 de Abril de 2009).

³⁵<http://www.eurashe.eu> (consultado em 29 de Janeiro de 2011)

preocupar com o número de alunos que abandonam o ensino, e a esse nível foram tomadas algumas decisões ministeriais de incentivo tais como:

- Pela Resolução do Conselho de Ministros³⁶, foi aprovado um conjunto de medidas de apoio social aos estudantes do ensino superior. Ainda conforme esta resolução, estavam matriculados pela primeira vez, no 1.º ano de um curso superior, cento e quinze mil alunos, valor considerado o mais alto dos últimos dez anos. Também esta resolução ministerial indicou que 35% dos jovens com 20 anos de idade frequentam um curso superior, ficando assim Portugal muito próximo da média europeia. A mesma fonte refere que aumentaram os diplomados no ensino superior português, no conjunto dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos de estudo com maior relevância no 3.º ciclo. Salienta ainda esta resolução que se investiu nas áreas de formação em que Portugal estava mais carenciado e, em particular, nas Ciências da Saúde, tendo sido criado na Universidade do Algarve o curso de Medicina que irá formar novos licenciados em 2013, também o número de vagas para medicina aumentou significativamente, entre 2004 e 2008, verificou-se uma subida de 36%, sendo dado um passo decisivo para resolver a carência de médicos no Serviço Nacional de Saúde. Também se verificou uma substancial melhoria a nível de qualificação e investigação dos professores, sendo 65% dos docentes das universidades públicas doutorados. O número de investigadores teve uma duplicação nos últimos dez anos verificando-se que metade desses investigadores é do sexo feminino, o que coloca o nosso país numa das posições mais favoráveis no conjunto dos países desenvolvidos.

No sentido de atenuar as dificuldades vividas pelas famílias, por efeito da crise económica internacional, em que todos temos que fazer um esforço adicional

³⁶ Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2009, publicada no Diário da República (I Série, n.º 132, de 10 de Julho.)

para proporcionar às gerações vindouras um futuro mais tranquilo, de referir as medidas tomadas pelo Governo:

- "Aumento extraordinário, em 10% do valor das bolsas de acção social escolar no ensino superior para estudantes não deslocados e de 15% para estudantes deslocados, medida que beneficia um em cada cinco estudantes, num total superior a 73 mil, podendo o aumento anual da bolsa chegar, para os estudantes carenciados que estejam deslocados da sua família, aos 700 Euros."
- "Aumento em 50% do valor da sua bolsa *Erasmus* para os estudantes bolseiros de acção social que se encontrem em mobilidade internacional ao abrigo do Programa *Erasmus* , mantendo totalmente o direito à bolsa de acção social durante a estada no estrangeiro".
- -"Alargamento do passe escolar aos jovens que frequentem o ensino superior até aos 23 anos, inclusive, através da criação de um novo passe designado « sub23@superior.tp». Assim, a redução em 50% do preço da assinatura mensal nos transportes urbanos, que hoje abrange os alunos até aos 18 anos, passará a beneficiar também os estudantes do ensino superior, qualquer que seja a instituição, pública ou privada, que frequentem. O passe será válido em mais de 120 operadores de transportes a nível nacional, a que acrescem os transportes de iniciativa municipal que a ele adiram. Foi, portanto, uma medida que apoiou as famílias em despesas essenciais, ao mesmo tempo que incentivou o uso dos transportes públicos".

No sentido de reforçar a oferta de residências aos estudantes deslocados haverá um protocolo de colaboração com os municípios que o desejem. Todos estes apoios vão no sentido de evitar que os nossos jovens fiquem excluídos do acesso ao ensino superior, podendo continuar os seus estudos e contribuir deste modo para o progresso de Portugal e dos Portugueses.

Foram organizadas dezenas de seminários, colóquios, debates e relatórios de progresso nesta matéria. A cimeira educativa de Berlim, em Setembro de 2003, ficará como um marco histórico na via da preparação de um sistema de ensino superior europeu. Inúmeros sites na Internet dos vários países actualizam permanentemente a informação sobre o desenvolvimento deste processo, que marcará indelevelmente a evolução dos sistemas de ensino superior europeu e o seu notório movimento de tendência para uma larga convergência.

Maros Sefcovic, Comissário Europeu responsável pela educação, formação, cultura e juventude, declarou³⁷ que "As reformas educativas na União europeia deram grandes passos, mas não podemos abrandar o ritmo. Precisamos sobretudo de mais e melhor investimento na educação e na formação, para que os cidadãos europeus estejam mais bem preparados para encontrar empregos e a aumentar a nossa capacidade de inovar a longo prazo.

³⁷http://europa.eu.int/portugal/index_pt.htm (consultado em 25 Novembro de 2009)

Anexo 4 - Países aderentes ao Processo de Bolonha

			
Albania	Estonia	Latvia	Russian Federation
			
Andorra	Finland	Liechtenstein	Serbia
			
Arménia	France	Lithuania	Slovak Republic
			
Austria	Georgia	Luxembourg	Slovenia
			
Azerbaijan	Germany	Malta	Spain
			
Belgium	Greece	Moldova	Sweden
			
Bosnia-Herzegovina	Holy See	Montenegro	Switzerland
			
Bulgaria	Hungary	Netherlands	The Former Yugoslav Republic of Macedonia
			
Croatia	Iceland	Norway	Turkey
			
Cyprus	Ireland	Poland	Ukraine
			
Czech Republic	Italy	Portugal	United Kingdom
			
Denmark	Kazakhstan	Romania	