



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

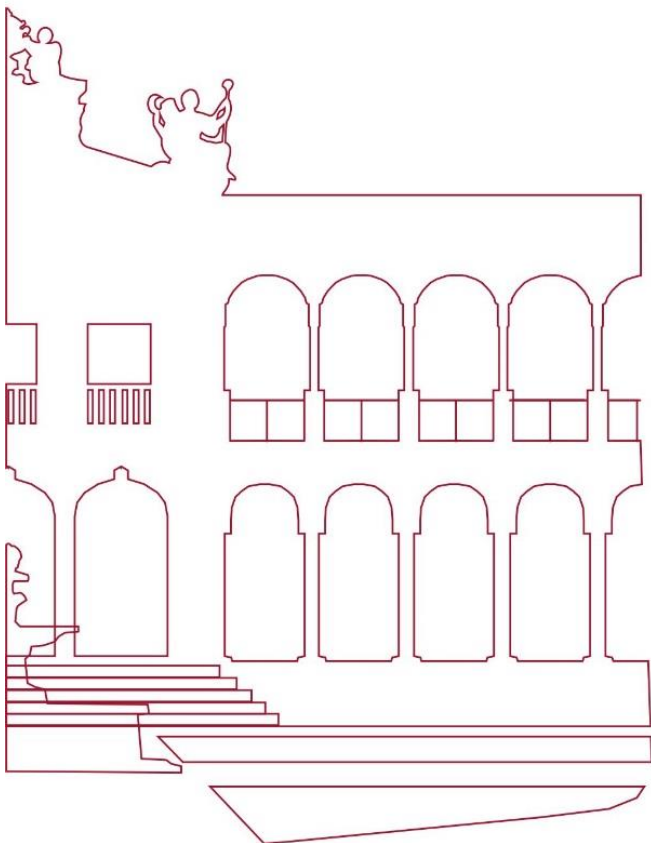
Diagnóstico Sociológico do Processo de Bolonha na Universidade de Évora. Uma análise das perspetivas e tendências.

Maria de Fátima Penetra Antunes Zacarias

Orientador | Carlos Alberto da Silva

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do
Grau de Doutor em Sociologia

Évora, janeiro de 2019





UNIVERSIDADE DE ÉVORA

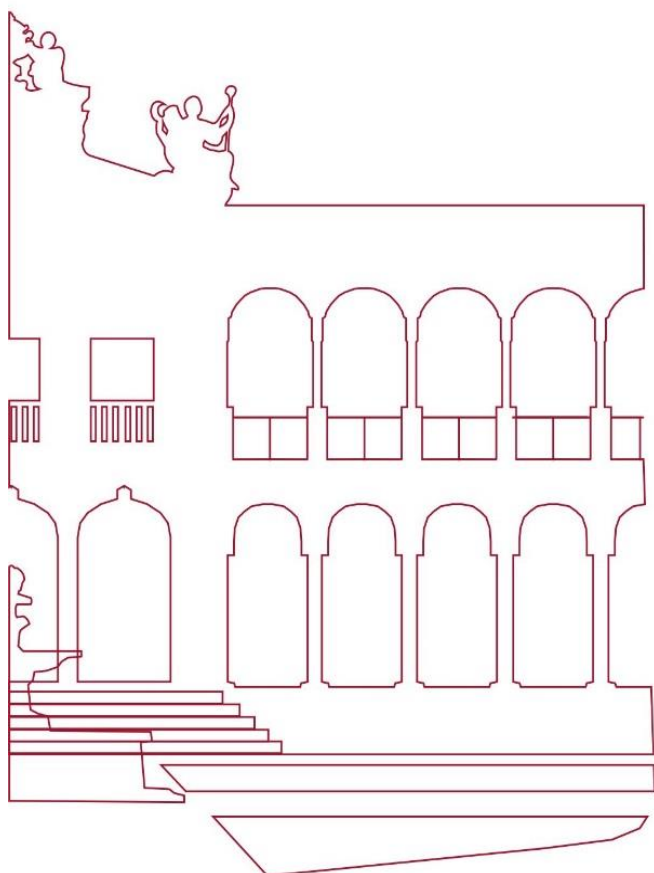
Diagnóstico Sociológico do Processo de Bolonha na Universidade de Évora. Uma análise das perspetivas e tendências.

Maria de Fátima Penetra Antunes Zacarias

Orientador | Carlos Alberto da Silva

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor em Sociologia

Évora, janeiro de 2019



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...

Zacarias, Maria (2011)

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Senhor Professor Doutor **Carlos Alberto da Silva** o meu muito obrigado pela disponibilidade, amizade e partilha de conhecimentos, sempre disponível para me orientar e sobretudo me apoiar.

Agradeço a colaboração de todos os que responderam ao Questionário e à Entrevista, de entre Dirigentes, Professores, Estudantes, ex-Estudantes e Funcionários/Técnicos Superiores, aplicados na Universidade de Évora, sem a qual não teria sido possível analisar os dados que constam deste trabalho, sem os vossos contributos não teria sido possível atingir os objetivos propostos.

Um agradecimento muito especial ao Senhor Professor Carlos Vieira, que como conhecedor do Processo de Bolonha, esteve sempre disponível para me apoiar e transmitir os seus conhecimentos sobre a implementação do Processo de Bolonha na Instituição.

À Universidade de Évora, que me acolheu em 1993, como trabalhadora, me apoiou, me proporcionou e incentivou a percorrer o caminho com vista à minha formação académica, um dos pressupostos de Bolonha “A aprendizagem ao longo da vida”. Aos vários dirigentes, com quem tive o privilégio de trabalhar diretamente, com os quais aprendi muito, fortaleci os meus conhecimentos, o meu *AGRADECIMENTO*.

À minha Família, especialmente a minha querida mãe, o meu porto de abrigo, aos meus filhos e netinhos, e a todos os que acreditaram na concretização dos meus sonhos.

Obrigada a todos os Professores e Colegas, que sempre me incentivaram a dar continuidade e não desistir desta investigação.

RESUMO

Decorrida uma década da implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, importa interrogar as perspetivas dos diferentes atores sobre a sua experiência e vivência do processo na instituição, e analisar as tendências da sua evolução até 2020.

Para o desenvolvimento do estudo adaptou-se um modelo de diagnóstico sociológico dos dilemas e desafios da organização da oferta formativa na Universidade de Évora, nos termos do Processo de Bolonha iniciado no ano letivo de 2006/2007, ancorada numa perspetiva teórico-metodológica que privilegiou os horizontes de uma análise estratégica da ação organizada. Para efeitos da recolha de dados, o estudo foi realizado através de procedimentos quali-quantitativos, tendo sido aplicados 109 questionários e realizadas 14 entrevistas semidirigidas a atores-chave, cujos resultados permitiram identificar e caracterizar as lógicas e demais controvérsias e desafios do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.

Os principais resultados do estudo sugerem uma forte influência de certos agentes externos no processo (Governo - MCTES, A3ES) e no contexto organizacional, mediada por um sistema interno e externo da ação organizada, onde os aspetos gerais da governação, a interiorização do Processo de Bolonha, os recursos financeiros, os recursos tecnológicos e equipamentos de apoio ao ensino e investigação, bem como as políticas governamentais e setoriais, marcam um lugar privilegiado de passagem. Assinalam-se ainda como principais fatores críticos de sucesso do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, as dinâmicas de ação organizada relacionadas com a monitorização e avaliação contínua do processo, as medidas de apoio ao sucesso académico, a melhoria contínua da qualidade do funcionamento das unidades curriculares, as medidas de apoio à cooperação interinstitucional, e medidas de apoio à mobilidade académica, entre outras.

Em síntese, as tendências de evolução do Processo de Bolonha na Universidade de Évora são prisioneiras de várias cenarizações, entre as quais se destaca a hipótese de que *“para alcançar a melhoria contínua da qualidade dos serviços e a certificação na Universidade de Évora é determinante a implementação das normas reguladoras dos procedimentos relacionados, direta e indiretamente, com o Processo de Bolonha”*, aliada à noção de que *“a liderança participada no desenvolvimento do Processo de Bolonha está dependente do grau de envolvimento dos atores internos (alunos, docentes e não docentes) na vida organizacional”*.

Palavras chave: Universidade de Évora, Bolonha, Adequação, Diagnóstico, Tendência.

A sociological diagnosis of the Bologna Process at University of Évora. An analysis of the perspectives and trends.

ABSTRACT

After a decade upon Bologna Process's implementation at the University of Évora, it is important to question the perspectives of the different actors on their experience and perception of the process, as well as analyse the trends of its development by 2020.

For the development of the study, a sociological diagnosis model set on the dilemmas and challenges of the educational organization offer adapted by at the University of Évora. This occurred after the implementation of the Bologna Process started in 2006/2007. The model was anchored in a theoretical-methodological perspective that privileged the horizons of a strategic analysis of organized action.

For the purposes of data collection, the study was conducted through qualitative and quantitative procedures. 109 questionnaires were applied and 14 semi-directed interviews were conducted with key actors. The results allowed the identification and characterization of the rationale, challenges and other controversies related with the implementation of the Bologna Process at the University of Évora.

The main results of the study suggest a strong influence of external agents in the process (Government - MCTES, A3ES). In the organizational context, mediated by an internal and external system of organized action, where the general aspects of governance, Bologna, financial resources, technological resources and equipment to support teaching and research, as well as government and sectoral policies, mark a privileged place of passage. Significant critical success factors of the Bologna Process in the University of Évora are as follows: the dynamics of organized action related to continuous monitoring and evaluation of the process; measures to support academic success; continuous improvement of the quality of the curricular units; measures to support interinstitutional cooperation; and measures to support academic mobility, among others.

In summary, the trends of the Bologna Process' evolution at the University of Évora are captive by several sceneries, including the hypothesis that in order "to achieve continuous improvement in the services quality and certification at the University of Évora, implementation of the governing rules procedures is very important, either they are directly and indirectly related to the Bologna Process, "coupled with the notion that" leadership involved in the Bologna Process development depends on internal actors' (students, teachers and staff) degree of involvement in the organization life".

Keywords: University of Évora, Bologna, Adequacy, Diagnosis, Tendency.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	1
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO.....	vi
ABSTRACT	viii
Índice de Quadros.....	xii
Índice de Figuras.....	xvii
Índice de Apêndices – Quadros e Figuras.....	xix
Siglas e abreviaturas.....	xxi
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I	35
1. Perspetivas Conceptuais e Problemática.....	35
1.1. Revisita Sumária aos Pressupostos Formais do Processo de Bolonha ..	35
1.2. Notas em torno do tema “Processo de Bolonha”.....	42
1.3. Para uma Síntese dos Desafios e Dilemas do Processo de Bolonha.....	58
1.4. Breves pressupostos do Diagnóstico Organizacional no contexto da Sociologia da Ação Organizada.....	64
CAPÍTULO II	69
2. Considerações sobre as Opções Metodológicas.....	69
2.1. Notas Preliminares	69
2.2. Tipo de Estudo e Orientações para a Análise Prospetiva	70
2.3. Procedimentos para a Recolha e o Tratamento da Informação	75
CAPÍTULO III	89
3. Componente Empírica.....	89
3.1. O campo do estudo: Universidade de Évora	89
3.1.1. Notas breves sobre a Universidade de Évora	89
3.1.2. Universidade de Évora e a oferta formativa.....	93
CAPÍTULO IV	105
4. Principais Resultados do Estudo.....	105
4.1. Um primeiro olhar sobre o Processo de Bolonha	105
4.1.1. Aspectos gerais do conhecimento dos inquiridos sobre o Processo de Bolonha	105
4.1.2. Características do Processo de Bolonha e os seus descritores.....	108
4.1.3. Publicação e ou divulgação da legislação do Processo de Bolonha ..	116
4.2. A Universidade de Évora e o Processo de Bolonha	120

4.2.1. Os Principais Agentes e ou Atores na Decisão Política do Processo de Bolonha	120
4.2.2. Suporte ao Desenvolvimento do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	123
4.2.3. Dinâmicas de cooperação resultantes do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.....	133
4.2.4. A mobilidade internacional e a Universidade de Évora	138
4.2.5. Dilemas do desenvolvimento do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	147
4.2.6. Desafios e factores críticos do desenvolvimento do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	154
4.3. Tendências do desenvolvimento do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.....	170
4.3.1. Análise Estrutural dos Sistemas Interno e Externo	170
4.3.1. Análise das Influências Diretas	174
4.4. Caracterização dos principais Atores do Processo de Bolonha e a dinâmica da ação estratégica na Universidade de Évora	181
4.4.1. Desafios estratégicos e objetivos dos atores.....	184
4.4.2 Entre as influências e as relações de força entre os Atores do Sistema UÉvora.....	190
4.4.3 Relação de forças e posição dos atores	195
4.4.4 Implicação dos Atores do Sistema UÉvora para a Concretização dos Objetivos Estratégicos	200
4.4.5 Convergência dos atores face aos objetivos gerais.....	202
4.5. Morfologia e sensibilidade das tendências de desenvolvimento e consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.....	207
4.6. Síntese dos Horizontes para a Ação Estratégica para a Dinamização e Consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	228
Considerações Finais.....	257
Referências Bibliográficas	265
ANEXOS	279
APÊNDICES.....	285

Índice de Quadros

QUADRO 1: CARATERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS	78
QUADRO 2: FIABILIDADE DAS ESCALAS	79
QUADRO 3: ESTUDANTES INGRESSADOS NO ANO LETIVO 2017/2018.....	102
QUADRO 4: P1. O CONHECIMENTO SOBRE O PROCESSO DE BOLONHA SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO.....	105
QUADRO 5: P1.1. OUTROS EXTRATOS DOS ASPETOS GERAIS DO CONHECIMENTO DOS INQUIRIDOS SOBRE O PROCESSO DE BOLONHA	107
QUADRO 6: P2. DESCRITORES DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS E OU LINHAS DE AÇÃO QUE MELHOR CARATERIZAM O PROCESSO DE BOLONHA (EM %).....	108
QUADRO 7: P2. DIFERENÇAS DE APRECIAÇÃO DO GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS DESCRITORES DO PROCESSO DE BOLONHA SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO	110
QUADRO 8: P2. HIERARQUIA DOS DESCRITORES DO PROCESSO DE BOLONHA SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO	111
QUADRO 9: P2. DIMENSÕES DOS DESCRITORES DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS E OU LINHAS DE AÇÃO QUE MELHOR CARATERIZAM O PROCESSO DE BOLONHA	111
QUADRO 10: P2.13. OUTROS EXTRATOS DOS DESCRITORES DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS E OU LINHAS DE AÇÃO QUE MELHOR CARATERIZAM O PROCESSO DE BOLONHA SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO.....	115
QUADRO 11: P4. LEGISLAÇÃO MAIS RELEVANTE PUBLICADA SOBRE O PROCESSO DE BOLONHA NA PERSPETIVA DOS INQUIRIDOS.....	117
QUADRO 12: P3. GRAU DE ADEQUAÇÃO DA PUBLICAÇÃO E OU DIVULGAÇÃO REALIZADA PELO GOVERNO E AS ENTIDADES DE TUTELA DO ENSINO SUPERIOR SOBRE A LEGISLAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA (EM %).....	119
QUADRO 13: P3. DIFERENÇAS DE PERCEÇÃO DO GRAU DE ADEQUAÇÃO DA PUBLICAÇÃO E OU DIVULGAÇÃO DA LEGISLAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE BOLONHA SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO	119
QUADRO 14: P5. GRAU DE INFLUÊNCIA DOS AGENTES/ATORES NA DECISÃO POLÍTICA DO PROCESSO DE BOLONHA (EM %).....	120
QUADRO 15: P5. DIFERENÇAS DE APRECIAÇÃO DO GRAU DE INFLUÊNCIA DOS AGENTES/ATORES NA DECISÃO POLÍTICA DO PROCESSO DE BOLONHA SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO	121
QUADRO 16: P5. HIERARQUIA DOS ITENS DO GRAU DE INFLUÊNCIA DOS AGENTES/ATORES NA DECISÃO POLÍTICA DO PROCESSO DE BOLONHA SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO..	122
QUADRO 17: P5. DIMENSÕES DOS GRAUS DE INFLUÊNCIA DOS AGENTES/ATORES NA DECISÃO POLÍTICA DO PROCESSO DE BOLONHA	122
QUADRO 18: P15. CONHECIMENTO SOBRE A PUBLICAÇÃO DOS RELATÓRIOS ANUAIS NA INTERNET PELA UNIVERSIDADE DE ÉVORA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO.....	123
QUADRO 19: P15.1. TIPO DE RELATÓRIOS PUBLICADOS NA INTERNET PELA UNIVERSIDADE DE ÉVORA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA	124

QUADRO 20: P6. CONHECIMENTO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS GABINETES E SERVIÇOS DA UNIVERSIDADE SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO.....	124
QUADRO 21: P6.1 GABINETES E OU SERVIÇOS DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA QUE TÊM CONTRIBUÍDO MAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA.....	125
QUADRO 22: P7. GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS MEDIDAS DE APOIO AO PROCESSO DE BOLONHA EXISTENTES NA UNIVERSIDADE (EM %).....	127
QUADRO 23: P7. DIFERENÇAS DE APRECIÇÃO DO GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS MEDIDAS DE APOIO AO PROCESSO DE BOLONHA EXISTENTES NA UNIVERSIDADE SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO	127
QUADRO 24: P7. HIERARQUIA DOS ITENS DO GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS MEDIDAS DE APOIO AO PROCESSO DE BOLONHA EXISTENTES NA UNIVERSIDADE SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO	127
QUADRO 25: P8. GRAU DE ADEQUAÇÃO DOS MEIOS UTILIZADOS PARA A DIVULGAÇÃO DAS AÇÕES PROMOVIDAS PELOS GABINETES E SERVIÇOS DE APOIO AO PROCESSO DE BOLONHA DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA JUNTO DOS ESTUDANTES, DOCENTES E NÃO-DOCENTES (EM %)	128
QUADRO 26: P8. HIERARQUIA DOS ITENS DO GRAU DE ADEQUAÇÃO DOS MEIOS UTILIZADOS PARA A DIVULGAÇÃO DAS AÇÕES PROMOVIDAS PELOS GABINETES E SERVIÇOS DE APOIO AO PROCESSO DE BOLONHA DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA JUNTO DOS ESTUDANTES, DOCENTES E NÃO-DOCENTES SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO	129
QUADRO 27: P9. GRAU DE IMPACTO DAS INICIATIVAS DINAMIZADAS PELOS GABINETES E SERVIÇOS DE APOIO AO PROCESSO DE BOLONHA DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA JUNTO DOS ESTUDANTES, DOCENTES E NÃO-DOCENTES (EM %)	130
QUADRO 28: P8. DIFERENÇAS DE APRECIÇÃO DO GRAU DE ADEQUAÇÃO DOS MEIOS UTILIZADOS PARA A DIVULGAÇÃO DAS AÇÕES PROMOVIDAS PELOS GABINETES E SERVIÇOS DE APOIO AO PROCESSO DE BOLONHA DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA JUNTO DOS ESTUDANTES, DOCENTES E NÃO-DOCENTES SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO	131
QUADRO 29: P9. DIFERENÇAS DE APRECIÇÃO DO GRAU DE IMPACTO DAS INICIATIVAS DINAMIZADAS PELOS GABINETES E SERVIÇOS DE APOIO AO PROCESSO DE BOLONHA DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA JUNTO DOS ESTUDANTES, DOCENTES E NÃO-DOCENTES SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO	131
QUADRO 30: P9. HIERARQUIA DOS ITENS DO GRAU DE IMPACTO DAS INICIATIVAS DINAMIZADAS PELOS GABINETES E SERVIÇOS DE APOIO AO PROCESSO DE BOLONHA DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA JUNTO DOS ESTUDANTES, DOCENTES E NÃO-DOCENTES SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO	132
QUADRO 31: P10. CONTRIBUTO DO PROCESSO DE BOLONHA PARA O ESTABELECIMENTO DE MAIS PROTOCOLOS E OU PARCERIAS ENTRE A UNIVERSIDADE DE ÉVORA E OUTRAS IES SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO	133
QUADRO 32: P10.1. EXEMPLOS DE PROTOCOLOS E OU PARCERIAS ENTRE A UNIVERSIDADE DE ÉVORA E OUTRAS IES (NACIONAIS, TRANSFRONTEIRIÇAS E INTERNACIONAIS), RESULTANTES DO PROCESSO DE BOLONHA	134
QUADRO 33: P11. EXPECTATIVAS REFERENTES AO FUTURO DA COOPERAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE DE ÉVORA E AS DIFERENTES ENTIDADES PARCERIAS, NO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE BOLONHA (EM %)	137

QUADRO 34: P11. DIFERENÇAS DE PERCEÇÃO DAS EXPECTATIVAS REFERENTES AO FUTURO DA COOPERAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE DE ÉVORA E AS DIFERENTES ENTIDADES PARCERIAS, NO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE BOLONHA, SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO	137
QUADRO 35: P12. CONHECIMENTO SOBRE OS PRINCIPAIS PAÍSES E OU INSTITUIÇÕES ESCOLHIDAS PELOS DOCENTES PARA A MOBILIDADE INTERNACIONAL SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO	138
QUADRO 36: P13. CONHECIMENTO SOBRE OS PRINCIPAIS PAÍSES E OU INSTITUIÇÕES ESCOLHIDAS PELOS ALUNOS PARA A MOBILIDADE INTERNACIONAL SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO.....	138
QUADRO 37: P12.1. PRINCIPAIS PAÍSES E OU INSTITUIÇÕES ESCOLHIDAS PELOS DOCENTES PARA A MOBILIDADE INTERNACIONAL.....	139
QUADRO 38: P13.1. PRINCIPAIS PAÍSES E OU INSTITUIÇÕES ESCOLHIDAS PELOS ALUNOS PARA A MOBILIDADE INTERNACIONAL.....	140
QUADRO 39: P14.1. PRINCIPAIS RAZÕES DAS ESCOLHAS DOS PAÍSES E OU INSTITUIÇÕES EFETUADAS PELOS ALUNOS NO ÂMBITO DA MOBILIDADE INTERNACIONAL.....	145
QUADRO 40: P14.2. PRINCIPAIS RAZÕES DAS ESCOLHAS DOS PAÍSES E OU INSTITUIÇÕES EFETUADAS PELOS DOCENTES NO ÂMBITO DA MOBILIDADE INTERNACIONAL.....	146
QUADRO 41: P16. OPINIÃO EM RELAÇÃO ÀS MUDANÇAS VERIFICADAS COM A IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA (EM %)	147
QUADRO 42: P16. DIFERENÇAS DE APRECIÇÃO DAS MUDANÇAS VERIFICADAS COM A IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO	148
QUADRO 43: P16. HIERARQUIA DOS ITENS DAS MUDANÇAS VERIFICADAS COM A IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO	149
QUADRO 44: P16. DIMENSÕES DAS MUDANÇAS VERIFICADAS COM A IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA	150
QUADRO 45: P17. CONHECIMENTO DE EVENTUAIS OBSTÁCULOS OU CONSTRANGIMENTOS NO DECURSO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO.....	150
QUADRO 46: P17.1. PRINCIPAIS OBSTÁCULOS OU CONSTRANGIMENTOS NO DECURSO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA	152
QUADRO 47: P18. BALANÇO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA (EM %)	154
QUADRO 48: P18. DIFERENÇAS DE PERCEÇÃO DO BALANÇO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA, SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO	154
QUADRO 49: P19.1. PRINCIPAIS ASPETOS POSITIVOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA.....	160
QUADRO 50: P19.2. PRINCIPAIS ASPETOS MENOS POSITIVOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA	163

QUADRO 51: P19.2. PRINCIPAIS ASPETOS MENOS POSITIVOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA (CONT.).....	165
QUADRO 52: P20. PRINCIPAIS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA	166
QUADRO 53: P20. DIFERENÇAS DE APRECIÇÃO DOS PRINCIPAIS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO.....	167
QUADRO 54: P20. HIERARQUIA DOS ITENS DOS PRINCIPAIS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA SEGUNDO O TIPO DE INQUIRIDO	168
QUADRO 55: P20. DIMENSÕES DOS PRINCIPAIS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA	169
QUADRO 56: VARIÁVEIS DO SISTEMA INTERNO E SUA IMPORTÂNCIA (%) NO SISTEMA DE AÇÃO DA UÉVORA	172
QUADRO 57: VARIÁVEIS DO SISTEMA EXTERNO E SUA IMPORTÂNCIA (%) NO SISTEMA DE AÇÃO DA UÉVORA.....	173
QUADRO 58: VARIÁVEIS DO PLANO DE INFLUÊNCIAS / DEPENDÊNCIAS DIRETAS DOS SISTEMAS INTERNO E EXTERNO	175
QUADRO 59: VARIÁVEIS DO PLANO DE INFLUÊNCIAS / DEPENDÊNCIAS DIRECTAS DOS SISTEMAS INTERNO E EXTERNO (CONT.).....	176
QUADRO 60: POSIÇÃO DAS 40 PRINCIPAIS VARIÁVEIS DE INFLUÊNCIA DIRECTA E DE DEPENDÊNCIA DIRECTA DOS SISTEMAS INTERNOS E EXTERNOS DA UÉVORA	177
QUADRO 61: SISTEMATIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS-CHAVE DOS SISTEMAS INTERNOS E EXTERNOS DA UÉVORA.....	179
QUADRO 62: AS VARIÁVEIS MAIS INFLUENTES E MAIS DEPENDENTES DOS SISTEMAS INTERNOS E EXTERNOS DA UÉVORA	180
QUADRO 63: PRINCIPAIS ATORES DO SISTEMA.....	183
QUADRO 64: DESAFIOS ESTRATÉGICOS E OBJETIVOS ASSOCIADOS À DINÂMICA DA AÇÃO DA UÉVORA.....	185
QUADRO 65: RELAÇÃO ENTRE OS DESAFIOS ESTRATÉGICOS DA UÉVORA E AS VARIÁVEIS MAIS INFLUENTES DO SISTEMA INTERNO E EXTERNO.....	186
QUADRO 66: MATRIZ DA RELAÇÃO ENTRE OS ATORES E OS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS (POSIÇÕES SIMPLES) (1MAO)	187
QUADRO 67: MATRIZ DA RELAÇÃO ENTRE OS ATORES E OS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS (POSIÇÕES VALORADAS) (2MAO)	189
QUADRO 68: MATRIZ DA RELAÇÃO ENTRE OS ATORES E OS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS (POSIÇÕES PONDERADAS) (3MAO)	190
QUADRO 69: MATRIZ DAS INFLUÊNCIAS DIRECTAS (MID) ENTRE OS ATORES DO SISTEMA UÉVORA.....	192
QUADRO 70: MATRIZ DAS INFLUÊNCIAS DIRETAS E INDIRETAS (MIDI) ENTRE OS ATORES DO SISTEMA UÉVORA.....	193
QUADRO 71: DISTÂNCIAS LÍQUIDAS ENTRE ATORES DO SISTEMA UÉVORA	197

QUADRO 72: MATRIZ DAS CONVERGÊNCIAS VALORIZADAS PONDERADAS DOS ATORES DO SISTEMA UÉVORA FACE AOS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS (3CAA).....	203
QUADRO 73: HIERARQUIA DOS ATORES DO SISTEMA UÉVORA SEGUNDO AS CONVERGÊNCIAS FACE AOS OBJETIVOS	203
QUADRO 74: MOBILIZAÇÃO DOS ATORES E SEUS “ACORDOS” FACE AOS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	205
QUADRO 75: TENDÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA NUM HORIZONTE DE 5 ANOS.....	210
QUADRO 76: TENDÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA NUM HORIZONTE DE 5 ANOS (CONTINUA).....	211
QUADRO 77: INDICADORES DOS 50 CENÁRIOS MAIS PROVÁVEIS DE DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA NUM HORIZONTE DE 5 ANOS	212
QUADRO 78: CONFIGURAÇÃO DOS PRIMEIROS CINCO CENÁRIOS OTIMISTAS MAIS PROVÁVEIS NUM HORIZONTE DE 5 ANOS	213
QUADRO 79: PRINCIPAL CENÁRIO OTIMISTA DE DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA NUM HORIZONTE DE 5 ANOS	217
QUADRO 80: CENÁRIO INTERMÉDIO DE DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA NUM HORIZONTE DE 5 ANOS	219
QUADRO 81: CENÁRIO MENOS PROVÁVEL (PESSIMISTA) DE DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA NUM HORIZONTE DE 5 ANOS	221
QUADRO 82: PROBABILIDADES CONDICIONADAS EM CASO DE REALIZAÇÃO DAS PRINCIPAIS HIPÓTESES (EM CASO DE REALIZAÇÃO) DOS CENÁRIOS DE DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA NUM HORIZONTE DE 5 ANOS.	223
QUADRO 83: MATRIZ DOS EFEITOS ENTRE AS PRINCIPAIS HIPÓTESES (EM CASO DE REALIZAÇÃO) DOS CENÁRIOS DE DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA NUM HORIZONTE DE 5 ANOS	223
QUADRO 84: MATRIZ DE IMPACTOS BRUTOS DAS PRINCIPAIS HIPÓTESES DOS CENÁRIOS DE DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA NUM HORIZONTE DE 5 ANOS.....	224
QUADRO 85: MATRIZ DE ELASTICIDADE DAS PRINCIPAIS HIPÓTESES DOS CENÁRIOS DE DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA NUM HORIZONTE DE 5 ANOS.....	224
QUADRO 86: P21. PRINCIPAIS MEDIDAS PARA MAXIMIZAR AS POTENCIALIDADES DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA	238
QUADRO 87: P21. PRINCIPAIS MEDIDAS PARA MAXIMIZAR AS POTENCIALIDADES DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA (CONT.).....	240
QUADRO 88: P22. PRINCIPAIS MEDIDAS PARA MINIMIZAR AS DEBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA.....	242

QUADRO 89: P22. PRINCIPAIS MEDIDAS PARA MINIMIZAR AS DEBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA (CONT.)	244
QUADRO 90: P23. SUGESTÕES DE MELHORIA DA IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE BOLONHA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA	247

Índice de Figuras

FIGURA 1: ETAPAS DO MÉTODO DOS CENÁRIOS	74
FIGURA 2: MAPA DAS INFLUÊNCIAS / DEPENDÊNCIAS DIRETAS DAS VARIÁVEIS DOS SISTEMAS INTERNO E EXTERNO	174
FIGURA 3: GRAFO DAS INFLUÊNCIAS DIRECTAS NOS SISTEMAS INTERNOS E EXTERNOS DA UÉVORA.....	178
FIGURA 4: MAPA DE INFLUÊNCIAS E DEPENDÊNCIAS ENTRE OS ATORES DO SISTEMA UÉVORA.....	194
FIGURA 5: GRÁFICO DAS RELAÇÕES DE FORÇA MIDI (RI) ENTRE OS ATORES DO SISTEMA UÉVORA.....	196
FIGURA 6: MAPA DAS DISTÂNCIAS ENTRE ATORES DO SISTEMA UÉVORA.....	198
FIGURA 7: GRAFO DAS DISTÂNCIAS ENTRE ATORES DO SISTEMA UÉVORA.....	199
FIGURA 8: MAPA DAS DISTÂNCIAS ENTRE OS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DOS ATORES DO SISTEMA UÉVORA.....	200
FIGURA 9: GRAFO DAS DISTÂNCIAS ENTRE OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DOS ATORES DO SISTEMA UÉVORA.....	201
FIGURA 10: CONVERGÊNCIA ENTRE ATORES DO SISTEMA UÉVORA FACE AOS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS (3CAA)	204
FIGURA 11: MAPA DE CORRESPONDÊNCIA ENTRE ATORES DO SISTEMA UÉVORA E OS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	206
FIGURA 12: MAPA DE PROXIMIDADES ENTRE GRUPOS DE <i>EXPERTS</i> DO SISTEMA UÉVORA E OS CENÁRIOS.....	224
FIGURA 13: MAPA DE SENSIBILIDADES DAS INFLUÊNCIAS SEGUNDO O GRUPO DE <i>EXPERTS</i> DO SISTEMA UÉVORA	225
FIGURA 14: MAPA DE SENSIBILIDADES DAS DEPENDÊNCIAS SEGUNDO O GRUPO DE <i>EXPERTS</i> DO SISTEMA UÉVORA	225
FIGURA 15: GRÁFICO DA SIMILITUDE DAS CO-OCORRÊNCIAS DAS FORMAS ATIVAS E SUPLEMENTARES DO <i>CORPUS</i>	250
FIGURA 16: DENDOGRAMA DAS CLASSES E DAS PRINCIPAIS PALAVRAS DOS AGRUPAMENTOS LEXICAIS DO <i>CORPUS</i>	251
FIGURA 17: PROJEÇÃO FACTORIAL DOS AGRUPAMENTOS LEXICAIS DO <i>CORPUS</i>	253

Índice de Apêndices – Quadros e Figuras

APÊNDICE QUADRO 1: GRELHA DAS DIMENSÕES E OBJETIVOS DAS ENTREVISTAS.....	298
APÊNDICE QUADRO 2: GRELHA DAS DIMENSÕES E OBJETIVOS DAS ENTREVISTAS (CONT.)	299
APÊNDICE QUADRO 3: C. MATRIZ DO PROTOCOLO DE TRATAMENTO DOS QUESTIONÁRIOS	308
APÊNDICE QUADRO 4: C. MATRIZ DO PROTOCOLO DE TRATAMENTO DOS QUESTIONÁRIOS (CONT.).....	309
APÊNDICE QUADRO 5: VARIÁVEIS DO PLANO DE INFLUÊNCIAS / DEPENDÊNCIAS INDIRETAS DOS SISTEMAS INTERNO E EXTERNO.....	320
APÊNDICE QUADRO 6: VARIÁVEIS DO PLANO DE INFLUÊNCIAS / DEPENDÊNCIAS DIRETAS DOS SISTEMAS INTERNO E EXTERNO (CONT.).....	321
APÊNDICE QUADRO 7: POSIÇÃO DAS 40 PRINCIPAIS VARIÁVEIS DE INFLUÊNCIA INDIRETA E DE DEPENDÊNCIA INDIRETA DOS SISTEMAS INTERNOS E EXTERNOS DA UÉVORA	322
APÊNDICE QUADRO 8: RELAÇÃO DAS AÇÕES ESTRATÉGICAS DA UÉVORA	327
APÊNDICE QUADRO 9: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS AÇÕES ESTRATÉGICAS DA UÉVORA	327
APÊNDICE QUADRO 10: RELAÇÃO DE POLÍTICAS ESTRATÉGICAS DA UÉVORA.....	328
APÊNDICE QUADRO 11: CLASSIFICAÇÃO DAS AÇÕES E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS ESTRATÉGICAS DA UÉVORA.....	328
APÊNDICE QUADRO 12: CLASSIFICAÇÃO DAS POLÍTICAS ESTRATÉGICAS DA UÉVORA E SUA RELAÇÃO COM OS CENÁRIOS.....	330
APÊNDICE QUADRO 13: PRINCIPAIS FREQUÊNCIAS LEXICAIS DO <i>CORPUS</i>	333
APÊNDICE QUADRO 14: CARATERÍSTICAS DOS AGRUPAMENTOS LEXICAIS DO <i>CORPUS</i>	334
APÊNDICE QUADRO 15: FACTORES DAS CLASSES DOS AGRUPAMENTOS LEXICAIS DO <i>CORPUS</i> (ASPETOS GLOBAIS)	337
APÊNDICE QUADRO 16: PRINCIPAIS FORMAS ATIVAS E SUPLEMENTARES DO <i>CORPUS</i> , SEGUNDO O TIPO DE ENTREVISTADO.....	338
APÊNDICE QUADRO 17: FACTORES DAS FORMAS ATIVAS E SUPLEMENTARES DO <i>CORPUS</i> , SEGUNDO O TIPO DE ENTREVISTADO.....	339
APÊNDICE FIGURA 1: MAPA DAS INFLUÊNCIAS / DEPENDÊNCIAS INDIRETAS DAS VARIÁVEIS DOS SISTEMAS INTERNO E EXTERNO.....	319
APÊNDICE FIGURA 2: GRAFO DAS INFLUÊNCIAS INDIRETAS NOS SISTEMAS INTERNOS E EXTERNOS DA UÉVORA.....	323
APÊNDICE FIGURA 3: POSICIONAMENTO DAS VARIÁVEIS SEGUNDO A SUA INFLUÊNCIA NOS SISTEMAS INTERNOS E EXTERNOS DA UÉVORA.....	324
APÊNDICE FIGURA 4: POSICIONAMENTO DAS VARIÁVEIS SEGUNDO A SUA DEPENDÊNCIA NOS SISTEMAS INTERNOS E EXTERNOS DA UÉVORA.....	325

APÊNDICE FIGURA 5: MAPA DOS DESLOCAMENTOS DAS VARIÁVEIS NOS SISTEMAS INTERNOS E EXTERNOS DA UÉVORA - CLASSIFICAÇÃO DIRETA/INDIRETA.....	326
APÊNDICE FIGURA 6: MAPA DE CLASSIFICAÇÃO DA SENSIBILIDADE DAS AÇÕES ESTRATÉGICAS.....	329
APÊNDICE FIGURA 7: MAPA DE PROXIMIDADE DA RELAÇÃO ENTRE AS AÇÕES E AS POLÍTICAS ESTRATÉGICAS.....	329
APÊNDICE FIGURA 8: MAPA DE PROXIMIDADE DA RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS ESTRATÉGICAS E OS CENÁRIOS	330
APÊNDICE FIGURA 9: DIAGRAMA DE ZIPF DO <i>CORPUS</i>	332
APÊNDICE FIGURA 10: DENDOGRAMA DAS CLASSES DOS AGRUPAMENTOS LEXICAIS DO <i>CORPUS</i> (EM %)	337
APÊNDICE FIGURA 11: PROJEÇÃO FACTORIAL DAS FORMAS ATIVAS E SUPLEMENTARES DO <i>CORPUS</i> , SEGUNDO O TIPO DE ENTREVISTADO.....	339

Siglas e abreviaturas

A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
BFUG	Bologna Follow-up Group
CE	Conselho da Europa/Comissão Europeia
CERN	European Organization for Nuclear Research
CHEPS	Center for Higher Education Policies Studies
CRAI	Centro de Recursos para a Aprendizagem e Investigação
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
ECS	Escola de Ciências Sociais
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EHEA	European Higher Education Area
ERA	Espaço Europeu de Pesquisa
ES	Ensino Superior
ESIB	União de Estudantes Europeus
EUA	Associação Europeia de Universidades/European Universities Associations
EURASHE	Associação Europeia das Instituições de Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IPCB	Instituto Politécnico de Castelo Branco
LRH	Learning Resource Centre
LSE	London School of Economics
MCTES	Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
MIT	Massachusetts Institute of Technology
NGP	Nova Gestão Pública
OE	Orçamento do Estado
PB	Processo de Bolonha
PIB	Produto Interno Bruto
QCA	Quadro Comunitário de Apoio
RJIES	Regime Jurídico de Instituições do Ensino Superior
SIUE	Sistema Integrado de Informação da UÉ
UC	Unidade curricular
UCE	Unidade de Contexto Elementar
UCI	Unidade de Contexto Inicial
UÉvora	Universidade de Évora

Introdução



INTRODUÇÃO

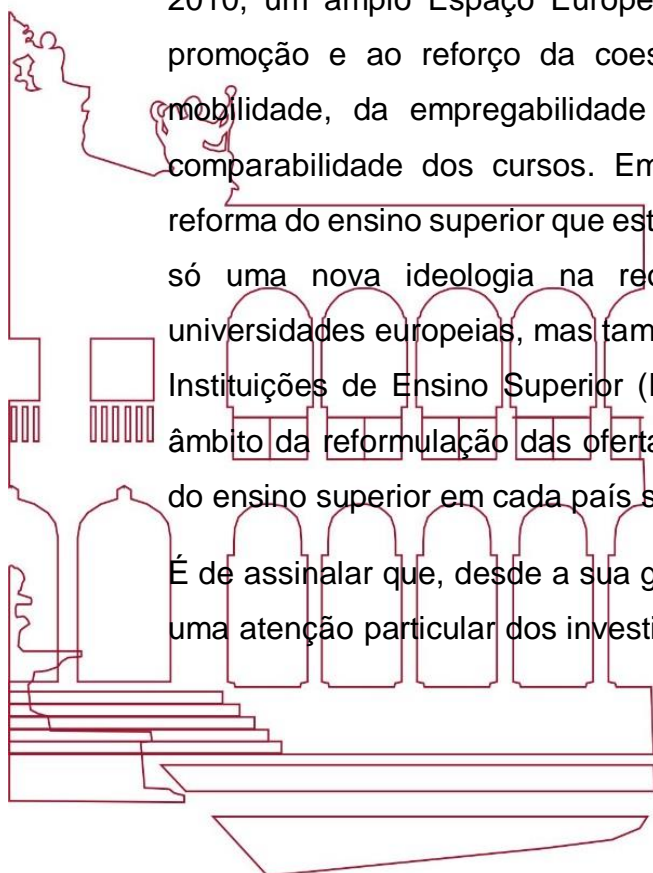
“A próxima década estará cheia de oportunidades para os que estão dispostos a desafiar-se, a estudar, a partilhar e a mudar. Os que resistirem à mudança serão deixados para trás e perderão totalmente a excitação de participarem na criação do futuro”.

Prahalad, C.K. (1998).

O presente documento, intitulado - ***Diagnóstico sociológico do Processo de Bolonha na Universidade de Évora. Uma análise das perspetivas e tendências*** -, resulta de um trabalho de investigação conducente à obtenção do grau de Doutor em Sociologia na Universidade de Évora.

Muito tem sido escrito sobre o Processo de Bolonha (PB), desde a sua formalização através da *Magna Charta Universitatum* e subscrita pelas universidades europeias em 1988, e consolidada através da Declaração da Sorbonne, subscrita em 1998. Comumente conhecida como Declaração de Bolonha, subscrita por 29 Ministros de Educação dos Estados Membros da União Europeia, pretendeu-se com este novo acordo supranacional criar, até 2010, um amplo Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), objetivado à promoção e ao reforço da coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade, da empregabilidade dos estudantes do ensino superior e da comparabilidade dos cursos. Emergiu neste contexto uma nova ordem na reforma do ensino superior que estravazou as fronteiras nacionais, recriando não só uma nova ideologia na reorientação das políticas educacionais das universidades europeias, mas também trouxe um vasto conjunto de desafios às Instituições de Ensino Superior (IES) do espaço europeu, nomeadamente no âmbito da reformulação das ofertas formativas e da organização dos sistemas do ensino superior em cada país signatário da Declaração de Bolonha.

É de assinalar que, desde a sua génese, o Processo de Bolonha tem merecido uma atenção particular dos investigadores da área das ciências da educação e



das ciências políticas, não sendo muito fecundos os estudos oriundos da área da sociologia.

Por exemplo, vozes otimistas sobre o discurso oficial que modela o Processo de Bolonha, encontram-se descritas por Koustourakis & Sklavenitis (2013) no seu artigo intitulado “*European Higher Education Area Establishment and Equal Opportunities: A Sociological Analysis of the Bologna Process Official Decisions*”. Para os autores, todo o Processo de Bolonha é marcado por uma ideologia do fomento da igualdade de oportunidades no ensino superior, apresentando como prioridade desta política pública europeia, uma forte dimensão social ancorada não só na ideia da criação dum amplo EEES, mas sobretudo na estruturação duma reforma das políticas do ensino superior baseada na adaptação da teoria do capital humano para valorizar o campo da mobilidade, aprendizagem ao longo da vida, formação aplicada e reforço da empregabilidade dos alunos.

Outros trabalhos como os desenvolvidos por Amaral & Magalhães (2004, 2012), vieram chamar a atenção de que o Processo de Bolonha não comporta apenas aspetos positivos, possuindo igualmente constrangimentos para as instituições de ensino superior. Alertam os autores que, no quadro da globalização, “o Processo de Bolonha pode ser interpretado como uma estratégia para aumentar a relevância do ensino superior para a economia” (Amaral & Magalhães, 2012, p. 509). Para os autores, subjaz no Processo de Bolonha uma certa ideologia neoliberal focada numa nova lógica de desresponsabilização social do Estado “encurtando a duração dos estudos de pré-graduação e transferindo a responsabilidade de apoiar a empregabilidade para os indivíduos através de estudos de pós-graduação” (Amaral & Magalhães, 2004, p. 79; Amaral & Magalhães, 2012, p. 509). Acrescentam ainda os autores que a diversidade que outrora era valorizada no espaço europeu, passou com a implementação do Processo de Bolonha a representar um constrangimento. Entendem assim os autores que a introdução do Processo de Bolonha nos sistemas de ensino superior europeus, potencia a criação de eventuais sistemas rígidos de acreditação e de uma certa burocracia centralizada na organização da oferta formativa, aspetos que certamente são prejudiciais ao funcionamento das instituições do ensino superior porque prejudica a sua inovação e criatividade. Parafraseando Sursock, “a questão das finalidades além das considerações

sobre responsabilização e melhoria raramente é levada em conta. Porque se prendem com o poder, os procedimentos de avaliação da qualidade podem induzir distorções que não são necessariamente nos melhores interesses dos estudantes, dos diplomados, dos empregadores ou da sociedade em geral” (Amaral & Magalhães, 2012, p. 530). A verdade é que entendem os autores que “se alguns dos princípios gerais (mobilidade, empregabilidade, comparabilidade, transparência) podem ser geralmente aceites, outra coisa será operacionalizar esses princípios políticos” (Amaral & Magalhães, 2012, p. 529). Admite-se assim que não estão ainda criadas condições para a existência dum sistema europeu de acreditação do ensino superior.

Não será de admirar que Antunes (2007) argumenta que “o Processo de Bolonha constitui um método de acção política em direcção ao Espaço Europeu do Ensino Superior que representa uma nova ordem das relações sociais em educação. A governação multi-escalar, a acção transnacional, a agenda globalmente estruturada para a educação e modelo(s) educativo(s) de ambição mundial perfilam o terreno em que se confrontam programas e protagonistas em torno da constitucionalização do projecto neoliberal e da construção da educação como direito humano ou mercadoria. Neste contexto, o Processo de Bolonha está a configurar um novo quadro regulatório para o ensino superior na Europa em que o mercado ou o cosmopolitismo são sentidos possíveis da mudança com desiguais probabilidades de desenhar o futuro.” (2007, p.1), pelo que “O Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) é hoje uma nebulosa que bem sugere as dramáticas transformações do campo da educação. A expressão nova ordem educacional é ainda, na sua relativa opacidade e pluralidade de sentidos, uma âncora no esforço de compreensão das novas realidades.” (2007, p. 2)

É pela necessidade de melhor compreensão dos quadros regulatórios “supranacionais” do ensino superior que é possível encontrar um conjunto de teses de doutoramento nacionais e internacionais que versam sobre os efeitos ou implicações do Processo de Bolonha na governação das instituições, na modelação da oferta formativa e na concepção dos cursos.

Um dos exemplos desta realidade é retratada na tese de Diogo (2016), apresentada na Universidade de Aveiro e intitulada “*Mudanças na governação do ensino superior finlandês e português: comparação das respostas nacionais*”

e institucionais ao processo de bolonha e nova gestão pública”. Segundo a autora, são sobretudo por forças de ação externas que surgem “as mudanças governamentais e políticas nos sistemas de ensino superior (ES) português e finlandês (...). Exemplos destas pressões externas são o processo de Bolonha e as manifestações legislativas mais recentes da Nova Gestão Pública (NGP), nomeadamente o novo regime jurídico das instituições de ensino superior (IES) portuguesas (RJIES) e finlandesas (Novo Acto Universitário), visando alterar não só as estruturas de governação institucional, como também as práticas de tomada de decisão. (...) Resumidamente, é possível observar que, frequentemente, a aplicação da legislação nacional em IES é alcançada através de processos *top-down* (principalmente no caso Português) e um misto de estratégias *bottom-up* e *top-down* (mais na Finlândia). Estas estratégias visam alterar a estrutura organizacional das instituições, os órgãos de governação, os processos de tomada de decisão e as condições de trabalho dos profissionais académicos.” (2016, p.6).

Numa perspetiva crítica é igualmente apresentada por Serbanescu-Lestrade (2007) na sua tese intitulada “*La mise en oeuvre du Processus de Bologne en France et en Allemagne*”. Para a autora, as mudanças a operar pelo Processo de Bolonha não exigem apenas uma forte cooperação intergovernamental, mas passam sobretudo pelo esforço e pela necessidade de redução das clivagens e resistências internas das próprias instituições de ensino superior.

As implicações do Processo de Bolonha nos sistemas de ensino são vastas. A tese de Urbano (2011), intitulada “*O ensino politécnico em Portugal: a construção de uma identidade perante os desafios de mudança (entre o final do século XX e o início do século XXI)*”, retrata as implicações do Processo de Bolonha no ensino politécnico, fomentando nestas instituições uma nova identidade própria. Sumariza a autora que “Frequentemente se misturam os termos Universidade e Ensino Superior. Em Portugal, o sistema de ensino superior é binário, e universidades e politécnicos têm traçado percursos bastante distintos. No entanto, algumas políticas educativas acabaram por produzir uma convergência de sentidos entre os dois subsistemas de ensino, se não na sua lógica e na sua missão – porque traduzem objectivos de formação diferentes –, ela ocorreu nos movimentos de oferta e procura de formação, e que se podem constituir como

um indicador de uma mudança das representações sociais e dos modelos culturais, em torno do ensino superior e, em particular, do subsistema politécnico, ou seja, aquele que mais alterações registou. Por seu lado, o Processo de Bolonha abriu (ou legitimou) às instituições de ensino politécnico novos campos de acção, que se podem traduzir na construção de uma identidade própria.” (Urbano, 2011, p. i).

As implicações na formação dos profissionais, tais como os professores, são retratadas na tese de Brito (2012) e intitulada “*As Implicações do Processo de Bolonha na Formação de Professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal*”. Assinala a autora no seu estudo que existe uma certa incompatibilidade entre os pressupostos da mobilidade dos estudantes com as lógicas de harmonização dos sistemas de ensino, na medida em que nem sempre é possível processar a comparabilidade entre as unidades curriculares dos planos de estudo. Acrescenta ainda a autora que “Foi óbvia a grande preocupação com a política institucional nomeadamente na definição da estrutura de graus e de créditos ECTS, em detrimento das necessárias implicações dessa atitude no desenvolvimento curricular de que resulta a vertente pedagógica o que denota que, apesar da rápida incrementação dos pressupostos formais do Processo de Bolonha, pouco mudou verdadeiramente na prática de ensino, havendo ainda um longo caminho a percorrer para a efetiva construção de um projeto educativo europeu credível e inclusivo” (Brito, 2012, p. v-vi). Sistematizam como ideias nucleares da sua tese, o seguinte:

“No contexto educativo atual é manifesta a influência das políticas supranacionais na determinação da educação superior europeia focada nos reptos do Processo de Bolonha. A implementação do Processo de Bolonha teve também, em Portugal, implicações globais na reestruturação de todos os cursos do Ensino Superior e, especialmente, na criação dos novos cursos de Formação de Professores, sujeitos a profundas reformas legislativas, corporizadas no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (PT, 2007c), que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários. (...) Do estudo emergiram inúmeras conclusões, de que são exemplo a incompatibilidade entre a mobilidade dos estudantes no Espaço Europeu

do Ensino Superior e a tipologia anual de determinadas unidades curriculares, encontradas em alguns planos de estudos dos cursos analisados o que, contrariando as orientações europeias e a própria legislação nacional no que concerne à equivalência, à harmonização dos sistemas educativos e à flexibilidade do sistema de créditos e de semestres, não atende ao princípio da legibilidade, podendo dificultar a comparabilidade de graus de algumas formações no Espaço Europeu do Ensino Superior. Percebeu-se que foi feito um esforço por parte do governo português para enquadrar as diretrizes emanadas da União Europeia decorrentes do Processo de Bolonha na legislação nacional, e que houve um efetivo empenho de operacionalização por parte das instituições de ensino superior, concretamente na criação dos novos cursos da Formação de Professores, que fizeram o possível para que a base legislativa fosse cumprida. Contudo, ao nível da criação destas novas formações, verificou-se que existiu pouca ponderação e um insuficiente amadurecimento não só por partes das instituições de ensino superior analisadas, no que concerne à definição dos planos de estudos, efetivados com demasiada rapidez e apressadamente apresentados, mas também e sobretudo por parte da Tutela, muito devido à tardia promulgação do enquadramento legal que definiu a nova formação de professores, e à excessiva permissividade na aceitação das propostas recebidas, de que resultaram conflitos legislativos que necessitam de ser adequadamente repensados e urgentemente resolvidos” (Brito, 2012, p. v-vi).

Os exemplos descritos acima, resultantes da pesquisa junto dos repositórios digitais das universidades nacionais e europeias e das revistas eletrónicas, permitem relevar a presença de um vasto conjunto de estudos (teses de doutoramento e dissertações de mestrado), artigos científicos e outros documentos técnicos, produções estas que fazem emergir algumas controvérsias e desafios sobre a problemática do Processo de Bolonha.

Através dos descritores “Processo de Bolonha” e “Espaço Europeu do Ensino Superior”, consultámos uma dúzia de documentos no repositório da Universidade de Évora, salvo uma dissertação de mestrado, não existem

trabalhos de investigação avançada realizada sobre a problemática das implicações do Processo de Bolonha numa organização ou instituição do ensino superior.

A verdade é que o tema do Processo de Bolonha não me é estranho. Desde 1997, que exerço funções ligadas ao acompanhamento de provas académicas e concursos documentais, conduzindo os respetivos processos administrativos relacionados com o desenvolvimento do ensino superior e da formação avançada na Universidade de Évora. Em 2011, realizei uma dissertação de mestrado em Relações Internacionais e Estudos Europeus, subordinada ao título “A implementação do Processo de Bolonha: o caso da Universidade de Évora”. No estudo realizado, verifiquei que 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 Diretores de Curso, por seu turno, colocaram a tónica na reestruturação dos cursos. A alteração do modelo pedagógico apareceu de forma mais significativa nos Diretores de Curso e nos estudantes. As vantagens da reforma são mais referidas pelos órgãos dirigentes e Diretores de Curso que realçaram 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. Decorrente do trabalho realizado, e tendo como motivação pessoal a continuação da formação académica numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, considerei como relevante dar continuidade ao estudo, indagando sociologicamente não só o impacto do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, mas também procurar compreender as suas tendências futuras.

De facto, o presente trabalho, que está enquadrado numa perspetiva de diagnóstico dos futuros possíveis, alicerçada com uma abordagem mais sociológica, mas que não negligencia a dimensão interdisciplinar, contempla um olhar renovado sobre as mudanças ocorridas, passadas e presentes, passando pela análise de fontes, padrões e motivos de mudança e estabilidade, de modo

a contribuir para a compreensão da problemática das tendências do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.

Ao tomar como pano de fundo a importância da matriz diagnóstica e prospetiva da ação organizada no contexto do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, privilegiei a perspetiva de que subjazem relações de regulação específica do poder no contexto da ação, sendo elas mediadas por ações estratégicas nem sempre visíveis e inteligíveis numa primeira aproximação (Friedberg, 1993; Crozier e Friedberg, 1977). Assim sendo, para o efeito do estudo realizado, considerámos as seguintes questões de investigação:

1. Quais são os determinantes organizacionais e as estratégias adotadas pelos principais atores da Universidade de Évora para a implementação do Processo de Bolonha?
2. Quais são as tendências de evolução e consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, num horizonte, 2020, na perspetiva dos diferentes atores?

Estas questões constituíram o fio condutor da investigação realizada, balizadas pelos seguintes objetivos de investigação:

Objetivos Gerais:

1. Conhecer os determinantes organizacionais e as estratégias adotadas pelos principais atores da Universidade de Évora para a implementação do Processo de Bolonha.
2. Compreender as dinâmicas de ação estratégica face às tendências de evolução e consolidação do PB na Universidade de Évora, num horizonte, 2020, na perspetiva dos diferentes atores.

Objetivos específicos:

1. Identificar as variáveis-chave do sistema de ação concreto que modela a implementação e desenvolvimento do PB.

2. Descrever as mudanças operadas na organização da oferta formativa, após a implementação do PB.
3. Caracterizar os fatores críticos de sucesso do PB.
4. Identificar as tendências de evolução e consolidação do PB, num horizonte, até 2020, na perspetiva dos diferentes atores.

Ancorada numa abordagem quali-quantitativa de uma singularidade sociológica e fundada essencialmente numa perspetiva diagnóstica e prospetiva em torno de depoimentos de 14 atores-chave e de dados recolhidos junto a uma amostra intencional de 109 casos na Universidade de Évora, a investigação realizada reporta-se ao período entre 2010 e 2018, tendo como intuito uma análise das perspetivas e tendências até 2020, data em que os países signatários pretendem que estejam concretizados todos os pressupostos do Processo de Bolonha. Trata-se de um estudo que não tem como finalidade qualquer efeito de generalização dos resultados para outros contextos organizacionais, mas tão só contextualizar a realidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.

O presente documento encontra-se organizado segundo o esquema tradicional duma tese de doutoramento, contendo na parte textual a Introdução, o Desenvolvimento e as Considerações Finais. A componente do Desenvolvimento é composta por 5 grandes capítulos. No capítulo I, apresento as perspetivas conceptuais e problemática, analisando os dilemas e desafios do Processo de Bolonha, assim como os paradigmas que sustentam a lógica da estratégia dos atores no âmbito dos pressupostos duma sociologia da ação. No capítulo II, são apresentados os aspetos teórico-metodológicos, sistematizando aqui a metodologia utilizada, mormente os métodos da análise prospetiva, os instrumentos e procedimentos para a análise documental, questionários e entrevistas, assim como os critérios para a análise e tratamento da informação recolhida. No capítulo III, descrevo a informação que se reporta à componente empírica, dando a conhecer o campo de realização do estudo, ou seja, a Universidade de Évora e a sua oferta formativa. No capítulo IV dedico a atenção na apresentação de resultados, apresentando um primeiro olhar sobre o Processo de Bolonha, os aspetos gerais do conhecimento dos inquiridos sobre

o PB e suas características, a legislação publicada, os principais atores na decisão política, suporte, dinâmicas de cooperação, mobilidade internacional, desafios e fatores críticos do seu desenvolvimento. Ainda neste ponto são apresentados os resultados da análise das tendências do PB, descrevendo por exemplo a análise estrutural dos sistemas interno e externo, a caracterização dos atores e os seus desafios estratégicos e objetivos, assinalando ainda as relações de força e posição assumida pelos mesmos, implicações dos atores no sistema com vista à consolidação dos objetivos estratégicos, assim como as convergência dos atores face aos objetivos gerais, a morfologia das tendências de desenvolvimento e consolidação do PB.

Capítulo 1

Perspetivas Conceptuais e Problemática

CAPÍTULO I

1. Perspetivas Conceptuais e Problemática

1.1. Revisita Sumária aos Pressupostos Formais do Processo de Bolonha

Numa primeira aproximação, falar do que já se sabe sobre o Processo de Bolonha, quer ao nível dos documentos públicos produzidos até à data, quer as investigações realizadas pelos diferentes campos científicos, remete-nos inevitavelmente à necessidade de tecer alguns considerandos sobre a trajetória da sua génese e perspetivas recentes. Vejamos o seguinte documento normativo:

“Na sequência da declaração de 1999 relativa ao Processo de Bolonha e à reforma do ensino superior na Europa, decorrida na Conferência Interministerial de Praga em 2001, foi criada uma estrutura de acompanhamento permanente e de desenvolvimento do Processo de Bolonha, designado “Bologna Follow-up Group (BFUG), composto por representantes de todos os países participantes que reúnem, pelo menos, duas vezes por ano, sendo que na Conferência Interministerial de Berlim (2005), foi-lhe cometida a supervisão geral da Implementação deste processo de integração, sendo acrescido à sua estrutura um conselho que supervisiona os trabalhos entre reuniões e um secretariado, missão que lhe foi ampliada na Conferência Interministerial de Bergen.

Dado o relevo da aplicação do Processo de Bolonha a nível do ensino superior nacional, integrado na construção de um espaço comum europeu de ciência e de ensino superior, bem como o papel importante do BFUG na supervisão da implementação dos comunicados ministeriais e no desenvolvimento do Processo de Bolonha, importa garantir a participação nacional em termos que assegurem o acompanhamento desta temática pelos diversos subsistemas de ensino superior, sem prejuízo das orientações gerais a emanar pelo ministro da tutela.

Assim, determino:

1 – A representação de Portugal no Bologna Follow-up Group é assegurada pelas seguintes individualidades:

- a) João Queiroz, na qualidade de Diretor-Geral do Ensino Superior;
- b) Sebastião Feyo de Azevedo, indicado pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas;
- c) Pedro Dominginhos, indicado pelo Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos;
- d) Afonso d' Oliveira Martins, indicado pela Associação Portuguesa de Ensino Superior Privado.

2. A coordenação da representação portuguesa é assegurada pelo Diretor-Geral do Ensino Superior.

3. Os representantes identificados no n.º 1 podem fazer-se substituir, nas suas ausências e impedimentos, indicando um representante suplente para o efeito.

4. No âmbito da representação nacional no Bologna Follow-up Group, a articulação entre a Direção-Geral do Ensino Superior e o meu gabinete é assegurada através de um grupo de coordenação composto pelos representantes designados e por Teresa Isabel Barrão Tavares e Tiago Estevão Martins, membros do meu Gabinete.

5. A Direção-Geral do Ensino Superior assegura o apoio técnico, logístico e administrativo à representação institucional de Portugal no quadro do Processo de Bolonha no âmbito do Bologna Follow-up Group, missão de serviço público, bem como a satisfação dos respetivos encargos.

6. É revogado o Despacho n.º 4573/2014 (2.ª série), de 28 de março.

2 de agosto de 2017, – O Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Manuel Frederico Tojal de Valsassina Heitor”. (Retirado do Diário da República, 2.ª série- N.º 162, de 23 de agosto, Despacho n.º 7431/2017).

O extrato do documento supra é esclarecedor do compromisso das políticas públicas em ensino superior no que concerne ao Processo de Bolonha. Com a finalidade de construir uma política educativa europeia, o Processo de Bolonha iniciou-se informalmente em maio de 1998, com a declaração de Sorbonne, e oficialmente teve início no mês de junho de 1999, com a declaração de Bolonha. Assim, em junho de 1999, os diferentes 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), subscreveram a denominada Declaração de Bolonha, tendo como objetivo o de estabelecerem, até 2020, o Espaço Europeu de Ensino Superior, coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de outros países não europeus que vieram subscrever esta declaração. A mesma definiu uma série de etapas comuns aos seus interesses de modo a ser construído um sistema de ensino superior europeu, até ao final de 2010, período que veio a ser alargado até 2020 em Louvain-la-Neuve, face ao leque de inovações que têm vindo a ser efetuadas desde essa data e que constituiu um ensino superior que integrou três ciclos de estudo, harmonizado com a Europa. Assim, a nossa investigação centrou-se nas ações realizadas pela Universidade de Évora tendo em conta este limite temporal para a exploração do diagnóstico prospetivo.

De salientar que o primeiro ciclo visa preparar os estudantes para o mercado de trabalho europeu, oferecendo-lhes um nível de qualificação apropriado. Este ciclo deverá ter a duração de, pelo menos, três anos, ao que deverá corresponder um total de cento e oitenta ECTS, (*European Credit Transfer and Accumulation System*) e manterá a designação de licenciatura. O segundo ciclo com a duração de um ano e meio a dois anos, de modo a perfazer cento e vinte ECTS, atribuindo o grau de Mestre. O 3.º ciclo de estudos, lecionado até ao ano letivo 2017/2018, exclusivamente pelas Universidades, com a duração de três ou quatro anos, atribuindo o grau de doutor.

Como se sabe, a reunião dos Ministros da Educação de trinta e dois países Europeus, realizada em Praga em maio de 2001¹, os quais reconheceram a importância e a necessidade de algumas linhas de ação para a evolução do compromisso assumido em Bolonha, tais como:

- *“Promoção da aprendizagem ao longo da vida;*
- *Dimensão social;*
- *Maior envolvimento dos estudantes na gestão das Instituições de Ensino Superior;*
- *Promoção da atratividade do Espaço Europeu do Ensino Superior”.*

Decorreu em setembro de 2003², em Berlim a reunião dos Ministros do Ensino Superior de trinta e três países Europeus, na cimeira educativa realizada em Berlim, que reafirmaram os objetivos definidos em Bolonha e em Praga, e adicionaram o seguinte:

- *“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 atratividade do ensino, o alargamento do atual 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 deverão 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”.*

¹ http://www.europa.eu.int/comm/education/bologna_en.html (consultado em 2015.01.08)

² <http://dges.mctes.pt> (consultado em 2015.01.08)

Em maio de 2005³, os Ministros de quarenta e cinco países signatários do Processo de Bolonha, em Bergen reafirmaram a importância dos objetivos traçados em Berlim no sentido da promoção de vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação. Foi um 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.

Foram organizados inúmeros seminários, conferências, colóquios, debates e relatórios de progresso nesta matéria e emitidas diferentes declarações que constam na cronologia do Processo de Bolonha, nos anexos desta tese. “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 atualizam 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”.

De salientar ainda que a análise do Processo de Bolonha foi incluída na agenda política delineada pelos Chefes de Estado e de Governo que participaram na cimeira europeia de Lisboa⁴, ocorrida em março de 2000. “O objetivo de Lisboa foi enriquecido 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, onde se definiram os objetivos de, até 2010, fazer da Europa: *“a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento duradouro acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualificativa do emprego e de maior coesão social”*⁵.”

Importa referir ainda que conforme o comunicado de Bergen, na Noruega em maio de 2005, “o doutoramento terá a duração que poderá variar entre três a quatro anos letivos a tempo inteiro, representando cento e oitenta a duzentos e quarenta ECTS. Este 3.º ciclo foi adotado no ano de 2003 e tem por objetivo

³ <http://www.bologna-bergen2005.no> (consultado em 2015.01.08)

⁴ <http://Europa.eu.int/comm/education/index.en.html> (consultado em 2015.01.08)

⁵ <http://www.europeunit.ac.uk> (consultado em 2015.01.08)

fortalecer a ligação entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação. A ideia chave é a de permitir a qualquer estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior, começar a sua formação académica, continuá-la e concluí-la com a obtenção de um diploma europeu, que possa ser reconhecido em qualquer estabelecimento de ensino superior de qualquer estado-membro”.

Considerando o Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve, “intitulado Processo de Bolonha 2020: o Espaço Europeu do Ensino Superior na nova década”, há que ter em consideração o seguinte:

- Em 2010 – Declaração de Budapeste – Viena, reunião comemorativa, não propriamente uma reunião com os ministros, como sucedeu anteriormente.
- Em 2012, A Comissão Europeia, fez um Comunicado de Imprensa, destinado aos ministros responsáveis pelo Processo de Bolonha, intitulado “O Ensino Superior é crucial para o crescimento e o emprego”.
- “Bruxelas, 25 de abril de 2012 – A Comissária Europeia responsável pela Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude, Androulla Vassiliou, informou os Estados-Membros de que precisam urgentemente de modernizar os seus sistemas de ensino superior e eliminar os obstáculos ao pleno funcionamento do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), para responder à crise e ao crescimento juvenil. Ao intervir na reunião bienal dos ministros do Ensino Superior, realizada em Bucareste (Roménia), no quadro do Processo de Bolonha, a Comissária Androulla Vassiliou sublinhou que é essencial agir para impulsionar o crescimento e o emprego na Europa”.
- “O Espaço Europeu do Ensino Superior alcançou progressos claros na aproximação dos sistemas dos diferentes países. Mas é preciso fazer mais: o ensino superior deve estar no centro de todos os nossos esforços para superar a crise, na medida em que oferece melhores oportunidades aos nossos jovens”, declarou a Comissária, “É essencial que a Europa introduza reformas que permitam explorar todo o seu potencial para moldar o nosso futuro. O objetivo é garantir um EEES plenamente

funcional, que proporcione a todos um excelente nível de ensino e competências empregáveis, que estimule a inovação e assegure um verdadeiro reconhecimento das qualificações académicas”. (... Nesta reunião de Bucareste, os Ministros dos 47 países, estabeleceram as prioridades da fase do PB (2012-2015), para os países do EEES. Adotada a estratégia da mobilidade de bolonha, de acordo com a qual, até 2020, 20% dos diplomados do ensino superior deverão ter efetuado parte dos seus estudos noutra país, em cumprimento da meta europeia adotada para a mobilidade em novembro de 2011).

Os países aderentes ao PB, continuando com as reuniões bienais, reuniram em 2015, em Yerevan, na Arménia, e em 2018 em Paris. A próxima conferência ficou agendada para 2020, será realizada em Itália esperando-se um programa ambicioso. Para preparar esta conferência, os ministros responsáveis pelo ES solicitaram ao BFUG para elaborar um relatório da implementação do Processo de Bolonha, que avalie os principais desenvolvimentos no EHEA desde o início do mesmo, incluindo até que ponto foi cumprido pelas IES o objetivo da mobilidade preconizado em 2009, na conferência realizada em Leuven/louvain-la-Neuve.

De acordo com a documentação disponível e consultada, sabe-se que os ministros responsáveis pelo ES pediram ao BFUG para apresentar propostas concretas para as principais prioridades para a próxima década, em estreita cooperação com as instituições de ensino superior, funcionários e estudantes, e para a governação do EEES.

Com a efetivação das decisões que têm vindo a ser tomadas no ES podemos constatar que foram propostas alterações profundas no modo como se preconiza a aprendizagem, tais como:

1. “Adoção de um sistema de graus comparável e legível;
2. Adoção de um sistema de ensino superior fundamentalmente baseado em dois ciclos;
3. Estabelecimentos de um sistema de créditos;
4. Promoção da mobilidade;

5. Promoção da cooperação europeia no domínio da qualidade e avaliação;
6. Promoção da dimensão europeia no ensino superior”.

Esta breve viagem em torno do PB, oferece-nos uma perceção da complexidade do processo, não só pelo fato de ser um processo transnacional, mas sim porque ela exige uma ampla reforma das políticas públicas do ensino superior. Contudo mais do que tecer considerandos sobre a nova lógica duma governamentalidade interessada na transformação *top-down* da realidade da formação graduada e pós-graduada, talvez mereça ter em atenção as questões concretas como as aprendizagens que se pretendem com o PB. Paraphrasing Veiga Simão (2005), “em termos de aprendizagem, encontram-se propostas medidas que irão determinar alterações profundas ao nível das metodologias de ensino-aprendizagem no ensino universitário no pressuposto de que o processo formativo deve ser realizado a partir de pesquisa alargada, análise crítica, interligação de valores, reflexão crítica e esforço de síntese”.

1.2. Notas em torno do tema “Processo de Bolonha”

Tendo por base vários artigos, teses de doutoramento e dissertações de mestrado publicados acerca do Processo de Bolonha, indicando diferentes caminhos de leitura sobre o tema, alguns já assinalados na introdução, é de considerar que podem ser objetos de enriquecimento deste trabalho, pelo que são de salientar os seguintes:

Notas de imprensa:

- Numa entrevista proferida pelo Reitor da Universidade do Porto, em 11 de fevereiro de 2016⁶, sobre o atual modelo de acesso ao Ensino Superior que no seu entender necessita de ser reformulada, defendeu que qualquer solução deve guiar-se por princípios de “exigência” e “equidade

⁶ publicado em 16 de fevereiro em: <https://www.jn.pt/nacional/educacao/interior/reitor-da-uporto-defende-reformulacao-do-acesso-ao-superior-5025015.html>

de acesso”. Nesta entrevista à agência Lusa a propósito da possibilidade de existência de novas regras de acesso ao Ensino Superior em Portugal, Sebastião Feyo de Azevedo afirmou que o atual modelo necessita de ser reformulado, mas qualquer nova solução deve ter como princípios basilares a exigência e a equidade de acesso, acrescentando que se deve também exigir conhecimentos nucleares para as diferentes áreas. Por se entender relevante destacamos este excerto: *“É preciso entender que os nossos jovens só deveriam entrar em cursos para que tivessem as necessárias competências e apetências. Tal obviamente só é alcançável através de uma oferta diversificada em que os cursos superiores curtos têm um papel decisivo. Uma política que tenho insistentemente defendido desde 2004, em linha com as práticas dos países europeus mais desenvolvidos”*, acrescentou o reitor da segunda maior universidade do país.

- Reportamo-nos também a um extrato do Jornal de Negócios de 29 de maio de 2015, página 23, onde podemos ler *“Parlamento recusa licenciados de Bolonha - Assembleia da República só contrata quem tem mestrado ou licenciatura pré-bolonha”, abriu 23 vagas para a carreira de assessor parlamentar, em diversas áreas. Mas não aceita candidatos que só tenham licenciaturas atribuídas já ao abrigo do Processo de Bolonha, aprovado pelo próprio Parlamento em 2005”*. O Processo de Bolonha foi uma estratégia implementada na passada década, com o objetivo de harmonizar a oferta educativa no Ensino Superior em toda a Europa. A ideia é que qualquer curso seja reconhecido em mais de 45 países europeus, e não só. Para isso, foi necessário que cada país adaptasse o funcionamento das suas universidades. Em Portugal, em regra, isso significou que as licenciaturas que duravam cinco anos passaram a durar três, embora haja diversas exceções. No essencial, o Ensino Superior passou a estar dividido em ciclos: 1.º ciclo, que corresponde à licenciatura, 2.º ciclo (mestrado) e o 3.º ciclo, que corresponde ao doutoramento. Como tratar um assunto desta natureza, por um órgão legislativo, que emanou através da tutela, a legislação para a adequação e ao mesmo tempo

decidiu desta forma relativamente à não aceitação de licenciados com três anos de formação, no regime de pós bolonha.

- Em 2017, o Programa “*Erasmus Mundus*”, destinado à mobilidade de docentes e alunos, completou 30 anos de existência. Ao longo destes anos este programa tem proporcionado a cerca de nove milhões de estudantes a sua formação em países diferentes do seu país de origem e foram reveladas através dos seus testemunhos as diferentes experiências vivenciadas por várias gerações da mobilidade “Erasmus +”.

Artigos em Revistas:

- O artigo de Carlinda Leite & Kátia Ramos intitulado “Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente, publicado na Revista Lusófona de Educação⁷, em 2014, permite-nos compreender o que subjaz nas exigências do PB, e ainda os aspetos relativos à diversidade dos estudantes. Os extratos seguintes são esclarecedores:

- “Implementar as estratégias e técnicas de ensino no contexto de turmas grandes. As turmas têm aumentado de forma constante em anos recentes. O que se consegue fazer com 20 alunos é muito diferente daquilo que é possível fazer com 30”;
- “A carga burocrática e administrativa, associada ao ensino, continua a ser demasiado pesada”;
- “Face às características das unidades curriculares em que leciono, os maiores desafios que me colocam é o de conseguir pôr os estudantes a trabalharem efetivamente em grupos”;
- “A necessidade de lidar nas aulas com estudantes de muitas culturas, com várias línguas maternas com os quais temos de comunicar numa língua que não é a de ninguém, o inglês”;

⁷ Revista Lusófona de Educação, 27, 73-89, em Dezembro 2014

- “Como lecionar grandes grupos. Como me adaptar para lidar com os estudantes que agora chegam ao Ensino Superior, que não (re) conhecem muito bem a hierarquia nem o respeito/cuidado que se deve ter na relação estudante/docente”;
 - “O maior desafio é conseguir pôr os estudantes a trabalharem efetivamente em grupo”.
- Para Clarissa Eckert Baeta Neves, no artigo intitulado “Reforma e Desafios da Educação Superior: O Processo de Bolonha dez anos depois”, publicado na Revista Sociologia & Antropologia, em 2011⁸, reproduzimos o resumo “Este artigo trata da implementação do Processo de Bolonha iniciado em 1998. Tal processo consiste em uma ampla reforma da educação superior na Europa. Após se examinar a trajetória de consolidação dos objetivos e as metas desse programa, é focalizada, privilegiadamente, a situação atual do ensino superior na Alemanha. São abordados três aspectos centrais: o processo de formulação de uma reforma de proporções continentais por meio das conferências e dos comunicados; as mudanças introduzidas na organização do ensino superior; e, por fim, a análise do processo de adoção do modelo Bolonha no sistema de ensino superior na Alemanha e os problemas e desafios dez anos depois.”
 - Segundo Justino Magalhães, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no seu artigo “A Convenção de Bolonha e a Reforma do Ensino Universitário”, afirmou o seguinte: “...*Bolonha tornou irreversível a mudança estrutural: a universidade é educação terciária e não mais apenas ensino superior. Depois de, no decurso de Oitocentos, ter sido universalizada a educação primária (elementar, básica), teve lugar, no decurso da primeira metade de Novecentos, a universalização da educação secundária (liberal ou profissional e posteriormente compreensiva). Aquém dos anos setenta tornou-se progressivamente inadiável a generalização da educação terciária. Desta inevitabilidade*

⁸ Revista Sociologia & Antropologia V. 01.01: p.181-207, 2011

resultou que a universidade se tem vindo a tornar a instância por excelência da formação e da educação ao longo da vida. Neste contexto, Bolonha gerou um novo público universitário – os maiores de 23 anos”.

- Na Revista Internacional de Educação Superior, 2017⁹, um artigo com o título “A internacionalização da educação superior e o Plano Nacional de Educação 2014-2024: diretrizes, metas e estratégias, da autoria de Pablo Pereira e Márcia Regina Selva Heinzle, oferece-nos os seguintes esclarecimentos: (...) “pretendeu-se neste artigo identificar os conceitos de internacionalização da Educação Superior no Plano Nacional de Educação 2014-2024, à luz da concepção de universidade historicamente implantada no Brasil, assim como a criação da Universidade Federal de Integração Latino-Americana. Para isso, a pesquisa se deu pelo teor documental e também pela revisão de literatura produzida neste século. Constatou-se, por meio deste estudo, que o conceito da integração internacional e a mobilidade académica são a principal perspetiva de internacionalização. Dessa forma, a sobrevivência das universidades, em meio à crise global, depende da promoção de um trabalho docente cosmopolita e de um novo modelo de universidade, pautado na interculturalidade e na integração internacional”.

- Argumenta o Professor Doutor Alberto Amaral, Presidente da A3ES, no artigo intitulado “O processo de Bolonha: da harmonização à sintonização, passando pela convergência”, publicado em 2015¹⁰, que “(...) A mobilidade dos estudantes, a empregabilidade dos diplomados e a comparabilidade dos cursos aparecem como pedras de toque de políticas que visam a convergência dos sistemas nacionais de ensino superior, pelo menos ao nível Europeu. A questão que se levanta é, porém, a da forma como foi estabelecida esta agenda política: resultou de iniciativas nacionais, tendo em conta características nacionais, necessidades nacionais e o grau nacional de desenvolvimento económico e social, ou resultou da definição de uma estratégia de desenvolvimento económica e

⁹ consultada on line em <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/rt/prINTERfriendly/7736/0>, em 18 de abril

¹⁰ PEDAGÓGICO, “volume 22, .º 2, Passo Fundo, p. 203 jul/dez. 2015 | Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

social, ou resultou da definição de uma estratégia de desenvolvimento a nível transnacional? Como é que este movimento no sentido da convergência Europeia ganhou ímpeto? Será que este movimento corresponde a um processo democrático ou é liderado por outro tipo de forças? Esta questão é crucial para compreender o processo de Bolonha.”

- No trabalho de Lucídio Bianchetti & Lara Thiengo intitulado “ O Processo de Bolonha 1.0 e 2.0 e sua Globalização: implicações para a universidade”, publicado na Revista Educação, em 2018¹¹, verificamos que os autores consideram que existem duas fases distintas da implementação do processo e que identificaram como PB 1.0, que decorreu desde a *Magna Charta* e a Declaração da Sorbonne, até 2010, data que inicialmente tinha sido definida para a sua conclusão. Devido à avaliação feita pela UE, de que a maior parte dos objetivos tinham sido alcançados, mas havia necessidade de manter e aprofundar o processo, foi decidida a sua continuidade com a fase do PB 2.0 e do início do Programa Horizonte 2020, o maior programa–quadro de financiamento da UE. Estes autores concluíram ainda que embora se trate “de programas e tendências em movimento, é importante destacar que ao passo que o PB (1.0 e 2.0) é orientado no sentido de criar uma plataforma integrada e homogeneizada para as universidades europeias, o H2020 vem criando uma forma de diferenciação distinta (...)”

- Amaral & Magalhães (2004, 2012), autores que através dos seus trabalhos chamaram a atenção de que o Processo de Bolonha não comporta apenas aspetos positivos, apresentando alguns constrangimentos para as instituições de ensino superior. Estes autores alertam ainda que, no quadro da globalização, “o Processo de Bolonha pode ser interpretado como uma estratégia para aumentar a relevância do ensino superior para a economia” (Amaral & Magalhães, 2012, p. 509). Para estes autores, subjaz no Processo de Bolonha uma certa ideologia próxima das correntes neoliberais, mais focada numa nova lógica de desresponsabilização social do Estado “encurtando a duração dos

¹¹ Revista Educação I Santa Maria I v.43 In.3 I p.413-430|jul./set.2018

estudos de pré-graduação e transferindo a responsabilidade de apoiar a empregabilidade para os indivíduos através de estudos de pós-graduação” (Amaral & Magalhães, 2004, p. 79; Amaral & Magalhães, 2012, p. 509). Acrescentam ainda estes autores que a diversidade anteriormente valorizada no espaço europeu, passou a representar um constrangimento com a implementação do Processo de Bolonha. Consideram ainda os autores que a introdução do Processo de Bolonha nos sistemas de ensino superior europeus, potencia a criação de eventuais sistemas rígidos de acreditação e de uma certa burocracia centralizada na organização da oferta formativa, aspetos prejudiciais ao funcionamento das instituições do ensino superior porque impedem a inovação e criatividade. Parafraseando Surssock, “a questão das finalidades além das considerações sobre responsabilização e melhoria raramente é levada em conta. Porque se prendem com o poder, os procedimentos de avaliação da qualidade podem induzir distorções que não são necessariamente nos melhores interesses dos estudantes, dos diplomados, dos empregadores ou da sociedade em geral” (Amaral & Magalhães, 2012, p. 530). A verdade é que entendem os autores que “se alguns dos princípios gerais (mobilidade, empregabilidade, comparabilidade, transparência) podem ser geralmente aceites, outra coisa será operacionalizar esses princípios políticos” (Amaral & Magalhães, 2012, p. 529). Admite-se assim que não estão ainda criadas condições para a existência dum sistema europeu de acreditação do ensino superior.

- Antunes (2007) argumenta que “o Processo de Bolonha constitui um método de ação política em direcção ao Espaço Europeu do Ensino Superior que representa uma nova ordem das relações sociais em educação. A governação multi-escalar, a ação transnacional, a agenda globalmente estruturada para a educação e modelo(s) educativo(s) de ambição mundial perfilam o terreno em que se confrontam programas e protagonistas em torno da constitucionalização do projecto neoliberal e da construção da educação como direito humano ou mercadoria. Neste contexto, o Processo de Bolonha está a configurar um novo quadro

regulatório para o ensino superior na Europa em que o mercado ou o cosmopolitismo são sentidos possíveis da mudança com desiguais probabilidades de desenhar o futuro.” (2007, p.1), pelo que “O Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) é hoje uma nebulosa que bem sugere as dramáticas transformações do campo da educação. A expressão nova ordem educacional é ainda, na sua relativa opacidade e pluralidade de sentidos, uma âncora no esforço de compreensão das novas realidades.” (2007, p.2)

- Koustourakis & Sklavenitis (2013) no seu artigo intitulado “*European Higher Education Area Establishment and Equal Opportunities: A Sociological Analysis of the Bologna Process Official Decisions*”, esclarece-nos que todo o Processo de Bolonha é marcado por uma ideologia do fomento da igualdade de oportunidades no ensino superior, apresentando como prioridade desta política pública europeia, uma forte dimensão social ancorada não só na ideia da criação dum amplo EEES, mas sobretudo na estruturação duma reforma das políticas do ensino superior baseada na adaptação da teoria do capital humano para valorizar o campo da mobilidade, aprendizagem ao longo da vida, formação aplicada e reforço da empregabilidade dos alunos.
- Leite (2012) referiu num dos seus trabalhos “(...) no que se refere à organização dos cursos e aos processos de desenvolvimento curricular. [que], em Portugal, este discurso, orientado para a qualidade, desenvolveu-se a par da Institucionalização do Processo de Bolonha”.
- Num outro trabalho da autoria de Maria Creusa de Araújo Borges intitulado “Reforma da Universidade no contexto da integração europeia: O Processo de Bolonha e seus desdobramentos”¹², a autora sugere que “(...) a Declaração de Bolonha (1999), imprime uma nova direção à reforma das instituições de ensino superior e das universidades. Nesse contexto, as tarefas das universidades são reformuladas no sentido da produção da inovação tecnológica e da formação de novas competências para o mundo do trabalho, tarefas requeridas pelo desenvolvimento

¹² publicado em Educ. Soc., Campinas, v. 34, n.º 122, p.67-80, jan.-mar.2013

económico ora em curso, pautado em processos de globalização e na centralidade do conhecimento no setor produtivo”.

- Amélia Veiga e Alberto Amaral (2007)¹³ argumentam ainda num *paper* as dificuldades da implementação do PB, salientando o seguinte: “*The results of the survey suggest that the implementation of Bologna in Portugal has been achieved only formally. The very short period given to the first round of presentation of Bologna-type programmes and the fact that some legislation is still missing contribute to an implementation in form rather than in substance. We observed inconsistencies, such as contradictions between the overall assessment of the process of adaptation and establishment of new degree programmes and the details associated to its implementation such as the lack of improvement of student/staff ratios, the superficial allocation of credits the lack of a national Qualifications Framework and difficulties in the curricular organization. The fact that the leadership of most schools considers that professors still need significant training for improving their pedagogic skills also shows that much needs to be done before a consistent paradigm change is achieved*”).

Teses:

- Na tese apresentada e discutida em 2007, na Université Paris X Nanterre – Ecole Doctorale «Connaissance, Langage, Modélisation», por Karin Serbanescu-Lestrade, para obtenção do Grade de Docteur-Sciences de l’ Educationn, intitulada “La mise en œuvre du Processus de Bologne en France et en Allemagne”, o autor argumenta o seguinte: “*...En, France, après une première période de désintérêt face au processus de Bologne, les institutions ont commencé à se sentir concernées par cette réforme en 2002, avec la circulaire sur la mise en œuvre du schéma Licence-Master-Doctorat (LMD). (...) La mise en œuvre du processus de Bologne était, au départ, contestée par les étudiants. Ces mouvements s’inscrivent dans les diverses contestations étudiantes de*

¹³ Paper presented to the 29th ANNUAL EAIR FORUM, 26 to 29 August 2007- Innsbruck, Austria “ A survey on the implementation of the Bologna process in Portugal

l'époque: contre la disparition de 50000 postes d'emplois-jeunes, puis contre la disparition de ce statut et son remplacement par celui d'Assistant d'éducation, etc. Plusieurs académies ont été affectées par ces mouvements ... Cette réforme a été la goutte qui a fait déborder un vase trop plein, celui de la dégradation des diplômes d'université et de la précarisation de l'insertion professionnelle.... En Allemagne, les oppositions des universitaires face aux nouveaux diplômes et les inquiétudes sur l'employabilité ont fait couler beaucoup d'encre. Dans le 1^{er} semestre de l'année universitaire 2003-2004, des manifestations contre l'introduction des Bachelor et Master ont eu lieu dans les universités. Le principal motif de revendication était la mise en place d'une limite de durée pour obtenir un diplôme.” (Serbanescu-Lestrade, 2007, p. 3).

Em síntese, para Serbanescu-Lestrade (2007), as mudanças a operar pelo Processo de Bolonha não exigem apenas uma forte cooperação intergovernamental, mas passam sobretudo pelo esforço e pela necessidade de redução das clivagens e resistências internas das próprias instituições de ensino superior.

- Diogo (2016), na sua tese apresentada na Universidade de Aveiro e intitulada “*Mudanças na governação do ensino superior finlandês e português: comparação das respostas nacionais e institucionais ao processo de bolonha e nova gestão pública*”, argumenta que são sobretudo por forças de ação externas que surgem “as mudanças governamentais e políticas nos sistemas de ensino superior (ES) português e finlandês (...). Exemplos destas pressões externas são o processo de Bolonha e as manifestações legislativas mais recentes da Nova Gestão Pública (NGP), nomeadamente o novo regime jurídico das instituições de ensino superior (IES) portuguesas (RJIES) e finlandesas (Novo Acto Universitário), visando alterar não só as estruturas de governação institucional, como também as práticas de tomada de decisão. (...) Resumidamente, é possível observar que, frequentemente, a aplicação da legislação nacional em IES é alcançada através de processos *top-down* (principalmente no caso Português) e um misto de

estratégias *bottom-up* e *top-down* (mais na Finlândia). Estas estratégias visam alterar a estrutura organizacional das instituições, os órgãos de governação, os processos de tomada de decisão e as condições de trabalho dos profissionais académicos.” (2016, p.6).

- Urbano (2011), na sua tese intitulada “*O ensino politécnico em Portugal: a construção de uma identidade perante os desafios de mudança (entre o final do século XX e o início do século XXI)*”, retrata as implicações do Processo de Bolonha no ensino politécnico. Sumariza esta autora que “Frequentemente se misturam os termos Universidade e Ensino Superior. Em Portugal, o sistema de ensino superior é binário, e universidades e politécnicos têm traçado percursos bastante distintos. No entanto, algumas políticas educativas acabaram por produzir uma convergência de sentidos entre os dois subsistemas de ensino, se não na sua lógica e na sua missão – porque traduzem objectivos de formação diferentes –, ela ocorreu nos movimentos de oferta e procura de formação, e que se podem constituir como um indicador de uma mudança das representações sociais e dos modelos culturais, em torno do ensino superior e, em particular, do subsistema politécnico, ou seja, aquele que mais alterações registou. Por seu lado, o Processo de Bolonha abriu (ou legitimou) às instituições de ensino politécnico novos campos de ação, que se podem traduzir na construção de uma identidade própria.” (Urbano, 2011, p. i).
- Brito (2012) na sua tese intitulada “*As Implicações do Processo de Bolonha na Formação de Professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal*”, sistematiza como ideias nucleares e que já assinalámos na introdução, o seguinte:

“No contexto educativo atual é manifesta a influência das políticas supranacionais na determinação da educação superior europeia focada nos reptos do Processo de Bolonha. A implementação do Processo de Bolonha teve também, em Portugal, implicações globais na reestruturação de todos os cursos do Ensino Superior e, especialmente, na criação dos novos cursos de Formação de Professores, sujeitos a profundas reformas legislativas, corporizadas no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (PT,

2007c), que aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários. (...) Do estudo emergiram inúmeras conclusões, de que são exemplo a incompatibilidade entre a mobilidade dos estudantes no Espaço Europeu do Ensino Superior e a tipologia anual de determinadas unidades curriculares, encontradas em alguns planos de estudos dos cursos analisados o que, contrariando as orientações europeias e a própria legislação nacional no que concerne à equivalência, à harmonização dos sistemas educativos e à flexibilidade do sistema de créditos e de semestres, não atende ao princípio da legibilidade, podendo dificultar a comparabilidade de graus de algumas formações no Espaço Europeu do Ensino Superior. Percebeu-se que foi feito um esforço por parte do governo português para enquadrar as diretrizes emanadas da União Europeia decorrentes do Processo de Bolonha na legislação nacional, e que houve um efetivo empenho de operacionalização por parte das instituições de ensino superior, concretamente na criação dos novos cursos da Formação de Professores, que fizeram o possível para que a base legislativa fosse cumprida. (...) Foi óbvia a grande preocupação com a política institucional nomeadamente na definição da estrutura de graus e de créditos ECTS, em detrimento das necessárias implicações dessa atitude no desenvolvimento curricular de que resulta a vertente pedagógica o que denota que, apesar da rápida incrementação dos pressupostos formais do Processo de Bolonha, pouco mudou verdadeiramente na prática de ensino, havendo ainda um longo caminho a percorrer para a efetiva construção de um projeto educativo europeu credível e inclusivo” (Brito, 2012, p. v-vi).

- Através de acesso *on line* do sítio internet da EURAS-European Academy for Standardization, encontrámos um *white paper* sobre “*academic standardisation education in europe*”, da autoria de Wilfried

Hesser and Henk J. de Vries (August 2011), intitulado *Governmental institutions – European Union.*” Segundo os autores, “*For the European Commission, standardisation is essencial to enhance and accelerate the sustainable growth of the European economy (European Commission, 2011a). It sees standards and standardisation as very effective policy tools for the EU to ensure, inter alia, the functioning of the single market of products, the interoperability of networks and systems, consume rand environmental protection, and more innovation and social inclusion (European Commission, 2011a/2011b).The benefits of standards for Europeanr industry are tremendous because they can support innovation and help to bridge the gap between research) and between research and marketable products of services (European Commission, 2011a). Standards can be used to adress key societal challenges such as consumer protection, improving accessibility for disable and elderly people, and environmental policies on issues such as climate change, greengrowth and the transition to a low-carbon and resource-efficient economy (European Commission, 2011a). Standards can be used to adress key societal challenges such as consumer protection , improving accessibility for disabled and elderly people, and environmental policies on issues such as climate change , green growth and the transition to a low-carbon and resource-efficient economy (European Commission, 2011a).*

The European Union has closely co-operated with the European Standards Bodies CEN, CENELEC and ETSI to establish a highly advanced and largely successful regional standardisation regime and continues to rely on standardisation as a capable regulatory instrument in various policy fields.¹⁴.

The European Commission intends to continue this cooperation and support (European Commission 2011a/2011b).

UE organs are increasingly acknowledging the significance of SE. The European Council “encourages the Member States to improve the position

¹⁴ http://ec.europa.eu/enterprise/standards_policy/index_en.htm

of standardisation in educational programmes and academic curricula, in order to familiarise students with the strategic benefits and challenges of standardisation, drawing on the expertise of standardisation bodies” (Standardisation and Innovation, Brussels, 25 September 2008 Council Conclusion 27) see <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/european-standards/files/standards_policy/standardisation_innovation/doc/councilconclusions_20080925_en.pdf>.

Standardisation education is also mentioned in the report of the Expert Panel for the Review of the European Standardization System- Standardization for a competitive and innovative Europe: a vision for 2020, see <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/european-standards/files/express/exp_384_express_report_final_distrib_en.pdf>.

And also, the European Parliament asks for inclusion of standardisation in academic curricula. In its most recent policy paper, the European Commission (2011a) formulates as Action 5: “ESOs (European Standardisation Organisations), Member States and other standardisation bodies are expected to improve awareness and education about standardisation and potential links with research projects. Public knowledge about standardisation should be increased by means of training, awareness-raising activities and targeted workshops”.

“The has furthermore established – but not maintained – an academic network in the field of standardisation in which standardisation education (SE) issues are addressed. <http://ec.europa.eu/enterprise/standards_policy/academic_network/index.htm>. The Commission is striving to increase standards awareness within its own system and is introducing officers of research&development projects to standardisation. The aim is to promote the use of standardisation to disseminate R&D results and to facilitate the transfer thereof in markets, products and production processes. Additionally, the DG Enterprise ICT Steering Committee on standardisation policy has set up a working group on standardisation education which is, for example, preparing recommendations for specific actions and initiatives in standardisation education, albeit with a focus on ICT. Notably, the DG

Enterprise initiated a meeting on standards and education in February 2009. At this "brainstorming meeting" EU representatives, national standards bodies (SB) representatives and standardisation experts discussed the possible scope for a coherent EU approach to SE. However, no far-reaching decisions were made on this occasion: participants agreed that it is necessary to set up a repository of educational material. EU representatives asked for stronger European presence in ICES". <[http://ts.nist.gov/Standards/ICES-Workshop](http://ts.nist.gov/Standards/ICES-Workshop-Presentations.cfm) -Presentations.cfm, 04.04.2008>.

"Of course, standardisation and thus standardisation education is also important for the members of the European Free Trade Association EFTA. In many cases they follow the EU. The active involvement of EFTA in the CEN/GENELEC/ETSI Joint Working Group on Education about Standardisation signals their interest in standardisation education".

"To summarise, it may be pointed out that the European Union has established a European standardisation system in decades of close cooperation with European and national standards bodies. The EU Commission explicitly recognises responsibility for this system (European Commission, 2011a/2011b. Viewed from the ambitions of the EC in the field of standardisation, the current lack of standardisation awareness and knowledge should be seen as a serious obstacle for the EC to achieve its goals. To a certain extent it recognises the need for education but then the European Commission (2011a) points in the direction of members states and standards bodies to make this happen. Without denying this, we think the EC itself should also feel responsible for a European education system in the field of standardisation.

In this sense we also should mention the EC's intention to stimulate measures for SMEs (European Commission, 2011). The study by De Vries et al. (2009) shows that the intended measures such as reduced prices for standards are not the right ones – the major reason for lack of SME access to standard and standardisation is lack of awareness and the major solution to this problem is education – both at academic and lower levels. Once this problem is solved, a balanced set of other measures – many

more than those mentioned by the European Commission – is needed to support SMEs. To support the EU's policies, including a better link between standardisation and research (European Commission, 2011), academic education is essential. Therefore, we have to conclude that there is a big discrepancy between policy and practice. It is the official policy of the EC and European Parliament to promote the European standardisation system, of which it was high expectations. However, current practice shows no more than fragmented standardisation education activities in the EU and hardly any programmes at the academic level.”

Este documento (white paper) apresenta-nos uma perspetiva sobre a importância da padronização na educação, reconhecendo ainda a existência de uma certa discrepância entre a política e a prática. Os autores sugerem ainda a necessidade de a promover ao nível europeu, (Comissão e Parlamento Europeus) para que seja efetivamente criado um Sistema Europeu de normalização, argumentando que existem grandes expectativas a esse nível. Sabe-se que, entretanto, foi criada a Agência Europeia de Educação para proceder a essa normalização. A prática atual mostra-nos não mais do que atividades de educação de padronização fragmentadas na UE e quase nenhum programa no nível académico. É expectável que estas transformações se venham a verificar no sentido de contribuir para a unificação de um modelo inovador e globalizante do ensino superior.

De relevar que a padronização é uma orientação estratégica que muitas empresas utilizam para melhorar e avaliar o crescimento sustentável da economia europeia, sendo que a educação funciona como um motor que suporta esse desenvolvimento. Os autores consideram que existe uma vantagem competitiva dos países Asiáticos (Coreia, Japão, China, Tailândia e Indonésia) onde existe uma estratégia de padronização da educação, em que governo, universidades e organizações trabalham de “mãos dadas”. Os autores deste *white paper* esperam contribuir para uma educação melhor e mais académica

sobre a normalização na Europa, em benefício da sociedade em geral, das empresas e de outras partes interessadas.

1.3. Para uma Síntese dos Desafios e Dilemas do Processo de Bolonha

Face ao exposto anteriormente, falar de PB é controverso, na medida em que cruzam-se demasiados vectores das políticas públicas do ensino superior.

Tendo por base o trabalho de Stefan Klein e Sabrina Fernandes (2014)¹⁵, intitulado “Reflexões Críticas acerca do Processo de Bolonha”, onde as autoras descrevem as diferentes fases do Processo de Bolonha, apercebemos da sua relevância nos termos das declarações/comunicados que foram sendo produzidos desde o início de modo a fomentar a mobilidade, transparência e correspondência educacional ao padrão europeu. A integração dos países signatários, desde 1999, tem sido evolutiva, contando nesta data com mais de quatro dezenas de países aderentes, que têm vindo a publicar legislação individual para cumprimento do que foi produzido nas diferentes reuniões, a um ritmo bienal até à data de efetivação do último comunicado que teve lugar em Paris no decurso de 2018, mais propriamente em maio. A preocupação de cada um dos signatários desde o início do processo focou-se essencialmente em garantir a mobilidade e a empregabilidade no espaço europeu. A prioridade revelou-se também ao nível de equivalência de diplomas e conversão de créditos. A partir de 2007, após a realização de um encontro em Londres o termo “empregabilidade”, usado desde o início do processo passou a ter maior ênfase bem como a aprendizagem ao longo da vida que passaram a articular-se mutuamente. Foi através do Comunicado proferido pelos signatários em 2003 em Berlim, que a existência dos ciclos de estudo, contemplava apenas dois ciclos de estudo, o inicial, correspondente ao bacharelato, de duração máxima, até três anos, complementado com um segundo ciclo, mestrado, com a duração de um a dois anos. O comunicado de Bergen, em 2005, considerou a necessidade da existência do 3.º ciclo.

¹⁵ publicado na Revista Constelaciones – Revista de Teoria Critica, n.º 6, de 2014

Já em 2007, no Comunicado de Londres, face às dificuldades vivenciadas relativamente à empregabilidade para os três ciclos de estudo, decidiram: que é fundamental que “Os governos e as IES terão de comunicar-se mais com os empregadores e outras partes interessadas [*stakeholders*] acerca da *rationale* de suas reformas” (Klein & Fernandes, 2014).

Em 2009, por ocasião do encontro realizado em Leuven/Louvain-la-Neuve, esta resistência constatada em declarações anteriores foi novamente aprofundada, insistindo-se na aprendizagem ao longo da vida, reconhecimento de habilitações e competências adquiridas em contextos formais e informais, mediante o papel importante assumido pelas parcerias efetuadas com as IES, os governos, empregadores e estudantes, destacamos a seguinte afirmação considerada relevante “A empregabilidade empodera os indivíduos para aproveitar integralmente as oportunidades nos mercados de trabalho em mudança. [...] Isto permitirá que as instituições sejam mais responsáveis às necessidades dos empregadores e que os empregadores melhor compreendam a perspectiva educacional” (Klein & Fernandes, 2014).

A aprendizagem ao longo da vida, tem sido sem dúvida um dos fatores muito importantes com vista à obtenção de um mercado de trabalho em constante mudança, sendo relevante realçar a transferência de conhecimento, o fortalecimento do desenvolvimento regional, a aquisição de competências recebidos através das IES (Klein & Fernandes, 2014).

Também a investigação que tem vindo a ser realizada pelos doutorandos representa um papel particular no estabelecimento de pontes entre o EHEA e o espaço Europeu de pesquisa (ERA), havendo uma ligação perfeita para o sucesso dos trabalhos de pesquisa (Klein & Fernandes, 2014).

Parafraseando Klein & Fernandes (2014), as considerações finais que assinalaram e que se traduzem no excerto retirado do texto “As ciências do espírito [*Geisteswissenschaften*] não podem ser avaliados com os mesmos critérios de relevância, de eficiência e de produtividade que as disciplinas técnicas ou das ciências naturais. Isso não é apenas um problema, mas também uma chance: as ciências do espírito impedem que as universidades se tornem empreendimentos e, deste modo, contribuem para que a ‘cultura

empreendedora' não tenha a prioridade mais elevada mas, talvez, apenas a segunda mais elevada".

Olena Fimyar (2009) ¹⁶ oferece-nos uma outra leitura sobre as políticas da educação, argumentado por exemplo no seu artigo intitulado "*Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais*", que elas podem ser instrumentalizadas. Esta autora baseou-se nos estudos efetuados nos anos 90, por Michel Foucault, pelo seu interesse interdisciplinar, especialmente no que concerne à Sociologia da Educação, privilegiando as implicações mais metodológicas para analisar o discurso, sendo muitas vezes considerado um autor com *autoridade metodológica*. Segundo a autora, a literatura indica-nos dois significados para o termo governamentalidade – arte de governo, um termo mais generalizado, e o segundo considerado como uma variante histórica do primeiro, que tem a ver o que se pensa sobre o Estado e as diferentes mentalidades de governar. Destacamos um excerto referido no artigo por nos parecer interessante "Passamos de uma arte de governar cujos princípios adivinham de virtudes tradicionais (sabedoria, justiça, liberdade, respeito às leis divinas e aos costumes humanos) ou de habilidades comuns (prudência, decisões ponderadas, cuidado de acercar-se dos melhores conselheiros) a uma arte de governar que encontra no Estado os princípios de sua racionalidade e o âmbito específico de suas aplicações" (Foucault, 2007, p.364 cf. Fimyar, 2009).

Assim segundo Fimyar (2009), o termo governamentalidade significa novos modos de pensar e a forma de exercer o poder pelas sociedades da Europa Ocidental, com os governos a exercer características pré-liberais e outras. Este conceito utilizado em diferentes contextos e Estados. Os comentários finais desta autora sobre governamentalidade resumem-se à utilização de dois conceitos de governamentalidade não-liberal e governamentalidade em construção, definindo a primeira como uma forma racional de governar que reforça a divisão entre governantes e governados de um grupo sobre o outro. A segunda é definida como a forma de racionalidade política, com conotações

¹⁶ publicado em ER – Educação Realidade, 34(2):35-56, mai//ago de 2009

liberais. Para a autora governamentalidade é uma ferramenta conceitual, que promove nova forma de pesquisa.

Mas até que ponto “O Espaço Europeu de Ensino Superior para uma nova Ordem Educacional?”. Este é o título dum trabalho da autoria de Fátima Antunes (2007)¹⁷, cujo conteúdo destaca alguns dos pressupostos e preocupações ponderadas da autora sobre o PB, como por exemplo as dez linhas de ação do PB que no seu entender foram “impostas” às IES: “Adopção de um sistema de graus facilmente legível e comparável; Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos; Estabelecimento de um sistema de créditos; Promoção de mobilidade; Promoção da cooperação Europeia na garantia de qualidade; Promoção da dimensão Europeia no ensino superior; Aprendizagem ao longo da vida; Instituições do Ensino Superior e Estudantes; Promover a atratividade do Espaço Europeu de Ensino Superior; Estudos de doutoramento e a sinergia entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação”. Parafraseando a autora verificou-se a existência de uma nova abordagem dos processos e uma mudança educacional em conformidade com as novas políticas educativas, mediante a assunção de compromissos por parte dos diferentes países aderentes, tomados nas reuniões ministeriais e postas em vigor através de legislação proferida para o efeito. A ação transnacional exercida através de um conjunto de membros consultivos e entidades supranacionais como são exemplo: a UNESCO, o Conselho da Europa (CE), a Associação Europeia de Universidades (EUA), a Associação Europeia das Instituições de Ensino Superior (EURASHE), a União de Estudantes Europeus (ESIB). A autora neste artigo descreve em pormenor os diferentes autores que abordaram o PB, tendo por base alguns dos teóricos da Escola Francesa como Boyer, Aglietta, Dale, Barroso, que promoveram alterações no que concerne à governação da educação, através da monitorização da sua aplicação pelos vários estados envolvidos, relativamente às mudanças de estratégia que se têm vindo a consolidar nos últimos anos. O sistema de aplicação de garantia da qualidade representa, de acordo com alguns especialistas uma mudança substancial, a nível de avaliação e normas aplicadas, consignados na trilogia do PB (garantia de qualidade; padrões e orientações; reconhecimento e acreditação. Além das

¹⁷ publicado na Revista ETD—Educação Temática e Digital, Campinas, v.9, n. esp., p.1–28, dez. 2007

alterações verificadas nos ciclos de estudos adaptados a Bolonha, também se verificaram alterações de fundo, relativamente à autonomia e governo nas instituições de ensino superior, refere a autora ao concluir o seu artigo.

É igualmente de referir aqui uma outra perspetiva presente no artigo “Globalização e ensino superior: a discussão de Bolonha”, da autoria de José Brites Ferreira (2006)¹⁸. De relevar que o autor centrou o seu discurso em três pontos. Primeiro teceu algumas notas sobre as mudanças, as pressões e os desafios verificados no ensino superior, seguindo-se o processo de reconfiguração do Ensino Superior na Europa após a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, seguindo-se uma abordagem sobre os desafios curriculares alvo desta mudança. Referiu ainda este autor, o crescimento que se verificou na segunda metade do século XX, bem como as consequências vividas pelas organizações, em consequência desta mudança. As instituições de ensino superior, enfrentaram uma forte pressão social, política e económica. Também a democratização do ensino superior, trouxe às instituições públicas diferentes, do que haviam tido anteriormente, originando dificuldades e problemas que nada se comparavam às práticas de um ensino de elite muito diferentes de um ensino de massas. As tecnologias que foram surgindo permitiram o avanço em prol do ensino e da investigação e da circulação da informação, quer a nível nacional como ao nível internacional. A Europa, a maioria dos países criou um sistema binário, constituído por IES diferentes das universidades tradicionais, devido segundo o autor foram encontradas algumas resistências, tais como “maior ligação ao ensino secundário ou ao ensino pós-secundário não superior, sobretudo de natureza vocacional/profissional; enfoque no ensino e formação vocacional/profissional; desenvolvimento experimental e investigação aplicada; apoio ao desenvolvimento regional e maior ligação com as atividades económicas e sociais da região em que as IES se encontram inseridas.” (Ferreira (2006).

Para Ferreira (2006) a situação das Instituições de Ensino Superior portuguesas apresentam uma evolução positiva com resultados diferentes da maioria dos parceiros europeus. Refere ainda este autor “Na Europa, a agenda do ensino

¹⁸ publicado na Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n.1, p. 229-242, jan/jun.2006, disponível em <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>

superior é hoje marcada pelo denominado Processo de Bolonha. Numa pesquisa recentemente desenvolvida por Amaral (2005), ao questionarmos os responsáveis de um conjunto de instituições, de diferentes países, sobre os desafios dos próximos anos, o desafio referido com mais frequência e ênfase era o Processo de Bolonha, num discurso que questionava também a pertinência da existência de sistemas binários, no contexto da construção do EEES, organizado em ciclos de estudos facilmente legíveis, comparáveis, facilitadores da mobilidade de estudantes, professores, investigadores e, ao mesmo tempo, com qualidade e competitividade no plano internacional.” (Ferreira, 2006). Ainda de acordo com este autor, o Processo de Bolonha, entre outros objetivos deve contribuir para a convergência dos sistemas nacionais de ensino superior, e uma maior aproximação entre as instituições. Relativamente aos desafios curriculares Bolonha deve romper com o paradigma curricular, que deve passar por várias mudanças no modelo educativo (centrado no aluno), mudanças de objetivos (atribuições de competências na formação dos indivíduos), modelo organizacional e de avaliação. De salientar que este autor refere ainda que existe uma relação entre Europa do conhecimento e economia do conhecimento, políticas educativas e curriculares da União Europeia, cujos processos e práticas de formação, sofrem uma influência associada à lógica do mercado.

Em jeito de conclusão, Brites Ferreira, (2006) deixa-nos as seguintes questões:

- “• Com a criação do EEES estará a pretender-se que o 1.º ciclo de Bolonha seja o mínimo desejável para todos? E se sim com que características e consequências curriculares?
- Com a criação do EEES, terá sentido continuar a falar de sistemas nacionais de ensino superior ou deverá antes falar-se do sistema europeu de ensino superior?
- Com a criação do EEES, em tempo de globalização e (des)igualdades, que políticas e lógicas traz, de facto, Bolonha?”

Face ao exposto supra, o PB resulta de um conjunto de estratégias governativas que operam discursivamente para a sua legitimação no ensino superior.

Fomentam-se discursos e ideias como as únicas maneiras de raciocinar e governar as universidades sobre, por exemplo, a aprendizagem ao longo da vida, a competitividade, a mobilidade e os conteúdos das unidades curriculares. Encontramos de facto em marcha no EEES, mais do que um mero processo de reestruturação do ensino superior, mas sim um processo maior focado na sedimentação de uma nova forma de governamentalidade das e nas políticas europeias, instrumentalizando o funcionamento das universidades e os seus atores.

Em síntese, o PB é cada vez mais criticado como uma mera governamentalidade dos atores políticos supranacionais ou agentes europeus que mais não vêm se não gerar um novo quadro regulatório para o ensino superior na Europa, constringindo as lógicas mais locais das autonomias universitárias.

1.4. Breves pressupostos do Diagnóstico Organizacional no contexto da Sociologia da Ação Organizada

Olhar o PB como uma política de aplicação mais local nas universidades, remete-nos à consideração das dinâmicas intraorganizacionais e das suas lógicas de ação. Neste sentido, a abordagem do diagnóstico sociológico das organizações como as universidades pressupõe que sejam consideradas as diferentes teorias sociológicas explicativas das organizações, as quais fornecem e orientam os diversos elementos que constituem o diagnóstico.

Como refere Silva (2004), com início nos anos 80, tem-se verificado o aparecimento de diversas conceções teóricas de abordagem socio-organizacional, verificando-se uma mudança na sua leitura, análise e intervenção. Perspetiva--se cada vez mais que o postulado de um ator racional nas organizações, sendo a organização definida como um sistema de ação, cujo funcionamento só pode ser compreendido a partir de estratégias postas em prática pelos atores.

Para Gonnet (1992), o diagnóstico sociológico visa identificar o estado de um sistema humano e centra-se sobre as lógicas e as estratégias dos atores, as

relações de interdependência e de interações, e sobretudo o funcionamento do sistema social da ação organizada.

Falar da ação organizada remete à obra de Erhard Friedberg (1993). Para o autor a noção de organização deve ser *“vista como um conjunto no interior do qual se opõe uma multiplicidade de racionalidades cuja convergência não é espontânea, mas surge como resultado da construção de uma classe”* (Silva, 2004). Por conseguinte, os processos de organização são moldados, por um lado, por uma dinâmica endógena de processos de negociação e de poder, e por outro lado, são influenciados por mecanismos de regulação e de estabilização dos processos de negociação e de poder entre os atores organizacionais. O autor segue de perto as perspetivas já descritas nas obra de *“L’acteur et le système”* (Crozier e Friedberg, 1977), salientando a importância nuclear de “jogos de actores”, as contingências de ação e o poder, enquanto elemento central da troca negociada no seio desses jogos.

Friedberg (1993) considera que as “organizações constituem a forma mais artificial, intencional e construída da classe de estruturas de ação coletiva produtoras de uma ordem local e contingente. Estes sistemas constituem pois o resultado da interação estratégica e dos processos de troca e de poder entre participantes. Em termos metodológicos, não é a organização que deve ser considerada como objeto de estudo, mas o sistema de ação concreto” (Silva, 2004). Assim segundo o autor, para compreendermos a ação organizada, não podemos perspetivar o sistema de um lado e o ator do outro. É de salientar que os atores são estratégicos e que podem ser individuais ou coletivos, sendo por conseguinte humanos interessados e calculadores. Por outras palavras, parafraseando Friedberg (1993), é este utilitarismo dos atores estratégicos no contexto da problemática da dependência e da interdependência das relações, bem como as capacidades de ação dos atores no seio dos sistemas de ação que apresentam uma dimensão política e metodológica que interessa numa investigação.

Friedberg (1993) realça a natureza dinâmica do fenómeno organizacional, entendido enquanto processo de estruturação e reestruturação dos contextos de ação nos quais se apoia a ação coletiva dos homens. Para este autor, o fenómeno organizacional surge como o resultado contingente e sempre

provisório da construção de uma dada ordem local, cujas características são relativamente autónomas e que permitem estruturar a capacidade de ação coletiva dos interessados. Por outras palavras, para o autor a ação organizada é ao mesmo tempo limitada pela ação humana e pelo seu resultado.

Na verdade, no plano da investigação organizacional, a perspetiva de Friedberg (1993) constitui “um tipo particular de conhecimento, que não é abstrato e geral como poderiam ser os modelos “prescritivos” utilizados nas disciplinas da gestão e as “leis” que regem a ciência das “formas organizacionais”. Este tipo de conhecimento não é transferível nem aplicável; as suas conclusões e interpretações não têm qualquer validade externa ao contexto de ação estudado concretamente. Isto não significa, todavia, que este conhecimento exclua as conjeturas ou as especulações que se fundam em extrapolações e generalizações dos resultados adquiridos num dado contexto de ação” (Silva, 2004).

Ao subscrever as teses de Friedberg (1993) e Silva (2004), podemos concluir que a convocação das ideias da ação organizada abre desta forma novas perspetivas metodológicas estimulantes para uma investigação acerca do diagnóstico sociológico da mudança em meio organizacional, que salvo melhor opinião, se podem aplicar no estudo da ação organizada e estratégica das dinâmicas do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.

Capítulo 2

Considerações sobre as Opções Metodológicas

CAPÍTULO II

2. Considerações sobre as Opções Metodológicas

2.1. Notas Preliminares

“Não haverá, portanto, uns métodos melhores do que outros, mas métodos que melhor ou pior servem o estudo pretendido”.

(Sousa, 2005, p. 32).

O estudo realizado incidiu sobre as lógicas da ação organizada dos atores da Universidade de Évora no contexto do Processo de Bolonha. Não há dúvida que uma universidade é, em traços gerais, um grande sistema complexo, cuja ação interjeta a gestão das infraestruturas universitárias, recursos técnicos e financeiros, e a ação social de apoio aos estudantes, por outro lado, a intervenção na comunidade científica, designadamente no que concerne à gestão dos docentes, das unidades curriculares, das orientações científicas, entre outros tópicos. Tratam-se de duas dimensões interdependentes, que possuem especificidades próprias na vida organizacional universitária.

Assim, no que respeita à aproximação metodológica para o estudo da Universidade de Évora e o seu Processo de Bolonha, importa optar por uma orientação do estudo mais focalizado nas lógicas do funcionamento interno, nas orientações políticas dos órgãos de decisão e na estratégia de ação dos atores, procurando essencialmente desta forma, descobrir o sistema de ação que lhes serve de base na regulação do processo de Bolonha em causa. Trata-se da escolha dum quadro metodológico de diagnóstico organizacional que permite situar os atores na organização, e analisar de que forma as suas relações se estruturam na implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha, para melhor compreender as lógicas relacionais e as regras do jogo da ação organizada. Valorizou-se assim na abordagem metodológica do estudo realizado, um diagnóstico sociológico e prospetivo da importância e da especificidade dos sistemas de ação local, para além dos sistemas mais vastos (internos e externos) que os condicionam. Entendemos que a valorização dos

sistemas locais permite a compreensão das tomadas de decisão sobre o processo de Bolonha que tiveram lugar, bem como as consequências que daí resultaram.

2.2. Tipo de Estudo e Orientações para a Análise Prospetiva

Em relação à estratégia de abordagem da pesquisa realizada, optamos por um estudo do tipo misto (quali-quantitativo), adaptando as orientações de Creswell, (2013) sobre *Qualitative Inquiry and Research Design*, seguindo ainda a definição de estudo de caso, introduzida por Yin (2006) que refere que um estudo de caso é um tipo de investigação empírica que “investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. (Yin, 2006, p. 32). Este autor refere ainda (Yin, 2006, p. 26) que o estudo de caso deve ser a estratégia utilizada para responder a questões do tipo “como” ou “porquê” e quando o investigador não consegue controlar os acontecimentos.

Ainda este autor (Yin, 2006, p. 32), o método de estudo de caso é interpretado como uma estratégia de pesquisa abrangente, dado que reúne a lógica de planeamento, técnicas de recolha de dados e abordagem à análise dos mesmos. Também, argumenta Yin (2006, p. 34) que o método de estudo de caso não se deve confundir com “pesquisa qualitativa”. Para este autor “... podem-se basear os estudos de caso em qualquer mescla de provas quantitativas e qualitativas. Ademais, nem sempre precisam incluir observações directas e detalhadas como fonte de evidência” (Yin, 2006, p. 34).

Face ao exposto, optámos por um estudo de caso, pois o estudo de caso é igualmente considerado segundo Carmo (1998) como um estudo de uma ou mais situações particulares preocupando-se essencialmente com a observação, reconstituição e análise dos mesmos. Visto como uma abordagem no sentido em que mobiliza vários métodos de investigação, o estudo de caso é um estudo de aprofundamento de uma realidade. Preocupando-se o caso em retratar a realidade através do particular, é importante que o estudo de caso possa ser aplicável ao geral da realidade (Carmo, 1998).

A metodologia utilizada para a análise prospetiva é defendida por duas Escolas Científicas. Por um lado, a Francesa, constituída por *De Juvenel* e por *Michel Godet*, nos anos sessenta do século XX, essencialmente humanista, considera que o futuro pode ser modificado e estruturado mediante ações dos atores sociais intervenientes. Os autores franceses valorizam a metodologia qualitativa. Por outro lado, a Anglo-saxónica, contempla tradições inglesas, alemãs e americanas, assume a componente baseada na tecnologia, principal motor a influenciar a transformação da sociedade, sendo-lhes possível vaticinar cenários para o futuro, baseando-se na análise da mudança tecnológica. Os seus atores valorizam a metodologia quantitativa (Saragoça, Silva & Fialho, 2017).

Segundo Saragoça (2010 e 2013), na pesquisa por si realizada referiu que “a análise funcionalista continha limitações, por se interessar distantemente pelos comportamentos dos indivíduos em sociedade e por subestimar a estabilidade deste sistema social, unicamente entendido ao nível global”.

Michel Godet (1993), na metodologia prospetiva que utilizou, considerou o método de construção de cenários, que identificou como “...Um cenário é um conjunto formado pela descrição de uma situação futura e do encaminhamento dos acontecimentos que permitem passar da situação de origem a essa situação futura. Considerou ainda que ...as hipóteses de um cenário devem envolver cinco condições: pertinência, coerência, verosimilhança, importância e transparência”. Verificadas estas condições, os cenários atingem credibilidade científica e utilidade prática desde que as questões colocadas sejam corretas e as hipóteses chave adequadamente formuladas, (Saragoça, 2010).

Segundo Godet (1993), existem dois tipos de cenários, assim identificados: “**Exploratórios**: partem das tendências passadas e presentes e conduzem a futuros verosímeis; **Normativos**, ou de **antecipação**: são construídos a partir de imagens alternativas do futuro, podem ser desejados ou, pelo contrário, temidos; são concedidos de forma retroprojectiva.”

Na perspetiva deste autor, existem ainda outras tipologias de cenários: “**Diacrónicos**, quando são apresentados detalhes de uma determinada história de futuro ou uma cena histórica da evolução de determinado aspeto, sob a forma de uma sequência de eventos ou tendências; **Sincrónicos** quando retratam

imagens sobre o futuro, com a descrição das circunstâncias da ocorrência de determinado aspeto num determinado momento do tempo futuro” (cf Baião, 2014).

Ainda segundo Godet (1993), é possível definir três formas distintas, quanto à forma da abrangência dos cenários:

- possíveis – compreendem todos os aspetos possíveis;
- realizáveis – abrangem o possível, considerando os condicionalismos;
- desejáveis – revelam preferências dos atores, face aos que são possíveis de realizar.

Apresentam-se diferentes hipóteses para justificar a realização de planeamento, com recurso aos exercícios de cenários possíveis, porque permite clarificar a incerteza, obter várias opiniões partilhadas, identificar aspetos de transformação de sistemas e procedimentos dos atores, atingir adaptações à mudança no ambiente do sistema, utilizando planos de contingência e de estratégia. Planejar, constituindo cenários facilita a tomada de decisão orientada com o objetivo de atingir o futuro desejável, considerando os possíveis, nos quais as incertezas devem ser tidas em conta.

Ao considerar a análise qualitativa, Michel Godet, em 1993, criou o método “*la prospective*”. É uma forma específica de organizar a análise, utilizando um estudo/pesquisa da ação dos atores intervenientes, utilizando métodos adequados para formar os cenários. Utiliza ideias-chave para constituir a base do enfoque de “*la prospective*”, e do método dos cenários que devem:

- clarificar as ações do presente à luz do futuro;
- explorar futuros múltiplos e incertos;
- adotar um enfoque global e sistemático;
- considerar fatores qualitativos e as estratégias de atores;
- optar por uma pluralidade e complementaridade de enfoques;

- inexistência de neutralidade na informação e prospeção;
- considerar e questionar ideias pré concebidas.

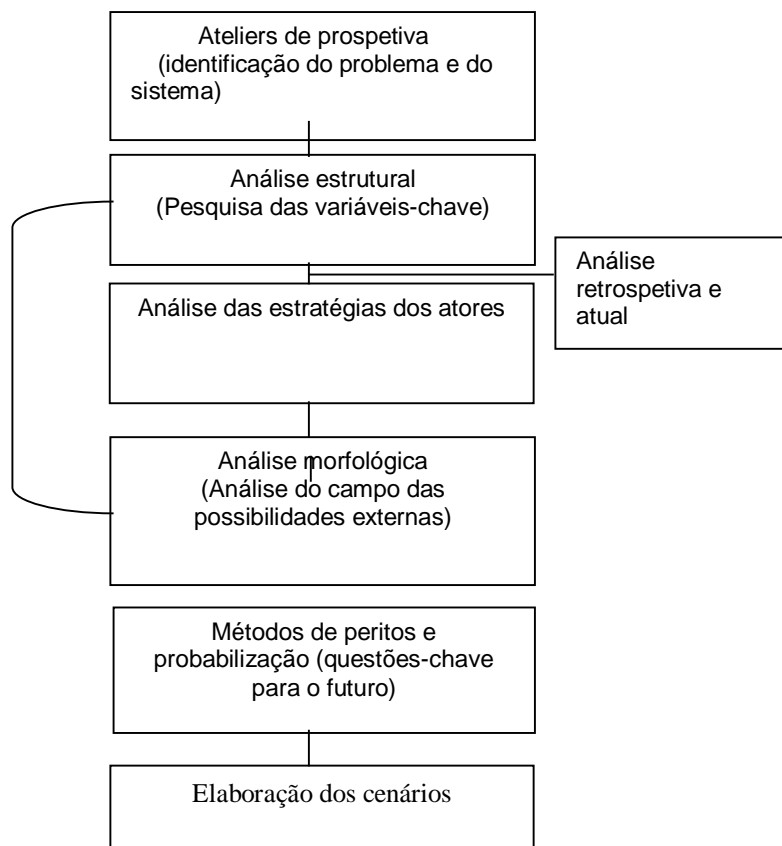
Godet (1993), na metodologia que adotou, integrou o método de construção de cenários entre duas tarefas, o diagnóstico da organização e apoio às escolhas estratégicas. Para este autor, o método dos cenários deve estruturar-se em três partes (Saragoça, Silva & Fialho, 2017):

- construção da base analítica e histórica. Trata-se de um conjunto de representações sobre o estado do sistema. Esta análise identifica as variáveis-chave e os jogos de atores;
- exploração do campo das evoluções possíveis, para reduzir as incertezas, estimando a probabilidade de ocorrência de combinação da dimensão. Pode ser efetuada por análise morfológica, com o objetivo de desdobrar o sistema em dimensões essenciais, definindo as configurações mais prováveis em cada dimensão e estudar as combinações existentes;
- elaboração dos cenários, descrevendo os possíveis “estados finais” e do caminho que conduz da situação atual aos “estados finais”.

Neste método prospetivo, a construção da base possibilita a delimitação do sistema, que consiste na concretização de um diagnóstico, constituído pela identificação das variáveis-chave, que caracterizam o sistema, terminando com o estudo das estratégias de atores. A análise estrutural põe em evidência os “efeitos escondidos”, desdobra o sistema em grupos de variáveis, identifica as variáveis-chave, dá visibilidade à relação entre variáveis e verifica a existência de problemáticas. Por outro lado a estratégia de atores possibilita a estruturação da análise de modo a que seja possível verificar a posição destes atores, em relação às variáveis-chave e permite ainda perceber as alianças e as estratégias, bem como a existência de conflitos de interesse (Saragoça, Silva & Fialho, 2017).

Assim sendo, argumenta Godet (1993) que para clarificar o processo técnico de elaboração de cenários, identificam-se como diferentes etapas do método no manual de prospetiva estratégica, a identificação do problema e do sistema, passando pela caracterização das variáveis-chave, assim como pela análise das estratégias dos atores e pela análise do campo das possibilidades externas. Seguem-se os procedimentos para elencar as questões do futuro para a elaboração dos cenários, conforme o descrito na figura infra:

Figura 1: Etapas do método dos cenários



Fonte: Godet.(1993).

Os objetivos mais relevantes a alcançar através da análise estratégica de atores são os seguintes (Saragoça, Silva & Fialho, 2017): a identificação e a caracterização dos atores-chave; a perceção das alianças, das estratégias e dos conflitos que possam vir a existir; permitir a ocorrência de uma maior participação e reflexão estratégica, dos atores implicados; o confronto das ações e dos

projetos e a avaliação das relações de força que possam existir; bem como preconizar algumas recomendações estratégicas, que possibilitem o desenvolvimento da organização e determinem a implementação dessas estratégias¹⁹.

Neste sentido, devem ser Identificadas as variáveis-chave da análise estrutural, invariantes, tendências e factos que conduzam ao futuro e as questões-chave do jogo dos atores, com vista à construção dos cenários.

Cabe-nos, nesta fase elaborar as hipóteses, através de consulta a peritos de modo a poder recolher informação pertinente, que nos permita iniciar a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, com vista à obtenção de respostas que nos possibilite a hierarquização dos cenários e o desenho dos esquemas prospetivos, através de *software* adequado da escola francesa de *La Prospective*.

Em suma, tendo em consideração o referido anteriormente e porque o nosso estudo se baseia essencialmente nos pressupostos da escola de Godet, na investigação realizada, as opções metodológicas adoptadas inscrevem-se num estudo de caso do tipo descritivo, moldada com uma abordagem diagnóstica prospetiva de natureza mais dual, sendo uma qualitativa (14 entrevistas) bem como a abordagem quantitativa (109 questionários) das opiniões dos inquiridos.

2.3. Procedimentos para a Recolha e o Tratamento da Informação

Tal como foi referido anteriormente, constitui propósito deste estudo identificar os determinantes organizacionais e as estratégias adotadas pelos principais atores da Universidade de Évora para a implementação do Processo de Bolonha.

¹⁹ De relevar que para *Child*, tendo em consideração os seus antecessores *Chandler* (1962), e apoiando-se na conceptualização da empresa de *Cyert* e *March* (1963), "(...) mostra que a estratégia de uma empresa, ou seja o conjunto das escolhas operadas pelos seus dirigentes ou a sua 'aliança dominante' na afectação dos recursos disponíveis, modela a sua estrutura. O mesmo é dizer que entre as influências do meio e a estrutura de uma organização se intercala uma variável intermédia, a estratégia da organização tal como é formulada pela sua "aliança dominante" (citado por Friedberg, 1993, p.89).

Não obstante adotar no estudo realizado os pressupostos metodológicos da escola prospetiva de Godet, foi necessário desenvolver instrumentos específicos para o estudo, na medida em que não foi possível encontrar instrumentos de recolha de dados disponíveis nas bases de dados.

Assim, adoptámos como procedimentos 5 fases ou momentos de trabalho para a recolha e tratamento da informação:

- a) Fase 1: revisão da literatura com pesquisa das bases de dados de revistas de referência e repositórios das universidades nacionais e estrangeiras;
- b) Fase 2: procedemos à análise de diferentes documentos produzidos por investigadores; foram revistos e lidos os relatórios emitidos pela Universidade de Évora; foram analisados dados constantes do *SIUE*, quer de estudantes nacionais, internacionais, mobilidade *in* e *out*. Nesta fase foram identificados as variáveis e indicadores que caracterizam os sistema interno e externo da matriz de ação da Universidade de Évora no contexto do Processo de Bolonha;
- c) Fase 3: conceção, desenho e validação dos instrumentos (inquérito por questionário e entrevista);
- d) Fase 4: definição da amostra de recolha e aplicação dos instrumentos de recolha (questionários e entrevistas). O período de recolha de dados teve início em outubro de 2016 e terminou em agosto de 2017;
- e) Fase 5: tratamento da informação recolhida, sendo a quantitativa tratada com a aplicação informática do SPSS (versão 23), os dados referentes à análise prospetiva com as aplicações MICMAC, MACTOR, MORPHOL, SMIC-PROB-EXPERT, e os dados qualitativos foram tratados pelo procedimento manual (análise de conteúdo) e pelo processo de classificação automática de textos (perguntas abertas do questionário e das entrevistas) com o *software* livre IRAMUTEQ²⁰. Para a análise dos resultados privilegiamos a triangulação da informação recolhida.

⁸ Software livre (*open-source*) com interface *R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* da autoria de Pierre Ratinaud do Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales, Toulouse-França.

Em relação aos documentos consultados, é de relevar que foi efetuada uma minuciosa leitura da literatura que achámos pertinente para esta abordagem. Assim, procedemos a diversas leituras, nomeadamente artigos publicados, dissertações de mestrado, teses de doutoramento, periódicos, e outras leituras que considerámos relevantes e que muito contribuíram para a formação do marco teórico que fundamentou a estrutura do trabalho de investigação e ajudou a orientar o desenho dos instrumentos de recolha de dados, dentro dos limites do possível. É ainda de salientar que efetuamos diversos encontros com peritos e académicos de várias instituições portuguesas que em diferentes épocas estiveram envolvidos no Processo de Bolonha, que no nosso país de uma maneira geral teve início no ano letivo 2006/2007, após legislação publicada para este efeito, nomeadamente o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior, Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, o Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, republicado em 7 de agosto, pelo Decreto-Lei nº 115/2013.

Com respeito ao inquérito por questionário elaborado e aplicado no estudo, procedemos à validação facial de conteúdo junto de três peritos. Efetuamos um ensaio prévio, não tendo verificado necessidade de alterar os conteúdos das perguntas abertas e fechadas, sendo algumas delas sob a forma de escalas do tipo *Likert*. O guião de inquérito por questionário é conforme o descrito no Apêndice 4, sendo composto por duas grandes seções, sendo uma designada de “Lógicas do PB” e a outra “A UÉvora e o PB”.

Após uma primeira abordagem aos potenciais respondentes, obtida a sua anuência, foram os mesmos enviados através de correio eletrónico, em duas versões, sendo uma dirigida aos docentes, alguns dos quais exercem funções dirigentes, e outra a estudantes e ex-estudantes, alguns dos quais integram na atualidade o quadro de pessoal não docente e não investigador, em diversos serviços da instituição. É de salientar que estão incluídos na amostra intencional os diretores dos cursos de 2.º e 3.º ciclos, envolvidos na implementação do Processo de Bolonha, e professores que integram os diferentes órgãos na Instituição. Quanto aos estudantes e ex-estudantes, privilegiamos os do 2º ciclo e 3º ciclo, em particular os que tinham experiência da vivência do 1º ciclo na Universidade de Évora.

De referir que optámos por uma amostra do tipo intencional, privilegiando a estratégia de bola de neve. Devido a constrangimentos de ordem diversa, dos 181 questionários enviados inicialmente a Dirigentes, Docentes, não Docentes e Alunos, foram apenas recebidas respostas referentes a 109 casos, conforme o seguinte (Quadro 1):

Quadro 1: Caracterização dos Inquiridos

Sexo	Freq	Fem	Masc.			
		%	%			
	109	52,3	47,7			
Grupo etário	Freq	18 a 25	26 a 34	35 a 44	45 a 54	55 ou +
		%	%	%	%	%
	109	1,8	5,5	20,2	39,4	33,1
Tipo de Inquirido	Freq	dirigentes	docentes	não docentes	alunos e ex-alunos	
		%	%	%	%	
	109	13,8	51,4	11,9	22,9	

Fonte: Inquérito

Da leitura do Quadro 1, constatámos que a amostra comporta 52,3% de inquiridos do sexo feminino e 47,7% masculino; o maior número de inquiridos corresponde à faixa etária entre os 45 a 54 anos (39,4%), seguida dos inquiridos com 55 ou + anos (33,1%); 51,4% são docentes, seguindo os alunos e ex-alunos (22,9%), os dirigentes (13,8%) e dos não docentes (11,9%).

De relevar que, embora a amostra seja intencional, mas, após a recolha de dados foi aferida a fiabilidade das escalas do inquérito por questionário, através do critério do *Alpha* de *Cronbach* (Pestana & Gageiro, 2003). Como se sabe, esta estatística “é uma das medidas mais usadas para verificação da consistência interna de um grupo de variáveis (itens), podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica. Varia entre 0 e 1, considerando-se a consistência interna” (Pestana & Gageiro, 2003, pp.542-543). São consideradas escalas de **Muito boa** consistência, os valores de *Alpha* superior a 0,9; **Boa** com valores entre 0,8

e 0,9; **Razoável** com valores 0,7 e 0,8; **Fraca** entre 0,6 e 0,7; **Inadmissível** para o $\alpha < 0,6$.

Tendo presente estas indicações de Pestana & Gageiro (2003), considero que as escalas do inquérito por questionário apresentam adequadas qualidades em termos de constância interna (Quadro 2).

Quadro 2: Fiabilidade das Escalas

Escalas	Alpha Cronbach	Nº. Itens
P2. Descritores dos conteúdos programáticos e ou linhas de ação que melhor caracterizam o Processo de Bolonha	0,752	12
P5. Grau de influência dos agentes/atores na decisão política do Processo de Bolonha	0,887	17
P16. Mudanças verificadas com a implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	0,947	19
P20. Principais factores críticos de sucesso da implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	0,951	19

Fonte: Inquérito

No que concerne à componente mais qualitativa, procedi à recolha de 14 entrevistas, adotando igualmente uma escolha dos atores-chave, segundo os princípios de bola de neve. De referir ainda que, numa primeira fase, efetuei três entrevistas a *Atores-Chave* da Universidade de Évora, (versão inicial do guião, conforme o Apêndice 1). A esta fase, seguiu-se a das entrevistas propriamente ditas, sendo elas realizadas a um conjunto de *Atores-Expert* (especialistas ou peritos) na implementação do Processo de Bolonha da Universidade de Évora. A versão final do guião é conforme o descrito no Apêndice 2. Esta versão final do Guião de Entrevista Prospetiva (entrevista semi-estruturada) é composta por 17 questões, acrescida por uma última destinada à caracterização do entrevistado/*expert*. A estrutura do guião contém as seguintes dimensões: Enquadramento do Processo de Bolonha na Universidade de Évora; Principais áreas do Processo de Bolonha; Dinâmicas do Sistema de Ação da UÉvora; Tendências de desenvolvimento e consolidação do PB na UÉvora, Sugestões e Caracterização do entrevistado/*expert*.

Para o desenho das matrizes prospetivas do guião, tomei em consideração as recomendações dos 3 peritos auscultados nos contatos preliminares e a análise documental realizada, mormente o plano estratégico da UÉvora, tendo considerado como relevantes o seguinte (ver Apêndice):

- **Delimitação do sistema interno e externo:**
 - Sistema interno:
 - Variáveis da governação;
 - Variáveis das áreas de interiorização do Processo de Bolonha;
 - Variáveis dos recursos financeiros;
 - Variáveis dos recursos tecnológicos e equipamentos de apoio ao ensino e investigação;
 - Sistema externo:
 - Variáveis das políticas governamentais e sectoriais;
 - Variáveis sócio-demográficas, culturais e outras dos público-alvo;
 - Variáveis da rede regional;
 - Dinâmicas socioeconómicas da envolvente regional e mercado de trabalho.

- **Atores-chave do sistema:**
 - Atores externos:
 - União Europeia – Países aderentes do PB;
 - Governo (Ministério da CTES);
 - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES);
 - Instituições do Ensino Superior (IES)-Públicas;

- Autarquias e comunidades municipais – Regionais/Locais;
 - Empresas e associações empresariais-Regionais/Locais;
 - Sindicatos – Ensino Superior;
 - Associações profissionais (AP);
 - Associações académicas (AA) – Estudantes;
 - Outras organizações –Regionais/Locais;
 - Cidadãos da Região Alentejo.
- Atores internos:
 - Conselho Geral da Universidade Évora;
 - Reitor da Universidade Évora;
 - Conselho de Gestão da Universidade Évora;
 - Diretores das Unidades Orgânicas da UÉvora;
 - Técnicos Superiores relacionados com o Processo de Bolonha;
 - Alunos da Universidade de Évora;
 - Docentes da Universidade de Évora;
 - Não docentes da UÉvora.
- **Objetivos-estratégicos:**
 - Garantir a autonomia financeira da IES;
 - Garantir a implementação e concretização dum sistema de qualidade nas IES;
 - Melhorar as práticas para a modernização dos serviços de apoio aos estudantes nas IES;
 - Assegurar a criação e acreditação de planos de estudos segundo o PB, e centrado no estudante;

- Melhorar as práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores;
 - Reforçar o fomento da cooperação europeia e o estabelecimento de parcerias para a garantia de qualidade;
 - Garantir o fomento da aprendizagem ao longo da vida;
 - Reforçar o envolvimento dos estudantes na gestão das IES;
 - Melhorar a promoção da dimensão europeia e a internacionalização do ensino superior e a transferência do conhecimento.
-
- **Hipóteses de cenarização:**
 - Desenvolvimento de ações estratégicas com vista a implementar projetos de investigação e demais ações conjuntas no Espaço Europeu;
 - Promoção de uma adequada articulação da oferta formativa entre as diversas IES da Rede Regional do Alentejo, numa lógica de complementaridade;
 - Fomento da oferta formativa especializada, graduada e pós-graduada, a nível transfronteiriço;
 - Criação de mecanismos que potenciem a empregabilidade e ou inserção na vida ativa;
 - Desenvolvimento de acordos institucionais para o fomento da aprendizagem ao longo da vida;
 - Promoção da cooperação entre as IES da Rede Regional do Alentejo que incluam o estabelecimento de programas de mobilidade para os alunos, docentes e não-docentes;
 - Dinamização da melhoria contínua da qualidade do Processo de Bolonha;

- Promoção da internacionalização da oferta formativa (em língua inglesa ou outra);
- Reforço dos projetos de investigação com a participação dos alunos;
- Incremento de medidas de formação inicial e contínua, orientadas para o reforço de competências dos alunos, docentes e não docentes, designadamente no domínio do empreendedorismo e inovação;
- Dinamização do aumento da cooperação com as organizações públicas e privadas para a maximização das oportunidades de estágio;
- Aumento da ligação ao mundo do trabalho através do desenvolvimento de projetos de investigação aplicada com as organizações empregadoras e o envolvimento de investigadores e alunos da formação graduada e pós-graduada;
- Aposta no desenvolvimento de ações de aprendizagem das línguas (inglês e castelhano);
- Desenvolvimento de ações estratégicas de promoção ativa da formação graduada e pós-graduada para públicos com necessidades especiais;
- Aumento da formação contínua dos docentes;
- Aposta na qualificação de recursos humanos não-docentes;
- Aposta na oferta formativa especializada e extra-curricular para os alunos, com vista à melhoria das suas condições de inserção no mercado do trabalho;
- Estímulo de ações para assegurar as condições de mobilidade internacional.

Quanto ao tratamento dos dados quantitativos, adoptamos o seguinte procedimento para as diferentes dimensões do questionário:

Perguntas fechadas (Tratamento com o SPSS, versão 23):

- Estatística descritiva;
- Diferenças segundo tipo de inquirido- teste Kruskal-Wallis;
- Hierarquia dos descritores- teste Friedman;
- Análise Factorial de Componentes Principais (AFCP com Varimax).

Perguntas abertas (Tratamento manual e automático):

- Análise de Conteúdo, na forma Temática;
- Análise lexicométrica do *corpus* textual:
 - estatísticas textuais clássicas;
 - classificação hierárquica descendente (CHD);
 - análise de similitude e nuvem de palavras.

Para os dados qualitativos, em particular das entrevistas, tal como referido anteriormente, foi aplicada a análise lexicométrica ao *corpus*, através do *software* IRAMUTEQ, tendo sido extraído um conjunto de dados que permitiram analisar as co-ocorrências mais relevantes das mesmas e as suas formas ou agrupamentos mais expressivos. Por outras palavras, tivémos em atenção um conjunto de sequência de ações para a extração dos dados qualitativos, identificando através do *software* as relações entre as palavras e os segmentos de texto, para melhor compreender as representações dos entrevistados.

Para o tratamento das matrizes prospetivas, foi aplicado o seguinte procedimento (Silva & Saragoça, 2017):

- análise estrutural, com aplicação do *software* MICMAC (**M**atriz de **I**mpactos **C**ruzados e de – **M**ultiplicação **A**plicada a uma **C**lassificação);

- análise dos atores, os objetivos estratégicos, as suas alianças, os conflitos e as estratégias através do *software* MACTOR (**M**étodo **A**CTores, **O**bjectivos; **R**elações de força);
- Identificação das principais hipóteses de futuro através da análise morfológica, através da aplicação informática MORPHOL;
- Caraterização das probabilidades simples e condicionais das principais hipóteses de cenarização, através da aplicação SMIC-PROB-EXPERT.

Capítulo 3

Componente Empírica

CAPÍTULO III

3. Componente Empírica

3.1. O campo do estudo: Universidade de Évora

3.1.1. Notas breves sobre a Universidade de Évora

A Universidade de Évora, fundada pelo Cardeal D. Henrique, revelou sempre um elevado interesse pelo ensino de qualidade. A construção do Colégio do Espírito Santo, confiado à Companhia de Jesus, obteve a anuência do Papa Paulo IV, expressa na bula “*Cum a nobis de Abril de 1559*”, que a tornou, deste modo, a segunda Universidade mais antiga no país. Inaugurada em 1 de Novembro de 1559, dia em que ainda hoje se continua a comemorar a abertura solene do ano académico. Celebrou em de 2009, o 9.º Jubileu, por ocasião dos seus 450 anos de existência, com a publicação de um livro de imagens editado pela Universidade de Évora, intitulado “450”. A exposição das fotografias deste livro teve lugar no Palácio da Inquisição, em Évora, entre os dias 1 de novembro e 31 de dezembro de 2009.

As disciplinas lecionadas à data da sua criação foram a Filosofia, Moral, Escritura, Teologia Especulativa, Retórica, Gramática e Humanidades, não sendo permitido o ensino de Medicina, Direito Civil e a parte contenciosa do Direito Canónico.

Em 8 de Fevereiro de 1759, dois séculos após a sua fundação, foi cercada por tropas de cavalaria, em consequência do decreto de expulsão dos Jesuítas. Os mestres acabaram então vencidos, sendo levados para Lisboa, onde foram encarcerados no Forte da Junqueira, tendo alguns sido deportados para os Estados Pontifícios.

Na segunda metade do século XIX, foi criado neste edifício Henriquino o Liceu de Évora, ao qual a Rainha Dona Maria II concedeu o uso de “capa e batina”, cumprindo a tradição universitária da cidade e do edifício.

Em 1973, por Decreto-Lei do Ministro da Educação, Senhor Professor José Veiga Simão, foi criado o Instituto Universitário de Évora, que foi extinto em 1979, dando lugar à Universidade de Évora.

O prestígio da Universidade de Évora, durante 200 anos, confundiu-se com o prestígio e o valor científico dos seus docentes. Nomes relevantes da cultura portuguesa e espanhola estiveram ligados à Universidade de Évora, nomeadamente: Luís de Molina, Francisco Suárez e Pedro da Fonseca.

Na atualidade a Universidade é constituída por diversos edifícios, assim designados: Colégio do Espírito Santo, onde está a sede; Colégio Luis António Verney, Colégio da Mitra, Colégio de Pedro da Fonseca, Colégio Mateus d'Aranda, Edifício dos Leões, Palácio do Vimioso, Convento das Maltezas – Centro de Ciência Viva em Estremoz, CIEMAR – Sines.

Os primeiros Estatutos da Instituição foram publicados no Diário da República, 1.ª Série N.º 200, através do Despacho normativo n.º 84/89, de 31 de agosto.

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 na 2.ª Série n.º 9, pelo Despacho normativo n.º 6/2007, de 12 de janeiro.

Face à criação do RJIES (Regime Jurídico de Instituições do Ensino Superior)²¹, Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, publicada no Diário da República 1.ª série, n.º 174, foi necessário proceder a nova revisão dos Estatutos. Estes foram publicados 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.

²¹ Segundo Heitor (2015) no seu contributo para o livro “40 Anos de Políticas de Ciência e Ensino Superior em Portugal”, (<http://in3.demo.ist.utl.pt>), retiramos o seguinte extrato: “É de salientar que a reforma do ensino superior em 2006-2010 veio facilitar a adopção de um novo regime legal para as Instituições de Ensino Superior RJIES, que valorizou o reconhecimento de unidades de investigação no âmbito do quadro da gestão universitária. Este facto foi potenciador não só de uma maior abertura das universidades à sociedade em geral, mas também de um envolvimento mais direto e claro dos investigadores nos processos de tomada de decisão das instituições (Horta, 2008). O RJIES permitiu também uma maior diversidade institucional incluindo a possibilidade de um estatuto legal sob a forma de fundações públicas regidas pelo direito privado. As Universidades Fundação marcam assim um novo marco no reforço institucional da actividade de I&D, sob a acção directa de políticas públicas. No final de 2009 três universidades adquiriram este estatuto, nomeadamente a Universidade do Porto, a maior universidade pública portuguesa com cerca de 30.000 alunos, a Universidade de Aveiro, uma universidade de dimensão média com cerca de 13.000 alunos, e o ISCTE-IUL, uma universidade de pequena dimensão com cerca de 6.000 alunos. (MCTES, 2010)”

Esta revisão provocou uma reestruturação fundacional da Universidade, cuja estrutura sofreu uma revisão profunda, com a criação de Unidades Orgânicas designadas Escolas, assim denominadas:

- Escola de Ciências e Tecnologia, constituída pelos Departamentos de Biologia, Desporto e Saúde, Engenharia Rural, Física, Fitotecnia, Geociências, Informática, Matemática, Medicina Veterinária, Paisagem, Ambiente e Ordenamento do Território, Química e Zootecnia;
- Escola de Ciências Sociais, integra os Departamentos de Economia, Filosofia, Gestão, História, Linguística e Literaturas, Pedagogia e Educação, Psicologia e Sociologia;
- Escola de Artes, integra os Departamentos de Arquitetura, Artes Cénicas, Artes Visuais e Design e Música;
- Escola Superior de Enfermagem de São João de Deus, criada em 1955, integrada na UÉvora, através do Decreto-Lei 175/2004, é unidade orgânica, de ensino politécnico;
- Instituto de Investigação e Formação Avançada.

Em 2014, houve necessidade de rever novamente os Estatutos, publicados no Diário da República, 2.^a série, n.º 149, através do Despacho normativo n.º 10/2014, de 5 de agosto.

De notar que, com a implementação do Processo de Bolonha, muitos alunos que tinham abandonado os seus estudos pelos mais diferentes motivos, voltaram à Universidade para concluir a sua formação inicial e muitos foram os que se matricularam em Mestrados. Ao longo destes anos tem sido possível constatar que o Processo de Bolonha serviu de motivação a esse grupo de estudantes que encontrando-se na vida ativa, a trabalhar em diferentes serviços sentiram necessidade de aprofundar os seus conhecimentos. Nos últimos anos, especialmente a partir de 2010, em que a Europa e o resto do mundo enfrentaram desafios sem precedentes, resultado da crise financeira global que provocou altas taxas de desemprego nos mais diversos sectores, os nossos jovens recém licenciados foram obrigados, anualmente, a deixar o seu país para

procurarem emprego, no estrangeiro, nomeadamente os diplomados em enfermagem, com muita aceitação pelos hospitais ingleses.

No ano letivo de 2017/2018, o número total de alunos da Universidade de Évora situou-se na ordem dos **6 824**, sendo 3 673 do 1.º ciclo, MI 623, 1762 do 2.º ciclo e 757 do 3.º ciclo e não conferente de grau 9.

3.1.2. Universidade de Évora e a oferta formativa

Na atualidade, a oferta formativa da Universidade de Évora é composta por cursos de formação inicial e avançada, cumprindo o desígnio do Processo de Bolonha na organização das ofertas em torno de três ciclos de estudo.

De relevar que a Universidade de Évora realiza anualmente, através do seu Gabinete de Planeamento e Garantia da Qualidade, a monitorização da qualidade da oferta formativa na perspetiva do estudante, realizada através de um inquérito de opinião, de aplicação obrigatória (artigo 12.º da Lei n.º 38/2007). No estudo realizado, no ano letivo 2016-2017, permitiu auscultar a opinião dos alunos dos três ciclos de estudo sobre o funcionamentos das u.c.(s) que frequentam, desempenho dos docentes, currículo e organização do curso bem como os serviços oferecidos pela universidade, sendo de destacar os seguintes resultados obtidos:

Os alunos/inquiridos, do **1.º ciclo e Mestrado Integrado**, relativamente aos cursos que frequentam, 83,9%, manifestaram a sua satisfação pela escolha do curso, apenas 15,9% consideram que as suas expetativas não foram atingidas. Relativamente às u.c (s) oferecidas pelas escolas aos vários cursos em funcionamento os alunos manifestaram uma avaliação positiva.

Quanto aos estudantes que frequentam o **2.º ciclo**, no que concerne às u.c.(s) oferecidas nos diferentes cursos, a taxa de respostas dos respondentes foi de 46,8%. A ESESJD com a taxa de respostas mais elevada, 71,75%. No que reporta aos Serviços de Informática os alunos quer do 1.º ciclo, Mestrado Integrado e 2.º Ciclo, revelaram o seu agrado pela simpatia, a competência e o apoio informático recebidos daqueles serviços.

Relativamente à prestação dos Serviços Académicos os estudantes consideram a utilidade do serviço quer ao nível de informação prestada individualmente, quer a simplicidade dos procedimentos efetuados *on-line*. No que concerne ao atendimento telefónico e através de email a opinião global manifestada pelos estudantes apresenta valores muito baixos (0,68 e 0,77) respetivamente.

Quanto aos estudantes do **3.º Ciclo**, o inquérito, organizado em cinco seções, consideramos a análise dos resultados obtidos e divulgados pelo Gabinete de

Planeamento e Garantia da Qualidade e que consideramos relevantes. Os alunos de 3.º Ciclo e os respetivos cursos são tutelados pelo IIFA – Instituto de Investigação e Formação Avançada da Universidade de Évora. O número de alunos inscritos nesse ano letivo 2016-2017, excluindo os alunos matriculados em tese, são num total de 353. Infelizmente apenas 37,68% responderam ao inquérito, sendo que comparando as respostas obtidas por estes alunos e os alunos de outras escolas as taxas de respostas foram as mais baixas, em todas as questões colocadas. No que concerne à prestação dos Serviços Técnicos desta universidade, as opiniões mais favoráveis reportam à eficiência do atendimento na reprografia. Quanto às instalações, quer a nível do auditório, salas de aula e de estudo, as opiniões recebidas revelaram um índice muito baixo.

No inquérito elaborado pelo Gabinete também foi tida em consideração a opinião dos estudantes, que estavam a realizar tese, dissertação, estágio, trabalho de projeto ou relatório profissional, procurou-se identificar como procedem à escolha do tema, do orientador bem como o percurso a efetuar até à conclusão, isto é obtenção do grau académico. Apenas aplicado aos alunos inscritos na UC DTE 0001, num total de 1527 alunos inscritos, apenas 188 responderam, a que corresponde uma taxa bastante baixa (12,3%), sendo que os mestrandos representavam 14,3% e os doutorandos apenas 9,7%. Possivelmente esta taxa diz respeito a um maior afastamento destes estudantes na fase de elaboração das sua pesquisa. Discriminando os trabalhos a realizar, a grande maioria (85/1%) estão a realizar dissertação/tese, seguindo-se os estudantes a realizar estágio 6,99%. A ECS apresenta uma maior percentagem de estudantes a elaborar trabalho de projeto (7,6%), seguida da ECT (2,1%). Estes estudantes indicaram na sua maioria estar a efetuar pesquisa bibliográfica (53,0%), e os restantes 45,4%, encontram-se a redigir o texto do seu trabalho. No caso dos alunos do 3.º Ciclo cerca de 46,9% tinham procedido à escolha do tema a desenvolver desde o início do curso, e os mestrandos cerca de 19,3%, tendo ainda indicado que a escolha do tema teve influência a sugestão apresentada por um dos docentes ligados ao funcionamento do curso. No que concerne à escolha do orientador, o docente da área em que o tema escolhido se enquadra foi o mais escolhido 59,6%. Relativamente à regularidade das reuniões com o

orientador a mais indicada pelos estudantes era mensal, embora tenham manifestado a elevada disponibilidade do orientador. Todos os estudantes foram unânimes em considerar a capacidade do orientador como muito boa (75,4%).

Relativamente ao plano de estudos do curso, os respondentes manifestaram a sua insatisfação, porque as matérias lecionadas não corresponderam às expectativas. De referir que a maioria dos estudantes, 89,9%, referiram que ainda assim, não deixariam de escolher o mesmo curso e o tema a desenvolver. Relativamente à escolha do orientador, os estudantes 93,1% revelaram escolher o mesmo orientador, face ao grau de satisfação.

Tendo em conta as respostas dos inquiridos, nas diferentes escolas e cursos, no que concerne à avaliação, verificou-se que a grande maioria dos cursos (94,29%) obtém notas de Bom e Muito Bom, tendo avaliado positivamente a classificação obtida.

Relativamente ao 3.º ciclo e com base na informação recolhida no IIFA, a avaliação dos cursos desde 2010 até julho de 2018, na sua maioria quer a nível quantitativo que funcionou nos primeiros anos, quer a nível qualitativo que teve início em 2014, também podemos considerar muito positiva.

Para complementar esta breve descrição do contexto da oferta formativa, apresenta-se em seguida os dados oficiais dos cursos referentes ao ano letivos de 2017/2018. Assim, a oferta do 1.º ciclo é composta por 34 cursos, conforme o seguinte:

- **Escola de Artes:**
 - Arquitetura;
 - Artes Visuais – Multimédia;
 - Design;
 - Música;
 - Teatro.

- **Escola de Ciências Sociais:**
 - Ciências da Educação;

- Economia;
 - Educação Básica;
 - Gestão;
 - História e Arqueologia;
 - Línguas e Literaturas;
 - Património Cultural;
 - Psicologia;
 - Relações Internacionais;
 - Sociologia;
 - Turismo.
- **Escolas de Ciências e Tecnologia:**
 - Agronomia;
 - Arquitetura Paisagista;
 - Biologia;
 - Biologia Humana;
 - Bioquímica;
 - Biotecnologia;
 - Ciência e Tecnologia Animal;
 - Ciências do Desporto;
 - Ecologia e Ambiente;
 - Engenharia Informática;
 - Engenharia Mecatrónica;
 - Geografia;
 - Geologia;

- Matemática Aplicada à Economia e à Gestão;
- Medicina Veterinária;
- Química;
- Reabilitação Psicomotora.
- Escola Superior de Enfermagem de São João de Deus:
 - Enfermagem.

Relativamente ao 2.º ciclo de estudos (Mestrado), todas as escolas oferecem esta formação avançada, sendo oferecidas no ano lectivo de 2017/2018 as seguintes:

- Escola de Artes:
 - Design;
 - Ensino de Música;
 - Música;
 - Práticas Artísticas em Artes Visuais;
 - Teatro.
- Escola de Ciências Sociais:
 - Arqueologia e Ambiente;
 - Arqueologia e Ambiente (Erasmus Mundus-Archmat);
 - Ciências da Educação-Administração, Regulação e Políticas Educativas;
 - Ciências da Educação-Supervisão Pedagógica;
 - Economia;
 - Economia e Gestão Aplicadas;
 - Economia Monetária e Financeira;

- Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor;
- Educação Pré-Escolar;
- Educação Pré e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário;
- Ensino de Informática;
- Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário;
- Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas Áreas de especialização de Espanhol e de Francês;
- Estudos Históricos Europeus e Africanos;
- Filosofia;
- Gestão;
- Gestão da Qualidade e Marketing Agro-Alimentar;
- Gestão e Valorização do Património Histórico e Cultural;
- Gestão e Valorização do Património Histórico e Cultural (TPTI-Erasmus Mundus);
- História;
- História do Mediterrâneo Islâmico e Medieval;
- Línguas e Linguística: Tradução e Ciências da Linguagem;
- Literatura;
- Políticas de Bem Estar em Perspectiva: Evolução, Conceitos e Actores;
- Políticas Públicas e Projectos;
- Psicologia;

- Relações Internacionais e Estudos Europeus;
- Sociologia;
- Turismo e Desenvolvimento de Destinos e Produtos;
- Escola de Ciências e Tecnologia:
 - Análises Químicas Ambientais;
 - Arquitetura Paisagista;
 - Biologia da Conservação;
 - Bioquímica;
 - Ciências e Tecnologia da Terra, da Atmosfera e do Espaço;
 - Direção e Gestão Desportiva;
 - Ecologia da Paisagem;
 - Engenharia Agronómica;
 - Engenharia da Energia Solar;
 - Engenharia Florestal: Sistemas Mediterrânicos;
 - Engenharia Geológica;
 - Engenharia Informática;
 - Engenharia Informática (E-Learning);
 - Engenharia Mecatrónica;
 - Engenharia Zootécnica;
 - Exercício e Saúde;
 - Gestão e Conservação de Recursos Naturais (Curso em Associação);
 - Gestão e Políticas Ambientais (Curso em Associação);
 - Modelação Estatística e Análise de dados;
 - Paleontologia (Curso em Associação);

- Psicomotricidade;
- Viticultura e Enologia;
- Escola Superior de Enfermagem de São João de Deus:
 - Enfermagem (em associação);
 - Enfermagem de Saúde Materna e Obstétrica;
 - Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia (terminal).

A oferta formativa do 3.º ciclo é coordenada pelo Instituto de Investigação e Formação Avançada, embora os programas de doutoramento estejam ancorados nos centros de investigação. Constituem o portfolio da oferta avançada os seguintes cursos:

- Arqueologia;
- Arquitetura;
- Artes e Técnicas da Paisagem;
- Artes Visuais;
- Biologia;
- Bioquímica;
- Ciências Agrárias e Ambientais;
- Ciências da Educação;
- Ciências da Terra e do Espaço;
- Ciências Veterinárias;
- Economia;
- Engenharia Mecatrónica e Energia;
- Filosofia;
- Gestão;
- História;

- História Contemporânea;
- História da Arte;
- História e Filosofia da Ciência;
- História: Mudança e Continuidade num mundo global (inter-Universitário-Piudhist);
- Informática;
- Linguística (tutorial);
- Literatura;
- Matemática;
- Matemática (E-Learning);
- Motricidade Humana;
- Música e Musicologia;
- Química;
- Sociologia;
- Sociologia: Conhecimento para Sociedades Abertas e Inclusivas (OPENSOC - Programa – interuniversitário).

Conforme os dados constantes no sistema de informação da Universidade de Évora (SIIUÉ), verificámos que o total de estudantes ingressados no ano letivo 2017/2018, situou-se na ordem dos 2328 alunos, sem contabilizar os estudantes em mobilidade e reingressados, incluindo toda a oferta formativa (Licenciaturas e outras formações) (Quadro 3).

Quadro 3: estudantes ingressados no ano letivo 2017/2018

ESCOLAS	1.ºCiclo	Mestrado Integrado	2.º Ciclo	3.ºCiclo	Outras Formações	Total
EA	158	41	63			262
ECT	496	66	300		11	873
ECS	503		338		17	355
ESE	78		24		57	159
IIFA			16*	160		176
Total	1235	107	741	160	85	2328

*Erasmus Mundus 2016-2017

Capítulo 4

Principais Resultados do Estudo

CAPÍTULO IV

4. Principais Resultados do Estudo

4.1. Um primeiro olhar sobre o Processo de Bolonha

4.1.1. Aspetos gerais do conhecimento dos inquiridos sobre o Processo de Bolonha

De acordo com a informação recolhida junto dos inquiridos, verificamos que os mesmos afirmam que possuem adequado conhecimento sobre o PB, sendo como é natural um conhecimento mais elevado junto dos dirigentes (86,7%), seguindo dos docentes (83,9%). Verificamos ainda que os alunos manifestam que possuem pouco conhecimento sobre o processo (37,5%) (Quadro 4).

Quadro 4: P1. O conhecimento sobre o Processo de Bolonha segundo o tipo de inquirido

	Freq.	Não (%)	Sim (%)
Dirigentes	15	13,3	86,7
Docentes	56	16,1	83,9
Não docentes	14	21,4	78,6
Alunos	24	62,5	37,5
Total	109	26,6	73,4

Nota: Qui-quadrado=20,563; df=3; sig.=0,000

Fonte: Inquérito

Analisando as perguntas abertas, verificamos que os respondentes possuem um conhecimento generalizado sobre as diferentes declarações realizadas pelos países aderentes (*Magna Charta Universitatum*; Sorbonne, Bolonha, Estratégia de Lisboa, Praga, Berlim, Glasgow, Bergen, Londres, Lovaina, Budapeste-Vienna, Bucareste, etc.), assim como sobre a legislação portuguesa (Lei n.º 62/2007; Decreto-Lei n.º 42/2005; Decreto-Lei n.º 74/2006; Decreto-Lei n.º 341/2007; Decreto-Lei n.º 107/2008; Decreto-Lei n.º 115/2013). É da opinião dos respondentes que os relatórios colocados anualmente na página das Universidades indicavam a relevância do PB e sua influência nas alterações efetuadas na oferta formativa.

Verificamos ainda que os inquiridos valorizam o conhecimento sobre o PB colocando o enfoque nas questões em torno da organização dos três (3) ciclos de estudos, o sistema de créditos em ECTS, a alteração dos planos curriculares, assim como a mobilidade no espaço europeu.

“Conheço os objetivos do processo de Bolonha e acompanhei a sua evolução. Acompanhei como foi feita a adequação dos cursos da UÉ a Bolonha. O objetivo central passa sempre por facilitar a mobilidade na União Europeia e facilitar o reconhecimento de graus entre países.” (q15, não docente);

“Como surgiu internacionalmente, objetivos, em que consiste, como evoluiu ao longo dos anos, como funciona... as funções ... de que era responsável, incluindo a nível internacional, fizeram-me acompanhar o processo desde o início, mais na componente "política" do que na implementação na UÉ, ... e participei nalguns seminários, organizados em conjunto com os estudantes“ (q21, docente);

“Diminuição do tempo de duração dos cursos, a existência de ECTS, e a sua importância para a conclusão do curso” (q19, aluno);

“Organização do ensino superior em 3 ciclos de estudos; sistema de créditos ECTS; alteração dos planos curriculares.” (q62, docente);

“Livre circulação entre universidades europeias, equivalências por ECTS, etc.” (q81, docente).

Os extratos descritos no quadro 5 complementam o referido anteriormente, sendo de relevar o conhecimento manifestado que possuem sobre a mudança de paradigma para a auto-aprendizagem e aprendizagem ao longo da vida, mobilidade, funcionamento e estrutura do ensino superior, o Sistema Europeu do Ensino Superior, as lógicas do ECTS, a Competitividade e Mobilidade, assim como a importância da Avaliação da Qualidade e do Suplemento ao Diploma.

Quadro 5: P1.1. Outros extratos dos aspetos gerais do conhecimento dos inquiridos sobre o Processo de Bolonha

Dirigentes		Docentes	
q40	Funcionamento; ECTS	q1	Todas
q59	funcionamento, ECTS, etc.	q10	Diversas
q7	Considero-me informado sobre o conceito	q100	ECTS, estrutura dos ciclos
q79	Todas as áreas	q11	Todas em geral.
q8	Processos de Acreditação de Oferta Formativa e de Garantia da Qualidade	q12	Estrutura do Sistema de Ensino Superior e dos Cursos
q84	ECTS; algumas partes do funcionamento	q2	Funcionamento, ECTS
q89	Funcionamento	q24	EEES, ECTS, Reconhecimento de habilitações, harmonização de ciclos de estudo, harmonização de diferentes sistemas de avaliação, Suplemento ao Diploma.
q91	legislação, funcionamento, ECTS, etc.	q26	De um modo geral, todas as áreas.
q92	Legislação, Funcionamento	q3	Todas
q109	Genericamente sobre todas as áreas	q32	ECTS, articulação entre os diferentes ciclos do ensino superior, lógica de funcionamento
		q33	Sobre o modelo de funcionamento e sobre as possibilidades oferecidas a alunos e professores (Erasmus, etc.)
		q37	Objetivos e filosofia subjacente
		q43	Funcionamento, ECTS, estrutura curricular
		q44	Estrutura, funcionamento, ECTS
		q51	Funcionamento, ECTS, etc.
		q53	ECTS
		q58	ECTS
		q60	Conhecimento geral do processo
		q67	ECTS
		q69	Funcionamento, objetivos, ECTS, etc.
		q75	Estrutura, Objetivos, Funcionamento.
		q76	Objetivos, Organização dos ciclos de estudo, ECTS
		q78	Fundamentos, funcionamento, ECTS
		q101	Sobre o processo na globalidade
Não docentes		Alunos	
q16	Diminuição dos cursos e de ECTS.	q66	Objetivos; ECTS, funcionamento.
q20	Mobilidade nacional e internacional	q17	A ideologia geral sim.
q28	ECTS, mudança de paradigma para a auto-aprendizagem e aprendizagem ao longo da vida, mobilidade, funcionamento e estrutura do ensino superior	q19	A aquisição do Grau de Mestre em dois anos;
q104	Sistema Europeu Ensino Superior; Comparabilidade; ECTS; Competitividade; Mobilidade; Avaliação da Qualidade ; Suplemento ao Diploma	q35	O <i>European Credit Transfer System</i> permite que o estudante veja reconhecido o seu curso no espaço Europeu
q105	Competitividade; Mobilidade; Certificação da Qualidade; Suplemento ao Diploma	q93	Homogeneidade do Sistema Ensino Superior a nível internacional

Fonte: Inquérito

4.1.2. Características do Processo de Bolonha e os seus descritores

Questionados os inquiridos sobre o grau de importância dos descritores dos conteúdos programáticos e ou linhas de ação que melhor caracterizam o Processo de Bolonha, verificamos que a maioria considera como mais relevante o reconhecimento de graus e diplomas no EEES e o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS) (Quadro 6).

Quadro 6: P2. Descritores dos conteúdos programáticos e ou linhas de ação que melhor caracterizam o Processo de Bolonha (em %)

Tipo de descritores	casos válidos	1	2	3	4	5
• reforma da estrutura do Ensino Superior	108	---	6,5	27,8	46,3	19,4
• reconhecimento de graus e diplomas no EEES	108	---	2,8	10,2	55,6	31,5
• sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS)	109	---	---	19,3	49,5	31,2
• sistema de ensino superior baseado em três ciclos de estudo	109	5,5	10,1	34,9	28,4	21,1
• sistema de garantia da qualidade	108	7,4	20,4	42,6	25,9	3,7
• número de unidades curriculares dos planos de estudo	107	4,7	20,6	32,7	32,7	9,3
• mobilidade académica	109	---	7,3	22,0	45,0	25,7
• espaço europeu de investigação	107	9,3	12,1	30,8	38,3	9,3
• cooperação interinstitucional em ensino e investigação	109	2,8	14,7	24,8	51,4	6,4
• promoção da empregabilidade / inserção na vida ativa	107	13,1	35,5	35,5	14,0	1,9
• fomento da aprendizagem ao longo da vida	105	4,8	20,0	31,4	39,0	4,8
• competitividade internacional das IES	108	5,6	14,8	35,2	39,8	4,6

Nota: 1- Nada importante, 2- Pouco importante, 3- Importante, 4- Muito importante, 5- A mais importante de todas
Fonte: Inquérito

De uma forma geral, existe uma opinião positiva sobre os descritores e os conteúdos do PB, como revelam os seguintes extratos das perguntas abertas:

“A adoção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos (Lei de Bases do Sistema Educativo); A transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências; A adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS-*European Credit Transfer and Accumulation System*), baseado no trabalho dos estudantes. A organização dos cursos com base no sistema europeu de transferência e acumulação de créditos. A diferenciação de objetivos entre os

subsistemas politécnico e universitário, à luz da experiência europeia comparável, num contexto de igual dignidade e exigência, mas de vocações diferentes” (q79, dirigente);

“Guia de sistema de atribuição de ECTS e carta *ERASMUS*; paradigmas subjacentes a diversos programas internacionais de âmbito comunitário e potencialidades de redes externas de suporte” (q18, dirigente);

“Internacionalização do conhecimento ao nível dos docentes e dos estudantes” (q56, docente);

“Aquela que melhor conheço foi a relativa à transição para Bolonha; adequação dos Planos curriculares, a dos ECTS e suplemento ao Diploma” (q6, docente);

“Qualquer estudante pode iniciar a sua formação académica e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer Universidade de um Estado membro de modo a garantir um ensino mais competitivo e de qualidade” (q93, aluno);

“Processos de equivalências” (q67, docente);

“Pelo que me lembro o mais importante do ponto de vista operacional, foram os despachos com as regras de como adequar, criar e alterar os cursos a Bolonha. Obviamente, toda a legislação sobre ECTS, sobre duração de cada ciclo, etc., também foi muito importante. No meu caso, as exigências ao nível de sistema (A3ES) garantia da qualidade, nomeadamente dos sistemas internos de garantia da qualidade foi muito relevante, porque foi o ponto de partida para tudo o que existe hoje” (q15, não docente).

Em conformidade com o Quadro 8, verificamos que na hierarquia da importância dos descritores, o reconhecimento de graus e diplomas no EEES assume particular relevância no seio dos dirigentes e alunos, sendo a questão do sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS) mais presente como o descritor mais relevante junto dos docentes e não-docentes.

Verificamos ainda que não existem diferenças significativas nas opiniões dos inquiridos, salvo no que diz respeito aos descritores relacionados com o espaço

Europeu de investigação, com a cooperação interinstitucional em ensino e investigação, e com a promoção da empregabilidade / inserção na vida ativa (Quadro 7).

Através da análise factorial por componentes principais, verificámos que a lógica da opinião dos inquiridos sobre os descritores dos conteúdos programáticos e ou linhas de ação que melhor caracterizam o Processo de Bolonha organiza-se em torno de três factores ou perfis relacionados com a problemática da uniformização do Ensino Superior e do funcionamento dos cursos, assim como com a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior. Os factores são os seguintes (Quadro 9):

- **F1** - representa a visão estratégica, relativa à uniformização do Ensino Superior;
- **F2** - representativa das principais alterações verificadas ao nível do funcionamento dos cursos;
- **F3** - representa a uniformização do Ensino Superior, com a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior.

Quadro 7: P2. Diferenças de apreciação do grau de importância dos descritores do Processo de Bolonha segundo o tipo de inquirido

Tipo de descritores	n	Qui-quadrado	df	sig
• reforma da estrutura do Ensino Superior	108	0,945	3	0,815
• reconhecimento de graus e diplomas no EEES	108	0,126	3	0,989
• sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS)	109	7,745	3	0,052
• sistema de ensino superior baseado em três ciclos de estudo	109	4,363	3	0,225
• sistema de garantia da qualidade	108	1,796	3	0,616
• número de unidades curriculares dos planos de estudo	107	5,519	3	0,138
• mobilidade académica	109	0,181	3	0,981
• espaço europeu de investigação	107	16,068	3	0,001
• cooperação interinstitucional em ensino e investigação	109	9,436	3	0,024
• promoção da empregabilidade / inserção na vida ativa	107	13,583	3	0,004
• fomento da aprendizagem ao longo da vida	105	6,871	3	0,076
• competitividade internacional das IES	108	6,819	3	0,078

Nota: teste Kruskal-Wallis

Fonte: Inquérito

Quadro 8: P2. Hierarquia dos descritores do Processo de Bolonha segundo o tipo de inquirido

Tipo de descritores	Dirigentes	Docentes	Não docentes	Alunos
• reforma da estrutura do Ensino Superior	6,86	7,74	7,18	6,60
• reconhecimento de graus e diplomas no EEES	8,54	9,33	8,36	9,00
• sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS)	9,46	9,22	8,57	7,28
• sistema de ensino superior baseado em três ciclos de estudo	6,29	6,67	8,04	5,23
• sistema de garantia da qualidade	4,25	5,08	5,04	5,05
• número de unidades curriculares dos planos de estudo	6,46	5,79	6,54	4,60
• mobilidade académica	7,29	8,31	8,14	8,20
• espaço europeu de investigação	6,07	5,54	5,46	8,18
• cooperação interinstitucional em ensino e investigação	6,86	6,19	6,50	7,65
• promoção da empregabilidade / inserção na vida ativa	3,54	3,15	2,00	5,00
• fomento da aprendizagem ao longo da vida	6,36	5,33	6,14	5,35
• competitividade internacional das IES	6,04	5,64	6,04	5,88
N	14	49	14	20
Qui-quadrado	37,727	164,103	53,764	48,850
df	11	11	11	11
Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000

Nota: teste Friedman

Fonte: Inquérito

Quadro 9: P2. Dimensões dos descritores dos conteúdos programáticos e ou linhas de ação que melhor caracterizam o Processo de Bolonha

Itens	F1	F2	F3
P2.8. O PB procedeu à Criação do Espaço Europeu de investigação	0,763		
P2.10. O PB promoveu a empregabilidade e a inserção na vida ativa	0,747		
P2.11. ... fomento da aprendizagem ao longo da vida	0,737		
P2.5. O PB criou o sistema de garantia da qualidade	0,722		
P2.12. O PB aumentou a competitividade internacional das instituições do ensino superior	0,715		
P2.9. O PB facilitou a Cooperação interinstitucional em matéria de ensino e investigação	0,713		
P2.6. O PB diminuiu o número de unidades curriculares dos planos de estudo		0,739	
P2.1. O PB procedeu à reforma da estrutura do Ensino Superior		0,622	
P2.4. O PB alterou o Sistema de Ensino Superior baseado em três ciclos de estudo		0,612	
P2.2. .. garantiu o reconhecimento de graus e diplomas no Espaço Europeu Ensino Superior			0,752
P2.3. procedeu à Criação do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos			0,736
P2.7. O PB promoveu a mobilidade académica			0,463

Nota: n=109; 12 itens: estatística Alpha Cronbach=0,752. Extração segundo a Análise Factorial por Componentes Principais. Rotação Varimax com normalização Kaiser. KMO e Teste Bartlett (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy=0,773; Teste de esfericidade de Bartlett, Approx. Qui-Square=269,509; df=66; Sig.=0,000); Total da Variância Explicada=54,598.

Fonte: Inquérito

Não obstante a presença de uma opinião positiva sobre o grau de importância dos descritores e conteúdos programáticos do PB, denota-se nas verbalizações captadas nas perguntas abertas uma certa reserva sobre as formas de aplicação as recomendações e linhas de ação sobre a organização da oferta formativa e o ensino e aprendizagem, como ilustram os seguintes extratos de entrevistas.

E₅—Em termos mais pedagógicos tenho mais dúvidas da sua real implementação, embora essa já não seja a área de atuação.

E₁ – (...) é um ponto a melhorar, sem dúvida).

E₂— A UÉ, como todas as outras IES recebe uma quantidade significativa de alunos com idade superior à habitual entrada no Ensino Superior, através por exemplo do programa M23 para as licenciaturas e da oferta abrangente de cursos de 2.º e 3.º ciclos.

E₃ – Considero que tem sido um contributo adequado e bastante positivo....deverá haver uma aprendizagem institucional constante, no sentido de renovar e adaptar a oferta às necessidades do "mercado" que, como se sabe, são cada vez mais dinâmicas.

E₄ – A necessidade de aprender ao longo da vida ganha-se com a introdução de uma cultura e curiosidade científica na escola, a partir do ensino básico. A UÉ tem desempenhado bem o seu papel.

E₅ – (...) o contributo tem sido grande. Com o PB verificou-se um aumento da oferta formativa de 2.º e 3.º ciclos. A possibilidade de realizar trabalhos mais práticos em substituição de uma dissertação mais teórica também atraíram alunos e qualificaram muitos recursos humanos da região e também em termos nacionais).

E₇ – Estes ciclos, por definição, funcionam e são frequentados como resposta a necessidades dos estudantes respetivos. Assim, serão vetores de competitividade. Neste capítulo a UÉvora tem dado alguma resposta positiva.

E₈ – Neste contexto as ofertas de cursos avulso e pós-graduações parecem-me + assertivas. Cumprem melhor os objetivos e as necessidades individuais de aprendizagem ao longo da vida.

E₉ – Contributo fraco. ... o PB tem vindo a ser visto como apenas uma maneira de os estudantes entrarem mais rápido no mercado de trabalho e procurarem 2.^{os} e 3.^o ciclos fora de Évora. O Departamento que dirijo tem feito um esforço grande de captação com algum sucesso de manutenção de 2.^{os} e 3.^{os} ciclos. Investimos num Guia do departamento que virá em princípio a ser bilingue (PT/UK).

E₁₀ – “pouco visível”.

E₁₁ – “Sim... áreas do conhecimento em que somos + competitivas”.

E₁₂ – “Importa separar os 2.^{os} dos 3.^{os} ciclos. Os 2.^{os} ciclos ainda estão muito organizados numa base complementar dos 1.^{os} ciclos de estudo, pelo que a sua contribuição para a aprendizagem ao longo da vida ainda é relativamente reduzida. Já os 3.^{os} ciclos mais direcionados e parecem um pouco mais direcionados no sentido da aprendizagem ao longo vida, captando alunos que pretendem uma valorização pessoal diferenciada. Há ainda as pós-graduações, que serão as ofertas formativas mais direcionadas para a resolução dos problemas colocados pelo mercado de trabalho, bem como aquelas que conferem competências profissionais acrescidas aos seus estudantes”.

E₁₃ – A formação ao longo da vida não é exatamente aquela que tem o 2.^o e o 3.^o ciclo como principal mecanismo. O que se pretende normalmente com esse tipo de formação é atualização de conhecimentos e manutenção de uma vida ativa e atual.

Os extratos seguintes e os descritos no Quadro 10, oferecem-nos uma visão sobre esta situação mais crítica.

“Portugal atrasou-se no PB-que geriu em 2001, em Praga, até 2005, em que legislou para o que estava em atraso. Claro que o que vem sobretudo a público foi a estrutura dos ciclos em 3+2+3 anos (e toda a "polémica" acerca dos mestrados integrados, surgida sobretudo ao nível da Engenharia), mas a legislação sobre a mobilidade (*ERASMUS*), a equivalência, reconhecimento e suplemento dos diplomas, as agências de acreditação da qualidade (A3ES), etc. Politicamente são importantes os preâmbulos dos documentos que reproduzem sucessivas declarações ministeriais do PB. Que referem sempre a Educação como um bem público, e como uma responsabilidade social do estado o seu financiamento adequado, resta saber como...” (q21, docente);

“a construção de *sylabus* para cada uc e toda uma tecnologia formal de ensino que atravanca a criatividade e os objetivos científicos do ensino superior. A legislação é complexa, algo incoerente e com muita tecnologia, nem sempre com vista ao realço científico e pedagógico de docentes-alunos. Tempo de aceleração para tudo. Não há tempo de maturidade” (q5, docente);

“Não sei se estão vertidas em forma de lei, mas houve uma série de recomendações e regulamentos decorrentes do processo de implementação dos acordos para criação do espaço europeu de ensino superior que criaram uma espécie de *ethos* comum. Alguns desses regulamentos foram acolhidos na legislação dos países, mas será que deixam espaço à autonomia das instituições?” (q70, docente).

É pela consideração destas reservas que não é de admirar que surjam apelos para a necessidade de novas orientações para a simplificação e desburocratização dos processos de operacionalização do PB, vindo sobretudo por parte dos alunos.

“O aprofundamento do PB no ensino superior, assim como uma maior simplificação e desburocratização de procedimento no âmbito da autorização de funcionamento de cursos, introduzindo medidas que garantem maior flexibilidade no acesso à formação superior, criando o regime legal de estudante a tempo parcial, permitindo a frequência de disciplinas avulsas por estudantes e não estudantes, apoiando os diplomados estagiários e simplificando o processo de comprovação da titularidade dos graus e diplomas” (q34, aluno).

Quadro 10: P2.13. Outros extratos dos descritores dos conteúdos programáticos e ou linhas de ação que melhor caracterizam o Processo de Bolonha segundo o tipo de inquirido

Dirigentes		Docentes	
q92	Prometeu mais do que fez	q6	Prometeu mais do que realmente fez
		q12	Promoção do sistema de tutorias... não é real;
		q21	O reconhecimento dos graus e o suplemento dos diplomas, melhorando a transparência.
		q32	O PB alterou as metodologias de ensino e aprendizagem para pior
		q33	A introdução de novos patamares de competitividade, fundamentais para uma universidade que em Portugal parou no tempo.
		q44	Relevante, pela negativa: O PB veio reduzir a formação científica na sua qualidade e quantidade. Vejo apenas um aspeto positivo: a existência de uma métrica internacional sobre o tipo de exigência das unidades curriculares e dos graus: os ECTS
		q46	A conjugação e partilha entre os diferentes países signatários... só no papel
		q47	A implementação do PB em Portugal, além dos problemas de adequação ao sistema continental (Franco-alemão) que já trazia de origem, acrescentou vários tipos de perversão no processo, por insuficiência de supervisão nos processos de adequação.
		q83	diminuiu o tempo da licenciatura em um ano e logo diminuiu o nível de conhecimentos alcançado no grau
	Não docentes		Alunos
q38	Conversão de escalas de créditos existentes e a reforma pedagógica	q35	Não tenho nada a acrescentar, só dúvidas...
		q80	O PB diminuiu o grau de exigência das UC's
		q85	A conjugação e partilha entre os diferentes países signatários

Fonte: Inquérito

4.1.3. Publicação e ou divulgação da legislação do Processo de Bolonha

No seguimento das questões anteriores, reconfirma-se aqui que a maioria dos inquiridos possuem uma clara noção sobre os diplomas que regulam o PB, em geral, salientando dois, perspetivados como os mais relevantes: a) Decreto-Lei n.º 107/2008 - Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior; b) Decreto-Lei n.º 74/2006 - Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.

“O diploma central para mim é o Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25/6, que republica um anterior e suas sucessivas alterações.” (q84, dirigente);

“A criação do sistema de ECTS e o processo de reconhecimento e creditação de unidades curriculares e ciclos de estudo” (q109, dirigente);

“Decreto-Lei n.º 107/2008- Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior; Decreto-Lei n.º 74/2006- Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior” (q74, docente);

“Lei n.º 49/2005-Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo; Decreto-Lei n.º 74/2006 - Graus académicos e sistema ECTS; Decreto-Lei n.º 107/2008-Clarificação da implementação do Processo de Bolonha.” (q60, docente);

“Regime jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior” (q28, não docente);

“DL 42/2005, 22 fev.; Lei 64/2006, 21 março - Regulamenta o acesso ao Ensino Sup. dos Maiores de 23 anos; DL 74/2006, 24 Março – Regime Jurídico dos graus e diplomas do ensino superior” (q105, não docente);

“Regulamentação do Processo de Bolonha. Decreto-Lei n.º 74/2006; Decreto-Lei n.º 369/2007, que criou a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior; Regulamento n.º 392/2013, Aprova o regime dos procedimentos de avaliação e de acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudo” (q8, dirigente);

“Reorganização dos planos de Estudos” (q30, aluno).

No quadro 11, encontram-se descritas as principais respostas dos inquiridos referentes à legislação mais relevante publicada em Portugal sobre o PB, bem como as várias Declarações e Comunicados, proferidos pelos países aderentes, conjuntamente com os Ministros do Ensino Superior, para procederem de igual forma à implementação do PB, em todas as Instituições de Ensino Superior.

Quadro 11: P4. Legislação mais relevante publicada sobre o Processo de Bolonha na perspetiva dos inquiridos

Dirigentes		Docentes	
q25	Declaração de Bolonha	q1	As declarações fundacionais do Processo de Bolonha: Declaração de Sorbonne e Declaração de Bolonha
q40	Decreto-Lei n.º 74/2006	q100	Decreto-Lei n.º 74/2006
q59	Resolução do Conselho de Ministros n.º 67/2004; Implementação do processo decorrente da Declaração de Bolonha; Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2009; Resolução do Conselho de Ministros n.º 78/2016	q11	Legislação sobre: concursos de maiores de 23 anos ao ensino superior; cursos de especialização tecnológica; diplomas de ensino superior
q89	DL n.º 74/2006	q12	Decreto-Lei 74/2006; Decreto-Lei 115/2013;
q91	Lei n.º 49/2005; Decreto-Lei n.º 74/2006 e respetivas alterações	q2	Decreto-Lei n.º 107/2008; Decreto-Lei n.º 230/2009
q92	Transição para Bolonha; adequação dos planos curriculares, ECTS; Suplemento ao Diploma	q22	Decreto-Lei n.º 74/2006
q99	O regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior (Decreto-Lei n.º 107/2008)	q24	Declaração de Bolonha, a Declaração de Sorbonne, Decreto-Lei n.º 74/2006. Há vasta legislação que regula aspetos particulares, mas não recorro exatamente
q109	A criação do sistema de ECTS e o processo de reconhecimento e creditação de unidades curriculares e ciclos de estudo	q26	Decreto-Lei n.º 107/2008 e o que, por ele foi alterado, Decreto-Lei n.º 74/2006.
		q27	Decreto-lei n.º 75/2008
		q32	A Lei de Bases do Sistema Educativo
		q33	Decreto-lei n.º 74/2006
		q37	Decreto-Lei n.º 74/2006-Regime Jurídico dos graus e diplomas do ensino superior
		q4	Decreto-Lei 74/2006; DL n.º 107/2008; DL n.º 230/2009; DL n.º 115/2013
		q42	DL n.º 74/2006, de 24/3 - alterado pelos DL n.ºs 107/2008 e 230/2009
		q50	Decreto-Lei n.º 74/2006; Decreto-Lei n.º 64/2006, Decreto Lei n.º 107/2008, de 25 de junho
		q51	Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro
		q56	Internacionalização do conhecimento ao nível dos docentes e dos estudantes
		q6	Aquela que melhor conheço foi a relativa à transição para Bolonha; adequação dos Planos curriculares, a dos ECTS e suplemento ao Diploma
		q61	Decreto-Lei n.º 74/2006-Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior

		q62	Decreto-leis publicados a partir de 2006
		q65	Regime jurídico dos graus e diplomas; regulamento - acesso maiores de 23 anos
		q67	Processos de equivalências
		q69	Regulamentos que enquadram a aplicação do processo de Bolonha às universidades portuguesas
		q70	Alguns desses regulamentos foram acolhidos na legislação dos países, mas deixando espaço à autonomia das instituições.
		q73	Pelo seu caráter estruturante, os dois seguintes diplomas: Decreto-Lei n.º 74/2006, que estabelece o Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, e o Decreto-Lei n.º 107/2008, que altera o Decreto-Lei n.º 74/2006.
		q75	Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março-Regime jurídico dos graus e Diplomas do Ensino Superior
		q76	Decreto-Lei n.º 74/2006; Decreto-Lei n.º 115/2013.
		q78	Decreto-Lei n.º 107/2008
		q81	Decreto-Lei n.º 74/2006
		q86	Regime jurídico das instituições de ensino superior
	Não docentes		Alunos
q16	Decreto-Lei n.º 74/2006, Decreto-Lei n.º 115/2013.	q13	Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto; Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março
q20	Decreto-Lei n.º 74/2006, Decreto-Lei n.º 115/2013	q19	Decreto-Lei n.º 74/2006, Decreto-Lei n.º 115/2013
q38	Declaração de Bolonha assinada a 19 de junho de 1999	q23	A declaração de Bolonha de 1999 e os seguintes comunicados que dão conta sumária das alterações e retificações surgidas em cada reunião periódica.
q48	O Decreto-Lei publicado e que regulamentou o referido processo	q35	Normas de organização dos processos referentes aos novos ciclos de estudos (Despacho n.º 7287-C/2006, de 31/3.
q66	Declaração de Bolonha (1999); Lei de Bases do Sistema Educativo (2005)	q82	Decreto-Lei n.º 74/2006

Fonte: Inquérito

Quanto à adequação da publicação e ou divulgação realizada pelo Governo e as entidades de tutela do ensino superior sobre a legislação do Processo de Bolonha, é da opinião da maioria dos inquiridos que ela é adequada. No quadro 12, podemos constatar as percentagens mais elevadas a nível da adequação, sendo menores as situações de pouco ou nada adequado. Assim, ainda neste quadro, verificamos que 78,6% dos não docentes afirmam pela adequação, seguindo os dirigentes com uma percentagem de 60,0%, os docentes com 57,4% e os alunos com 41,7%. É de referir que são os alunos os que mais

afirmam pela pouca adequação da publicação e ou divulgação da legislação relacionada com o PB.

Apesar desta divergência, não registámos qualquer diferença significativa nas respostas, sendo apenas de assinalar a presença de um *mean Rank*, de 66,61 ao nível das opiniões dos não docentes, seguida dos dirigentes com um valor de 62,60 (Quadro 13).

Quadro 12: P3. Grau de adequação da publicação e ou divulgação realizada pelo Governo e as entidades de tutela do ensino superior sobre a legislação do Processo de Bolonha (em %)

	Freq.	nada adeq.	pouco	adeq.	mt adeq.	totalmente
Dirigentes	15	---	20,0	60,0	20,0	---
Docentes	54	1,9	33,3	57,4	3,7	3,7
Não docentes	14	---	7,1	78,6	14,3	---
Alunos	24	4,2	41,7	41,7	4,2	8,3
Total	107	1,9	29,9	57,0	7,5	3,7

Nota: Qui-quadrado=15,452; df=12; sig.=0,218

Fonte: Inquérito

Quadro 13: P3. Diferenças de perceção do grau de adequação da publicação e ou divulgação da legislação sobre o Processo de Bolonha segundo o tipo de inquirido

Item	Tipo de Inquirido	casos	<i>mean Rank</i>	Qui-quadrado	df	sig
• Grau de adequação da publicação e ou divulgação da legislação	Dirigentes	15	62,60	6,214	3	0,102
	Docentes	54	51,10			
	Não docentes	14	66,61			
	Alunos	24	47,79			

Nota: teste Kruskal-Wallis; n=107

Fonte: Inquérito

4.2. A Universidade de Évora e o Processo de Bolonha

4.2.1. Os Principais Agentes e ou Atores na Decisão Política do Processo de Bolonha

Numa tentativa de procura de respostas no âmbito do diagnóstico das implicações do PB na UÉvora, questionámos os inquiridos sobre os principais atores internos e externos que podem eventualmente exercer influência na dinâmica do processo Bolonha. Nos resultados obtidos e transcritos no quadro 14, podemos verificar que a maioria dos respondentes consideram a União Europeia-Países aderentes, o Governo através do seu MCTES, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e as próprias Instituições do Ensino Superior (IES) - Públicas como as entidades que exercem muita influência na condução do processo. Para os mesmos respondentes, os Cidadãos em geral, as Autarquias e comunidades municipais, A sua pessoa (o inquirido), os Trabalhadores não docentes da sua universidade, as Empresas e associações empresariais (regionais e ou locais), e as outras organizações – Regionais e ou Locais apresentam pouca ou nenhuma influência no PB.

Quadro 14: P5. Grau de influência dos agentes/atores na decisão política do Processo de Bolonha (em %)

Atores e ou agentes	casos válidos	1	2	3	4
• União Europeia – Países aderentes do PB	108	---	4,6	27,8	67,6
• Governo (MCTES)	104	1,0	7,7	47,1	44,2
• Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)	107	7,5	17,8	40,2	33,6
• Instituições do Ensino Superior (IES) - Públicas	105	5,7	25,7	41,9	26,7
• Autarquias e comunidades municipais	107	55,1	38,3	5,6	0,9
• Empresas e associações empresariais (regionais e ou locais)	107	52,3	36,4	9,3	1,9
• Sindicatos – Ensino Superior	106	26,4	45,3	24,5	3,8
• Associações profissionais (AP)	107	29,9	51,4	16,8	1,9
• Associações académicas (AA) - Estudantes	106	22,6	45,3	29,2	2,8
• Outras organizações – Regionais e ou Locais	107	57,0	35,5	7,5	---
• Dirigentes da sua Instituição do Ensino Superior (reitoria e outros)	106	4,7	26,4	49,1	19,8
• Técnicos de apoio ao Processo de Bolonha na IES	107	19,6	35,5	31,8	13,1
• Docentes	107	9,3	46,7	37,4	6,5
• Alunos	107	29,9	48,6	15,9	5,6
• Trabalhadores não docentes da sua universidade	106	52,8	33,0	12,3	1,9
• Cidadãos	107	73,8	20,6	5,6	---
• A sua pessoa	107	53,3	17,8	25,2	3,7

Nota: 1- Nenhuma influência, 2- Pouca influência, 3- Alguma influência, 4- Muita influência)

Fonte: Inquérito

De uma forma geral, não verificámos diferenças significativas nas respostas dos inquiridos sobre o grau de influência dos agentes/atores na decisão política do Processo de Bolonha, excepto no que concerne às Autarquias e comunidades municipais, as Empresas e associações empresariais (regionais e ou locais) e a A sua pessoa (o inquirido) (Quadro 15).

Quadro 15: P5. Diferenças de apreciação do grau de influência dos agentes/atores na decisão política do Processo de Bolonha segundo o tipo de inquirido

ítems	n	Qui- quadrado	df	sig
• União Europeia – Países aderentes do PB	108	1,069	3	0,785
• Governo (MCTES)	104	6,516	3	0,089
• Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)	107	5,982	3	0,112
• Instituições do Ensino Superior (IES) - Públicas	105	5,49	3	0,139
• Autarquias e comunidades municipais	107	9,436	3	0,024
• Empresas e associações empresariais (regionais e ou locais)	107	10,457	3	0,015
• Sindicatos – Ensino Superior	106	5,161	3	0,160
• Associações profissionais (AP)	107	5,972	3	0,113
• Associações académicas (AA) - Estudantes	106	7,167	3	0,067
• Outras organizações –Regionais e ou Locais	107	3,968	3	0,265
• Dirigentes da sua Instituição do Ensino Superior (reitoria e outros)	106	5,081	3	0,166
• Técnicos de apoio ao Processo de Bolonha na IES	107	1,872	3	0,599
• Docentes	107	0,897	3	0,826
• Alunos	107	3,078	3	0,380
• Trabalhadores não docentes da sua universidade	106	0,889	3	0,828
• Cidadãos	107	7,706	3	0,052
• A sua pessoa	107	8,527	3	0,036

Nota: teste Kruskal-Wallis

Fonte: Inquérito

Quanto ao grau de influência dos atores externos e internos no PB, verificámos que os dirigentes (rank: 14,46), docentes (rank: 15,33) e os alunos (rank: 14,55), valorizam sobremaneira a capacidade de influência da União Europeia – Países aderentes do PB. Já para os não docentes (rank: 15,29) é o Governo (MCTES) a entidade com maior capacidade de influência (Quadro 16).

Verificámos ainda através da análise factorial por componentes principais que os inquiridos apresentam um perfil de opinião organizado em quatro factores que separa os atores segundo o seu grau de influência: Fator 1 - os outros atores externos da UÉvora; Fator 2 - os atores internos; Fator 3 – Atores externos relacionadas com o ensino superior; Fator 4 – Ator externo mais relevante – União Europeia e Países Aderentes) (Quadro 17).

Quadro 16: P5. Hierarquia dos itens do grau de influência dos agentes/atores na decisão política do Processo de Bolonha segundo o tipo de inquirido

Tipo de descritores	Dirigentes	Docentes	Não docentes	Alunos	
• União Europeia – Países aderentes do PB	14,46	15,33	15,17	14,55	
• Governo (MCTES)	12,69	14,37	15,29	14,09	
• Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)	12,77	12,61	13,67	13,59	
• Instituições do Ensino Superior (IES) - Públicas	12,96	12,22	13,25	12,75	
• Autarquias e comunidades municipais	5,46	5,06	5,08	6,43	
• Empresas e associações empresariais (regionais e ou locais)	6,27	5,33	6,13	6,30	
• Sindicatos – Ensino Superior	8,77	8,13	8,29	8,75	
• Associações profissionais (AP)	8,69	7,33	6,71	6,95	
• Associações académicas (AA) - Estudantes	8,81	8,00	9,75	8,23	
• Outras organizações –Regionais e ou Locais	3,88	5,33	6,13	5,43	
• Dirigentes da sua Instituição do Ensino Superior (reitoria e outros)	10,81	12,60	13,88	12,09	
• Técnicos de apoio ao Processo de Bolonha na IES	9,73	9,84	9,58	10,39	
• Docentes	9,88	10,52	9,00	10,75	
• Alunos	8,50	7,81	8,33	7,05	
• Trabalhadores não docentes da sua universidade	6,42	6,18	4,96	6,02	
• Cidadãos	5,23	4,42	3,21	4,80	
• A sua pessoa	7,65	7,91	4,58	4,84	
	N	13	51	12	22
	Qui-quadrado	87,012	460,256	135,252	203,349
	df	16	16	16	16
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000

Nota: teste Friedman; Fonte: Inquérito

Quadro 17: P5. Dimensões dos graus de influência dos agentes/atores na decisão política do Processo de Bolonha

Itens	F1	F2	F3	F4
P5.6. Empresas e associações empresarias-Regionais/Locais	0,846			
P5.5. Autarquias e comunidades municipais-Regionais/Locais	0,841			
P5.10. Outras organizações - Regionais/Locais	0,797			
P5.8. Associações profissionais (AP)	0,626			
P5.7.Sindicatos - Ensino Superior	0,585			
P5.16. Cidadãos	0,566			
P5.9.Associações académicas (AA) - Estudantes	0,468			
P5.17. A sua pessoa		0,804		
P5.14. Alunos		0,750		
P5.13. Docentes		0,728		
P5.15. Trabalhadores não docentes da universidade		0,691		
P5.12. Técnicos de apoio ao Processo de Bolonha nas IES		0,592		
P5.4. Instituições do Ensino Superior (IES)-Públicas			0,723	
P5.3. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior -A3ES			0,711	
P5.2. Governo (MCTES)			0,693	
P5.11. Dirigentes das Instituições do Ensino Superior - MCTES			0,685	
P5.1. União Europeia - Países aderentes				0,860

Nota: n=109; 17 itens: estatística Alpha Cronbach=0,887. Extração segundo a Análise Factorial por Componentes Principais. Rotação Varimax com normalização Kaiser. KMO e Teste Bartlett (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy=0,865; Teste e esfericidade de Bartlett, Approx. Qui-Square=802,460; df=136; Sig.=0,000); Total da Variância Explicada=66,132. Fonte: Inquérito

4.2.2. Suporte ao Desenvolvimento do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

No contexto do desenvolvimento do PB na UÉvora, foram desenvolvidos instrumentos de monitorização da qualidade e relatórios sobre o grau de implementação do PB na instituição, sendo estes do conhecimento de alguns inquiridos, conforme revelam os extratos das perguntas abertas (Quadro 19) e os dados quantitativos do Quadros 18. Em conformidade com este quadro, verificamos, que apesar de se tratar de um documento obrigatório, e ter sido publicado anualmente na *internet*, o mesmo não era conhecido pela maioria dos inquiridos, salientando um maior desconhecimento a nível dos docentes (85,7%) e os alunos (83,3%).

“Relatórios relacionados com Sistema Interno de Promoção e Garantia da Qualidade”. (q8, dirigente);

“Inquérito aos Diplomados e aos licenciados; Diagnóstico sobre o insucesso escolar; *The European Student Barometer*” (q4, docente);

“Relatórios de Monitorização da Qualidade” (q13, aluno);

“A legislação obrigou a publicação até 2010 de todos os relatórios” (q16, não docente).

Quadro 18: P15. Conhecimento sobre a publicação dos relatórios anuais na internet pela Universidade de Évora sobre a implementação do Processo de Bolonha segundo o tipo de inquirido

	Freq.	Não (%)	Sim (%)
Dirigentes	15	53,3	46,7
Docentes	56	85,7	14,3
Não docentes	14	64,3	35,7
Alunos	24	83,3	16,7
Total	109	78,0	22,0

Nota: Qui-quadrado=9,187; df=3; sig.=0,027

Fonte: Inquérito

Quadro 19: P15.1. Tipo de relatórios publicados na internet pela Universidade de Évora sobre a implementação do Processo de Bolonha

Dirigentes		Docentes	
q40	Devido às responsabilidades nos Conselhos Científicos	q12	Relatórios publicados até 2010 referentes à adequação a Bolonha da oferta formativa e criação de Gabinetes Específicos.
q8	Relatórios relacionados com Sistema Interno de Promoção e Garantia da Qualidade.	q4	Inquérito aos Diplomados e aos licenciados; Diagnóstico sobre o insucesso escolar; <i>The European Student Barometer</i>
q89	Tive ocasião de ler na diagonal esses relatórios colocados na internet até ao ano letivo 2009/2010, por legislação que obrigava a essa divulgação	q46	Foram publicados até 2010, conforme exigência ministerial, evidenciando as alterações produzidas na oferta formativa, face à legislação publicada sobre esta implementação.
q91	Colaborei na elaboração dos mesmos sempre que solicitado, tendo acesso aos documentos finais, quando concluídos.	q50	Relatório de Concretização do Processo de Bolonha 2009-2010.pdf. A Formação de Professores e o Processo de Bolonha (2004). Relatórios do Processo de Bolonha (1.º ao 3.º Ciclo) 2007/2008
q109	Relatórios elaborados pelo Gabinete de Qualidade e Planeamento	q101	Conheço alguns, mas já não são recentes
Não docentes		Alunos	
q16	A legislação obrigou a publicação até 2010 de todos os relatos	q13	Relatórios de Monitorização da Qualidade
q20	De acordo com o art.º 66-A, do DL n.º107/2008, de 25 de junho era obrigatório esta publicação	q19	Dada a obrigatoriedade de publicação dos relatórios na página da internet da instituição.
q104	Os que foram publicados no Diretório GESDOC- "Relatório concretização do Processo de Bolonha 2010/2011"	q23	Em linhas gerais os relatórios de concretização do processo de bolonha 2009/2019 e Relatório de Concretização do processo de bolonha 2010/2011.
q105	Relatório concretização do Processo de Bolonha 2010/2011-GESDOC	q85	Só até 2010, sobre as alterações da oferta formativa.

Fonte: Inquérito

A maioria dos inquiridos possuem um relativo conhecimento sobre as ações desenvolvidas pelos gabinetes e serviços da Universidade, em prol da divulgação e dinamização do PB (Quadros 20 e 21). Não obstante os alunos serem todos atores internos da UÉvora, a grande maioria desconhece os serviços que promovem e divulgam as ações (Quadro 20).

Quadro 20: P6. Conhecimento das ações desenvolvidas pelos gabinetes e serviços da Universidade segundo o tipo de inquirido

	Freq.	Não (%)	Sim (%)
Dirigentes	15	33,3	66,7
Docentes	54	42,6	57,4
Não docentes	14	42,9	57,1
Alunos	24	75,0	25,0
Total	107	48,6	51,4

Nota: Qui-quadrado=9,061; df=3; sig.=0,028

Fonte: Inquérito

Quadro 21: P6.1 Gabinetes e ou serviços da Universidade de Évora que têm contribuído mais para a implementação do Processo de Bolonha

Dirigentes		Docentes	
q18	O Serviço de Ciência e Cooperação, Comissões de Avaliações externas	q1	Gabinete Bolonha, Serviços Académicos, Divisão de Mobilidade.
q40	Gabinete de Bolonha, Gabinete de Mobilidade e Relações Internacionais	q10	Reitoria, Serviços Académicos, Departamentos.
q59	Serviços Académicos; Núcleo de Apoio ao Estudante; Serviço de Ciência e Cooperação; Instituto de Investigação e Formação Avançada.	q100	GAPIQ
q79	Toda a estrutura da Universidade, em particular os diretores de curso.	q12	Gabinete de Bolonha; Gabinete do Sucesso Académico; Mobilidade; Gabinete da Qualidade
q8	Gabinete de Planeamento e Garantia da Qualidade e Serviços Académicos.	q2	Pró-reitoria para a qualidade
q84	O GAPI	q21	Entretanto deixei de pertencer a qualquer órgão da UÉ...
q89	Mobilidade e RI (Gab de Bolonha)	q22	SAC
q91	Escolas, IIFA, Serv. Académicos, Gab. Mobilidade; GAPIQ	q24	Gabinete de Planeamento e Garantia da Qualidade, Gabinete de Apoio à Mobilidade, Serviços Académicos, Gabinete de Apoio ao Estudante
q92	Serviços Académicos, Serviços de mobilidade nacional e internacional, Planeamento e Garantia da Qualidade, Promoção do Sucesso Académico	q26	Gabinete de Apoio à Mobilidade
q109	Serviços Académicos, Serviços de Ciência e Cooperação, Serviços de Informática	q27	Departamentos, Gabinete de Mobilidade
		q3	Serviços Académicos, Departamentos, Gabinete de Apoio ao Estudante
		q4	Gabinete de planeamento e Garantia da Qualidade
		q42	A coordenação, promoção, monitorização, etc. dos cursos está dependente dos conselhos científicos, diretores de curso e reitoria e não dos gabinetes e serviços.
		q46	Reitoria, Conselho Científico e Pedagógico, Diretores de Curso, Qualidade e Avaliação no Ensino Superior, Sucesso Académico.
		q47	Gabinete de avaliação e qualidade
		q49	Gabinete para a Qualidade
		q5	Não retenho as siglas e a sua proliferação, mas dependem da Reitoria e das várias Vice Reitorias e Pro reitorias, do SAC a partir dos quais se desenvolvem toda uma teia que apanha e enquadra todos os atores do processo
		q50	GAPIQ
		q51	Nenhum gabinete ou serviço teve ação digna de relevo
		q6	Não sei os nomes atuais dos gabinetes que me ajudaram ou ajudam. Com quem mais lido é com os SAC, os serviços de mobilidade nacional e internacional, da qualidade e de promoção do sucesso académico, relativamente a este processo.

		q60	Centro de Tecnologias Educativas, Conselhos Científicos, Gabinete para a Avaliação e Promoção Institucional da Qualidade.
		q62	Gabinete de Planeamento e Garantia da Qualidade
		q65	Mobilidade e Relações Internacionais; Diretores de curso
		q67	Serviços Académicos
		q72	Serviços Académicos
		q73	Serviços de Ciência e Cooperação, Serviços Académicos e Serviços de Ação Social
		q74	Gabinete de Planeamento e Garantia da Qualidade; Gabinete de Apoio à Mobilidade, Gabinete de Promoção do Sucesso Académico, Serviços Académicos, Reitoria (s)
		q76	Gabinete para a Promoção e Garantia da Qualidade
		q78	Serviços Académicos e Gabinete de Planeamento e Garantia da Qualidade
		q101	GPGG e SAC
	Não docentes		Alunos
q15	Serviços da Reitoria, nomeadamente, gabinete de planeamento e garantia da qualidade e todas as denominações anteriores. Serviços Académicos	q13	Serviços Académicos; Serviços Ciência e Cooperação, Gabinete Promoção da Qualidade, Gabinete de Apoio ao Estudante.
q16	A nível do Conselho Científico e Diretores de Curso em relação à alteração dos seus currículos (planos curriculares).	q19	Gabinete de Bolonha, Gabinete do Sucesso Académico, Gabinete de Apoio à Internacionalização.
q20	Promoção do Sucesso Académico, Reitoria, Serviços Académicos, Ciência e Cooperação, Mobilidade e Relações Internacionais, Gabinete de Apoio ao Estudante	q34	Efetivamente foi os Docentes de "todo" o Departamento de Sociologia com Workshops, palestras e por vezes em contexto de sala de aula.
q38	Serviços de Ciência e Cooperação, Serviços Académicos, Gabinete para a Promoção da Qualidade		Reitoria, Conselho Científico e Pedagógico, Diretores de Curso, Qualidade e Avaliação no Ensino Superior, Sucesso Académico
q48	Reitoria e Serviços Académicos.		Serviços Académicos-Gabinete de Mobilidade ; Reitoria; Gab. Planeamento e Garantia da Qualidade
q66	Serv. Académicos; Gab. Planeamento e Garantia da Qualidade.		Serviços Académicos; Serviços de Ciência e Cooperação, Divisão de Mobilidade e Relações Internacionais, Gabinete da Reitoria
q104	Gabinete de Promoção e Garantia da Qualidade (SR);Gabinete de Apoio à Cooperação e Mobilidade (SCC)		
q105	Gabinete de Promoção e Garantia da Qualidade (SR); Gabinete de Apoio à Cooperação e Mobilidade (SCC)		

Fonte: Inquérito

Questionados os inquiridos sobre o grau de conhecimento das medidas de apoio ao PB, verificamos que os mesmos possuem apenas um conhecimento moderado, apresentando os inquiridos o maior conhecimento ao nível dos programas de mobilidade internacional (Quadros 22, 23, 24).

Quadro 22: P7. Grau de conhecimento sobre as medidas de apoio ao Processo de Bolonha existentes na Universidade (em %)

itens	casos válidos	1	2	3	4	5
• Promoção do sucesso académico	107	11,2	21,5	46,7	14,0	6,5
• Inserção à vida ativa	107	14,0	40,2	35,5	6,5	3,7
• Programas de mobilidade nacional	108	9,3	23,1	33,3	25,0	9,3
• Programas de mobilidade internacional	108	4,6	6,5	26,9	48,1	13,9

Nota: 1- Nenhum, 2- Pouco, 3- Algum, 4- Muito; 5- Totalmente

Fonte: Inquérito

Quadro 23: P7. Diferenças de apreciação do grau de conhecimento sobre as medidas de apoio ao Processo de Bolonha existentes na Universidade segundo o tipo de inquirido

itens	n	Qui-quadrado	df	sig
• Promoção do sucesso académico	107	6,400	3	0,094
• Inserção à vida ativa	107	4,547	3	0,208
• Programas de mobilidade nacional	108	5,905	3	0,116
• Programas de mobilidade internacional	108	4,381	3	0,223

Nota: teste Kruskal-Wallis

Fonte: Inquérito

Quadro 24: P7. Hierarquia dos itens do grau de conhecimento sobre as medidas de apoio ao Processo de Bolonha existentes na Universidade segundo o tipo de inquirido

itens	Dirigentes	Docentes	Não docentes	Alunos
• Promoção do sucesso académico	2,30	2,39	2,29	2,13
• Inserção à vida ativa	1,67	1,69	2,00	1,98
• Programas de mobilidade nacional	2,70	2,48	2,54	2,65
• Programas de mobilidade internacional	3,33	3,44	3,18	3,24
N	15	55	14	23
Qui-quadrado	23,058	69,007	9,281	23,702
df	3	3	3	3
Sig.	0,000	0,000	0,026	0,000

Nota: teste Friedman

Fonte: Inquérito

Em relação à apreciação do grau de adequação dos meios utilizados para a divulgação das ações promovidas pelos gabinetes e serviços de apoio ao Processo de Bolonha da Universidade de Évora, verificámos que os alunos consideram mais adequados os relacionados com a promoção do sucesso académico e as de apoio ao estudante. Para os docentes e não docentes, a valorização recai no planeamento e garantia da qualidade e no apoio ao estudante (Quadro 25).

Analisando com um pouco mais de pormenor através da técnica de hierarquia dos postos (teste de Friedman), verificamos que os estudantes e os docentes exprimem um valor de ordem mais elevado para a mobilidade e relações internacionais, confinando os não docentes no plano do planeamento e garantia da qualidade e no apoio ao estudante (Quadro 26).

É de salientar que não encontramos diferenças significativas ao nível das respostas dos inquiridos sobre estas questões da adequação das medidas ou meios utilizados para a divulgação das ações, exceto no que concerne à opinião dos estudantes sobre o Apoio ao estudante, às respostas dos docentes e não docentes relacionadas com o planeamento e garantia da qualidade (Quadro 28).

Para os inquiridos todas as medidas implementadas geram impacto no seio da comunidade académica, nomeadamente no que diz respeito à mobilidade e relações internacionais (Quadro 27),

Quadro 25: P8. Grau de adequação dos meios utilizados para a divulgação das ações promovidas pelos gabinetes e serviços de apoio ao Processo de Bolonha da Universidade de Évora junto dos estudantes, docentes e não-docentes (em %)

itens	Casos válidos	1	2	3	4	5
A nível dos estudantes						
• Promoção do sucesso académico	92	2,2	28,3	53,3	13,0	3,3
• Planeamento e garantia da qualidade	91	2,2	19,8	42,9	28,6	6,6
• Apoio ao estudante	92	1,1	17,4	56,5	22,8	2,2
• Integração profissional	92	6,5	42,4	45,7	5,4	---
• Mobilidade e relações internacionais	92	2,2	6,5	44,6	38,0	8,7
• Outra: provedor do estudante	1	---	---	---	---	---
A nível dos docentes:						
• Promoção do sucesso académico	91	5,5	28,6	41,8	19,8	4,4
• Planeamento e garantia da qualidade	91	1,1	18,7	42,9	29,7	7,7
• Apoio ao estudante	90	2,2	18,9	55,6	21,1	2,2
• Integração profissional	90	5,6	45,6	38,9	7,8	2,2
• Mobilidade e relações internacionais	91	2,2	9,9	40,7	38,5	8,8
• Outra: apoio tutorial	1	---	---	---	---	---
A nível dos não-docentes:						
• Promoção do sucesso académico	81	9,9	43,2	35,8	8,6	2,5
• Planeamento e garantia da qualidade	81	6,2	23,5	40,7	23,5	6,2
• Apoio ao estudante	81	3,7	28,4	50,6	16,0	1,2
• Integração profissional	81	8,6	49,4	34,6	7,4	---
• Mobilidade e relações internacionais	81	7,4	28,4	35,8	19,8	8,6
• Outra: Diversos integrados nos serviços/orgãos	3	---	---	---	---	---

Nota: 1- Nada adequado, 2- Pouco adequado, 3- Adequado, 4- Muito adequado, 5- Totalmente adequado

Fonte: Inquérito

Quadro 26: P8. Hierarquia dos itens do grau de adequação dos meios utilizados para a divulgação das ações promovidas pelos gabinetes e serviços de apoio ao Processo de Bolonha da Universidade de Évora junto dos estudantes, docentes e não-docentes segundo o tipo de inquirido

itens	Dirigentes	Docentes	Não docentes	Alunos	
• A nível dos estudantes					
• Promoção do sucesso académico	2,50	2,75	2,50	2,83	
• Planeamento e garantia da qualidade	3,40	3,26	3,31	3,12	
• Apoio ao estudante	3,50	3,25	3,25	2,69	
• Integração profissional	1,70	1,96	2,00	2,81	
• Mobilidade e relações internacionais	3,90	3,78	3,94	3,55	
	N	10	52	8	21
	Qui-quadrado	18,588	57,934	10,655	8,708
	df	4	4	4	4
	Sig.	0,001	0,000	0,031	0,069
• A nível dos docentes:					
• Promoção do sucesso académico	2,55	2,72	3,11	2,94	
• Planeamento e garantia da qualidade	3,82	3,42	3,17	2,92	
• Apoio ao estudante	2,86	2,88	2,89	3,42	
• Integração profissional	2,00	2,13	2,11	2,39	
• Mobilidade e relações internacionais	3,77	3,84	3,72	3,33	
	N	11	52	9	18
	Qui-quadrado	16,986	58,367	8,262	11,395
	df	4	4	4	4
	Sig.	0,002	0,000	0,082	0,022
• A nível dos não-docentes:					
• Promoção do sucesso académico	2,32	2,76	1,81	2,72	
• Planeamento e garantia da qualidade	4,09	3,49	3,69	3,00	
• Apoio ao estudante	2,95	3,13	3,69	3,28	
• Integração profissional	1,95	2,50	2,44	2,67	
• Mobilidade e relações internacionais	3,68	3,13	3,38	3,33	
	N	11	44	8	18
	Qui-quadrado	23,398	19,468	15,158	9,663
	df	4	4	4	4
	Sig.	0,000	0,001	0,004	0,046

Nota: teste Friedman
 Fonte: Inquérito

Quadro 27: P9. Grau de impacto das iniciativas dinamizadas pelos gabinetes e serviços de apoio ao Processo de Bolonha da Universidade de Évora junto dos estudantes, docentes e não-docentes (em %)

Estruturas e serviços	Casos válidos	1	2	3	4
A nível dos estudantes					
• Promoção do sucesso académico	84	4,7	48,8	38,4	8,1
• Planeamento e garantia da qualidade	86	5,8	34,9	52,3	7,0
• Apoio ao estudante	86	1,2	38,4	50,0	10,5
• Integração profissional	84	8,3	56,0	33,3	2,4
• Mobilidade e relações internacionais	85	1,2	17,6	61,2	20,0
• Outra: Acesso à informação	1	---	---	---	---
A nível dos docentes:					
• Promoção do sucesso académico	88	6,8	40,9	45,5	6,8
• Planeamento e garantia da qualidade	88	2,3	29,5	53,4	14,8
• Apoio ao estudante	88	5,7	44,3	43,2	6,8
• Integração profissional	88	9,1	60,2	27,3	3,4
• Mobilidade e relações internacionais	87	---	19,5	59,8	20,7
• Outra: Seminários e outros dinamizados pelos órgãos de gestão científica e pedagógica ou da reitoria	1	---	---	---	---
A nível dos não-docentes:					
• Promoção do sucesso académico	78	15,4	60,3	19,2	5,1
• Planeamento e garantia da qualidade	78	6,4	52,6	34,6	6,4
• Apoio ao estudante	78	9,0	51,3	33,3	6,4
• Integração profissional	78	14,1	62,8	21,8	1,3
• Mobilidade e relações internacionais	77	6,5	40,3	45,5	7,8
• Outra: Diversos	3	---	---	---	---

Nota: 1- Nenhum impacto, 2- Pouco impacto, 3- Algum impacto, 4- Impacto elevado
 Fonte: Inquérito

Tal como foi referido sobre a adequação das medidas ou meios utilizados para a divulgação das ações, não encontramos igualmente diferenças significativas ao nível das respostas dos inquiridos sobre o impacto das medidas na comunidade académica, exceto no que diz respeito à opinião sobre o Apoio ao estudante a nível dos docentes, e ao planeamento e garantia da qualidade no seio dos não docentes (Quadro 29).

No Quadro 30 sobre as hierarquias dos itens, confirmam-se as situações mais relevantes referidas anteriormente, ou seja, existe um maior impacto das questões de mobilidade e relações internacionais junto dos estudantes e docentes, sendo as ações de planeamento e garantia da qualidade e de apoio ao estudante os que exercem maior impacto no seio dos não docentes.

Quadro 28: P8. Diferenças de apreciação do grau de adequação dos meios utilizados para a divulgação das ações promovidas pelos gabinetes e serviços de apoio ao Processo de Bolonha da Universidade de Évora junto dos estudantes, docentes e não-docentes segundo o tipo de inquirido

itens	Qui-quadrado	df	sig
• A nível dos estudantes			
• Promoção do sucesso académico	2,897	3	0,408
• Planeamento e garantia da qualidade	3,898	3	0,273
• Apoio ao estudante	8,561	3	0,036
• Integração profissional	6,178	3	0,103
• Mobilidade e relações internacionais	3,772	3	0,287
• A nível dos docentes:			
• Promoção do sucesso académico	5,574	3	0,134
• Planeamento e garantia da qualidade	8,787	3	0,032
• Apoio ao estudante	8,973	3	0,030
• Integração profissional	4,222	3	0,239
• Mobilidade e relações internacionais	3,772	3	0,287
• A nível dos não-docentes:			
• Promoção do sucesso académico	3,908	3	0,272
• Planeamento e garantia da qualidade	9,028	3	0,029
• Apoio ao estudante	3,097	3	0,377
• Integração profissional	0,934	3	0,817
• Mobilidade e relações internacionais	3,772	3	0,287

Nota: teste Kruskal-Wallis

Fonte: Inquérito

Quadro 29: P9. Diferenças de apreciação do grau de impacto das iniciativas dinamizadas pelos gabinetes e serviços de apoio ao Processo de Bolonha da Universidade de Évora junto dos estudantes, docentes e não-docentes segundo o tipo de inquirido

itens	Qui-quadrado	df	sig
• A nível dos estudantes			
• Promoção do sucesso académico	2,430	3	0,488
• Planeamento e garantia da qualidade	6,915	3	0,075
• Apoio ao estudante	3,698	3	0,296
• Integração profissional	4,298	3	0,231
• Mobilidade e relações internacionais	5,267	3	0,153
• A nível dos docentes:			
• Promoção do sucesso académico	3,581	3	0,310
• Planeamento e garantia da qualidade	3,024	3	0,388
• Apoio ao estudante	7,962	3	0,047
• Integração profissional	5,079	3	0,166
• Mobilidade e relações internacionais	5,267	3	0,153
• A nível dos não-docentes:			
• Promoção do sucesso académico	0,363	3	0,948
• Planeamento e garantia da qualidade	10,676	3	0,014
• Apoio ao estudante	1,274	3	0,735
• Integração profissional	0,394	3	0,941
• Mobilidade e relações internacionais	5,267	3	0,153

Nota: teste Kruskal-Wallis

Fonte: Inquérito

Quadro 30: P9. Hierarquia dos itens do grau de impacto das iniciativas dinamizadas pelos gabinetes e serviços de apoio ao Processo de Bolonha da Universidade de Évora junto dos estudantes, docentes e não-docentes segundo o tipo de inquirido

itens	Dirigentes	Docentes	Não docentes	Alunos	
• A nível dos estudantes					
• Promoção do sucesso académico	2,70	2,64	3,00	2,74	
• Planeamento e garantia da qualidade	3,20	2,98	3,64	2,69	
• Apoio ao estudante	3,25	3,01	3,29	3,24	
• Integração profissional	2,15	2,30	1,71	2,86	
• Mobilidade e relações internacionais	3,70	4,07	3,36	3,48	
	N	10	45	7	21
	Qui-quadrado	9,690	56,182	11,436	12,147
	df	4	4	4	4
	Sig.	0,046	0,000	0,022	0,016
• A nível dos docentes:					
• Promoção do sucesso académico	2,73	2,79	3,00	2,86	
• Planeamento e garantia da qualidade	3,55	3,33	3,63	3,14	
• Apoio ao estudante	2,77	2,63	2,69	3,25	
• Integração profissional	2,14	2,32	1,81	2,50	
• Mobilidade e relações internacionais	3,82	3,93	3,88	3,25	
	N	11	50	8	18
	Qui-quadrado	14,355	58,488	13,505	9,926
	df	4	4	4	4
	Sig.	0,006	0,000	0,009	0,042
• A nível dos não-docentes:					
• Promoção do sucesso académico	2,32	2,80	2,14	2,81	
• Planeamento e garantia da qualidade	3,91	3,05	3,57	2,89	
• Apoio ao estudante	2,82	3,09	3,57	3,14	
• Integração profissional	2,23	2,62	3,50	2,75	
• Mobilidade e relações internacionais	3,73	3,44	3,21	3,42	
	N	11	41	7	18
	Qui-quadrado	20,102	16,163	7,765	9,542
	df	4	4	4	4
	Sig.	0,000	0,003	0,101	0,049

Nota: teste Friedman

Fonte: Inquérito

4.2.3. Dinâmicas de cooperação resultantes do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

É da opinião dos inquiridos que o PB trouxe uma renovada oportunidade para o reforço dos protocolos e parcerias entre a UÉvora e as outras instituições (Quadros 31 e 32). Não é de admirar que um dos inquiridos tenha referido que o PB trouxe um “Aumento contínuo do estabelecimento de parcerias internacionais, Acordos bilaterais especialmente no âmbito do Programa Erasmus+” (q18, Dirigente). São oportunidades que se traduzem em acordos “Nacionais, ao nível de Cursos em Cooperação Transfronteiriças e Internacionais, ao nível não só de Cursos em Cooperação mas também ao nível da promoção de parcerias ao nível da investigação Mobilidade *in e out*” (q8, Dirigente) ou como refere outro inquirido o PB proporcionou “Programas de parcerias com outras IES no espaço Europeu, promovendo a mobilidade de docentes e alunos; parcerias com outras IES nacionais e programas de estágios internacionais” (q61, Docente), quer no espaço europeu quer a nível internacional.

Contudo, como nota um dos inquiridos, “Embora só recentemente tenha alguns dados efetivos sobre o surgimento destes processos de internacionalização e parcerias, creio que se vinham generalizando independentemente do PB, à exceção do *Erasmus (Mundus, Leather...)*, e a maioria destas surgem em colaboração científica (energia solar, meteorologia, sismologia, Física, *Master-Courses* anuais com o CERN...). O PB ajudou, mas a internacionalização e as parcerias teriam resultado mesmo sem ele.” (q21, Docente). Admite-se que possa não haver relação direta.

Quadro 31: P10. Contributo do Processo de Bolonha para o estabelecimento de mais protocolos e ou parcerias entre a Universidade de Évora e outras IES segundo o tipo de inquirido

	Freq.	Não (%)	Sim (%)
Dirigentes	14	0,0	100,0
Docentes	42	14,3	85,7
Não docentes	11	0,0	100,0
Alunos	14	7,1	92,9
Total	81	8,6	91,4

Nota: Qui-quadrado=4,099; df=3; sig.=0,251

Fonte: Inquérito

Quadro 32: P10.1. Exemplos de protocolos e ou parcerias entre a Universidade de Évora e outras IES (nacionais, transfronteiriças e internacionais), resultantes do Processo de Bolonha

Dirigentes		Docentes	
q40	Acordos com a Universidade da Extremadura	q1	Muitos. Não me recordo de nenhum em particular.
q52	UÉ-Conservatório E.D. Reni de Mater	q10	cursos em associação
q59	Protocolo c/a Universidade da Extremadura.	q100	Conservatório Superior de música e Musicologia, Conservatória de música E.R. Russi di Matera
q7	mais do que exemplos concretos está o facto de que o PB é um facilitador	q11	com universidades espanholas (UEx), de São Tomé, Timor, entre outras.
q79	Os exemplos são muitos (Consultar o SCC da UÉ)	q12	Parcerias com a Universidade da Extremadura, Metodista de Angola, Diversos Politécnicos, Cátedras
q84	Por exemplo ao nível da Dupla Titulação	q2	Mestrado: Gestão Desportiva (UE; UEx); Mestrado em parceria: paleontologia (UE, U.Nova)
q89	Extremadura, Institutos Politécnicos, co-tutela c/Inst. estrangeiras italianas,UAlgarve, UBI	q22	IES da Polónia, Rep. Checa e Itália.
q90	Inúmeros protocolos c/IES nacionais, transfronteiriças e internacionais são pós-bolonha	q24	Universidade da Extremadura, Universidade da Cantábria, Universidade Autónoma de Madrid, Universidade de Barcelona, Universidade de Turim, Universidade de Bolonha, Univ. de Roma la sapienza, Universidade de Masarge, Universidade de Caén, Universidade de Varsóvia, EMMA WEST, EMMA EAST
q91	Mestrados/Doutoramentos; ERASMUS-MUNDUS;PHOENIX; ARCHMAT; TPTI; Redes IDPASC, HERITAS	q3	Através da uniformização de procedimentos e de estruturas curriculares
q92	Finlândia, Itália, Espanha, Reino Unido, República Checa, Bélgica.	q31	As parcerias/protocolos que decorreram da rede de instituições que acolhem e enviam estudantes em mobilidade.
q109	Número de acordos de mobilidade com Universidades Europeias; Número de alunos em mobilidade "in" e "out"	q32	Os protocolos de co-tutela ao nível do doutoramento, de mobilidade de alunos e professores, como o Erasmus, o de dupla certificação, como o estabelecido com a Universidade da Extremadura
		q33	Integração nas redes de candidatura a projetos comunitários; Programa de 2.º ciclo ARCHMAT; parcerias com várias universidades europeias para a mobilidade a nível de alunos
		q37	<i>Erasmus</i>
		q4	<i>Erasmus+</i> , Programa Almeida Garrett e Vasco da Gama
		q41	Universidade da Extremadura
		q42	Não creio que haja uma relação direta entre o processo de Bolonha e os protocolos atualmente existentes embora uma maior tónica na internacionalização e o Sistema ECTS possa ter contribuído para mais cursos Erasmus Mundus, cursos em parceria, etc. e em consequência mais protocolos.
		q46	Universidades da Extremadura, Algarve, Minho, Lisboa, Metodista de Angola, S. Tomé e Príncipe, Academia Huawei (China), Institutos Politécnicos
		q47	O mesmo poderia ter acontecido sem PB... era uma questão de organização.
		q50	Universidade da Extremadura; Universidade de Lisboa;UBI;Universidade do Algarve
		q53	Dupla titulação com a Universidade da Extremadura
		q57	Várias IES nomeadamente de Espanha
		q6	São imensas as universidades com quem passámos a ter protocolos: Finlândia, Itália, Espanha, Reino Unido,

			República Checa, Bélgica...e também, do espaço não europeu
		q60	Acordos de mobilidade interuniversitária para estudantes, docentes e funcionários; Parcerias para oferta de cursos.
		q62	Área das Ciências Humanas e Sociais: Protocolo com a Universidade da Extremadura; Protocolo com Universidades brasileiras.
		q65	Universidades de Varsóvia (Polónia); Caen (França); Ostrava (Rep. Checa)
		q70	Titulações conjuntas a nível de mestrados e doutoramentos
		q77	Protocolos do Departamento de Línguas e Literaturas com Universidade de Roma, Universidade Federal Fluminense etc. Há maior consciência de intercâmbios e protocolos.
		q78	Cursos de Mestrados Erasmus Mundus
		q81	Novas Licenciaturas com graus duplos em Portugal e Espanha
		q83	Universidades espanholas, polacas.
		q101	protocolos com a Universidade da Extremadura
	Não docentes		Alunos
q16	Universidade da Extremadura, Instituto Politécnico de Portalegre, Beja, Setúbal e Santarém e Universidade Chinesa Huawei.	q19	Universidade da Extremadura, Institutos Politécnicos de Beja, Portalegre, Santarém e Setúbal.
q20	Espanha, República Checa, Itália, Polónia	q34	ADRAL; CCDRA; SANTANDER; DELTA.
q28	As instituições com que há protocolos de mobilidade para docentes e discentes.	q35	Creio que sim, nota-se a presença de alunos de outras instituições universitárias sobretudo transfronteiriças e internacionais.
q36	PIUDH; Universidade da Extremadura; Universidade de S.Paulo (Brasil)	q68	Universidade da Extremadura e Institutos Politécnicos.
q38	Cursos em dupla titulação	q82	Acredito que sim, mas não tenho dados rigorosos
q48	Principalmente ao nível da Investigação Científica.	q85	Universidades da Extremadura, Algarve, Minho, Lisboa, Angola, S. Tomé e Príncipe, Institutos Politécnicos.
q66	Parcerias ao abrigo do Programa <i>Erasmus</i> e <i>ErasmusMundus</i>	q88	Algumas Universidades como no Algarve e no Minho
q105	<i>ERASMUS+</i> ; Acordos Bilaterais e Sócrates	q93	Aumentou o número de acordos bilaterais entre universidades europeias e a Univ. Évora
		q94	Protocolo com a Univ. da Extremadura; Mestrados e Doutoramentos <i>Erasmus Mundus</i>
		q95	Programas <i>Erasmus Mundus</i>

Fonte: Inquérito

Apesar de algumas vozes menos positivas sobre a ideia de cooperação, expressando que não é de admitir que “haja uma relação direta entre o processo de Bolonha e os protocolos atualmente existentes” (q42, docente) mas se considerarmos que para a generalidade dos inquiridos a abertura de protocolos como países como a “Finlândia, Itália, Espanha, Reino Unido, República Checa, Bélgica... e também, do espaço não europeu” (q6, Docente), e demais “Parcerias ao abrigo do Programa *Erasmus* e *ErasmusMundus*” (q66, Não docente) que fomentam cada vez mais as oportunidades de mobilidade, não é de admirar que um grande número dos inquiridos manifestaram uma expectativa elevada sobre o

futuro da cooperação, no contexto da implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha (Quadro 33).

Os extratos das entrevistas dos peritos subscrevem estas ideias e expectativas sobre a cooperação.

E₁ – Penso que sim. Especialmente nos últimos anos. Sou otimista neste sentido, penso que cada vez estamos a trabalhar mais em redes com parâmetros mais altos de qualidade.

E₂ – A UÉ tem promovido uma política de garantia da qualidade, nos termos preconizados pelo PB, em cooperação com a A3ES.

E₃ – tem havido cooperação inter-institucional, porém ainda algo incipiente, no que respeita a mobilidade de docentes e de discentes.

E₅ – penso que não exista uma cooperação permanente em termos inter-institucionais ao nível da garantia da qualidade...pequenas participações em projetos de outras, muitas vezes no apoio à aplicação de questionários para estudos.

E₆ – “a UÉ tem promovido uma política e uma prática de cooperação, sempre tendo como visão a garantia da qualidade, e a transmissão de uma política de excelência nos termos recomendados pelo PB com a implementação nas instituições parceiras de métodos e sistemas inovadores de ensino aprendizagem, tendo como missão tendencial o aumento da qualificação avançada (graduada e pós-graduada).

E₇ – tem desenvolvido esforços nesse sentido.

E₈ – O projeto "universidade ao Sul" com a Ualg. Esmoreceu completamente.

E₉ – A nível nacional creio que foram fracas as parcerias, mas a nível internacional que é o principal parceiro de bolonha penso que nos últimos anos (10) se fizeram progressos notáveis. Continua no entanto por implementar o curso em língua inglês (integral) ou de dupla vertente (em PT e em inglês).

E₁₀ – (...promoveu o intercâmbio de alunos *in e out*).

Por se terem encontrado opiniões divergentes sobre as dinâmicas da cooperação, é de considerar aceitável a presença de diferenças significativas sobre as expectativas referentes ao futuro da cooperação entre a Universidade de Évora e as diferentes entidades parceiras (Quadro 34). Denota-se ainda neste Quadro 34 que são os dirigentes que apresentam um *rank order* mais elevado de 74,27, contraindando com o dos docentes que se situa na ordem dos 43,95.

Quadro 33: P11. Expectativas referentes ao futuro da cooperação entre a Universidade de Évora e as diferentes entidades parceiras, no contexto da implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha (em %)

	Freq.	mt baixas	baixas	nem baixas nem altas	elevadas	mt elevadas
Dirigentes	15			26,7	46,6	26,7
Docentes	55		14,5	56,4	29,1	
Não docentes	14			50,0	50,0	
Alunos	22	9,1		31,8	50,0	9,1
Total	106	1,9	7,5	46,2	38,7	5,7

Nota: Qui-quadrado=37,354; df=12; sig.=0,000

Fonte: Inquérito

Quadro 34: P11. Diferenças de perceção das expectativas referentes ao futuro da cooperação entre a Universidade de Évora e as diferentes entidades parceiras, no contexto da implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha, segundo o tipo de inquirido

Item	Tipo de Inquirido	casos	mean Rank	Qui-quadrado	df	sig
• Expectativas referentes ao futuro da cooperação	Dirigentes	15	74,27	16,129	3	0,001
	Docentes	55	43,95			
	Não docentes	14	57,50			
	Alunos	22	60,68			
	Total	106				

Nota: teste Kruskal-Wallis

Fonte: Inquérito

4.2.4. A mobilidade internacional e a Universidade de Évora

No seguimento dos pontos anteriores que deixaram claro que na opinião dos inquiridos a mobilidade e cooperação internacionais constituem âncoras fundamentais do PB na UÉvora.

Questionados os inquiridos sobre os principais países e ou instituições escolhidas pelos docentes para a mobilidade internacional, verificámos que nem todos têm conhecimento sobre este assunto (Quadro 35). Esta situação contrasta com o maior conhecimento existente sobre as escolhas dos alunos. São sobretudo os dirigentes e os não docentes os que melhor conhecem as escolhas dos alunos (Quadro 36).

Quadro 35: P12. Conhecimento sobre os principais países e ou instituições escolhidas pelos docentes para a mobilidade internacional segundo o tipo de inquirido

	Freq.	Não (%)	Sim (%)
Dirigentes	15	40,0	60,0
Docentes	55	70,9	29,1
Não docentes	14	57,1	42,9
Alunos	24	62,5	37,5
Total	108	63,0	37,0

Nota: Qui-quadrado=5,087; df=3; sig.=0,166
Fonte: Inquérito

Quadro 36: P13. Conhecimento sobre os principais países e ou instituições escolhidas pelos alunos para a mobilidade internacional segundo o tipo de inquirido

	Freq.	Não (%)	Sim (%)
Dirigentes	15	26,7	73,3
Docentes	56	53,6	46,4
Não docentes	14	28,6	71,4
Alunos	24	54,2	45,8
Total	109	46,8	53,2

Nota: Qui-quadrado=5,865; df=3; sig.=0,118
Fonte: Inquérito

Os que afirmaram conhecer, os inquiridos referem como preferências dos docentes e dos alunos a mobilidade junto dos países do espaço europeu, sendo de destacar os países como o Reino Unido, Espanha, França, Países Nórdicos, República Checa, Itália, entre outros, embora um pequeno número refere que

alunos tenham ainda outras preferências para fora do espaço europeu, como por exemplo para a Tailândia, Brasil, Tunísia, entre outros (Quadros 37 e 38).

Quadro 37: P12.1. Principais países e ou instituições escolhidas pelos docentes para a mobilidade internacional

Dirigentes		Docentes	
q18	Reino Unido, Espanha, França, Países Nórdicos	q1	Espanha, Inglaterra, Itália, França.
q40	Os docentes têm saído pouco e acompanhado mal as hipóteses de Bolonha	q100	Italia, Roménia
q7	presumo que aqueles onde o inglês e o espanhol (portunhol) possam funcionar	q11	Espanha; Alemanha.
q79	provavelmente Espanha	q21	No meu Departamento, há várias mobilidades de curta/média duração com Espanha e França (Geofísica, Física), Alemanha (Engenharia), UK (Geofísica, Física), USA (Física, Engenharia), países do Norte de África, Médio e Extremo Oriente, e da antiga Europa de Leste
q8	Espanha e Itália	q24	Espanha; Itália
q84	Espanha	q26	Tenho conhecimento de alguns países, mas não consigo pronunciar-me sobre quais os mais escolhidos
q89	Espanha; Itália; República Checa	q33	Espanha
q92	República Checa.	q42	Existe uma grande variedade não sei se alguma predominância muito acentuada de algum país ou instituição no quadro europeu.
q109	Espanha	q43	Espanha, República Checa, Roménia, Turquia, entre outros.
		q46	Brasil, Angola, S. Tomé e Príncipe. (Ensinos deslocados)
		q57	Espanha
		q6	No caso da Enfermagem a República Checa. A Itália tem sido muito procurada pela área das CS
		q63	Brasil, Itália, Espanha
		q73	Espanha, Reino Unido
		q83	Itália, Espanha.
	Não docentes		Alunos
q16	República Checa e Inglaterra	q13	Espanha, França, Holanda, Bélgica, Brasil
q20	Itália, França, Inglaterra, Brasil	q19	Espanha, Itália e Reino Unido.
q28	Espanha e Holanda	q35	Universidade de Almeria, Valladolid
q38	Espanha	q68	Espanha
q66	Espanha, França, Itália.	q85	Brasil, Angola, S. Tomé e Príncipe.
q105	Itália; Alemanha; Espanha	q88	Espanha e Itália
		q93	Espanha; Itália
		q95	França, Itália, China, Timor-Leste, Vietname, Tailândia, Grécia
		q102	Reino Unido, Alemanha, PALOPS

Fonte: Inquérito

Quadro 38: P13.1. Principais países e ou instituições escolhidas pelos alunos para a mobilidade internacional

Dirigentes		Docentes	
q18	Univ. Polit. de Madrid, Univ. Extremadura, Univ. Paris V, Satalinta Politécnico	q10	R. Checa
q40	Espanha, Itália, República Checa (não se verifica em todos os cursos).	q100	Roménia, Itália, Espanha
q7	presumo que aqueles onde o inglês e o espanhol (portunhol) possam funcionar	q11	Espanha; Itália.
q79	provavelmente Espanha	q2	Itália e Espanha
q8	Espanha, Itália e Norte da Europa	q22	IES da Polónia, Rep. Checa e Itália.
q84	Espanha, Bélgica	q24	Espanha, Itália, República Checa
q89	Espanha; Reino Unido, Itália	q26	Tenho conhecimento de alguns países, mas não consigo pronunciar-me sobre quais os mais escolhidos
q90	Espanha, Itália, Países Baixos	q31	Republica Checa/França/Espanha
q92	Ostrava - República Checa; Reino Unido	q33	Espanha, Rep. Checa, Itália, Bélgica
q99	Polónia e República Checa (Universidade Jaguelânica Grech University of life Scienses)	q43	Espanha, Roménia, República Checa
q109	Espanha	q46	Brasil, Espanha, Reino Unido, Bulgária in e out. De Timor-Leste, Brasil, Síria, Nepal, Itália (chegaram alguns alunos à UÉvora).
		q62	Área das Ciências Humanas e Sociais: Universidade inglesas; universidades da Polónia e da República Checa.
		q63	Itália, Espanha
		q73	Espanha, República Checa, Reino Unido
		q74	Espanha, República Checa e Bélgica
		q75	Espanha, Itália
		q77	Polónia e República Checa (para os alunos do DLL)
		q78	Espanha, Itália
		q81	Finlândia e Espanha
		q83	UK
Não docentes		Alunos	
q16	Espanha, Itália, Brasil	q13	Espanha, França, Holanda, Bélgica, República Checa, Brasil
q20	República Checa, Espanha, Itália, França, Holanda, Turquia	q19	Espanha, Itália e Reino Unido.
q28	Espanha e República Checa	q35	Universidades Espanholas, Italianas, Alemãs...
q36	Espanha, Itália, República Checa	q68	Alunos que vão para o Brasil, Espanha, em relação à vinda de alunos para a Universidade de Évora tenho conhecimento da vinda de alunos de Itália, Espanha, Brasil e de Timor-Leste.
q38	Espanha e Itália	q85	Brasil, Espanha, Reino Unido, Bulgária.
q48	Espanha, Itália, República Checa, Inglaterra, Alemanha, França.	q88	Brasil e Espanha. A Universidade de Évora também é muito escolhida pelos alunos do Brasil
q66	Espanha, França, Itália, Alemanha.	q93	Espanha
q104	Holanda; Itália	q94	Espanha
q105	Brasil; Espanha	q95	Espanha, república Checa, Brasil, Tunísia, Tailândia
		q97	Itália, Polónia e Espanha
		q102	Espanha, Rep. Checa, Reino Unido

Fonte: Inquérito

Para os entrevistados e peritos sobre o PB, a mobilidade é fulcral para a dinâmica do processo.

E1 – “este é um fator fundamental no desenvolvimento atual das instituições do ES. Deveria haver uma participação + ativa a todos os níveis, fundamentada num apoio maior da instituição”.

E2 – (...alunos e docentes que o pretendam têm em geral acesso à mobilidade, embora os locais de acolhimento sejam limitados).

E3 – (...parece-me algo incipiente, sobretudo a nível de formação pós-graduada).

E4 – parece-me boa.

E5 – (...mais visível nos estudantes. Para os professores e investigadores parece-me que a mobilidade ocorre + devido à participação em projetos, do que propriamente pela promoção da mobilidade... é de salientar a constante referência por parte da A3ES e suas Comissões de Avaliação Externa, à necessidade de promover a mobilidade de estudantes e docentes...condições a cumprir. Esta obrigação acaba por forçar a promoção da mobilidade).

E7 – Através da atribuição de bolsas, parcerias e programas diversos tem sido promovida a mobilidade de docentes, alunos e investigadores.

E8 – (...imagino que seja igual por todo o país. Pode ser bem ou mal aproveitada. Na maior parte dos casos é turismo. Noutros trás alguns resultados positivos a nível de parcerias e colaborações que são estabelecidas para investigação).

E9 – Bem, em interação com o Gabinete de mobilidade. Os alunos ao início têm receio, mas uma vez lá fora desenvencilham-se, como seria de esperar, muito bem. Ao nível dos outros e/ou até bem melhor.

E10 – (...avalio a mobilidade dos estudantes como muito positiva, relativamente aos professores e investigadores poderia a mobilidade ser maior).

E₁₁ – (... a mobilidade dos estudantes tem sido maior... no caso de docentes/investigadores+ associada à investigação...protocolos de cooperação com algumas universidades... África).

E₁₂ – tem havido um claro acréscimo da promoção desta mobilidade por parte da Universidade, bem como uma aposta clara na sua dinamização e do seu reconhecimento para o percurso académico dos estudantes.

E₁₃ – promoção é sempre considerada insuficiente. No entanto parece-me que todos os anos tem melhorado. A nível de docentes e investigadores há sempre muita mobilidade visto que cada vez mais as redes de cooperação são internacionais. Os estudantes já enraizaram o programa Erasmus e penso que a única limitação será, geralmente, financeira.

E₁₄ – Nos últimos anos, tem sido notório a preocupação da Universidade de Évora na promoção da mobilidade dos estudantes, professores e investigadores através da celebração de diversas parcerias interinstitucionais. Penso que ainda é preciso fazer melhor mas que a Universidade de Évora se encontra num bom caminho a este nível.

No que concerne às razões de escolhas para efeitos de mobilidade internacional, é da opinião dos inquiridos que quer os docentes, quer os estudantes as razões são similares. Por um lado, é pela existência de protocolos, prestígio das entidades ou conhecimento anterior, e por outro lado, é pela oportunidade de aprofundamento de contatos académicos, científicos e culturais. Não menos verdade, a proximidade linguística, o baixo valor do custo de vida ou oportunidade de conhecer futuros mercados de trabalho são igualmente determinantes no momento da escolha, sobretudo no seio dos alunos (Quadros 39 e 40).

“Instituições altamente conceituadas a nível internacional em determinadas áreas científicas de especialização (ex: Medicina Veterinária, Gestão e Economia), para além das condições de vida”. (q18, dirigente);

“Facilidade linguística; prestígio dos cursos e instituições; A proximidade geográfica”. (q40, dirigente);

“Por indicação dos docentes” (q100, docente);

“proficiência linguística no idioma de destino; custo de vida local; representações baseadas nos relatos de outros alunos sobre a experiência realizada” (q11, docente);

“Serem bem recebidos, ser fácil a adequação dos planos de estudo e gostarem da cidade/país, adquirirem competências interculturais que lhes poderão ser muito úteis no futuro, na sociedade globalizada como a que vivemos” (q6, docente);

“Itália e Espanha-Proximidade linguística. Alemanha e Holanda: expectativa de futuro emprego” (q60, docente);

“Qualidade do ensino em determinadas áreas e docência em língua inglesa” (q62, docente);

“Proximidade física e linguística, afetividade no acolhimento, organização do sistema de transferência de competências adquiridas na mobilidade”. (q74, docente);

“Apesar de mais recentemente terem sido realizados mais convénios com outras Universidades europeias, anteriormente estes países que mencionei eram os que tinham os convénios ativos e se tornavam uma

opção de escolha para os alunos. Por outro lado, devido ao baixo valor da bolsa *Erasmus*, tinham o atrativo do custo de vida não ser tão alto como em outros países como Inglaterra, França ou Itália. (q77, docente);

As escolhas estão muito limitadas pelos acordos que se conseguem estabelecer com as universidades estrangeiras, sendo mais fácil estabelecer esses acordos com universidades espanholas e italianas e muito difícil estabelecer com universidades do Reino Unido, que talvez fosse 1.^a escolha dos alunos. Tirando o inglês, os alunos escolhem Espanha ou Itália por facilidade linguística” (q78, docente);

“penso que as escolhas são primeiro condicionadas pelos protocolos existentes. Segundo, pelas questões financeiras resultantes da ida para fora. Dessa forma, Espanha pela sua proximidade torna-se mais barata e atrativa”.(q15, não docente);

“Países onde existem universidades com as quais a Universidade de Évora estabelece protocolos”.(q20, não docente);

“Conhecer realidades educativas e culturais diferentes das portuguesas; Vivenciar novas experiências” (q104, não docente);

“Oportunidades de estudo, formação; culturas diferentes; promover a inovação e a qualidade. Aprendizagem de línguas; Aperfeiçoamento do "Currículo" (q105);

“Existência de protocolos de cooperação e projetos de investigação em cooperação” (q13, aluno);

“Proximidade, Divulgação entre eles, as ideias pré concebidas sobre os países”. (q19, aluno);

“Ter contacto com outras realidades, culturas, adquirir outras competências a nível linguístico, estabelecer contactos com outros estudantes e professores”. (q35, aluno);

“Itália e Espanha: pela proximidade e facilidade de vir a Portugal durante o período de Mobilidade e talvez também pela língua ser mais parecida com o português”.(q35, aluno);

“Procuram reforçar as suas competências numa outra instituição de relevo na sua área, mas mais que tudo, uma experiência fora de Portugal, com outra cultura e outra língua”.(q102, aluno).

Quadro 39: P14.1. Principais razões das escolhas dos países e ou instituições efetuadas pelos alunos no âmbito da mobilidade internacional

Dirigentes		Docentes	
q7	idioma, condições especiais - apoios bolsas	q2	Língua
q79	Proximidade e língua	q22	Facilidade excessiva para a realização de UC.
q8	Língua e afinidade Cultural	q24	No caso, as parcerias estabelecidas e a facilidade da língua (no caso de Espanha e Itália)
q84	A questão linguística, o orçamento previsto e também o feedback e testemunhos de outros.	q26	Regra geral, serem países onde a obtenção de uma boa classificação é mais fácil que na Universidade de Évora. Haverá, certamente, exceções.
q89	Cultura, aproximação do n/país, língua	q31	Preferência por instituição com experiências anteriores bem sucedidas
q90	Domínio da língua na instituição de acolhimento; reputação da Universidade de acolhimento; Riqueza cultural	q33	Facilidade de comunicação e integração (espanha), interesses pessoais.
q92	Serem bem recebidos, ser fácil a adequação dos planos de estudo, gostarem do país, adquirirem competências interculturais que lhes poderão ser úteis no futuro, na sociedade globalizada como a que vivemos	q46	Procuram muitas vezes outras culturas, outro modo de aprender e investigar, há países que não oferecem o grau académico que pretendem adquirir, daí a necessidade de conhecer outras ofertas formativas quer ao nível in como out.
q99	Custo de vida mais barato na Polónia e República Checa, alto reconhecimento das universidades em questão; opiniões de amigos	q51	Custo de vida local; Facilidade linguística; Existência de Protocolos
q109	Domínio da Língua, informação dada por colegas, Plano curricular	q53	Facilidade de obtenção de créditos; custo de vida barato
		q57	Domínio da língua e afinidades culturais
		q75	Proximidade; Prestígio
		q81	Conhecer novas culturas, experimentar outras metodologias de ensino
		q83	universidades de língua inglesa
Não docentes		Alunos	
q28	Proximidade geográfica e da língua, no primeiro caso, atração turística no segundo.	q68	Alguma proximidade, a língua e o conhecimento de outras culturas bem como outras formas de aprender e fazer investigação.
q36	Proximidade, língua, clima, custo de vida.	q85	A necessidade de conhecer outras ofertas formativas.
q38	Maior facilidade com a língua e afinidade cultural	q88	Os alunos procuram conhecer outros modos de vida, outras culturas
q48	A Língua e por prestígio da Instituição.	q93	Facilidade na língua; Distância; Nível de Aprendizagem apresentado
q66	Proximidade geográfica, língua do país de acolhimento, parcerias existentes com a Univ. Évora	q95	Atratividade e diversidade dos currículos propostos

Fonte: Inquérito

Quadro 40: P14.2. Principais razões das escolhas dos países e ou instituições efetuadas pelos docentes no âmbito da mobilidade internacional

Dirigentes		Docentes	
q18	Reconhecimento da Qualidade do Mérito e possibilidade no desenvolvimento de parcerias para o aprofundamento de Projetos internacionais.	q100	A pedido da instituição
q40	Necessidade de acompanhar os alunos em mobilidade "out"	q11	proficiência linguística no idioma de destino; custo de vida local; representações baseadas nos relatos de outros alunos sobre a experiência realizada (adaptada a docentes)+prestígio da instituição
q7	Temas de I&D, idioma	q24	No caso dos docentes, as parcerias estabelecidas, que consideram mais em Universidades espanholas e italianas
q79	Proximidade e língua	q26	Regra geral, países em que os interesses de investigação sejam mais facilmente alcançáveis.
q8	Língua, afinidade cultural e estilo de vida	q43	Troca de experiências, através da partilha do conhecimento.
q84	Também a questão linguística e orçamento, mas sobretudo se já têm contactos prévios.	q46	Ensinos deslocados nos países referidos, na sua maioria. Outras experiências ao nível da docência
q89	Língua, cultura, proximidade geográfica	q6	Procura de parceiros para projetos de investigação conjuntos e de parcerias no ensino, devida a uma maior identificação com os países escolhidos em termos de avanço da área da enfermagem
q90	Reputação da Universidade de acolhimento; Domínio da língua na instituição de acolhimento; Existência de Protocolos/Projetos de investigação anteriores	q63	Possivelmente razões semelhantes, ou adicionalmente colaborações já existentes nesses países.
q92	Procura de parceiros para projetos de investigação conjunto e de parcerias no ensino, devida identificação com os países escolhidos em termos de avanço da área de enfermagem	q73	Redes de contatos já estabelecidos com colegas. Oportunidade de aprofundar futuras cooperações
q109	Projetos de investigação conjuntos	q81	Alargar horizontes, fomentar parcerias em áreas afins
		q83	Universidades onde há colegas com os quais estabelecem parcerias
Não docentes		Alunos	
q16	A Língua e a proximidade	q13	Existência de protocolos de cooperação e projetos de investigação em cooperação
q20	Países onde existem universidades com as quais a Universidade de Évora estabelece protocolos.	q19	A credibilidade e/ou importância de algumas instituições a nível no que concerne às suas áreas científicas.
q38	Língua, novidade cultural e académica e, muitas vezes, interesses científicos e de cooperação para desenvolvimento de projetos futuros.	q35	Estabelecer contactos de parceria para novos projetos, conhecer novas metodologias de ensino, estar a par do que se faz a nível de projetos e iniciativas noutros estabelecimentos de ensino, contactar com novas culturas, aperfeiçoar competências linguísticas.
q48	Prestígio da Instituição e Língua	q68	Outras culturas e experiências.
q66	Proximidade geográfica, língua do país de acolhimento, parcerias existentes com a Univ. Évora	q85	Outras experiências ao nível da docência.
q87	Conhecer outras culturas e enriquecimento curricular	q88	Procuram outras experiências e novas culturas
q105	Possibilitam-lhe a possibilidade de lecionarem em Estabelecimentos de Ensino associados de outro Estado elegível; em missões de curta duração que lhes proporcionam abordagens pedagógicas c/o objetivo de aumentar a qualidade do ensino na Europa.	q95	Alargamento da rede de contactos e aperfeiçoamento dos conhecimentos científicos e pedagógicos.
		q102	Procuram instituições de referência ou com as quais já têm contato/relações com outros departamentos, docentes ou unidades de investigação, principalmente para aprofundar as suas competências e desenvolver investigação.

Fonte: Inquérito

4.2.5. Dilemas do desenvolvimento do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

Passadas quase duas décadas da implementação do PB na UÉvora, verificou-se na opinião dos inquiridos que o PB trouxe muitas ou muitíssimas mudanças efetivas (escalas 4 e 5) nalguns domínios, incidindo particularmente ao nível do aumento da mobilidade académica internacional (77,1%), do acesso ao Ensino Superior para Maiores de 23 anos (67,6%), Aumento da oferta formativa em todos os ciclos de estudo (61,0%), Clarificação e Importância dos ECTS (horas de trabalho uc) (60,9%), novas oportunidade de aprendizagem ao longo da vida (59,1%) e melhoria das condições de internacionalização da universidade (58,7%) (Quadro 41).

Quadro 41: P16. Opinião em relação às mudanças verificadas com a implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora (em %)

itens	casos válidos	1	2	3	4	5
• ... novas oportunidade de aprendizagem ao longo da vida	105	3,8	9,5	27,6	46,7	12,4
• Aumento da oferta formativa em todos os ciclos de estudo	105	5,7	7,6	25,7	54,3	6,7
• ... acesso ao Ensino Superior para Maiores de 23 anos	105	4,8	6,7	21,0	47,6	20,0
• Aumento do número de estudantes inscritos na universidade	104	10,6	18,3	33,7	30,8	6,7
• Melhoria ... dos planos de estudo dos cursos	105	10,5	18,1	35,2	29,5	6,7
• Clarificação e Importância dos ECTS (horas de trabalho uc)	105	2,9	11,4	24,8	45,7	15,2
• ... uc mais dirigidas à aquisição de competências	105	4,8	18,1	31,4	38,1	7,6
• Valorização da lecionação das uc em inglês	105	8,6	19,0	35,2	31,4	5,7
• Apoio tutorial em todos os ciclos de estudo	105	7,6	22,9	38,1	26,7	4,8
• Reforço das atividades de investigação	104	9,6	19,2	35,6	27,9	7,7
• Aumento da mobilidade académica nacional	103	4,9	29,1	29,1	34,0	2,9
• Aumento da mobilidade académica internacional	104	1,0	11,4	10,5	60,0	17,1
• Aumento da relação com a comunidade (n.º protocolos...)	105	5,7	15,2	33,3	39,0	6,7
• Aumento das oportunidades de estágios	105	5,7	20,0	37,1	32,4	4,8
• Melhoria da empregabilidade dos estudantes	102	6,9	38,2	46,1	6,9	2,0
• Melhoria da qualidade da oferta formativa em geral	105	7,6	22,9	40,0	25,7	3,8
• Melhoria ... processos pedagógicos e funcionamento das uc	105	4,8	22,9	48,6	20,0	3,8
• Melhoria na gestão das unidades orgânicas ... dos cursos	104	5,8	24,0	46,2	21,2	2,9
• Melhoria das condições de internacionalização da universid.	104	1,9	10,6	28,8	48,1	10,6
• Outro. Especifique: maior transparência, eliminação de aspetos/cursos/UC inúteis, melhoria na prestação de contas do funcionamento dos cursos	1	---	---	---	---	---

Nota: 1- discordo totalmente/nenhuma mudança, 2- Discordo/mudança residual, 3- Não discorda nem concorda/ Indiferente/Alguma mudança, 4- Concorda/Muita mudança, 5- Concorda totalmente/Muitíssimas mudanças
Fonte: Inquérito

Para os inquiridos, estão por resolver as questões relacionadas com a melhoria da qualidade da oferta formativa em geral, a melhoria na gestão das unidades orgânicas que tutelam os cursos, a melhoria dos processos pedagógicos e funcionamento das uc, melhoria da empregabilidade dos estudantes, entre outros problemas (Quadro 41).

Não detetámos diferenças significativas de apreciação das mudanças verificadas com a implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora segundo o tipo de inquirido, salvo no que diz respeito aos itens ... uc mais dirigidas à aquisição de competências, Apoio tutorial em todos os ciclos de estudo e Aumento da mobilidade académica internacional (Quadro 42).

Quadro 42: P16. Diferenças de apreciação das mudanças verificadas com a implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora segundo o tipo de inquirido

itens	n	Qui-quadrado	df	sig
• ... novas oportunidade de aprendizagem ao longo da vida	105	2,447	3	0,485
• Aumento da oferta formativa em todos os ciclos de estudo	105	5,922	3	0,115
• ... acesso ao Ensino Superior para Maiores de 23 anos	105	3,629	3	0,304
• Aumento do número de estudantes inscritos na universidade	104	4,807	3	0,186
• Melhoria ... dos planos de estudo dos cursos	105	1,330	3	0,722
• Clarificação e Importância dos ECTS (horas de trabalho uc)	105	6,965	3	0,073
• ... uc mais dirigidas à aquisição de competências	105	8,092	3	0,044
• Valorização da lecionação das uc em inglês	105	1,667	3	0,644
• Apoio tutorial em todos os ciclos de estudo	105	9,498	3	0,023
• Reforço das atividades de investigação	104	3,732	3	0,292
• Aumento da mobilidade académica nacional	103	6,911	3	0,075
• Aumento da mobilidade académica internacional	104	9,475	3	0,024
• Aumento da relação com a comunidade (n.º protocolos...)	105	6,135	3	0,105
• Aumento das oportunidades de estágios	105	2,802	3	0,423
• Melhoria da empregabilidade dos estudantes	102	1,267	3	0,737
• Melhoria da qualidade da oferta formativa em geral	105	0,479	3	0,924
• Melhoria ... processos pedagógicos e funcionamento das uc	105	1,610	3	0,657
• Melhoria na gestão das unidades orgânicas ... dos cursos	104	7,203	3	0,066
• Melhoria das condições de internacionalização da universid.	104	6,617	3	0,085

Nota: teste Kruskal-Wallis

Fonte: Inquérito

Analisando as hierarquias dos itens sobre as mudanças, reconfirmamos o dito anteriormente, sendo de relevar que os dirigentes e os docentes valorizam mais as mudanças operadas ao nível do Aumento da mobilidade académica internacional, contrastando as opiniões dos não docentes e alunos que valorizam

mais, de forma hierárquica, as mudanças ao nível do acesso ao Ensino Superior para Maiores de 23 anos (Quadro 43).

Quadro 43: P16. Hierarquia dos itens das mudanças verificadas com a implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora segundo o tipo de inquirido

itens	Dirigentes	Docentes	Não docentes	Alunos
• ... novas oportunidade de aprendizagem ao longo da vida	11,63	11,83	11,38	12,07
• Aumento da oferta formativa em todos os ciclos de estudo	10,67	11,22	13,54	12,14
• ... acesso ao Ensino Superior para Maiores de 23 anos	11,96	12,86	13,50	14,05
• Aumento do número de estudantes inscritos na universidade	10,54	9,09	9,46	9,19
• Melhoria ... dos planos de estudo dos cursos	9,04	9,78	7,73	8,26
• Clarificação e Importância dos ECTS (horas de trabalho uc)	13,50	12,69	12,81	11,05
• ... uc mais dirigidas à aquisição de competências	12,08	10,35	10,15	10,00
• Valorização da lecionação das uc em inglês	9,21	9,85	8,00	10,00
• Apoio tutorial em todos os ciclos de estudo	7,29	8,24	11,65	7,79
• Reforço das atividades de investigação	8,96	8,78	9,23	9,19
• Aumento da mobilidade académica nacional	10,33	8,17	8,96	8,50
• Aumento da mobilidade académica internacional	14,54	14,11	12,54	12,45
• Aumento da relação com a comunidade (n.º protocolos...)	9,96	9,85	12,19	10,67
• Aumento das oportunidades de estágios	9,25	9,13	9,15	9,21
• Melhoria da empregabilidade dos estudantes	5,63	6,46	3,88	6,26
• Melhoria da qualidade da oferta formativa em geral	7,38	9,34	7,96	8,52
• Melhoria ... processos pedagógicos e funcionamento das uc	7,13	8,56	7,85	7,79
• Melhoria na gestão das unidades orgânicas ... dos cursos	7,54	7,64	7,69	9,57
• Melhoria das condições de internacionalização da universidade.	13,38	12,05	12,31	13,29
N	12	51	13	21
Qui-quadrado	55,88	153,261	63,127	69,797
df	18	18	18	18
Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000

Nota: teste Friedman

Fonte: Inquérito

Ao submeter as respostas dos inquiridos sobre as mudanças operadas na UÉvora, numa análise fatorial por componentes principais, obtivemos uma solução fatorial de 4 perfis, traduzíveis conforme o seguinte (Quadro 44):

- F1 – Mudanças a nível da organização e gestão da oferta formativa;
- F2 – Mudanças ao nível dos estágios, investigação e extensão universitária;
- F3 – Mudanças no plano do estímulo à aprendizagem ao longo da vida;

- F4 – Mudanças no contexto da mobilidade internacional e nacional.

Quadro 44: P16. Dimensões das mudanças verificadas com a implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

Itens	F1	F2	F3	F4
P16.16. Melhoria da qualidade da oferta formativa em geral	0,789			
P16.17. Melhoria a nível dos processos pedagógicos e funcionamento das uc	0,789			
P16.18. Melhoria na gestão das unidades orgânicas que tutelam os cursos	0,668			
P16.7. ... unidades curriculares mais dirigidas à aquisição de competências	0,667			
P16.5. Melhoria na organização da estrutura dos planos de estudo dos cursos	0,629			
...				
P16.9. Apoio tutorial em todos os ciclos de estudo	0,532			
P16.14. Aumento das oportunidades de estágios		0,752		
P16.13. Aumento da relação com a comunidade (aumento do n.º protocolos ...)		0,738		
P16.10. Reforço das atividades de investigação		0,684		
P16.15. Melhoria da empregabilidade dos estudantes		0,677		
P16.8. Valorização da lecionação das u.c. em inglês		0,596		
P16.3. Facilidades no acesso ao Ensino Superior para Maiores de 23 anos			0,83	
P16.2. Aumento da oferta formativa em todos os ciclos de estudo			0,819	
P16.1. ... novos públicos (novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida)			0,777	
P16.4. Aumento do número de estudantes inscritos na universidade			0,638	
P16.12. Aumento da mobilidade académica internacional				0,771
P16.11. Aumento da mobilidade académica nacional				0,632
P16.6. Clarificação e importância dos ECTS (horas de trabalho numa uc)				0,552
P16.19. Melhoria das condições de internacionalização da universidade ...				0,487

Nota: n=109; 19 itens: estatística Alpha Cronbach=0,947. Extração segundo a Análise Factorial por Componentes Principais. Rotação Varimax com normalização Kaiser. KMO e Teste Bartlett (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy=0,887; Teste e esfericidade de Bartlett, Approx. Qui-Square=1166,643; df=171; Sig.=0,000); Total da Variância Explicada=69,595.
Fonte: Inquérito

Apesar das mudanças operadas até à data serem ainda aquém do preconizado pelos descritores e conteúdos do PB, a maioria dos inquiridos consideram que não têm ocorrido obstáculos ou constrangimentos no decurso da implementação do PB na UÉvora (Quadro 45).

Quadro 45: P17. Conhecimento de eventuais obstáculos ou constrangimentos no decurso da implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora segundo o tipo de inquirido

	Freq.	Não (%)	Sim (%)
Dirigentes	15	53,3	46,7
Docentes	56	57,1	42,9
Não docentes	14	57,1	42,9
Alunos	24	83,3	16,7
Total	109	62,4	37,6

Nota: Qui-quadrado=5,832; df=3; sig.=0,120
Fonte: Inquérito

Não obstante o descrito acima, foi possível registar nas perguntas abertas opiniões sobre eventuais obstáculos ou constrangimentos, assinalando questões em torno da resistência à mudança e às dificuldades na adaptação ou adequação dos planos curriculares ou ainda a falta de formação pedagógica dos docentes (Quadro 46), criticando claramente a “(...) falta de concertação entre os diversos intervenientes e deficiente compreensão do processo e impreparação pedagógica e didática dos docentes.” (q70, docente). Os seguintes extratos são esclarecedores:

“Resistência dos docentes à diminuição da carga lectiva” (q90, dirigente);

“Incapacidade para formar a criação desordenada de unidades curriculares no pressuposto de que garantiam o emprego aos docentes; falta de formação pedagógica dos docentes o que perpetuou o modelo de ensino liceal na universidade; infantilização dos estudantes universitários; total ausência de orientação/apoio dos estudantes para o autoestudo.” (q51, docente);

“Reformas curriculares aconteceram em prazos demasiado curtos, tendo promovido situações em que as decisões foram pouco participadas. Os órgãos da UÉ, em especial os de supervisão científica e pedagógica, nem sempre tiveram o empenho e a exigência necessárias para uma reforma global das bases do sistema.” (q74, docente);

“ECTs mal atribuídos e dificuldade na construção da estrutura curricular dos cursos quando existem unidades curriculares com ECTs diferentes. Exagero nos programas das unidades curriculares na tentativa de abarcarem as mesmas matérias que eram lecionadas anteriormente” (q78, docente);

“Muitas dificuldades em implementar uma cultura de qualidade. Dificuldades na adequação a Bolonha de alguns cursos, devido à pretensão em ser mestrado integrado. Deixou-se criarem demasiados cursos, que depois não tem escala para funcionar” (q15, não docente);

“Período muito curto do processo de implementação” (q85, aluno).

Quadro 46: P17.1. Principais obstáculos ou constrangimentos no decurso da implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

Dirigentes		Docentes	
q18	Ao nível da Acreditação automática em especial com instituições com sistemas bastante atípicos, diferenciados em termos estruturais.	q11	Mudança de atitudes e práticas pedagógicas por parte dos docentes.
q40	Conservadorismo que predomina ao nível dos docentes e conseqüente resistência à mudança, cepticismo em relação ao processo	q12	Dificuldades no Suplemento ao Diploma, a nível de ECTS e no acesso à creditação em unidades curriculares feitas em mobilidade.
q8	Cultura das Instituições ; Processo de amadurecimento resultante da revisão de currículos, por exemplo de 5 para 3 anos	q2	Poucas são as UC em que o esforço exigido ao estudante corresponde aos ECTS
q84	Informalmente da dificuldade dos ensinoss passarem de uma dimensão eminentemente teórica para se centrarem mais nas competências. Isso implicaria outra forma de dar aulas, de conteúdos mais práticos, casos reais e conseqüentemente mais ligação à região. Partindo dos próprios cursos e não da reitoria. Penso que ainda não estamos neste paradigma.	q24	Adequação dos planos curriculares nem sempre foi um processo bem conseguido.
q89	Difícil adaptação dos docentes p/o novo paradigma ensino/aprendizagem por não ter havido formação a esse nível	q26	A falta de horizontes temporais suficientemente alargados, conjugada com as dificuldades financeiras, dos alunos em particular.
q90	Resistência dos docentes à diminuição da carga lectiva	q32	A resistência tanto de docentes como de discentes e das associações profissionais à diminuição da duração dos ciclos de estudos
q109	Planos curriculares de 3 anos para licenciatura (anteriormente eram de 4 ou 5 anos)	q37	Tentativas de impedir a adaptação dos cursos antes de todas as outras IES o fazerem
		q42	A adesão/resistência à mudança numa fase mais inicial.
		q46	O processo de implementação decorreu num período muito curto, face as exigências do Ministério.
		q47	Só 1 exemplo: Bolonha prevê 1.ºs Ciclos transversais e 2.ºs Ciclos aplicados; 1.ºs ciclos com estas características praticamente não existem na UE; os 2.ºs ciclos em vez de se transformarem na sua orientação para a ciência aplicada, são apenas extensões dos 1.ºs ciclos.
		q51	Incapacidade para formar a criação desordenada de unidades curriculares no pressuposto de que garantiam o emprego aos docentes; falta de formação pedagógica dos docentes o que perpetuou o modelo de ensino liceal na universidade; infantilização dos estudantes universitários; total ausência de orientação/apoio dos estudantes para o autoestudo.
		q56	Falta de vontade na mudança
		q57	Enraizamento de práticas pedagógicas anteriores e falta de recursos financeiros para efectuar a mudança.
		q60	Quadro do docente sem mobilidade, falta de financiamento adequado, a própria natureza do Processo de Bolonha.
		q62	Organização dos planos curriculares em 6 semestres; uniformização do sistema de créditos ECTS
		q65	Falta de formação pedagógica dos docentes
		q70	Fundamentalmente, houve muita falta de concertação entre os diversos intervenientes e deficiente compreensão do processo e impreparação pedagógica e didática dos docentes.
		q73	Período de transição insuficiente. Reduzida preparação dos alunos para cumprirem as

			exigências colocadas pelos métodos de aprendizagem estabelecidos pelo Processo de Bolonha
		q74	Reformas curriculares aconteceram em prazos demasiado curtos, tendo promovido situações em que as decisões foram pouco participadas. Os órgãos da UÉ, em especial os de supervisão científica e pedagógica, nem sempre tiveram o empenho e a exigência necessárias para uma reforma global das bases do sistema.
		q78	ECTs mal atribuídos e dificuldade na construção da estrutura curricular dos cursos quando existem unidades curriculares com ECTs diferentes. Exagero nos programas das unidades curriculares na tentativa de abarcarem as mesmas matérias que eram lecionadas anteriormente
		q81	Burocracia pesada e inadequada à Era das Comunicações Virtuais. Desatualização da Bibliografia em muitas UCs. Quase ausência de inovação metodológica.
		q83	dificuldade no lançamento das notas dos alunos estrangeiros.
		q101	Resistência à mudança. Falta de formação pedagógica
	Não docentes		Alunos
q15	Muitas dificuldades em implementar uma cultura de qualidade. Dificuldades na adequação a Bolonha de alguns cursos, devido à pretensão em ser mestrado integrado. Deixou-se criarem demasiados cursos, que depois não tem escala para funcionar	q19	Haver escasso tempo para proceder à implementação de todas as alterações.
q16	Nível do Suplemento ao Diploma, a creditação dos ECTS	q68	Obrigou a alterações dos planos curriculares, revisão da oferta formativa.
q20	ciclos de estudos mais curtos com os mesmos planos curriculares	q85	Período muito curto do processo de implementação
q38	Não leção de unidades curriculares em inglês	q93	Implementação dos ECTS em todos os cursos
q48	Por parte de quase todos os departamentos do decurso da implementação dos novos planos de estudo		
q87	Dificuldade em reestruturar os planos curriculares		

Fonte: Inquérito

4.2.6. Desafios e factores críticos do desenvolvimento do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

Ao solicitar aos inquiridos para expressarem as suas opiniões sobre o balanço do PB na UÉvora, verificámos que a maioria manifesta uma opinião positiva de satisfaz e bom ao processo de implementação. Na realidade para os dirigentes, o processo foi bom (38,5%) e muito bom (38,5%). Para a maioria dos docentes, o balanço é satisfatório (41,1%) e bom (32,1%). Para os não docentes, o processo satisfaz (35,7%) e bom (42,9%). Para os alunos, é bom (45,5%) e muito bom (27,3%) (Quadro 47).

Não detetámos diferenças significativas nas opiniões expressas pelos inquiridos (Quadro 48).

Quadro 47: P18. Balanço sobre a implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora (em %)

	Freq.	não satisf.	satisfaz	bom	mt bom	excelente
Dirigentes	13	---	23,1	38,5	38,5	---
Docentes	56	14,3	41,1	32,1	10,7	1,8
Não docentes	14	---	35,7	42,9	21,4	---
Alunos	22	9,1	18,2	45,5	27,3	---
Total	105	9,5	33,3	37,1	19,0	1,0

Nota: Qui-quadrado=15,452; df=12; sig.=0,218

Fonte: Inquérito

Quadro 48: P18. Diferenças de perceção do balanço sobre a implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, segundo o tipo de inquirido

Item	Tipo de Inquirido	casos	mean Rank	Qui-quadrado	df	sig
• Balanço sobre a implementação do Processo de Bolonha	Dirigentes	15	59,93	5,778	3	0,123
	Docentes	56	57,86			
	Não docentes	14	57,86			
	Alunos	24	43,58			
	Total	109				

Nota: teste Kruskal-Wallis

Fonte: Inquérito

Para alguns dos peritos entrevistados, existe de facto um certo balanço positivo como ilustram os seguintes extratos de entrevista.

E1 – “Faço um balanço muito positivo, apesar das dificuldades inerentes a um processo deste tipo...Adaptações muito importantes. Serviu para estabelecer um marco de convívio académico muito mais, participativo e uniforme em toda a Europa”.

E₂ – “decorreu de forma célere e eficiente. O Processo teve bastante sucesso com um aumento da mobilidade internacional enquadrada por exemplo no programa *erasmus*, e a maior facilidade de reconhecimento internacional dos graus académicos. Em termos das alterações no processo de ensino aprendizagem e de cálculo e ajustamento dos ECTS a evolução foi sobretudo quantitativa, os métodos de ensino e de avaliação permanecem maioritariamente imutáveis”.

E₃ – “Faço um balanço muito positivo”.

E₅ – “o processo decorreu com normalidade”.

E₆ – “o balanço será equivalente a todas as outras instituições de ensino, ou seja, a implementação de uma uniformização e equidade do ensino superior ao nível do Espaço Europeu, com o apelo à promoção da competitividade internacional”.

E₇ – “Balanço positivo: Articulação entre os diversos ciclos de estudos; Flexibilização das estruturas curriculares; Aproximação do ensino ministrado às competências mais prementes num futuro emprego”.

E₈ – “Foi uma adequação à portuguesa. Muito ajustada a cada universidade, não cumprindo o 1.º objetivo deste tratado, a mobilidade interna e externa de estudantes. Não teve quaisquer resultados práticos a não ser complicar a vida a quem foi "apanhado" a meio do percurso”.

E₁₀ – “Positivo em ambas as situações, facilitou e incrementou o acesso à formação”.

E₁₁ – (...) exigiu um esforço inicial muito grande...para fazer a adaptação das ofertas formativas... não houve tempo suficiente para o amadurecimento...foi possível fazer ajustes As ofertas estão estruturadas de uma forma equilibrada.

E₁₂ – (...) tem havido alguma reestruturação da educação pós-graduada, no sentido dos objetivos de Bolonha, nomeadamente quanto à sua aproximação ao mercado de trabalho e também quanto à sua internacionalização e desenvolvimento de parcerias com instituições de ensino internacionais. “Balanço, apesar de tudo positivo”.

E₁₃ – “O processo foi complexo ainda não está acabado, teve reflexos na formação pós-graduada seguramente mas não foi esse o impacto maior”.

E₁₄– “A minha posição de princípio em relação ao PB é bastante crítica. É verdade que o PB trouxe enormes vantagens ao nível das cooperações interinstitucionais, de reconhecimento de graus académicos, da mobilidade e de um conjunto de outras questões que permitiu um certo grau de uniformização, juntamente com os restantes membros europeus, do ensino superior”.

Acrescentam ainda os entrevistados que, embora persistam algumas lacunas como a problemática das línguas, a atual oferta formativa da UÉvora é bastante atrativa, sobretudo para os alunos dos países lusófonos e da América Latina, situação que reforça a imagem e a posição geo-estratégica e internacional da UÉvora.

E₃ – “Considero que é atrativa, sobretudo para estudantes de África e da América do Sul”.

E₅ – (...) é + evidente para os alunos dos PALOP's porque a língua portuguesa é um atrativo. O investimento que a UÉ tem feito na promoção de cursos nestes países também ajuda no aumento de atratividade, inclusive o funcionamento de cursos nos próprios países. Aprovação do regulamento do estudante internacional pode promover a atração de + alunos...o + importante a fazer é ter uma página com toda a informação em inglês. Aumentar a oferta formativa em inglês se quisermos crescer no mercado europeu... As relações com Espanha (Universidade da Extremadura) sendo de esperar um incremento de alunos com os cursos de dupla titulação. Dinamização da Agenda Ibérica pode beneficiar a UÉ).

E₆ – (...) grande diversidade de mestrados (+/-60) e doutoramentos (+/-30), aliado à excelência do ensino, e qualidade profissional dos seus docentes...posso referir a surpresa que senti qdo tive por colegas estudantes timorenses... o que não impediu de virem completar os seus estudos nesta universidade de referência apesar de longínqua... o nome da UÉ não chega apenas aos países da Europa mas vai bem mais além.

E₁₀ – “ Considero atrativa, mas a nível do 3.º ciclo, a oferta formativa poderia abranger outras áreas, no âmbito das humanidades”.

E₁₁ – “Sim...nalgumas áreas do conhecimento em que somos mais competitivos”.

E₁₂ – “ Não me posso pronunciar sobre a atratividade destes ciclos de estudo para estudantes oriundos da Europa, por desconhecimento do assunto. Mas quanto a estudantes de outras partes do mundo, em particular dos PALOP'S, Brasil e Timor, é inegável aceitar-se a existência de real atratividade”.

E₁₃ – “São respostas complicadas. De uma forma geral tendemos a reorganizar cursos e planos de estudo de acordo com uma evolução normal do conhecimento e tentando responder às expectativas. As "diferentes partes do mundo" são só por si, e tal como o nome indica, "diferentes não me parece que possa haver alguma ideal para todos". Mais importante é o prestígio da Universidade e penso que a Universidade de Évora tem conseguido algum prestígio em áreas fundamentais”.

E₁₄ – “Considero que sim. E o aumento do número de estudantes estrangeiros nos 2.º e 3.º ciclos são a prova disso mesmo”.

Acrescentam ainda os entrevistados que o reconhecimento do diploma no espaço europeu foi uma dos aspetos mais relevantes do PB, conforme revelam os seguintes extratos:

E₂ – foi um dos principais aspectos positivos de bolonha;

E₃ – parece-me que sim, contudo não tenho informação sólida;

E₅ – é mais fácil existir reconhecimento...um dos objetivos do PB. A acreditação da A3ES junto dos organismos europeus facilita o reconhecimento dos nossos cursos e valida os ECTS obtidos em Portugal.

E₆ – A adoção do sistema de graus, nem sempre torna +fácil a comparação e o objetivo de mobilidade de estudantes, professores e investigadores, pois os critérios de avaliação da qualidade do ensino, nem sempre se apresentam de forma equiparável, principalmente, qdo se trata de igualar planos de estudo.

E₇ – sim, pelo menos no que toca ao 3.^o ciclo.

E₈ – a maior parte das instituições retirou o formalismo académico do reconhecimento, e com ele, o rigor científico. Qualquer diploma é reconhecido em Portugal desde que pague os emolumentos. Lastimável.

E₉ – Não. O nosso ensino ainda não está integrado na língua inglesa, por falta de reconhecimento das direções da Universidade e por morosidade e resistência à inovação e competitividade dos próprios docentes.

E₁₀ – Atendendo a que os pressupostos de bolonha a serem aplicados a nível nacional e europeu, obviamente que são reconhecidos.

E₁₂ – Não tenho conhecimento aprofundado sobre este tema . No entanto, quer-me parecer que a situação na UÉvora está em linha com aquilo que as demais congéneres nacionais fazem sobre a matéria . A nível europeu, tenho a sensação de não existir uma clara compatibilização entre os ECTS utilizados nos diferentes países e as respetivas conversações em horas de trabalho.

E₁₃ – A nível do 2.^o ciclo são seguramente ao nível do 3.^o ciclo não é nem tão fácil nem tão desejável. Os 3.^{os} ciclos terão que sofrer novas alterações os modelos atuais estão gastos e já há vários outros modelos que devem ser, também aqui, explorados.

E₁₄ – (...a nível nacional e europeu, o sistema de graus académicos do 2.^o e 3.^o ciclos e respetivos ECTS, são facilmente reconhecidos e comparáveis).

Para subscrever este balanço positivo, podemos assinalar a sua articulação com a perspetiva dos inquiridos um conjunto de aspetos positivos da implementação do PB na UÉvora, conforme o seguinte (Quadro 49):

- Mobilidade internacional dos estudantes e docentes;
- Maior facilidade e disponibilidade das instituições para a cooperação internacional;
- Maior visibilidade da Universidade;
- Abertura a novos públicos;
- Aumento da oferta formativa;
- Aumento do número de estudantes;
- Abertura dos ciclos de estudo a públicos mais diversificados;
- Aposta no desenvolvimento de competências;
- Maior internacionalização dos cursos;
- Reconhecimento de aprendizagens não formais;
- O estabelecimento de créditos (ECTS) comuns em todo o sistema de ensino superior da UE, facilitando a Internacionalização, Transferibilidade, Comparabilidade.
- Promoção de algumas iniciativas para melhorar a empregabilidade dos formados;
- Melhor organização dos planos curriculares;
- Maior ênfase do ensino na aquisição de competências por parte dos alunos;
- Maior número de programas e de estudantes internacionais;
- Maior possibilidade de compatibilizar o estudo com o trabalho;
- Maior consciência da instituição para a internacionalização;
- Maior preocupação com os aspetos da qualidade no funcionamento do sistema de ensino-aprendizagem.

Quadro 49: P19.1. Principais aspetos positivos da implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

Dirigentes		Docentes	
q18	Aumento da mobilidade/contactos com diferentes sistemas de ensino/contactos com novas culturas.	q1	internacionalização da ciência; Mobilidade de alunos; Reconhecimento de graus académicos. rápido, de acordo com o previsto.
q40	Maior atenção aos estudantes; A mobilidade dos estudantes; O desenvolvimento dos mestrados.	q10	
q52	Adequação à rede de ensino superior internacional, criação de oportunidades de mobilidade internacional para estudantes e docentes, promoção da qualidade da oferta formativa	q100	1.º ciclo de 3 anos, mobilidade internacional, currículos mais simples
q59	Mais alunos estrangeiros; Mais Mestrados. Mais facilidade em termos de mobilidade internacional.	q11	adequação dos cursos ao PB; maior cuidado na conceção dos Planos de estudos com enfoque no perfil de saída
q7	como disse não tenho recuo histórico suficiente para fazer balanços	q12	Suplemento ao Diploma, maior facilidade na Mobilidade, Diminuição da duração do curso.
q79	Empregabilidade no espaço Europeu. Tutoria e o suplemento ao diploma	q2	Internacionalização (mobilidade out)
q8	Necessidade de autoavaliação de resultados continuados no tempo - a diferentes níveis; Aumento de protocolos nacionais e internacionais: Aumento de processos promotores de avaliação/reavaliação da qualidade.	q21	A mobilidade (erasmus) para os alunos melhorou; a transparência dos diplomas (Suplemento, ECTS) melhorou; A verificação da qualidade (A3ES) melhorou
q84	Adequação da estrutura curricular; obrigatoriedade de assistência; tutorias; mais mobilidade.	q22	Uniformização das UC, reformulação da oferta positiva e optimização de espaços físicos.
q89	Reconhecimento da formação feita noutro país, ECTS, Suplemento ao Diploma	q24	Implementação realizada de forma relativamente harmonizada; Mobilidade internacional teve grande incremento; Implementação primazia do Sistema de Garantia da Qualidade acreditada pela A3ES
q90	Harmonização, ECTS; Incremento à internacionalização; maior visibilidade sistemas avaliação interna.	q26	Em relação aos aspetos positivos, refiro a mobilidade acrescida que se associou à clarificação dos ECTS
q91	Incremento da mobilidade de estudantes/docentes e não docentes, in e out; Criação de cursos em associação com outras IES nacionais e internacionais; Outras modalidades como Título de Doutoramento Europeu	q3	facilidade na mobilidade internacional, uniformização curricular
q92	Maior abertura internacional; tutoria para os estudantes; estrutura da qualidade	q31	Mobilidade internacional; comparabilidade da formação no plano europeu.
q99	Maior desenvolvimento académico, abertura de oferta formativa; maior facilidade no acesso.	q32	A lógica evolutiva dos ciclos do ensino superior, do mais generalista (a licenciatura) ao mais especializado (doutoramento); a exigência de uma maior clarificação dos objetivos dos ciclos de estudos; a promoção da autonomia dos estudantes.
q109	Reorganização da oferta formativa; aumento de mobilidade de alunos; maior ligação à atividade de investigação nos 2.ºs ciclos.	q37	Mobilidade dos estudantes; Mobilidade dos docentes; reflexão sobre os ECTS
Não docentes		Alunos	
q15	Implementação de sistemas internos e externos de garantia da qualidade; Introdução dos ECTS e a definição da duração dos cursos a partir daí; A comparabilidade dos cursos no Espaço Europeu.	q13	Aumentou a oferta formativa em todos os ciclos de estudo, Maior acesso ao ensino superior
q16	Diminuição dos cursos; diminuição dos planos curriculares; Acesso maiores 23 anos.	q14	Reconhecimento dos graus por instituições estrangeiras, rapidez na concretização dos cursos e aumento do apoio tutorial.
q20	Concursos maiores de 23 anos, estudante internacional, maior mobilidade nacional e internacional dealunos, docentes e não docentes	q17	O esforço por parte dos profissionais que tiveram de lidar com esta implementação
q28	Mobilidade de estudantes e de docentes, reorganização dos níveis de ensino, mudança do paradigma do ensino para a autoaprendizagem.	q19	Conseguir os objetivos com relativa eficácia. Aumento da mobilidade nacional e internacional e aumento de protocolos institucionais.
q36	maior mobilidade de alunos e docentes, estabelecimento de convénios e protocolos; uniformização de ECTS	q34	Desenvolvimento curricular; Cooperação interinstitucional; Mobilidade de estudantes, docentes e investigadores.

q38	aumento do número de mobilidades, maior facilidade no reconhecimento académico e duplas titulações.	q35	Maior proximidade entre os docentes e alunos para o esclarecimento de dúvidas ou no apoio a trabalhos de investigação. Celeridade nas respostas online por parte do pessoal não docente aos alunos. Maior mobilidade internacional (ERASMUS) dos alunos e docentes
q48	Mais protocolos entre instituições IES e na Comunidade	q68	Alguns cursos em que começou a haver mestrados integrados face à diminuição do tempo dos cursos nomeadamente Medicina Veterinária e Arquitetura, oferta de estágios remunerados.
q66	Incremento da internacionalização; Cooperação interinstitucional; Sistema Europeu de reconhecimento de graus académicos	q71	oferta de estágios remunerados
q87	Implicou repensar o ensino; valorizar competências adquiridas em contexto profissional e o intercâmbio cultural e científico potenciado com este processo.	q80	Não possuo o conhecimento necessário para responder pois não conheço a realidade da UE "antes do PB"
q104	ECTS; harmonização curricular; reestruturação dos conteúdos das UCs	q82	Internacionalização, ECTS, Mobilidade Académica
q105	ECTS; harmonização curricular; reestruturação dos conteúdos das UCs	q85	Oferta de mestrado integrado, duração das aulas e estágios.
q106	Maior internacionalização e mobilidade de alunos. Maior cooperação científica.	q88	ofertas de mestrados integrados nos cursos de Medicina Veterinária e Arquitetura
q108	Aumento mobilidade Académica Internacional; Reforço Atividades de Investigação; Aumento oportunidades de estágio	q93	Os cursos tornaram-se multidisciplinares e mais abertos à comunidade internacional
		q102	Melhoria da organização da estrutura dos cursos relativamente a ECTS, duração de aulas e estágios
		q107	Mobilidade dos estudantes

Fonte: Inquérito

Apesar da existência dum vasto conjunto de aspetos positivos, mais relacionados com a mobilidade, a organização da oferta e da estrutura dos planos de estudo, bem como uma maior visibilidade internacional da UÉvora, podemos igualmente assinalar alguns referências menos positivas da implementação do PB na UÉvora.

E₄ – “A redução do tempo de duração do 1.º ciclo de estudos é a principal desvantagem da implementação do PB. A introdução da parte curricular nos programas de doutoramento parece-me muito vantajoso, por dois tipos de razões: colmatar eventuais pontos fracos na formação do candidato e proporcionar-lhe uma visão mais abrangente da ciência, que não aquela limitada à sua especialidade de investigação.

E₉ – “Balanço negativo do ponto de vista da formação e do ponto de vista da aquisição de conhecimentos. Do ponto de vista da competitividade da formação o PB deu uma mais valia”.

E₂ – (...) o maior problema está na questão da língua, porque muitos docentes não se voluntariam para lecionar em inglês enquanto a reitoria não reconhecer esse esforço no serviço docente e na avaliação docente).

E₇ – “Não sei se o esforço da UÉvora na tentativa de captação de estudantes estrangeiros tem obtido o êxito pretendido”.

E₈ – “Na generalidade é pouco apelativa”.

E₉ – “Não, falta a lecionação em inglês a sério e a dupla titulação com o grau do diploma por universidades estrangeiras inglesas, por exemplo”.

Assim, assinalamos como principais aspetos menos positivos os seguintes (Quadro 50):

- redução do n.º de uc's nos planos de estudos e duração dos ciclos de estudo, não acompanhada pela melhoria da qualidade dos cursos;
- Dificuldade no cálculo dos ECTS;
- Insuficiente promoção de competências;
- Programas e unidades curriculares pouco adaptados à mudança paradigmática do PB;
- Dificuldade de implementar um ensino centrado na aprendizagem;
- Fraca implementação do ensino em língua inglesa para estudantes internacionais;
- Aumento significativo da burocracia.

Quadro 50: P19.2. Principais aspetos menos positivos da implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

Dirigentes		Docentes	
q18	Não considero haver aspetos menos positivos exceto as dificuldades burocráticas por vezes no estabelecimento dos planos de estudos	q1	Indefinição sobre o cálculo dos ECTS; pouca preocupação c/a promoção de competências; programas pouco adaptados à mudança paradigmática do PB.
q40	Decréscimo do conhecimento dos alunos; Aumento do pragmatismo em detrimento da profundidade do saber	q10	o comportamento de alunos e docentes pouco se alterou.
q52	redução do n.º de uc's nos planos de estudos; redução da duração dos ciclos de estudos, ficou aquém das expetativas no que toca à melhoria da qualidade dos cursos	q100	processo burocrático
q59	Menor qualidade de ensino; mais compactos os programas das unidades curriculares.	q11	a reprodução de modelos/práticas /paradigmas tradicionais de ensino-aprendizagem.
q79	As Engenharias são uma das áreas que têm levantado maiores dificuldades porque exigem uma formação em profundidade e maturidade não alcançável num curto prazo de tempo. Há um importantíssimo problema de financiamento a considerar. A formação de 2.º grau (3+2) tem que ser considerada tendencialmente gratuita como a do 1º grau (+5). Só com custos, para os estudantes, semelhantes aos do 1º ciclo, será isso possível, como aliás está a acontecer na Europa. Portugal, que já está na cauda da União Europeia nos índices da Educação, não pode ter uma política de financiamento que agrave ainda mais a situação. Temos que assegurar aos nossos jovens as mesmas oportunidades dos seus colegas Europeus. As Universidades não vão poder funcionar sem o financiamento do 2.º grau em moldes análogos aos do 1.º. A mobilidade não deve estar confinada apenas ao continente europeu, deve, pois, ultrapassar as suas fronteiras. Os alunos cheguem mal preparados à Universidade, o que tem dificuldade bastante a implementação desse novo sistema de ensino; Elevada taxa de desemprego que ainda subsiste na nossa sociedade, levando muitos dos estudantes a apostar no prolongamento da sua formação através da frequência do 2.º ciclo.	q12	Dificuldade na creditação obtida entre as IES, nomeadamente estrangeiras; escassas alterações efetivas a nível pedagógico; dificuldades na mudança da estrutura curricular dos cursos, particularmente no que tem a ver com o número de UCs
q8	Templos de implementação de alterações nos processos de trabalho, decorrentes de estratégias de melhoria contínua.	q2	(mobilidade in); ajuste dos ECTS ao esforço exigido para cada UC
q84	Do processo em si, penso que a pedra de toque é mesmo a redução dos anos de curso. Foi mesmo negativa.	q21	Mudanças "cosméticas" nos cursos, baseadas mais nos domínios de interesses dos docentes que numa estrutura científica coerente; Pulverização das ofertas (sobretudo ao nível dos mestrados), com uma procura nas inscrições que posteriormente é subdividida, ou que efetivamente não corresponde aos alunos efetivos. Toda a estrutura pedagógica da UE-que considero praticamente errada de alto a baixo, até porque subordinada à estrutura científica - ficou quase alterada, e não incentiva em nada a participação dos alunos nos processos e na gestão diária dos seus cursos!
q89	Diminuição dos planos curriculares; Espaço muito reduzido para tanta mudança; Métodos pedagógicos pouco eficazes, sem alteração ao paradigma introduzido por Bolonha.	q22	Cargas horarias de determinadas UC excessivamente reduzidas, Formação insipiente /principalmente no 1.º ciclo) e direitos excessivos dos alunos (ausência quase total de deveres.
q90	Fraco conhecimento de boas práticas internacionais; Falta de investimento na formação de docentes; Dificuldade em fazer a transição entre modelos educativos	q24	Algumas inadaptações na adequação de planos curriculares; Dificuldade de implementar um ensino centrado na aprendizagem; Fraca implementação do ensino em língua inglesa para estudantes internacionais.
q91	Desestruturação de Cursos, nomeadamente alguns reconhecidos por ordens profissionais e que perderam esse reconhecimento; reduzida implementação na lecionação de UC's em inglês; baixa capacidade de atração de alunos a nível de 2.ºs ciclos	q26	Quanto aos aspetos menos positivos, é importante notar que não são atribuíveis à Universidade de Évora nem ao Processo de Bolonha, mas sim ao facto de não se ter percebido que uma, em termos gerais, boa ideia, como o Processo de Bolonha, poderia não o ser, em

			termos particulares, para as universidades portuguesas, logo também para a Universidade de Évora, dadas as especificidades e contexto destas instituições de ensino superior.
q92	Toda a parte pedagógica, sem grandes alterações	q3	regime tutorial pouco esclarecido, duração dos 1.º ciclos, falta de preparação dos docentes para a lecionação das aulas no regime Bolonha
q99	Redução drástica nas unidades curriculares que encarrega os alunos com um maior esforço devido à elevada carga horária.	q31	Menor duração da formação (Licenciaturas)
q109	dificuldades no desenho de planos curriculares de algumas licenciaturas (3 anos); paradigma de ainda não totalmente adotado; pouco reconhecimento do trabalho "fora da sala de aula".	q32	A diminuição da duração dos ciclos de estudo, que implicou nos 1.ºs e 2.ºs ciclos um empobrecimento dos planos curriculares; a maior rigidez dos programas e planos curriculares; e excessiva escolarização dos doutoramentos.
		q37	Não compreensão dos objetivos da mobilidade de estudantes por parte de algumas direções de curso (que entendem que os alunos devem estudar fora da UÉ exatamente os mesmos conteúdos que são lecionados aqui); perda de UCs fundamentais para a formação de primeiro ciclo; em algumas áreas, deficiente coordenação entre os ciclos de estudos
		q39	Pouco apoio financeiro à mobilidade, deficiente adaptação dos planos curriculares ao espírito de Bolonha, deficiente aplicação das cargas horárias previstas nos ECTS.
		q4	Empregabilidade; Liderança democrática do processo
		q42	Inicialmente pouca mudança na estrutura curricular dos cursos, pouca mudança a nível de métodos de ensino e fraca inovação pedagógica.
		q43	Tentar concentrar os mesmos conteúdos programáticos em menos tempo letivos
		q44	Redução drástica da qualidade de formação dos alunos
		q46	Processo demasiado rígido; redução da duração dos cursos, lacunas existentes, ausência de informação aos estudantes, diminuição do financiamento, aumento do valor das propinas.
		q5	a excessiva carga burocrática que recai sobre docentes em qualquer apoio administrativo. Bolonha transformou docente no burocrata de serviço de plataformas, formulários, relatórios, sumários, fichas, planos curriculares. Relação com estudantes é totalmente menorizada pelos avaliadores e pelos atores de poder que gerem e impõem Bolonha
		q50	Superficialidade, utilitaridade e o crónico experimentalismo formativo (instabilidade)
		q51	Proliferação de unidades curriculares; incapacidade para preparar o estudante para a aprendizagem ao longo da vida
		q57	Controlo do ECTS; Manutenção das práticas de ensino e deficiente ligação às partes interessadas externas.
		q58	Empregabilidade, Competências, Financiamento do Ensino Superior.
		q6	Toda a parte pedagógica, sem grandes alterações
		q60	Desvalorização da licenciatura; Abaixamento da qualidade da formação na licenciatura; implementação mais formal que real.
		q101	Falta de adequação dos programas, falta de adequação das metodologias de ensino, programas de formação não adaptados à nova duração da licenciatura

(continua)

Quadro 51: P19.2. Principais aspetos menos positivos da implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora (cont.)

Dirigentes		Docentes	
		q61	Fraco investimento por parte da Universidade de Évora num conjunto de especialidades das várias UCs, nomeadamente ao nível da aquisição de software específico; constrangimento no acesso à realização de visitas técnicas de estudo, e o não reconhecimento da lecionação das UCs em inglês nas DSD
		q62	A implementação do PB provocou uma perda da valorização social do título de "Licenciado" (o que, porém, não é específico da Universidade de Évora)
Não docentes		Alunos	
q15	A falta de uniformização no número de ECTS das UCs. Cada departamento definiu números diferentes (por exemplo: múltiplos de 2,5, de 3.) o que dificulta a elaboração de planos de estudos com UCs existentes. A proliferação de cursos que aconteceu nesta altura.	q13	Capacidade de resposta dos Serviços; Reduzido apoio ao aluno; Apoio à empregabilidade fraco, Diminuiu a qualidade no ensino.
q16	Alunos que tinham concluído a Licenciatura com o plano dos 5 anos, voltaram à UÉ para ingressar no 2.º ciclo. A empregabilidade diminuiu face à diminuição de formação e as associações profissionais colocaram diferentes obstáculos e aumento das propinas na formação pós-graduadas.	q14	Falta de informação transmitida pelos docentes dos cursos aos alunos, conteúdos não preparados pelos professores na lecionação das novas unidades curriculares (exemplo: conteúdos iguais lecionados em unidades curriculares diferentes e de ciclos de estudo diferentes!) e diminuição da concretização de estágios
q20	ciclos de estudos mais curtos e matérias extensas	q17	O facto de esta mudança representar um problema nas nossas vidas posteriormente, na tentativa de encontrar emprego e não tanto uma melhoria, como se verifica durante o curso.
q28	A mudança do paradigma de ensino para autoaprendizagem tem sido feita de forma bastante assimétrica entre UCs, ausência de formação de docentes para a nova realidade.	q19	Escasso tempo para a implementação do previsto na Lei. Dificuldade no acesso a estágios. Integração na empregabilidade.
q36	Curso com menos horas letivas; falta de preparação dos docentes para este modelo; regime de tutoria.	q35	A duração dos cursos de licenciatura, passagem de 4 a 5 anos para cursos de 3 anos. As UCS são todas de carácter semestral, justificando-se nalguns casos as disciplinas serem de carácter anual. Não se verifica maior facilidade no mercado de trabalho.
q38	concentração exagerada de matérias numa UC, não reconhecimento pelas ordens profissionais das atuais licenciaturas profissionais para habilitação à profissão, dificuldade em atender o espírito dos programas de mobilidade e a formação adquirida no exterior.	q68	Diminuição da duração dos cursos, aumento das propinas, pouca informação aos alunos, diminuição do financiamento.
q48	Número de horas de trabalho autónomo dos estudantes que muitas vezes não têm apoio	q71	diminuição da duração dos cursos; diminuição do financiamento; aumento do valor das propinas.
q66	Alterações curriculares; Diminuição da componente prática dos cursos (s/ estágios a maior parte); Efeitos sobre a empregabilidade e inserção na vida ativa.	q85	Redução da duração dos cursos, lacunas de informação aos estudantes, aumento do valor das propinas
q87	Dificuldade em adaptar planos curriculares de 5 anos em dois, dificuldades em compreender o verdadeiro objetivo do processo de Bolonha.	q88	Diminuição dos cursos e aumento do valor das propinas
q108	Instabilidade sentida no início da transição/implementação	q102	Minimização da duração de alguns cursos, onde uma licenciatura de 3 anos é manifestamente insuficiente em termos de duração e unidades curriculares para obter as competências mínimas exigidas no mercado de trabalho
q104	diminuição do n.º de alunos; diminuição do financiamento a "preços constantes"	q107	Nos mestrados pós-laborais, acho que a forma como estavam organizados (blocos contínuos de aulas às 6.as feiras e sábados) era muito pouco produtiva e cansativa levando à desmotivação dos estudantes
q105	Diminuição do n.º de alunos; diminuição do financiamento a "preços constantes"		
q106	preços das propinas dos vários ciclos de estudos e liberalização da tabela de preços		

Fonte: Inquérito

Tendo presente os aspetos positivos e menos positivos descritos anteriormente, bem como os obstáculos e constrangimentos apresentados pelos inquiridos é de considerar que existem um conjunto de factores críticos de sucesso que atravessam o quadro de implementação do PB na UÉvora.

Se atendermos aos dados descritos no Quadro 52, verificamos que na opinião dos inquiridos (itens concorda/concorda totalmente), os principais factores críticos de sucesso estão relacionados com os seguintes aspetos:

- Medidas de apoio à mobilidade académica;
- Monitorização e avaliação contínua do processo;
- Melhorias contínuas da qualidade do funcionamento das u.c.;
- Medidas de apoio à cooperação interinstitucional;
- Plano de comunicação da oferta formativa;
- Medidas de apoio ao sucesso académico;
- Normas de qualidade do processo;
- Divulgação das oportunidades de estágio.

Quadro 52: P20. Principais fatores críticos de sucesso da implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

Fatores críticos de sucesso	casos válidos	1	2	3	4	5
• Financiamento adequado às IES	106	13,2	26,4	22,6	21,7	16,0
• Plano de desenvolvimento estratégico da universidade	105	1,9	12,4	36,2	31,4	18,1
• Liderança democrática do processo	105	2,9	17,1	41,9	28,6	9,5
• Governação baseada no envolvimento de todos os atores	105	7,6	13,3	34,3	27,6	17,1
• Normas de qualidade do processo	104	---	9,6	38,5	41,3	10,6
• Monitorização e avaliação contínua do processo	105	---	12,4	28,6	48,6	10,5
• Alocação de recursos humanos nos gabinetes de apoio	104	1,9	15,4	41,3	35,6	5,8
• Divulgação atempada dos relatórios do processo	103	3,9	14,6	42,7	35,9	2,9
• Plano de comunicação da oferta formativa	104	2,9	10,6	31,7	45,2	9,6
• Medidas de apoio ao sucesso académico	105	1,9	10,5	34,3	45,7	7,6
• Melhorias contínuas da qualidade do funcionamento das u.c.	105	1,0	10,5	31,4	45,7	11,4
• Garantia do enfoque das u.c. na aquisição de competências	104	1,0	19,2	37,5	29,8	12,5
• Medidas de apoio tutorial aos estudantes	105	1,0	16,2	38,1	40,0	4,8
• Medidas de apoio à mobilidade académica	105	---	10,5	27,6	44,8	17,1
• Apoio à divulgação dos resultados da investigação científica	105	1,0	13,3	36,2	37,1	12,4
• Medidas de apoio à inserção profissional dos ex-alunos	104	1,9	27,9	39,4	18,3	12,5
• Apoio ao empreendedorismo e criação do auto-emprego	104	2,9	28,8	34,6	26,0	7,7
• Divulgação das oportunidades de estágio	104	2,9	15,4	30,8	40,4	10,6
• Medidas de apoio à cooperação interinstitucional	100	1,0	8,0	35,0	45,0	11,0
• Outro. Especifique: Reforço da tutoria aos alunos, que muitas vezes se sentem desacompanhados; Legislação publicada, para monitorizar o processo	2	---	---	---	---	---

Nota: 1- discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Não discorda nem concorda/Indiferente, 4- Concorda, 5- Concorda totalmente
 Fonte: Inquérito

Trata-se de um conjunto de manifestações que não se revelaram diferenças significativas nas opiniões expressas, salvo no que concerne ao item Medidas de apoio à mobilidade académica (Quadro 53).

Quadro 53: P20. Diferenças de apreciação dos principais fatores críticos de sucesso da implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora segundo o tipo de inquirido

itens	n	Qui-quadrado	df	sig
• Financiamento adequado às IES	106	2,452	3	0,484
• Plano de desenvolvimento estratégico da universidade	105	5,021	3	0,170
• Liderança democrática do processo	105	2,448	3	0,485
• Governação baseada no envolvimento de todos os atores	105	4,225	3	0,238
• Normas de qualidade do processo	104	2,062	3	0,560
• Monitorização e avaliação contínua do processo	105	2,515	3	0,473
• Alocação de recursos humanos nos gabinetes de apoio	104	3,500	3	0,321
• Divulgação atempada dos relatórios do processo	103	2,774	3	0,428
• Plano de comunicação da oferta formativa	104	5,017	3	0,171
• Medidas de apoio ao sucesso académico	105	2,043	3	0,564
• Melhoria contínua da qualidade do funcionamento das u.c.	105	1,284	3	0,733
• Garantia do enfoque das u.c. na aquisição de competências	104	1,291	3	0,731
• Medidas de apoio tutorial aos estudantes	105	2,720	3	0,437
• Medidas de apoio à mobilidade académica	105	10,826	3	0,013
• Apoio à divulgação dos resultados da investigação científica	105	7,114	3	0,068
• Medidas de apoio à inserção profissional dos ex-alunos	104	2,721	3	0,437
• Apoio ao empreendedorismo e criação do auto-emprego	104	2,780	3	0,427
• Divulgação das oportunidades de estágio	104	3,357	3	0,340
• Medidas de apoio à cooperação interinstitucional	100	5,213	3	0,157

Nota: teste Kruskal-Wallis

Fonte: Inquérito

Numa análise à hierarquia dos itens dos principais factores críticos, verificámos que, ao nível dos dirigentes, é fulcral a existência dum coerente Plano de desenvolvimento estratégico da universidade, assim como as Normas de qualidade do processo e as dinâmicas de Monitorização e avaliação contínua do processo. Estes dois últimos aspetos são igualmente relevantes para os docentes, sendo ainda de acrescentar a este nível a necessidade de Melhoria contínua da qualidade do funcionamento das u.c.. Quanto aos não docentes, predomina no seu enfoque a valorização dos factores críticos relacionados com o Plano de desenvolvimento estratégico da universidade, Plano de comunicação da oferta formativa, e a Melhoria contínua da qualidade do funcionamento das u.c.. Quanto aos alunos, o seu enfoque está ao nível da valorização dos itens relacionados com as Medidas de apoio à mobilidade académica, a Melhoria

contínua da qualidade do funcionamento das u.c., e os Apoio à divulgação dos resultados da investigação científica (Quadro 54).

Quadro 54: P20. Hierarquia dos itens dos principais fatores críticos de sucesso da implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora segundo o tipo de inquirido

itens	Dirigentes	Docentes	Não docentes	Alunos	
• Financiamento adequado às IES	8,07	7,97	8,75	8,36	
• Plano de desenvolvimento estratégico da universidade	12,07	10,62	13,21	10,52	
• Liderança democrática do processo	8,36	9,11	9,86	9,00	
• Governação baseada no envolvimento de todos os atores	11,93	9,23	10,36	9,41	
• Normas de qualidade do processo	12,07	11,76	10,75	9,32	
• Monitorização e avaliação contínua do processo	12,00	12,14	10,36	8,80	
• Alocação de recursos humanos nos gabinetes de apoio	8,57	9,39	9,43	9,59	
• Divulgação atempada dos relatórios do processo	7,36	8,57	6,79	9,30	
• Plano de comunicação da oferta formativa	9,82	10,82	13,86	9,86	
• Medidas de apoio ao sucesso académico	10,89	10,86	9,43	10,66	
• Melhoria contínua da qualidade do funcionamento das u.c.	11,61	11,49	10,21	11,25	
• Garantia do enfoque das u.c. na aquisição de competências	8,82	10,20	8,68	10,14	
• Medidas de apoio tutorial aos estudantes	8,93	8,98	10,00	9,68	
• Medidas de apoio à mobilidade académica	13,89	11,10	12,75	12,30	
• Apoio à divulgação dos resultados da investigação científica	10,75	9,86	9,89	11,91	
• Medidas de apoio à inserção profissional dos ex-alunos	6,79	8,65	7,00	9,41	
• Apoio ao empreendedorismo e criação do auto-emprego	7,43	8,22	5,96	8,41	
• Divulgação das oportunidades de estágio	9,29	10,01	9,75	11,11	
• Medidas de apoio à cooperação interinstitucional	11,36	11,04	12,96	10,98	
	N	14	46	14	22
	Qui-quadrado	41,530	56,888	50,694	29,128
	df	18	18	18	18
	Sig.	0,008	0,000	0,000	0,047

Nota: teste Friedman

Fonte: Inquérito

O conjunto de itens dos fatores críticos de sucesso pode ser traduzido numa solução fatorial de três perfis através da análise fatorial por componentes principais, e interpretáveis como as principais áreas de preocupação dos inquiridos no que concerne às condições de sucesso da implementação do PB na UÉvora. Os três fatores são os seguintes (Quadro 55):

- F1 – Financiamento e operacionalização do plano estratégico da UÉvora;
- F2 – Relação entre os cursos e a empregabilidade;
- F3 – Monitorização e avaliação da qualidade do processo.

Em suma, percebemos que os principais fatores críticos de sucesso identificados representam áreas de desafios que se colocam à UÉvora e que os inquiridos

consideram relevantes no contexto do PB, e que devem ser salvaguardados na política organizacional da UÉvora.

Quadro 55: P20. Dimensões dos principais fatores críticos de sucesso da implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

Itens	F1	F2	F3
P20.1. Financiamento adequado às IES	0,773		
P20.2. Plano de desenvolvimento estratégico da universidade	0,701		
P20.12. Garantia do enfoque das u.c. na aquisição de competências	0,681		
P20.8. Divulgação atempada dos relatórios do processo	0,629		
P20.3. Liderança democrática do processo	0,600		
P20.7. Alocação de recursos humanos nos gabinetes de apoio	0,593		
P20.13. Medidas de apoio tutorial aos estudantes	0,562		
P20.11. Melhoria contínua da qualidade do funcionamento das u.c.	0,533		
P20.9. Plano de comunicação da oferta formativa	0,526		
P20.18. Divulgação das oportunidades de estágio		0,833	
P20.17. Apoio ao empreendedorismo e criação do auto-emprego		0,815	
P20.15. Apoio à divulgação dos resultados da investigação científica		0,696	
P20.19. Medidas de apoio à cooperação interinstitucional		0,656	
P20.16. Medidas de apoio à inserção profissional dos ex-alunos		0,633	
P20.14. Medidas de apoio à mobilidade académica		0,611	
P20.5. Normas de qualidade do processo			0,822
P20.6. Monitorização e avaliação contínua do processo			0,753
P20.4. Governação baseada no envolvimento de todos os atores			0,693
P20.10. Medidas de apoio ao sucesso académico			0,526

Nota: n=109; 19 itens: estatística Alpha Cronbach=0,951. Extração segundo a Análise Factorial por Componentes Principais. Rotação Varimax com normalização Kaiser. KMO e Teste Bartlett (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy=0,773; Teste e esfericidade de Bartlett, Approx. Qui-Square=1286,173; df=171; Sig.=0,000); Total da Variância Explicada=67,873.
Fonte: Inquérito

4.3. Tendências do desenvolvimento do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

Neste sub-capítulo damos início ao exercício prospectivo, seguindo de perto as recomendações de análise prospetiva de Godet, tendo ainda em atenção as sugestões de Perestrelo (1996) e Silva & Saragoça (2017) na aplicação e adaptação do método de cenários no contexto do diagnóstico da ação organizada no desenvolvimento do PB na UÉvora, procurando desta forma, caraterizar a montante as variáveis-chave que caraterizam o sistema de ação e a jusante os atores e as suas escolhas estratégicas que influenciam os horizontes de cenarização dos futuros possíveis do PB na UÉvora. Trata-se de um exercício que comporta um conjunto de etapas (Delimitação do Sistema; Análise Estrutural; Estratégia de Atores; Construção de Cenários) e que foi desenvolvido com o apoio de aplicações informáticas (MICMAC, MACTOR, MORPHOL, SMIC-PROB-EXPERT) cujos resultados são apresentados em seguida em vários pontos.

4.3.1. Análise Estrutural dos Sistemas Interno e Externo

Numa primeira aproximação ao sistema, organizada em termos de sistema interno e externo, verificamos que as principais variáveis que caraterizam cada dimensão, são as seguintes:

- **Sistema interno** (Quadro 56):
 - *Variáveis da governação*: Governação baseada no envolvimento de todos os atores, revela o maior destaque (G13_Gbenvolv), com uma percentagem de 98,41%; Regulação dos serviços de apoio à investigação, desenvolvimento e inovação (G11-SA-IDI, com um valor de 93,08%;
 - *Variáveis das áreas de interiorização do Processo de Bolonha*: Organização e funcionamento dos cursos segundo o Processo de Bolonha (PB16-OFCur), valorizada em 94,83%; Fomento das oportunidades de estágio (PB22-FOPEstágio) e “Reforço do

planeamento e garantia da qualidade dos cursos” (PB26–RPGQual–cursos), ambos valorizados com 88,03%.

- *Variáveis dos recursos financeiros*: Receitas provenientes das parcerias e ou protocolos (RF33–RPParcProt), com um valor de 96,85%; Recurso aos apoios do financiamento público (RF32–RAFPublic), valorizada em 92,60%;
- *Variáveis dos recursos tecnológicos e equipamentos de apoio ao ensino e investigação*: Condições das infraestruturas de ensino–salas de aula (RF42–Cinf–Ens), com um valor de 94,58%; Condições dos gabinetes de trabalho dos docentes (RF43–CGabDocinv), com um valor percentual de 94,50%.
- **Sistema externo** (Quadro 57):
 - *Variáveis das políticas governamentais e sectoriais*: Políticas do Ensino Superior (PG45–PEnsSup), com um valor elevado na ordem dos 98,54%; Programas de Investigação (nacional) (PG47_ProgInvNac) com 92,19%;
 - *Variáveis sócio-demográficas, culturais e outras dos público-alvo*: Proveniência dos estudantes, público-alvo (SD51–ProvEst–pub), com uma pontuação de 100,00%; Estudantes com necessidades educativas especiais (SD53_EstNEEsp) com 91,30%;
 - *Variáveis da rede regional*: Qualificação científica dos docentes e investigadores (RR60QCDoCInv) com 97,66%; Envolvimento dos estudantes na vida organizacional das IES (RR72_EnvEstVES) com 95,70%; Fomento de projetos de investigação e outras ações de colaboração conjuntos, a nível nacional e internacional (RR66_FProjCNaclnt) com 95,30%; Estímulo à transferência do conhecimento (aplicações concretas ao mundo empresarial e outras organizações) (RR67_ETransfConh) com 95,30%;
 - *Dinâmicas socioeconómicas da envolvente regional e mercado de trabalho*: Envelhecimento populacional e desertificação das regiões rurais e do interior (DSR74–EnvPop) com 100%; Debilidades socioeconómicas do território (DSR76–DSocEcnTerr) com um valor de 96,66%.

Quadro 56: Variáveis do Sistema Interno e sua importância (%) no sistema de ação da UÉvora

Código Var	Itens do Sistema Interno	Média	% Import
Aspetos Gerais da Governação			
G01_MGOrg	Modelo da governação organizacional (em geral).	2,21	82,43
G02_LRESup	Liderança no âmbito da reforma do Ensino Superior.	1,93	63,08
G03_CLMCT	Cumprimento das leis emanadas do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.	1,50	51,78
G04_CRA3ES	Cumprimento das regras emanadas de AE3ES.	2,43	89,44
G05_RPInt	Regulamentos e procedimentos internos (em geral).	1,86	60,75
G06_Gqual	Garantia da qualidade dos serviços (em geral).	2,29	84,77
G07_Pfin_org	Política de financiamento organizacional	2,21	72,43
G08_RSIntOF	Regulação de todos os sectores internos de oferta formativa	2,07	67,76
G09_Garantia_ECTS	Normativos para a Garantia do Sistema Europeu de Transferência de ECT(s)	2,07	67,76
G10_RCEInv	Regulação da cooperação em matéria de ensino e investigação	1,86	60,75
G11_SA_IDI	Regulação dos serviços de apoio à investigação, desenvolvimento e inovação	2,93	93,08
G12_RApEst	Regulação dos serviços de apoio aos estudantes.	1,71	56,07
G13_Gbenvolv	Governação baseada no envolvimento de todos os atores.	2,79	98,41
G14_PARecHum	Política de alocação de recursos humanos	2,00	65,42
G15_NRLCLaborais	Normativos legais que regulam as relações e ou condições laborais.	1,71	56,07
Interiorização do Processo de Bolonha			
PB16_OFCur	Organização e funcionamento dos cursos segundo o Processo de Bolonha.	2,36	94,83
PB17_DApTutEst	Dinamização do apoio tutorial aos estudantes.	1,93	61,22
PB18_VUCIng	Valorização da lecionação das u.c. em inglês.	1,79	56,69
PB19_AComp	Garantia do enfoque das u.c. na aquisição de competências.	2,00	73,49
PB20_PIMA_Nac	Promoção e incentivo à mobilidade académica nacional.	1,64	52,15
PB21_PIMA_Internac	Promoção e incentivo à mobilidade académica internacional.	2,36	74,83
PB22_FOpEstagio	Fomento das oportunidades de estágio.	2,14	88,03
PB23_Femp_InsVidaAt	Fomento da empregabilidade e ou inserção na vida ativa.	2,00	73,49
PB24_FALVida	Fomento da aprendizagem ao longo da vida.	2,00	73,49
PB25_RPGA_Internat	Programação e operacionalização das ações de internacionalização.	2,07	85,76
PB26_RPGQual_cursos	Reforço do planeamento e garantia da qualidade dos cursos.	2,14	88,03
PB27_Pcom_OF	Reforço do plano de comunicação da oferta formativa.	1,93	61,22
PB28_Protoc	Concretização de protocolos com entidades locais, regionais e nacionais.	1,07	45,76
PB29_Coop_EEES	Promoção da cooperação no EEES.	1,93	61,22
PB30_DivRelPB	Divulgação atempada dos relatórios institucionais relativos ao Processo de Bolonha.	1,50	47,62
PB31_Pprox_ex_estud	Promoção da proximidade aos ex-estudantes	1,64	52,15
Recursos financeiros			
RF32_RAFPublic	Recurso aos apoios do financiamento público.	2,93	92,60
RF33_RPParcProt	Receitas provenientes das parcerias e ou protocolos.	2,79	96,85
RF34_RPropinas	Receitas provenientes de propinas.	2,64	81,10
RF35_RPProjInv	Receitas provenientes de projetos de investigação.	2,07	78,35
RF36_ROutAtiv	Receitas de outras atividades (Oferta de cursos de verão, visitas dos turistas, etc).	2,64	81,10
Recursos tecnológicos e equipamentos de apoio ao ensino e investigação			
RF37_InfA_Enslv	Infraestruturas adequadas ao ensino superior e investigação (em geral)	2,36	92,53
RF38_InfIntOrg	Informatização do sistema interno da organização.	2,00	82,45
RF39_TecnoAEst	Meios de informação tecnológica dirigida aos estudantes.	2,00	82,45
RF40_EquipAAServ	Equipamentos e aplicações adequados aos diferentes serviços.	2,14	90,48
RF41_EquipAAEst	Equipamentos e aplicações destinados aos estudantes.	2,36	92,53
RF42_Cinf_Ens	Condições das infraestruturas de ensino - salas de aula	2,57	94,58
RF43_CGabDocInv	Condições dos gabinetes de trabalho dos docentes / investigadores	2,21	94,50
RF44_CGabTrab_ndoc	Condições dos gabinetes de trabalho dos não-docentes	2,14	90,48

Fonte: elaboração a partir das entrevistas prospectivas

Quadro 57: Variáveis do Sistema Externo e sua importância (%) no sistema de ação da UÉvora

Código Var	Itens do Sistema Externo	Média	% Import
Políticas governamentais e sectoriais			
PG45_PEnsSup	Políticas de Ensino Superior	2,36	98,54
PG46_Sust_FinPub	Sustentabilidade do financiamento público	2,29	91,92
PG47_ProgInvNac	Programas de Investigação (nacional)	2,86	92,19
PG48_ProgInvIntern	Programas de Investigação (europeu e ou internacional)	2,07	82,05
PG49_PMobilEstDoc_ndoc	Programas de mobilidade dos estudantes, docentes e não docentes	2,21	85,30
Variáveis sócio-demográficas, culturais e outras dos públicos alvo do ES			
SD50_Idade_pub	Idade dos estudantes / públicos-alvo.	2,00	81,74
SD51_ProvEst_pub	Proveniência dos estudantes/ públicos-alvo.	2,64	100,00
SD52_DecProc	Decréscimo da procura no grupo etário 17-18 anos	2,07	76,09
SD53_EstNEEsp	Estudantes com necessidades educativas especiais.	2,50	91,30
SD54_ASocEst	Apoio social e residências para estudantes.	2,14	90,43
SD55_ASocCultEst	Atividades sócio-culturais para os estudantes	1,50	61,30
SD56_EstIntern	Estudantes internacionais / públicos-alvo	2,07	86,09
SD57_ASocResInv	Residências para investigadores e docentes visitantes	1,86	63,04
SD58_AEspEst	Atividades desportivas, lazer e outras para os estudantes	1,64	52,05
Rede regional do ensino superior			
RR59EIES	Existência de outras instituições de ensino no território	1,04	52,32
RR60QCDoInv	Qualificação científica dos docentes e investigadores	2,71	97,66
RR61_AOFNMod	Aumento da oferta formativa através de novas modalidades (e-learning, bi-learn, etc.)	1,79	65,56
RR62_CIESPG	Colaborações entre IES para aumentar a credibilidade da formação pós-graduada	2,00	85,43
RR63_ProTIES	Existência de protocolos com os institutos Politécnicos da região e com outras IES do território adjacente	1,04	52,32
RR64_ANProj_ID	Aplicação de novos projectos de ID&T	2,14	91,68
RR65_ASIReg	Articulação das sinergias entre as instituições regionais.	1,93	58,81
RR66_FProjCNacInt	Fomento de projetos de investigação e outras ações de colaboração conjuntos, a nível nacional e internacional	2,21	95,30
RR67_ETransfConh	Estímulo à transferência do conhecimento (aplicações concretas ao mundo empresarial e outras organizações)	2,21	95,30
RR68_OENConc	Oferta de ensino não concorrencial	1,50	59,07
RR69_MIntraInterRegNac	Mobilidade inter e intrarregional nacional para os alunos, docentes, não-docentes	1,93	78,81
RR70_FLIES_SocMEmp	Fraca ligação das IES com a sociedade, em geral, e com o mundo empresarial, em particular	2,00	85,43
RR71_Eint_DA_IDT	Escassa internacionalização e disseminação de atividades de I&DT	1,71	78,94
RR72_EnvEstVES	Envolvimento dos estudantes na vida organizacional das IES	2,57	95,70
RR73_Minternac	Mobilidade internacional dos alunos, docentes, não-docentes	2,00	85,43
Dinâmicas Sócio-económicas da Envolvente Regional e Mercado de Trabalho			
DSR74_EnvPop	Envelhecimento populacional e desertificação das regiões rurais e do interior	3,89	100,00
DSR75_EDMercTrab	Evolução desfavorável do mercado de trabalho	2,36	92,93
DSR76_DSocEcnTerr	Debilidades sócio económicas do território	2,43	96,66
DSR77_CValRecEnd	Crescente valorização dos recursos endógenos	2,14	91,75
DSR78_DRegTEmpr	Dificuldades na regeneração do tecido empresarial	2,00	84,30
DSR79_RARH_IDT	Reduzida afetação de recursos humanos muito especializados para I&DT	2,14	81,75
DSR80_DAPOrgReg	Dificuldades na articulação processual entre organizações regionais	1,93	60,58
DSR81_NecFAVida	Necessidades crescentes de formação ao longo da vida	2,29	89,21

Fonte: elaboração a partir das entrevistas prospectivas.

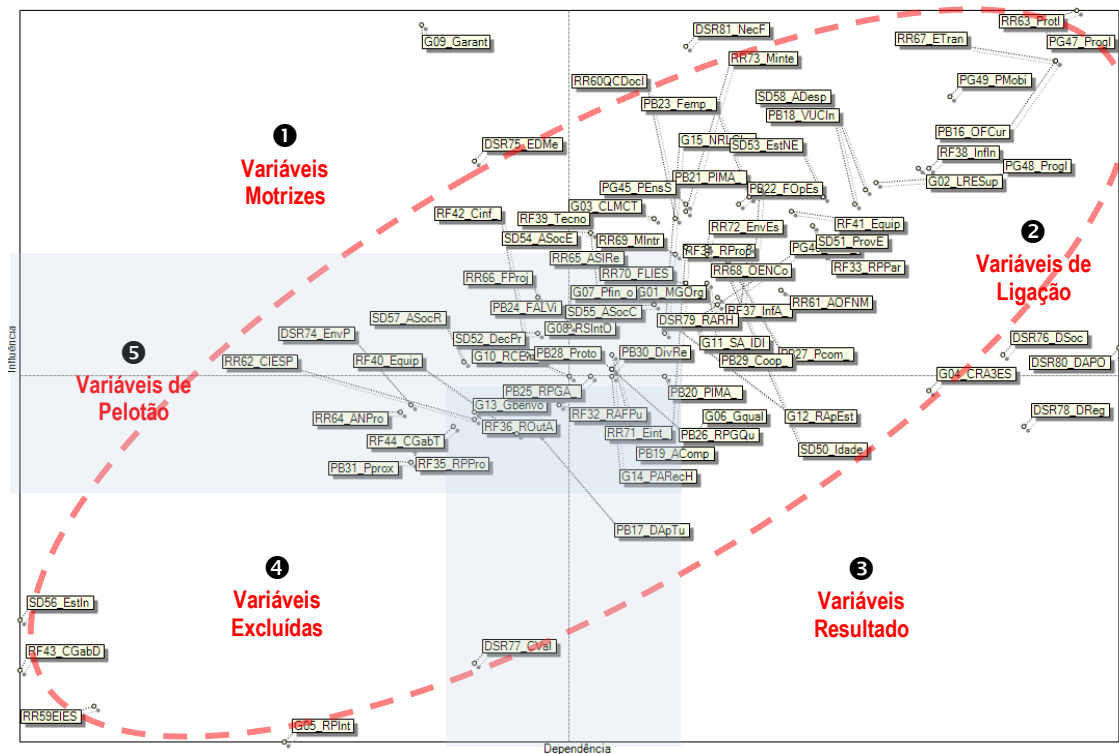
Em síntese, é de considerar que através do exercício de análise prospetiva com a caracterização das variáveis-chave que, à luz da informação aferida com os peritos, identificámos os elementos mais relevantes da delimitação do sistema

de ação. Tendo em conta os valores apresentados pelos peritos, somos do parecer que as variáveis do sistema externo predominam no peso percentual, situação que pode ilustrar maior importância e influência direta na determinação do comportamento da estrutura do sistema em análise.

4.3.1. Análise das Influências Diretas

Para melhor ilustrar as relações entre as variáveis do sistema interno e externo, submetemos a matriz de dados ao tratamento do MICMAC, cujos resultados nos permitiram identificar um reagrupamento das mesmas em 5 tipologias de variáveis: motrizes (2), de ligação (33), resultado (2), excluídas (4) e de pelotão (40) (Figura 2; Quadros 58 e 59). Constituem como principais variáveis motrizes que influenciam o sistema de ação, as seguintes: 9 - Normativos para a Garantia do Sistema Europeu de Transferência de ECT(s); 75 - Evolução desfavorável do mercado de trabalho.

Figura 2: Mapa das Influências / Dependências Diretas das variáveis dos Sistemas Interno e Externo



Fonte: elaboração a partir do output MICMAC.

Quadro 58: Variáveis do Plano de Influências / Dependências Diretas dos Sistemas Interno e Externo

Nº da variável	Nome da variável	Y Inf	X Dep	% Imp
1.- Variáveis Motrizes				
9	Normativos para a Garantia do Sistema Europeu de Transferência de ECT(s)	179	117	67,76
75	Evolução desfavorável do mercado de trabalho	160	122	92,93
2.- Variáveis de Ligação				
63	Existência de protocolos com os Institutos Politécnicos da região e com outras IES do território adjacente	181	179	52,32
47	Programas de Investigação (nacional)	179	176	92,19
81	Necessidades crescentes de formação ao longo da vida	176	142	89,21
16	Organização e funcionamento dos cursos segundo o Processo de Bolonha.	174	177	74,83
67	Estímulo à transferência do conhecimento (aplicações concretas ao mundo empresarial e outras organizações)	174	177	95,30
49	Programas de mobilidade dos estudantes, docentes e não docentes	169	167	85,30
2	Liderança no âmbito da reforma do Ensino Superior.	159	164	63,08
38	Informatização do sistema interno da organização.	159	165	82,45
48	Programas de Investigação (europeu e ou internacional)	157	160	82,05
18	Valorização da lecionação das u.c. em inglês.	156	159	56,69
34	Receitas provenientes de propinas.	156	149	81,10
21	Promoção e incentivo à mobilidade académica internacional.	155	148	74,83
23	Fomento da empregabilidade e ou inserção na vida ativa.	155	148	63,49
53	Estudantes com necessidades educativas especiais.	155	155	91,30
22	Fomento das oportunidades de estágio.	154	147	68,03
45	Políticas de Ensino Superior	154	142	98,54
58	Atividades desportivas, lazer e outras para os estudantes	154	158	52,05
41	Equipamentos e aplicações destinados aos estudantes.	153	152	92,53
73	Mobilidade internacional dos alunos, docentes, não-docentes	153	142	85,43
3	Cumprimento das leis emanadas do Ministério da Ciência, Tecn e ES.	152	139	81,78
60	Qualificação científica dos docentes e investigadores	152	141	91,66
51	Proveniência dos estudantes/ públicos-alvo.	151	154	100,00
54	Apoio social e residências para estudantes.	150	133	90,43
71	Escassa internacionalização e disseminação de atividades de I&DT	148	142	78,94
72	Envolvimento dos estudantes na vida organizacional das IES	148	144	85,70
79	Reduzida afetação de recursos humanos muito especializados para I&DT	148	148	81,75
33	Receitas provenientes das parcerias e ou protocolos.	147	155	96,85
68	Oferta de ensino não concorrencial	147	144	59,07
69	Mobilidade inter e intraregional nacional para os alunos, docentes, não-docentes	147	141	78,81
27	Reforço do plano de comunicação da oferta formativa.	146	146	61,22
50	Idade dos estudantes / públicos-alvo.	144	146	81,74
80	Dificuldades na articulação processual entre organizações regionais	134	183	60,58
76	Debilidades sócio económicas do território	133	172	96,66
3.- Variáveis Resultado				
4	Cumprimento das regras emanadas da AE3ES.	128	165	89,44
78	Dificuldades na regeneração do tecido empresarial	123	174	84,30
4.- Varáveis Excluídas				
56	Estudantes internacionais / públicos-alvo	96	79	86,09
43	Condições dos gabinetes de trabalho dos docentes / investigadores	89	79	94,50
59	Existência de outras instituições de ensino no território	84	86	52,32
5	Regulamentos e procedimentos internos (em geral).	79	104	60,75

Fonte: elaboração a partir do output MICMAC

Quadro 59: Variáveis do Plano de Influências / Dependências Directas dos Sistemas Interno e Externo (cont.)

Nº da variável	Nome da variável	Y Inf	X Dep	% Imp
5.- Variáveis de Pelotão				
65	Articulação das sinergias entre as instituições regionais.	144	137	58,81
29	Promoção da cooperação no EEES.	143	144	61,22
70	Fraca ligação das IES com a sociedade, em geral, e com o mundo empresarial, em particular	143	142	85,43
61	Aumento da oferta formativa através de novas modalidades (e-learning, bi-learning, etc.)	142	151	65,56
37	Infraestruturas adequadas ao ensino superior e investigação (em geral)	141	145	92,53
66	Fomento de projetos de investigação e outras ações de colaboração conjuntos, a nível nacional e internacional	141	128	95,30
1	Modelo da governação organizacional (em geral).	140	145	82,43
55	Atividades sócio-culturais para os estudantes	140	139	61,30
7	Política de financiamento oganizacional	139	131	72,43
8	Regulação de todos os sectores internos de oferta formativa	139	136	67,76
12	Regulação dos serviços de apoio aos estudantes.	138	140	56,07
39	Meios de informação tecnológica dirigida aos estudantes.	138	134	82,45
46	Sustentabilidade do financiamento público	138	143	91,92
11	Regulação dos serviços de apoio à investigação, desenvolvimento e inovação	137	143	93,08
24	Fomento da aprendizagem ao longo da vida.	137	131	63,49
15	Normativos legais que regulam as relações e ou condições laborais.	136	140	56,07
52	Decréscimo da procura no grupo etário 17-18 anos	136	128	76,09
19	Garantia do enfoque das u.c. na aquisição de competências.	133	135	63,49
42	Condições das infraestruturas de ensino - salas de aula	133	127	94,58
57	Residências para investigadores e docentes visitantes	132	121	63,04
26	Reforço do planeamento e garantia da qualidade dos cursos.	131	135	68,03
28	Concretização de protocolos com entidades locais, regionais e nacionais.	131	135	65,76
30	Divulgação atempada dos relatórios institucionais relativos ao Processo de Bolonha.	131	135	47,62
10	Regulação da cooperação em matéria de ensino e investigação	130	131	60,75
14	Política de alocação de recursos humanos	130	135	65,42
20	Promoção e incentivo à mobilidade académica nacional.	130	140	52,15
25	Programação e operacionalização das ações de internacionalização.	130	133	65,76
13	Governação baseada no envolvimento de todos os atores.	127	130	88,41
32	Recurso aos apoios do financiamento público.	126	130	92,60
74	Envelhecimento populacional e desertificação das regiões rurais e do interior	126	116	100,00
36	Receitas de outras atividades (Oferta de cursos de verão ao público em geral, visitas dos turistas, etc).	125	122	81,10
64	Aplicação de novos projetos de ID&T	125	115	98,68
62	Colaborações entre IES para aumentar a credibilidade da formação pós-graduada	124	122	85,43
44	Condições dos gabinetes de trabalho dos não-docentes	123	120	90,48
6	Garantia da qualidade dos serviços (em geral).	122	143	84,77
17	Dinamização do apoio tutorial aos estudantes.	122	128	61,22
40	Equipamentos e aplicações adequados aos diferentes serviços.	122	126	90,48
35	Receitas provenientes de projetos de investigação.	120	116	78,35
31	Promoção da proximidade aos ex-estudantes	118	116	52,15
77	Crescente valorização dos recursos endógenos	90	122	91,75

Fonte: elaboração a partir do output MICMAC

As variáveis de ligação e de pelotão são as que surgem em maior número. De notar que a principal característica das variáveis de ligação é a sua força motriz,

face à influência que exercem. Contudo elas são muito dependentes, e por isso são vulneráveis à melhoria dos sistemas, provocando-lhe instabilidade.

Extraímos ainda como resultados do *software* MICMAC, a percepção das relações de influência/dependência, situação que nos permitiu constatar a existência de um conjunto de variáveis com maior potencial de influência e dependência direta nos sistemas que integram o objetivo de análise, entre as quais a RR63_ProItIES - Existência de protocolos ... (Quadro 60).

Quadro 60: Posição das 40 principais Variáveis de Influência Directa e de Dependência Directa dos Sistemas Internos e Externos da UÉvora

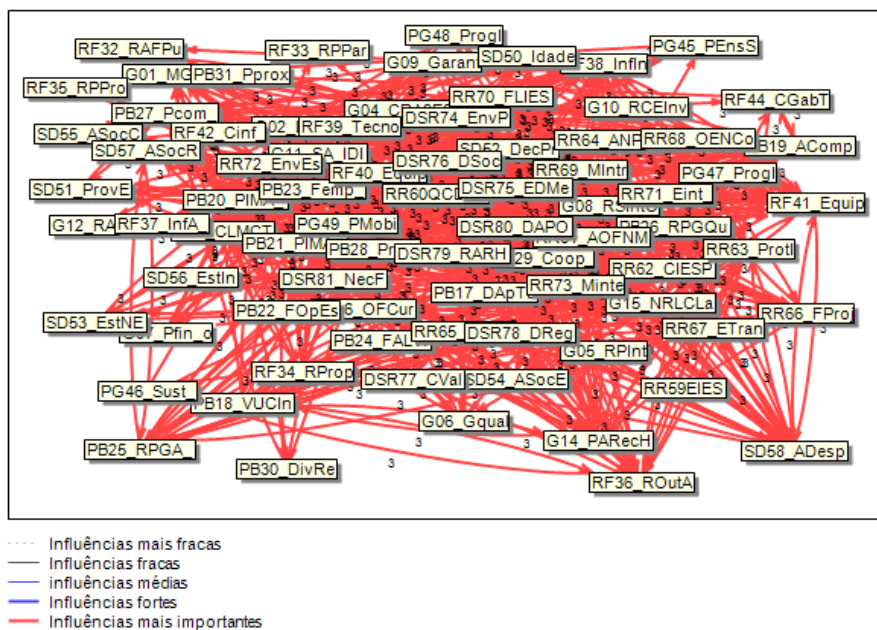
Influência Directa			Dependência Directa		
Posição	Variável (Código)		Posição	Variável (Código)	
1	63	RR63_ProItIES	1	80	DSR80_DAPOrgReg
2	9	G09_Garantia_ECTS	2	63	RR63_ProItIES
3	47	PG47_ProgInvNac	3	16	PB16_OFCur
4	81	DSR81_NecFAVida	4	67	RR67_ETransfConh
5	16	PB16_OFCur	5	47	PG47_ProgInvNac
6	67	RR67_ETransfConh	6	78	DSR78_DRegTEmpr
7	49	PG49_PMobilEstDoc_ndoc	7	76	DSR76_DSocEcnTerr
8	75	DSR75_EDMercTrab	8	49	PG49_PMobilEstDoc_ndoc
9	2	G02_LRESup	9	38	RF38_InfIntOrg
10	38	RF38_InfIntOrg	10	4	G04_CRA3ES
11	48	PG48_ProgInvIntern	11	2	G02_LRESup
12	18	PB18_VUCIng	12	48	PG48_ProgInvIntern
13	34	RF34_RPropinas	13	18	PB18_VUCIng
14	21	PB21_PIMA_Internac	14	58	SD58_ADespEst
15	23	PB23_Femp_InsVidaAt	15	53	SD53_EstNEEsp
16	53	SD53_EstNEEsp	16	33	RF33_RPParcProt
17	22	PB22_FOpEstagio	17	51	SD51_ProvEst_pub
18	45	PG45_PEnsSup	18	41	RF41_EquipAAEst
19	58	SD58_ADespEst	19	61	RR61_AOFNMod
20	41	RF41_EquipAAEst	20	34	RF34_RPropinas
21	73	RR73_Minternac	21	21	PB21_PIMA_Internac
22	3	G03_CLMCT	22	23	PB23_Femp_InsVidaAt
23	60	RR60QCDoInlv	23	79	DSR79_RARH_IDT
24	51	SD51_ProvEst_pub	24	22	PB22_FOpEstagio
25	54	SD54_ASocEst	25	27	PB27_Pcom_OF
26	71	RR71_Eint_DA_IDT	26	50	SD50_Idade_pub
27	72	RR72_EnvEstVES	27	37	RF37_InfA_EnsInlv
28	79	DSR79_RARH_IDT	28	1	G01_MGOrg
29	33	RF33_RPParcProt	29	72	RR72_EnvEstVES
30	68	RR68_OENConc	30	68	RR68_OENConc
31	69	RR69_MIntraInterRegNac	31	29	PB29_Coop_EEES
32	27	PB27_Pcom_OF	32	46	PG46_Sust_FinPub
33	50	SD50_Idade_pub	33	11	G11_SA_IDI
34	65	RR65_ASISReg	34	6	G06_Gqual
35	29	PB29_Coop_EEES	35	81	DSR81_NecFAVida
36	70	RR70_FLIES_SocMEmp	36	45	PG45_PEnsSup
37	61	RR61_AOFNMod	37	73	RR73_Minternac
38	37	RF37_InfA_EnsInlv	38	71	RR71_Eint_DA_IDT
39	66	RR66_FProjCNaclnt	39	70	RR70_FLIES_SocMEmp
40	1	G01_MGOrg	40	60	RR60QCDoInlv

Fonte: elaboração a partir do output MICMAC

Conforme o descrito no Quadro 60 e em ordem decrescente, as variáveis com maior influência direta são as seguintes: 1. RR63_ProItIES; 2. G09_Garantia_ECTS; 3. PG47_ProgInvNac; 4. DSR81_NecFAVida; 5. PB16_OFCur. Quanto às cinco principais variáveis com dependência direta no sistema, identificámos as seguintes (Quadro 61): 1. DSR80_DAPOrgReg; 2. RR63_ProItIES; 3. PB16_OFCur; 4. RR67_ETransfConh; 5. PG47_ProgInvNac.

Feita a descrição e análise das influências/dependências diretas das variáveis identificadas no sistema, extraímos ainda o grafo que permitiu ilustrar com diferentes cores as várias influências, sendo o vermelho o que nos indica as influências diretas mais importantes dos sistemas internos e externos da Universidade de Évora (Figura 3).

Figura 3: Grafo das Influências Directas nos Sistemas Internos e Externos da UÉvora



Fonte: elaboração a partir do output MICMAC

Do conjunto das dimensões das variáveis-chave que constituem os desafios do Sistema Interno, verificámos como as 5 variáveis mais influentes as seguintes: Existência de protocolos com os Institutos Politécnicos da região e com outras IES do território adjacente; Normativos para a Garantia do Sistema Europeu de Transferência de ECT(s); Programas de Investigação (nacional); Necessidades

crescentes de formação ao longo da vida; Organização e funcionamento dos cursos segundo o Processo de Bolonha. Quanto às 5 variáveis mais dependentes, identificámos as seguintes: Dificuldades na articulação processual entre organizações regionais; Existência de protocolos com os Institutos Politécnicos da região e com outras IES do território adjacente; Organização e funcionamento dos cursos segundo o Processo de Bolonha; Estímulo à transferência do conhecimento (aplicações concretas ao mundo empresarial e outras organizações); Programas de Investigação (nacional) (Quadros 61 e 62).

Quadro 61: Sistematização das Variáveis-chave dos Sistemas Internos e Externos da UÉvora

Tipo de Variável	Áreas Variável-chave	Variáveis mais influentes	Variáveis mais dependentes
Desafios do Sistema Interno	Aspetos Gerais da Governação	<ul style="list-style-type: none"> • G09_Garantia_ECTS • G02_LRESup • G03_CLMCT 	<ul style="list-style-type: none"> • G04_CRA3ES • G02_LRESup • G01_MGOrg
	Interiorização do Processo de Bolonha	<ul style="list-style-type: none"> • PB16_OFCur • PB18_VUCIng • PB21_PIMA_Internac 	<ul style="list-style-type: none"> • PB16_OFCur • PB18_VUCIng • PB21_PIMA_Internac
	Recursos financeiros	<ul style="list-style-type: none"> • RF34_RPropinas • RF33_RPParcProt • RF32_RAFFPublic 	<ul style="list-style-type: none"> • RF33_RPParcProt • RF34_RPropinas • RF32_RAFFPublic
	Recursos tecnológicos e equipamentos de apoio ao ensino e investigação	<ul style="list-style-type: none"> • RF38_InfIntOrg • RF41_EquipAAEst • RF37_InfA_Enslv 	<ul style="list-style-type: none"> • RF38_InfIntOrg • RF41_EquipAAEst • RF37_InfA_Enslv
Desafios do Sistema Externo	Políticas governamentais e sectoriais	<ul style="list-style-type: none"> • PG47_ProgInvNac • PG49_PMobilEstDoc_ndoc • PG48_ProgInvIntern 	<ul style="list-style-type: none"> • PG47_ProgInvNac • PG49_PMobilEstDoc_ndoc • PG48_ProgInvIntern
	Variáveis sócio-demográficas, culturais e outras dos públicos alvo do ES	<ul style="list-style-type: none"> • SD53_EstNEEsp • SD58_ADespEst • SD51_ProvEst_pub 	<ul style="list-style-type: none"> • SD58_ADespEst • SD53_EstNEEsp • SD51_ProvEst_pub
	Rede regional do ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> • RR63_ProItIES • RR67_ETransfConh • RR73_Minernac 	<ul style="list-style-type: none"> • RR63_ProItIES • RR67_ETransfConh • RR61_AOFNMod
	Dinâmicas Sócio-económicas da Envolvente Regional e Mercado de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • DSR81_NecFAVida • DSR75_EDMercTrab • DSR79_RARH_IDT 	<ul style="list-style-type: none"> • DSR80_DAPOrgReg • DSR78_DRegTEmpr • DSR76_DSocEcnTerr
Influências e Dependências do Sistema	(variáveis de ligação)	<ul style="list-style-type: none"> • RR63_ProItIES • PG47_ProgInvNac • DSR81_NecFAVida • PB16_OFCur • RR67_ETransfConh 	<ul style="list-style-type: none"> • DSR80_DAPOrgReg • RR63_ProItIES • PB16_OFCur • RR67_ETransfConh • PG47_ProgInvNac

Fonte: elaboração a partir do output MICMAC

Quadro 62: As Variáveis mais influentes e mais dependentes dos Sistemas Internos e Externos da UÉvora

Mais influentes			Mais Dependentes		
1	RR63_ProItIES	Existência de protocolos com os Institutos Politécnicos da região e com outras IES do território adjacente	1	DSR80_DAPOrgReg	Dificuldades na articulação processual entre organizações regionais
2	G09_Garantia_ECTS	Normativos para a Garantia do Sistema Europeu de Transferência de ECT(s)	2	RR63_ProItIES	Existência de protocolos com os Institutos Politécnicos da região e com outras IES do território adjacente
3	PG47_ProgInvNac	Programas de Investigação (nacional)	3	PB16_OFCur	Organização e funcionamento dos cursos segundo o Processo de Bolonha.
4	DSR81_NecFAVida	Necessidades crescentes de formação ao longo da vida	4	RR67_ETransfConh	Estímulo à transferência do conhecimento (aplicações concretas ao mundo empresarial e outras organizações)
5	PB16_OFCur	Organização e funcionamento dos cursos segundo o Processo de Bolonha.	5	PG47_ProgInvNac	Programas de Investigação (nacional)
6	RR67_ETransfConh	Estímulo à transferência do conhecimento (aplicações concretas ao mundo empresarial e outras organizações)	6	DSR78_DRegTEmpr	Dificuldades na regeneração do tecido empresarial
7	PG49_PMobilEstDoc_ndoc	Programas de mobilidade dos estudantes, docentes e não docentes	7	DSR76_DSocEcnTerr	Debilidades sócio económicas do território
8	DSR75_EDMercTrab	Evolução desfavorável do mercado de trabalho	8	PG49_PMobilEstDoc_ndoc	Programas de mobilidade dos estudantes, docentes e não docentes
9	G02_LRESup	Liderança no âmbito da reforma do Ensino Superior.	9	RF38_InflntOrg	Informatização do sistema interno da organização.
10	RF38_InflntOrg	Informatização do sistema interno da organização.	10	G04_CRA3ES	Cumprimento das regras emanadas de AE3ES.

Fonte: elaboração a partir do output MICMAC

4.4. Caracterização dos principais Atores do Processo de Bolonha e a dinâmica da ação estratégica na Universidade de Évora

Segundo Godet (1993), “o futuro nunca é determinado. Qualquer que seja o peso das tendências vindas do passado, as organizações estão abertas a vários futuros possíveis. Os atores do sistema estudado dispõem de múltiplos graus de liberdade, que vão poder exercer através de ações estratégicas, para atingir os fins que fixaram, a fim de realizarem o seu projeto.” (1993, p. 140). Tendo presente esta ideia, releva-se a importância dos jogos de atores que veiculam na complexidade sistémica do campo organizacional. Assim sendo, torna-se necessário lançar um olhar sobre os atores que interferem com as variáveis-chave do sistema, na medida em que, de acordo com Ribeiro (1997), se traduz no conhecimento do “jogo dos atores” na desconstrução e redução da complexidade do sistema, para melhor compreender o confronto dos seus projetos, verificar o exame das relações de força, contribuindo deste modo para evidenciar a evolução dos desafios estratégicos e as questões-chave futuras.

Esta análise do jogo de atores, como referido por Godet (1993) e designada de método MACTOR, trata-se de um método muito utilizado na análise estratégica, que permite avaliar as relações de força entre os actores e estudar as suas convergências e divergências relativamente a um certo número de desafios e de objetivos associados. Neste sentido, o objetivo da utilização deste *software* MACTOR é fornecer a um ator um conjunto de informações para o auxílio da melhoria das condições para a tomada de decisão, designadamente aquando da implementação das suas políticas de alianças e de conflitos. Por outras palavras e em termos específicos, trata-se de um procedimento composto por sete etapas distintas que se complementam entre si, objetivado ao seguinte:

- Construir o quadro das “estratégias de atores”;
- Identificar os projetos e as motivações dos atores, os condicionalismos inerentes e os meios de ação a utilizar;
- Compreender os desafios estratégicos e os objetivos associados;

- Posicionar os atores em relação aos objetivos identificados e entender as convergências e as divergências;
- Hierarquizar os objetivos e recensear as táticas possíveis;
- Avaliar as relações de força e formular para os atores recomendações estratégicas, em consonância com os objetivos e com os meios ao dispor;
- Colocar as questões estratégicas acerca do futuro, formulando hipóteses acerca das tendências.

Parafraseando Roubelat, Perestrelo e outros, a homogeneidade é um critério atribuído para qualificar os atores. Entende-se como ator, um grupo de indivíduos organizados ou organizações que utilizem projetos comuns e disponham de capacidades estruturadas com vista a reações comuns (cf Abrantes, 2012, p. 292). Aliás, na perspetiva de Guerra (2006), “os interesses dos atores são determinados pelos objetivos ou atividades de um determinado projeto, o que lhes possibilita ter acesso a informações, recursos, experiência, para a elaboração de estratégias, que permitem concretizar esses objetivos” (cf Saragoça, 2010, p. 344; Abrantes, 2012, p. 292).

Foi seguindo as noções supra que conduzimos o processo de identificação e caracterização dos atores neste exercício prospetivo²², tendo como pano de fundo as respostas aos questionários aplicados, os pareceres dos peritos auscultados e a análise documental realizada. Conforme o descrito no Quadro 63, os atores que integram e interferem com o sistema da Instituição ou podem ter um papel interventivo na academia da UÉvora, são os seguintes dezanove atores externos e internos: União Europeia, com os países aderentes ao Processo de Bolonha; o Estado na sua vertente financiadora e legislativa; a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), que avalia e aprova a oferta formativa por um período limitado de tempo; as IES públicas, que oferecem diferentes cursos; as autarquias; as empresas e associações empresariais; sindicatos; associações profissionais; associações académicas; outras organizações

²² Para Michel Godet (1993), “... a definição do número de atores deverá considerar um número compreendido entre dez e vinte, o que este autor, considera ser um compromisso realista e operacional”.

regionais e locais; os Órgãos de Governo da Instituição, objeto do nosso estudo; docentes; não docentes; alunos; e cidadãos da Região Alentejo.

Quadro 63: Principais Atores do Sistema

ATOR	CÓDIGO*
União Europeia – Países aderentes do PB	UE-PB
Governo (MCTES)	Gov_MCTES
Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)	A3ES
Instituições do Ensino Superior (IES)-Públicas	IES_públicas
Autarquias e comunidades municipais – Regionais/Locais	Autarquias
Empresas e associações empresariais - Regionais/Locais	Emp_Aemp
Sindicatos – Ensino Superior	Sind_ES
Associações profissionais (AP)	AProf
Associações académicas (AA) - Estudantes	AAcad
Outras organizações – Regionais/Locais	Out_Org
Conselho Geral da Universidade Évora	CGeral
Reitor da Universidade Évora	Reitor
Conselho de Gestão da Universidade Évora	Cgest
Diretores das Unidades Orgânicas da UÉvora	Dir_UO
Técnicos Superiores relacionados com o Processo Bolonha	TSup_PB
Alunos da UÉvora	Alunos
Docentes da UÉvora	Docentes
Não docentes da UÉvora	N_Docentes
Cidadãos da Região Alentejo	Cidadãos_RA

Nota: * Código no MACTOR.

Fonte: elaboração própria.

Identificados os atores, procedemos à elaboração do quadro “estratégia de atores”, extraído via MACTOR as matrizes de interação estratégica dos atores. De acordo com Ribeiro (1997), nesta matriz cada elemento da diagonal descreve um ator (finalidades e objetivos presumíveis), e cada elemento representa os meios de ação disponíveis para cada ator em relação aos outros, tendo como objetivo realizar o seu projeto. Considerando a matriz referida, apresentamos em seguida os desafios estratégicos bem como os objetivos dos atores constantes no quadro 64.

4.4.1. Desafios estratégicos e objetivos dos atores

Tendo em conta as perspetivas de Godet (1993) e Saragoça, Silva & Fialho (2017), ao identificar os passos metodológicos no presente exercício prospetivo, com base nos resultados das entrevistas prospetivas realizadas, a que se juntaram e distribuíram os objetivos decorrentes da ação estratégica da organização, constantes do plano estratégico da Instituição, e considerando ainda os desafios estratégicos mais relevantes propostos no documento em análise, foram identificadas três linhas de ação fundamentais que compreendem nove objetivos estratégicos associados (Quadro 64):

- De acordo com as Políticas de governação, foram delineados os seguintes objetivos associados:
 - **Autonomia financeira** - Garantir a autonomia financeira da IES (obj1);
 - **Sistema de qualidade** – Garantir a implementação e concretização dum sistema de qualidade na IES (obj2);
 - **Modernização dos serviços de apoio aos estudantes** – Melhorar as práticas para a modernização dos serviços de apoio aos estudantes nas IES (obj3);
 - **Envolvimento dos estudantes na gestão** – Reforçar o envolvimento dos estudantes na gestão das IES (obj8);
- Para a linha de ação Ensino e aprendizagem ao longo da vida, foram delineados os seguintes objetivos associados:
 - **Oferta formativa centrada no estudante** – Assegurar a criação e acreditação de planos de estudos segundo o PB, e centrado no estudante (obj4);
 - **Aprendizagem ao longo da vida** – Garantir o fomento da aprendizagem ao longo da vida (obj7);
- Relativamente à terceira linha de ação Cooperação, mobilidade, internacionalização, identificámos os seguintes objetivos associados:

- **Mobilidade intra (*in*) e extra (*out*) comunitária** – Melhorar as práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores (obj5);
- **Cooperação europeia e o estabelecimento de parcerias** – Reforçar o fomento da cooperação europeia e o estabelecimento de parcerias para a garantia de qualidade (obj6);
- **Promoção da dimensão europeia, internacionalização e transferência do conhecimento** – Melhorar a promoção da dimensão europeia e a internacionalização do ensino superior e a transferência do conhecimento (obj9).

Sistematizam-se no Quadro 64 os principais desafios estratégicos e os 9 objetivos associados, isto é, os desafios que os atores deverão enfrentar, de modo a descodificar as convergências e as divergências para os atingir.

Quadro 64: Desafios estratégicos e objetivos associados à dinâmica da ação da UÉvora

Desafios estratégicos		Objetivos associados	
Políticas de governação	autonomia financeira	Garantir a autonomia financeira das IES;	obj1
	sistema de qualidade	Garantir a implementação e concretização dum sistema de qualidade nas IES;	obj2
	modernização dos serviços de apoio aos estudantes	Melhorar as práticas para a modernização dos serviços de apoio aos estudantes nas IES;	obj3
	envolvimento dos estudantes na gestão	Reforçar o envolvimento dos estudantes na gestão das IES;	obj8
Ensino e aprendizagem ao longo da vida	oferta formativa centrada no estudante	Assegurar a criação e acreditação de planos de estudos segundo PB, e centrado no estudante;	obj4
	aprendizagem ao longo da vida	Garantir o fomento da aprendizagem ao longo da vida;	obj7
Cooperação, mobilidade, internacionalização	mobilidade intra e extra comunitária	Melhorar as práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores;	obj5
	cooperação europeia e o estabelecimento de parcerias	Reforçar o fomento da cooperação europeia e o estabelecimento de parcerias para a garantia de qualidade;	obj6
	promoção da dimensão europeia, internacionalização e transferência do conhecimento	Melhorar a promoção da dimensão europeia e a internacionalização do ensino superior e a transferência do conhecimento;	obj9

Fonte: elaboração própria a partir das entrevistas prospetivas e da análise do plano estratégico da UÉvora.

Ribeiro (1997) salientou que ao identificar as questões estratégicas, isto é, as que constituem o campo de batalha entre atores, torna-se necessário articular para cada questão o objetivo a esta associado com as variáveis-chave mais influentes do sistema interno e externo da UÉvora, identificadas anteriormente no diagnóstico do sistema. Sistematizamos no Quadro 65 os resultados obtidos, onde, por exemplo, estabelecemos uma relação entre RR63_ProtlES e o desafio estratégico da cooperação, ou entre G09_Garantia_ECTS e sistema de qualidade, entre outras relações e desafios estratégicos.

Quadro 65: Relação entre os desafios estratégicos da UÉvora e as Variáveis Mais influentes do Sistema Interno e Externo

Variáveis Mais influentes do Sistema Int e Ext da UÉvora		Desafios estratégicos	
1	RR63_ProtlES	Existência de protocolos com os Institutos Politécnicos da região e com outras IES do território adjacente	cooperação europeia e o estabelecimento de parcerias
2	G09_Garantia_ECTS	Normativos para a Garantia do Sistema Europeu de Transferência de ECT(s)	sistema de qualidade
3	PG47_ProgInvNac	Programas de Investigação (nacional)	- mobilidade intra e extra comunitária; - promoção da dimensão europeia, internacionalização e transferência do conhecimento
4	DSR81_NecFAVida	Necessidades crescentes de formação ao longo da vida	aprendizagem ao longo da vida
5	PB16_OFCur	Organização e funcionamento dos cursos segundo o Processo de Bolonha.	oferta formativa centrada no estudante
6	RR67_ETransfConh	Estímulo à transferência do conhecimento (aplicações concretas ao mundo empresarial e outras organizações)	promoção da dimensão europeia, internacionalização e transferência do conhecimento
7	PG49_PMobilEstDoc_ndoc	Programas de mobilidade dos estudantes, docentes e não docentes	mobilidade intra e extra comunitária
8	DSR75_EDMercTrab	Evolução desfavorável do mercado de trabalho	aprendizagem ao longo da vida
9	G02_LRESup	Liderança no âmbito da reforma do Ensino Superior.	- envolvimento dos estudantes na gestão - autonomia financeira - sistema de qualidade
10	RF38_InfIntOrg	Informatização do sistema interno da organização.	- modernização dos serviços de apoio aos estudantes - sistema de qualidade

Fonte: elaboração própria.

Neste âmbito da análise estratégica de atores, convém avaliar o seu posicionamento face aos objetivos, e conhecer as suas opiniões. Para o efeito,

foi construída uma matriz Atores/Objetivos (1 MAO – posição simples), para melhor compreender a relação entre os atores face aos objetivos estratégicos. Por outras palavras, esta matriz permite identificar os objetivos mais mobilizadores e os conflituosos, através da definição das posições que os atores tomaram relativamente aos objetivos. Neste sentido, de acordo com o autor Godet (1993) deve ser anotada nesta matriz com **+1** (posição favorável ao objetivo); ou **-1** (posição desfavorável ao objetivo); e **zero** (posição neutra relativamente ao objetivo).

No Quadro 66, apresentamos a matriz extraída via MACTOR que permite relevar a relação entre os Atores e os Objetivos Estratégicos (posições ponderadas – 1MAO). Como podemos verificar nas posições tomadas pelos diferentes atores, a quantidade de acordos é de **18** para os objetivos **6** e **8**, sendo de 17 para os objetivos 4, 7 e 9, e de 16 para o objetivo 5, e de 15 para os objetivos 1, 2, e 3. De relevar que, embora não convergentes entre si, não parecem existir conflitos de atores relativamente a esses objetivos.

Quadro 66: Matriz da relação entre os Atores e os Objetivos Estratégicos (posições simples) (1MAO)

	obj1	obj2	obj3	obj4	obj5	obj6	obj7	obj8	obj9	Soma
UE-PB	0	1	0	1	1	1	1	1	1	7
Gov_MCTES	1	0	0	1	1	1	0	1	1	6
A3ES	0	0	0	1	1	1	1	1	1	6
IES_públicas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Autarquias	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Emp_Aemp	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Sind_ES	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
AProf	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
AAcad	1	1	1	0	0	1	0	0	0	4
Out_Org	0	0	0	0	0	1	1	1	1	4
CGeral	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Reitor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Cgest	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Dir_UO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
TSup_PB	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Alunos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Docentes	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
N_Docentes	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Cidadãos_RA	0	0	1	1	0	0	1	1	0	4
Quantidade de acordos	15	15	15	17	16	18	17	18	17	
Número de discordâncias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Número de posições	15	15	15	17	16	18	17	18	17	

Fonte: output MACTOR

Considerando que os objectivos estratégicos “podem não se distribuir de igual forma no que diz respeito ao seu grau de importância em função dos diversos actores” (Abrantes, 2012, p. 296), torna-se necessário avaliar os objetivos valorados. Assim, com o objetivo de aprofundar a identificação das convergências e divergências entre os atores, procedemos à extração de uma 2ª matriz, a de posições valoradas 2MAO. Tal como argumenta Perestrelo e Caldas (2000), “um actor pode-se posicionar relativamente a um objectivo com um maior ou menor empenhamento (Esta matriz permite-nos também) quantificar o grau de envolvimento de um actor (grau de implicação)” (cf Abrantes, 2012, p. 296).

De acordo com os dados de 2MAO (Quadro 67), que permite-nos avaliar a intensidade do posicionamento de cada ator de acordo com uma escala (Valor 4, quando o objetivo é indispensável para a existência do ator; Valor 3, quando o objetivo é indispensável ao cumprimento das missões do ator; Valor 2, quando o objetivo é indispensável à realização dos projetos do ator; Valor 1, quando o objetivo põe em causa os processos operacionais do ator; Valor 0, quando o objetivo tem fracas consequências para o ator), verificamos que a quantidade de acordos se cifra em **43** para o objetivo 8, em 40 para o objetivo 4, sendo que o objetivo 3 obteve o número menor de acordos (22).

Em resumo, a matriz constante no Quadro 67 ilustra a relação entre os atores face aos objetivos estratégicos (posições valoradas – 2MAO). Verificamos a inexistência de desacordos entre atores relativamente aos objetivos, posição que ficou reforçada com os valores evidenciados na matriz 2MAO – posições favoráveis e de oposição. No que reporta à valorização dos objetivos, todos se aproximam quanto à sua importância, no entanto é de assinalar que os mais valorizados pelos atores, são o objetivo 8 e o objetivo 4.

Quadro 67: Matriz da relação entre os Atores e os Objetivos Estratégicos (posições valoradas) (2MAO)

	obj1	obj2	obj3	obj4	obj5	obj6	obj7	obj8	obj9	Soma
UE-PB	0	2	0	3	3	3	3	3	3	20
Gov_MCTES	2	0	0	2	1	1	0	1	1	8
A3ES	0	0	0	3	1	3	2	3	2	14
IES_públicas	1	2	1	2	1	2	2	2	1	14
Autarquias	1	2	1	2	1	2	2	2	1	14
Emp_Aemp	3	3	1	4	2	2	2	2	1	20
Sind_ES	1	1	1	1	2	2	2	2	1	13
AProf	1	1	1	1	2	2	2	2	1	13
AAcad	1	1	1	0	0	1	0	0	0	4
Out_Org	0	0	0	0	0	4	4	4	1	13
CGeral	2	2	1	1	1	1	1	2	1	12
Reitor	4	3	1	3	3	1	2	3	4	24
Cgest	1	1	1	3	2	1	2	3	1	15
Dir_UO	2	2	1	2	1	2	2	3	1	16
TSup_PB	1	2	2	2	1	2	2	2	1	15
Alunos	1	3	4	4	3	3	3	2	1	24
Docentes	3	3	3	4	3	2	2	4	1	25
N_Docentes	2	3	2	2	2	2	2	2	1	18
Cidadãos_RA	0	0	1	1	0	0	1	1	0	4
Quantidade de acordos	26	31	22	40	29	36	36	43	23	
Número de discordâncias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Número de posições	26	31	22	40	29	36	36	43	23	

Fonte: output MACTOR

Com o objetivo de aprofundar a leitura da relação atores-objetivos, procedemos ainda à extração de uma nova matriz para melhor perceber as posições ponderadas. Trata-se da matriz 3MAO e descrita no Quadro 68, onde podemos verificar a dinâmica de ação organizacional. Salientam-se nesta matriz que os atores com maior influência, no designado “jogo de atores”, são conforme o seguinte: UE-PB, pela ação exercida sobre os restantes (45,7), seguindo-se os docentes (28,3), seguindo-se a A3ES, com as suas políticas reguladores de acreditação dos cursos e exigência de qualidade (27,4). O Reitor, ator que dirige a instituição, com a devida autonomia financeira e administrativa no exercício das suas funções (25,4).

Os principais objetivos associados ao jogo de atores (posições ponderadas) que se revelaram com maior destaque em 3MAO são os seguintes: objetivo 8 (46,1) e objetivo 4 (44,8) (Quadro 68).

Quadro 68: Matriz da relação entre os Atores e os Objetivos Estratégicos (posições ponderadas) (3MAO)

	obj1	obj2	obj3	obj4	obj5	obj6	obj7	obj8	obj9	Mobilização
UE-PB	0	4,6	0	6,8	6,8	6,8	6,8	6,8	6,8	45,7
Gov_MCTES	3,8	0	0	3,8	1,9	1,9	0	1,9	1,9	15,3
A3ES	0	0	0	5,9	2,0	5,9	3,9	5,9	3,9	27,4
IES_públicas	0,8	1,6	0,8	1,6	0,8	1,6	1,6	1,6	0,8	11,5
Autarquias	0,3	0,6	0,3	0,6	0,3	0,6	0,6	0,6	0,3	4,2
Emp_Aemp	2,8	2,8	0,9	3,8	1,9	1,9	1,9	1,9	0,9	18,8
Sind_ES	0,5	0,5	0,5	0,5	1,1	1,1	1,1	1,1	0,5	6,9
AProf	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,8
AAcad	0,4	0,4	0,4	0	0	0,4	0	0	0	1,6
Out_Org	0	0	0	0	0	3,7	3,7	3,7	0,9	12,1
CGeral	2,8	2,8	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	2,8	1,4	16,7
Reitor	4,2	3,2	1,1	3,2	3,2	1,1	2,1	3,2	4,2	25,4
Cgest	1,2	1,2	1,2	3,6	2,4	1,2	2,4	3,6	1,2	18,0
Dir_UO	1,9	1,9	0,9	1,9	0,9	1,9	1,9	2,8	0,9	15,2
TSup_PB	0,7	1,5	1,5	1,5	0,7	1,5	1,5	1,5	0,7	11,1
Alunos	0,8	2,4	3,2	3,2	2,4	2,4	2,4	1,6	0,8	19,2
Docentes	3,4	3,4	3,4	4,5	3,4	2,3	2,3	4,5	1,1	28,3
N_Docentes	1,7	2,5	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	0,8	15,0
Cidadãos_RA	0	0	0,8	0,8	0	0	0,8	0,8	0	3,0
<i>Quantidade de acordos</i>	25,5	29,4	18,1	44,8	31	37,4	36,2	46,1	27,5	
<i>Número de discordâncias</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
<i>Grau de mobilização</i>	25,5	29,4	18,1	44,8	31	37,4	36,2	46,1	27,5	

Fonte: output MACTOR

4.4.2 Entre as influências e as relações de força entre os Atores do Sistema UÉvora

Segundo Saragoça (2010), as relações de forças de um ator aumentam com a influência relativamente aos atores existentes no sistema (cf. Abrantes, 2012, p. 300). De recordar aqui Godet (1993:155) que “as relações de força não se limitam à simples apreciação de meios de ação diretos: um ator pode agir sobre outro por intermédio de um terceiro”. Assim sendo, para esclarecimento cabal das influências/dependências entre atores dos sistemas, devemos verificar as influências/dependências tanto diretas como indiretas. Neste sentido para melhor compreender as relações de força entre os atores, torna-se necessário identificar as matrizes das influências diretas (MID) e indiretas (MIDI) entre os atores do Sistema da UÉvora. Em síntese, o cálculo obtido a partir das matrizes referidas, permite-nos perceber que não basta estar em conflito entre atores perante os objetivos, para provocar oposição entre atores.

De acordo com Ribeiro (1997), esta análise inicia-se com a construção de uma matriz das influências diretas 1MID, tendo como base o quadro – Estratégias de atores, valorizando a influência potencial de um ator sobre o outro entre 0 e 4, de acordo com uma lógica idêntica à que utilizámos na construção da matriz 2MAO.

Para a construção das matrizes de influência e dependência, tomamos em consideração as respostas dos entrevistados relativamente às questões prospetivas 12 e 13 colocadas separadamente:

- 12. Considerando que a Universidade de Évora deverá definir uma ação estratégica de cooperação entre atores (*stakeholders*) no contexto do Processo de Bolonha, defina o GRAU DE INFLUÊNCIA dos seguintes atores na instituição que mais interferem neste processo;
- 13. Considerando que a Universidade de Évora deverá definir uma ação estratégica de cooperação entre atores (*stakeholders*) no contexto do Processo de Bolonha, defina o GRAU DE DEPENDÊNCIA dos seguintes atores na dinamização do processo na UÉvora”.

Tratadas informaticamente ambas as questões, os resultados obtidos possibilitam-nos ter a perceção da influência e da dependência de cada um dos atores. Observado o Quadro 69, esta matriz evidencia a influência e a independência de atores sobre atores, que segundo Michel Godet (1993), a capacidade de influência e de dependência são calculadas através de uma escala situada de 0 a 4, em que 0 significa nula; 1 significa fraca; 2 significa média, 3 significa forte e 4 significa muito forte. Esta matriz mostra-nos as relações de força, identificando as relações de influência em linha bem como as relações de dependência em coluna, entre os atores internos e os atores externos que constituem os sistemas.

Quadro 69: Matriz das Influências Directas (MID) entre os atores do Sistema UÉvora

	UE-PB	Gov_MCTES	A3ES	IES_públicas	Autarquias	Emp_Aemp	Sind_ES	AProf	AAcad	Out_Org	CGeral	Reitor	Cgest	Dir_UO	TSup_PB	Alunos	Docentes	N_Docentes	Cidadãos_RA
UE-PB	0	4	4	3	0	0	0	0	0	2	3	3	2	2	3	4	2	2	0
Gov_MCTES	3	0	2	1	0	1	1	2	2	3	2	0	1	3	3	1	0	0	0
A3ES	3	2	0	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	3	2	2	0	0	0
IES_públicas	3	1	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Autarquias	0	0	0	0	0	1	1	3	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Emp_Aemp	0	0	1	0	0	0	1	3	1	2	1	2	2	1	3	2	0	0	0
Sind_ES	0	0	0	0	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0	2	1	2	0	0
AProf	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
AAcad	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	3	0	0	1	0	0	0	0
Out_Org	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	3	1	0	2	1	2	2	0
CGeral	3	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	1	1	2	2	2	0
Reitor	3	1	2	1	2	2	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
Cgest	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	0	0	0	0	1	3	0	1	0
Dir_UO	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	2	3	0	1	3	1	2	0
TSup_PB	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	2	2	2	0	1	1	1	0
Alunos	0	1	1	0	0	1	1	2	2	2	0	0	1	1	2	0	1	1	0
Docentes	0	0	1	3	0	0	0	0	0	3	0	0	2	1	4	2	0	3	0
N_Docentes	0	1	2	1	2	2	0	0	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	0
Cidadãos_RA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0

Fonte: output MACTOR

Conforme descrito no Quadro 70 e os valores constantes na matriz MIDI, podemos verificar na leitura do somatório em linha o grau de influência direta e indireta de cada um dos atores (li), e no somatório em coluna o grau de dependência direta e indireta de cada um dos atores (Di). É ainda possível, através da matriz MIDI verificar as influências/dependências estabelecidas indiretamente, através de um ator de ligação.

Assim sendo, pela análise da Matriz das Influências Diretas e Indiretas (MIDI) entre os atores do Sistema UÉvora, constante no Quadro 70, conseguimos verificar os atores com maior influência (li), sendo identificado em primeiro lugar UE-PB (União Europeia-Processo de Bolonha), com o valor de 217. De recordar que o PB teve início com a reunião de diferentes países, proferindo decisões através de Declarações, ou Comunicados que foram sendo subscritos pelos Ministros do Ensino Superior aderentes, de dois em dois anos e por um número crescente de países.

Em segundo lugar, surge a A3ES (Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior), com o valor de 211, que em Portugal passou a ter um papel inovador no âmbito da acreditação e avaliação dos cursos superiores (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento), sendo por conseguinte um ator externo relevante com poder de atuação/decisão no contexto do PB.

Relativamente à ação organizativa no sistema interno da UÉvora, verificamos que os atores com maior dependência (Di), em destaque na matriz sob análise, refletem valores de dependência mais elevados e que indicamos em primeiro lugar os Técnicos Superiores-PB (TSup_PB), com 184, seguidos pelos Alunos com 178, e pelos Outros_Órgãos, com um valor 176.

Quadro 70: Matriz das Influências Diretas e Indiretas (MIDI) entre os atores do Sistema UÉvora

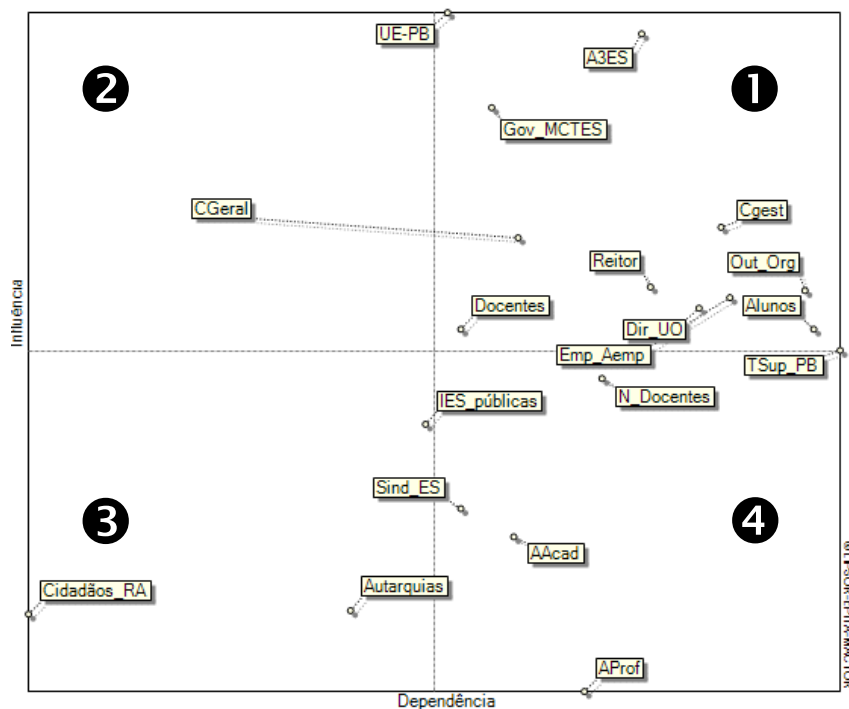
	UE-PB	Gov_MCTES	A3ES	IES_públicas	Autarquias	Emp_Aemp	Sind_ES	AProf	AAcad	Out_Org	CGeral	Reitor	Cgest	Dir_UO	TSup_PB	Alunos	Docentes	N_Docentes	Cidadãos_RA	ii
UE-PB	17	13	17	11	8	13	7	9	11	16	10	12	14	18	17	18	9	14	0	217
Gov_MCTES	10	9	11	6	3	11	7	9	9	14	12	16	15	13	17	16	10	11	0	190
A3ES	11	10	13	7	5	15	10	12	11	16	12	16	15	15	19	16	10	11	0	211
IES_públicas	7	6	6	5	2	6	5	4	4	8	7	8	6	8	8	8	3	4	0	100
Autarquias	1	1	2	0	0	5	2	6	1	4	3	3	4	2	4	4	3	2	0	47
Emp_Aemp	6	6	7	4	5	12	7	10	8	11	7	10	10	7	13	10	7	8	0	136
Sind_ES	0	2	4	2	0	6	2	5	2	7	4	5	9	5	8	7	5	5	0	76
AProf	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	0	1	0	24
AAcad	4	2	5	1	2	6	4	3	3	4	4	7	4	4	5	5	4	4	0	68
Out_Org	7	6	11	7	6	11	7	6	7	9	6	8	11	11	10	10	5	9	0	138
CGeral	7	9	10	10	6	10	5	5	7	13	7	8	10	10	12	13	7	11	0	153
Reitor	8	8	9	7	5	11	8	8	6	12	8	9	7	10	12	11	5	4	0	139
Cgest	6	8	10	6	5	12	7	13	9	15	8	9	9	11	13	12	6	6	0	156
Dir_UO	5	7	11	6	6	10	5	6	7	10	5	7	10	9	9	13	6	10	0	133
TSup_PB	6	6	9	5	5	9	5	5	6	8	5	7	10	8	7	11	6	10	0	121
Alunos	4	5	7	5	3	11	6	8	6	12	8	9	10	8	12	10	6	7	0	127
Docentes	6	7	8	7	6	9	3	6	6	11	5	7	8	9	11	9	5	9	0	127
N_Docentes	5	6	7	3	4	9	6	9	6	9	5	7	8	9	8	9	3	4	0	113
Cidadãos_RA	1	2	3	2	1	3	2	2	2	4	1	1	4	3	4	4	3	4	0	46
Di	95	105	139	90	73	159	98	126	110	176	111	141	157	152	184	178	98	130	0	232

Fonte: output MACTOR

Com vista à construção do Mapa de influências e Dependências entre atores do Sistema UÉvora (Figura 4), extraímos no MACTOR o referido mapa cuja

representação gráfica permite-nos perceber o posicionamento de cada ator no plano Influência/dependência, assim como os grupos de atores dominantes com maior capacidade de influência. Considerando o jogo dos atores e suas relações de influência e dependência (Figura 4), podemos constatar a existência de grupos diferenciados, projetados em três quadrantes: Atores dominantes, Atores dominados e Atores autónomos. Não encontramos atores projetados no quadrante 2.

Figura 4: Mapa de Influências e Dependências entre os atores do Sistema UÉvora



Fonte: output MACTOR

Da leitura do mapa (Figura 4), verificamos a presença de atores que se encontram numa situação de dependência nula ou quase nula, relativamente aos restantes atores organizacionais, e situam-se no setor 3 (Cidadão, Autarquias). Os Atores que se posicionam no setor 4 (associações académicas, associações profissionais) são relativamente autónomos, apresentando uma relação pouco significativa com os restantes atores. Os atores dominantes encontram-se posicionados no setor 1 do referido plano (UE-PB, A3ES, Gov_MCTES, entre outros). Encontram-se igualmente projetados no quadrante 1, os atores com uma

posição de interdependência (dominate/dominado), sendo essencialmente os atores do sistema interno da UÉvora (CGeral, CGest, Reitor, Dir_UO, Docentes, Alunos).

4.4.3 Relação de forças e posição dos atores

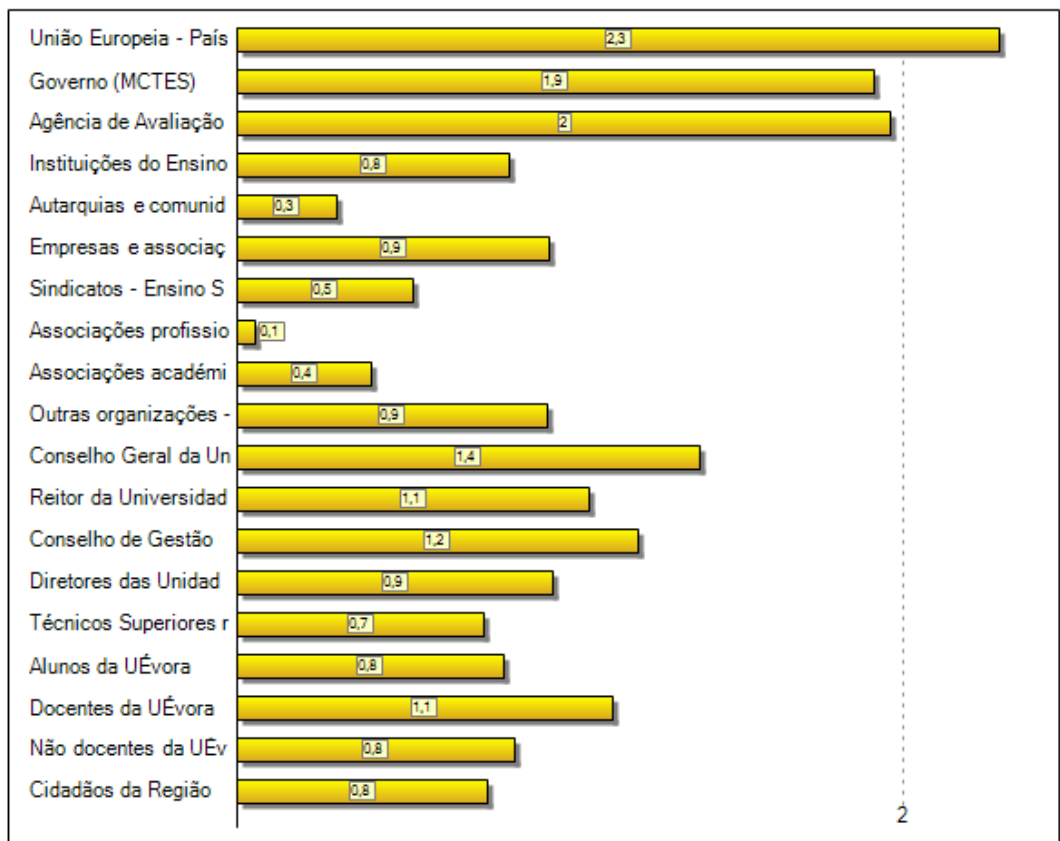
Tendo em consideração as diferentes análises efetuadas que dizem respeito ao jogo de atores e as relações de influência/dependência existentes, o MACTOR indica-nos ainda o cálculo, para cada um dos atores, do quociente de relação de forças (R_i). De salientar que os atores indicados na Figura 5 e que apresentam valores nos fatores de força maiores do que 1 ($val.R_i$), são considerados atores motrizes nos respetivos sistemas que foram analisados. Por esse motivo, são considerados atores essenciais no funcionamento do mesmo, para as opções a tomar e definição das determinantes da evolução destes.

De fato, no exercício prospetivo realizado na nossa investigação, assinalámos a importância da União Europeia, ator que regulamenta o PB desde o seu início, a Agência de Avaliação que assegura a validação da oferta formativa e define o prazo da acreditação dos mesmos, o Governo através do Ministro da tutela que superintende nas decisões e na autonomia das universidades, o Conselho Geral, cuja composição está definida no art.º 12.º dos Estatutos da UÉvora, integra treze professores ou investigadores, sete membros cooptados, um dos quais Presidente ao órgão, três estudantes e dois não docentes e não investigadores, que têm além de outras a missão de eleger o Reitor. O Conselho de Gestão, definido nos artigos 30.º (composição) e 31.º (competências), dos estatutos da UÉvora é constituído pelo Reitor que Preside, um vice-Reitor, pelo administrador e por um cooptado, da instituição, escolhido pelo Reitor. Os docentes da UÉvora que são os atores que medeiam o quotidiano do PB.

Em resumo, com base na extração das relações de força ($MIDI - R_i$), existente entre os diversos atores, verificamos que, em última instância, os atores com maior influência no sistema são os seguintes: União Europeia – País, a Agência de Avaliação e o Governo – MCTES, o Conselho Geral e o Conselho de Gestão

da Universidade de Évora (Órgãos de Governo), e os Docentes da instituição (Figura 5).

Figura 5: Gráfico das Relações de Força MIDI (Ri) entre os atores do Sistema UÉvora



Fonte: output MACTOR

Para um maior aprofundamento das relações de força, procedemos ainda a análise do balanço líquido das influências exercidas pelos diferentes atores. Utilizado o método MACTOR, extraímos um conjunto de informações para avaliar a influência exercida por cada um dos atores sobre os seus pares (Quadro 71). Esta análise pode ser efetuada através do saldo líquido dos efeitos diretos e indiretos. Na verdade, para medir cada par de atores, basta calcular a diferença entre as influências diretas e indiretas, obtendo-se um balanço líquido das influências, que nos indica, para cada par de atores, o remanescente de influência exercida/recebida. Para interpretar este Quadro 71, recorreremos a Godet (1993) que nos sugere a verificação, quer do balanço positivo (+) do ator i (linha da matriz) que exerce mais influência direta e indireta no ator j (coluna da

matriz), do que recebe desse ator, quer verificando o saldo negativo, que assinalámos (-). Assim sendo, para compreender o balanço líquido de cada um dos atores, analisa-se o resultado final das influências diretas e indiretas, efetuando a soma dos saldos líquidos das influências exercidas por um ator sobre todos os atores existentes.

Observando o Quadro 71, verificamos que os atores que apresentam as distâncias líquidas positivas mais elevadas são a UE-PB, o Gov_MCTES, A3ES, Cidadãos_RA e CGeral, cujas somas (+) são respetivamente 122, 85, 72, 46 e 42. Em relação aos atores que sofrem maior influência e dependem mais da ação dos atores motrizes, salientamos a AProf. (-102), TSup_PB (-63) e Alunos (-51).

Quadro 71: Distâncias líquidas entre atores do Sistema UÉvora

	UE-PB	Gov_MCTES	A3ES	IES_públicas	Autarquias	Emp_Aemp	Sind_ES	AProf	AAcad	Out_Org	CGeral	Reitor	Cgest	Dir_UO	TSup_PB	Alunos	Docentes	N_Docentes	Cidadãos_RA	Soma
UE-PB		3	6	4	7	7	7	8	7	9	3	4	8	13	11	14	3	9	-1	122
Gov_MCTES	-3		1	0	2	5	5	8	7	8	3	8	7	6	11	11	3	5	-2	85
A3ES	-6	-1		1	3	8	6	10	6	5	2	7	5	4	10	9	2	4	-3	72
IES_públicas	-4	0	-1		2	2	3	3	3	1	-3	1	0	2	3	3	-4	1	-2	10
Autarquias	-7	-2	-3	-2		0	2	5	-1	-2	-3	-2	-1	-4	-1	1	-3	-2	-1	-26
Emp_Aemp	-7	-5	-8	-2	0		1	8	2	0	-3	-1	-2	-3	4	-1	-2	-1	-3	-23
Sind_ES	-7	-5	-6	-3	-2	-1		3	-2	0	-1	-3	2	0	3	1	2	-1	-2	-22
AProf	-8	-8	10	-3	-5	-8	-3		-1	-4	-4	-7	11	-5	-3	-6	-6	-8	-2	-102
AAcad	-7	-7	-6	-3	1	-2	2	1		-3	-3	1	-5	-3	-1	-1	-2	-2	-2	-42
Out_Org	-9	-8	-5	-1	2	0	0	4	3		-7	-4	-4	1	2	-2	-6	0	-4	-38
CGeral	-3	-3	-2	3	3	3	1	4	3	7		0	2	5	7	5	2	6	-1	42
Reitor	-4	-8	-7	-1	2	1	3	7	-1	4	0		-2	3	5	2	-2	-3	-1	-2
Cgest	-8	-7	-5	0	1	2	-2	11	5	4	-2	2		1	3	2	-2	-2	-4	-1
Dir_UO	-13	-6	-4	-2	4	3	0	5	3	-1	-5	-3	-1		1	5	-3	1	-3	-19
TSup_PB																				
	-11	-11	10	-3	1	-4	-3	3	1	-2	-7	-5	-3	-1		-1	-5	2	-4	-63
Alunos	-14	-11	-9	-3	-1	1	-1	6	1	2	-5	-2	-2	-5	1		-3	-2	-4	-51
Docentes	-3	-3	-2	4	3	2	-2	6	2	6	-2	2	2	3	5	3		6	-3	29
N_Docentes	-9	-5	-4	-1	2	1	1	8	2	0	-6	3	2	-1	-2	2	-6		-4	-17
Cidadãos_RA	1	2	3	2	1	3	2	2	2	4	1	1	4	3	4	4	3	4		46

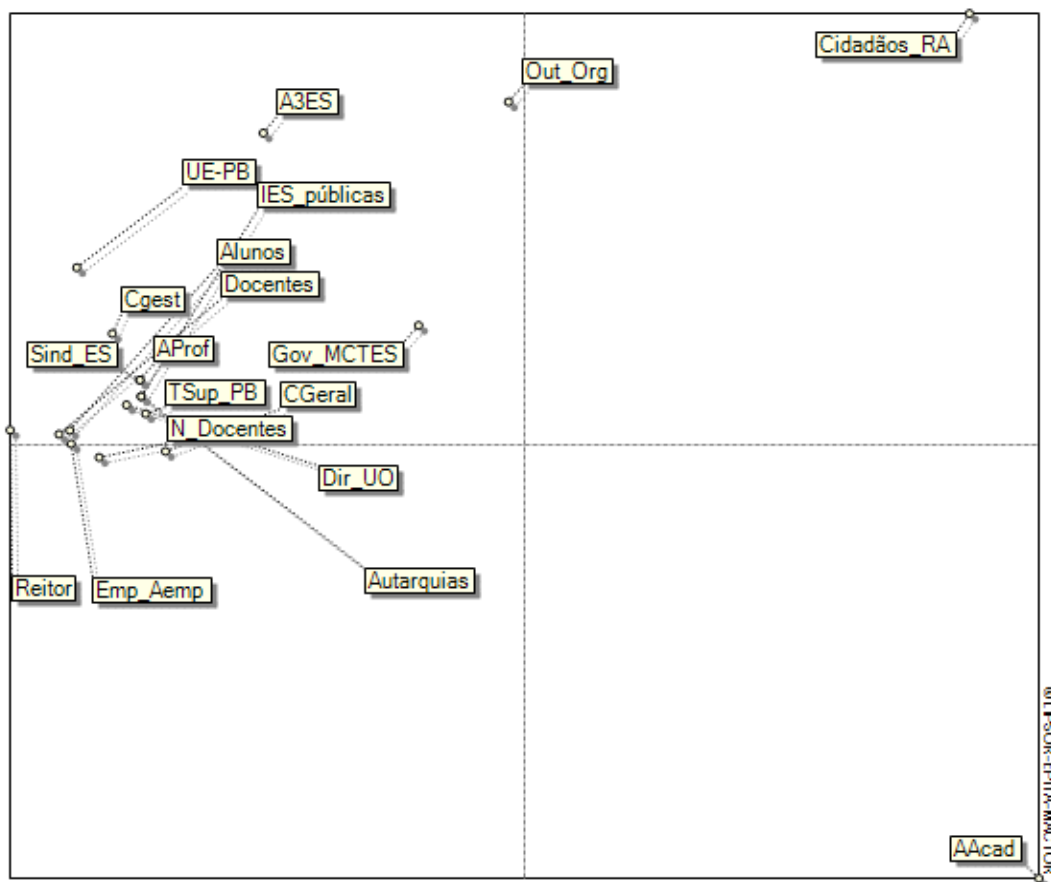
Nota: Sinal (+) actor que exerce mais influência do que recebe;

Sinal (-) actor que exerce menos influência do que recebe;

Fonte: output MACTOR

No que respeita às distâncias existentes entre os atores implicados no sistema, como ilustrado na Figura 6, os que se encontram aglomerados na projeção no plano, exercem uma relação de interação maior. Nesta posição referimos os atores: A3ES; UE-PB; IES-públicas; Alunos; Docentes; CGestão; Sind.ES; AProf; Gov.MCTES; TSup-PB; CGeral; N Docentes; Dir-UO; Reitor; Emp-Aemp e Autarquias. Verificamos ainda um afastamento nas projeções por parte dos atores Out-Órg, Cidadãos-RA e AAcad.

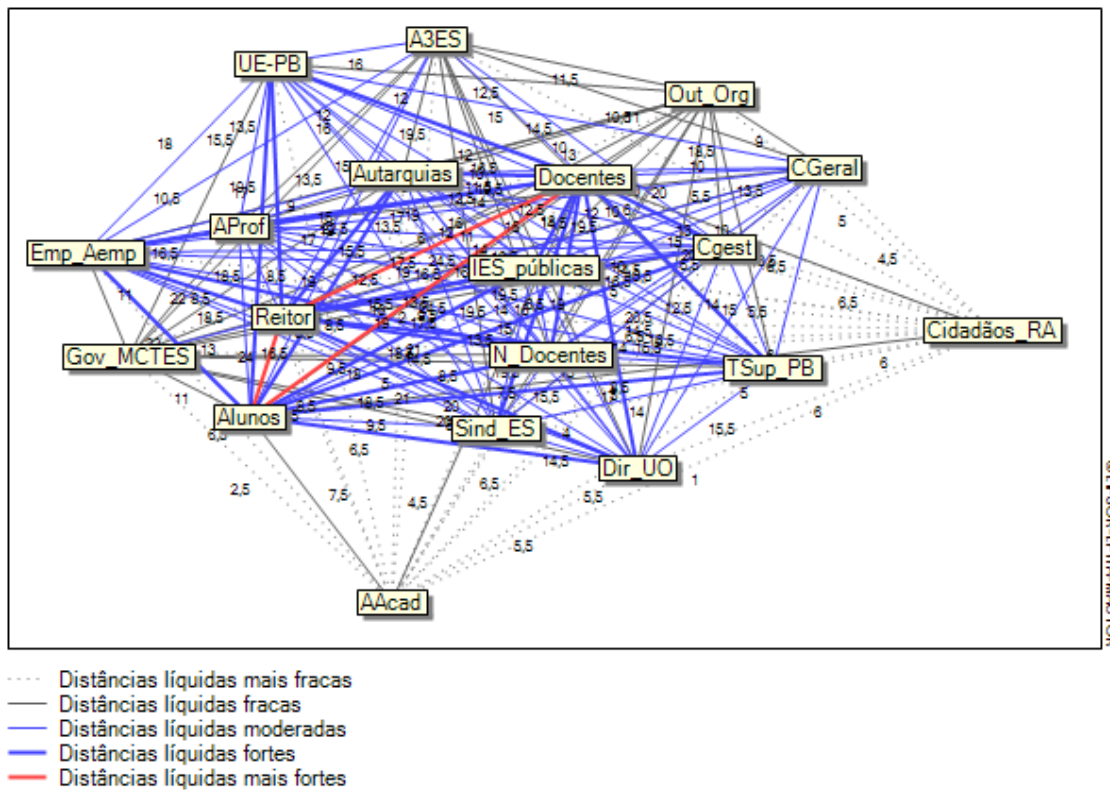
Figura 6: Mapa das distâncias entre atores do Sistema UÉvora



Fonte: output MACTOR

Extraímos ainda com o MACTOR um grafo para retratar as distâncias entre atores do Sistema UÉvora. Podemos verificar que a cor vermelho identifica distâncias líquidas mais fortes (Reitor, Docentes e Alunos), sendo notório o afastamento entre os demais atores (Figura 7).

Figura 7: Grafo das distâncias entre atores do Sistema UÉvora



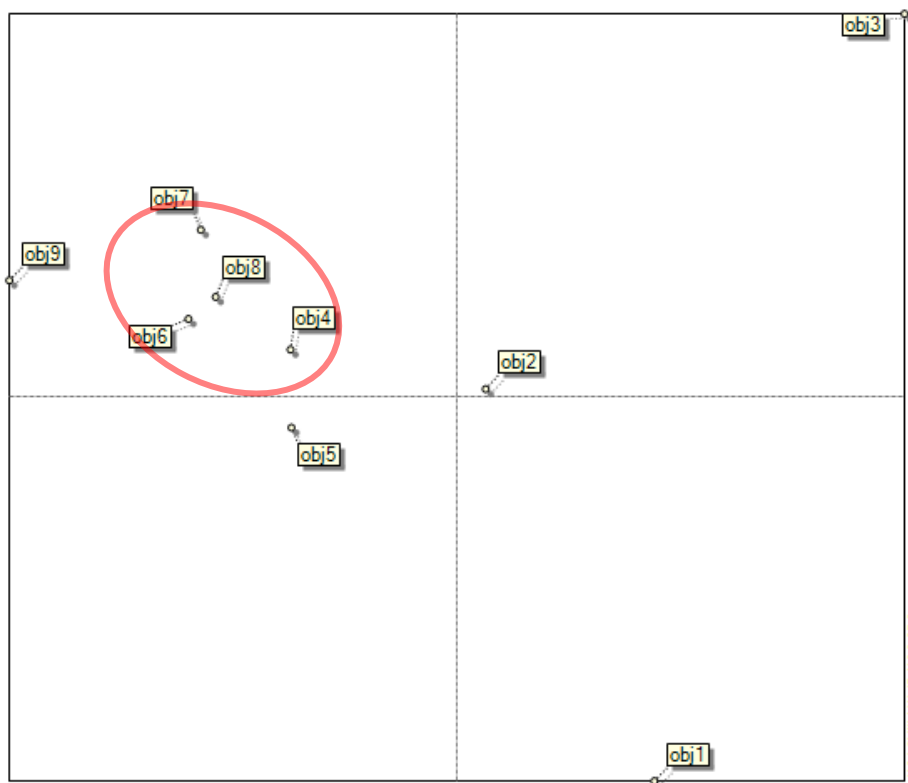
Fonte: output MACTOR

Efetuada esta análise das distâncias relativamente aos atores internos e externos dos sistemas, segue-se no ponto seguinte a análise e reflexão sobre a implicação dos atores no jogo com o intuito de atingir os objetivos estratégicos.

4.4.4 Implicação dos Atores do Sistema UÉvora para a Concretização dos Objetivos Estratégicos

Através do MACTOR extraímos o mapa das distâncias entre os objetivos estratégicos e os atores do Sistema da Universidade de Évora. Conforme ilustrado na Figura 8, revelam-nos os dados contidos no mapa das distâncias, mostrando em concreto um afastamento entre os objetivos identificados anteriormente, existindo proximidade entre os objetivos 4, 6, 7 e 8, que se encontram projetados no mesmo quadrante. Ou seja, nesta primeira leitura, apercebemos uma certa proximidade relacional entre os desafios estratégicos entre a oferta formativa centrada no estudante, a cooperação europeia e o estabelecimento de parcerias, aprendizagem ao longo da vida, envolvimento dos estudantes na gestão.

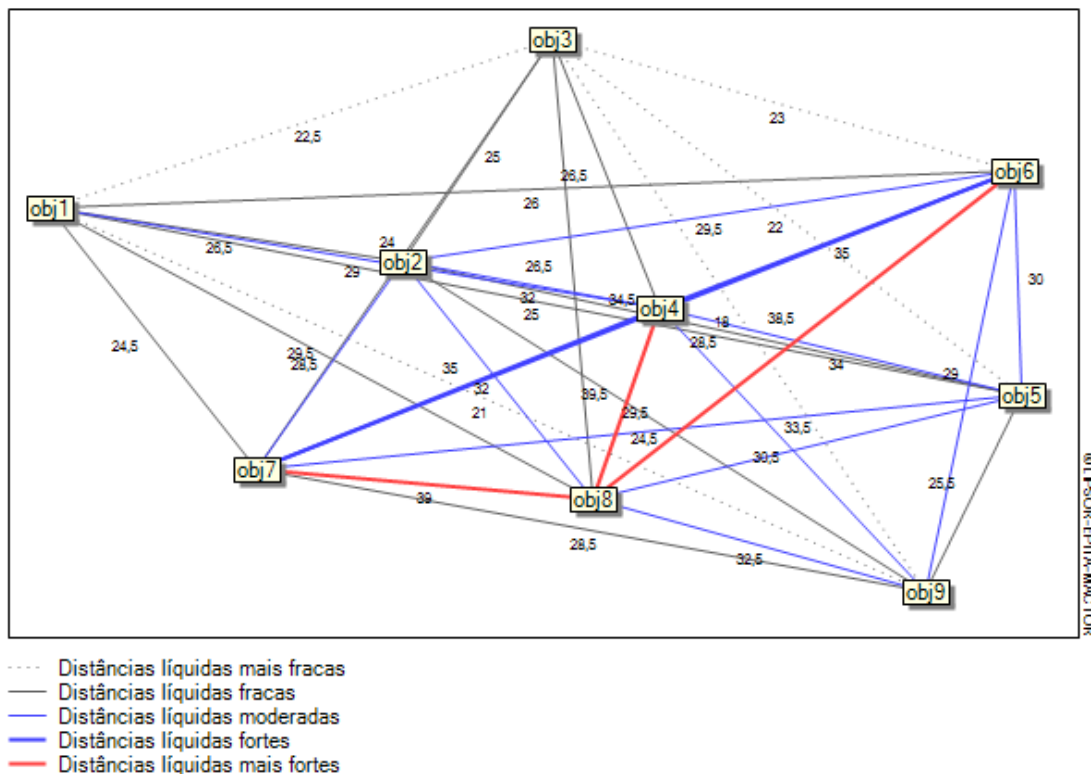
Figura 8: Mapa das Distâncias entre os Objetivos Estratégicos dos Atores do Sistema UÉvora



Fonte: output MACTOR

Para melhor explorar esta relação entre os desafios estratégicos que moldam os objetivos, extraímos ainda o grafo das Distâncias entre Ojetivos Estratégicos dos Atores do Sistema UÉvora, que consta na Figura 9. Esta representação gráfica mostra-nos claramente as ligações mais importantes entre os objetivos estratégicos nele inseridos. A cor vermelho reflete as distâncias líquidas mais fortes, para os objetivos 4–Assegurar a criação e acreditação de planos de estudos segundo o PB e centrado no estudante; 6–Reforçar o fomento da cooperação europeia e o estabelecimento de parcerias para a garantia da qualidade; 7–Garantir o fomento da aprendizagem ao longo da vida e 8–Reforçar o envolvimento dos estudantes na gestão das IES. Notamos igualmente no grafo que existem relações fortes específicas, entre os objetivos 4, 6 e 7.

Figura 9: Grafo das Distâncias entre Objetivos Estratégicos dos Atores do Sistema UÉvora



Fonte: output MACTOR

Tendo em consideração este resultado, leva-nos à necessidade de olhar para a convergência dos atores relativamente aos objetivos (Godet 1993). Este olhar,

permitiu-nos visualizar melhor a identificação e interpretação da posição dos atores, relativamente a cada objetivo estratégico.

4.4.5 Convergência dos atores face aos objetivos gerais

O Quadro 72, obtido a partir do *output* MACTOR, mostra-nos a matriz de convergências valorizadas ponderadas dos atores sobre os objetivos estratégicos. O número de convergências obtido revela o grau de mobilização dos atores envolvidos para concretizar os objetivos a atingir. Tal como argumenta Saragoça (2010), os pares de atores com um número elevado de convergências, tendem a assumir posicionamentos idênticos, relativamente aos objetivos estratégicos, definidos de acordo com a opinião manifestada pelos peritos, provocando a dinâmica dos sistemas. Este reforço de cooperação entre os atores das organizações pode determinar a existência de novas parcerias ou facilitar alianças no jogo estratégico.

A identificação dos atores e o seu posicionamento presentes no resultado constante na matriz (Quadro 72) oferecem-nos um esclarecimento sobre o seu empenho para atingir os objetivos em causa. Salientamos o maior número de convergências, por ordem decrescente, UE-PB (467,5); Docentes (351,5); Reitor (330,8); A3ES (322,1) e Alunos (286,4).

Apresentamos ainda no Quadro 73 uma síntese desta situação, ilustrando a hierarquia das convergências apresentada no mesmo, cujos atores foram identificados e posicionados de 1 a 10. Tendo por base uma das fases, do método MACTOR, verificamos que existe uma elevada coincidência entre os atores-chave do sistema e os atores que se identificam com um maior número de convergências, face aos objetivos. Assim, pela posição que ocupam, podemos justificar e confirmar que existem um conjunto específico de atores internos e externos que apresentam uma maior influência e poder de decisão na Universidade de Évora, e que são os seguintes: UE_PB: União Europeia – Países aderentes do BP (467,5 convergências); Docentes: Docentes da UÉvora (351,5 convergências); Reitor: Reitor da Universidade Évora (330,8); A3ES: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (322,1); Alunos: Alunos da UÉvora (286,4).

Quadro 72: Matriz das Convergências Valorizadas Ponderadas dos Atores do Sistema UÉvora face aos Objetivos Estratégicos (3CAA)

	UE-PB	Gov_MCTES	A3ES	IES_públicas	Autarquias	Emp_Aemp	Sind_ES	AProf	AAcad	Out_Org	CGeral	Reitor	Cgest	Dir_UO	TSup_PB	Alunos	Docentes	N_Docentes	Cidadãos_RA
UE-PB	0	22,9	34,3	27,8	24,6	30,3	25,7	23,1	6,1	19,7	29,1	32,9	30,6	29	27,3	30,4	33,6	28,7	11,4
Gov_MCTES	22,9	0	17,5	11,3	9	14,2	10	7,9	3,3	7,1	13,2	17,2	14,3	12,9	11	13,2	17,3	12,2	3,6
A3ES	34,3	17,5	0	17,8	15,2	19,8	16,4	14	3,1	15,8	18,6	22,2	20,9	18,9	17,4	20,1	22,8	18,3	9
IES_públicas	27,8	11,3	17,8	0	7,9	15,1	9,2	6,1	3,3	8,9	14,1	18,5	14,8	13,3	11,3	15,3	19,9	13,2	4,4
Autarquias	24,6	9	15,2	7,9	0	11,5	5,6	2,5	1,7	7,1	10,4	14,8	11,1	9,7	7,7	11,7	16,2	9,6	2,6
Emp_Aemp	30,3	14,2	19,8	15,1	11,5	0	12,8	9,8	5	9,3	17,7	22,1	18,4	17	14,9	19	23,5	16,9	5,7
Sind_ES	25,7	10	16,4	9,2	5,6	12,8	0	3,8	2,1	7,9	11,8	16,2	12,5	11	9	13	17,6	10,9	3,1
AProf	23,1	7,9	14	6,1	2,5	9,8	3,8	0	1	6,2	8,7	13,1	9,4	8	5,9	10	14,5	7,9	1,7
AAcad	6,1	3,3	3,1	3,3	1,7	5	2,1	1	0	2,1	5	5,6	3,2	4,1	3,4	5,2	7	4,6	0,6
Out_Org	19,7	7,1	15,8	8,9	7,1	9,3	7,9	6,2	2,1	0	9,5	11,3	10,3	9,8	8,6	9,6	11,1	9	4,5
CGeral	29,1	13,2	18,6	14,1	10,4	17,7	11,8	8,7	5	9,5	0	21	17,3	15,9	13,9	17,9	22,5	15,8	5
Reitor	32,9	17,2	22,2	18,5	14,8	22,1	16,2	13,1	5,6	11,3	21	0	21,7	20,3	18,3	22,3	26,8	20,2	6,3
Cgest	30,6	14,3	20,9	14,8	11,1	18,4	12,5	9,4	3,2	10,3	17,3	21,7	0	16,6	14,6	18,6	23,1	16,5	6,9
Dir_UO	29	12,9	18,9	13,3	9,7	17	11	8	4,1	9,8	15,9	20,3	16,6	0	13,2	17,2	21,7	15,1	5,3
TSup_PB	27,3	11	17,4	11,3	7,7	14,9	9	5,9	3,4	8,6	13,9	18,3	14,6	13,2	0	15,2	19,7	13,1	4,5
Alunos	30,4	13,2	20,1	15,3	11,7	19	13	10	5,2	9,6	17,9	22,3	18,6	17,2	15,2	0	23,7	17,1	6,7
Docentes	33,6	17,3	22,8	19,9	16,2	23,5	17,6	14,5	7	11,1	22,5	26,8	23,1	21,7	19,7	23,7	0	21,6	8,9
N_Docentes	28,7	12,2	18,3	13,2	9,6	16,9	10,9	7,9	4,6	9	15,8	20,2	16,5	15,1	13,1	17,1	21,6	0	4,8
Cidadãos_RA	11,4	3,6	9	4,4	2,6	5,7	3,1	1,7	0,6	4,5	5	6,3	6,9	5,3	4,5	6,7	8,9	4,8	0
Nº Convergências	467,5	218,1	322,1	232,2	179	283,2	198,7	153,6	66,4	168	267,5	330,8	280,9	259,2	229	286,4	351,5	255,4	94,9

Fonte: output MACTOR

Quadro 73: Hierarquia dos Atores do sistema UÉvora segundo as convergências face aos objetivos

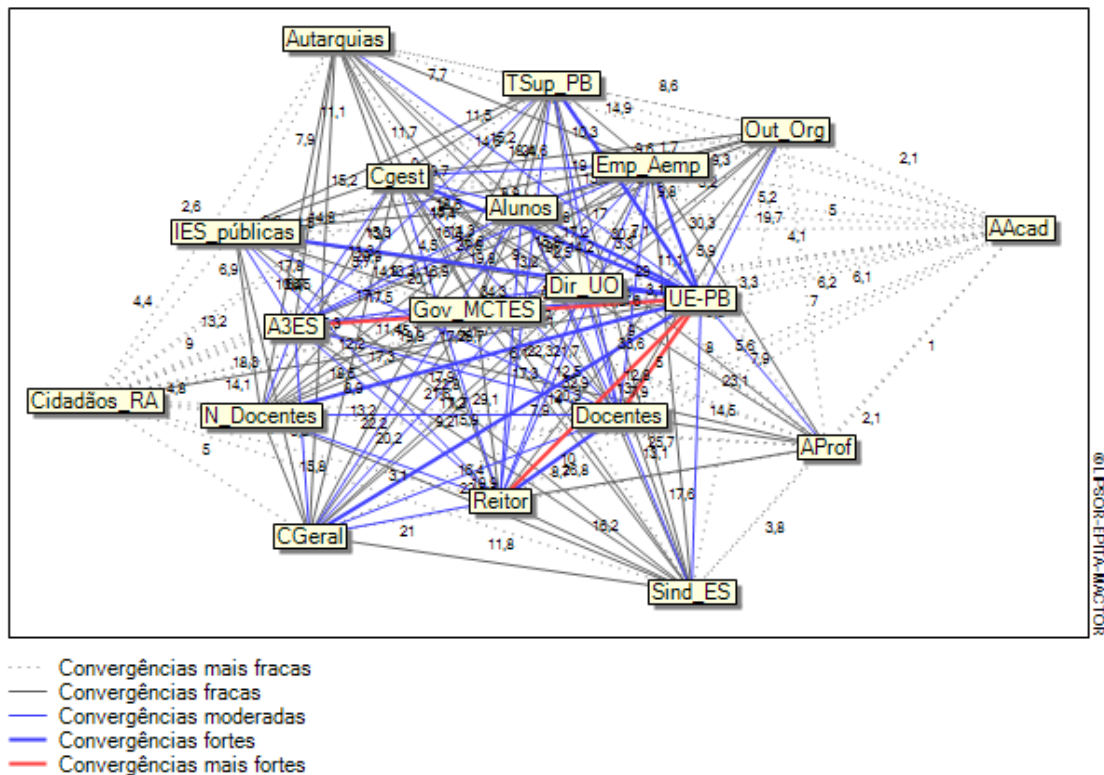
Posição	Actor	Nº de Convergências
1º	UE-PB: União Europeia – Países aderentes do PB	467,5
2º	Docentes: Docentes da UÉvora	351,5
3º	Reitor: Reitor da Universidade Évora	330,8
4º	A3ES: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)	322,1
5º	Alunos: Alunos da UÉvora	286,4
6º	Emp_Aemp: Empresas e associações empresariais-Regionais/Locais	283,2
7º	Cgest: Conselho de Gestão da Universidade Évora	280,9
9º	CGeral: Conselho Geral da Universidade Évora	267,5
10º	Dir_UO: Diretores das Unidades Orgânicas da UÉvora	259,2

Fonte: elaboração a partir do output MACTOR

Na figura 10 resumamos o que foi referido anteriormente sobre as convergências entre atores do Sistema UÉvora face aos objetivos estratégicos. Trata-se de uma representação extraída do MACTOR e identificada como grafo 3CAA. Esta figura confirma a presença de uma forte relação de convergência entre os atores responsáveis pela concretização dos objetivos, no âmbito da

ação na instituição. Em posição central, destacam-se uma vez mais a centralidade do papel dos atores externos UE-PB e A3ES, articulada com as convergências dos atores internos Docentes, Reitor, Alunos. Os restantes atores, nomeadamente as Autarquias, as Associações Académicas, os Sindicatos e os Cidadãos, situam-se numa condição de afastamento para a convergência dos objetivos estratégicos definidos, detendo por conseguinte uma ação e relação de força diminuta relativamente à matéria em análise, que em última instância traduz-se pela sua reduzida participação quer na decisão, quer na definição da estratégia e objetivos estratégicos da UÉvora.

Figura 10: Convergência entre Atores do Sistema UÉvora face aos Objetivos Estratégicos (3CAA)



Fonte: output MACTOR

Os atores dos sistemas que exercem maior influência e capacidade de mobilização para a concretização dos objetivos estratégicos, são a UE-PB, obtendo o nível de mobilização mais representativo no valor de 45,7; Docentes, que obteve o segundo nível de mobilização 28,3; seguindo-se a A3ES com um valor de 27,4; o Reitor com um nível de mobilização 25,4; Alunos com 19,2 (Quadro 74).

Da leitura do Quadro 74, no que reporta aos acordos efetuados tendo em consideração os objetivos estratégicos, salientamos os que apresentam valores mais elevados e se refletem no objetivo 8: Reforçar o fomento da cooperação europeia e o estabelecimento de parcerias para a garantia de qualidade, cujo valor representa 46,1; seguido do objetivo 4: Reforçar o envolvimento dos estudantes na gestão das IES, cujo valor atinge 44,6 dos acordos obtidos. De salientar o objetivo 6: Garantir o fomento da aprendizagem ao longo da vida, com um valor de acordos significativo a que corresponde 37,4; o objetivo 7: Melhorar as práticas para a mobilidade infra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores.

Quadro 74: Mobilização dos Atores e seus “acordos” face aos objetivos estratégicos

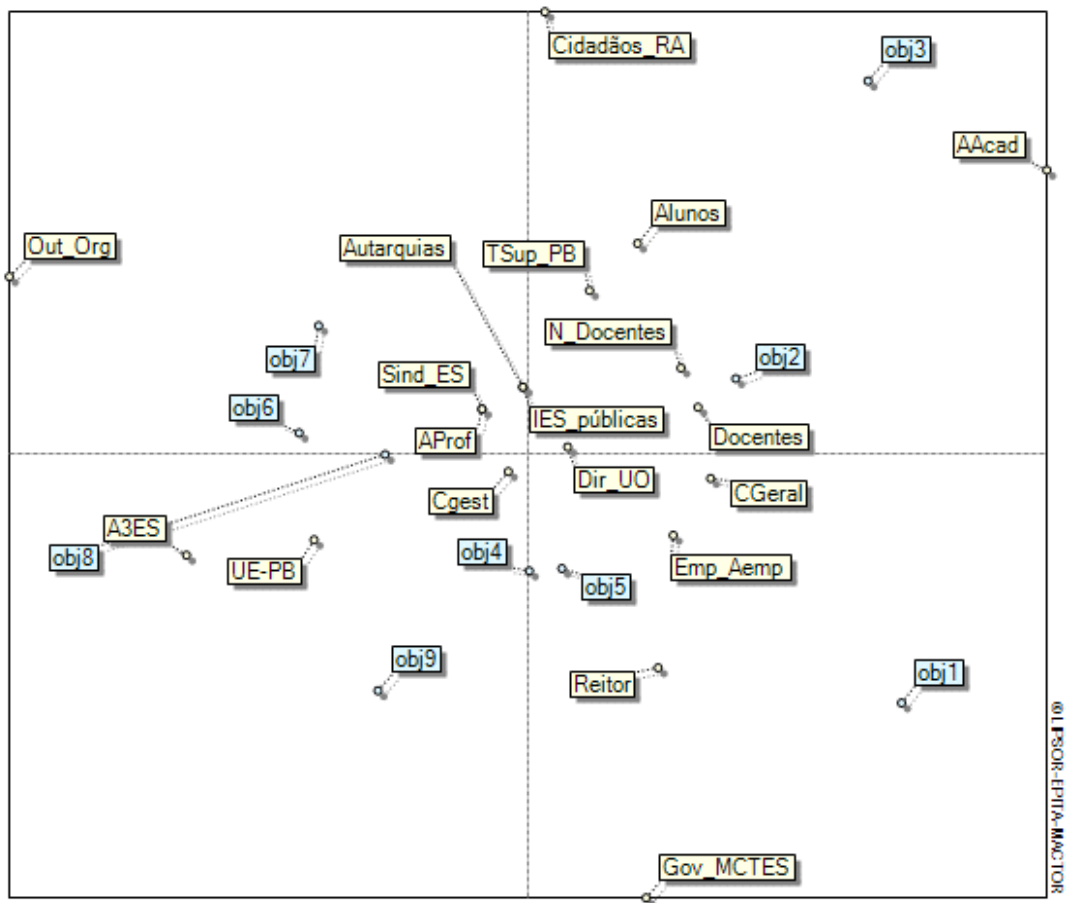
Atores	Mobilização	Objetivos estratégicos	Acordos
UE-PB	45,7	Obj1: Garantir a autonomia financeira da IES	25,5
Gov_MCTES	15,3	Obj2: Garantir a implementação e concretização dum sistema de qualidade nas IES	29,4
A3ES	27,4	Obj3: Melhorar as práticas para a modernização dos serviços de apoio aos estudantes nas IES	18,1
IES_públicas	11,5	Obj4: Reforçar o envolvimento dos estudantes na gestão das IES	44,8
Autarquias	4,2	Obj5: Assegurar a criação e acreditação de planos de estudos segundo PB, e centrado no estudante	31
Emp_Aemp	18,8	Obj6: Garantir o fomento da aprendizagem ao longo da vida	37,4
Sind_ES	6,9	Obj7: Melhorar as práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores	36,2
AProf	0,8	Obj8: Reforçar o fomento da cooperação europeia e o estabelecimento de parcerias para a garantia de qualidade	46,1
AAcad	1,6	Obj9: Melhorar a promoção da dimensão europeia e a internacionalização do ensino superior e a transferência do conhecimento	27,5
Out_Org	12,1		
CGeral	16,7		
Reitor	25,4		
Cgest	18,0		
Dir_UO	15,2		
TSup_PB	11,1		
Alunos	19,2		
Docentes	28,3		
N_Docentes	15,0		
Cidadãos_RA	3,0		

Fonte: output MACTOR

A correspondência que se verifica entre Objetivos estratégicos /Acordos indicamos os aspetos que referimos, relativamente à posição que ocupam os atores-chave, bem como a sua correspondência com os objetivos. Verificámos que a

posição dos atores, relativamente aos objetivos concretos, coincide com a convergência na mobilização dos mesmos. Os objetivos mais valorizados (Obj 4 e Obj 8), apresentam maior proximidade com os atores referidos anteriormente (Obj 8: UE-PB, A3ES; Obj 4: Docentes, Reitor, Alunos), que podemos confirmar ao observar o descrito na Figura 10.

Figura 11: Mapa de correspondência entre atores do sistema UÉvora e os objetivos estratégicos



Fonte: output MACTOR

4.5. Morfologia e sensibilidade das tendências de desenvolvimento e consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

Tendo em conta as informações recolhidas em momentos diferentes da nossa recolha de dados, primeiro através dos questionários e posteriormente através das entrevistas, foram identificadas as variáveis-chave, a importância destas para que os sistemas se desenvolvam, as relações diretas e indiretas entre as variáveis, identificados os atores-chave e o jogo estratégico utilizados para a dinamização dos sistemas das organizações.

Neste ponto, iremos apresentar a análise morfológica, tendo como objetivo a construção de cenários prováveis, num horizonte de 5 anos, sobre a problemática do desenvolvimento do PB na UÉvora, seguindo de perto as recomendações de Godet (1993), Silva e Saragoça (2017) e utilizando para o efeito o *software* MORPHOL. Pretendemos com esta análise identificar e compreender as evoluções possíveis do sistema de ação, tomando como pano de fundo o agrupamento de variáveis-chave identificadas na análise estrutural, com as questões-chave do jogo de atores e os seus objetivos estratégicos (Godet, 1993). Para delinear este procedimento, recorreremos a duas fases ou momentos de tratamento da informação: a) construção do espaço morfológico; b) redução do espaço morfológico. Da conjugação dos resultados destas duas fases, apresentamos as principais hipóteses de cenarização relacionadas com o nosso estudo. Por outras palavras, utilizámos o *software* MORPHOL, proposto pelo *laboratoire d'investigation en prospective stratégie et organisation-Lipsor* e analisámos os dados recolhidos através das entrevistas prospetivas. De modo a atingir a caracterização dos “futuros possíveis”, elaborámos um conjunto de hipóteses, com o objetivo de traduzir a continuidade de tendências, tomando por base a opinião recebida dos peritos.

Tendo por base os dados compilados, foram identificadas três tipologias de hipóteses de cenarização num horizonte de 5 anos e relacionadas com: a) Políticas de Governança; b) Ensino e Aprendizagem ao Longo da Vida; c) Cooperação, Mobilidade, Internacionalização. Para cada uma destas tipologias, agrupámos as hipóteses identificadas em termos de dimensões. Assim para Políticas de Governança, temos as seguintes dimensões: Autonomia financeira;

Sistema de qualidade; Modernização dos serviços de apoio aos estudantes; Envolvimento dos estudantes na gestão. As dimensões da tipologia de Ensino e Aprendizagem ao Longo da Vida são: Oferta formativa centrada no estudante; Aprendizagem ao longo da vida. Integradas na Cooperação, Mobilidade, Internacionalização temos as seguintes dimensões: Mobilidade intra e extra comunitária; Cooperação europeia e o estabelecimento de parcerias; Promoção da dimensão europeia, internacionalização e transferência do conhecimento (Quadros 75 e 76).

No âmbito das Hipóteses mais relevantes identificadas, temos para as Políticas de Governação, as seguintes hipóteses (Quadro 75):

- H21- *Para alcançar a melhoria contínua da qualidade dos serviços e a certificação na Universidade de Évora é determinante a implementação das normas reguladoras dos procedimentos relacionados, direta e indiretamente, com o Processo de Bolonha, com 58,23% e relacionada com a dimensão do sistema de qualidade;*
- H19- *A liderança participada no desenvolvimento do Processo de Bolonha está dependente do grau de envolvimento dos atores internos (alunos, docentes e não docentes) na vida organizacional, com 54,70% e relacionada com a dimensão do envolvimento dos estudantes na gestão;*
- H23- *A dependência ao financiamento público para o desenvolvimento e consolidação do Processo de Bolonha assume-se como um constrangimento da ação organizada e da autonomia financeira da Universidade de Évora, com um peso percentual de 54,61% e relacionada com a dimensão da autonomia financeira;*
- H9- *O reforço dos projectos de investigação com a participação dos alunos representa uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora, com 35,37% e relacionada com a dimensão da modernização dos serviços de apoio aos estudantes.*

Ao nível da tipologia do Ensino e Aprendizagem ao Longo da Vida, identificamos como hipóteses mais relevantes as seguintes (Quadro 75):

- H5- *O desenvolvimento de acordos institucionais torna mais consistente os procedimentos para o fomento da aprendizagem ao longo da vida para os estudantes, não docentes, docentes e investigadores da Universidade de Évora, com 52,94% e relacionada com a dimensão da aprendizagem ao longo da vida;*
- H14- *O desenvolvimento de acções estratégicas de promoção ativa da formação graduada e pós-graduada para públicos com necessidades especiais assume-se como uma prioridade para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, com 37,90% e relacionada com a dimensão da oferta formativa centrada no estudante.*

Ao nível da tipologia Cooperação, Mobilidade, Internacionalização, identificámos as seguintes hipóteses:

- H13- *A aposta no desenvolvimento de acções de aprendizagem das línguas (inglês e castelhano) é determinante para o sucesso das práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores da Universidade de Évora, com 53,31% e relacionada com a dimensão da mobilidade intra e extra comunitária;*
- H3- *O fomento da oferta formativa especializada, graduada e pós-graduada, a nível transfronteiriço, é determinante para a consolidação da cooperação territorial no contexto do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, com 36,07% e relacionada com a dimensão da cooperação europeia e o estabelecimento de parcerias;*
- H18- *Adequar procedimentos para o estímulo de acções para assegurar as condições de mobilidade internacional é determinante para a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, com 22,44% e relacionada com a dimensão da promoção da dimensão europeia, internacionalização e transferência do conhecimento.*

Do conjunto das principais hipóteses de cenarização identificadas, assinalamos com mais expressivas as hipóteses H21, H19 e H23, todas pertencentes à tipologia das Políticas de Governação.

Quadro 75: Tendências de desenvolvimento e consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora num horizonte de 5 anos

Dimensões	Hipóteses	Prob Hip
	Políticas de governação	%
autonomia financeira	22. A sustentabilidade financeira da Universidade de Évora é assegurada pelas políticas de rentabilização e otimização dos recursos.	45,39
	23. A dependência ao financiamento público para o desenvolvimento e consolidação do Processo de Bolonha assume-se como um constrangimento da ação organizada e da autonomia financeira da Universidade de Évora.	54,61
sistema de qualidade	7. Dinamização da melhoria contínua da qualidade do Processo de Bolonha é imprescindível para assegurar a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.	41,77
	21. Para alcançar a melhoria contínua da qualidade dos serviços e a certificação na Universidade de Évora é determinante a implementação das normas reguladoras dos procedimentos relacionados, direta e indiretamente, com o Processo de Bolonha.	58,23
modernização dos serviços de apoio aos estudantes	4. A criação de mecanismos que potenciem a empregabilidade e ou inserção na vida ativa é um dos factores determinantes para a melhoria das práticas para a modernização dos serviços de apoio aos estudantes na Universidade de Évora	32,84
	9. O reforço dos projectos de investigação com a participação dos alunos representa uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora.	35,37
	17. A aposta na qualificação de recursos humanos não-docentes é fundamental para melhorar as práticas para a modernização dos serviços de apoio aos estudantes na Universidade de Évora.	31,79
envolvimento dos estudantes na gestão	19. A liderança participada no desenvolvimento do Processo de Bolonha está dependente do grau de envolvimento dos atores internos (alunos, docentes e não docentes) na vida organizacional.	54,70
	24. Aumentar o número de estudantes nos órgãos de gestão da Universidade é uma prioridade estratégica para a consolidação do Processo de Bolonha	45,30
Ensino e aprendizagem ao longo da vida		
oferta formativa centrada no estudante	10. O incremento de medidas de formação inicial e contínua, orientadas para o reforço de competências dos alunos, docentes e não docentes, designadamente no domínio do empreendedorismo e inovação é determinante para assegurar a plena interiorização do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	31,55
	14. O desenvolvimento de acções estratégicas de promoção activa da formação graduada e pós-graduada para públicos com necessidades especiais assume-se como uma prioridade para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	37,90
	15. O sucesso do Processo de Bolonha no âmbito da melhoria das condições de inserção dos alunos no mercado do trabalho passa pela aposta estratégica na oferta formativa especializada e extra-curricular para os alunos	30,56
aprendizagem ao longo da vida	5. O desenvolvimento de acordos institucionais torna mais consistente os procedimentos para o fomento da aprendizagem ao longo da vida para os estudantes, não docentes, docentes e investigadores da Universidade de Évora	52,94
	16. Aumento da formação contínua dos docentes inscreve-se como meta prioritária para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	47,06

(continua)

Fonte: entrevistas prospetivas.

Quadro 76: Tendências de desenvolvimento e consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora num horizonte de 5 anos (continua)

Dimensões	Hipóteses	Prob Hip
	Cooperação, mobilidade, internacionalização	%
mobilidade intra e extra comunitária	6. Para uma adequada promoção da cooperação entre as IES da Rede Regional do Alentejo se exige a inclusão e a concretização do estabelecimento de programas de mobilidade para os alunos, docentes e não-docentes.	46,69
	13. A aposta no desenvolvimento de acções de aprendizagem das línguas (inglês e castelhano) é determinante para o sucesso das práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores da Universidade de Évora.	53,31
cooperação europeia e o estabelecimento de parcerias	2. Entende-se que a promoção de uma adequada articulação da oferta formativa entre as diversas IES da Rede Regional do Alentejo, numa lógica de complementaridade, se assume como uma meta para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	33,20
	3. O fomento da oferta formativa especializada, graduada e pós-graduada, a nível transfronteiriço, é determinante para a consolidação da cooperação territorial no contexto do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.	36,07
	11. A dinamização do aumento da cooperação com as organizações públicas e privadas para a maximização das oportunidades de estágio é determinante para o sucesso do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.	30,74
promoção da dimensão europeia, internacionalização e transferência do conhecimento	1. Desenvolvimento de acções estratégicas com vista a implementar projectos de investigação e demais acções conjuntas no espaço europeu constitui uma prioridade para a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.	20,56
	8. A promoção da internacionalização da oferta formativa (em língua inglesa ou outra) constitui uma das acções estratégicas para a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.	19,39
	12. O aumento da ligação ao mundo do trabalho, através do desenvolvimento de projetos de investigação aplicada com as organizações empregadoras e o envolvimento de investigadores e alunos da formação graduada e pós-graduada, assume-se como uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora.	19,98
	18. Adequar procedimentos para o estímulo de acções para assegurar as condições de mobilidade internacional é determinante para a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.	22,44
	20. Reforçar as atividades de investigação (e publicações científicas) permite dinamizar melhor as condições de mobilidade académica e transferência do conhecimento a nível nacional e internacional.	17,63

Fonte: entrevistas prospetivas.

Através do software MORPHOL, extraímos ainda dos 50 cenários mais prováveis de desenvolvimento e consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, num horizonte de 5 anos (Quadro 77). Sistematizamos ainda no Quadro 78 os 5 principais cenários otimistas.

Da leitura destes quadros, permitiu-nos identificar o cenário otimista mais relevante (C1- Quadro 79), assim como o cenário intermédio (Quadro 80) e o menos provável ou pessimista (Quadro 81).

Quadro 77: Indicadores dos 50 cenários mais prováveis de desenvolvimento e consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora num horizonte de 5 anos

	CT	CM	CX	Lista de cenários mais próximos
1: 1 1 2 1 2 1 2 2 4	346	12	0	2;3;4;5;7;8;11;12;16;22;23;35
2: 1 1 2 1 2 1 2 2 1	339	11	0	1;5;6;9;11;14;15;21;22;30;39
3: 1 1 1 1 2 1 2 2 4	332	11	0	1;6;10;13;17;18;24;27;33;44;45
4: 1 1 2 1 2 1 2 1 4	329	9	0	1;9;10;12;19;25;26;34;43
5: 1 1 2 1 2 1 2 2 3	333	10	0	1;2;11;13;19;22;28;29;38;50
6: 1 1 1 1 2 1 2 2 1	325	9	0	2;3;13;20;24;31;32;42;44
7: 1 1 2 1 2 2 2 2 4	316	7	0	1;14;18;25;28;36;48
8: 1 1 2 1 2 1 1 2 4	316	7	0	1;15;17;26;29;36;49
9: 1 1 2 1 2 1 2 1 1	322	8	0	2;4;19;20;21;34;40;41
10: 1 1 1 1 2 1 2 1 4	315	7	0	3;4;20;27;37;46;47
11: 1 1 2 1 2 1 2 2 2	330	8	0	1;2;5;22;24;34;48;49
12: 1 1 2 1 2 1 2 3 4	320	5	0	1;4;21;27;38
13: 1 1 1 1 2 1 2 2 3	319	6	0	3;5;6;24;37;44
14: 1 1 2 1 2 2 2 2 1	309	6	0	2;7;28;32;40;48
15: 1 1 2 1 2 1 1 2 1	309	6	0	2;8;29;31;41;49
16: 1 1 2 1 1 1 2 2 4	307	6	0	1;30;33;35;43;50
17: 1 1 1 1 2 1 1 2 4	302	4	0	3;8;31;46
18: 1 1 1 1 2 2 2 2 4	302	4	0	3;7;32;47
19: 1 1 2 1 2 1 2 1 3	316	6	0	4;5;9;34;37;38
20: 1 1 1 1 2 1 2 1 1	308	5	0	6;9;10;37;42
21: 1 1 2 1 2 1 2 3 1	313	5	0	2;9;12;38;42
22: 1 1 2 1 2 1 2 2 5	327	5	0	1;2;5;11;44
23: 1 1 2 2 2 1 2 2 4	302	3	0	1;39;45
24: 1 1 1 1 2 1 2 2 2	316	5	0	3;6;11;13;44
25: 1 1 2 1 2 2 2 1 4	299	4	0	4;7;40;47
26: 1 1 2 1 2 1 1 1 4	299	4	0	4;8;41;46
27: 1 1 1 1 2 1 2 3 4	306	4	0	3;10;12;42
28: 1 1 2 1 2 2 2 2 3	303	4	0	5;7;14;48
29: 1 1 2 1 2 1 1 2 3	303	4	0	5;8;15;49
30: 1 1 2 1 1 1 2 2 1	300	3	0	2;16;50
31: 1 1 1 1 2 1 1 2 1	295	3	0	6;15;17
32: 1 1 1 1 2 2 2 2 1	295	3	0	6;14;18
33: 1 1 1 1 1 1 2 2 4	293	2	0	3;16
34: 1 1 2 1 2 1 2 1 2	313	4	0	4;9;11;19
35: 1 1 2 1 3 1 2 2 4	303	2	0	1;16
36: 1 1 2 1 2 2 1 2 4	286	2	0	7;8
37: 1 1 1 1 2 1 2 1 3	302	4	0	10;13;19;20
38: 1 1 2 1 2 1 2 3 3	307	4	0	5;12;19;21
39: 1 1 2 2 2 1 2 2 1	295	2	0	2;23
40: 1 1 2 1 2 2 2 1 1	292	3	0	9;14;25
41: 1 1 2 1 2 1 1 1 1	292	3	0	9;15;26
42: 1 1 1 1 2 1 2 3 1	299	4	0	6;20;21;27
43: 1 1 2 1 1 1 2 1 4	290	2	0	4;16
44: 1 1 1 1 2 1 2 2 5	313	5	0	3;6;13;22;24
45: 1 1 1 2 2 1 2 2 4	288	2	0	3;23
46: 1 1 1 1 2 1 1 1 4	285	3	0	10;17;26
47: 1 1 1 1 2 2 2 1 4	285	3	0	10;18;25
48: 1 1 2 1 2 2 2 2 2	300	4	0	7;11;14;28
49: 1 1 2 1 2 1 1 2 2	300	4	0	8;11;15;29
50: 1 1 2 1 1 1 2 2 3	294	3	0	5;16;30

© IJRSR-EPITA-MORPHOL

Fonte: output MORPHOL

Quadro 78: Configuração dos primeiros cinco cenários otimistas mais prováveis num horizonte de 5 anos

C₁	C₂	C₃	C₄	C₅
22. A sustentabilidade financeira da Universidade de Évora é assegurada pelas políticas de rentabilização e otimização dos recursos.	22. A sustentabilidade financeira da Universidade de Évora é assegurada pelas políticas de rentabilização e otimização dos recursos.	22. A sustentabilidade financeira da Universidade de Évora é assegurada pelas políticas de rentabilização e otimização dos recursos.	22. A sustentabilidade financeira da Universidade de Évora é assegurada pelas políticas de rentabilização e otimização dos recursos.	22. A sustentabilidade financeira da Universidade de Évora é assegurada pelas políticas de rentabilização e otimização dos recursos.
7. Dinamização da melhoria contínua da qualidade do Processo de Bolonha é imprescindível para assegurar a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.	7. Dinamização da melhoria contínua da qualidade do Processo de Bolonha é imprescindível para assegurar a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.	7. Dinamização da melhoria contínua da qualidade do Processo de Bolonha é imprescindível para assegurar a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.	7. Dinamização da melhoria contínua da qualidade do Processo de Bolonha é imprescindível para assegurar a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.	7. Dinamização da melhoria contínua da qualidade do Processo de Bolonha é imprescindível para assegurar a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
9. O reforço dos projectos de investigação com a participação dos alunos representa uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora.	9. O reforço dos projectos de investigação com a participação dos alunos representa uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora.	4. A criação de mecanismos que potenciem a empregabilidade e ou inserção na vida ativa é um dos factores determinantes para a melhoria das práticas para a modernização dos serviços de apoio aos estudantes na Universidade de Évora	9. O reforço dos projectos de investigação com a participação dos alunos representa uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora.	9. O reforço dos projectos de investigação com a participação dos alunos representa uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora.
19. A liderança participada no desenvolvimento do Processo de Bolonha está dependente do grau de envolvimento dos atores internos (alunos, docentes e não docentes) na vida organizacional.	19. A liderança participada no desenvolvimento do Processo de Bolonha está dependente do grau de envolvimento dos atores internos (alunos, docentes e não docentes) na vida organizacional.	19. A liderança participada no desenvolvimento do Processo de Bolonha está dependente do grau de envolvimento dos atores internos (alunos, docentes e não docentes) na vida organizacional.	19. A liderança participada no desenvolvimento do Processo de Bolonha está dependente do grau de envolvimento dos atores internos (alunos, docentes e não docentes) na vida organizacional.	19. A liderança participada no desenvolvimento do Processo de Bolonha está dependente do grau de envolvimento dos atores internos (alunos, docentes e não docentes) na vida organizacional.
14. O desenvolvimento de acções estratégicas de promoção activa	14. O desenvolvimento de acções estratégicas de promoção activa	14. O desenvolvimento de acções estratégicas de promoção activa	14. O desenvolvimento de acções estratégicas de promoção activa da formação	14. O desenvolvimento de acções estratégicas de promoção activa da formação

da formação graduada e pós-graduada para públicos com necessidades especiais assume-se como uma prioridade para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	da formação graduada e pós-graduada para públicos com necessidades especiais assume-se como uma prioridade para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	da formação graduada e pós-graduada para públicos com necessidades especiais assume-se como uma prioridade para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	graduada e pós-graduada para públicos com necessidades especiais assume-se como uma prioridade para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	graduada e pós-graduada para públicos com necessidades especiais assume-se como uma prioridade para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora
5. O desenvolvimento de acordos institucionais torna mais consistente os procedimentos para o fomento da aprendizagem ao longo da vida para os estudantes, não docentes, docentes e investigadores da Universidade de Évora	5. O desenvolvimento de acordos institucionais torna mais consistente os procedimentos para o fomento da aprendizagem ao longo da vida para os estudantes, não docentes, docentes e investigadores da Universidade de Évora	5. O desenvolvimento de acordos institucionais torna mais consistente os procedimentos para o fomento da aprendizagem ao longo da vida para os estudantes, não docentes, docentes e investigadores da Universidade de Évora	5. O desenvolvimento de acordos institucionais torna mais consistente os procedimentos para o fomento da aprendizagem ao longo da vida para os estudantes, não docentes, docentes e investigadores da Universidade de Évora	5. O desenvolvimento de acordos institucionais torna mais consistente os procedimentos para o fomento da aprendizagem ao longo da vida para os estudantes, não docentes, docentes e investigadores da Universidade de Évora
13. A aposta no desenvolvimento de acções de aprendizagem das línguas (inglês e castelhano) é determinante para o sucesso das práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores da Universidade de Évora	13. A aposta no desenvolvimento de acções de aprendizagem das línguas (inglês e castelhano) é determinante para o sucesso das práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores da Universidade de Évora	13. A aposta no desenvolvimento de acções de aprendizagem das línguas (inglês e castelhano) é determinante para o sucesso das práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores da Universidade de Évora	13. A aposta no desenvolvimento de acções de aprendizagem das línguas (inglês e castelhano) é determinante para o sucesso das práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores da Universidade de Évora	13. A aposta no desenvolvimento de acções de aprendizagem das línguas (inglês e castelhano) é determinante para o sucesso das práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores da Universidade de Évora
3. O fomento da oferta formativa especializada, graduada e pós-graduada, a nível transfronteiriço, é determinante para a consolidação da	3. O fomento da oferta formativa especializada, graduada e pós-graduada, a nível transfronteiriço, é determinante para a consolidação da cooperação	3. O fomento da oferta formativa especializada, graduada e pós-graduada, a nível transfronteiriço, é determinante para a consolidação da cooperação	2. Entende-se que a promoção de uma adequada articulação da oferta formativa entre as diversas IES da Rede Regional do Alentejo, numa lógica de	3. O fomento da oferta formativa especializada, graduada e pós-graduada, a nível transfronteiriço, é determinante para a consolidação da cooperação territorial

cooperação territorial no contexto do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	territorial no contexto do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	territorial no contexto do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	complementaridade, se assume como uma meta para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	no contexto do Processo de Bolonha na Universidade de Évora
18. Adequar procedimentos para o estímulo de acções para assegurar as condições de mobilidade internacional é determinante para a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	1. Desenvolvimento de acções estratégicas com vista a implementar projectos de investigação e demais acções conjuntas no espaço europeu constitui uma prioridade para a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	18. Adequar procedimentos para o estímulo de acções para assegurar as condições de mobilidade internacional é determinante para a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	18. Adequar procedimentos para o estímulo de acções para assegurar as condições de mobilidade internacional é determinante para a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora	12. O aumento da ligação ao mundo do trabalho, através do desenvolvimento de projetos de investigação aplicada com as organizações empregadoras e o envolvimento de investigadores e alunos da formação graduada e pós-graduada, assume-se como uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora

Fonte: output MORPHOL

Em conformidade com a informação disponível sobre as hipóteses de cenarização num horizonte de 5 anos, identificámos como cenário mais otimista, o relacionado com as dimensões Políticas de governação (H22, H7, H9, H19), Ensino e aprendizagem ao longo da vida (H14, H5), Cooperação, mobilidade, internacionalização (H13, H3, H18), e conforme o seguinte (Quadro 79):

- H22. A sustentabilidade financeira da Universidade de Évora é assegurada pelas políticas de rentabilização e otimização dos recursos.
- H7. Dinamização da melhoria contínua da qualidade do Processo de Bolonha é imprescindível para assegurar a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
- H9. O reforço dos projectos de investigação com a participação dos alunos representa uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora.

- H19. A liderança participada no desenvolvimento do Processo de Bolonha está dependente do grau de envolvimento dos atores internos (alunos, docentes e não docentes) na vida organizacional.
- H14. O desenvolvimento de acções estratégicas de promoção activa da formação graduada e pós-graduada para públicos com necessidades especiais assume-se como uma prioridade para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
- H5. O desenvolvimento de acordos institucionais torna mais consistente os procedimentos para o fomento da aprendizagem ao longo da vida para os estudantes, não docentes, docentes e investigadores da Universidade de Évora.
- H13. A aposta no desenvolvimento de acções de aprendizagem das línguas (inglês e castelhano) é determinante para o sucesso das práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores da Universidade de Évora.
- H3. O fomento da oferta formativa especializada, graduada e pós-graduada, a nível transfronteiriço, é determinante para a consolidação da cooperação territorial no contexto do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
- H18. Adequar procedimentos para o estímulo de acções para assegurar as condições de mobilidade internacional é determinante para a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.

Quadro 79: Principal cenário otimista de desenvolvimento e consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora num horizonte de 5 anos

Cenário Otimista 1	
Dimensões	Hipóteses
	Políticas de governação
autonomia financeira	22. A sustentabilidade financeira da Universidade de Évora é assegurada pelas políticas de rentabilização e otimização dos recursos.
sistema de qualidade	7. Dinamização da melhoria contínua da qualidade do Processo de Bolonha é imprescindível para assegurar a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
modernização dos serviços de apoio aos estudantes	9. O reforço dos projectos de investigação com a participação dos alunos representa uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora.
envolvimento dos estudantes na gestão	19. A liderança participada no desenvolvimento do Processo de Bolonha está dependente do grau de envolvimento dos atores internos (alunos, docentes e não docentes) na vida organizacional.
	Ensino e aprendizagem ao longo da vida
oferta formativa centrada no estudante	14. O desenvolvimento de acções estratégicas de promoção activa da formação graduada e pós-graduada para públicos com necessidades especiais assume-se como uma prioridade para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora
aprendizagem ao longo da vida	5. O desenvolvimento de acordos institucionais torna mais consistente os procedimentos para o fomento da aprendizagem ao longo da vida para os estudantes, não docentes, docentes e investigadores da Universidade de Évora
	Cooperação, mobilidade, internacionalização
mobilidade intra e extra comunitária	13. A aposta no desenvolvimento de acções de aprendizagem das línguas (inglês e castelhano) é determinante para o sucesso das práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores da Universidade de Évora
cooperação europeia e o estabelecimento de parcerias	3. O fomento da oferta formativa especializada, graduada e pós-graduada, a nível transfronteiriço, é determinante para a consolidação da cooperação territorial no contexto do Processo de Bolonha na Universidade de Évora
promoção da dimensão europeia, internacionalização e transferência do conhecimento	18. Adequar procedimentos para o estímulo de acções para assegurar as condições de mobilidade internacional é determinante para a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

Fonte: entrevistas prospetivas.

Igualmente identificámos como cenário intermédio, o relacionado com as dimensões Políticas de governação (H22, H7, H9, H19), Ensino e aprendizagem ao longo da vida (H14, H16), Cooperação, mobilidade, internacionalização (H13, H2, H18), e conforme o seguinte (Quadro 80):

- H22. A sustentabilidade financeira da Universidade de Évora é assegurada pelas políticas de rentabilização e otimização dos recursos.

- H7. Dinamização da melhoria contínua da qualidade do Processo de Bolonha é imprescindível para assegurar a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
- H9. O reforço dos projetos de investigação com a participação dos alunos representa uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora.
- H19. A liderança participada no desenvolvimento do Processo de Bolonha está dependente do grau de envolvimento dos atores internos (alunos, docentes e não docentes) na vida organizacional.
- H14. O desenvolvimento de ações estratégicas de promoção activa da formação graduada e pós-graduada para públicos com necessidades especiais assume-se como uma prioridade para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
- H16. Aumento da formação contínua dos docentes inscreve-se como meta prioritária para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
- H13. A aposta no desenvolvimento de ações de aprendizagem das línguas (inglês e castelhano) é determinante para o sucesso das práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores da Universidade de Évora.
- H2. Entende-se que a promoção de uma adequada articulação da oferta formativa entre as diversas IES da Rede Regional do Alentejo, numa lógica de complementaridade, se assume como uma meta para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
- H18. Adequar procedimentos para o estímulo de ações para assegurar as condições de mobilidade internacional é determinante para a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.

Quadro 80: Cenário intermédio de desenvolvimento e consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora num horizonte de 5 anos

Cenário Intermédio	
Dimensões	Hipóteses
	Políticas de governação
autonomia financeira	22. A sustentabilidade financeira da Universidade de Évora é assegurada pelas políticas de rentabilização e otimização dos recursos.
sistema de qualidade	7. Dinamização da melhoria contínua da qualidade do Processo de Bolonha é imprescindível para assegurar a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
modernização dos serviços de apoio aos estudantes	9. O reforço dos projetos de investigação com a participação dos alunos representa uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora.
envolvimento dos estudantes na gestão	19. A liderança participada no desenvolvimento do Processo de Bolonha está dependente do grau de envolvimento dos atores internos (alunos, docentes e não docentes) na vida organizacional.
	Ensino e aprendizagem ao longo da vida
oferta formativa centrada no estudante	14. O desenvolvimento de ações estratégicas de promoção activa da formação graduada e pós-graduada para públicos com necessidades especiais assume-se como uma prioridade para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
aprendizagem ao longo da vida	16. Aumento da formação contínua dos docentes inscreve-se como meta prioritária para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
	Cooperação, mobilidade, internacionalização
mobilidade intra e extra comunitária	13. A aposta no desenvolvimento de ações de aprendizagem das línguas (inglês e castelhano) é determinante para o sucesso das práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores da Universidade de Évora.
cooperação europeia e o estabelecimento de parcerias	2. Entende-se que a promoção de uma adequada articulação da oferta formativa entre as diversas IES da Rede Regional do Alentejo, numa lógica de complementaridade, se assume como uma meta para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
promoção da dimensão europeia, internacionalização e transferência do conhecimento	18. Adequar procedimentos para o estímulo de ações para assegurar as condições de mobilidade internacional é determinante para a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.

Fonte: entrevistas prospetivas.

Igualmente identificámos como cenário pouco provável que tomámos a liberdade de designar de cenário pessimista, o relacionado com as dimensões Políticas de governação (H22, H7, H9, H19), Ensino e aprendizagem ao longo da vida (H10, H15), Cooperação, mobilidade, internacionalização (H13, H3, H12), e conforme o seguinte (Quadro 81):

- H22. A sustentabilidade financeira da Universidade de Évora NÃO é assegurada pelas políticas de rentabilização e otimização dos recursos.
- H7. Dinamização da melhoria contínua da qualidade do Processo de Bolonha NÃO é imprescindível para assegurar a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.

- H9. O reforço dos projectos de investigação com a participação dos alunos NÃO representa uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora.
- H19. A liderança participada no desenvolvimento do Processo de Bolonha NÃO está dependente do grau de envolvimento dos atores internos (alunos, docentes e não docentes) na vida organizacional.
- H10. O incremento de medidas de formação inicial e contínua, orientadas para o reforço de competências dos alunos, docentes e não docentes, designadamente no domínio do empreendedorismo e inovação NÃO é determinante para assegurar a plena interiorização do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
- H5. O desenvolvimento de acordos institucionais NÃO torna mais consistente os procedimentos para o fomento da aprendizagem ao longo da vida para os estudantes, não docentes, docentes e investigadores da Universidade de Évora.
- H13. A aposta no desenvolvimento de acções de aprendizagem das línguas (inglês e castelhano) NÃO é determinante para o sucesso das práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores da Universidade de Évora.
- H3. O fomento da oferta formativa especializada, graduada e pós-graduada, a nível transfronteiriço NÃO é determinante para a consolidação da cooperação territorial no contexto do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
- H12. O aumento da ligação ao mundo do trabalho, através do desenvolvimento de projetos de investigação aplicada com as organizações empregadoras e o envolvimento de investigadores e alunos da formação graduada e pós-graduada NÃO se assume como uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora.

Quadro 81: Cenário menos provável (pessimista) de desenvolvimento e consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora num horizonte de 5 anos

Cenário menos provável (pessimista)	
Dimensões	Hipóteses
	Políticas de governação
autonomia financeira	22. A sustentabilidade financeira da Universidade de Évora NÃO é assegurada pelas políticas de rentabilização e otimização dos recursos.
sistema de qualidade	7. Dinamização da melhoria contínua da qualidade do Processo de Bolonha NÃO é imprescindível para assegurar a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
modernização dos serviços de apoio aos estudantes	9. O reforço dos projectos de investigação com a participação dos alunos NÃO representa uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora.
envolvimento dos estudantes na gestão	19. A liderança participada no desenvolvimento do Processo de Bolonha NÃO está dependente do grau de envolvimento dos atores internos (alunos, docentes e não docentes) na vida organizacional.
	Ensino e aprendizagem ao longo da vida
oferta formativa centrada no estudante	10. O incremento de medidas de formação inicial e contínua, orientadas para o reforço de competências dos alunos, docentes e não docentes, designadamente no domínio do empreendedorismo e inovação NÃO é determinante para assegurar a plena interiorização do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
aprendizagem ao longo da vida	5. O desenvolvimento de acordos institucionais NÃO torna mais consistente os procedimentos para o fomento da aprendizagem ao longo da vida para os estudantes, não docentes, docentes e investigadores da Universidade de Évora.
	Cooperação, mobilidade, internacionalização
mobilidade intra e extra comunitária	13. A aposta no desenvolvimento de acções de aprendizagem das línguas (inglês e castelhano) NÃO é determinante para o sucesso das práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores da Universidade de Évora.
cooperação europeia e o estabelecimento de parcerias	3. O fomento da oferta formativa especializada, graduada e pós-graduada, a nível transfronteiriço NÃO é determinante para a consolidação da cooperação territorial no contexto do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
promoção da dimensão europeia, internacionalização e transferência do conhecimento	12. O aumento da ligação ao mundo do trabalho, através do desenvolvimento de projetos de investigação aplicada com as organizações empregadoras e o envolvimento de investigadores e alunos da formação graduada e pós-graduada NÃO se assume como uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora.

Fonte: entrevistas prospetivas.

Para melhor compreender as probabilidades condicionadas e os efeitos das hipóteses de cenarização, submetemos os dados referentes ao principal cenário otimista (C1) ao software *SMIC-Prob-Expert*. Assim sendo, submetemos a tratamento, codificando as seguintes hipóteses:

SustFinanc: H22. A sustentabilidade financeira da Universidade de Évora é assegurada pelas políticas de rentabilização e otimização dos recursos;

MCQual: H7. O Sistema de Qualidade, identificado como cenário otimista o número 7. Dinamização da melhoria contínua da qualidade do Processo de Bolonha é imprescindível para assegurar a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora;

PPartEstud: H9. Modernização dos serviços de apoio aos Estudantes, identificada como um cenário possível mais provável, contendo o número 9. O reforço dos projectos de investigação com a participação dos alunos representa uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora;

LidPartEnv: H19 O cenário otimista mais provável, número 19. A **liderança participada** no desenvolvimento do Processo de Bolonha está dependente do grau de envolvimento dos atores internos (alunos, docentes e não docentes) na vida organizacional;

FormaPNE: H14. O desenvolvimento de acções estratégicas de promoção activa da **formação** graduada e pós-graduada para **públicos com necessidades especiais** assume-se como uma prioridade para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora;

AIaprendLV: H5. O desenvolvimento de acordos institucionais torna mais consistente os procedimentos para o fomento da **aprendizagem ao longo da vida** para os estudantes, não docentes, docentes e investigadores da Universidade de Évora. Um cenário otimista possível, num horizonte de 5 anos, nos cinco possíveis.

Em termos de probabilidades condicionadas, verificamos que todas as hipóteses estão mais relacionadas com a PPartEstud, apresentando esta uma maior probabilidade condicionada com FormaPNE (0,996) e AIaprendLV (0,996) (Quadro 82),

Quadro 82: Probabilidades condicionadas em caso de realização das principais hipóteses (em caso de realização) dos cenários de desenvolvimento e consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora num horizonte de 5 anos.

	SustFinanc	MCQual	PPartEstud	LidPartEnv	FormaPNE	AlAprendLV
1 - SustFinanc	0,287	0,586	0,612	0,603	0,833	0,833
2 - MCQual	0,656	0,321	0,653	0,680	0,878	0,878
3 - PPartEstud	0,821	0,783	0,384	0,875	0,996	0,996
4 - LidPartEnv	0,635	0,640	0,688	0,302	0,848	0,848
5 - FormaPNE	0,330	0,311	0,294	0,319	0,114	0,517
6 - AlAprendLV	0,330	0,311	0,294	0,319	0,517	0,114

Nota: 12 Expert: 2 dirigentes, 4 docentes, 2 não-docentes, 2 alunos, 2 ex-alunos; SustFinanc: 22. A sustentabilidade financeira da Universidade de Évora é assegurada pelas políticas de rentabilização e otimização dos recursos; MCQual: 7. Dinamização da melhoria contínua da qualidade do Processo de Bolonha é imprescindível para assegurar a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora; PPartEstud: 9. O reforço dos projectos de investigação com a participação dos alunos representa uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora; LidPartEnv: 19. A liderança participada no desenvolvimento do Processo de Bolonha está dependente do grau de envolvimento dos atores internos (alunos, docentes e não docentes) na vida organizacional; FormaPNE: 14. O desenvolvimento de acções estratégicas de promoção activa da formação graduada e pós-graduada para públicos com necessidades especiais assume-se como uma prioridade para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora; AlAprendLV: 5. O desenvolvimento de acordos institucionais torna mais consistente os procedimentos para o fomento da aprendizagem ao longo da vida para os estudantes, não docentes, docentes e investigadores da Universidade de Évora.

Fonte: output Smic-Pro Expert.

Conjugando estes resultados das probabilidades condicionadas (Quadro 82), com os dos efeitos entre as principais hipóteses (Quadro 83), os impactos brutos (Quadro 84), e a matriz de elasticidade (Quadro 85), permitem-nos compreender as condicionantes das tendências futuras, nos próximos 5 anos, onde a hipótese **PPartEstud** marca um lugar privilegiado de passagem na determinação das tendências de desenvolvimento do PB na UÉvora.

Quadro 83: Matriz dos efeitos entre as principais hipóteses (em caso de realização) dos cenários de desenvolvimento e consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora num horizonte de 5 anos

	SustFinanc	MCQual	PPartEstud	LidPartEnv	FormaPNE	AlAprendLV
1 - SustFinanc	0	0,300	0,326	0,316	0,546	0,546
2 - MCQual	0,336	0	0,333	0,360	0,557	0,557
3 - PPartEstud	0,437	0,398	0	0,491	0,611	0,611
4 - LidPartEnv	0,333	0,338	0,386	0	0,546	0,546
5 - FormaPNE	0,216	0,197	0,181	0,205	0	0,404
6 - AlAprendLV	0,216	0,197	0,181	0,205	0,404	0

Fonte: output Smic-Pro Expert.

Quadro 84: Matriz de impactos brutos das principais hipóteses dos cenários de desenvolvimento e consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora num horizonte de 5 anos

	SustFinanc	MCQual	PPartEstud	LidPartEnv	FormaPNE	AIaprendLV
1 - SustFinanc	0,237	0,029	0,028	0,034	0,111	0,110
2 - MCQual	0,038	0,221	0,029	0,040	0,120	0,121
3 - PPartEstud	0,076	0,065	0,185	0,084	0,302	0,302
4 - LidPartEnv	0,042	0,046	0,045	0,234	0,118	0,120
5 - FormaPNE	0,021	0,017	0,011	0,019	0,391	0,062
6 - AIaprendLV	0,020	0,018	0,011	0,019	0,061	0,390

Fonte: output Smic-Pro Expert.

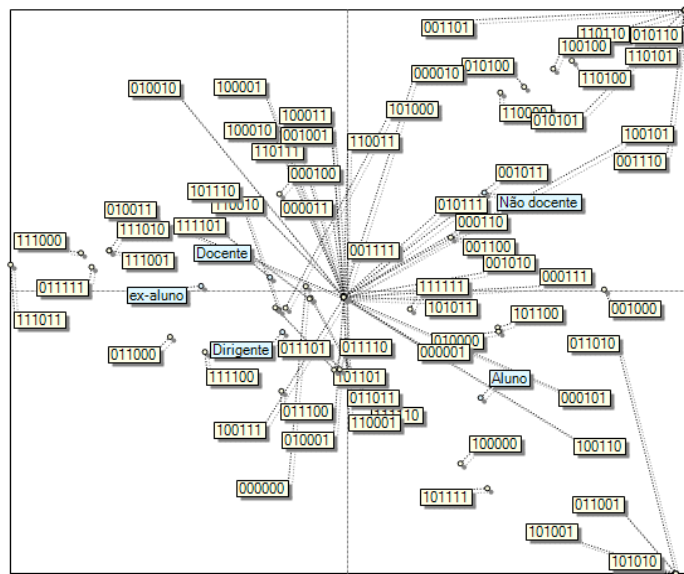
Quadro 85: Matriz de elasticidade das principais hipóteses dos cenários de desenvolvimento e consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora num horizonte de 5 anos

	SustFinanc	MCQual	PPartEstud	LidPartEnv	FormaPNE	AIaprendLV	Soma (absoluta)
1 - SustFinanc	1	0,121	0,117	0,142	0,468	0,464	1,312
2 - MCQual	0,170	1	0,133	0,181	0,540	0,546	1,571
3 - PPartEstud	0,412	0,350	1	0,453	1,633	1,631	4,479
4 - LidPartEnv	0,181	0,195	0,191	1	0,504	0,511	1,583
5 - FormaPNE	0,054	0,044	0,028	0,049	1	0,159	0,334
6 - AIaprendLV	0,052	0,045	0,028	0,048	0,157	1	0,329
Soma	0,870	0,755	0,496	0,874	3,302	3,311	0

Fonte: output Smic-Pro Expert.

A Figura 12 indica-nos o mapa de proximidades entre grupos de *experts* (Docente, não-docente, ex-aluno, Dirigente, aluno) do Sistema UÉvora e os seus cenários, podendo verificar uma maior proximidade do principal cenário otimista com os peritos (dirigentes e docentes).

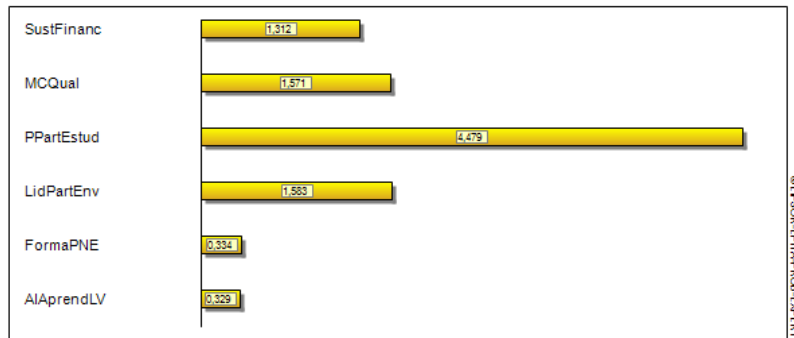
Figura 12: Mapa de proximidades entre grupos de *experts* do sistema UÉvora e os cenários



Fonte: output Smic-Pro Expert.

A Figura 13 identifica a sensibilidade das influências segundo o grupo de *experts*, extraído do *output Smic-Pro Expert*, vem confirmar que a hipótese com maior influência é a PpartEstud (4,479), seguida da hipótese LidPartEnv, com um valor de 1.583, e MCQual com um valor de 1,571.

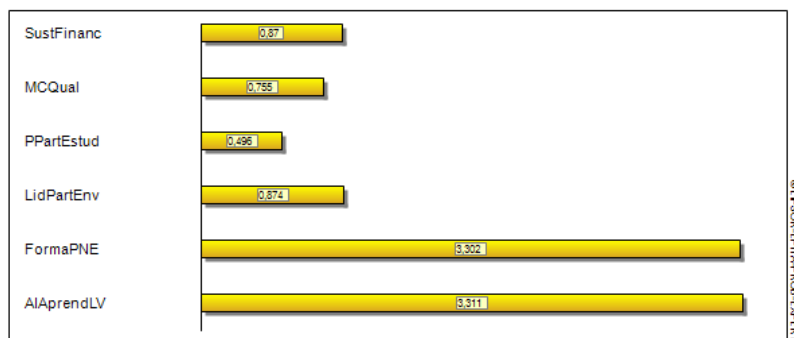
Figura 13: Mapa de sensibilidades das influências segundo o grupo de *experts* do sistema UÉvora



Fonte: output Smic-Pro Expert.

Quanto à sensibilidade das dependências segundo o grupo de *experts*, o *output Smic-Pro Expert* ilustra-nos que a hipótese AIaprendLV (3,311) constitui uma hipótese fortemente dependente e condicionada pelas outras hipóteses na realização da ação. Numa situação similar encontra-se a hipótese Forma PNE (3,302) (Figura 14).

Figura 14: Mapa de sensibilidades das dependências segundo o grupo de *experts* do sistema UÉvora



Fonte: output Smic-Pro Expert.

Embora não haja obrigatoriedade dos alunos participarem na vida institucional, como p.e. os alunos do 2.º e 3.º ciclos participarem nas comissões de curso, a importância das dinâmicas participativas é de tal forma relevante que os entrevistados peritos consideram-nas imprescindíveis para o bom sucesso do desenvolvimento do PB e da vitalidade do quotidiano da UÉvora.

E₄ – O envolvimento dos estudantes do 2.º e 3.º ciclos na gestão da instituição deve ser enquadrada com a sua responsabilização pelos atos praticados e pelas decisões tomadas.

E₅ – (...) tem-se verificado um aumento da participação dos estudantes na gestão da Instituição (...) obrigatoriedade das Comissões Executivas e de Acompanhamento dos cursos integrarem dois estudantes, assim como a participação de estudantes nos vários órgãos da instituição: Conselho geral, conselhos pedagógicos, conselho de avaliação, assembleias de escola. A maior "banalização" da frequência de cursos de 2.º e 3.º ciclo e o aumento de estudantes que ingressam neste nível diretamente do 1.º ciclo, faz com que estudantes destes graus sejam + comuns nos órgãos de gestão. Mesmo ao nível da Associação académica nota-se esta transformação com a existência de estudantes de 2.º e 3.º ciclo a presidir à mesma).

E₇ – O envolvimento tem a dimensão da vontade dos estudantes.

E₈ – Talvez. Há muitos anos. Tudo ficou mais fácil. A idade desta tipologia de estudantes baixou imenso. Os extratos etários mais novos, estão muito + disponíveis. Por vezes nem têm outra ocupação.

E₉ – (...) é uma das lacunas mais graves dos estudantes, mas essencialmente da governação da instituição desde o topo até às comissões executivas e de acompanhamento. O estudante de doutoramento não se sente um par como um futuro professor/investigador ou profissional de excelência, nomeadamente nos programas que conheço. Embora a nível pessoal faça isso, como docente e investigador, há quadros da universidade que, ou por temerem a "concorrência" ou por inépcia não respeitam os alunos como futuros pares. Por vezes perpassa

também a imagem mortal que a UÉ, é uma universidade de segunda escolha, para os que não tiveram outra oportunidade. Tal não é viável, e não é apenas um tiro no pé, é um tiro no coração a médio e longo prazo. Os nossos estudantes têm de ser promovidos pela sua excelência e há que não ter medo de os exportar para *Warwick* ou outras congéneres que voltarão outros com boas referências).

E₁₁ – a sua presença em diferentes órgãos é mais valorizada.

E₁₂ – Não disponho de termos de comparação. Tenho conhecimento de que atualmente, e bem recentemente, existem alunos de 2.^o 3.^o ciclos que participam na gestão da UÉvora, quer pela sua participação em órgãos da UÉvora, quer pela sua integração em órgãos representativos de estudantes que interagem com a Universidade e com os seus órgãos.

E₁₃ – Na gestão da Instituição não é exatamente o suposto. É suposto que os estudantes estejam presentes nos órgãos. E estão em todos. Esta presença e este envolvimento vai por vezes diminuindo com a duração da estadia na Universidade principalmente quando os estudantes são trabalhadores estudantes e quando se envolvem ativamente nas atividades de investigação conducente ao grau de doutor p.e.. No geral no entanto os que se envolvem têm sempre atitudes muito proactivas e positivas.

4.6. Síntese dos Horizontes para a Ação Estratégica para a Dinamização e Consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

Para falar de ação estratégica, tomamos como ponte de partida que a Universidade de Évora, enquanto organização, tem a sua agenda própria no quadro do desenvolvimento estratégico. Vejamos os traços predominantes do seu plano estratégico.

A lógica estratégica da política de gestão e desenvolvimento institucional, em particular do campo da investigação e extensão universitária, e da sua oferta formativa graduada e pós-graduada, organizada em ciclos de estudos (1.º, 2.º e 3.º), encontra-se bem sistematizada no *Plano de Desenvolvimento Estratégico da Universidade de Évora*, para o horizonte 2020. Trata-se de um documento aprovado pelo Conselho Geral da UÉ, em 29 de abril de 2015. Consta no documento uma síntese da análise SWOT, com os **pontos Fortes** seguintes:

“Boa capacidade científica e artística instalada em algumas áreas da UÉ; Tutela do Parque de Ciência e Tecnologia do Alentejo; Boa implantação no litoral alentejano, junto das organizações regionais; Boa atratividade de alunos, por algumas áreas da UÉ; Boa imagem adquirida junto dos países africanos de língua portuguesa; Boa implantação fundiária no Alentejo, em condições edáficas e de regadio, muito favoráveis; Espessura histórica com evidente expressão a nível patrimonial”, (UÉvora, 2015, p.13).

Os **pontos Fracos** assinalados são os seguintes:

“Quebra acentuada de alunos nacionais; Falta de rejuvenescimento do corpo docente; Forte dispersão geográfica das diversas componentes da UÉ; Fraca produtividade científica em geral; Aparelho administrativo pouco modernizado; Fraca coesão institucional traduzida no desinteresse pelas problemáticas institucionais; Reduzida dimensão Institucional.” (UÉvora, 2015, p.14).

Oportunidades, identificadas são as seguintes:

“Financiamentos vultuosos disponíveis, no QCA, Portugal 2020; Grande exposição ao mar; Vasta panóplia de recursos naturais e de património cultural que caracterizam a maior região de Portugal (1/3 do país), suscetíveis de serem objeto de ações de exploração racional e de requalificação que mobilizam obrigatoriamente a capacidade de investigação científica e tecnológica; Financiamentos vultuosos disponíveis, a nível europeu, no Programa Horizonte 2020, para ciências e tecnologia; Apetência pela formação superior em português, em diversos países do Mundo onde hoje se estuda e aprende a nossa língua; Energia solar abundante; População lusófona extremamente numerosa, carente de formação de qualidade, presente no hemisfério sul”; (UÉvora, 2015, p.14).

Ameaças, descritas são conforme o seguinte:

“Poder centrípeto crescente das universidades da capital e do norte; Legislação pública cerceadora da boa agilidade gestonária; Progressiva rarefação da população juvenil, na Região, que tenderá a acentuar-se no futuro; Fraca atividade produtiva da Região, traduzida numa baixa contribuição para o PIB nacional; Ausência de regulação das ofertas formativas entre a UÉ e as restantes instituições de ensino superior da Região; Redução sistémica do OE, sem perspetiva de retrocesso; Poder centrípeto das grandes universidades”, (UÉvora, 2015, p.14).

A proposta estratégica da UÉvora 2015 reflete um trabalho de diagnóstico prévio e de uma reflexão cuidada, no sentido da estruturação de três grandes áreas âncora que a instituição pretende abraçar (UÉvora, 2015, p.18):

- Agricultura, alimentação, ambiente (incluindo recursos naturais e energias);
- O Património (material, imaterial e humano) e as Artes;

- As tecnologias de informação e comunicação.

Refere ainda este documento estratégico que “após a definição destas áreas, a atuação operacional da Universidade decorrerá sobre três eixos: Produção científica; Ensino; Transferência de conhecimento”, (UÉvora, 2015, p.20).

Acresce-se que o discurso oficial sobre o desenvolvimento da instituição assenta em 6 pilares de orientações estratégicas (UÉvora, 2015, p.15) para que:

1. Seja reconhecida como a melhor universidade em Portugal nas suas áreas âncora e seja também reconhecida internacionalmente nessas áreas;
2. Tenha excelente notoriedade dos seus Centros de Investigação, quer nacional quer internacionalmente;
3. Seja um motor de transferência de conhecimento;
4. Contribua ativamente para a elevada empregabilidade dos seus diplomados;
5. Tenha sustentabilidade financeira a prazo;
6. Tenha uma posição de destaque nos *rankings* em comparação com as outras universidades portuguesas.

Na leitura do *corpus* das entrevistas aos peritos, bem como das respostas dadas pelos inquiridos à pergunta 21 do questionário (Principais medidas para maximizar as potencialidades do Processo de Bolonha na Universidade de Évora - Quadros 86 e 87), assim como à pergunta 22 do mesmo questionário (Principais medidas para minimizar as debilidades na implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha na Universidade de Évora – Quadros – 88 e 89), quer os Dirigentes, quer os Docentes, os não docentes e os Alunos, verificamos que existe uma certa sintonia das respostas dos respondentes e entrevistados com o discurso oficial, propondo um conjunto de medidas a executar de modo a responder aos pressupostos preconizados pelo Processo de Bolonha, que em última instância, o espírito das mesmas se enquadra de

certa forma similar dentro dos eixos das orientações estratégicas do Plano Estratégico 2015 da UÉvora.

A verdade é que ao ler o seu último plano estratégico, verificamos que se encontram plasmados muitos dos aspetos referidos anteriormente no diagnóstico e a análise das hipóteses de cenarização a propósito das políticas de governação, o ensino e a aprendizagem ao longo da vida, bem como, a importância com que se revestem as problemáticas da cooperação, mobilidade, internacionalização.

Seguem-se algumas respostas dos inquiridos que considerámos mais relevantes que ilustram o que acabámos de referir, tendo em vista a **maximização das potencialidades** do PB na instituição:

Dirigentes:

q₁₈ – “Maior divulgação e campanhas interdisciplinares para aproximar métodos de ensino e investigação distintos”.

q₇ – “A Universidade tem que estar num processo de condução e melhoria contínua e focada sobre a importância da internacionalização”.

q₈₉ – “Garantir os pressupostos de Bolonha, decorrentes de um trabalho a nível dos Países signatários”.

q₉₁ – “Possibilidade de lecionação de todas as UC's em inglês; Repensar a estratégia de oferta/implementação a nível dos 2.ºs Ciclos”.

q₉₉ – “Maior aposta na divulgação; criação de fóruns de discussão acerca do Processo de Bolonha.”

Docentes:

q₂₄ – “Reforçar o Gabinete de Mobilidade e Relações Internacionais; Política de dinamização do intercâmbio de estudantes, docentes e funcionários; Reforço da mobilidade nacional do estudante.”

q₃ – “Participar em redes”.

q₃₂ – “Comunicação/Divulgação logo à entrada na Universidade, no 1.º ciclo, da lógica do sistema, de uma formação vocacionada para a aquisição de competências e progressivamente especializada, de modo a

que os estudantes possam fazer as suas opções em conformidade com o seu percurso e as oportunidades que surgirem. Tornaria os estudantes mais conscientes da importância das suas opções desde logo o início do seu percurso universitário.”

q37 – “Acompanhamento dos alunos no planeamento das suas atividades letivas fora do país.”

q4 – “Existem condicionalismos, nomeadamente as diretivas resultantes das declarações a produzir até 2020, e que não poderão ser implementadas ainda. Divulgação atempada da oferta formativa. Melhoria da qualidade do ensino e investigação. Aumento das bolsas de investigação. Oferta de Seminários para superar as dificuldades a esse nível”.

q51 – “Formar os docentes e estudantes para um paradigma do processo de ensino-aprendizagem diferente do existente. Centrar o ensino nos estudantes e não nos docentes (que é o que acontece). Pensar de forma totalmente diferente a avaliação pedagógica dos docentes pelos estudantes. Colocar o acento tónico também no ensino e não quase exclusivamente na investigação como tem acontecido.”

q65 – “Medidas de apoio tutorial aos estudantes e à inserção profissional”.

q69 – “Implementar um plano estratégico capaz de potenciar uma área de especialidade e de excelência da Universidade, captar bons alunos de 2.º e 3.º ciclo, integrar redes de relevância internacionais, promover os ensinamentos em inglês e dinamizar de forma mais ativa o programa *ERASMUS*.”

q72 – “Maior divulgação/parcerias internacionais”.

q77 – “Ações de informação e envolvimento das diferentes comunidades da Universidade no PB; melhor monitorização dos resultados; e mais medidas de apoio para cada um dos itens inerentes ao PB”.

q101 – “Assumir a necessidade da sua implementação a vários níveis com mudanças nas metodologias de ensino e nos programas de formação.”

Não docentes:

q₂₀ – “Capacitar os docentes, no sentido de transmitir aos alunos os ensinamentos de acordo com os pressupostos regulamentados pelo Processo de Bolonha”.

q₄₈ – “Existir efetivamente medidas de apoio ao sucesso académico (docentes, não docentes), centralizar mais o enfoque nos estudantes, existir realmente uma melhoria na qualidade do funcionamento das UC's, criar de uma política mais inclusiva no processo de inserção profissional de ex-alunos, o apoio ao empreendedorismo e à criação do auto-emprego ser transversal a todas as áreas científicas da Universidade de Évora e uma maior divulgação das oportunidades de estágio”.

q₁₀₅ – “Promover e incrementar a cultura da aprendizagem ao longo da vida; Maximizar acompanhamento dos alunos de licenciatura; de modo a incentivá-los à frequência de formação pós-graduada”.

q₁₀₈ – “Deverá continuar a apostar na celebração de protocolos/parcerias com instituições internacionais; Aumentar a mobilidade académica”.

Alunos:

q₁₃ – “Unidades de Apoio mais capacitadas e com objetivos definidos”.

q₁₇ – “Divulgar mais as informações. Fazer uma apresentação geral todos os anos sobre o que compreende o processo”.

q₃₅ – “Apostar na formação *e-learning*, aprofundar o conhecimento sobretudo das línguas inglesa. Reforçar cada vez mais a aprendizagem ativa em contexto real de trabalho e os contactos de estágio, de modo a proporcionar a saída direta da Universidade para o local de trabalho”.

q₇₁ – “Melhoria da qualidade do ensino e investigação”.

q₈₅ – “Divulgação atempada da oferta formativa. Melhoria da qualidade do ensino e investigação. Aumento das bolsas.”

q₉₃ – “Reforçar os gabinetes ligados diretamente ao processo de desenvolvimento académico internacional com o respetivo Reconhecimento/Equivalência direta.”

Transcrevemos mais abaixo algumas das principais medidas para **minimizar as debilidades** na implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, verbalizadas pelos respondentes do questionário (Quadros 88 e 89), bem como as perspetivas dos peritos entrevistados e que considerámos como os mais relevantes e ilustrativos:

Dirigentes:

q₁₈ – “Mais articulação entre estudantes vocacionados para a promoção do Ensino e Internacionalização nomeadamente comissões executivas e de acompanhamento, Direções das Unidades Orgânicas, Ciência e Cooperação”.

q₉₀ – “Fomentar trocas de boas práticas entre IES (benchmarking) Nac. e Internacional”.

q₉₂ – “Atuar sobre a empregabilidade e questões pedagógicas”.

Docentes:

q₁ – “Estudar a situação em universidades estrangeiras similares e importar as boas práticas”.

q₁₂ – “Realizar um estudo tendente a verificar os aspetos curriculares e pedagógicos que foram realmente alterados e aqueles que ainda carecem de mudança, particularmente a nível da estrutura dos cursos e das metodologias de ensino e avaliação a praticar”.

q₃₃ – “Maior controlo da qualidade de ensino; reforço na ligação universidade/empresas (que também devem apostar mais na internacionalização); reforço da ligação à comunidade”.

q₇₄ – “Envolver os vários corpos e órgãos da instituição num processo interno de autoavaliação do PB, numa forma descentralizada; Conhecimento concreto de experiências e de boas práticas aplicadas em outras instituições similares”.

q₇₈ – “Diminuir a carga burocrática dos docentes. Formação de docentes para novos métodos de ensino-aprendizagem. Revisão das estruturas curriculares dos cursos, principalmente ao nível do 1.º ciclo. Comissões de curso mais activas que promovam reuniões dos docentes que

participam na leccionação de um curso, visando um melhor acerto das matérias leccionadas e evitando repetições e omissões”.

q101 – “Aumentar a cooperação entre Escolas e áreas de formação; apoiar a integração profissional do estudante; desenvolver mecanismos e estruturas institucionais de apoio ao estudante internacional e ao apoio em mobilidade”.

Não docentes:

q36 – “Sensibilização dos docentes para adaptação de programas, elementos de avaliação, etc. e melhores condições internas para os docentes, estudantes e funcionários, como salas de estudo, aquecimento nas salas de aula, etc”.

q48 – “Pensar nos Estatutos antes de tudo”.

Alunos:

q13 – “Apostar na qualidade do ensino e no seu relacionamento com as necessidades da região”.

q107 – “Adoptar medidas para a captação de alunos, não só na divulgação da formação mas também ao nível do plano de estudos/formação. Acho que há cursos que precisavam de mais componente prática ou integração com empresas para mostrar aos alunos o que podem fazer com a formação”.

Peritos entrevistados (Perspectivas futuras para maximizar as potencialidades e minimizar as debilidades institucionais):

E₁ – Internacionalização; Aumentar o potencial investigador; Trabalhar nas áreas-âncora; Aumentar a rede de parceiros internacionais e nacionais.

E₂ – Financiamento adequado, apoiar os melhores docentes, investigadores, funcionários não docentes, dispensar os piores docentes, investigadores, funcionários não docentes, monitorizar a qualidade do ensino e da investigação.

E₃ – (...seria muito importante dispor de um serviço + efetivo de diagnóstico das necessidades formativas do público-alvo, incluindo um *benchmarking* sistemático com instituições congéneres de referência, nacionais e internacionais. Tal serviço deveria ter também como atribuições o estabelecimento de pontes c/instituições públicas e privadas que, além de colaborarem em tal diagnóstico, poderiam apoiar a formação, servindo, em algumas áreas, de "laboratório real" e para realização de estágios).

E₄ – Promover a qualificação do pessoal docente e de investigação

E₅ – A UÉ precisa de investir ao nível dos recursos humanos. Ao nível do pessoal docente será preciso abrir concursos para professores associados e catedráticos com o objetivo de cumprir os rácios da legislação. Algumas áreas científicas necessitam de mais docentes para cumprir os critérios de qualificação do corpo docente. É preciso ter em conta o volume de docentes que é previsível venham a sair por aposentação e que podem obrigar a um maior volume de contratações. A nível do pessoal não docente será de investir em pessoas cada vez + qualificadas, porque a gestão da universidade precisa desse apoio. A aposta na comunicação externa deve manter-se e a já referida necessidade de ter todos os conteúdos em inglês.

E₆ – Em primeiro lugar tem de investir na manutenção de recursos humanos de excelência, com o principal objetivo de potencializar a liderança no mercado do ensino superior. Deve investir de forma constante na investigação, criando para tal condições estruturais ao nível dos recursos materiais. Manter uma aposta firme na qualidade da oferta formativa e no desenvolvimento organizacional, com uma constante avaliação dos procedimentos.

E₇ – Diagnóstico das necessidades de formação dos RH (docentes, não docentes) da Uévora, na perspetiva da formação continuada; Utilização dos diversos canais de divulgação da atividade da Universidade; Concretização com agentes locais de um plano de acolhimento e permanência de estudantes com vista à diminuição dos custos inerentes à frequência da Uévora.

E₈ – Adequar a oferta formativa às necessidades regionais e nacionais. Encontrar o seu espaço e fazer a diferença.

E₉– Articular as duplas titulações com Espanha e UK, apostar nas redes transeuropeias e não só regionais da Extremadura. Garantir pelo menos um ciclo integral em inglês que funcionaria como *ex-libris* ou imagem de marca. Na Nova *School of Business and Economics.*, desde há 3 anos para cá que o programa de 1.º ciclo em economia e gestão é todo integralmente em inglês. Os alunos saem diretamente para o Rio de Janeiro, S. Paulo ou NY ou Washigton ou Paris. Precisamos de uma aposta séria na rede de *alumni* de Évora.

E₁₀ – Maior divulgação; Incremento dos programas de investigação nacionais e internacionais, possibilidade de maior número de estágios e consequente empregabilidade.

E₁₁– Modernizar alguns equipamentos e agilizar os processos internamente.

E₁₂ – São principais necessidades: por um lado o reforço e uma melhor articulação com o tecido económico da região e do país, de modo a organizar formações sobretudo pós-graduadas, que respondam às necessidades concretas destes atores, no que concerne à disponibilização de recursos humanos altamente qualificados e sua permanente atualização; por outro lado um reforço da integração da Universidade de Évora nas redes internacionais de ciência e investigação, de modo a capacitar os docentes e investigadores da Uévora com o conhecimento mais moderno e a permitir-lhes um continuado aperfeiçoamento científico, fundamental à credibilização e reconhecimento da oferta formativa da Uévora.

Quadro 86: P21. Principais medidas para maximizar as potencialidades do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

Dirigentes		Docentes	
q18	Maior divulgação e campanhas interdisciplinares para aproximar métodos de ensino e investigação distintos.	q1	Revisitar os documentos fundacionais, e, com a experiência já adquirida, meditar sobre os objetivos e os meios de os alcançar.
q40	Incentivar a cooperação internacional e a mobilidade de estudantes e docentes.	q10	monitorizar, analisar resultados.
q52	Seriam necessários muito mais que três linhas para responder; trata-se de todo um programa estratégico	q100	Simplifica o processo burocrático
q59	Maior divulgação e adaptação ao Processo de Bolonha em termos das competências para o mercado de trabalho.	q11	maior discussão pública entre pares; maior/crescente intervenção dos conselhos pedagógicos e científicos na verificação e discussão dos cursos e práticas pedagógicas
q7	A Universidade tem que estar num processo de condução e melhoria contínua e focada sobre a importância da internacionalização.	q12	Realizar um estudo tendente a verificar os aspetos curriculares e pedagógicos que foram realmente alterados e aqueles que ainda carecem de mudança, particularmente a nível da estrutura dos cursos e das metodologias de ensino e avaliação a praticar.
q79	O 1.º Ciclo deve ser considerado como ensino obrigatório.	q2	Revisão dos ECTS e aumentar a oferta de aulas em inglês.
q8	Continuar o trabalho empreendido, envolvendo, motivando, esclarecendo e ouvindo toda a academia.	q21	O PB pretendia centrar a aprendizagem nos alunos ("Student centered learning"), mas na UÉ a estrutura de participação dos alunos está errada, e não incentiva que se sintam responsáveis (e daí a sua persistente falta de colaboração a todos os níveis, desde logo pela abstenção nas eleições). Sem rever este aspeto, começando pela base (representantes de ano, de curso, comissões e diretores de curso com reais funções pedagógicas, e não apenas burocráticas, etc.), todas as mudanças vindas de comissões de apoio ou outras serão levadas ao insucesso, como tem sucedido. Só então se poderão ver conselhos pedagógicos que não reúnam apenas para o calendário escolar, ou para cumprir calendário, etc.; A estrutura pedagógica de uma universidade deve ter dignidade equivalente à da estrutura científica: Na UÉ, esta última domina a anterior...numa mistura/subordinação de competências que nem dignifica uma ou outra, Aos docentes (e aos funcionários não docentes também) foi muito mal divulgado o PB, e não foi feita uma discussão/formação adequada...pelo que se limitaram ao nível de adaptação mínimo
q84	Avaliar o impacto das formações no mercado e trabalho. Tirar ilações, e envolver diretamente os empregadores na definição dos planos de estudo baseado nas competências.	q22	Repensar e rever todo o Processo de Bolonha a nível internacional.
q89	Garantir os pressupostos de Bolonha, decorrentes de um trabalho a nível dos Países signatários	q24	Reforçar o Gabinete de Mobilidade e Relações Internacionais; Política de dinamização do intercâmbio de estudantes, docentes e funcionário; Reforço da mobilidade nacional do estudante
q90	Aumentar o conhecimento sobre em que consistem realmente os princípios de Bolonha	q26	Claramente, só se registará uma implementação de todas as potencialidades do Processo de Bolonha na Universidade de Évora se: 1) existirem alunos de pós-graduações (mestrado, doutoramentos, etc.) em número suficientemente elevado, o que exige um esforço de captação deste a alunos; 2) existirem docentes suficientemente motivados para tal, o que exige uma diminuição do comportamento "tóxico" dos docentes, o qual é facilmente observável nos mais diversos domínios

q91	Possibilidade de lecionação de todas as UC's em inglês; Repensar a estratégia de oferta/implementação a nível dos 2.ºs Ciclos.	q3	Participar em redes
q92	Maior e melhor coordenação na divulgação da oferta formativa e dos modelos que a sustentam na Universidade de Évora	q31	Avaliar todo o processo desenvolvido e o papel das diferentes universidades envolvidas
q99	Maior aposta na divulgação; criação de fóruns de discussão acerca do Processo de Bolonha	q32	Comunicação/Divulgação logo à entrada na Universidade, no 1.º ciclo, da lógica do sistema, de uma formação vocacionada para a aquisição de competências e progressivamente especializada, de modo a que os estudantes possam fazer as suas opções em conformidade com o seu percurso e as oportunidades que surgirem. Tornaria os estudantes mais conscientes da importância das suas opções desde logo o início do seu percurso universitário
q109	Mais e melhor informação a todos os actores (alunos, docentes, não docentes); Incremento na capacidade dos Serviços de apoio "chave": SAC, SCC; Melhores ferramentas de apoio ao modelo de ensino subjacente ao PB.	q33	Uma divulgação dos mecanismos e oportunidades feita de modo mais assertivo
		q37	Acompanhamento dos alunos no planeamento das suas atividades letivas fora do país
		q4	Uma maior preocupação com a empregabilidade; reforço da dimensão social do ensino na ótica da aprendizagem ao longo da vida.
		q46	Existem condicionalismos, nomeadamente as diretivas resultantes das declarações a produzir até 2020, e que não poderão ser implementadas ainda. Divulgação atempada da oferta formativa. Melhoria da qualidade do ensino e investigação. Aumento das bolsas de investigação. Oferta de Seminários para superar as dificuldades a esse nível.
		q47	Recuperar as boas práticas existentes antes do PB e juntar-lhes os benefícios organizacionais do PB, eliminando as perversões em termos de ensino-aprendizagem.
		q5	Simplificação de procedimentos obrigatórios e liberdade de ação aos docentes dentro de uma hierarquia académica que existe nas Universidades, fazer entrar a investigação e à iniciação à investigação dentro do espaço de aprendizagem; final de um sistema de policiamento burocrático
		q50	Internacionalização interna da Universidade
		q51	Formar os docentes e estudantes para um paradigma do processo de ensino-aprendizagem diferente do existente. Centrar o ensino nos estudantes e não nos docentes (que é o que acontece). Pensar de forma totalmente diferente a avaliação pedagógica dos docentes pelos estudantes. Colocar o acento tónico também no ensino e não quase exclusivamente na investigação como tem acontecido
		q57	Adequar o modelo de governação às novas exigências e desafios que se colocam.
		q6	Maior e melhor coordenação na divulgação da oferta formativa e dos modelos que a sustentam na UÉ.
		q60	Adequação/rejuvenescimento do corpo docente; Eliminar aspetos burocráticos supérfluos (relatórios, etc.); Foco na relação professor aluno; Reforçar o e-learning e o b-learning (cursos para os docentes), incrementar a relação com empresas e outras entidades para o processo de formação dos alunos em contexto profissional.

(continua)

Quadro 87: P21. Principais medidas para maximizar as potencialidades do Processo de Bolonha na Universidade de Évora (cont.)

	Dirigentes	Docentes
		q62 Colaboração constante, mas responsável, entre docentes, alunos e autoridades académicas; investimento na valorização científica de docentes e funcionários
		q64 colaboração inter-setorial
		q65 Medidas de apoio tutorial aos estudantes e à inserção profissional.
		q67 serviços mais próximos dos estudantes e docentes, para melhorar gestão com mais especialistas nas áreas-chave.
		q69 Implementar um plano estratégico capaz de potenciar uma área de especialidade e de excelência da Universidade, captar bons alunos de 2.º e 3.º ciclo, integrar redes de relevância internacionais, promover os ensinamentos em inglês e dinamizar de forma mais ativa o programa ERASMUS
		q70 A questão é sistémica. Julgo que, nesta fase, o que se pode fazer é melhorar a preparação pedagógica dos docentes e melhorar a organização e coordenação interna dos cursos.
		q72 Maior divulgação/parcerias internacionais
		q73 Ter em atenção o perfil das novas gerações de alunos que exigem a adequação dos processos de ensino aprendizagem, baseados nas novas tecnologias
		q74 Definir e assumir objetivos estratégicos, os quais devem resultar de um processo de participação amplo e transversal aos vários setores da instituição; Implementar mecanismos de monitorização eficazes e que permitam a interação, não se resumindo a processos burocrático-administrativos.
		q76 Continuar a investir no apoio aos estudantes na sua integração nos cursos.
		q77 Ações de informação e envolvimento das diferentes comunidades da Universidade no PB; melhor monitorização dos resultados; e mais medidas de apoio para cada um dos itens inerentes ao PB.
		q78 Melhorar a internacionalização dos cursos. Dispor de condições para mais aulas práticas e, sobretudo, mais visitas de estudo. Implementar o estudo de casos. Tornar os alunos mais ativos, mobilizando-os para a auto-aprendizagem, atividades de investigação, contactos com o mundo envolvente e futuros empregadores, fóruns de discussão de assuntos relacionados com o seu curso mas também com outras áreas de saber.
		q81 Atualizar a Bibliografia, os Referentes, os Conteúdos e as Metodologias de todas as UCs de todos os Ciclos de Estudo da UÉ adequando-as às necessidades e aos Contextos do Século 21. Introduzir formas de Comunicação (Digitais) mais diretas, mais rápidas e mais eficientes em todos os Processos através da redução significativa de "paragens obrigatórias" nas incontáveis entidades por onde todos os Processos circulam (o chamado "calvário burocrático").
		q83 Jornadas anuais de reflexão com a participação de todos
		q101 Assumir a necessidade da sua implementação a vários níveis com mudanças nas metodologias de ensino e nos programas de formação

	Não docentes		Alunos
q15	A parte administrativa de adequação dos cursos está feita. Agora falta que o ensino em si incorpora as ideias de Bolonha.	q13	Unidades de Apoio mais capacitadas e com objetivos definidos.
q16	Verificar os pressupostos de Bolonha tendo em conta o que ainda não foi feito e permitir que até 2020 se concretizem.	q14	Melhoria dos cursos.
q20	Capacitar os docentes, no sentido de transmitir aos alunos os ensinamentos de acordo com os pressupostos regulamentados pelo Processo de Bolonha	q17	Divulgar mais as informações. Fazer uma apresentação geral todos os anos sobre o que compreende o processo.
q28	Promover ações de divulgação e formação sobre a matéria.	q19	Verificar as decisões que têm vindo a ser tomadas nas diferentes conferências pelos 47 signatários do processo e colocá-las em prática.
q36	Deve avaliar-se os resultados e corrigir o que é menos bom.	q30	uma correta divulgação de todas as ações
q38	Tem de estar integrado no plano estratégico.	q34	Mostrar aos "novos" alunos, que novos cursos foram criados para ir ao encontro das novas profissões.
q48	Existir efetivamente medidas de apoio ao sucesso académico (docentes, não docentes), centralizar mais o enfoque nos estudantes, existir realmente uma melhoria na qualidade do funcionamento das UC's, criar de uma política mais inclusiva no processo de inserção profissional de ex-alunos, o apoio ao empreendedorismo e à criação do auto-emprego ser transversal a todas as áreas científicas da Universidade de Évora e uma maior divulgação das oportunidades de estágio	q35	Apostar na formação e-learning, aprofundar o conhecimento sobretudo das línguas inglesa. Reforçar cada vez mais a aprendizagem ativa em contexto real de trabalho e os contactos de estágio, de modo a proporcionar a saída direta da Universidade para o local de trabalho.
q66	Promoção do sucesso académico, melhoria da qualidade de funcionamento das u.c., Apoio à inserção profissional e realização de estágios.	q68	Melhorar a qualidade de ensino.
q87	Reforçar o enfoque estratégico nos objetivos preconizados pelo processo de Bolonha.	q71	Melhoria da qualidade do ensino e investigação
q104	Promover e incrementar a altura da aprendizagem ao longo da vida; maximizar acompanhamento dos alunos de licenciatura, de modo a incentivá-los à frequência de formação pós-graduada; dinamização das atividades direcionadas aos alumni, com o objetivo de os trazer de novo à UÉvora.	q80	Envolver os vários atores e não apenas os docentes
q105	Promover e incrementar a cultura da aprendizagem ao longo da vida; Maximizar acompanhamento dos alunos de licenciatura; de modo a incentivá-los à frequência de formação pós-graduada	q85	Divulgação atempada da oferta formativa. Melhoria da qualidade do ensino e investigação. Aumento das bolsas.
q106	Não sei	q88	Aumento das bolsas de investigação.
q108	Deverá continuar a apostar na celebração de protocolos/parcerias com instituições internacionais; Aumentar a mobilidade académica	q93	Reforçar os gabinetes ligados diretamente ao processo de desenvolvimento académico internacional com o respetivo Reconhecimento/Equivalência direta
		q94	Confrontar os procedimentos dos países aderentes e implementá-los na UÉ.
		q95	Dinamismo e abertura
		q102	Deve ser feito um esforço substancial no sentido de melhorar o processo de divulgação e comunicação com os alunos do ciclo de estudos anterior(secundário)para captar potenciais alunos, mas também com divulgação de informação sobre o PB, a atual estrutura da oferta formativa e potenciais saídas profissionais. A divulgação de algumas das ofertas formativas da UÉ é insignificante
		q107	Acho que poderíamos ser mais focados nos objetivos a que nos propomos e com isto até ser mais competitivos

Fonte: Inquérito

Quadro 88: P22. Principais medidas para minimizar as debilidades na implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

Dirigentes		Docentes	
q18	Mais articulação entre estudantes vocacionados para a promoção do Ensino e Internacionalização nomeadamente comissões executivas e de acompanhamento, Direções das Unidades Orgânicas, Ciência e Cooperação.	q1	Estudar a situação em universidades estrangeiras similares e importar as boas práticas
q40	Uma maior consciencialização das potencialidades de Bolonha por parte de estudantes e docentes.	q10	monitorizar, analisar resultados
q52	Seriam necessários muito mais que três linhas para responder; trata-se de todo um programa estratégico	q100	ações de formação presencial
q59	Reestruturação de algumas unidades curriculares.	q11	maior discussão pública entre pares; maior/crescente intervenção dos conselhos pedagógicos e científicos na verificação e discussão dos cursos e práticas pedagógicas
q7	se há ações (ou objetivos específicos) em curso, se é fundamental trazer isso "ao de cima", isto é ao conhecimento dos atores.	q12	Realizar um estudo tendente a verificar os aspetos curriculares e pedagógicos que foram realmente alterados e aqueles que ainda carecem de mudança, particularmente a nível da estrutura dos cursos e das metodologias de ensino e avaliação a praticar.
q79	O financiamento é insuficiente	q2	Formação na língua inglesa; maior envolvimento dos diretores de curso
q8	Não obstante a garantia dos processos em si, continuar a promover a sua simplificação e acessibilidade fácil e direta.	q21	Alterar, também nos Estatutos, toda a componente pedagógica de enquadramento dos alunos e dos cursos
q89	Respeitar as regras do Espaço Europeu do Ensino Superior	q24	Reforço do Gabinete de Mobilidade. Mais efetiva aplicação do PROQUAL
q90	Fomentar trocas de boas práticas entre IES (benchmarking) Nac. e Internacional	q26	Tendo em conta as características da Universidade de Évora, não ignorando o contexto geográfico em que se encontra, é urgente implementar um plano de desenvolvimento estratégico que saiba reconhecer quais as áreas geográficas privilegiadas de atração de alunos por parte da Universidade de Évora.
q91	Implementar medidas de correção indicadas em P21.	q31	Avaliar todo o processo desenvolvido e o papel das diferentes universidades envolvidas
q92	Atuar sobre a empregabilidade e questões pedagógicas	q33	Maior controlo da qualidade de ensino; reforço na ligação universidade/empresas (que também devem apostar mais na internacionalização); reforço da ligação à comunidade.
q99	Maior envolvimento dos estudantes através de fóruns de discussão	q37	Incluir nas direções de curso elementos com funções especificamente direcionadas para a mobilidade dos alunos
		q4	Uma maior preocupação na ligação com as empresas
		q42	A reforma foi introduzida segundo a legislação produzida neste quadro. Não conheço qualquer mudança ou alteração a ser realizada neste quadro
		q46	Melhoria do corpo docente, de acordo com a Lei n.º 62/2007, com abertura de concursos. Maior divulgação da oferta formativa, de modo a atrair mais estudantes. Maiores apoios ao nível de residências e ação social. Difusão dos planos curriculares, disponibilidade para utilização dos meios informáticos. Atualização e modernização dos laboratórios para pesquisas.
		q50	Internacionalização interna (do staff e dos cursos) e criação de equipas (centros, departamentos, áreas disciplinares) sob liderança de professores séniores.
		q51	Diminuir o n.º de ofertas formativas no 1.º, 2.º e 3.º ciclos; Centrar o esforço formativo nas áreas em que a Universidade tenha infra-estruturas e massa crítica suficiente. Questionar os currícula disciplinares das ofertas formativas no sentido de

			aumentar a interdisciplinaridade. Investir prioritariamente nos domínios científicos com mais procura e com mais tradição na universidade de Évora
		q57	Adequar o modelo de governação às novas exigências e desafios que se colocam.
		q6	Atuar sobre a empregabilidade e questões pedagógicas
		q60	Procurar desenvolver os itens referidos em P21.
		q64	adequar diversidade aos recursos humanos e materiais.
		q65	Melhoria da formação pedagógica dos docentes; Ligação à comunidade.
		q67	Pessoal especializado por sectores de formação superior; aposta no digital (informação e divulgação),
		q69	Ter no contexto nacional e internacional um posicionamento de nicho nos ensinos de 2.º e 3.º ciclos, bem como na investigação, mas de relevância.
		q70	Definir com rigor o perfil de saída dos graduados da Universidade e monitorizar a conformidade desse perfil com os próprios graduados
		q73	Realizar ações de benchmarking para adaptar boas práticas seguidas em outras Instituições de Ensino Superior, relacionadas com o processo de ensino aprendizagem
		q74	Envolver os vários corpos e órgãos da instituição num processo interno de autoavaliação do PB, numa forma descentralizada; Conhecimento concreto de experiências e de boas práticas aplicadas em outras instituições similares.
		q76	Promover maior colaboração com as estruturas e entidades locais
		q77	Facultar atempadamente mais informação.

(continua)

Quadro 89: P22. Principais medidas para minimizar as debilidades na implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha na Universidade de Évora (cont.)

Dirigentes		Docentes	
		q78	Diminuir a carga burocrática dos docentes. Formação de docentes para novos métodos de ensino-aprendizagem. Revisão das estruturas curriculares dos cursos, principalmente ao nível do 1.º ciclo. Comissões de curso mais activas que promovam reuniões dos docentes que participam na leccionação de um curso, visando um melhor acerto das matérias leccionadas e evitando repetições e omissões.
		q81	Formação ao Longo da Vida para todos os Docentes e Funcionários para a actualização dos Paradigmas do Século 21.
		q101	Aumentar a cooperação entre Escolas e áreas de formação; apoiar a integração profissional do estudante; desenvolver mecanismos e estruturas institucionais de apoio ao estudante internacional e ao apoio em mobilidade
Não docentes		Alunos	
q15	Motivar os docentes para as novas formas de ensinar e avaliar.	q13	Apostar na qualidade do ensino e no seu relacionamento com as necessidades da região
q16	Em termos de formação, ter mais acesso à formação pós-graduada com diminuição das propinas	q14	Direcionarem os cursos às áreas de empregabilidade da Região.
q20	De acordo com o PB deveria ser implementada uma nova forma de ensinar e avaliar	q17	Divulgar mais informação.
q28	Promoção de novas parcerias com outras IES para mobilidade de estudantes e docentes.	q19	Fazer um estudo comparativo com o que se passa em instituições estrangeiras de prestígio e tentar trazer as boas práticas para a nossa universidade.
q36	Sensibilização dos docentes para adaptação de programas, elementos de avaliação, etc. e melhores condições internas para os docentes, estudantes e funcionários, como salas de estudo, aquecimento nas salas de aula, etc.	q29	Envolver todos os atores.
q38	Mudar mentalidades e isso demora gerações!	q35	Estabelecer uma relação cada vez mais próxima das entidades locais e regionais de modo a promover a saída da Universidade para local de trabalho.
q48	Pensar nos Estatutos antes de tudo	q68	Maior e melhor divulgação da oferta formativa, mais apoios financeiros e uma melhoria dos planos curriculares.
q66	Adequação da oferta formativa; contínua melhoria da qualidade do ensino ministrado; incremento da investigação científica.	q71	Maiores apoios ao nível de residências e ação social; atualização dos laboratórios para os investigadores fazerem pesquisa.
q106	Não sei	q80	Envolver os vários actores e não apenas os docentes
		q85	Melhoria do corpo docente, maior divulgação da oferta formativa, mais apoios sociais, modernização dos laboratórios e dos meios informáticos
		q88	Melhoria do corpo docente e maiores apoios ao nível de residências
		q93	Na fase em que o processo se encontra dificilmente haverá debilidades
		q94	Fazer estudo do mercado internacional, através das experiências c/os nossos estudantes
		q95	Maior flexibilidade na resolução de situações novas e imprevistas.
		q107	Adoptar medidas para a captação de alunos, não só na divulgação da formação mas também ao nível do plano de estudos/formação. Acho que há cursos que precisavam de mais componente prática ou integração com empresas para mostrar aos alunos o que podem fazer com a formação
		q102	Deveria ser implementado um verdadeiro processo de avaliação pedagógica do corpo docente, com medidas de cessação de contrato para os casos mais graves. Só a melhoria substancial da qualidade do corpo docente permitirá a melhoria do ensino e desenvolvimento eficaz do PB. A rigidez da estrutura do corpo docente do ensino superior é um dos grandes obstáculos à modernização e desenvolvimento do Ensino Superior

Fonte: Inquérito

Face ao exposto, parece-nos que os inquiridos e peritos entrevistados propõem como solução de melhoria um conjunto de linhas de ação mais focadas na reorganização das políticas de governação, novas práticas de gestão da organização da oferta formativa e da promoção da aprendizagem ao longo da vida, e novos horizontes de mobilidade, cooperação e internacionalização. Uma possível síntese dos extratos do *corpus* sobre esta matéria é conforme o seguinte:

E₅ – A Universidade deverá concertar a oferta formativa, procurando não criar cursos que concorram uns com os outros. Alguns ciclos de estudo talvez pudessem ser fundidos para obter escala.

E₁₀ – Revisão da oferta formativa.

q₅₁ – “Diminuir o n.º de ofertas formativas no 1.º, 2.º e 3.º ciclos; Centrar o esforço formativo nas áreas em que a Universidade tenha infra-estruturas e massa crítica suficiente. Questionar os currícula disciplinares das ofertas formativas no sentido de aumentar a interdisciplinaridade. Investir prioritariamente nos domínios científicos com mais procura e com mais tradição na universidade de Évora”.

E₉– Uma das opções passará por um 1.º ciclo integralmente em inglês e com dupla titulação, no core da criação de uma Business and Economics School, com enfoque nas valências da região, com potencial do Agro-negócio. Passaria pela contratualização de um professor da UÉ e convidados estrangeiros. Os cursos de verão da ECS, por exemplo, não podem ser um mero reliquário de prata da casa e deviam seguir os exemplos, por exemplo da Universidade de Lisboa, em que são cursos profissionais e ou de investigação durante 15 dias, mas com outputs de research e de networking. Isso implica investimento na contratação de externos para esses cursos de verão, pessoas do MIT, da LSE, etc.

q₃₄ – Mostrar aos alunos de hoje do futuro próximo que "A Formação ao Longo da Vida" é um dos pilares fundamentais da reforma resultante do Processo de Bolonha, sendo visto como uma ferramenta fundamental para a qualificação e desenvolvimento económico de cada País. Aprendi

esta mini-frase "A Formação ao Longo da Vida", no decorrer da investigação do meu Mestrado.

E₁₄– As principais necessidades e recursos organizacionais que a Universidade de Évora deverá ter de passar, e muito, pelos seus recursos humanos. Se a Universidade for capaz de promover a estabilidade e de potenciar o seu valor, conseguirá a curto prazo uma melhoria da qualidade da oferta formativa. Porque não é possível melhorar a qualidade da oferta formativa com um quadro docente e não docente instável e sem condições para responder às necessidades exigidas.

q₄₈– Continuação da melhoria dos planos de estudo, mais envolvimento de todos os atores no processo de ensino e de aprendizagem (estudantes, não docentes, docentes), maior empenhamento da promoção do sucesso académico.

q₆₉ – Apostar na atualização dos conhecimentos do corpo docente e dos investigadores promovendo ações de mobilidade e participação em projeto em Universidades estrangeiras de relevância e com as quais se devem reforçar laços de cooperação.

q₈₉ – Verificar o que ainda não foi feito e conseguir concretizar em consonância c/as diferentes declarações e implementar até 2020.

Quadro 90: P23. Sugestões de melhoria da implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha na Universidade de Évora

Dirigentes		Docentes	
q18	Importa haver mais campanhas de sensibilização e informação junto de toda a comunidade académica e atividades externas ligadas ao ensino, inclusive ensino secundário.	q11	maior discussão pública entre pares; maior/crescente intervenção dos conselhos pedagógicos e científicos na verificação e discussão dos cursos e práticas pedagógicas
q7	mais divulgação das iniciativas relacionadas com o PB.	q12	Ter em conta as práticas curriculares e de ensino levadas a cabo por países europeus de referência e implementá-las na UE.
q79	Procurar mais financiamento para apoiar os nossos alunos.	q2	Maior investimento em laboratórios de aulas e material didático
q8	Continuar a promover a simplificação, acessibilidade fácil e direta a todos os processos de garantia da qualidade da Universidade.	q21	Parcerias com outras instituições, nacionais ou ibéricas/europeias, também para lecionação nos vários ciclos de estudos, incluindo estágios...em ligação com Erasmus.
q89	Verificar o que ainda não foi feito e conseguir concretizar em consonância c/as diferentes declarações e implementar até 2020	q24	Campanha de promoção da mobilidade de estudantes docentes e funcionários
q99	Envolver mais os estudantes e permitir que estes participem nos órgãos de gestão como o Conselho Geral, para que a opinião destes seja passível de ser ouvida.	q26	Que o comportamento tóxico por parte dos docentes seja diminuído, o mais possível.
		q33	Maior divulgação das oportunidades de cooperação e mobilidade (ex: linhas de financiamento e concursos, aos quais muitas vezes o acesso é difícil)
		q46	As indicadas na resposta anterior, na generalidade.
		q51	Investimento maciço em ações de formação dirigidas aos docentes e estudantes.
		q57	Implementar sistema de liderança dos cursos baseado na competência; Implementar sistema de formação dos docentes; Desenvolver a aplicação do sistema interno de garantia da qualidade na óptica da eficácia.
		q60	Repensar os objetivos e reatualizar a implementação do Processo de Bolonha.
		q61	Diminuir o número de alunos por turma (máx 20 alunos); investir em equipamentos; alterar a disposição das salas de aula; investir em mais transportes da universidade para permitir maior proximidade com a comunidade no âmbito de visitas técnicas; incentivar os docentes a lecionar algumas UCs em inglês.
		q62	Aposta contínua na qualidade do ensino ministrado
		q69	Apostar na atualização dos conhecimentos do corpo docente e dos investigadores promovendo ações de mobilidade e participação em projeto em Universidades estrangeiras de relevância e com as quais se devem reforçar laços de cooperação.
		q72	Mobilidade de Estudantes; Necessidade de maior divulgação do processo interno (academia) e externamente; Maior divulgação/parcerias internacionais
		q74	As sugestões concretas decorrerão naturalmente do processo de autoavaliação que deverá ser realizada.
		q75	Não sei em rigor discriminar o que de positivo ou negativo se fica a dever ao PB ou apenas às Políticas Públicas.
		q77	Trabalho a nível das medidas e respetivos resultados em cada Departamento.
		q81	Desburocratização. Maior abertura à Experimentação Pedagógica. Aumento da Criatividade em todas as áreas. Experimentação de

	Não docentes		novos modelos estruturais como por exemplo a holocracia.
			Alunos
q16	Acesso à internacionalização, facilitando a nível de saída e entrada e todos os pressupostos do processo estarem concluídos até 2020.	q13	Apostar na qualidade do ensino, maior grau de exigência.
q20	Seguir os procedimentos adotados pelas Universidades dos países aderentes, de modo a existir uma uniformização do ensino	q19	Fazer um inquérito aos alunos do 2.º e 3.º ciclos e perceber as dificuldades que enfrentam no meio académico.
q36	melhoria da comunicação institucional.	q34	Mostrar aos alunos de hoje do futuro próximo que "A Formação ao Longo da Vida" é um dos pilares fundamentais da reforma resultante do Processo de Bolonha, sendo visto como uma ferramenta fundamental para a qualificação e desenvolvimento económico de cada País. Aprendi esta mini-frase "A Formação ao Longo da Vida", no decorrer da investigação do meu Mestrado.
q48	Continuação da melhoria dos planos de estudo, mais envolvimento de todos os atores no processo de ensino e de aprendizagem (estudantes, não docentes, docentes), maior empenhamento da promoção do sucesso académico.	q35	Apostar na formação e-learning. Reforçar cada vez mais a aprendizagem ativa em contexto real de trabalho e os contactos de estágio, de modo a proporcionar a saída direta da Universidade para o local de trabalho.
		q71	Verificar o que as diferentes Universidades estrangeiras fizeram durante este percurso, desde a primeira declaração em Sorbonne, conhecer os resultados obtidos e saber o que deverá ser feito para consolidar os pressupostos de Bolonha
		q80	Envolver os vários atores e não apenas os docentes
		q88	Verificar o que outras universidades fizeram
		q93	Reforçar a internacionalização da Universidade de Évora a incentivar a mobilidade de toda a academia, principalmente não docente.
		q94	Experiências vivenciadas pelos n/estudantes noutros países, em mobilidade académica.
		q107	Sessões de tutoria para dar apoio aos alunos na compreensão dos temas lecionados e discussão dos mesmos

Fonte: Inquérito

Para melhor compreender as linhas de orientação das propostas de medidas e sugestões no plano da ação para a melhoria da implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, submetemos ao tratamento da classificação automática de textos via *Iramuteq*, o *corpus* dos discursos dos peritos entrevistados, bem como, das verbalizações captadas nas perguntas abertas junto dos inquiridos. Num primeiro momento, foi necessário reorganizar o *corpus* segundo áreas temáticas (ver Apêndice 8), tendo sido considerados através da análise de conteúdo na forma temática 10 temas com os respetivos códigos e conforme o seguinte:

Tema 1: *Balanço* do Processo de Bolonha na Universidade de Évora (-*P1_balanc);

Tema 2: *Cooperação* institucional e garantia da qualidade (-*P2_coopera);

Tema 3: Reconhecimento e comparabilidade dos *graus académicos* baseado em ciclos de estudos e sistema de créditos (-*P3_graus_acad);

Tema 4: *Mobilidade* no espaço europeu (-*P4_mobil);

Tema 5: *Atratividade* da oferta formativa para os estudantes, em particular para outros países europeus e do resto do mundo (-*P5_atract);

Tema 6: *Promoção* da oferta formativa (-*P6_promo);

Tema 7: Valorização da *aprendizagem ao longo da vida* (-*P7_aprend_lv);

Tema 8: Maior *envolvimento dos estudantes* na gestão da UÉvora (-*P8_envolv_estud);

Tema 9: *Requisitos fundamentais* para que os princípios da qualidade prevaleçam na organização da oferta formativa (-*P10_req_qualid);

Tema 10: *Sugestões de melhoria* (-*P16_sug).

Através do tratamento do *corpus* com o *Iramuteq*, obtivemos as seguintes características da massa de informação textual:

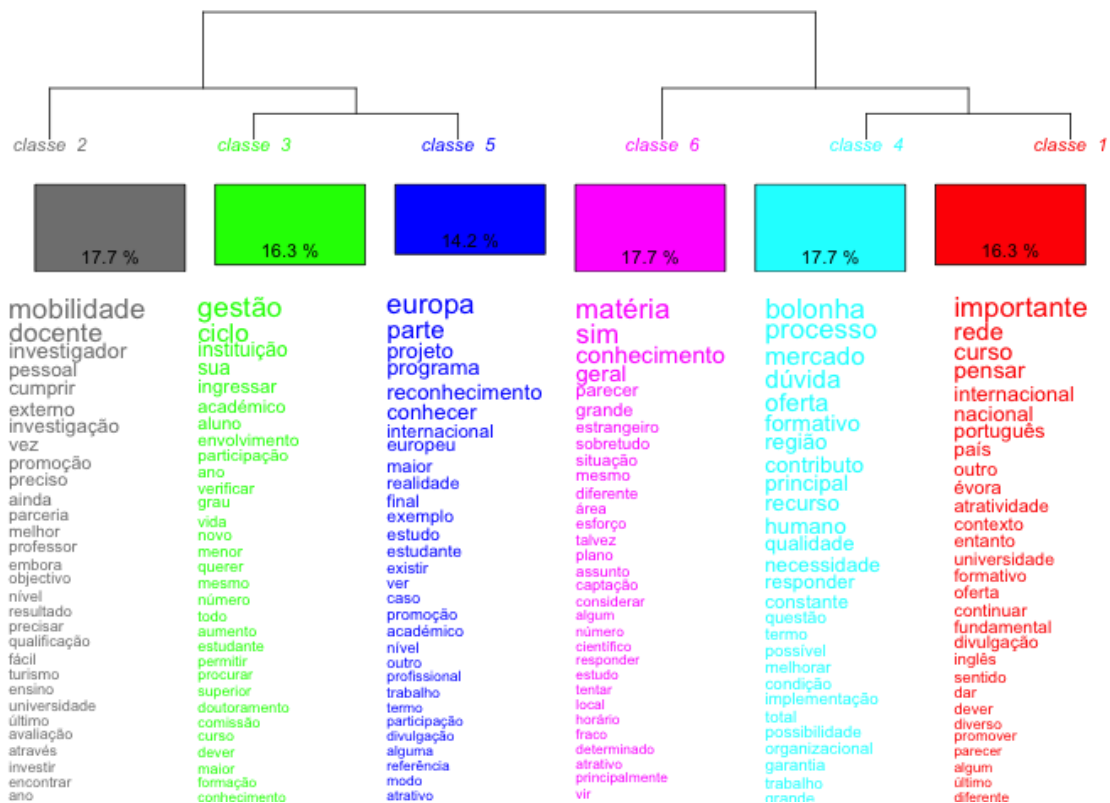
- a) número de textos: 13;
- b) número de segmentos de textos: 183;
- c) número de formas distinta: 1454;
- d) número de ocorrências: 5403;
- e) número de lemas: 1127;
- f) número de formas ativas: 890;
- g) número de formas suplementares: 192;
- h) frequência média das formas ≥ 3 : 228;
- i) número de classes: 6;
- j) retenção de segmentos de texto: 141 segmentos de 183 (77,05%).

Os resultados descritos acima permitem afirmar que o *corpus* tratado pelo *Iramuteq* contém 13 unidades de contexto inicial (UCI), divididas em 183 unidades de contexto elementar (UCE). Acresce-se que a aplicação reteve 77,05% do *corpus* para efeitos de análise lexical.

Verificamos que as principais palavras-chave do *corpus* são as seguintes: universidade, ciclo, estudante ou aluno, docente, pensar, processo (Bolonha),

Os resultados da extração da Classificação Hierárquica Descendente permitiu-nos obter seis classes ou contextos temáticos sobre “as lógicas de ação estratégica no contexto do desenvolvimento do PB”. Identificámos como classes mais relevantes as classes 2 (17,7%), 4 (17,7%) e 6 (17,7%). As classes com menores massa de informação são as classes 1 (16,3%), 3 (16,3%) e 5 (14,2%) (Figura 16).

Figura 16: Dendograma das classes e das principais palavras dos agrupamentos lexicais do *corpus*



Fonte: *ouput* Iramuteq

A classe 2 apresenta 25 UCE de 141, correspondente a 17,73% do *corpus*. As palavras mais significativas desta classe 2 são as seguintes: mobilidade, docente, investigador, pessoal, cumprir, externo, investigação (p<0,05; *sex_2; - *P4_mobil; E8). Esta classe pode ser interpretada como a ideia da ação estratégica centrada na mobilidade.

A classe 4 apresenta igualmente 25 UCE de 141, correspondente a 17,73% do *corpus*. As palavras mais significativas desta classe 4 são as seguintes: bolonha,

processo, mercado, dúvida, oferta, formativo, região, contributo, principal, recurso, humano, qualidade ($p < 0,05$; E1; E2; *sex_1; -*P7_aprend_lv; -*P10_req_qualid). Esta classe pode ser interpretada como a ideia da ação estratégica centrada na melhoria da adequação do PB, tendo como pressuposto o ajustamento da qualidade oferta formativa com as lógicas do mercado, contribuindo particularmente para a região novos recursos humanos.

A classe 6 apresenta 25 UCE de 141, correspondente a 17,73% do *corpus*. As palavras mais significativas desta classe 6 são as seguintes: matéria, conhecimento, parecer, situação, estrangeiro (E7, *Tipo_2, E11, *sex_1, -*P5_atract, E3, -*P3_graus_acad). Esta classe pode ser interpretada como a ideia da ação estratégica centrada na melhoria da competitividade da oferta formativa.

A classe 1 apresenta 23 UCE de 141, correspondente a 16,31% do *corpus*. As palavras mais significativas desta classe 1 são as seguintes: importante, rede, curso, pensar, internacional, nacional, português, país ($p < 0,05$; E6, -*P16_sug, -*P6_promo, E9). Esta classe pode ser interpretada como a ideia da ação estratégica centrada no reforço da cooperação e presença nas redes nacionais e internacionais.

A classe 3 apresenta 23 UCE de 141, correspondente a 16,31% do *corpus*. As palavras mais significativas desta classe 3 são as seguintes: gestão, ciclo, instituição, ingressar, académico, aluno, envolvimento, participação ($p < 0,05$; *sex_2; -*P4_mobil; E8). Esta classe pode ser interpretada como a ideia da ação estratégica centrada na promoção do envolvimento e participação dos alunos na instituição.

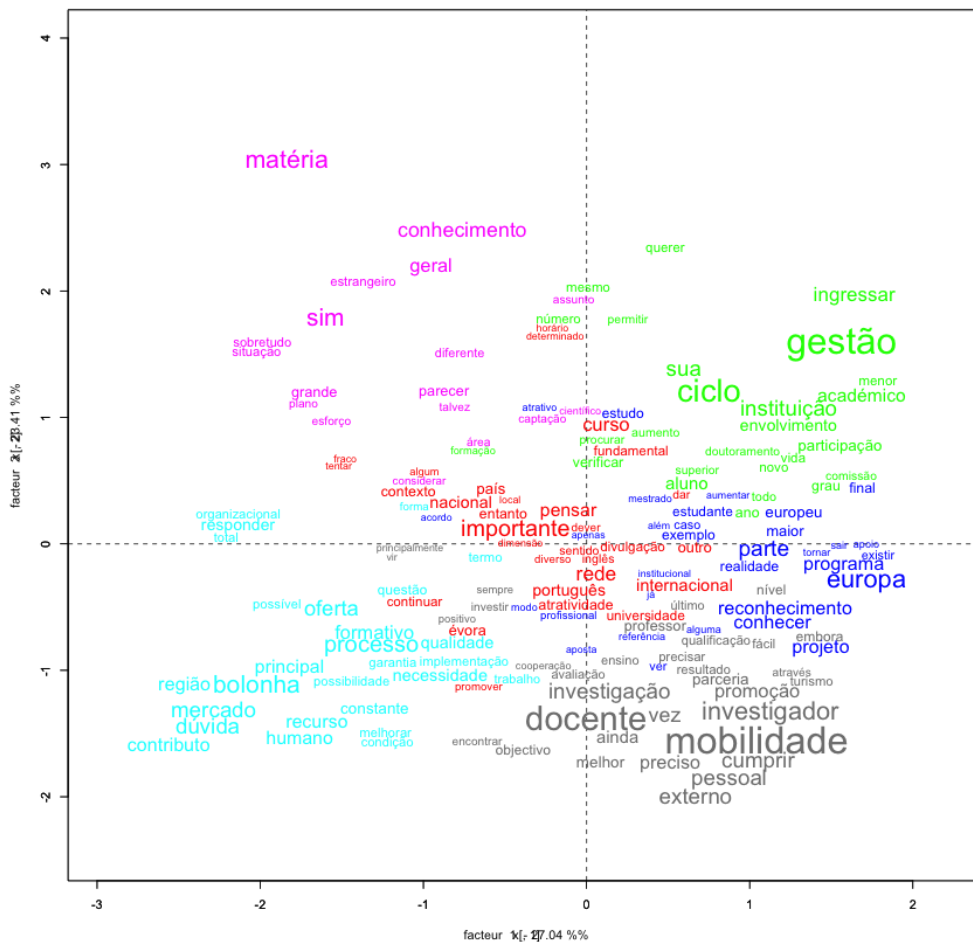
A classe 5 apresenta 20 UCE de 141, correspondente a 14,18% do *corpus*. As palavras mais significativas desta classe 5 são as seguintes: europa, parte, reconhecimento, programa, projeto, conhecer, internacional ($p < 0,05$; E8; -*P6_promo). Esta classe pode ser interpretada como a ideia da ação estratégica centrada no investimento no reconhecimento da UÉvora no espaço europeu e a nível internacional.

Estes 5 agrupamentos lexicais podem ser interpretados como núcleos centrais das representações dos atores sobre as dinâmicas de desenvolvimento do PB,

cuja projecção factorial é conforme o descrito na Figura 17. Neste esquema gráfico, encontramos a classe 2 projectada no 4.º quadrante, a classe 4 no 3.º quadrante, a classe 6 no 2.º quadrante, a classe 1 no cruzamento de todos os quadrantes, a classe 3 no 1.º quadrante e a classe 5 no 4.º quadrante.

Os resultados obtidos do *Iramuteq* vêm sustentar e reconfirmar o que foi referido anteriormente sobre os factores críticos de sucesso e o cenário ótimo do desenvolvimento do PB na UÉvora, pelo que é de concluir que o sucesso do PB num horizonte de 5 anos deve passar pela forte aposta da UÉvora na renovação das políticas de governação numa matriz mais participativa, no redesenho duma oferta formativa mais atrativa e na inovação nos processos de cooperação, mobilidade e internacionalização.

Figura 17: Projecção factorial dos agrupamentos lexicais do *corpus*



Fonte: *ouput Iramuteq*

Considerações Finais

Considerações Finais

Ao enveredar por um estudo em torno dos fatores subjacentes às lógicas de implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, confrontámos com a ideia de que, num contexto de globalização, estandarização e harmonização dos cursos do ensino superior, o investimento na educação e formação inicial e avançada está apenas ao serviço duma economia baseada no conhecimento, sem fronteiras nacionais, influenciando assim a focalização das políticas organizacionais das Universidades e demais IES na construção de novas lógicas organizacionais e curriculares que permitam uma transição bem-sucedida dos diplomados num mercado e espaço europeu em mutação.

Se é verdade que num plano mais macro o Processo de Bolonha pode ser interpretado como uma nova lógica supranacional duma reforma do ensino superior, marcada pela governamentalidade das políticas de ensino superior, não é menos verdade que a resposta estratégica dos governos europeus, em geral, e, das Universidades, em particular, perseguem objetivos que não são meramente educativos, num sentido estrito do termo. Com o PB, as Universidades passaram a ser igualmente agentes do fomento da empregabilidade dos diplomados.

São certamente imensos os determinantes que influenciam e influenciaram as condições de implementação e desenvolvimento do PB. Ao tomar o caso do PB na Universidade de Évora, estive sempre consciente que era um desafio com imensos obstáculos que fui transpondo passo a passo, sendo uns com maior sucesso e outros tive que os contornar da melhor forma.

Os resultados do estudo efetuado sobre os determinantes organizacionais e as estratégias adotadas pelos principais atores da Universidade de Évora para a implementação do Processo de Bolonha, bem como, a procura de respostas sobre as tendências de evolução e consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, num horizonte, 2020, na perspetiva dos diferentes atores, permitiram-me verificar o seguinte:

a) No que concerne às **variáveis-chave do sistema** de ação concreto e organizacional que modela a implementação e desenvolvimento do PB (objetivo específico 1), é de salientar a complexidade do sistema de ação da UÉvora, sendo ela composta por um sistema interno e externo, muito permeável pelos efeitos dos atores externos. No plano do sistema interno, exacerbam os efeitos individuais das *Variáveis da governação* (Governação baseada no envolvimento de todos os atores, com 98,41%); *Variáveis das áreas de interiorização do Processo de Bolonha*: Organização e funcionamento dos cursos segundo o Processo de Bolonha, valorizada em 94,83%; *Variáveis dos recursos financeiros*: Receitas provenientes das parcerias e ou protocolos, com 96,85%; *Variáveis dos recursos tecnológicos e equipamentos de apoio ao ensino e investigação*: Condições das infraestruturas de ensino–salas de aula, com um valor de 94,58%. Quanto ao sistema externo, constituem determinantes e fatores influenciadores as *Variáveis das políticas governamentais e sectoriais*: Políticas do Ensino Superior, com 98,54%; *Variáveis sócio-demográficas, culturais e outras dos público-alvo*: Proveniência dos estudantes, público-alvo, com 100,00%; *Variáveis da rede regional*: Qualificação científica dos docentes e investigadores, com 97,66%; *Dinâmicas socioeconómicas da envolvente regional e mercado de trabalho*: Envelhecimento populacional e desertificação das regiões rurais e do interior, com 100%. Quanto às relações de influência e dependência das variáveis do sistema, é de salientar o predomínio das variáveis *Normativos para a Garantia do Sistema Europeu de Transferência de ECT(s) e Evolução desfavorável do mercado de trabalho* como principais variáveis motrizes. As 5 variáveis mais influentes no sistema de ação são as seguintes: Existência de protocolos com os Institutos Politécnicos da região e com outras IES do território adjacente; Normativos para a Garantia do Sistema Europeu de Transferência de ECT(s); Programas de Investigação (nacional); Necessidades crescentes de formação ao longo da vida; Organização e funcionamento dos cursos segundo o Processo de Bolonha. Em síntese, colocam-se como principais desafios do sistema interno as variáveis relacionadas com os Aspectos Gerais da Governação, Interiorização do Processo de Bolonha, Recursos

financeiros, Recursos tecnológicos e equipamentos de apoio ao ensino e investigação; sendo os desafios que modelam o sistema externo marcados pela ação das variáveis das Políticas governamentais e setoriais, Variáveis sócio-demográficas, culturais e outras dos públicos alvo do Ensino Superior, Rede regional do ensino superior, Dinâmicas Sócio-económicas da Envolvente Regional e Mercado de Trabalho.

- b) No campo dos jogos estratégicos protagonizados pelos atores externos e internos, verifiquei as seguintes situações chave (objetivo específico 1): os atores com maior influência, no designado “jogo de atores” são UE-PB, os docentes, a A3ES, e o Reitor, com a convergência interna dos alunos; os principais objetivos associados a esse jogo de atores (posições ponderadas) são essencialmente o objetivo 8 - Reforçar o envolvimento dos estudantes na gestão das IES e objetivo 4 - Assegurar a criação e acreditação de planos de estudos segundo PB, e centrado no estudante.
- c) Quanto às mudanças operadas na organização da oferta formativa, após a implementação do PB na UÉvora (Objetivo específico 2), incidem predominantemente ao nível do aumento da mobilidade académica internacional (77,1%), do acesso ao Ensino Superior para Maiores de 23 anos (67,6%), Aumento da oferta formativa em todos os ciclos de estudo (61,0%), Clarificação e Importância dos ECTS (horas de trabalho uc) (60,9%), novas oportunidade de aprendizagem ao longo da vida (59,1%) e melhoria das condições de internacionalização da universidade (58,7%).
- d) Em relação aos principais fatores críticos de sucesso do PB na UÉvora, identifiquei os seguintes (Objetivo específico 3): Medidas de apoio à mobilidade académica; Monitorização e avaliação contínua do processo; Melhoria contínua da qualidade do funcionamento das u.c.; Medidas de apoio à cooperação interinstitucional; Plano de comunicação da oferta formativa; Medidas de apoio ao sucesso académico; Normas de qualidade do processo; Divulgação das oportunidades de estágio. O conjunto dos factores críticos de sucesso organiza-se em torno de três perfis fatoriais: F1 – Financiamento e operacionalização do plano estratégico da UÉvora; F2 – Relação entre os cursos e a empregabilidade; F3 – Monitorização e avaliação da qualidade do processo.

e) Quanto às tendências de evolução e consolidação do PB, num horizonte, até 2020, na perspetiva dos diferentes atores (Objetivo específico 4), destaco a presença dum provável cenário ótimo relacionado com as dimensões Políticas de governação (H22, H7, H9, H19), Ensino e aprendizagem ao longo da vida (H14, H5), Cooperação, mobilidade, internacionalização (H13, H3, H18):

- H22. A sustentabilidade financeira da Universidade de Évora é assegurada pelas políticas de rentabilização e otimização dos recursos.
- H7. Dinamização da melhoria contínua da qualidade do Processo de Bolonha é imprescindível para assegurar a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.
- H9. O reforço dos projectos de investigação com a participação dos alunos representa uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora.
- H19. A liderança participada no desenvolvimento do Processo de Bolonha está dependente do grau de envolvimento dos atores internos (alunos, docentes e não docentes) na vida organizacional.
- H14. O desenvolvimento de ações estratégicas de promoção activa da formação graduada e pós-graduada para públicos com necessidades especiais assume-se como uma prioridade para a sustentabilidade do Processo de Bolonha na Universidade de Évora
- H5. O desenvolvimento de acordos institucionais torna mais consistente os procedimentos para o fomento da aprendizagem ao longo da vida para os estudantes, não docentes, docentes e investigadores da Universidade de Évora.
- H13. A aposta no desenvolvimento de acções de aprendizagem das línguas (inglês e castelhano) é determinante para o sucesso das práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores da Universidade de Évora.

- H3. O fomento da oferta formativa especializada, graduada e pós-graduada, a nível transfronteiriço, é determinante para a consolidação da cooperação territorial no contexto do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.

H18. Adequar procedimentos para o estímulo de acções para assegurar as condições de mobilidade internacional é determinante para a consolidação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.

- f) Tendo em consideração os resultados das probabilidades condicionadas das hipóteses de cenarização, com os dos efeitos entre as principais hipóteses, os impactos brutos, e a matriz de elasticidade das hipóteses, aponta-se como principal condicionante das tendências futuras, nos próximos 5 anos, o papel da hipótese **PPartEstud** (9. O reforço dos projectos de investigação com a participação dos alunos representa uma das prioridades estratégicas da Universidade de Évora) na determinação das tendências de desenvolvimento do PB na UÉvora.

Face ao conjunto dos resultados descritos anteriormente, consideramos que existe um conjunto de determinantes organizacionais e estratégias adotadas pelos principais atores da UÉvora para a implementação e desenvolvimento do PB. Os resultados do estudo sugerem que existe um *balanço* positivo do PB na UÉvora, sendo valorizada a *cooperação* institucional e garantia da qualidade, as acções desenvolvidas para o reforço e melhoria das condições de reconhecimento e comparabilidade dos *graus académicos* baseado em ciclos de estudos e sistema de créditos, assim como a *mobilidade* no espaço europeu e a imprescindibilidade da garantia dos *requisitos fundamentais* para que os princípios da qualidade prevaleçam na organização da oferta formativa. Verifiquei ainda que predomina no interesse dos atores internos a necessidade de proporcionar condições institucionais para um maior *envolvimento dos estudantes* na gestão da UÉvora, assim como para o reforço do investimento para a melhoria da *atratividade* da oferta formativa para os estudantes, em particular para outros países europeus e do resto do mundo, razão pela qual

sugerem o reforço da *promoção* da oferta formativa e a valorização da *aprendizagem ao longo da vida*.

Em função dos resultados do estudo, apesar das múltiplas conceptualizações se possam formular sobre o contexto da ação organizada da UÉvora em prol do desenvolvimento do PB, importa sobretudo reconhecer, em primeiro lugar, que o facto do PB “funcionar” e se manter ao longo de mais de uma década, significa que os objectivos estratégicos dos atores internos e externos podem ser partilhados ou, pelo menos, que esses atores têm interesse em mantê-los como prioridade da dinâmica da ação organizada na UÉvora. Subjaz aqui a ideia de que as lógicas da ação organizada para dinamizar o PB são organizadas e estruturadas através de redes de relações de poder, margens de incertezas e jogos, nem sempre claras e perceptíveis numa primeira aproximação. Tornar assim claro que ao tomar o PB como objeto de análise do estudo realizado, entrosamos com as problemáticas do poder, zona de incerteza e sistema de ação.

Em função do diagnóstico realizado e os resultados do *MICMAC* e *MACTOR*, somos a considerar que o sistema concreto de ação organizada do PB na UÉvora é caracterizado por um conjunto de variáveis interdependentes e que modelam um conjunto de relações entre os atores da UÉvora que não é dado à partida, mas sim construídos pelos mesmos atores. Não é por isso de admirar que os atores desenvolvem estratégias particulares, estruturando um conjunto de relações na dinâmica das atividades do ensino e aprendizagem, no fomento da mobilidade e outras, mas que, em última instância, tais dinâmicas são reguladas e submetidas aos constrangimentos do meio. É caso para dizer que o sistema de ação organizada do PB representa de certa forma um construto social, fruto duma certa liberdade condicionada dos atores.

De facto, à semelhança de qualquer organização, a UÉvora está exposta a múltiplos potenciais causadores de dúvidas e instabilidades, quer a nível técnico e financeiro na dinâmica do PB, quer a nível da evolução de mercado de oferta e procura da formação inicial e pós-graduada, quer ainda no quadro das incertezas do fomento da empregabilidade e inserção dos diplomados, das agendas particulares de certos grupos de atores na construção de alianças, etc. Por conseguinte, é de considerar que veicula na UÉvora uma dada zona de

incerteza, espaço este que deve ser entendido como um constrangimento que os atores têm de ter em conta no seu jogo estratégico na dinâmica do desenvolvimento do PB.

Ao atender os resultados do *MACTOR*, mormente no que se referem às influências e dependências dos atores internos e externos, colocamos igualmente em ênfase a presença de fenómenos de poder. Os resultados sugerem de forma muito clara que o poder de influência de alguns atores externos, tais como a UE-PB e A3ES, ou o Reitor, enquanto ator interno, manifesta-se pela sua capacidade de “dominação” sobre certos indivíduos ou grupos, por exemplo os docentes e não-docentes, para agirem em função das normas e regras do PB. Trata-se de um claro poder destes atores no domínio das relações com o meio, o domínio das comunicações, a utilização das regras de funcionamento do ensino superior e da UÉvora para legitimar a consecução dos objetivos do PB.

Face ao conjunto de aspetos menos positivos assinalados no diagnóstico sobre o desenvolvimento do PB até à data na UÉvora, consideramos que os mecanismos de ajuste do sistema social e político adotados pela UÉvora não conseguiram ainda atingir de forma plena o objectivo de manter o equilíbrio e a estabilidade internos na organização da oferta formativa nos moldes preconizados pelo PB, e sobretudo o de adaptar-se com novas lógicas de competitividade, empregabilidade, cooperação, mobilidade e internacionalização, face à permanente evolução dos ambientes dos quasi-mercados envolventes.

Importa, pois, considerar que se a mudança das lógicas da governação do ensino superior na UÉvora vai numa direção que não é a mais adequada para dinamizar o PB, porque, ao fim de mais de uma década, os resultados estão longe do esperado, é de admitir que não são os contextos do sistema de atores internos, a sua inércia ou a sua irracionalidade que devemos censurar, mas sim devemos colocar em reflexão a adequação ou não das políticas de governamentalidade e de governação existentes, bem como as estratégias de mudança adotadas no plano do ensino e aprendizagem e dos meios de cooperação, mobilidade e internacionalização adotados. Refutam-se aqui as ideias de *top-down* da governamentalidade das políticas e práticas de PB, que

mais não vêm se não, instrumentalizar e reduzir as autonomias locais. Ignorar esta necessidade, é porque se desconhece a importância da renovação dos mecanismos de regulação do sistema de ação organizada que se quer transformar e superar os fatores críticos de sucesso do PB na UÉvora.

Em síntese, as tendências do desenvolvimento do PB na UÉvora é prisioneira de um conjunto de jogos de poder, objetivos estratégicos, zonas de incerteza e hipóteses de cenarização, razão pela qual a sedimentação de uma ação estratégica mais consequente passa pela necessidade de uma forte aposta da UÉvora na renovação das políticas de governação, baseada fundamentalmente numa matriz mais participativa, no redesenho dum oferta formativa mais atrativa e competitiva, e na inovação nos processos de cooperação, mobilidade e internacionalização.

Para concluir, resta-nos acrescentar que numa investigação como a realizada, sentimos sempre que se trata de um trabalho que não chegou ao fim, por vários motivos, quer pessoais, quer temporais, ou quiçá outros de ordem profissional. Que se iniciasse agora, faria de maneira diferente, talvez sim, talvez não... mas enfim..., somos confrontados com uma série de dilemas e pressupostos. Em todo o caso, admitimos que os resultados do estudo só revelaram a ponta de um mega *iceberg* das problemáticas das políticas públicas no espaço europeu do ensino superior. Por estes motivos, apraz-me registar que esta investigação deveria ter continuidade, para o efeito deixo uma pergunta, que poderá ser utilizada, num futuro percurso de investigação:

Na implementação do Processo de Bolonha, que se iniciou há quase duas décadas, quem são os reais beneficiários deste processo a nível nacional?

Referências Bibliográficas

- AAVV. (2007). *Actas das VIII Jornadas do Departamento de Sociologia, Universidade de Évora - Questões Sociais Contemporâneas*. Évora: Univ Évora, Departamento de Sociologia e CISA.
- Abrantes, A.L. (2012). *Determinantes organizacionais na qualidade em tecnologias da saúde. O caso particular dos serviços de radiologia do sector público da Região de Saúde do Algarve*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Évora: Universidade de Évora
- Afonso, A. J., (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educative em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.
- Ahola, S & Mesikämnen, J. (2003). Finnish higher education policy and the ongoing Bologna process. *Higher Education in Europe*, 28(2), 217-227.
- Albarelo, L. e tal (1997). *Práticas e Métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2004). Epidemiology and the Bologna Saga. *Higher Education*, 48(1), 79-100. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/4151531>.
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2012). Epidemiologia e a saga de bolonha. In *Alberto Amaral: um cientista entre a academia e a ágora* (pp. 509-531), Porto: Universidade do Porto.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. & Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris: Seuil
- Andersson, P. & Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis of Swedish adult education policy. *Journal of Education Policy*, 20(5), 595-613.
- Antunes, F. (2007). O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, 9 (n. esp.), 1-28. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/725/740>
- Appolinário, F. (2006). *Metodologia da Ciência: Filosofia e Prática da Pesquisa*. São Paulo: Thomson Learning.
- Azevedo, S. (2009). O Processo de Bolonha 10 Anos de Passado, 10 Anos de Futuro. FCG (2009). Disponível em <http://paginas.fe.up.pt/~sfeyo>.
- Baert, P. & Silva, F.C. (2014). *Teoria social contemporânea*. Lisboa: Mundos Sociais
- Baião, J. (2014). *O diagnóstico sociológico da matriz da ação estratégica das misericórdias do distrito de Beja*. Tese de doutoramento em Sociologia. Universidade de Évora.
- Balsa, C., Cardoso, A.D., Rodrigues, L. & Soulet, M. H.,(2016). *A Universidade e Modos de Produção do Conhecimento*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, CICS.NOVA/Edições, Editora UNIMONTES.
- Barbosa, J. (2002). O Processo de Bolonha. *Boletim da Universidade do Porto*, X (35, maio de 2002), 2-3.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barañano, A. M. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão*. Lisboa: Ed. Sílabo.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Belo, J.L., (2005). *Metodologia Científica: Manual para elaboração de textos académicos, monografias, dissertações e teses*. Universidade Veiga de Almeida. UVA-Rio de Janeiro.
- Bianchetti, L.(2010).O Processo de Bolonha e a Intensificação do Trabalho na Universidade: *Entrevista com Josep M. Blanch*. Educ. Soc. Campinas, 31(110), pp.263-285.

- Bianchetti, L., & Thiengo, L. (2018). O Processo de Bolonha 1.0 e 2.0 e sua Globalização: implicações para a universidade. *Revista Educação, Santa Maria*, 43(3), pp.413-430. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644431933>
- Bilhim, J. A. (2006). *Teoria Organizacional Estruturas e Pessoas*. 5ª ed. Lisboa: ISCSP.Artes Gráficas, Lda.
- Bogdan, R e Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boutin, G. Goyette, G. & Lessard Hébert M. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. 2.ª Ed.. Lisboa: Stória editors, Lda
- Brito, E. (2012). *As Implicações do Processo de Bolonha na Formação de Professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal*. Tese de doutoramento em Educação. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Burchell, G. (1996). Liberal government and techniques of the self. in A. Barry, T. Osborne & N. Rose (eds) *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-liberalism and Rationalities of Government* (pp. 19-36), Chicago: The University of Chicago Press.
- Burgess, R. (1997). *A Pesquisa de Terreno. Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Camargo, B.V. & Justo, A.M. (2013). *Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ*. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Disponível em <http://www.iramuteq.org>
- Campos, L. M. (2015). *Introdução às Teorias Sociológicas: de Marx a Bourdieu*. Faro: Sílabas & Desafios-Unipessoal, Lda.
- Cardoso, S., Carvalho, T., & Santiago, R. (2011). From Students to Consumers: Reflections on the marketisation of Portuguese higher education. *European Journal of Education*, 46(2), 271-284. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/41231577>.
- Carmo, H. & M. Ferreira, (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cana, S. (2017). Recensão do Livro de Lucídio Bianchetti, (2015), O Processo de Bolonha e a globalização da educação superior: antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(1). Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650585/16798>
- Carneiro, R. (1997b). Informação, educação e saber no limiar do novo milénio. *Brotéria*, 144(5/6), 585-590.
- Chessa, S., & Vargiu, A. (2011). Valutazione universitaria e mutamenti istituzionali in Europa. *Studi Di Sociologia*, 49(1), 3-34. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/41582731>.
- Child, J. (1972). *Organizational Structure, environment and Performance: The role of Strategic Choice*. *Sociology*, VI, 1-21.
- Cohen, L. & Manion, L (1990). *Métodos de Investigation Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Corbett, A. (2003). Ideas, institutions and policy entrepreneurs: towards a new history of higher education in the European Community. *European Journal of Education*, 38(3): 315-330.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. 3.ªEd. Washington DC: Sage.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil.
- Dahl, B., Lien, E., & Lindberg-Sand, Å. (2009). Conformity or confusion? Changing higher education grading scales as a part of the Bologna Process: The cases of Denmark, Norway and Sweden. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 2(1), 39-79. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/23744829>.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and rule in modern society*, London: Sage Publications.
- Diogo, S. (2016). *Mudanças na governação do ensino superior finlandês e português: comparação das respostas nacionais e institucionais ao processo de bolonha e nova gestão pública*. Tese de Doutoramento Estudos do Ensino Superior. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dobbins, M., Knill, C., & Vögtle, E. (2011). An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. *Higher Education*, 62(5), 665-683. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/41477894>.
- Dunn, E.C. (2005). Standards and person-making in east central Europe. in A. Ong and S. J. Collier (eds) *Global Assemblages: technology, politics and ethics as anthropological problems* (pp.173-193). Oxford: Blackwell Publishing.
- Fejes, A. (2005). New wine in old skins: changing patterns in the governing of the adult learner in Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 24(1), 71-86.
- Fejes, A. (2006). The Bologna process - governing higher education in europe through standardisation. *Revista Española de Educación Comparada*, 12 (2006), 203-231
- Fejes, A. & Nicoll, K. (2008). *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*, London: Routledge.
- Ferrer, A. (2010). The Impact of the Bologna Process in Ibero-America: Prospects and challenges. *European Journal of Education*, 45(4), 601-611. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/40980977>.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Projetos e Edições, Lda.
- Flyvbjerg, B. (1998a). *Rationality and Power: Democracy in Practice*. Chicago: The University of Chicago Press. (texto policopiado).
- Flyvbjerg, B. (1998b). and Foucault: Thinkers for Civil Society?, *British Journal of Sociology*, 49 (2), 208-233.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras. Celta Editora.
- Fonseca, M.P. & Encarnação, S. (2012). *O Sistema de Ensino Superior em Portugal Em Mapas e Em Números*. Lisboa: A3ES Readings N.º 4.
- Fonseca, M.P. & Encarnação, S. (2012). *O Sistema de Ensino Superior Perfis Institucionais: As Universidades Públicas*. Lisboa: A3ES Readings N.º 5.
- Fonseca, M.P. & Encarnação, S. (2012). *O Sistema de Ensino Superior Perfis Institucionais: Os Institutos Politécnicos Públicos*. Lisboa: A3ES Readings N.º 6.
- Fortin, M.F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon.

- Foucault, M. (1983). On the genealogy of ethics: an overview of work in progress. in H. L. Dreyfus & P. Rabinow (eds) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (pp.229-252). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2003a). Governmentality. in P. Rabinow & N. Rose (eds) *The Essential Foucault: Selections from the Essential Works of Foucault 1954-1984* (pp.229-245). New York: The New Press.
- Foucault, M. (2003b). The subject and power. in P. Rabinow & N. Rose (eds) *The Essential Foucault: Selections from the Essential Works of Foucault 1954-1984* (pp.126-144). New York: The New Press.
- Foudriat, M.(2005). *Sociologie des organizations*. Paris: Pearson Éducation
- Frada, J.J.C. (1993). *Guia prático para elaboração e apresentação de trabalhos científicos*. 3.ª Ed. Lisboa: Edições Cosmos.
- Fragata, J. (1980). *Noções de metodologia para a elaboração de um trabalho científico*. 3.ªEd. Porto. Livraria Tavares Martins.
- Friedberg, E. (1992). Les quatre dimensions de l'action organisée. *Revue Française de Sociologie*, XXXIII, 531-557.
- Friedberg, E. (1993). *O Poder e a Regra: dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Froment, E. (2003). The European higher education area: A new framework for the development of higher education. *Higher Education in Europe*, 28(1), 27-31.
- Gago, J. M. (1994). *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa. Instituto de Prospectiva
- Gago, J. M. (2010). Portugal concluiu a adopção do Processo de Bolonha. Consultado em 10-01-2016. Disponível em <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=31037&op=all>.
- Giddens, A. (2000). *Runaway World: How Globalization is Reshaping our Lives*. Routledge: New York.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquirido: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. S.Paulo: Editora Atlas.
- Godet, M. (1991). *Manual de prospective estratégica-da antecipação à acção*. 1.ª Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Godet, M. (s/d). *A caixa de ferramentas da prospetiva estratégica*. Lisboa: Cadernos SEDES-Centro de Estudos e Prospetiva estratégica.
- Gonnet, F. (1992). Le diagnostic en pratique:outils et méthode. F.Gonnet, *L'hospital en question(s). Un diagnostic pour améliorer les relations de travail* (pp.253-323), Paris: Éditions Lamarre.
- Gornitzka, Å. (2010). Bologna in Context: A horizontal perspective on the dynamics of governance sites for a Europe of Knowledge. *European Journal of Education*, 45(4), 535-548. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/40980972>.
- Guerra, I. (2006). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Guerra, I. (2006). *Participação e ação coletiva-interesses, conflitos e consensos*. 1.ª Ed. Estoril: Principia.
- Habermas, J. (2000). *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Hrubos, I. (2011). The changing role of universities in our society. *Society and Economy*, 33(2), 347-360. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/41472162>.

- Huisman, J. & Van der Wende, M. (2004). The EU and Bologna: are supra-and international initiatives threatening domestic agendas?. *European Journal of Education*, 39(3), 349-357.
- Karseth, B. (2008). Qualifications frameworks for the European Higher Education Area: A new instrumentalism or 'Much Ado about Nothing'? *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 1(2), 77-101. Consultado em 18-06-2017. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/23744850>.
- Karseth, B., & Solbrekke, T. (2010). Qualifications Frameworks: The avenue towards the convergence of European higher education? *European Journal of Education*, 45(4), 563-576. Consultado em 18-06-2017. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/40980974>.
- Kerklaan, V., Moreira, G., & Boersma, K. (2008). The Role of Language in the Internationalisation of Higher Education: An Example from Portugal. *European Journal of Education*, 43(2), 241-255. Consultado em 18-06-2017. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/25481855>.
- Kladis, D. (2003). The social dimension of the Bologna process. *Higher Education in Europe*, 28(3), 353-354.
- Klein, S., & Fernandes, S. (2014). Reflexões Críticas acerca do Processo de Bolonha à luz das contribuições de Herbert Marcuse e Paulo Freire. *Constelaciones- Revista de Teoria Crítica*, 6, 144-166. Disponível em <http://constelaciones-rtc.net/article/view/863/pdf>
- Koustourakis, G. & Sklavenitis, N. (2013). European Higher Education Area Establishment and Equal Opportunities: A Sociological Analysis of the Bologna Process Official Decisions. *Journal of Educational and Social Research*, Rome-Italy, 3(3), 261-270.
- Lessard-Herbert, M. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Liesner, A. (2006). Education or service? Remarks on teaching and learning in the d university. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 483-495.
- Leite, C. (2012). O Processo de Bolonha- em que pode ou em que está ele a promover inovação curricular.Revisitar os Estudos curriculares:Onde estamos e para onde vamos? *Atas do XIX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE 2012*.
- Lourtie, P. (2002). A declaração de Bolonha. *Revista de Humanidades e Tecnologias* (Dossier Línguas e Culturas), nº 06/07/08 (2002), 326-332.
- Luke, C. (1997). Quality assurance and women in higher education. *Higher Education*, 33(4), 433-451.
- Marginson, S. (1997). Steering from a distance: Power relations in Australian higher education. *Higher Education*, 34(1), 63-80.
- Matsuzuka, Y. (2010). Student mobility and economic growth in the european union: application of roy model to skill migration. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 42(1), 1-9. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/43294542>.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nielsen, G. (2012). Higher education gone global: Introduction to the special issue. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*,5(3), 1-21. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/23744921>
- Nóvoa, A & Lawn, M. (eds). *Fabricating Europe: The formation of an education space*. London: Kluwer Academic Publishers.

- Nóvoa, A. (2002). Ways of thinking about education in Europe. in A. Nóvoa and M. Lawn (eds), *Fabricating Europe: The Formation of an Education Space* (131-155). London: Kluwer Academic Publishers.
- Núñez, I., & Livanos, I. (2010). Higher education and unemployment in Europe: An analysis of the academic subject and national effects. *Higher Education*, 59(4), 475-487. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/40602413>
- Nyborg, P. (2005). Social issues in the Bologna process: who benefits?. *European Education*, 36(4): 40-45.
- Papatsiba, V. (2006). Making Higher Education More European through Student Mobility? Revisiting EU Initiatives in the Context of the Bologna Process. *Comparative Education*, 42(1), 93-111. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/29727768>.
- Patton, P. (1979). Of power and prisons. in M. Morris & P. Patton (eds) *Michel Foucault: power/truth/strategy* (pp.109-146). Sydney: Feral publications.
- Perestrelo, M.,; Caldas, J. (1996). Estratégia de atores: prospetiva e avaliação. *Sociologia: problemas e práticas*, 22, 21-94.
- Perestrelo, M.,; Caldas, J. (2000). *Instrumentos de análise para o método dos cenários: Estratégia de atores*. Lisboa: Dinâmica.
- Perestrelo, M.(1999). Prospetiva: planeamento estratégico e avaliação. *Atas do IV Congresso Português de Sociologia – Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*. Disponível em https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462e0a77b4aca_1.pdf
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS*. 3ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peters, M. A. (2001). *Poststructuralism, Marxism and Neoliberalism: Between theory and politics*. Lanham: Rowan & Littlefield Publishers, INC.
- Piotet, F. & Sainsaulieu, R. (1994). *Méthodes pour une sociologie de l'entreprise*. Paris: Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Powell, J., Bernhard, N., & Graf, L. (2012). The Emergent European Model in Skill Formation: Comparing Higher Education and Vocational Training in the Bologna and Copenhagen Processes. *Sociology of Education*, 85(3), 240-258. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/41507161>.
- Quivy, R. & Campnhautd, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 1.ª Ed. Lisboa: Gradiva.
- Rauhvargers, A. (2004). Improving the Recognition of Qualifications in the Framework of the Bologna Process. *European Journal of Education*, 39 (3), 331-347. Consultado em 18-06-2017. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/1503859>.
- Ravinet, P. (2011). La coordination européenne: “à la bolognaise” réflexions sur l'instrumentation de l'espace européen d'enseignement supérieur. *Revue Française De Science Politique*, 61(1), 23-49. Consultado em 10-01-2017. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/43122148>.
- Ravinet, P., & Bart, J. (2011). European coordination alla bolognese: Notes on the instrumentation of the european higher education area. *Revue Française De Science Politique (English Edition)*, 61(1), 19-42. Consultado em 10-01-2017. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/revfranscipoleng.61.1.19>.
- Reichert, S & Tauch, C. (2003). Trends 2003-Progress Towards the European Higher Education Area. Bologna four years later: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe. *European University Association, july 2003*.

- Reichert, S & Tauch, C. (2004). Bologna four years later: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe. *European Education*, 36(3), 36-50.
- Reynaud, J.-D. (2004). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris: Armand Colin
- Ribeiro, J.M. F. (1997). *Prospectiva e cenários-uma breve introdução metodológica*. Lisboa. Dº de Prospectiva e Planeamento.
- Revez, J., & Borges, M. (2017). O Apoio das Bibliotecas à Investigação em Portugal: uma revisão da literatura. Páginas a&b - arquivos e bibliotecas, 3ª série, nº especial de 2017, 158-179. Disponível em <http://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasaeb/article/view/2663>
- Robertson, S. (2009). O Processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, 14(42, set/dez.2009), 407-422. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a02.pdf>
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sampieri, R.H., Collado, C.F., & Lucio, P.B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill
- Santos, S. M. (2002). Declaração de Bolonha – O caso Português. *Boletim da Universidade do Porto*, X (35), 51-54.
- Santos, M. (2010). *Textos de apoio sobre métodos dos cenários*. Disponível em http://home.uevora.pt/~mosantos/download/Cenars_TextoApoio_25Jul2011.pdf
- Santos, S.M. (2011). *Análise Comparativa dos Processos Europeus para a avaliação e certificação*. Lisboa: A3ES Readings, N.º 1.
- Saragoça, J.M. (2010). *Governo eletrónico local: diagnóstico sociológico, estratégia de atores e futuros possíveis para o distrito de Évora. Portugal*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Évora: Universidade de Évora.
- Saragoça, J.M. (2013). Breves notas sobre análise prospetiva. In Silva, C. e Saragoça, J.M. *Cooperação, território e rede de Atores. Olhares de Futuro* (pp.343-354). Évora: Universidade de Évora.
- Saragoça, J.M., Silva, C.A. & Fialho, J. (2017). In Prospetiva. Génese e fundamentos, conceitos, vantagens, limites e interesse para as ciências sociais. In J.M. Saragoça, C.A. Silva & J. Fialho, *Prospetiva estratégica. Teoria métodos e casos* (pp.17-42). Lisboa: Edições Sílabo.
- Sarauw, L. (2012). Qualifications frameworks and their conflicting social imaginaries of globalisation. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 5 (3), 22-38. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/23744922>.
- Serbanescu-Lestrade, K. (2007). *La mise en oeuvre du Processus de Bologne en France et en Allemagne*. These en Sciences de l'éducation. Paris: Université Paris X Nanterre, Ecole Doctorale Connaissance, Langage, Modélisation.
- Seixas, A.M.,(2003). *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal*. Coimbra: Quarteto.
- Shore, C. & Wright, S. (2000). Coercive accountability: the rise of audit culture in higher education. in M. Strathern (ed.) *Audit Cultures. Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy* (EASA Series) (pp.57-89). London: Routledge. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/245682716_Coercive_accountability_the_rise_of_audit_culture_in_higher_education
- Silva, C.A. (2004). *Reencontro com o mundo organizacional*. Évora: Universidade de Évora.

- Silva, C.A. & Braga, D. (2015). Dilemas do diagnóstico organizacional: revisita à esfera das premissas da análise estratégica. in J. Fialho, C. Silva & J. Saragoça (coord.), *Diagnóstico Social – Teoria, Metodologia e Casos Práticos* (pp. 61-100). Lisboa: Edições Sílabo.
- Silva, C.A. & Saragoça, J. (2017). Caracterização e operacionalização dos métodos da escola francesa de prospetiva. In J. Saragoça, C. Silva & J. Fialho, *Prospetiva estratégica. Teoria métodos e casos* (pp. 128-170). Lisboa: Edições Sílabo.
- 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.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2006). The learning society and governmentality: an introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 417-430.
- Simons, M. (2006). Learning as investment: notes on governmentality and biopolitics. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 523-540.
- Smith, A. (2007). O Ensino Superior no Século XXI. Consultado em 7-12-2016. Disponível em http://www.ipv.pt/millennium/millennium_21/22_pt2.htm.
- Sobrinho, J. (2007). Processo de Bolonha. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, 9 (n. esp.), 107-132.
- Stensaker, B., Harvey, L., Huisman, J., Langfeldt, L., & Westerheijden, D. (2010). The Impact of the European Standards and Guidelines in Agency Evaluations. *European Journal of Education*, 45(4), 577-587. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/40980975>.
- Tomé, E. & Susabowska, K. (2015). The Bologna process in Portugal and Poland: a comparative study. *Revista Eletrônica Gestão & Sociedade*, 9(24), 1040-1056. Disponível em <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/2076>
- Touraine, A. (2005). *Um novo paradigma: Para compreender o mundo de hoje*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tukman, B.W., (2000). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuschling, A & Engemann, C. (2006). From education to lifelong learning: the emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 451-469.
- Urbano, C. (2011). *O ensino politécnico em Portugal: a construção de uma identidade perante os desafios de mudança (entre o final do século XX e o início do século XXI)*. Tese de doutoramento em Sociologia. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, FCSH.
- Veiga, A. e Amaral, A. (2007). *A survey on the implementation of the Bologna process in Portugal, in 29 th Annual Eair Forum. University of Innsbruck, Innsbruck, Áustria*, doc. Policopiado.
- Viegas, D. (2009). Conclusões do Debate, CNE. *O processo de Bolonha e os seus desenvolvimentos* (pp.203-206). Lisboa: CNE.
- Vukasovic, M. (2013). Change of higher education in response to European pressures: Conceptualization and operationalization of Europeanization of higher education. *Higher Education*, 66(3), 311-324. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23470843>.
- Yin, R.K., (2006). *Estudo de Caso. Planejamento e Método*. Porto Alegre, Brasil: Bookman.

- Yin, R.,K., (2008). *Case Study Research: Design and Methods*. 4 th Ed.. Thousand Oaks Sage Publications Inc..
- Zacarias, M. (2011). *A Implementação do Processo de Bolonha: O Caso da Universidade de Évora*. Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais e Estudos Europeus. Évora. Universidade de Évora.
- Wächter, B. (2004). The Bologna process: developments and progress. *European Journal of Education*, 39(3), 265-73.

Outros documentos:

- Benelux Bologna Secretariat. (2009): Bologna beyond 2010, *paper*, apresentado na conferência ministerial do Processo de Bolonha: Leuven/Louvain-la-neuve, 28-29/04/2009.
- Bergen Communiqué (2005). The European Area of Higher Education: Achieving the Goals. Communiqué of the Ministers Responsible for Higher Education. Disponível em <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf>
- Berlim Communiqué (2003). Realising the European Higher Education Area. Communiqué of Ministers Responsible for Higher Education. Disponível em <<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>>
- Bologna Follow-up Group. (2007). Bologna process stocktaking report. London. Bologna Declaration of 19 June 1999. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION_1.pdf>.
- Bologna Follow-up Group. (2005): From Berlin to Bergen, reportagem apresentada na conferência ministerial do Processo de Bolonha: Bergen, (19-20/05/2005).
- 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, DR, 2.ª série, fls. 5682-5683, 25 de março.
- Comissão Europeia. The Bologna Process 2020-The European Higher Education Area in the new decade (Comunicado de leuven/louvain-la-neuve), Bologna, Espanha:[s.n], 2009. Disponível em: http://www.uc.pt/ge3s/pasta-guia-ge3s/Leuven-Louvain-la-Neuve_Communique29_April_2009.pdf.
- Conferência de Berlim* (2003). http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_communique_Portuguese.pdf
- Conferência de Bergen* (2005) http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique_e1.pdf (consultado em 10 de Outubro de 2008).
- 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. (Em <http://live.fccn.pt/fcg>).*
- CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (2008). Extrato da ata da reunião de 21 de Novembro. Paris.

- CRUP (2014a), Council of Rectors of Portuguese Universities, 19 julho 2014 (http://www.crup.pt/images/memorando_Reunio_CRUP_SEC_19_jul_2014.pdf).
- Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. Princípio reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu do Ensino Superior. D.R. n.º 37, 1.ª série - A.
- Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo. D.R. n.º 166, 1.ª série - A.
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. Regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo. D.R. n.º 60, 1.ª série-A.
- Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho. D.R. n.º 121, 1.ª série.
- Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, *DR, 1.ª série N.º 151*.
- 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 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, 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, 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, do MCTES, DR 2.ª série, n.º 65, de 31 de março. Normas de organização dos processos referentes a novos de ciclos de estudo.
- Despacho n.º 14722/2006, do MCTES-DGES. Registo de cursos adequados a Bolonha, DR 2.ª série, n.º 132, de 11 de julho.
- Despacho n.º 7431/2017, de 23 de agosto, DR, 2.ª série- N.º 162.
- Declaração de Sorbonne* (1998). <http://www.utl.pt/docs/DeclaracaoSorbonne.pdf>
- Declaração de Bologna* (1999). <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/018.htm>
- Declaração de Praga* (2001). http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Portuguese.pdf
- Declaração de Londres* (2007) (<http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/LC18May07.pdf>)
- Declaração de Leuven and Lovaina* (2009) http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf
- Declaração de Budapeste - Viena, (2010)- Necessidade de implementar as políticas e reformas* (http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf)
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2005). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area, Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- European Commission (2001). Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, Brussels: European Commission, Directorate-general for Education and Culture and Directorate-general for Employment and Social Affairs.

London Communiqué (2007). Towards the European higher education area: responding to challenges in a globalised world, Communiqué of Ministers Responsible for Higher Education <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>

O Processo de Bolonha – reformar as universidades na próxima década. (Bruxelas, 22 de abril de 2009). IP/09/615.

Paris Communiqué, Paris, May 25th 2018

Soares, L. (2002). Reflexão sobre o Superior tem sido adiada. Entrevista publicada em Anuário do Ensino Superior 2002/2003, Suplemento ao *Jornal Público* de 8.06.2002, p.9-10, 2002.

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

Tuning, Educacional Structures in Europe. (2006). <http://tuning.unideusto.org/tuning.eu> (junho 2015).

Unesco, Conferência Mundial, sobre o Ensino Superior. Paris: UNESCO.

Yerevan Communiqué, adopted at the EHEA Ministerial Conference in Yerevan, 14-15 May 2015

ANEXOS

As Universidades e Institutos Politécnicos Públicos Portuguesas que constam no quadro infra contem os dados relativos aos ciclos de estudos descontinuados, por cada instituição até julho de 2012, e aos novos ciclos de estudos com acreditação prévia, que entraram em funcionamento no ano letivo de 2011/2012.

Instituições	Nº de Ciclos de Estudo e de Estudantes matriculados
Universidade de Coimbra	228 ciclos de estudos – 21.703
Universidade de Lisboa	268 ciclos de estudos – 21.382
Universidade Técnica de Lisboa (Fusão com UL)	198 ciclos de estudos – 7.092
Universidade do Minho	221 ciclos de estudos – 17.283 estudantes
Universidade do Porto	278 ciclos de estudos – 28.534 estudantes
Universidade Nova de Lisboa	183 ciclos de estudos – 6.404 estudantes
Universidade de Aveiro	148 ciclos de estudos – 12.376 estudantes
Universidade da Beira Interior	112 ciclos de estudos – 6514 estudantes
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa	101 ciclos de estudos – 6.826 estudantes
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	118 ciclos de estudos – 7.079 estudantes
Universidade da Madeira	54 ciclos de estudos – 2.744 estudantes
Universidade dos Açores	61 ciclos de estudos – 3.275 estudantes
Universidade de Évora	148 ciclos de estudos – 8.005 estudantes
Universidade do Algarve	142 ciclos de estudos – 8.472 estudantes
Instituto Politécnico de Coimbra	100 ciclos de estudos – 10.618 estudantes
Instituto Politécnico do Porto	118 ciclos de estudos – 15.181 estudantes
Instituto Politécnico de Leiria	88 ciclos de estudos – 9.294 estudantes
Instituto Politécnico de Lisboa	83 ciclos de estudos – 14.090 estudantes
Instituto Politécnico de Viseu	65 ciclos de estudos – 6.373 estudantes
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	60 ciclos de estudos – 3.710 estudantes
Instituto Politécnico de Bragança	78 ciclos de estudos – 6.367 estudantes
Instituto Politécnico de Castelo Branco	60 ciclos de estudos – 3.934 estudantes
Instituto Politécnico de Santarém	52 ciclos de estudos – 3.874 estudantes
Instituto Politécnico de Tomar	32 ciclos de estudos – 2.765 estudantes
Instituto Politécnico da Guarda	32 ciclos de estudos – 2.765 estudantes
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	32 ciclos de estudos – 2.765 estudantes
Instituto Politécnico de Setúbal	49 ciclos de estudos – 6.213 estudantes
Instituto Politécnico de Beja	29 ciclos de estudos - 2.358 estudantes
Instituto Politécnico de Portalegre	32 ciclos de estudos - 2.377 estudantes

Fonte:Elaboração própria. Estes dados publicados em 2012 - *O Sistema de Ensino Superior Perfis Institucionais: As Universidades Públicas*, Editor - A3ES, coleção/Série READINGS N.º 5

Atualmente os Países signatários (48) ao Processo de Bolonha são os seguintes:

Desde 1999 - Áustria, Bélgica, Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Suécia, Reino Unido, desde 2001 - Croácia, Chipre, Liechtenstein, Turquia, Comissão Europeia, 2003 - Albânia, Andorra, Bósnia e Herzegovina, Antiga República Jugoslava da Macedónia, Rússia, Sérvia, Vaticano, 2005 - Arménia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia, Ucrânia, 2007 - Montenegro, 2010- Casaquistão e em 2015 - Bielorrússia.

Todos os estados membros da UE são participantes no processo, com a Comissão Europeia também como signatária. Mónaco e São Marino são os únicos membros do Conselho da Europa que não adotaram este processo.

A União de Estudantes Europeus (UEE), AUE, EURASHE, EI, Associação Europeia para a Garantia da Qualidade na Educação Superior (ENQA), UNICE, o Conselho da Europa e UNESCO são parte acompanhadora do processo. Outros grupos a este nível são *European Network of Information Centres (ENIC)*, *Nacional Academic Recognition Information Centre (NARIC)* e *EURODOC*. Retirado do em(16.05.2018:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Processo de _Bolonha](https://pt.wikipedia.org/wiki/Processo_de_Bolonha)

(Página oficial do Processo de Bolonha) <http://www.ehea.info/>

Cronologia das diferentes conferências realizadas - Processo de Bolonha

Data	Comunicados/Conferências	Objetivos
1988	Magna Charta Universitatum	Futuro da humanidade, desenvolvimento cultural, científico e técnico das IES, formação de todos os jovens, motivação para acesso à educação; Melhor cooperação entre instituições de formação e as envolventes económicas; Sensibilização dos parceiros sociais e dos pais; Desenvolvimento da dimensão europeia da educação e formação inicial e contínua ²³ .
1996	Parlamento Europeu, Conselho da União Europeia	Foi proclamado o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida.
1997	Conferência de Varsóvia	Foi a precursora do conceito de Europa do Conhecimento.
11.04.1997	Convenção de Lisboa	Reconhecimento das qualificações relativas ao Ensino Superior na Europa.
25.05.1998	Declaração de Sorbonne	Educação e formação ao longo da vida; Constituição de um espaço europeu aberto ao nível do ensino superior (4 países).
19.06.1999	Declaração de Bolonha	Sistema de graus comparáveis; Suplemento ao Diploma; 2 ciclos de estudo; ECTS, Mobilidade (Alunos, docentes, investigadores, funcionários); Aprendizagem ao Longo da Vida; Promoção de medidas à dimensão europeia (29 países).
2000	Estratégia de Lisboa	Economia sustentável; conhecimento; competitividade; coesão social.
2001	Conselho de Estocolmo	Foram enriquecidos os objetivos de Lisboa.
05. 2001	Comunicado de Praga	Promoção da aprendizagem ao longo da vida, o estudante como elemento determinante no ensino superior, dimensão social, maior envolvimento dos estudantes na gestão das IES, promoção da atratividade do EEES, através da mobilidade (32 países).
2002	Conselho de Barcelona	Foram enriquecidos os objetivos de Lisboa.
19.09.2003	Conferência de Berlim	Maior ligação entre universidades e a investigação; necessidade de promover vínculos + estreitos entre o EEES e o Espaço Europeu de Investigação, fortalecimento da capacidade de investigação europeia, melhoria da qualidade; As IES deveriam procurar aumentar a sua cooperação ao nível dos estudos de doutoramento e de formação de estudantes investigadores (33 países).
2005	Declaração de Glasgow	Reconhecimento e validação, por meio de acreditação de aprendizagens realizadas anteriormente; Aprendizagem ao longo da vida.
19 e 20.05.2005	Conferência de Bergen	Dar prioridade aos novos processos de ensino e aprendizagem e a um maior envolvimento de parceiros económicos e sociais, no ensino superior (45 países).
18.05.2007	Declaração de Londres	Internacionalização do processo a outros continentes e criaram um registo de agências de garantia da qualidade no ESE.
29.04.2009	Conferência de Leuven e Louvain-la-Neuve	Definida nova agenda e novas prioridades, até 2020. Realizou-se "Fórum Político", com a participação de 20 países não aderentes. Feito balanço dos resultados da implementação de Bolonha e estabelecidas prioridades até 2020 (46 países).
03.2010	Declaração de Budapeste-Vienna	Os Ministros de 47 de países, reuniram para lançar o Espaço Europeu do Ensino Superior, conforme previsto na Declaração de Bolonha de 1999, sendo exemplos sem precedentes de cooperação regional e transfronteiriça no ensino superior, despertou considerável interesse em outras partes do mundo e tornou o ensino superior europeu mais visível no mapa global. Congratulamo-nos com este interesse e esperamos intensificar nosso diálogo político e cooperação com parceiros em todo o mundo.
04.2012	Comunicado de Bucareste	Os 47 Ministros, reuniram para fazer um balanço das realizações do processo de Bolonha e chegar a acordo sobre as futuras prioridades do EEES. Para 2012-2015, vamos nos concentrar especialmente em apoiar plenamente as instituições de ensino superior e as partes interessadas em seus esforços para entregar mudanças significativas e promover a implementação abrangente de todas as linhas de ação de Bolonha.
05.2015	Comunicado de Yerevan, Arménia	Nós os Ministros orgulhamo-nos de reconhecer que a visão que inspirou os nossos predecessores no PB deu origem à criação da área do ensino superior europeu, em que 47 países com diferentes tradições políticas, culturais e académicas cooperam com base no diálogo aberto, nos qosais partilhados e nos compromissos comuns.
18.05.2018	Paris, maio de 2018	Reunião com um programa ambicioso. Verificação da adoção das medidas tomadas em 2009. Com vista à preparação da reunião a realizar em Itália em 2020 foi delegado no BFUG a elaboração de um relatório contendo propostas a apresentar nessa data.

²³ No âmbito das comemorações do XXII aniversário, decorreu o Encontro "Bologna 2000 - The European Higher Education" e "Making the Magna Carta Operational: Theory and Practice", onde o Reitor da Universidade de Évora, Professor Carlos Braumann, assinou a adesão à Magna Charta e apresentou, a convite da organização, a comunicação "The University of Évora and the exercise of its autonomy".

APÊNDICES

Apêndice 1- Guião de Entrevista a Atores-Chave da Universidade de Évora (versão inicial)

- P1-** Tendo em consideração o seu conhecimento e envolvimento na implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, quais foram ou têm sido as principais implicações do PB na organização e oferta da formação pós-graduada?
- P1.1-** E qual é o balanço que faz sobre este processo, em geral?
- P2-** No domínio da cooperação inter-institucional, considera que a Universidade de Évora tem promovido uma política e prática de cooperação em matéria de garantia da qualidade, nos termos preconizados pelo Processo de Bolonha?
- P2.1-** E quais são as outras motivações que estão na base da criação de projetos de cooperação com outras instituições locais, regionais, nacionais e internacionais?
- P3-** Na sua opinião, o sistema de graus académicos da oferta formativa do 2º e 3º ciclos e os respetivos ECTS, são facilmente reconhecidos e comparáveis a nível nacional e europeu?
- P4-** Como avalia a promoção da mobilidade dos estudantes, professores e investigadores da Universidade de Évora?
- P5-** Considera que a oferta formativa da Universidade de Évora, em particular os 2º e 3º ciclos, são atrativos para os estudantes da Europa e demais estudantes das diferentes partes do mundo?
- P6-** E, como avalia a promoção da atratividade da Universidade de Évora entre os estudantes da Europa e entre os estudantes das diferentes partes do mundo?
- P7-** Considerando que a aprendizagem ao longo da vida é um dos elementos essenciais do EEES, para aumentar a competitividade económica, na sua opinião, qual tem sido o contributo da oferta formativa da Universidade de Évora, em particular os 2º e 3º ciclos, para tal designio do Processo de Bolonha?
- P8-** Na sua opinião, desde a implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, verifica-se ou não um maior envolvimento dos estudantes do 2º e 3º ciclos na gestão da instituição?
- P9-** Baseado na sua experiência e conhecimento sobre o PB, como caracteriza os sistemas interno e externo, implicados na otimização do funcionamento da Universidade de Évora no âmbito do processo de Bolonha?
- P9.1-** Na sua opinião, quais são as variáveis que melhor caracterizam o sistema interno, nomeadamente no que diz respeito à governação da UÉvora, o grau de interiorização do Processo de Bolonha na organização, os recursos financeiros e tecnológicos mobilizados?
- P9.2-** O que pensa acerca das variáveis do sistema externo (envolvente) que podem influenciar as dinâmicas organizacionais da UÉvora (políticas governamentais e setoriais, questões sócio-demográficas, culturais e outras dos público-alvo, rede regional do ensino superior, Dinâmicas sócio-económicas da envolvente regional e mercado de trabalho)?
- P10-** Tendo presente, as respostas dadas nas perguntas anteriores, na sua opinião, quais são os requisitos fundamentais para que os princípios da qualidade prevaleçam na organização da oferta formativa, em geral, e do Processo de Bolonha, em particular?
- P10.1-** E, em termos específicos, quais são as principais necessidades, recursos e condições organizacionais que a UÉvora deverá ter para potenciar o desenvolvimento de uma intervenção sustentável da qualidade da oferta formativa, em geral, e do Processo de Bolonha, em particular, num horizonte de curto prazo (1 a 5 anos)?
- P11-** Na sua opinião, quais deverão ser os principais aspetos a considerar na ação estratégica da organização, para o desenvolvimento de uma oferta formativa eficaz, assim como o reforço das atividades de investigação e de serviço à comunidade?
- P11.1-** Quais são os fatores determinantes para a constituição do sucesso da oferta formativa, em geral e da formação avançada, e do Processo de Bolonha, em particular?

- P11.2-** Faça referência aos benefícios que resultam da introdução das novas tecnologias para a melhoria da qualidade da oferta formativa, em geral e da formação avançada, e do Processo de Bolonha, em particular?
- P12-** Indique os principais atores (internos e externos da UÉvora) implicados nas dinâmicas do ensino, investigação e serviço à comunidade da Universidade de Évora que considere das mais influentes no desenvolvimento PB?
- P12.1-** Por cada ator identificado (influyente), refira o seu papel na cooperação entre os atores (*stakeholders*) no contexto do Processo de Bolonha.
- P13-** E quais são os que se apresentam como muito dependentes do desenvolvimento do PB na UÉvora?
- P13.1-** Por cada ator identificado (dependente), refira o seu papel na cooperação entre os atores (*stakeholders*) no contexto do Processo de Bolonha.
- P14-** Tendo presente os descritores do PB, na sua opinião quais serão os objetivos estratégicos que poderão e deverão integrar uma possível ação estratégica futura da UÉvora, na melhoria da qualidade da oferta formativa e da investigação, em geral, e do Processo de Bolonha, em particular.
- P14.1-** Quais poderão ser as relações de influência e compromissos entre os atores internos e externos (individuais ou coletivos) e os objetivos estratégicos referidos anteriormente?
- P15-** Na atualidade, quais serão as respostas de intervenção e de melhoria da oferta formativa que deverão ser implementadas, a curto prazo, tendo em conta o grau de implementação do Processo de Bolonha na Universidade?
- P15.1-** Especifique a sua resposta, considerando a influência exercida pela ação estratégica dos atores (alunos, docentes e não-docentes) na eficácia e eficiência da intervenção da UÉvora no PB, em termos de qualidade e capacidade de resposta na organização e dinamização da oferta formativa e investigação, mencionando o grau de importância de cada uma das respostas de intervenção nas componentes da estrutura organizacional no processo.
- P16-** Tendo presente os domínios, dimensões, variáveis e tendências que caracterizam o funcionamento do PB na UÉvora, mas admitindo que os mesmos que podem ser “incertos”, na sua opinião quais são as hipóteses de desenvolvimento da ação estratégica nas opções da intervenção e melhoria da PB na instituição?
- P16.1-** E, qual é a probabilidade de ocorrência (concretização) das hipóteses identificadas anteriormente, e relacionados com a ação estratégica da UÉvora, no contexto da consolidação do PB?
- P17-** Quer dar alguma sugestão ou apresentar outras considerações que julgue pertinentes, para esclarecer os efeitos da ação estratégica nas opções futuras de intervenção da Universidade de Évora na melhoria da qualidade da oferta formativa, em geral, e do Processo de Bolonha, em particular?
- P18-** Caracterização do Entrevistado (*Grupo de Atores*)

Apêndice 2- Guião de Entrevista Prospetiva a Atores-Expert na implementação do Processo de Bolonha da Universidade de Évora

Diagnóstico sociológico do Processo de Bolonha na Universidade de Évora. Uma análise das perspetivas e tendências

Entrevista semi-dirigida (tipo prospetiva)

Nota explicativa: Com o propósito de fundamentar a definição das tendências e eventuais hipóteses de cenarização, no âmbito do estudo sobre a ação estratégica da Universidade de Évora no contexto do Processo de Bolonha, a consulta um conjunto de atores-*expert* (especialistas) sobre esta matéria torna-se fundamental e imprescindível.

Dimensão: Enquadramento do Processo de Bolonha na UÉvora

- P1-** Tendo em consideração o seu conhecimento e envolvimento na implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, qual é o balanço que faz sobre este processo, em geral, e das suas implicações na formação pós-graduada, em particular?
- P2-** No domínio da cooperação inter-institucional, considera que a Universidade de Évora tem promovido uma política e prática de cooperação em matéria de garantia da qualidade, nos termos preconizados pelo Processo de Bolonha? E quais são as outras motivações que estão na base da criação de projetos de cooperação com outras instituições locais, regionais, nacionais e internacionais?
- P3-** Na sua opinião, o sistema de graus académicos da oferta formativa do 2.º e 3.º ciclos e os respetivos ECTS, são facilmente reconhecidos e comparáveis a nível nacional e europeu?
- P4-** Como avalia a promoção da mobilidade dos estudantes, professores e investigadores da Universidade de Évora?
- P5-** Considera que a oferta formativa da Universidade de Évora, em particular os 2.º e 3.º ciclos, são atrativos para os estudantes da Europa e demais estudantes das diferentes partes do mundo?
- P6-** E, como avalia a promoção da atratividade da Universidade de Évora entre os estudantes da Europa e entre os estudantes das diferentes partes do mundo?
- P7-** Considerando que a aprendizagem ao longo da vida é um dos elementos essenciais do EEES, para aumentar a competitividade económica, na sua opinião, qual tem sido o contributo da oferta formativa da Universidade de Évora, em particular os 2.º e 3.º ciclos, para tal desígnio do Processo de Bolonha?
- P8-** Na sua opinião, desde a implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, verifica-se ou não um maior envolvimento dos estudantes do 2.º e 3.º ciclos na gestão da instituição?

Dimensão: Sistema de ação concreto

P9- Avalie a importância das variáveis que caracterizam os sistemas interno e externo, implicados na otimização do funcionamento da Universidade de Évora no âmbito do processo de Bolonha.

(Utilize a seguinte escala: 0=nenhuma importância; 1=importância reduzida; 2=tem importância; 3=muita importância)

Nº da variável	Designação das variáveis	Grau de Importância 0 a 3
	Sistema interno	
	Variáveis da governação	
01	Modelo da governação organizacional (em geral).	
02	Liderança no âmbito da reforma do Ensino Superior.	
03	Cumprimento das leis emanadas do Ministério da Ciência, Tecn e ES.	
04	Cumprimento das regras emanadas de AE3ES.	
05	Regulamentos e procedimentos internos (em geral).	
06	Garantia da qualidade dos serviços (em geral).	
07	Política de financiamento ao funcionamento organizacional.	
08	Regulação de todos os sectores internos de oferta formativa.	
09	Normativos para a Garantia do Sistema Europeu de Transferência de ECTS.	
10	Regulação da cooperação em matéria de ensino e investigação.	
11	Regulação dos serviços de apoio à investigação, desenvolvimento e inovação.	
12	Regulação dos serviços de apoio aos estudantes.	
13	Governação baseada no envolvimento de todos os atores.	
14	Política de alocação de recursos humanos.	
15	Normativos legais que regulam as relações e ou condições laborais.	
	Variáveis das áreas de interiorização do Processo de Bolonha	
16	Organização e funcionamento dos cursos segundo PB.	
17	Dinamização do apoio tutorial aos estudantes.	
18	Valorização da lecionação das u.c. em inglês.	
19	Garantia do enfoque das u.c. na aquisição de competências.	
20	Promoção e incentivo à mobilidade académica nacional.	
21	Promoção e incentivo à mobilidade académica internacional.	
22	Fomento das oportunidades de estágio.	
23	Fomento da empregabilidade e ou inserção na vida ativa.	
24	Fomento da aprendizagem ao longo da vida.	
25	Programação e operacionalização das ações de internacionalização.	
26	Reforço do planeamento e garantia da qualidade dos cursos.	
27	Reforço do plano de comunicação da oferta formativa.	
28	Protocolos com entidades locais, regionais e nacionais.	
29	Promoção da cooperação no EEES.	
30	Divulgação atempada dos relatórios do PB.	
31	Promoção da proximidade aos ex-estudantes	
	Variáveis dos recursos financeiros	
32	Recurso aos apoios do financiamento público.	
33	Receitas provenientes das parcerias e ou protocolos.	
34	Receitas provenientes de propinas.	
35	Receitas provenientes de projetos de investigação.	
36	Receitas de outras atividades (Oferta de cursos de verão ao público em geral, visitas dos turistas, etc).	

P9- ... importância das variáveis dos sistemas interno e externo (continuação)

Nº da variável	Designação das variáveis	Grau de Importância 0 a 3
	Sistema interno	
	Variáveis dos recursos tecnológicos e equipamentos de apoio ao ensino e investigação	
37	Infraestruturas adequadas ao ensino superior e investigação (em geral).	
38	Informatização do sistema interno da organização.	
39	Meios de informação tecnológica dirigida aos estudantes.	
40	Equipamentos e aplicações adequados aos diferentes serviços.	
41	Equipamentos e aplicações destinados aos estudantes.	
42	Condições das infraestruturas (p.e. salas de aula, laboratórios, etc.).	
43	Condições dos gabinetes de trabalho dos docentes e investigadores.	
44	Condições dos gabinetes de trabalho dos não-docentes.	
	Sistema Externo	
	Variáveis das políticas governamentais e sectoriais	
45	Políticas de Ensino Superior	
46	Sustentabilidade do financiamento público	
47	Programas de Investigação (nacional)	
48	Programas de Investigação (europeu e ou internacional)	
49	Programas de mobilidade dos estudantes, docentes e não docentes	
	Variáveis sócio-demográficas, culturais e outras dos público-alvo	
50	Idade dos estudantes e públicos-alvo.	
51	Proveniência dos estudantes e públicos-alvo.	
52	Decréscimo da procura no grupo etário 17-18 anos.	
53	Estudantes com necessidades educativas especiais.	
54	Apoio social e residências para estudantes.	
55	Atividades socioculturais para os estudantes.	
56	Estudantes internacionais e públicos-alvo internacionais.	
57	Residências para investigadores e docentes visitantes.	
58	Atividades desportivas e outras para os estudantes.	
	Variáveis da rede regional	
59	Existência de outras instituições de ensino na área.	
60	Qualificação científica dos docentes e investigadores	
61	Aumento da oferta formativa através de novas modalidades (e-learning, bi-learning, etc.)	
62	Colaborações entre IES para aumentar a credibilidade da formação pós-graduada	
63	Existência de protocolos com os institutos politécnicos da região e com outras IES do território adjacente	
64	Aplicação de novos projetos de ID&T	
65	Articulação das sinergias entre as instituições regionais.	
66	Fomento de projetos de investigação e outras ações de colaboração conjuntos, a nível nacional e internacional	
67	Estímulo à transferência do conhecimento (aplicações concretas ao mundo empresarial e outras organizações)	
68	Oferta de ensino não concorrencial	
69	Mobilidade inter e intraregional nacional para os alunos, docentes, não-docentes	
70	Fraca ligação das IES com a sociedade, em geral, e com o mundo empresarial, em particular	
71	Escassa internacionalização e disseminação de atividades de I&DT	
72	Envolvimento dos estudantes na vida organizacional das IES	
73	Mobilidade internacional dos alunos, docentes, não-docentes	

P9- ... importância das variáveis dos sistemas interno e externo (continuação)

Nº da variável	Designação das variáveis	Grau de Importância 0 a 3
	Sistema Externo	
	Dinâmicas socioeconómicas da envolvente regional e mercado de trabalho	
74	Envelhecimento populacional e desertificação das regiões rurais e do interior	
75	Evolução desfavorável do mercado de trabalho	
76	Debilidade sócio económica do território	
77	Crescente valorização dos recursos endógenos	
78	Dificuldade na regeneração do tecido empresarial	
79	Reduzida afetação de recursos humanos muito especializados para I&DT nas organizações regionais e mercado de emprego	
80	Dificuldades na articulação processual entre organizações regionais	
81	Necessidades crescentes de formação ao longo da vida	

Dimensão: Qualidade e temas estratégicos de intervenção

P10- Tendo presente, as respostas dadas nas perguntas anteriores, na sua opinião, quais são os requisitos fundamentais para que os princípios da qualidade prevaleçam na organização **da oferta formativa, em geral, e do Processo de Bolonha, em particular?** E, em termos específicos, quais são as principais necessidades e recursos organizacionais que a Universidade de Évora deverá ter para potenciar a melhoria da **qualidade da oferta formativa, em geral, e do Processo de Bolonha, em particular, num horizonte de curto prazo (1 a 5 anos)?**

P11- Quais são os principais aspetos a considerar na ação estratégica da organização, para o desenvolvimento de uma **oferta formativa** eficaz, assim como o reforço das atividades de investigação e de serviço à comunidade? Quais são os fatores determinantes para a constituição do sucesso **da oferta formativa, em geral e da formação avançada, e do Processo de Bolonha, em particular?** Faça referência aos benefícios que resultam da introdução das novas tecnologias para a melhoria da **qualidade da oferta formativa, em geral e da formação avançada, e do Processo de Bolonha, em particular?**

Dimensão: Relações entre os atores-estratégicos

P12- Considerando que a Universidade de Évora deverá definir uma ação estratégica de cooperação entre atores (*stakeholders*) no contexto do Processo de Bolonha, defina o GRAU DE INFLUÊNCIA dos seguintes atores na instituição que mais interferem neste processo:

(assinale a sua opção, considerando a escala: 0=nenhuma influência; 1=pouca influência; 2=influência; 3=muita influencia).

Atores e ou agentes	0	1	2	3
• União Europeia – Países aderentes do PB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Governo (Ministério da CTES)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Instituições do Ensino Superior (IES)-Públicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Autarquias e comunidades municipais – Regionais/Locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Empresas e associações empresariais-Regionais/Locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Sindicatos – Ensino Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Associações profissionais (AP)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Associações académicas (AA) - Estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Outras organizações –Regionais/Locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Conselho Geral da Universidade Évora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Reitor da Universidade Évora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Conselho de Gestão da Universidade Évora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Diretores das Unidades Orgânicas da UÉvora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Técnicos Superiores relacionados com o P.Bolonha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Alunos da UÉvora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Docentes da UÉvora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Não docentes da UÉvora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Cidadãos da Região Alentejo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

P13- Considerando que a Universidade de Évora deverá definir uma ação estratégica de cooperação entre atores (*stakeholders*) no contexto do Processo de Bolonha, defina o GRAU DE DEPENDÊNCIA dos seguintes atores na dinamização do processo na UÉvora:

(assinale com numeração a sua opção, considerando a escala: 0=nenhuma dependência; 1=pouca dependência; 2= dependência satisfatória; 3=muita dependência).

Atores e/ ou agentes	0	1	2	3
• União Europeia – Países aderentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Governo (Ministério da CTES)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Instituições do Ensino Superior (IES)-Públicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Autarquias e comunidades municipais – Regionais/Locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Empresas e associações empresariais-Regionais/Locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Sindicatos – Ensino Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Associações profissionais (AP)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Associações académicas (AA) - Estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Outras organizações –Regionais/Locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Conselho Geral da Universidade Évora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Reitor da Universidade Évora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Conselho de Gestão da Universidade Évora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Diretores das Unidades Orgânicas da UÉvora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Técnicos Superiores relacionados com o P.Bolonha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Alunos da UÉvora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Docentes da UÉvora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Não docentes da UÉvora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Cidadãos da Região Alentejo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

P14- Tendo em consideração os atores individuais e coletivos implicados nas dinâmicas do ensino, investigação e serviço à comunidade da Universidade de Évora, assinale as relações de influência entre estes atores (individuais ou coletivos) e os objetivos que integram uma possível ação estratégica futura, na melhoria da qualidade da oferta formativa e da investigação, em geral, e do Processo de Bolonha, em particular.

Para definir as suas opções, utilize a escala seguinte:

0=objetivo pouco relevante; 1=objetivo relacionado com práticas que favorecem a capacidade de intervenção e ajustamento da oferta formativa centrado no estudante; 2=objetivo da melhoria da qualidade da oferta formativa; 3=objetivo da inovação e sustentação da internacionalização da oferta formativa e na transferência do conhecimento; 4=objetivo da integração em rede regional e europeia de intervenção e reunião de sinergias na oferta formativa.

	Garantir a autonomia financeira da IES	Garantir a implementação e concretização dum sistema de qualidade nas IES	Melhorar as práticas para a modernização dos serviços de apoio aos estudantes nas IES	Assegurar a criação e acreditação de planos de estudos segundo PB, e centrado no estudante	Melhorar as práticas para a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores	Reforçar o fomento da cooperação europeia e o estabelecimento de parcerias para a garantia de qualidade	Garantir o fomento da aprendizagem ao longo da vida	Reforçar o envolvimento dos estudantes na gestão das IES	Melhorar a promoção da dimensão europeia e a internacionalização do ensino superior e a transferência do conhecimento
União Europeia – Países aderentes									
Governo (Ministério da CTES)									
Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)									
Instituições do Ensino Superior (IES)-Públicas									
Autarquias e comunidades municipais – Regionais/Locais									
Empresas e associações empresariais- Regionais/Locais									
Sindicatos – Ensino Superior									
Associações profissionais (AP)									
Associações académicas (AA) - Estudantes									
Outras organizações – Regionais/Locais									
Conselho Geral da Universidade Évora									
Reitor da Universidade Évora									
Conselho de Gestão da Universidade Évora									
Diretores das Unidades Orgânicas da UÉvora									
Técnicos Superiores relacionados com o PB									
Alunos da UÉvora									
Docentes da UÉvora									
Não docentes da UÉvora									
Cidadãos da Região Alentejo									

Dimensão: Tendências do desenvolvimento e consolidação do PB na UÉvora

P15- Na atualidade, quais são as respostas de intervenção e de melhoria da oferta formativa que deverão ser implementadas, a curto prazo, tendo em conta o grau de implementação do Processo de Bolonha na Universidade? Considerando a influência exercida pela ação estratégica dos atores (alunos, docentes e não-docentes) na eficácia e eficiência da intervenção da Universidade de Évora no Processo de Bolonha, em termos de qualidade e capacidade de resposta na organização e dinamização da oferta formativa e investigação, mencione o grau de importância das seguintes componentes da estrutura no processo, utilizando a escala seguinte:

(1=nada importante; 2= pouco importante; 3=importante; 4=muito importante)

Componentes da estrutura da ação estratégica	1	2	3	4
Liderança e envolvimento dos atores (alunos, docentes e não docentes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rentabilização e otimização dos recursos técnicos e infraestruturais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reforço da valorização dos recursos humanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integração e estabelecimento de parcerias e compromissos formais com organizações públicas, privadas e de solidariedade social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão direcionada para a autonomia financeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentivos para a cooperação e desmaterialização de processos nas e entre as unidades orgânicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementação das normas reguladoras que visam alcançar a melhoria contínua da qualidade dos serviços e a certificação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Definição estratégica e formal das regras da comunicação organizacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização de planos contínuos de formação para os docentes e não docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abertura da oferta formativa a novos público, em particular de África, América do Sul e Magrebe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumento da oferta formativa nos três ciclos de estudo nas áreas âncora da UÉvora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover o acesso ao ensino superior para todos (maiores de 23 anos e outros), valorizando uma universidade solidária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maior número de estudantes internacionais inscritos na universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhoria na organização da estrutura dos planos de estudo, incorporando uc de competências transversais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clarificação e importância dos ECTS, baseado em horas de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdo programático das u.c., com base na aquisição de competências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorização da lecionação das u.c., em inglês	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio tutorial em todos os ciclos de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reforço das atividades de investigação (e publicações científicas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumento da mobilidade académica internacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumento da relação c/a comunidade (cooperação/protocolos), incrementando as relações com os diferentes <i>stakeholders</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maior número de estágios oferecidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhoria da empregabilidade dos estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhoria da qualidade da oferta formativa em geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhoria a nível dos processos pedagógicos e funcionamento das u.c.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhoria na gestão da Escola que tutela os cursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhoria das condições de internacionalização (mobilidade docente, não docente e estudantes in e out)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de cursos de verão e outros não conferentes de grau para potenciais interessados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reforçar a oferta de cursos breves em língua estrangeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planear prospectivamente para repensar, monitorizar e avaliar o impacto económico-financeiro da oferta formativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planear prospectivamente para garantir financiamento (projetos europeus, prestações de serviço, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

P16- Tendo presente os domínios que compõem o funcionamento do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, mas que podem ser “incertos”, avalie a probabilidade de ocorrência (concretização) das seguintes hipóteses, que se relacionam com os efeitos da ação estratégica nas opções da intervenção na instituição.

(Utilize o quadro seguinte, referenciando a % de concretização entre 0 e 100, num espaço temporal previsível de 5 anos, ou seja, no horizonte 2020).

Hipóteses de concretização dos efeitos da ação estratégica na instituição	Probabilidade de concretização (em percentagem %)	
	5 anos	Obs.
1. Desenvolvimento de ações estratégicas com vista a implementar projetos de investigação e demais ações conjuntas no espaço europeu		
2. Promoção de uma adequada articulação da oferta formativa entre as diversas IES da Rede Regional do Alentejo, numa lógica de complementaridade		
3. Fomento da oferta formativa especializada, graduada e pós-graduada, a nível transfronteiriço		
4. Criação de mecanismos que potenciem a empregabilidade e ou inserção na vida ativa		
5. Desenvolvimento de acordos institucionais para o fomento da aprendizagem ao longo da vida		
6. Promoção da cooperação entre as IES da Rede Regional do Alentejo que incluam o estabelecimento de programas de mobilidade para os alunos, docentes e não-docentes		
7. Dinamização da melhoria contínua da qualidade do Processo de Bolonha		
8. Promoção da internacionalização da oferta formativa (em língua inglesa ou outra)		
9. Reforço dos projetos de investigação com a participação dos alunos		
10. Incremento de medidas de formação inicial e contínua, orientadas para o reforço de competências dos alunos, docentes e não docentes, designadamente no domínio do empreendedorismo e inovação		
11. Dinamização do aumento da cooperação com as organizações públicas e privadas para a maximização das oportunidades de estágio		
12. Aumento da ligação ao mundo do trabalho através do desenvolvimento de projetos de investigação aplicada com as organizações empregadoras e o envolvimento de investigadores e alunos da formação graduada e pós-graduada		
13. Aposta no desenvolvimento de ações de aprendizagem das línguas (inglês e castelhano)		
14. Desenvolvimento de ações estratégicas de promoção ativa da formação graduada e pós-graduada para públicos com necessidades especiais		
15. Aumento da formação contínua dos docentes		
16. Aposta na qualificação de recursos humanos não-docentes		
17. Aposta na oferta formativa especializada e extra-curricular para os alunos, com vista à melhoria das suas condições de inserção no mercado do trabalho		
18. Estímulo de ações para assegurar as condições de mobilidade internacional		
19. Outra (especifique):		
20. Outra (especifique):		

P17- Outras considerações, que julgue pertinentes, para esclarecer os efeitos da ação estratégica nas opções futuras de intervenção da Universidade de Évora na melhoria da qualidade da oferta formativa, em geral, e do Processo de Bolonha, em particular:

Apêndice 3- Grelha de Análise das Entrevistas

Apêndice Quadro 91: Grelha das Dimensões e Objetivos das Entrevistas

Dimensão Analítica	Objetivos	Questão Principal	Questão Secundária
Enquadramento do PB na Universidade de Évora	- balanço / objetivos estratégicos - problemas e dificuldades na implementação - implicações na formação avançada	P1- Tendo em consideração o seu conhecimento e envolvimento na implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, quais foram ou têm sido as principais implicações do PB na organização e oferta da formação pós-graduada?	P1.1- E qual é o balanço que faz sobre este processo, em geral?
Principais áreas do PB	- especificidade do PB nas áreas da sistema de créditos, oferta formativa, internacionalização e transferência do conhecimento, cooperação, mobilidade, reconhecimento, promoção da atratividade institucional, envolvimento dos estudantes na gestão - desafios e prioridades	P3- Na sua opinião, o sistema de graus académicos da oferta formativa do 2º e 3º ciclos e os respetivos ECTS, são facilmente reconhecidos e comparáveis a nível nacional e europeu?	
		P4- Como avalia a promoção da mobilidade dos estudantes, professores e investigadores da Universidade de Évora?	
		P2- No domínio da cooperação inter-institucional, considera que a Universidade de Évora tem promovido uma política e prática de cooperação em matéria de garantia da qualidade, nos termos preconizados pelo Processo de Bolonha?	P2.1- E quais são as outras motivações que estão na base da criação de projetos de cooperação com outras instituições locais, regionais, nacionais e internacionais?
		P7- Considerando que a aprendizagem ao longo da vida é um dos elementos essenciais do EEES, para aumentar a competitividade económica, na sua opinião, qual tem sido o contributo da oferta formativa da Universidade de Évora, em particular os 2º e 3º ciclos, para tal desígnio do Processo de Bolonha?	
		P5- Considera que a oferta formativa da Universidade de Évora, em particular os 2º e 3º ciclos, são atrativos para os estudantes da Europa e demais estudantes das diferentes partes do mundo?	P6- E, como avalia a promoção da atratividade da Universidade de Évora entre os estudantes da Europa e entre os estudantes das diferentes partes do mundo?
		P8- Na sua opinião, desde a implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, verifica-se ou não um maior envolvimento dos estudantes do 2º e 3º ciclos na gestão da instituição?	
Dinâmicas do Sistema de Ação da UÉvora	- políticas e práticas para a implementação do PB - atores internos e externos e suas práticas que influenciam a garantia da qualidade do PB - objetivos estratégicos do PB	P9- Baseado na sua experiência e conhecimento sobre o PB, como caracteriza os sistemas interno e externo, implicados na otimização do funcionamento da Universidade de Évora no âmbito do processo de Bolonha?	P9.1 – Na sua opinião, quais são as variáveis que melhor caracterizam o sistema interno, nomeadamente no que diz respeito à governação da UÉvora, o grau de interiorização do Processo de Bolonha na organização, os recursos financeiros e tecnológicos mobilizados? P9.2 – O que pensa acerca das variáveis do sistema externo (envolvente) que podem influenciar as dinâmicas organizacionais da UÉvora (políticas governamentais e setoriais, questões sociodemográficas, culturais e outras dos público-alvo, rede regional do ensino superior, Dinâmicas socioeconómicas da envolvente regional e mercado de trabalho)?
		P12- Indique os principais atores (internos e externos da UÉvora) implicados nas dinâmicas do ensino, investigação e serviço à comunidade da Universidade de Évora que considere os mais influentes no desenvolvimento PB?	P12.1- Por cada ator identificado (influyente), refira o seu papel na cooperação entre os atores (<i>stakeholders</i>) no contexto do Processo de Bolonha.
		P13- E quais são os que se apresentam como muito dependentes do desenvolvimento do PB na UÉvora?	P13.1- Por cada ator identificado (dependente), refira o seu papel na cooperação entre os atores (<i>stakeholders</i>) no contexto do Processo de Bolonha.

Apêndice 3- Grelha de Análise das Entrevistas (continuação)

Apêndice Quadro 92: Grelha das Dimensões e Objetivos das Entrevistas (cont.)

Dimensão Analítica	Objetivos	Questão Principal	Questão Secundária
Dinâmicas do Sistema de Ação da UÉvora (cont.)		<p>P14- Tendo presente os descritores do PB, na sua opinião quais serão os objetivos estratégicos que poderão e deverão integrar uma possível ação estratégica futura da UÉvora, na melhoria da qualidade da oferta formativa e da investigação, em geral, e do Processo de Bolonha, em particular.</p> <p>Nota: 1=objetivo relacionado com práticas que favorecem a capacidade de intervenção e ajustamento da oferta formativa centrado no estudante; 2=objetivo da melhoria da qualidade da oferta formativa; 3=objetivo da inovação e sustentação da internacionalização da oferta formativa e na transferência do conhecimento; 4=objetivo da integração em rede regional e europeia de intervenção e reunião de sinergias na oferta formativa</p>	P14.1- Quais poderão ser as relações de influência e compromissos entre os atores internos e externos (individuais ou coletivos) e os objetivos estratégicos referidos anteriormente?
Tendências de desenvolvimento e consolidação do PB na UÉvora	<p>- Caracterização das principais necessidades, tendências e cenários de evolução</p> <p>- Qualidade e temas estratégicos de intervenção</p>	P10- Tendo presente, as respostas dadas nas perguntas anteriores, na sua opinião, quais são os requisitos fundamentais para que os princípios da qualidade prevaleçam na organização da oferta formativa, em geral, e do Processo de Bolonha, em particular?	P10.1- E, em termos específicos, quais são as principais necessidades, recursos e condições organizacionais que a UÉvora deverá ter para potenciar o desenvolvimento de uma intervenção sustentável da qualidade da oferta formativa, em geral, e do Processo de Bolonha, em particular, num horizonte de curto prazo (1 a 5 anos)?
		P11- Na sua opinião, quais deverão ser os principais aspetos a considerar na ação estratégica da organização, para o desenvolvimento de uma oferta formativa eficaz, assim como o reforço das atividades de investigação e de serviço à comunidade?	<p>P11.1- Quais são os fatores determinantes para a constituição do sucesso da oferta formativa, em geral e da formação avançada, e do Processo de Bolonha, em particular?</p> <p>P11.2- Faça referência aos benefícios que resultam da introdução das novas tecnologias para a melhoria da qualidade da oferta formativa, em geral e da formação avançada, e do Processo de Bolonha, em particular?</p>
		P15- Na atualidade, quais serão as respostas de intervenção e de melhoria da oferta formativa que deverão ser implementadas, a curto prazo, tendo em conta o grau de implementação do Processo de Bolonha na Universidade?	P15.1- Especifique a sua resposta, considerando a influência exercida pela ação estratégica dos atores (alunos, docentes e não-docentes) na eficácia e eficiência da intervenção da UÉvora no PB, em termos de qualidade e capacidade de resposta na organização e dinamização da oferta formativa e investigação, mencionando o grau de importância de cada uma das respostas de intervenção nas componentes da <u>estrutura organizacional no processo</u> .
		P16- Tendo presente os domínios, dimensões, variáveis e tendências que caracterizam o funcionamento do PB na UÉvora, mas admitindo que os mesmos que podem ser “incertos”, na sua opinião quais são as hipóteses de desenvolvimento da ação estratégica nas opções da intervenção e melhoria da PB na instituição?	P16.1- E, qual é a probabilidade de ocorrência (concretização) das hipóteses identificadas anteriormente, e relacionados com a ação estratégica da UÉvora, no contexto da consolidação do PB?
Sugestões		P17- Quer dar alguma sugestão ou apresentar outras considerações que julgue pertinentes, para esclarecer os efeitos da ação estratégica nas opções futuras de intervenção da Universidade de Évora na melhoria da qualidade da oferta formativa, em geral, e do Processo de Bolonha, em particular?	
Caracterização do entrevistado/ <i>expert</i>		<p>P18- Grupo de Atores</p> <p>Nota: 1-dirigente; 2- docente; 3- não-docente; 4- aluno e ou ex-aluno</p>	

Apêndice 4- Questionário “*Diagnóstico sociológico do Processo de Bolonha na Universidade de Évora. Uma análise das perspetivas e tendências*”



nº.:

~~Diagnóstico sociológico do Processo de Bolonha na Universidade de Évora. +
Uma análise das perspetivas e tendências!~~

INQUÉRITO por QUESTIONÁRIO

O presente questionário, elaborado no âmbito dum projeto de doutoramento em *Sociologia* da Universidade de Évora, tem como objetivo conhecer a perceção dos diferentes protagonistas sobre o Processo de Bolonha e suas tendências.
A informação recolhida será tratada de forma agregada, estando garantido o anonimato e a confidencialidade dos respondentes. Qualquer dúvida no seu preenchimento, por favor, contatar via e-mail <mfz@uevora.pt> ou por telefone +351 966 966 520.
Agradeço antecipadamente a colaboração e toda a disponibilidade revelada.
A doutoranda
Maria de Fátima Zacarias!

Caracterização do Processo de Bolonha

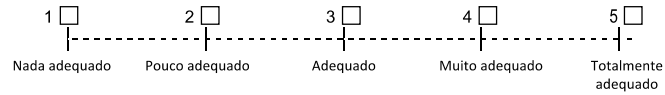
P1. Considera-se suficientemente bem informado sobre o Processo de Bolonha?

- Sim Especifique as áreas (funcionamento, ECTS, etc.): _____
- Não _____

P2. Manifeste a sua opinião em relação aos descritores dos conteúdos programáticos e/ou linhas de ação que melhor caracterizam o Processo de Bolonha. (considere a escala: 1- Nada importante, 2- Pouco importante, 3- Importante, 4- Muito importante, 5- A mais importante de todas)

Tipo de descritores	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> O PB procedeu à reforma da estrutura do Ensino Superior					
<input type="checkbox"/> O PB garantiu o reconhecimento de graus e diplomas no Espaço Europeu Ensino Superior (EEES)					
<input type="checkbox"/> O PB procedeu à Criação do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS)					
<input type="checkbox"/> O PB alterou o Sistema de Ensino Superior baseado em três ciclos de estudo					
<input type="checkbox"/> O PB criou o sistema de Garantia da qualidade					
<input type="checkbox"/> O PB diminuiu o número de unidades curriculares dos planos de estudo					
<input type="checkbox"/> O PB promoveu a mobilidade académica					
<input type="checkbox"/> O PB procedeu à Criação do Espaço Europeu de Investigação					
<input type="checkbox"/> O PB facilitou a Cooperação interinstitucional em matéria de ensino e investigação					
<input type="checkbox"/> O PB promoveu a empregabilidade/inserção na vida ativa					
<input type="checkbox"/> O PB alterou a dimensão social do Processo de Bolonha com o fomento da aprendizagem ao longo da vida					
<input type="checkbox"/> O PB aumentou a competitividade internacional das instituições do ensino superior					
<input type="checkbox"/> Por favor especifique outra alteração que considere relevante.					
<input type="checkbox"/> _____					

P3. Em termos gerais, qual é o balanço que faz do grau de adequação da publicação e ou divulgação realizada pelo Governo e as entidades de tutela do ensino superior sobre a legislação do Processo de Bolonha (conteúdos programáticos e ou linhas de ação, funcionamento, governação, atores envolvidos)?



P4. Em relação à legislação publicada sobre o Processo de Bolonha e que seja do seu conhecimento, refira a que considere a mais relevante:

P5. Assinale a sua opinião, em termos gerais, sobre o grau de influência dos seguintes agentes na decisão política do Processo de Bolonha. (considere a escala: 1- Nenhuma influência, 2- Pouca influência, 3- Alguma influência, 4- Muita influência)

Atores e/ ou agentes	1	2	3	4
• União Europeia – Países aderentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Governo (Ministério da Educação)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) – (Ministério da Educação)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Instituições do Ensino Superior (IES)-Públicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Autarquias e comunidades municipais – Regionais/Locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Empresas e associações empresariais-Regionais/Locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Sindicatos – Ensino Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Associações profissionais (AP)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Associações académicas (AA) - Estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Outras organizações –Regionais/Locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Dirigentes das Instituições do Ensino Superior- Ministério da Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Técnicos de apoio ao Processo de Bolonha nas IES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Trabalhadores não docentes da universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Cidadãos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• A sua pessoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

P6. Tendo presente que a Universidade de Évora criou ou reforçou um conjunto de estruturas para a coordenação, promoção, monitorização, apoio e disseminação de boas práticas na organização e funcionamento dos cursos segundo as linhas orientadoras do Processo de Bolonha, considera-se bem informado sobre as ações desenvolvidas pelos gabinetes e serviços da Universidade?

Sim Por favor assinale os gabinetes e ou serviços que, na sua opinião, têm contribuído mais para a implementação do Processo de Bolonha?

Não

P7. Assinale o seu grau de conhecimento sobre as medidas de apoio ao Processo de Bolonha existentes na Universidade. (considere a escala: 1- Nenhum, 2- Pouco, 3- Algum, 4- Muito; 5- Totalmente)

Estruturas/Serviços	1	2	3	4	5
• Promoção do Sucesso Académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Inserção à vida ativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Programas de mobilidade nacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Programas de mobilidade internacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

P8. Em termos gerais, qual é o balanço que faz do grau de adequação dos meios utilizados para a divulgação das ações promovidas pelos gabinetes e serviços de apoio ao Processo de Bolonha da Universidade de Évora junto dos estudantes, docentes e não-docentes? (considere a escala: 1- Nada adequado, 2- Pouco adequado, 3- Adequado, 4- Muito adequado, 5- Totalmente adequado)

Estruturas e serviços	1	2	3	4	5
A nível dos estudantes					
• Promoção do Sucesso Académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Planeamento e Garantia da Qualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Apoio ao Estudante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Integração Profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Mobilidade e Relações Internacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Outro. Especifique:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A nível dos docentes:					
• Promoção do Sucesso Académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Planeamento e Garantia da Qualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Apoio ao Estudante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Integração Profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Mobilidade e Relações Internacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Outro. Especifique:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A nível dos não-docentes:					
• Promoção do Sucesso Académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Planeamento e Garantia da Qualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Apoio ao Estudante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Integração Profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Mobilidade e Relações Internacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Outro. Especifique:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

P9. Assinale a sua opinião, em termos gerais, sobre o grau de impacto das iniciativas dinamizadas pelos gabinetes e serviços de apoio ao Processo de Bolonha da Universidade de Évora junto dos estudantes, docentes e não-docentes. (considere a escala: 1- Nenhum impacto, 2- Pouco impacto, 3- Algum impacto, 4- Muito impacto)

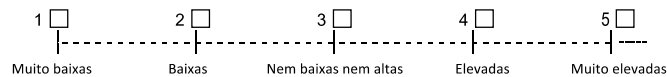
Estruturas e serviços	1	2	3	4
A nível dos estudantes				
• Promoção do Sucesso Académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Planeamento e Garantia da Qualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Apoio ao Estudante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Integração Profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Mobilidade e Relações Internacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Outro. Especifique:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A nível dos docentes:				
• Promoção do Sucesso Académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Planeamento e Garantia da Qualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Apoio ao Estudante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Integração Profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Mobilidade e Relações Internacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Outro. Especifique:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A nível dos não-docentes:				
• Promoção do Sucesso Académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Planeamento e Garantia da Qualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Apoio ao Estudante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Integração Profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Mobilidade e Relações Internacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Outro. Especifique:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

P10. Na sua opinião o Processo de Bolonha contribuiu para o estabelecimento de mais protocolos e ou parcerias entre a Universidade de Évora e outras IES (nacionais, transfronteiriças e internacionais)?


- Sim Pode apresentar alguns exemplos? _____

- Não
- Não sabe

P11. Em termos gerais, quais são as suas expectativas no que se refere ao futuro da cooperação entre a Universidade de Évora e as diferentes entidades parcerias, no contexto da implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha?




P12. Em relação à mobilidade internacional, tem conhecimento dos países e/ou instituições mais escolhidas pelos docentes?"


! Sim"  Pode "apresentar" alguns exemplos? _____ "

Não"  ""

!
!
!

P13. Em relação à mobilidade internacional, tem conhecimento dos países e/ou instituições mais escolhidas pelos alunos?"

! Sim"  Pode "apresentar" alguns exemplos? _____ "

Não"  ""

!
!

P14. Se respondeu afirmativamente à P13, quais são, na sua opinião, as principais razões das escolhas efetuadas pelos alunos e docentes no âmbito da mobilidade internacional? Especifique."

Alunos: "" _____ ""

Docentes: "" _____ ""

!
!

P15. Conhece os relatórios anuais publicados na internet e pela Universidade de Évora sobre a implementação do Processo de Bolonha?"

Sim"  Especifique" _____ "

" _____ "

Não"  ""

!

P16.!!Por favor manifeste a sua opinião em relação às mudanças verificadas com a implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.! (considere "a" escala: "1 discordo totalmente/nenhuma mudança," 2 discordo/mudança residual," 3 Não discorda nem concorda/ Indiferente/Alguns mudanças," 4 Concordo/Muita mudança," 5 Concordo totalmente/Muitíssimas mudanças)!!

Tipo de descritores	1!	2!	3!	4!	5!
<input type="checkbox"/> Abertura da oferta formativa a novos públicos (novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida)					
<input type="checkbox"/> Aumento da oferta formativa em todos os ciclos de estudo					
<input type="checkbox"/> Facilidades no acesso ao Ensino Superior para Maiores de 23 anos					
<input type="checkbox"/> Aumento do número de estudantes inscritos na universidade					
<input type="checkbox"/> Melhoria na organização da estrutura dos planos de estudo dos cursos decorrente do Processo de Bolonha					
<input type="checkbox"/> Clarificação e importância dos ECTS (atribuição de horas de trabalho numa unidade curricular)					
<input type="checkbox"/> Conteúdos dos programas das unidades curriculares mais dirigidas à aquisição de competências					
<input type="checkbox"/> Valorização da lecionação das u.c. em Inglês					
<input type="checkbox"/> Apoio tutorial em todos os ciclos de estudo					
<input type="checkbox"/> Reforço das atividades de investigação					
<input type="checkbox"/> Aumento da mobilidade académica nacional					
<input type="checkbox"/> Aumento da mobilidade académica internacional					
<input type="checkbox"/> Aumento da relação com a comunidade (aumento do número de protocolos e atividades de cooperação institucional)					
<input type="checkbox"/> Aumento das oportunidades de estágios					
<input type="checkbox"/> Melhoria da empregabilidade dos estudantes					
<input type="checkbox"/> Melhoria da qualidade da oferta formativa em geral					
<input type="checkbox"/> Melhoria a nível dos processos pedagógicos e funcionamento das unidades curriculares					
<input type="checkbox"/> Melhoria na gestão das unidades orgânicas que tutelam os cursos					
<input type="checkbox"/> Melhoria das condições de internacionalização da universidade e das suas atividades					
<input type="checkbox"/> Outro. Especifique:					

!!

!

P17.!!Tem conhecimento de eventuais obstáculos ou constrangimentos no decurso da implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora?!!

Sim Pode apresentar alguns exemplos? _____

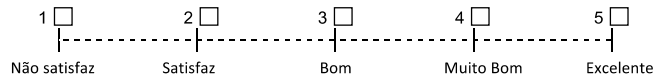
Não ""

!

!

!!

P18. Em termos globais, qual o balanço que faz da implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora?



P19. Especifique o balanço referido na P18 (assinale pelo menos 3 aspetos positivos e 3 menos positivos):

P19.1. Aspetos positivos: _____

P19.2. Aspetos menos positivos: _____

P20. Tendo em consideração todos os aspetos referidos anteriormente sobre a implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, avalie os fatores críticos de sucesso deste processo. (considere a escala: 1- discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Não discorda nem concorda/Indiferente, 4- Concorda, 5- Concorda totalmente)

Fatores	1	2	3	4	5
• Financiamento adequado às IES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Plano de desenvolvimento estratégico da universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Liderança democrática do processo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Governação baseada no envolvimento de todos os atores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Normas de qualidade do processo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Monitorização e avaliação contínua do processo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Alocação de recursos humanos nos gabinetes de apoio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Divulgação atempada dos relatórios do processo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Plano de comunicação da oferta formativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Medidas de apoio ao sucesso académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Melhoria contínua da qualidade do funcionamento das u.c.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Garantia do enfoque das u.c. na aquisição de competências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Medidas de apoio tutorial aos estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Medidas de apoio à mobilidade académica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Apoio à divulgação dos resultados da investigação científica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Medidas de apoio à inserção profissional dos ex-alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Apoio ao empreendedorismo e criação do auto-emprego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Divulgação das oportunidades de estágio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Medidas de apoio à cooperação interinstitucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Outro. Especifique:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

P21. O que deve ser feito para maximizar as potencialidades do Processo de Bolonha na Universidade de Évora? _____

P22. Tendo em conta as características da Universidade de Évora, o que deve ser feito para minimizar eventuais debilidades na implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha? _____

P23. Deixe aqui outras considerações e ou sugestões para a melhoria da implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha na sua instituição: _____

Caraterização do Inquirido

C1. Unidade Orgânica desempenha as funções / Serviço

- Conselho Geral
- Reitoria
- Escola de Artes
- Escola de Ciências e Tecnologias
- Escola de Ciências Sociais
- Escola Superior de Enfermagem de S. João de Deus
- Instituto de Investigação e Formação Avançada
- Serviços Académicos
- Serviços Administrativos
- Serviços de Informática
- Associação de Estudantes
- Não se aplica*

C2. Relação com o Processo de Bolonha na Universidade

- Promoção do Sucesso Académico
- Planeamento e Garantia da Qualidade
- Apoio ao Estudante
- Integração Profissional
- Mobilidade e Relações Internacionais
- Conselho Científico
- Conselho Pedagógico
- Diretor de Curso
- Comissão de acompanhamento

C3. Sexo

- Masculino
- Feminino

C4. Grupo Etário

- 18 – 25
- 26 – 34
- 35 – 44
- 45 – 54
- 55 ou +

C5. Situação Profissional

- Dirigente
- Professor
- Técnico Superior
- Assistente Técnico
- Estudante
- ex-Estudante

Obrigada pela sua participação.

Apêndice 5- Matriz do Tratamento das Dimensões do Questionário “Diagnóstico sociológico do Processo de Bolonha na Universidade de Évora. Uma análise das perspetivas e tendências”

Apêndice Quadro 93: C. Matriz do Protocolo de Tratamento dos Questionários

Dimensões de estudo	Objetivos	Área	Perguntas	Tratamento
Lógicas do PB	conhecimento sobre o Processo de Bolonha	B1	P1 P1.1	<ul style="list-style-type: none"> Estatística descritiva Análise de conteúdo (AC) – Temática segundo o tipo de inquirido
	Caracterização dos descritores do PB (identificação de variáveis-chave e dimensões latentes)	B2	P2 (P2.1. a P2.12) P2.13a	<ul style="list-style-type: none"> Estatística descritiva Diferenças segundo tipo de inquirido- teste Kruskal-Wallis Hierarquia dos descritores- teste Friedman Fiabilidade: Calculo do Alpha Cronbach Análise Factorial de Componentes Principais (AFCP com Varimax) AC – Temática segundo o tipo de inquirido
	PB e divulgação da legislação	B3	P3	<ul style="list-style-type: none"> Estatística descritiva Diferenças segundo tipo de inquirido- teste Kruskal-Wallis
	Legislação ou diretivas orientadoras Publicadas sobre PB	B4	P4	<ul style="list-style-type: none"> AC – Temática segundo o tipo de inquirido
A UÉvora e o PB	Principais agentes e ou atores na decisão política do PB (influência da decisão política dos agentes sobre PB) (identificação de variáveis-chave e dimensões latentes)	B5	P5 (P5.1 a P5.17)	<ul style="list-style-type: none"> Estatística descritiva Diferenças segundo tipo de inquirido- teste Kruskal-Wallis Hierarquia dos descritores- teste Friedman Fiabilidade: Calculo do Alpha Cronbach AFCP com Varimax
	Suporte ao desenvolvimento do PB na UÉ: (divulgação de relatórios e criação de estruturas na UÉ p/Implementação do PB)	B15	P15(P15.1) P15.2	<ul style="list-style-type: none"> Estatística descritiva AC – Temática segundo o tipo de inquirido
	Promoção e atratividade	B6	P6 P6.1	<ul style="list-style-type: none"> Estatística descritiva AC – Temática segundo o tipo de inquirido
	Medidas de apoio na UÉ	B7	P7 (P7.1, P7.2, P7.3, P7.4)	<ul style="list-style-type: none"> Estatística descritiva Diferenças segundo tipo de inquirido- teste Kruskal-Wallis Hierarquia dos descritores- teste Friedman
	Adequação dos meios envolvendo estudantes, docentes e não docentes	B8	P8 (Estudantes: (P8.1.1 a P8.1.5) P8.1.6 (docentes: (P8.2.1 a P8.2.5) P8.2.6 (não-docentes: (P8.3.1 a P8.3.5) P8.3.6	<ul style="list-style-type: none"> Estatística descritiva Diferenças segundo tipo de inquirido- teste Kruskal-Wallis Hierarquia dos descritores- teste Friedman AC – Temática
				<ul style="list-style-type: none"> Estatística descritiva Diferenças segundo tipo de inquirido- teste Kruskal-Wallis Hierarquia dos descritores- teste Friedman AC – Temática
				<ul style="list-style-type: none"> Estatística descritiva Diferenças segundo tipo de inquirido- teste Kruskal-Wallis Hierarquia dos descritores- teste Friedman AC – Temática
	Impacto das iniciativas dos gabinetes sobre o PB na UÉ	B9	P9 (estudantes: (P9.1.1 a P9.1.5) P9.1.6 (docentes: (P9.2.1 a P9.2.5) P9.2.6 (não-docentes: (P9.3.1 a P9.3.5) P9.3.6	<ul style="list-style-type: none"> Estatística descritiva Diferenças segundo tipo de inquirido- teste Kruskal-Wallis Hierarquia dos descritores- teste Friedman AC – Temática
				<ul style="list-style-type: none"> Estatística descritiva Diferenças segundo tipo de inquirido- teste Kruskal-Wallis Hierarquia dos descritores- teste Friedman AC – Temática
			<ul style="list-style-type: none"> Estatística descritiva Diferenças segundo tipo de inquirido- teste Kruskal-Wallis Hierarquia dos descritores- teste Friedman AC – Temática 	

(continua)

Apêndice 5- Matriz do Tratamento das Dimensões do Questionário “Diagnóstico sociológico do Processo de Bolonha na Universidade de Évora. Uma análise das perspetivas e tendências”
(continuação)

Apêndice Quadro 94: C. Matriz do Protocolo de Tratamento dos Questionários (cont.)

Dimensões de estudo	Objetivos	Área	Perguntas	Tratamento
A UEvora e o PB (continuação)	Dinâmicas de cooperação 1 - (protocolos/parcerias entre UE e outras IES nacionais/internacionais e transfronteiriças)	B10	P10 (P10.1 ...)	<ul style="list-style-type: none"> • Estatística descritiva • AC – Temática segundo o tipo de inquirido
	Dinâmicas de cooperação 2 -(Expetativas futuras para a cooperação UE/Entidades parceiras no contexto do PB	B11	P11	<ul style="list-style-type: none"> • Estatística descritiva • Diferenças segundo tipo de inquirido- teste Kruskal-Wallis
	Mobilidade Internacional Países/Instituições escolhidos pelos Docentes	B12	P12 (P12.1...)	<ul style="list-style-type: none"> • Estatística descritiva • AC – Temática segundo o tipo de inquirido
	Mobilidade Internacional Países/Instituições escolhidas pelos alunos	B13	P13 (P13.1...)	<ul style="list-style-type: none"> • Estatística descritiva • AC – Temática segundo o tipo de inquirido
	Mobilidade Internacional Razões para a escolha: Alunos - Docentes	B14	P14 (P14.1 e P14.2)	<ul style="list-style-type: none"> • AC – Temática segundo o tipo de inquirido
	2.5. Dilemas do desenvolvimento (Mudanças ocasionadas pela Implementação do PB na UE) (identificação de variáveis-chave e dimensões latentes)	B16	P16 (P16.1 a P16.19) P16.20	<ul style="list-style-type: none"> • Estatística descritiva • Diferenças segundo tipo de inquirido- teste Kruskal-Wallis • Hierarquia dos descritores- teste Friedman • Fiabilidade: Calculo do Alpha Cronbach • AFPC com Varimax • AC – Temática segundo o tipo de inquirido
	Constatação de obstáculos/constrangimentos durante a implementação do PB na UE	B17	P17 (P17.1...)	<ul style="list-style-type: none"> • Estatística descritiva • AC – Temática segundo o tipo de inquirido
	2.6 Balanço da implementação do PB na UE	B18	P18	<ul style="list-style-type: none"> • Estatística descritiva • Diferenças segundo tipo de inquirido- teste Kruskal-Wallis
	Aspetos positivos (3) Aspetos menos positivos (3)	B19	P19.1 P19.2	<ul style="list-style-type: none"> • AC – Temática segundo o tipo de inquirido
	Avaliação dos fatores críticos da implementação do PB na UE (identificação de variáveis-chave e dimensões latentes)	B20	P20 (P20.1 a P20.19) P20.20	<ul style="list-style-type: none"> • Estatística descritiva • Diferenças segundo tipo de inquirido- teste Kruskal-Wallis • Hierarquia dos descritores- teste Friedman • Fiabilidade: Calculo do Alpha Cronbach • AFPC com Varimax • AC – Temática segundo o tipo de inquirido
	2.7. tendências do desenvolvimento do PB (Melhoramentos a implementar na UE, para maximizar as potencialidades do PB) Para minimizar a adequação do PB à UE	B21	P21	<ul style="list-style-type: none"> • AC – Temática segundo o tipo de inquirido
		B22	P22	<ul style="list-style-type: none"> • AC – Temática segundo o tipo de inquirido
	Sugestões finais para a concretização do PB na UE	B23	P23	<ul style="list-style-type: none"> • AC – Temática segundo o tipo de inquirido
Caraterização do Inquirido	Dados sociográficos	C	C1 a C5	<ul style="list-style-type: none"> • Estatística descritiva

Apêndice 6- Sintaxe do IBM SPSS v24 do Tratamento dos Questionários

```
GET  
FILE="/Users/dsocc/Desktop/FZ_2017-07-23/base q109/base-tese1_v3-última versão.corrigida_2_q109 - final final.sav".  
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.  
DATASET ACTIVATE Conjunto_de_dados1.
```

* C. Caracterização do Inquirido.

```
RECODE C5 (2=2) (1=1) (3=3) (4 thru Highest=4) INTO C5a.  
VARIABLE LABELS C5a 'Tipo de Inquirido'.  
EXECUTE.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=C1 C2 C3 C4 C5a  
/ORDER=ANALYSIS.
```

* P1. Considera-se suficientemente bem informado sobre o Processo de Bolonha?.

```
FREQUENCIES VARIABLES=p1  
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
CROSSTABS  
/TABLES=C5a BY p1  
/FORMAT=AVALUE TABLES  
/STATISTICS=CHISQ CORR  
/CELLS=COUNT ROW COLUMN  
/COUNT ROUND CELL.
```

```
USE ALL.  
COMPUTE filter_$=(p1=2).  
VARIABLE LABELS filter_$ 'p1=2 (FILTER)'.  
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.  
FORMATS filter_$ (f1.0).  
FILTER BY filter_$.  
EXECUTE.  
FREQUENCIES VARIABLES=p1.1  
/ORDER=ANALYSIS.  
FILTER OFF.  
USE ALL.  
EXECUTE.
```

* P2. Manifeste a sua opinião em relação aos descritores dos conteúdos programáticos e/ou linhas de ação que melhor caracterizam o Processo de Bolonha.

```
FREQUENCIES VARIABLES=p2.1 p2.2 p2.3 p2.4 p2.5 p2.6 p2.7 p2.8 p2.9 p2.10 p2.11 p2.12  
/ORDER=ANALYSIS
```

```
NPAR TESTS  
/K-W=p2.1 p2.2 p2.3 p2.4 p2.5 p2.6 p2.7 p2.8 p2.9 p2.10 p2.11 p2.12 BY C5a(1 4)  
/MISSING ANALYSIS.
```

```
USE ALL.  
COMPUTE filter_$=(C5a=1).  
VARIABLE LABELS filter_$ 'C5a=1 (FILTER)'.  
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.  
FORMATS filter_$ (f1.0).  
FILTER BY filter_$.  
EXECUTE.  
NPAR TESTS  
/FRIEDMAN=p2.1 p2.2 p2.3 p2.4 p2.5 p2.6 p2.7 p2.8 p2.9 p2.10 p2.11 p2.12  
/MISSING LISTWISE.  
FILTER OFF.  
USE ALL.  
EXECUTE.
```

```
USE ALL.  
COMPUTE filter_$=(C5a=2).  
VARIABLE LABELS filter_$ 'C5a=2 (FILTER)'.  
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.  
FORMATS filter_$ (f1.0).  
FILTER BY filter_$.  
EXECUTE.  
NPAR TESTS  
/FRIEDMAN=p2.1 p2.2 p2.3 p2.4 p2.5 p2.6 p2.7 p2.8 p2.9 p2.10 p2.11 p2.12  
/MISSING LISTWISE.  
FILTER OFF.  
USE ALL.  
EXECUTE.
```

```
USE ALL.  
COMPUTE filter_$=(C5a=3).  
VARIABLE LABELS filter_$ 'C5a=3 (FILTER)'.  
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.  
FORMATS filter_$ (f1.0).  
FILTER BY filter_$.  
EXECUTE.  
NPAR TESTS
```



```
/FRIEDMAN=p2.1 p2.2 p2.3 p2.4 p2.5 p2.6 p2.7 p2.8 p2.9 p2.10 p2.11 p2.12
/MISSING LISTWISE.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.
```

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$(C5a=4).
VARIABLE LABELS filter_$(C5a=4 (FILTER)).
VALUE LABELS filter_$(0 'Not Selected' 1 'Selected').
FORMATS filter_$(f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
```

```
NPART TESTS
/FRIEDMAN=p2.1 p2.2 p2.3 p2.4 p2.5 p2.6 p2.7 p2.8 p2.9 p2.10 p2.11 p2.12
/MISSING LISTWISE.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.
```

```
RELIABILITY
/VARIABLES=p2.1 p2.2 p2.3 p2.4 p2.5 p2.6 p2.7 p2.8 p2.9 p2.10 p2.11 p2.12
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=ANOVA
/SUMMARY=TOTAL.
```

```
FACTOR
/VARIABLES p2.1 p2.2 p2.3 p2.4 p2.5 p2.6 p2.7 p2.8 p2.9 p2.10 p2.11 p2.12
/MISSING MEANSUB
/ANALYSIS p2.1 p2.2 p2.3 p2.4 p2.5 p2.6 p2.7 p2.8 p2.9 p2.10 p2.11 p2.12
/PRINT INITIAL CORRELATION SIG KMO EXTRACTION ROTATION
/FORMAT SORT
/PLOT ROTATION
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=p2.13a
/ORDER=ANALYSIS.
```

*** P3. Em termos gerais, qual é o balanço que faz do grau de adequação da publicação e ou divulgação realizada pelo Governo e as entidades de tutela do ensino superior sobre a legislação do Processo de Bolonha?.**

```
FREQUENCIES VARIABLES=p3
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
CROSSTABS
/TABLES=C5a BY p3
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=CHISQ CORR
/CELLS=COUNT ROW COLUMN
/COUNT ROUND CELL.
```

```
NPART TESTS
/K-W=p3 BY C5a(1 4)
/MISSING ANALYSIS.
```

*** P4. Em relação à legislação publicada sobre o Processo de Bolonha e que seja do seu conhecimento, refira a que considere a mais relevante:.**

```
FREQUENCIES VARIABLES=p4
/ORDER=ANALYSIS.
```

*** P5. Assinale a sua opinião, em termos gerais, sobre o grau de influência dos seguintes agentes na decisão política do Processo de Bolonha.**

```
FREQUENCIES VARIABLES=p5.1 p5.2 p5.3 p5.4 p5.5 p5.6 p5.7 p5.8 p5.9 p5.10 p5.11 p5.12 p5.13 p5.14 p5.15 p5.16 p5.17
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
NPART TESTS
/K-W=p5.1 p5.2 p5.3 p5.4 p5.5 p5.6 p5.7 p5.8 p5.9 p5.10 p5.11 p5.12 p5.13 p5.14 p5.15 p5.16 p5.17 BY C5a(1 4)
/MISSING ANALYSIS.
```

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$(C5a=1).
VARIABLE LABELS filter_$(C5a=1 (FILTER)).
VALUE LABELS filter_$(0 'Not Selected' 1 'Selected').
FORMATS filter_$(f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
NPART TESTS
/FRIEDMAN=p5.1 p5.2 p5.3 p5.4 p5.5 p5.6 p5.7 p5.8 p5.9 p5.10 p5.11 p5.12 p5.13 p5.14 p5.15 p5.16 p5.17
/MISSING LISTWISE.
FILTER OFF.
```

USE ALL.
EXECUTE.

USE ALL.
COMPUTE filter_\$(C5a=2).
VARIABLE LABELS filter_\$(C5a=2 (FILTER)).
VALUE LABELS filter_\$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_\$(f1.0).
FILTER BY filter_\$.
EXECUTE.
NPAR TESTS
/FRIEDMAN=p5.1 p5.2 p5.3 p5.4 p5.5 p5.6 p5.7 p5.8 p5.9 p5.10 p5.11 p5.12 p5.13 p5.14 p5.15 p5.16 p5.17
/MISSING LISTWISE.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.

USE ALL.
COMPUTE filter_\$(C5a=3).
VARIABLE LABELS filter_\$(C5a=3 (FILTER)).
VALUE LABELS filter_\$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_\$(f1.0).
FILTER BY filter_\$.
EXECUTE.
NPAR TESTS
/FRIEDMAN=p5.1 p5.2 p5.3 p5.4 p5.5 p5.6 p5.7 p5.8 p5.9 p5.10 p5.11 p5.12 p5.13 p5.14 p5.15 p5.16 p5.17
/MISSING LISTWISE.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.

USE ALL.
COMPUTE filter_\$(C5a=4).
VARIABLE LABELS filter_\$(C5a=4 (FILTER)).
VALUE LABELS filter_\$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_\$(f1.0).
FILTER BY filter_\$.
EXECUTE.
NPAR TESTS
/FRIEDMAN=p5.1 p5.2 p5.3 p5.4 p5.5 p5.6 p5.7 p5.8 p5.9 p5.10 p5.11 p5.12 p5.13 p5.14 p5.15 p5.16 p5.17
/MISSING LISTWISE.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.

RELIABILITY
/VARIABLES=p5.1 p5.2 p5.3 p5.4 p5.5 p5.6 p5.7 p5.8 p5.9 p5.10 p5.11 p5.12 p5.13 p5.14 p5.15 p5.16 p5.17
/SCALE(ALL VARIABLES) ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=ANOVA
/SUMMARY=TOTAL.

FACTOR
/VARIABLES=p5.1 p5.2 p5.3 p5.4 p5.5 p5.6 p5.7 p5.8 p5.9 p5.10 p5.11 p5.12 p5.13 p5.14 p5.15 p5.16 p5.17
/MISSING MEANSUB
/ANALYSIS=p5.1 p5.2 p5.3 p5.4 p5.5 p5.6 p5.7 p5.8 p5.9 p5.10 p5.11 p5.12 p5.13 p5.14 p5.15 p5.16 p5.17
/PRINT=INITIAL CORRELATION SIG KMO EXTRACTION ROTATION
/FORMAT SORT
/PLOT ROTATION
/CRITERIA=MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.

*** P6. Tendo presente que a Universidade de Évora criou ou reforçou segundo as linhas orientadoras do Processo de Bolonha, considera-se bem informado sobre as ações desenvolvidas pelos gabinetes e serviços da Universidade?.**

FREQUENCIES VARIABLES=p6
/ORDER=ANALYSIS.

USE ALL.
COMPUTE filter_\$(p6=2).
VARIABLE LABELS filter_\$(p1=2 (FILTER)).
VALUE LABELS filter_\$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_\$(f1.0).
FILTER BY filter_\$.
EXECUTE.
FREQUENCIES VARIABLES=p6.1
/ORDER=ANALYSIS.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.

CROSTABS

```
/TABLES=C5a BY p6  
/FORMAT=AVALUE TABLES  
/STATISTICS=CHISQ CORR  
/CELLS=COUNT ROW COLUMN  
/COUNT ROUND CELL.
```

* P7. Assinale o seu grau de conhecimento sobre as medidas de apoio ao Processo de Bolonha existentes na Universidade.

```
FREQUENCIES VARIABLES=p7.1 p7.2 p7.3 p7.4  
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
NPAR TESTS  
/K-W=p7.1 p7.2 p7.3 p7.4 BY C5a(1 4)  
/MISSING ANALYSIS.
```

```
USE ALL.  
COMPUTE filter_$=(C5a=1).  
VARIABLE LABELS filter_$ 'C5a=1 (FILTER)'.  
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.  
FORMATS filter_$ (f1.0).  
FILTER BY filter_$.  
EXECUTE.
```

```
NPAR TESTS  
/FRIEDMAN=p7.1 p7.2 p7.3 p7.4  
/MISSING LISTWISE.
```

```
FILTER OFF.  
USE ALL.  
EXECUTE.
```

```
USE ALL.  
COMPUTE filter_$=(C5a=2).  
VARIABLE LABELS filter_$ 'C5a=2 (FILTER)'.  
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.  
FORMATS filter_$ (f1.0).  
FILTER BY filter_$.  
EXECUTE.
```

```
NPAR TESTS  
/FRIEDMAN=p7.1 p7.2 p7.3 p7.4  
/MISSING LISTWISE.
```

```
FILTER OFF.  
USE ALL.  
EXECUTE.
```

```
USE ALL.  
COMPUTE filter_$=(C5a=3).  
VARIABLE LABELS filter_$ 'C5a=3 (FILTER)'.  
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.  
FORMATS filter_$ (f1.0).  
FILTER BY filter_$.  
EXECUTE.
```

```
NPAR TESTS  
/FRIEDMAN=p7.1 p7.2 p7.3 p7.4  
/MISSING LISTWISE.
```

```
FILTER OFF.  
USE ALL.  
EXECUTE.
```

```
USE ALL.  
COMPUTE filter_$=(C5a=4).  
VARIABLE LABELS filter_$ 'C5a=4 (FILTER)'.  
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.  
FORMATS filter_$ (f1.0).  
FILTER BY filter_$.  
EXECUTE.
```

```
NPAR TESTS  
/FRIEDMAN=p7.1 p7.2 p7.3 p7.4  
/MISSING LISTWISE.
```

```
FILTER OFF.  
USE ALL.  
EXECUTE.
```

* P8. Em termos gerais, qual é o balanço que faz do grau de adequação dos meios utilizados para a divulgação das ações promovidas pelos gabinetes e serviços de apoio ao Processo de Bolonha da Universidade de Évora junto dos estudantes, docentes e não-docentes?.

* A nível dos estudantes.
FREQUENCIES VARIABLES= p8.1.1 p8.1.2 p8.1.3 p8.1.4 p8.1.5 p8.1.6a
/ORDER=ANALYSIS.

* A nível dos docentes:
FREQUENCIES VARIABLES= p8.2.1 p8.2.2 p8.2.3 p8.2.4 p8.2.5 p8.2.6a
/ORDER=ANALYSIS.

* A nível dos não-docentes:
FREQUENCIES VARIABLES= p8.3.1 p8.3.2 p8.3.3 p8.3.4 p8.3.5 p8.3.6a

/ORDER=ANALYSIS.

*** P9. Assinale a sua opinião, em termos gerais, sobre o grau de impacto das iniciativas dinamizadas pelos gabinetes e serviços de apoio ao Processo de Bolonha da Universidade de Évora junto dos estudantes, docentes e não-docentes.**

* A nível dos estudantes.

FREQUENCIES VARIABLES= p9.1.1 p9.1.2 p9.1.3 p9.1.4 p9.1.5 p9.1.6a
/ORDER=ANALYSIS.

* A nível dos docentes:

FREQUENCIES VARIABLES= p9.2.1 p9.2.2 p9.2.3 p9.2.4 p9.2.5 p9.2.6a
/ORDER=ANALYSIS.

* A nível dos não-docentes:

FREQUENCIES VARIABLES= p9.3.1 p9.3.2 p9.3.3 p9.3.4 p9.3.5 p9.3.6a
/ORDER=ANALYSIS.

*** P10. Na sua opinião o Processo de Bolonha contribuiu para o estabelecimento de mais protocolos e ou parcerias entre a Universidade de Évora e outras IES (nacionais, transfronteiriças e internacionais)?.**

FREQUENCIES VARIABLES=p10
/ORDER=ANALYSIS.

CROSSTABS
/TABLES=C5a BY p10
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=CHISQ CORR
/CELLS=COUNT ROW COLUMN
/COUNT ROUND CELL.

USE ALL.
COMPUTE filter_\$(p10=2).
VARIABLE LABELS filter_\$(p10=2) (FILTER).
VALUE LABELS filter_\$(p10=2) 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_\$(p10=2) (f1.0).
FILTER BY filter_\$(p10=2).
EXECUTE.
FREQUENCIES VARIABLES=p10.1
/ORDER=ANALYSIS.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.

*** P11. Em termos gerais, quais são as suas expectativas no que se refere ao futuro da cooperação entre a Universidade de Évora e as diferentes entidades parceiras, no contexto da implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha?.**

FREQUENCIES VARIABLES=p11
/ORDER=ANALYSIS.

CROSSTABS
/TABLES=C5a BY p11
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=CHISQ CORR
/CELLS=COUNT ROW COLUMN
/COUNT ROUND CELL.
NPAR TESTS
/K-W=p11 BY C5a(1 4)
/MISSING ANALYSIS.

*** P12. Em relação à mobilidade internacional, tem conhecimento dos países e ou instituições mais escolhidas pelos docentes?.**

FREQUENCIES VARIABLES=p12
/ORDER=ANALYSIS.

CROSSTABS
/TABLES=C5a BY p12
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=CHISQ CORR
/CELLS=COUNT ROW COLUMN
/COUNT ROUND CELL.

USE ALL.
COMPUTE filter_\$(p12=2).
VARIABLE LABELS filter_\$(p12=2) (FILTER).
VALUE LABELS filter_\$(p12=2) 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_\$(p12=2) (f1.0).
FILTER BY filter_\$(p12=2).
EXECUTE.
FREQUENCIES VARIABLES=p12.1
/ORDER=ANALYSIS.
FILTER OFF.

USE ALL.
EXECUTE.

*** P13. Em relação à mobilidade internacional, tem conhecimento dos países e ou instituições mais escolhidas pelos alunos?**

FREQUENCIES VARIABLES=p13
/ORDER=ANALYSIS.

CROSSTABS
/TABLES=C5a BY p13
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=CHISQ CORR
/CELLS=COUNT ROW COLUMN
/COUNT ROUND CELL.

USE ALL.
COMPUTE filter_\$=(p13=2).
VARIABLE LABELS filter_\$ 'p1=2 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_\$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_\$ (f1.0).
FILTER BY filter_\$.
EXECUTE.
FREQUENCIES VARIABLES=p13.1
/ORDER=ANALYSIS.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.

*** P14. Se respondeu afirmativamente à P13, quais são, na sua opinião, as principais razões das escolhas efetuadas pelos alunos e docentes no âmbito da mobilidade internacional? Especifique.**

USE ALL.
COMPUTE filter_\$=(p13=2).
VARIABLE LABELS filter_\$ 'p1=2 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_\$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_\$ (f1.0).
FILTER BY filter_\$.
EXECUTE.
FREQUENCIES VARIABLES=p14.1 p14.2
/ORDER=ANALYSIS.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.

*** P15. Conhece os relatórios anuais publicados na internet pela Universidade de Évora sobre a implementação do Processo de Bolonha?**

FREQUENCIES VARIABLES=p15
/ORDER=ANALYSIS.

USE ALL.
COMPUTE filter_\$=(p15=2).
VARIABLE LABELS filter_\$ 'p1=2 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_\$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_\$ (f1.0).
FILTER BY filter_\$.
EXECUTE.
FREQUENCIES VARIABLES=p15.1
/ORDER=ANALYSIS.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.

CROSSTABS
/TABLES=C5a BY p15
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=CHISQ CORR
/CELLS=COUNT ROW COLUMN
/COUNT ROUND CELL.

*** P16. Por favor manifeste a sua opinião em relação às mudanças verificadas com a implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora.**

FREQUENCIES VARIABLES=p16.1 p16.2 p16.3 p16.4 p16.5 p16.6 p16.7 p16.8 p16.9 p16.10 p16.11 p16.12 p16.13 p16.14 p16.15 p16.16 p16.17 p16.18 p16.19
/ORDER=ANALYSIS.

NPAR TESTS
/K-W=p16.1 p16.2 p16.3 p16.4 p16.5 p16.6 p16.7 p16.8 p16.9 p16.10 p16.11 p16.12 p16.13 p16.14 p16.15 p16.16 p16.17 p16.18 p16.19 BY C5a(1 4)
/MISSING ANALYSIS.

USE ALL.
COMPUTE filter_\$=(C5a=1).
VARIABLE LABELS filter_\$ 'C5a=1 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_\$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_\$ (f1.0).

```

FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
NPAR TESTS
  /FRIEDMAN=p16.1 p16.2 p16.3 p16.4 p16.5 p16.6 p16.7 p16.8 p16.9 p16.10 p16.11 p16.12 p16.13 p16.14 p16.15 p16.16 p16.17 p16.18 p16.19
  /MISSING LISTWISE.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.

USE ALL.
COMPUTE filter_$(C5a=2).
VARIABLE LABELS filter_$(C5a=2 (FILTER)).
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$(f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
NPAR TESTS
  /FRIEDMAN=p16.1 p16.2 p16.3 p16.4 p16.5 p16.6 p16.7 p16.8 p16.9 p16.10 p16.11 p16.12 p16.13 p16.14 p16.15 p16.16 p16.17 p16.18 p16.19
  /MISSING LISTWISE.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.

USE ALL.
COMPUTE filter_$(C5a=3).
VARIABLE LABELS filter_$(C5a=3 (FILTER)).
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$(f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
NPAR TESTS
  /FRIEDMAN=p16.1 p16.2 p16.3 p16.4 p16.5 p16.6 p16.7 p16.8 p16.9 p16.10 p16.11 p16.12 p16.13 p16.14 p16.15 p16.16 p16.17 p16.18 p16.19
  /MISSING LISTWISE.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.

USE ALL.
COMPUTE filter_$(C5a=4).
VARIABLE LABELS filter_$(C5a=4 (FILTER)).
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$(f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
NPAR TESTS
  /FRIEDMAN=p16.1 p16.2 p16.3 p16.4 p16.5 p16.6 p16.7 p16.8 p16.9 p16.10 p16.11 p16.12 p16.13 p16.14 p16.15 p16.16 p16.17 p16.18 p16.19
  /MISSING LISTWISE.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.

RELIABILITY
  /VARIABLES=p16.1 p16.2 p16.3 p16.4 p16.5 p16.6 p16.7 p16.8 p16.9 p16.10 p16.11 p16.12 p16.13 p16.14 p16.15 p16.16 p16.17 p16.18 p16.19
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=ANOVA
  /SUMMARY=TOTAL.
FACTOR
  /VARIABLES p16.1 p16.2 p16.3 p16.4 p16.5 p16.6 p16.7 p16.8 p16.9 p16.10 p16.11 p16.12 p16.13 p16.14 p16.15 p16.16 p16.17 p16.18 p16.19
  /MISSING MEANSUB
  /ANALYSIS p16.1 p16.2 p16.3 p16.4 p16.5 p16.6 p16.7 p16.8 p16.9 p16.10 p16.11 p16.12 p16.13 p16.14 p16.15 p16.16 p16.17 p16.18 p16.19
  /PRINT INITIAL CORRELATION SIG KMO EXTRACTION ROTATION
  /FORMAT SORT
  /PLOT ROTATION
  /CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
  /EXTRACTION PC
  /CRITERIA ITERATE(25)
  /ROTATION VARIMAX
  /METHOD=CORRELATION.

FREQUENCIES VARIABLES=p16.20a
  /ORDER=ANALYSIS.

```

* P17. Tem conhecimento de eventuais obstáculos ou constrangimentos no decurso da implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora?.

```

FREQUENCIES VARIABLES=p17
  /ORDER=ANALYSIS.

```

```

CROSSTABS
  /TABLES=C5a BY p17
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=CHISQ CORR
  /CELLS=COUNT ROW COLUMN
  /COUNT ROUND CELL.

```

```

NPAR TESTS

```

```
/K-W=p17 BY C5a(1 4)
/MISSING ANALYSIS.
```

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$(p17=2).
VARIABLE LABELS filter_$(p17=2) (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$(p17=2) 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$(p17=2) (f1.0).
FILTER BY filter_$(p17=2).
EXECUTE.
FREQUENCIES VARIABLES=p17.1
/ORDER=ANALYSIS.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.
```

*** P18. Em termos globais, qual o balanço que faz da implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora?.**

```
FREQUENCIES VARIABLES=p18
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
CROSSTABS
/TABLES=C5a BY p18
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=CHISQ CORR
/CELLS=COUNT ROW COLUMN
/COUNT ROUND CELL.
```

*** P19. Especifique o balanço referido no P18 (Aspetos positivos - P19.1; aspetos menos positivos - P19.2).**

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$(p18>1).
VARIABLE LABELS filter_$(p18>1) (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$(p18>1) 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$(p18>1) (f1.0).
FILTER BY filter_$(p18>1).
EXECUTE.
FREQUENCIES VARIABLES=p19.1 p19.2
/ORDER=ANALYSIS.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.
```

*** P20. Tendo em consideração todos os aspetos referidos anteriormente sobre a implementação do Processo de Bolonha na Universidade de Évora, avalie os fatores críticos de sucesso deste processo.**

```
FREQUENCIES VARIABLES=p20.1 p20.2 p20.3 p20.4 p20.5 p20.6 p20.7 p20.8 p20.9 p20.10 p20.11 p20.12 p20.13 p20.14 p20.15 p20.16 p20.17 p20.18 p20.19
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
NPAR TESTS
/K-W=p20.1 p20.2 p20.3 p20.4 p20.5 p20.6 p20.7 p20.8 p20.9 p20.10 p20.11 p20.12 p20.13 p20.14 p20.15 p20.16 p20.17 p20.18 p20.19 BY C5a(1 4)
/MISSING ANALYSIS.
```

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$(C5a=1).
VARIABLE LABELS filter_$(C5a=1) (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$(C5a=1) 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$(C5a=1) (f1.0).
FILTER BY filter_$(C5a=1).
EXECUTE.
NPAR TESTS
/FRIEDMAN=p20.1 p20.2 p20.3 p20.4 p20.5 p20.6 p20.7 p20.8 p20.9 p20.10 p20.11 p20.12 p20.13 p20.14 p20.15 p20.16 p20.17 p20.18 p20.19
/MISSING LISTWISE.
FILTER OFF.
```

```
USE ALL.
EXECUTE.
USE ALL.
COMPUTE filter_$(C5a=2).
VARIABLE LABELS filter_$(C5a=2) (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$(C5a=2) 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$(C5a=2) (f1.0).
FILTER BY filter_$(C5a=2).
EXECUTE.
NPAR TESTS
/FRIEDMAN=p20.1 p20.2 p20.3 p20.4 p20.5 p20.6 p20.7 p20.8 p20.9 p20.10 p20.11 p20.12 p20.13 p20.14 p20.15 p20.16 p20.17 p20.18 p20.19
/MISSING LISTWISE.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.
```

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$(C5a=3).
VARIABLE LABELS filter_$(C5a=3) (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$(C5a=3) 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$(C5a=3) (f1.0).
```

```
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
NPAR TESTS
  /FRIEDMAN=p20.1 p20.2 p20.3 p20.4 p20.5 p20.6 p20.7 p20.8 p20.9 p20.10 p20.11 p20.12 p20.13 p20.14 p20.15 p20.16 p20.17 p20.18 p20.19
  /MISSING LISTWISE.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.

USE ALL.
COMPUTE filter_$(C5a=4).
VARIABLE LABELS filter_$(C5a=4 (FILTER)).
VALUE LABELS filter_$(0 'Not Selected' 1 'Selected').
FORMATS filter_$(f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
NPAR TESTS
  /FRIEDMAN=p20.1 p20.2 p20.3 p20.4 p20.5 p20.6 p20.7 p20.8 p20.9 p20.10 p20.11 p20.12 p20.13 p20.14 p20.15 p20.16 p20.17 p20.18 p20.19
  /MISSING LISTWISE.
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.

RELIABILITY
  /VARIABLES=p20.1 p20.2 p20.3 p20.4 p20.5 p20.6 p20.7 p20.8 p20.9 p20.10 p20.11 p20.12 p20.13 p20.14 p20.15 p20.16 p20.17 p20.18 p20.19
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=ANOVA
  /SUMMARY=TOTAL.

FACTOR
  /VARIABLES p20.1 p20.2 p20.3 p20.4 p20.5 p20.6 p20.7 p20.8 p20.9 p20.10 p20.11 p20.12 p20.13 p20.14 p20.15 p20.16 p20.17 p20.18 p20.19
  /MISSING MEANSUB
  /ANALYSIS p20.1 p20.2 p20.3 p20.4 p20.5 p20.6 p20.7 p20.8 p20.9 p20.10 p20.11 p20.12 p20.13 p20.14 p20.15 p20.16 p20.17 p20.18 p20.19
  /PRINT INITIAL CORRELATION SIG KMO EXTRACTION ROTATION
  /FORMAT SORT
  /PLOT ROTATION
  /CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
  /EXTRACTION PC
  /CRITERIA ITERATE(25)
  /ROTATION VARIMAX
  /METHOD=CORRELATION.

FREQUENCIES VARIABLES=p20.20a
  /ORDER=ANALYSIS.

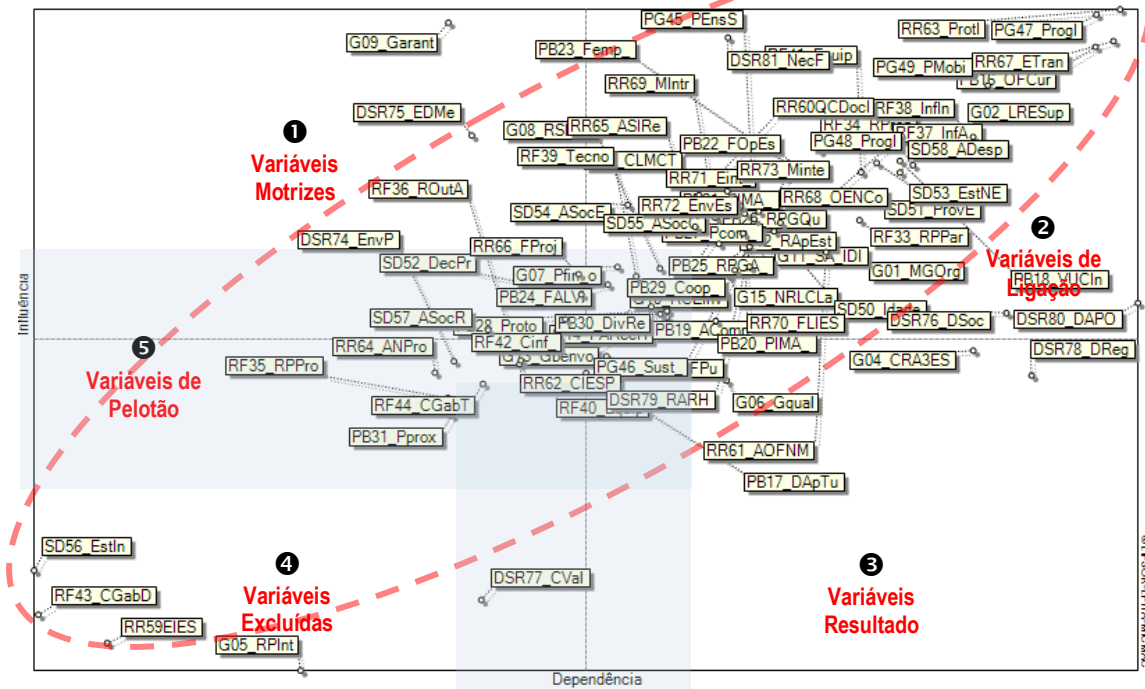
* P21. O que deve ser feito para maximizar as potencialidades do Processo de Bolonha na Universidade de Évora?.
* P22. Tendo em conta as características da Universidade de Évora, o que deve ser feito para minimizar eventuais debilidades na implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha?.
* P23. Deixe aqui outras considerações e ou sugestões para a melhoria da implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha na sua instituição.

FREQUENCIES VARIABLES=p21 p22 p23
  /ORDER=ANALYSIS.
```


Apêndice 7- Extratos MICMAC e MULTIPOL

Análise das influências indiretas da análise estrutural dos sistemas Interno e externo do sistema de ação da Universidade de Évora no contexto do Processo de Bolonha

Apêndice Figura 18: Mapa das Influências / Dependências Indiretas das variáveis dos Sistemas Interno e Externo



Fonte: elaboração a partir do output MICMAC.

Apêndice Quadro 95: Variáveis do Plano de Influências / Dependências Indiretas dos Sistemas Interno e Externo

Nº da variável	Nome da variável	Y Inf	X Dep	% Imp
1.- Variáveis Motrizes				
9	Normativos para a Garantia do Sistema Europeu de Transferência de ECT(s)	3542853	2333711	67,76
81	Necessidades crescentes de formação ao longo da vida	3497350	2849744	89,21
2.- Variáveis de Ligação				
63	Existência de protocolos com os institutos politécnicos da região e com outras IES do território adjacente	3582998	3573660	52,32
47	Programas de Investigação (nacional)	3567466	3529787	92,19
67	Estímulo à transferência do conhecimento (aplicações concretas ao mundo empresarial e outras organizações)	3486886	3561370	95,30
16	Organização e funcionamento dos cursos segundo o Processo de Bolonha.	3469242	3528169	74,83
49	Programas de mobilidade dos estudantes, docentes e não docentes	3352371	3329410	85,30
75	Evolução desfavorável do mercado de trabalho	3200906	2376910	92,93
38	Informatização do sistema interno da organização.	3196485	3302361	82,45
2	Liderança no âmbito da reforma do Ensino Superior.	3193029	3294967	63,08
34	Receitas provenientes de propinas.	3155318	3018264	81,10
18	Valorização da lecionação das u.c. em inglês.	3123710	3167191	56,69
53	Estudantes com necessidades educativas especiais.	3117620	3124169	91,30
22	Fomento das oportunidades de estágio.	3112129	2973209	68,03
48	Programas de Investigação (europeu e ou internacional)	3110836	3191170	82,05
45	Políticas de Ensino Superior	3095076	2893207	98,54
23	Fomento da empregabilidade e ou inserção na vida ativa.	3094708	2977798	63,49
41	Equipamentos e aplicações destinados aos estudantes.	3089605	3095382	92,53
58	Atividades desportivas, lazer e outras para os estudantes	3088552	3167205	52,05
21	Promoção e incentivo à mobilidade académica internacional.	3074150	2956759	74,83
3	Cumprimento das leis emanadas do Ministério da Ciência, Tecn e ES.	3064561	2791074	81,78
73	Mobilidade internacional dos alunos, docentes, não-docentes	3031850	2848554	85,43
60	Qualificação científica dos docentes e investigadores	3019625	2796359	91,66
51	Proveniência dos estudantes/ públicos-alvo.	3016715	3111508	100,00
54	Apoio social e residências para estudantes.	2990181	2664930	90,43
71	Escassa internacionalização e disseminação de atividades de I&DT	2987139	2873320	78,94
79	Reduzida afetação de recursos humanos muito especializados para I&DT	2970607	2906572	81,75
68	Oferta de ensino não concorrencial	2964014	2880449	59,07
69	Mobilidade inter e intraregional nacional para os alunos, docentes, não-docentes	2951770	2825995	78,81
72	Envolvimento dos estudantes na vida organizacional das IES	2947169	2897929	85,70
33	Receitas provenientes das parcerias e ou protocolos.	2944104	3092481	96,85
27	Reforço do plano de comunicação da oferta formativa.	2936639	2946538	61,22
65	Articulação das sinergias entre as instituições regionais.	2924139	2789174	58,81
50	Idade dos estudantes / públicos-alvo.	2910553	2934764	81,74
80	Dificuldades na articulação processual entre organizações regionais	2693005	3606500	60,58
3.- Variáveis Resultado				
4	Cumprimento das regras emanadas de AE3ES.	2548980	3302477	89,44
78	Dificuldades na regeneração do tecido empresarial	2473122	3410250	84,30
4.- Variáveis Excluídas				
56	Estudantes internacionais / públicos-alvo	1882448	1568922	86,09
43	Condições dos gabinetes de trabalho dos docentes / investigadores	1748303	1576643	94,50
59	Existência de outras instituições de ensino no território	1662058	1703849	52,32
5	Regulamentos e procedimentos internos (em geral).	1578839	2061013	60,75

Fonte: elaboração a partir do output MICMAC

Apêndice Quadro 96: Variáveis do Plano de Influências / Dependências Diretas dos Sistemas Interno e Externo (cont.)

Nº da variável	Nome da variável	Y Inf	X Dep	% Imp
5.- Variáveis de Pelotão				
70	Fraca ligação das IES com a sociedade, em geral, e com o mundo empresarial, em particular	2903938	2877616	85,43
55	Atividades sócio-culturais para os estudantes	2872443	2832939	61,30
29	Promoção da cooperação no EEES.	2862993	2889696	61,22
61	Aumento da oferta formativa através de novas modalidades (e-learning, bi-learning, etc.)	2846912	3030602	65,56
12	Regulação dos serviços de apoio aos estudantes.	2821157	2851100	56,07
1	Modelo da governação organizacional (em geral).	2816846	2928593	82,43
37	Infraestruturas adequadas ao ensino superior e investigação (em geral)	2802952	2889594	92,53
7	Política de financiamento oganizacional	2802413	2645852	72,43
8	Regulação de todos os sectores internos de oferta formativa	2797666	2724113	67,76
46	Sustentabilidade do financiamento público	2792921	2862395	91,92
11	Regulação dos serviços de apoio à investigação, desenvolvimento e inovação	2791681	2909532	93,08
66	Fomento de projetos de investigação e outras ações de colaboração conjuntos, a nível nacional e internacional	2780515	2574106	95,30
15	Normativos legais que regulam as relações e ou condições laborais.	2776117	2851100	56,07
39	Meios de informação tecnológica dirigida aos estudantes.	2773687	2680191	82,45
24	Fomento da aprendizagem ao longo da vida.	2748952	2627956	63,49
52	Decréscimo da procura no grupo etário 17-18 anos	2719006	2579030	76,09
19	Garantia do enfoque das u.c. na aquisição de competências.	2682386	2708093	63,49
28	Concretização de protocolos com entidades locais, regionais e nacionais.	2670993	2737047	65,76
30	Divulgação atempada dos relatórios institucionais relativos ao Processo de Bolonha.	2668373	2737047	47,62
76	Debilidades sócio económicas do território	2662628	3363710	96,66
26	Reforço do planeamento e garantia da qualidade dos cursos.	2659313	2724790	68,03
14	Política de alocação de recursos humanos	2649474	2737047	65,42
42	Condições das infraestruturas de ensino - salas de aula	2643643	2549265	94,58
10	Regulação da cooperação em matéria de ensino e investigação	2642025	2648072	60,75
20	Promoção e incentivo à mobilidade académica nacional.	2638700	2827144	52,15
25	Programação e operacionalização das ações de internacionalização.	2634757	2696599	65,76
57	Residências para investigadores e docentes visitantes	2611638	2407027	63,04
13	Governação baseada no envolvimento de todos os atores.	2582534	2635707	88,41
32	Recurso aos apoios do financiamento público.	2531978	2625431	92,60
62	Colaborações entre IES para aumentar a credibilidade da formação pós-graduada	2519041	2467545	85,43
74	Envelhecimento populacional e desertificação das regiões rurais e do interior	2516453	2343922	100,00
36	Receitas de outras atividades (Oferta de cursos de verão ao público em geral, visitas dos turistas, etc).	2507744	2464829	81,10
64	Aplicação de novos projectos de ID&T	2482029	2308671	98,68
17	Dinamização do apoio tutorial aos estudantes.	2480698	2587874	61,22
6	Garantia da qualidade dos serviços (em geral).	2457844	2847380	84,77
44	Condições dos gabinetes de trabalho dos não-docentes	2447967	2397594	90,48
40	Equipamentos e aplicações adequados aos diferentes serviços.	2444774	2524109	90,48
35	Receitas provenientes de projetos de investigação.	2405341	2332842	78,35
31	Promoção da proximidade aos ex-estudantes	2352873	2339323	52,15
77	Crescente valorização dos recursos endógenos	1793036	2394325	91,75

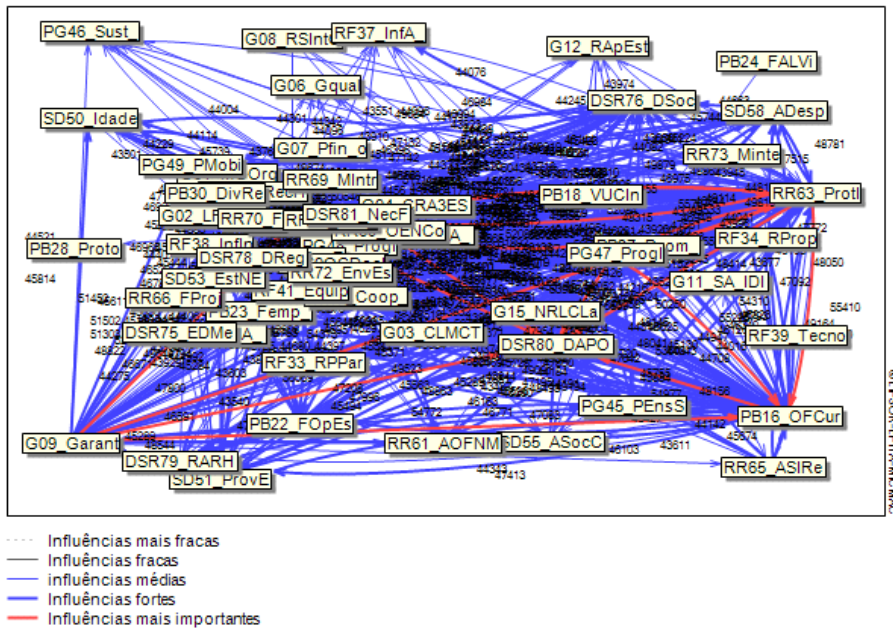
Fonte: elaboração a partir do output MICMAC

Apêndice Quadro 97: Posição das 40 principais Variáveis de Influência Indireta e de Dependência Indireta dos Sistemas Internos e Externos da UÉvora

Influência Indireta			Dependência Indireta		
Posição	Variável (Código)		Posição	Variável (Código)	
1	63	RR63_ProItIES	1	80	DSR80_DAPOrgReg
2	47	PG47_ProgInvNac	2	63	RR63_ProItIES
3	9	G09_Garantia_ECTS	3	67	RR67_ETransfConh
4	81	DSR81_NecFAVida	4	47	PG47_ProgInvNac
5	67	RR67_ETransfConh	5	16	PB16_OFCur
6	16	PB16_OFCur	6	78	DSR78_DRegTEmpr
7	49	PG49_PMobilEstDoc_ndoc	7	76	DSR76_DSocEcnTerr
8	75	DSR75_EDMercTrab	8	49	PG49_PMobilEstDoc_ndoc
9	38	RF38_InflntOrg	9	4	G04_CRA3ES
10	2	G02_LRESup	10	38	RF38_InflntOrg
11	34	RF34_RPropinas	11	2	G02_LRESup
12	18	PB18_VUCIng	12	48	PG48_ProgInvIntern
13	53	SD53_EstNEEsp	13	58	SD58_ADespEst
14	22	PB22_FOpEstagio	14	18	PB18_VUCIng
15	48	PG48_ProgInvIntern	15	53	SD53_EstNEEsp
16	45	PG45_PEnsSup	16	51	SD51_ProvEst_pub
17	23	PB23_Femp_InsVidaAt	17	41	RF41_EquipAAEst
18	41	RF41_EquipAAEst	18	33	RF33_RPParcProt
19	58	SD58_ADespEst	19	61	RR61_AOFNMod
20	21	PB21_PIMA_Internac	20	34	RF34_RPropinas
21	3	G03_CLMCT	21	23	PB23_Femp_InsVidaAt
22	73	RR73_Minternac	22	22	PB22_FOpEstagio
23	60	RR60QCDoInlv	23	21	PB21_PIMA_Internac
24	51	SD51_ProvEst_pub	24	27	PB27_Pcom_OF
25	54	SD54_ASocEst	25	50	SD50_Idade_pub
26	71	RR71_Eint_DA_IDT	26	1	G01_MGOrg
27	79	DSR79_RARH_IDT	27	11	G11_SA_IDI
28	68	RR68_OENConc	28	79	DSR79_RARH_IDT
29	69	RR69_MIntraInterRegNac	29	72	RR72_EnvEstVES
30	72	RR72_EnvEstVES	30	45	PG45_PEnsSup
31	33	RF33_RPParcProt	31	29	PB29_Coop_EEES
32	27	PB27_Pcom_OF	32	37	RF37_InfA_Enslv
33	65	RR65_ASISReg	33	68	RR68_OENConc
34	50	SD50_Idade_pub	34	70	RR70_FLIES_SocMEmp
35	70	RR70_FLIES_SocMEmp	35	71	RR71_Eint_DA_IDT
36	55	SD55_ASocCultEst	36	46	PG46_Sust_FinPub
37	29	PB29_Coop_EEES	37	12	G12_RApEst
38	61	RR61_AOFNMod	38	15	G15_NRLCLaborais
39	12	G12_RApEst	39	81	DSR81_NecFAVida
40	1	G01_MGOrg	40	73	RR73_Minternac

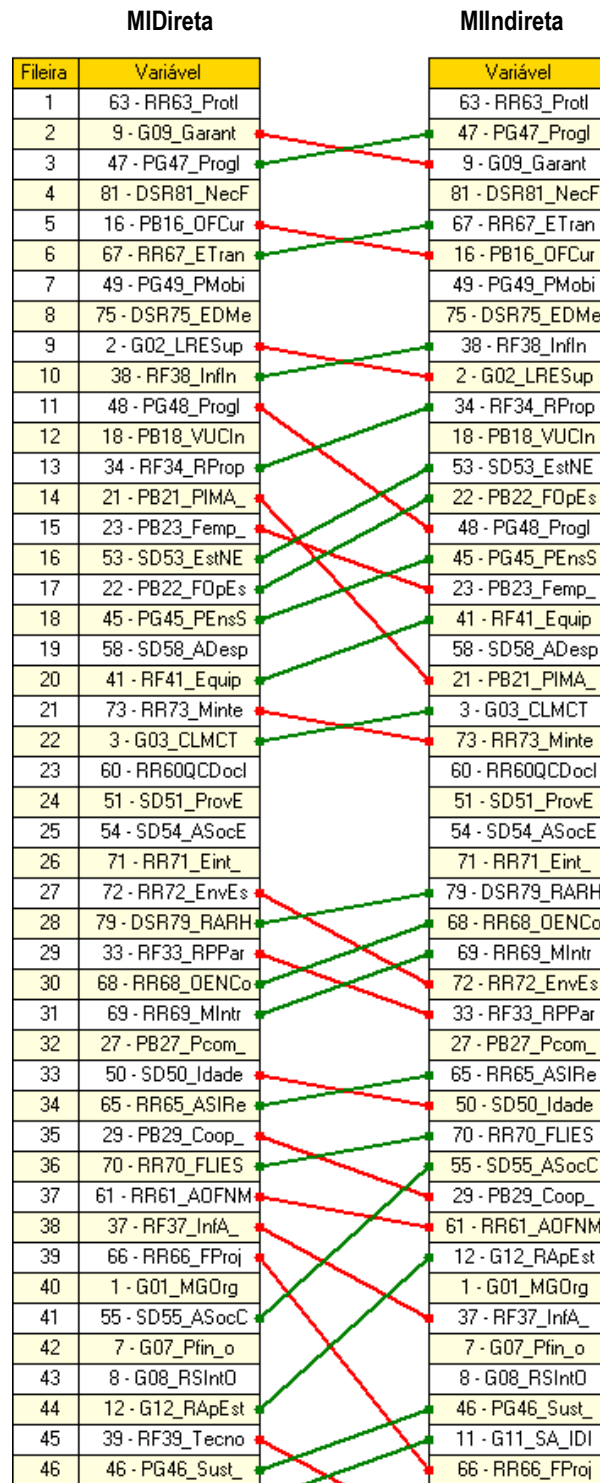
Fonte: elaboração a partir do output MICMAC

Apêndice Figura 19: Grafo das Influências Indiretas nos Sistemas Internos e Externos da UÉvora



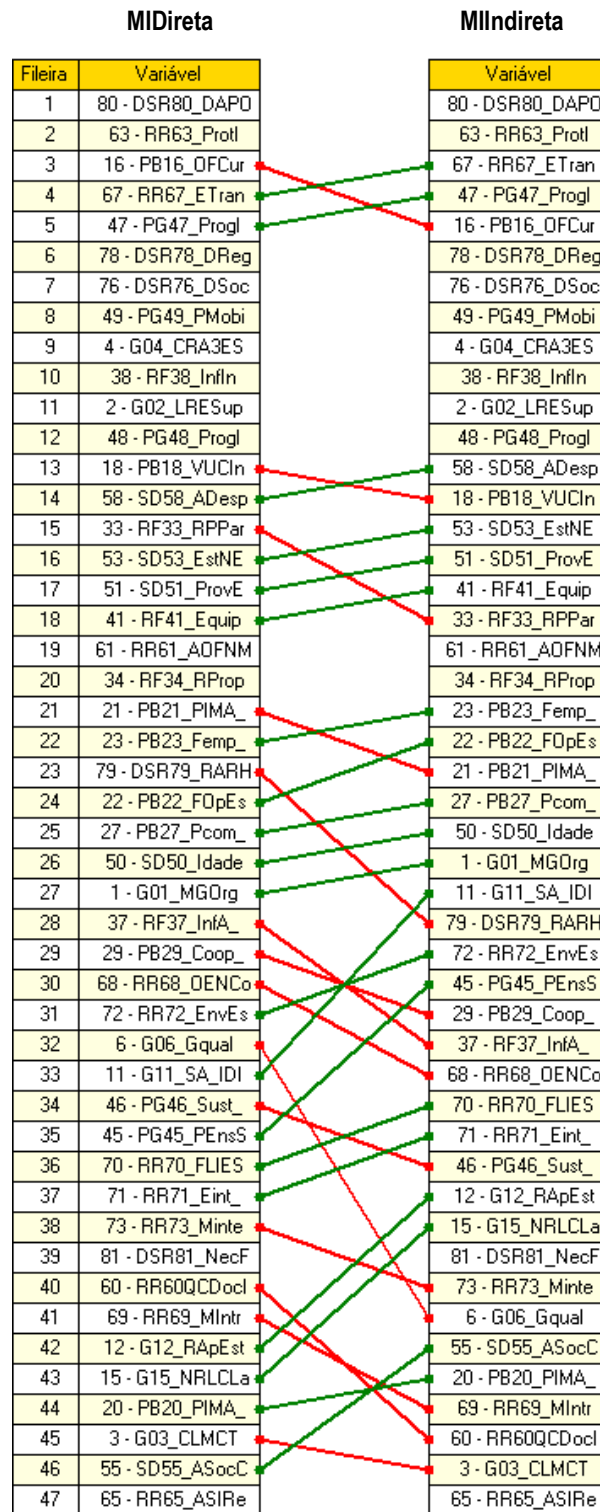
Fonte: output MICMAC

Apêndice Figura 20: Posicionamento das Variáveis segundo a sua Influência nos Sistemas Internos e Externos da UÉvora



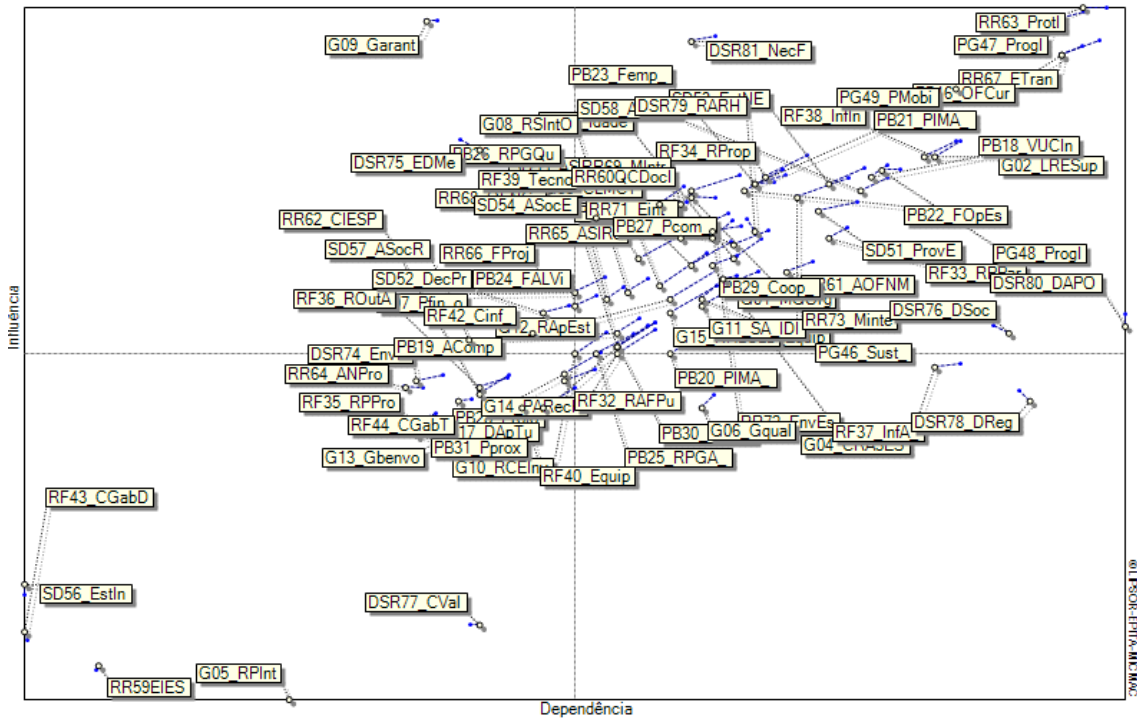
Fonte: output MICMAC

Apêndice Figura 21: Posicionamento das Variáveis segundo a sua Dependência nos Sistemas Internos e Externos da UÉvora



Fonte: output MICMAC

Apêndice Figura 22: Mapa dos Deslocamentos das Variáveis nos Sistemas Internos e Externos da UÉvora - Classificação Direta/Indireta



Fonte: output MICMAC

Apêndice Quadro 98: Relação das ações estratégicas da UÉvora

Nº	Título curto	Título longo
1	VG_LidPart	Liderança e envolvimento dos atores (alunos, docentes e não docentes)
2	VS3_Infra	Rentabilização e otimização dos recursos técnicos e infraestruturais
3	VS1_RH	Reforço da valorização dos recursos humanos
4	VO4_Parc	Integração e estabelecimento de parcerias e compromissos formais com organizações públicas, privadas e de solidariedade social
5	VO3_AFinan	Gestão direcionada para a autonomia financeira
6	VT1_CoopUO	Incentivos para a cooperação e desmaterialização de processos nas e entre as unidades orgânicas
7	VT1_NQualS	Implementação das normas reguladoras que visam alcançar a melhoria contínua da qualidade dos serviços e a certificação
8	VT3_EComun	Definição estratégica e formal das regras da comunicação organizacional
9	VO4_FormaC	Realização de planos contínuos de formação para os docentes e não docentes
10	VO2_OFNPub	Abertura da oferta formativa a novos público, em particular de África, América do Sul e Magrebe
11	VO1_+Curso	Aumento da oferta formativa nos três ciclos de estudo nas áreas âncora da UÉvora
12	VO3_ATodos	Promover o acesso ao ensino superior para todos (maiores de 23 anos e outros), valorizando uma universidade solidária
13	VO2_+Aluno	Maior número de estudantes internacionais inscritos na universidade
14	VO4_OrgPEs	Melhoria na organização da estrutura dos planos de estudo, incorporando uc de competências transversais
15	VO4_ECTS	Clarificação e importância dos ECTS, baseado em horas de trabalho
16	VO4_CompUC	Conteúdo programático das u.c., com base na aquisição de competências
17	VO4_UCIngl	Valorização da lecionação das u.c., em inglês
18	VO4_Tutori	Apoio tutorial em todos os ciclos de estudo
19	VO1_InvPub	Reforço das atividades de investigação (e publicações científicas)
20	VO2_Moblnt	Aumento da mobilidade académica internacional
21	VO4_Comund	Aumento da relação c/a comunidade (cooperação/protocolos), incrementando as relações com os diferentes <i>stakeholders</i> .
22	VO4_+Estag	Maior número de estágios oferecidos
23	VO4_Empreg	Melhoria da empregabilidade dos estudantes
24	VO4_QOfFor	Melhoria da qualidade da oferta formativa em geral
25	VO4_PedFUC	Melhoria a nível dos processos pedagógicos e funcionamento das u.c.
26	VG_GestEsc	Melhoria na gestão da Escola que tutela os cursos
27	VO2_Mobili	Melhoria das condições de internacionalização (mobilidade docente, não docente e estudantes in e out)
28	VO4_CursNG	Criação de cursos de verão e outros não conferentes de grau para potenciais interessados
29	VO4_CLEst	Reforçar a oferta de cursos breves em língua estrangeira
30	VS2_PAvOFo	Planear prospectivamente para repensar, monitorizar e avaliar o impacto económico-financeiro da oferta formativa.
31	VO3_PPGFi	Planear prospectivamente para garantir financiamento

Fonte: entrevistas e output Multipol

Apêndice Quadro 99: Critérios de avaliação das ações estratégicas da UÉvora

Nº	Título curto	Título longo	Peso
1	Reconh	Reconhecimento	1
2	Compar	Comparabilidade	1
3	Intern	Internacionalização	1
4	Mobil	Mobilidade	1
5	Coop	Cooperação	1
6	GQualid	Grantia da qualidade	1
7	ApLVida	Aprendizagem ao longo da vida	1
8	Atrat	Atratividade	1
9	Envolv	Envolvimento	1

Fonte: entrevistas, descritores do Processo de Bolonha, output Multipol

Apêndice Quadro 100: Relação de políticas estratégicas da UÉvora

Nº	Título curto	Título longo	Peso
1	O1_EAÁnc	VO1- Estruturação das áreas âncora	2
2	O2_Interna	VO2- Internacionalização	2
3	O3_Sustent	VO3- Sustentabilidade	2
4	O4_MEduc	VO4- Modelo educativo	2
5	S1_RH	VS1- Recursos Humanos	1
6	S2_AEcnFi	VS2- Acompanhamento económico-financeiro	1
7	S3-InfraE	VS3- Infraestruturas	1
8	T1-PGQual	VT1- Sistema Interno de Promoção e Garantia da Qualidade	1
9	T2-Slnf	VT2- Sistema de informação	1
10	T3-EComun	VT3- Estratégia de Comunicação	1

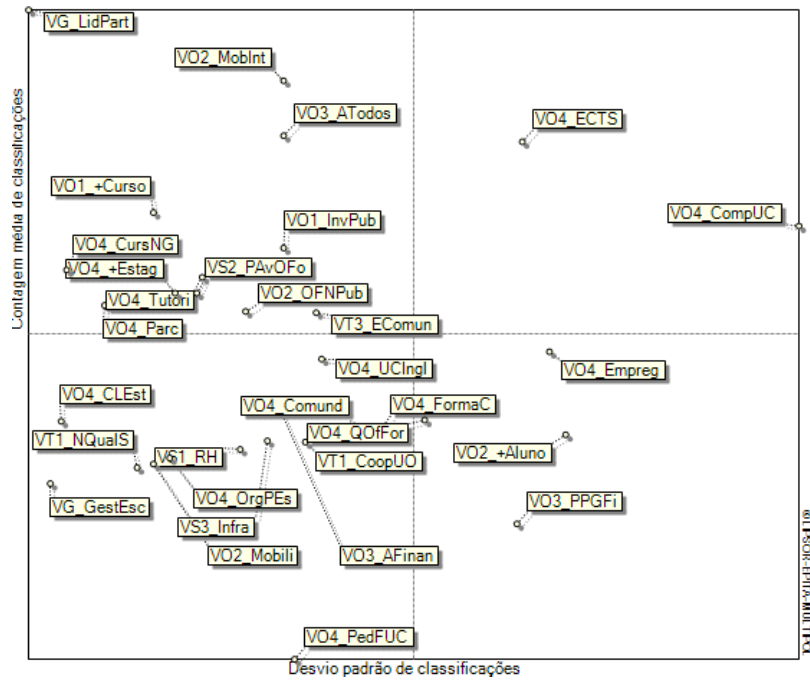
Fonte: adaptado do Plano Estratégico da UÉvora, output Multipol

Apêndice Quadro 101: Classificação das ações e sua relação com as políticas estratégicas da UÉvora

	O1_EAÁnc	O2_Interna	O3_Sustent	O4_MEduc	S1_RH	S2_AEcnFi	S3-InfraE	T1-PGQual	T2-Slnf	T3-EComun	Moy.	Ec. Ty	Número
99	18,9	18,9	19,2	18,8	18,6	19,1	18,6	19	19,2	18,8	18,9	0,2	31
2 : VS3_Infra	16,2	16	14,4	14,9	15,4	15,2	16,1	14,9	15,4	15,4	15,4	0,6	9
3 : VS1_RH	15,4	15,2	14,6	14,9	14,6	16	16,3	15,6	16,4	15,4	15,3	0,6	7
4 : VO4_Parc	16,1	16,4	16,9	16,5	16	17	16,2	16,9	17	16,2	16,5	0,3	20
5 : VO3_AFinan	15,8	15,6	14,2	15,6	16	16,2	16,4	16	16,3	16	15,7	0,6	15
6 : VT1_CoopUO	15,9	16,4	15,1	15,6	16,1	14,9	14	14,7	14,5	15,1	15,4	0,7	8
7 : VT1_NQualS	15,5	15,5	14,6	15,2	15,1	15,5	14,3	15,4	15,4	15	15,2	0,4	4
8 : VT3_EComun	16,1	15,8	17,7	16,1	15,2	16,8	17,3	16,8	16	16,6	16,4	0,7	18
9 : VO4_FormaC	15,3	14,8	14	15,6	15,7	16,3	16,2	16,3	17	15,9	15,5	0,8	12
10 : VO2_OFNPub	17,2	17	15,4	16,3	16,9	16,4	15,8	16,5	16,3	16,5	16,5	0,6	19
11 : VO1_+Curso	17,2	17,1	17,1	17,8	17,8	17,4	16,1	17,5	17	17,4	17,3	0,4	27
12 : VO3_ATodos	16,9	16,9	18,6	18,5	17,9	18,1	18,2	18,3	18,2	18	17,9	0,7	29
13 : VO2_+Aluno	16,7	16,8	16	14,8	16	13,5	15,2	14,4	13	15,4	15,4	1,2	10
14 : VO4_OrgPEs	15,5	15,1	15,2	14,8	15	15,3	16,1	15,7	14,3	15,9	15,2	0,4	6
15 : VO4_ECTS	16,9	16,5	18,2	17,5	16,4	19,6	19,1	19	19,4	18,2	17,8	1,1	28
16 : VO4_CompUC	19,1	19,5	16,6	16,6	18,5	14,8	16,3	15,2	14,9	16,9	17,1	1,6	26
17 : VO4_UCIngl	15,3	14,8	16,4	16,5	15,7	16,7	16,2	17,1	17	16,2	16,1	0,7	16
18 : VO4_Tutori	17,3	17,1	15,7	16,7	17	16,9	16,1	16,9	16,9	16,8	16,7	0,5	23
19 : VO1_InvPub	17,3	17,1	15,6	17,4	18	17,1	16,2	17,1	17,1	17,2	17	0,7	25
20 : VO2_Moblnt	18,9	18,9	17,1	18,5	19,4	17,9	18,2	17,8	18,2	18,5	18,3	0,7	30
21 : VO4_Comund	16,2	16,5	13,9	15,4	15,9	15,6	15,2	15,1	15,4	15,3	15,5	0,8	11
22 : VO4_+Estag	16,1	16,4	17,5	16,8	16,4	16,8	15,8	16,5	16,9	16,4	16,6	0,5	21
23 : VO4_Empreg	14,9	15,1	17,8	15,9	14,3	17,7	16,1	17,2	16,9	16,1	16,1	1,1	17
24 : VO4_QOFFor	16,6	16,6	14,2	14,5	15,7	15,1	16,5	15,2	15,9	15,6	15,6	0,9	14
25 : VO4_PedFUC	13,6	13,4	14,6	14,1	14,1	12,3	14	12,6	12,6	13,5	13,6	0,7	1
26 : VG_GestEsc	15,2	15,1	15,2	14,6	14,9	14,8	14,9	15,5	15,1	15,1	15	0,2	3
27 : VO2_Mobil	15,1	15	15,3	14,7	14,4	15,9	15,6	15,9	15,3	15,4	15,2	0,4	5
28 : VO4_CursNG	16,9	16,8	17,1	16,9	16,9	16,6	16,2	17	16,2	16,9	16,8	0,3	24
29 : VO4_CLEst	15,5	15,4	15,3	15,9	16	15,4	15,2	15,6	15,6	15,6	15,6	0,2	13
30 : VS2_PAvOf	16,1	16,2	17,2	16,5	15,8	17,6	16,1	17	16,9	16,6	16,6	0,5	21
31 : VO3_PPGFi	13,3	12,9	15,7	15,4	14,4	15,8	14,9	15,9	15,1	15,3	14,7	1,1	2

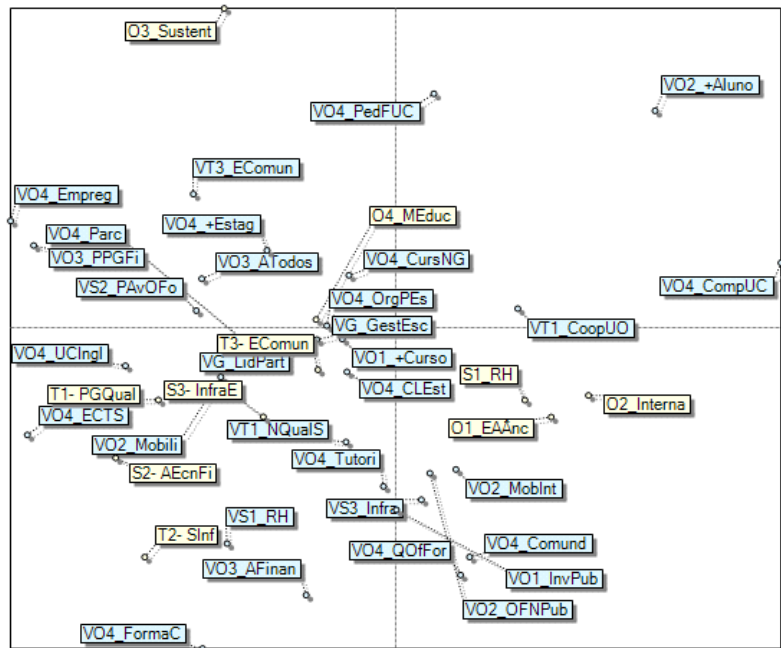
Fonte: output Multipol

Apêndice Figura 23: Mapa de classificação da sensibilidade das ações estratégicas



Fonte: output Multipol

Apêndice Figura 24: Mapa de proximidade da relação entre as ações e as políticas estratégicas



Fonte: output Multipol

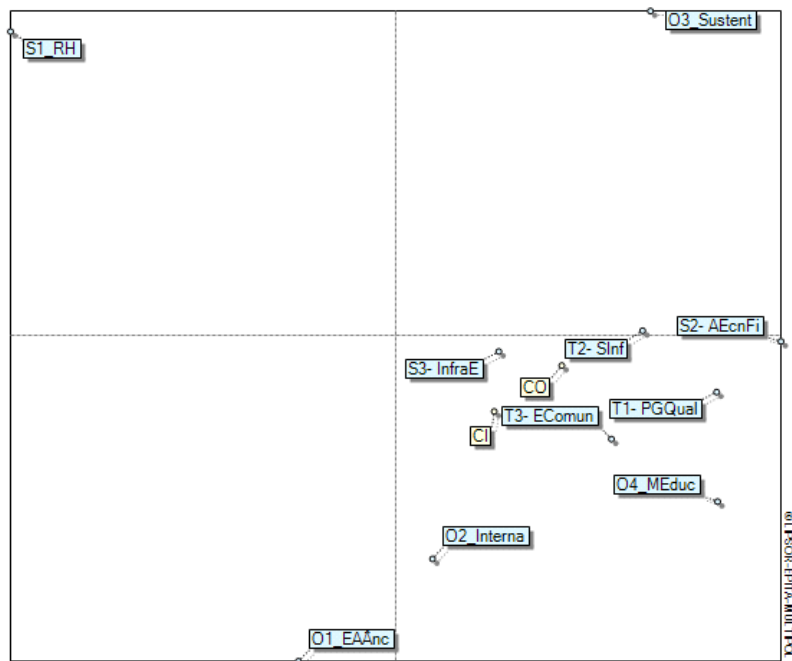
Apêndice Quadro 102: Classificação das políticas estratégicas da UÉvora e sua relação com os cenários

	CO	CI	Moy.	Ec. Ty	Nº ordem (ascendente)
1 : O1_EAÂnc	9,2	9,5	9,4	0,1	2
2 : O2_Interna	9,5	9,8	9,6	0,1	3
3 : O3_Sustent	19	17,5	18,4	0,7	10
4 : O4_MEduc	11,8	11,8	11,8	0	6
5 : S1_RH	6,5	7,5	6,9	0,5	1
6 : S2-AEcnFi	15,5	15,2	15,4	0,1	9
7 : S3-InfraE	10	10,5	10,2	0,2	4
8 : T1-PGQual	15,2	15	15,1	0,1	8
9 : T2-SInf	14	14,5	14,2	0,2	7
10 : T3- EComun	11	11,2	11,1	0,1	5

Nota: CO – cenário otimista; cenário pessimista

Fonte: adaptado do Plano Estratégico da UÉvora, *output* Multipol

Apêndice Figura 25: Mapa de proximidade da relação entre as políticas estratégicas e os cenários



Fonte: *output* Multipol

Apêndice 8- Outputs do software livre (open source) Iramuteq: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires.

Tratamento lexicométrico do *corpus* das entrevistas prospetivas sobre o *Processo de Bolonha na Universidade de Évora*

Organização dos temas do *corpus*:

- Tema 1: *Balanço* do Processo de Bolonha na Universidade de Évora (-*P1_balanc)
- Tema 2: *Cooperação* institucional e garantia da qualidade (-*P2_coopera)
- Tema 3: Reconhecimento e comparabilidade dos *graus académicos* baseado em ciclos de estudos e sistema de créditos (-*P3_graus_acad)
- Tema 4: *Mobilidade* no espaço europeu (-*P4_mobil)
- Tema 5: *Atratividade* da oferta formativa para os estudantes, em particular para outros países europeus e do resto do mundo (-*P5_atract)
- Tema 6: *Promoção* da oferta formativa (-*P6_promo)
- Tema 7: Valorização da *aprendizagem ao longo da vida* (-*P7_aprend_lv)
- Tema 8: Maior *envolvimento dos estudantes* na gestão da UÉvora (-*P8_envolv_estud)
- Tema 9: *Requisitos fundamentais* para que os princípios da qualidade prevaleçam na organização da oferta formativa (-*P10_req_qualid)
- Tema 10: *Sugestões* de melhoria (-*P16_sug)

Identificadores:

E: entrevista

sex: sexo (1- masculino; 2- feminino)

tipo: tipo de entrevistado (1-dirigente; 2- docente; 3- não-docente; 4- aluno e ou ex-aluno)

Ficheiro *info* do tema (stat)

Resumo

Número de textos (Nº de textos iniciais: UCI – unidade de contexto inicial): **n1**

Número de ocorrências (Nº de ocorrências): **n2**

Número de formas (UCE – unidade de contexto elementar): **n3**

Número de hapax: **n4** (x % de ocorrências; y % de formas)

Média de ocorrências por texto: **n5**

Ficheiro de *perfis* da classificação do corpus segundo o **Método Reinert** do *Iramuteq* (aprox. *Alceste - Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte*)

- interpretação para cada classe ou agrupamento lexical:

n. (número de ordem das palavras na tabela);

eff. st (número de segmentos de texto que contém a palavra na classe);

eff. total (número de segmentos de texto no *corpus* que contém, pelo menos uma vez, a palavra citada);

pourcentage (percentagem de ocorrência da palavra nos segmentos de texto nessa classe, em relação a sua ocorrência no *corpus*);

chi2 ou χ^2 (χ^2 de associação da palavra com a classe);

Type (classe gramatical em que a palavra foi identificada no dicionário de formas);

Forme (identifica a palavra)

p (nível de significância da associação da palavra com a classe).

Aspetos globais do corpus

Resumo

Número de textos (Nº de textos iniciais: UCI – unidade de contexto inicial): **13**

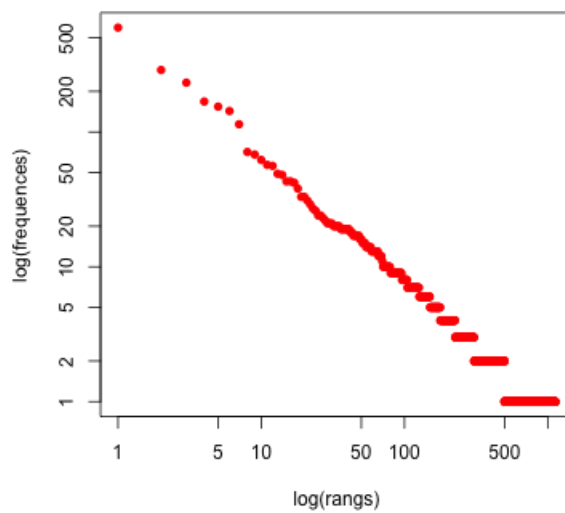
Número de ocorrências (Nº de ocorrências): **5403**

Número de formas (UCE – unidade de contexto elementar): **1127**

Número de hapax: **629** (11,64 % de ocorrências; 55,81% de formas)

Média de ocorrências por texto: **415,62**

Apêndice Figura 26: Diagrama de Zipf do corpus



Fonte: *ouput Iramuteq.*

Apêndice Quadro 103: Principais frequências lexicais do corpus

Formas ativas	nº.
universidade	43
ciclo	43
estudante	42
aluno	33
docente	31
pensar	29
processo	27
instituição	24
ensino	24
nível	23
curso	21
oferta	19
mobilidade	19
internacional	19
necessidade	18
formação	18
termo	17
Bolonha	17
Évora	17
parecer	16
todo	15
promoção	15
sim	14
qualidade	14
grau	14
dever	14
conhecimento	14
maior	13
inglês	13
formativo	13
ano	13
ainda	13
vez	12
investigador	12
grande	12
área	10
superior	10
promover	10
positivo	10
mesmo	10
gestão	10
académico	10
vida	9
sentido	9
reconhecimento	9
programa	9
participação	9
parte	9

Formas ativas	nº.
nacional	9
investigação	9
forma	9
existir	9
exemplo	9
estudo	9
aumento	9
trabalho	8
rede	8
principal	8
européu	8
cooperação	8
considerar	8
redução	7
recurso	7
questão	7
professor	7
país	7
objetivo	7
número	7
mercado	7
implementação	7
geral	7
esforço	7
científico	7
avaliação	7
algum	7
último	6
verificar	6
ver	6
responder	6
projeto	6
profissional	6
matéria	6
longo	6
investir	6
europa	6
envolvimento	6
dar	6
conhecer	6
balanço	6
aumentar	6
atratividade	6
aprendizagem	6
resposta	5
pessoal	5
parceria	5
...	...

Fonte: extrato do *output* Iramuteq.

Classes dos agrupamentos lexicais do corpus

+--+--+--+--+

|j|R|a|M|u|T|e|Q| - Fri Feb 9 16:42:40 2018

+--+--+--+--+

Número de textos: 13
 Número de segmentos de texto: 183
 Número de formas: 1454
 Número de ocorrências: 5403
 Número de lemas: 1127
 Número de formas ativas: 890
 Número de formas suplementares: 192
 Número de formas ativas com a frequência >= 3: 228
 Média das formas por segmento: 29,53
 Número de clusters: 6
 141 segmentos classificados em 183 (77.05%)

#####

tempo : 0h 0m 8s

#####

Apêndice Quadro 104: Características dos agrupamentos lexicais do corpus

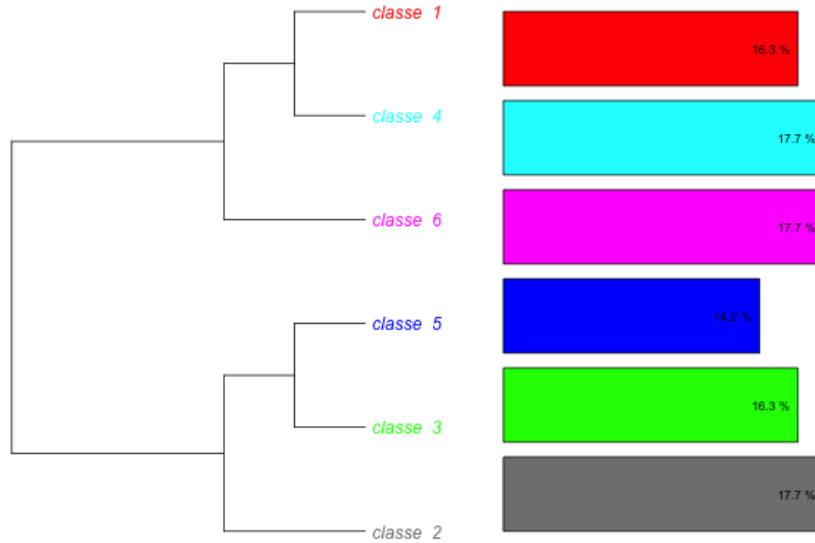
V1	V2	V3	V4	V5	V6
***	nb classes	6	***		
**	classe	1	**		
****	23	141	16.31	****	
eff.s.t.	eff.total	%	chi2	forme	p
4	4	100.00	21.12	importante	4.311964e-06
5	7	71.43	16.39	rede	5.153057e-05
8	16	50.00	15.00	curso	1.072847e-04
10	24	41.67	13.62	pensar	2.237527e-04
7	15	46.67	11.33	internacional	7.627818e-04
5	9	55.56	10.85	nacional	9.903355e-04
3	4	75.00	10.39	português	1.269146e-03
4	7	57.14	9.00	país	2.706722e-03
6	14	42.86	8.02	outro	4.618545e-03
6	14	42.86	8.02	évora	4.618545e-03
3	5	60.00	7.25	atratividade	7.099084e-03
3	5	60.00	7.25	contexto	7.099084e-03
4	8	50.00	7.05	entanto	7.923242e-03
10	33	30.30	6.18	universidade	1.293633e-02
5	12	41.67	6.18	formativo	1.294472e-02
6	16	37.50	5.94	oferta	1.484142e-02
2	3	66.67	5.69	continuar	1.702928e-02
2	3	66.67	5.69	fundamental	1.702928e-02
2	3	66.67	5.69	divulgação	1.702928e-02
3	7	42.86	3.80	inglês	5.119223e-02
3	7	42.86	3.80	sentido	5.119223e-02
2	4	50.00	3.42	dar	6.431587e-02
4	12	33.33	2.78	dever	9.522761e-02
2	5	40.00	2.13	diverso	1.443697e-01
3	9	33.33	2.04	promover	1.531765e-01
*****	*	*	*	*	*
5	14	35.71	4.29	poder	0.03842236
3	7	42.86	3.80	uévora	0.05119223
*	*	*	*	*	*
5	9	55.56	10.85	E6	0.0009903355
2	3	66.67	5.69	-*P16_sug	0.0170292836
5	17	29.41	2.43	-*P6_promo	0.1190364312
4	13	30.77	2.19	E9	0.1386803794
**	classe	2	**		
****	25	141	17.73	****	
eff.s.t.	eff.total	%	chi2	forme	p
12	15	80.00	44.62	mobilidade	2.392191e-11
13	19	68.42	38.68	docente	4.988263e-10
8	11	72.73	24.74	investigador	6.564043e-07
4	4	100.00	19.10	pessoal	1.239216e-05
4	4	100.00	19.10	cumprir	1.239216e-05
4	4	100.00	19.10	externo	1.239216e-05
6	8	75.00	19.07	investigação	1.260281e-05
7	11	63.64	17.24	vez	3.300620e-05
7	12	58.33	14.82	promoção	1.180277e-04
3	3	100.00	14.22	preciso	1.624075e-04
3	4	75.00	9.26	parceria	2.346643e-03

3	4	75.00	9.26	melhor	2.346643e-03
4	7	57.14	7.84	professor	5.099990e-03
3	5	60.00	6.35	embora	1.174094e-02
3	5	60.00	6.35	objetivo	1.174094e-02
7	18	38.89	6.33	nível	1.185287e-02
2	3	66.67	5.03	qualificação	2.487968e-02
2	3	66.67	5.03	fácil	2.487968e-02
2	3	66.67	5.03	turismo	2.487968e-02
2	3	66.67	5.03	resultado	2.487968e-02
2	3	66.67	5.03	precisar	2.487968e-02
4	9	44.44	4.70	ensino	3.010450e-02
10	33	30.30	4.67	universidade	3.071733e-02
3	6	50.00	4.47	avaliação	3.442151e-02
3	6	50.00	4.47	último	3.442151e-02
2	4	50.00	2.94	investir	8.647014e-02
2	4	50.00	2.94	encontrar	8.647014e-02
4	11	36.36	2.84	ano	9.195828e-02
9	33	27.27	2.69	estudante	1.010202e-01
*****	*	*	*	*	*
17	68	25.00	4.76	ser	0.029156761
13	51	25.49	3.30	ter	0.069355896
4	12	33.33	2.19	muito	0.138993961
*	*	*	*	*	*
8	14	57.14	16.55	-*P4_mobil	4.733587e-05
19	74	25.68	6.74	*sex_2	9.430435e-03
3	8	37.50	2.27	E8	1.316938e-01
**	classe	3	**		
****	23	141	16.31	****	
eff.s.t.	eff.total	%	chi2	forme	p
9	10	90.00	42.81	gestão	6.025058e-11
13	22	59.09	34.94	ciclo	3.392013e-09
8	14	57.14	18.98	instituição	1.319404e-05
8	14	57.14	18.98	sua	1.319404e-05
3	3	100.00	15.73	ingressar	7.321486e-05
5	8	62.50	13.25	académico	2.720160e-04
8	18	44.44	11.96	aluno	5.427708e-04
3	4	75.00	10.39	envolvimento	1.269146e-03
4	7	57.14	9.00	participação	2.706722e-03
5	11	45.45	7.42	ano	6.441332e-03
3	5	60.00	7.25	verificar	7.099084e-03
4	8	50.00	7.05	grau	7.923242e-03
2	3	66.67	5.69	vida	1.702928e-02
2	3	66.67	5.69	menor	1.702928e-02
2	3	66.67	5.69	querer	1.702928e-02
2	3	66.67	5.69	novo	1.702928e-02
4	9	44.44	5.57	mesmo	1.823411e-02
3	6	50.00	5.21	número	2.246102e-02
4	10	40.00	4.42	todo	3.543353e-02
3	7	42.86	3.80	aumento	5.119223e-02
9	33	27.27	3.79	estudante	5.151323e-02
2	4	50.00	3.42	superior	6.431587e-02
2	4	50.00	3.42	permitir	6.431587e-02
2	4	50.00	3.42	doutoramento	6.431587e-02
2	4	50.00	3.42	procurar	6.431587e-02
2	4	50.00	3.42	comissão	6.431587e-02
5	16	31.25	2.95	curso	8.587140e-02
4	12	33.33	2.78	dever	9.522761e-02
4	12	33.33	2.78	maior	9.522761e-02
*****	*	*	*	*	*
5	5	100.00	26.60	órgãos	2.508573e-07
2	3	66.67	5.69	só	1.702928e-02
*	*	*	*	*	*
12	22	54.55	27.91	-*P8_envolv_estud	1.268838e-07
7	14	50.00	12.92	E14	3.247888e-04
11	46	23.91	2.89	*Tipo_4	8.915897e-02
4	13	30.77	2.19	-*P1_balanc	1.386804e-01
**	classe	4	**		
****	25	141	17.73	****	
eff.s.t.	eff.total	%	chi2	forme	p
6	7	85.71	23.34	bolonha	1.358898e-06
8	12	66.67	21.53	processo	3.477355e-06
4	4	100.00	19.10	mercado	1.239216e-05
4	4	100.00	19.10	dúvida	1.239216e-05
9	16	56.25	18.36	oferta	1.830272e-05
7	12	58.33	14.82	formativo	1.180277e-04
3	3	100.00	14.22	região	1.624075e-04
3	3	100.00	14.22	contributo	1.624075e-04
4	5	80.00	13.78	principal	2.055401e-04
4	5	80.00	13.78	recurso	2.055401e-04
4	5	80.00	13.78	humano	2.055401e-04
7	14	50.00	11.10	qualidade	8.651200e-04
6	11	54.55	11.09	necessidade	8.700296e-04
4	6	66.67	10.29	responder	1.338881e-03
3	4	75.00	9.26	constante	2.346643e-03
3	5	60.00	6.35	questão	1.174094e-02
5	12	41.67	5.15	termo	2.322210e-02

2	3	66.67	5.03	implementação	2.487968e-02
2	3	66.67	5.03	total	2.487968e-02
2	3	66.67	5.03	possível	2.487968e-02
2	3	66.67	5.03	possibilidade	2.487968e-02
2	3	66.67	5.03	organizacional	2.487968e-02
2	3	66.67	5.03	melhorar	2.487968e-02
2	3	66.67	5.03	garantia	2.487968e-02
2	3	66.67	5.03	condição	2.487968e-02
3	6	50.00	4.47	trabalho	3.442151e-02
4	10	40.00	3.66	grande	5.575392e-02
5	14	35.71	3.45	évora	6.339567e-02
2	4	50.00	2.94	encontrar	8.647014e-02
3	8	37.50	2.27	forma	1.316938e-01
*****	*	*	*	*	*
5	12	41.67	5.15	muito	2.322210e-02
4	12	33.33	2.19	ir	1.389940e-01
*	*	*	*	*	*
6	8	75.00	19.07	-*P7_aprend_lv	1.260281e-05
9	20	45.00	11.88	-*P10_req_qualid	5.670496e-04
7	16	43.75	8.38	E1	3.800846e-03
4	9	44.44	4.70	E2	3.010450e-02
16	67	23.88	3.31	*sex_1	6.884708e-02
**	classe	5	**		
****	20	141	14.18	****	
eff.s.t.	eff.total	%	chi2	forme	p
4	4	100.00	24.91	europa	6.017701e-07
5	7	71.43	19.83	parte	8.469410e-06
4	6	66.67	14.18	reconhecimento	1.661026e-04
4	6	66.67	14.18	programa	1.661026e-04
4	6	66.67	14.18	projeto	1.661026e-04
4	6	66.67	14.18	conhecer	1.661026e-04
6	15	40.00	9.19	internacional	2.433079e-03
3	5	60.00	8.94	européu	2.791111e-03
5	12	41.67	8.14	maior	4.333766e-03
2	3	66.67	6.94	realidade	8.447762e-03
2	3	66.67	6.94	final	8.447762e-03
3	6	50.00	6.60	exemplo	1.017526e-02
3	6	50.00	6.60	estudo	1.017526e-02
9	33	27.27	6.06	estudante	1.380287e-02
2	4	50.00	4.34	existir	3.726273e-02
2	4	50.00	4.34	ver	3.726273e-02
2	4	50.00	4.34	caso	3.726273e-02
4	12	33.33	3.95	promoção	4.683953e-02
3	8	37.50	3.79	académico	5.163108e-02
5	18	27.78	3.13	nível	7.675505e-02
*****	*	*	*	*	*
4	4	100.00	24.91	países	6.017701e-07
3	4	75.00	12.51	erasmus	4.050660e-04
4	12	33.33	3.95	ir	4.683953e-02
*	*	*	*	*	*
3	8	37.50	3.79	E8	0.05163108
5	17	29.41	3.68	-*P6_promo	0.05499302
**	classe	6	**		
****	25	141	17.73	****	
eff.s.t.	eff.total	%	chi2	forme	p
5	5	100.00	24.05	matéria	9.372299e-07
9	14	64.29	23.10	sim	1.541808e-06
7	11	63.64	17.24	conhecimento	3.300620e-05
5	7	71.43	14.56	geral	1.357453e-04
5	10	50.00	7.68	parecer	5.572060e-03
5	10	50.00	7.68	grande	5.572060e-03
2	3	66.67	5.03	sobretudo	2.487968e-02
2	3	66.67	5.03	situação	2.487968e-02
2	3	66.67	5.03	estrangeiro	2.487968e-02
4	9	44.44	4.70	mesmo	3.010450e-02
3	6	50.00	4.47	diferente	3.442151e-02
3	7	42.86	3.19	área	7.417961e-02
3	7	42.86	3.19	esforço	7.417961e-02
2	4	50.00	2.94	assunto	8.647014e-02
2	4	50.00	2.94	plano	8.647014e-02
2	4	50.00	2.94	captação	8.647014e-02
3	8	37.50	2.27	considerar	1.316938e-01
*****	*	*	*	*	*
4	6	66.67	10.29	sobre	0.001338881
*	*	*	*	*	*
5	7	71.43	14.56	E7	0.0001357453
9	23	39.13	8.63	*Tipo_2	0.0033096234
5	10	50.00	7.68	E11	0.0055720596
17	67	25.37	5.11	*sex_1	0.0237612135
6	18	33.33	3.44	-*P5_atract	0.0634907446
3	7	42.86	3.19	E3	0.0741796087
5	16	31.25	2.26	-*P3_graus_acad	0.1326281281

Fonte: output Iramuteq.

Apêndice Figura 27: Dendograma das classes dos agrupamentos lexicais do corpus (em %)



Fonte: *ouput Iramuteq*

Apêndice Quadro 105: Factores das classes dos agrupamentos lexicais do corpus (aspetos globais)

	<i>Valeurs propres</i>	<i>Pourcentages</i>	<i>Pourcentage cumules</i>
facteur 1	0,42	27,04	27,04
facteur 2	0,36	23,41	50,45
facteur 3	0,30	19,60	70,06
facteur 4	0,25	16,02	86,07
facteur 5	0,21	13,93	100,00

Fonte: *ouput Iramuteq*

Apêndice Quadro 106: Principais formas ativas e suplementares do corpus, segundo o tipo de entrevistado

X.Tipo_1		X.Tipo_2		X.Tipo_3		X.Tipo_4	
	Dirigente		Docente		Não docente		Aluno
ir	3,7908	pensar	3,2245	mais	1,8898	seu	3,3099
inglês	2,2802	sim	2,6584	ainda	1,5204	de	2,3685
haver	1,3842	dever	2,6584	ciclo	1,4424	qualidade	1,8963
internacional	1,3842	que	2,0201	aluno	1,1905	mesmo	1,8203
o	1,3403	formação	1,4199	se	1,1859	a	1,4378
termo	1,3003	instituição	1,4122	sua	1,1514	ensino	1,3095
docente	1,1559	um	1,1226	formativo	1,0215	académico	1,2031
uma	1,0202	muito	1,0873	para	0,8997	necessidade	1,0747
não	0,8967	positivo	1,0691	uévora	0,8780	uévora	0,9934
grande	0,8654	parecer	1,0623	a	0,8264	instituição	0,9672
se	0,8654	haver	0,8444	curso	0,8062	universidade	0,9656
investigador	0,8654	este	0,7960	promoção	0,7625	o	0,8847
em	0,8464	estar	0,7960	estudante	0,7387	évora	0,8532
todo	0,8146	mais	0,5841	fazer	0,6038	não	0,7991
curso	0,7550	também	0,5553	área	0,6024	superior	0,7335
ter	0,7242	área	0,5272	gestão	0,6024	este	0,6842
estar	0,7227	bem	0,5272	também	0,5711	poder	0,4731
processo	0,7222	necessidade	0,5093	termo	0,5711	positivo	0,3957
ser	0,6909	internacional	0,4675	grau	0,5365	bolonha	0,3261
por	0,6741	com	0,4464	em	0,4969	grau	0,3200
vez	0,5131	ter	0,4400	necessidade	0,4943	conhecimento	0,3200
ensino	0,4983	vez	0,4200	muito	0,4642	estudante	0,3191
com	0,4376	a	0,4040	poder	0,4563	processo	0,2929
um	0,4285	sua	0,3950	oferta	0,4276	formação	0,2700
outro	0,4254	maior	0,3765	nível	0,4064	promoção	0,2598
mobilidade	0,4254	uma	0,3536	parecer	0,3881	grande	0,2473
oferta	0,4254	qualidade	0,3383	ano	0,3446	promover	-0,2233
maior	0,4200	conhecimento	0,3383	inglês	0,3446	gestão	-0,2233
ano	0,4200	nível	0,3345	com	0,3437	outro	-0,2248
superior	0,4191	todo	0,3045	bolonha	0,3300	mobilidade	-0,2248
nível	0,3678	poder	0,3045	pensar	0,3032	formativo	-0,2248
fazer	0,3605	superior	-0,1531	um	0,2977	por	-0,2663
sim	0,3437	promover	-0,1531	mesmo	0,2950	dever	-0,2829
para	0,3399	gestão	-0,1531	promover	0,2950	ser	-0,2892
formação	0,2938	académico	-0,1531	bem	0,2950	aluno	-0,2975
área	-0,2083	outro	-0,1810	por	0,2713	sua	-0,3247
promover	-0,2083	oferta	-0,1810	internacional	0,2378	investigador	-0,3624
bem	-0,2083	fazer	-0,202	mobilidade	0,2378	muito	-0,3809
também	-0,2550	grande	-0,2077	vez	-0,2111	ir	-0,3962
évora	-0,2550	investigador	-0,2077	maior	-0,2614	parecer	-0,4155
bolonha	-0,2550	ano	-0,2367	estar	-0,2614	maior	-0,441
grau	-0,2622	formativo	-0,2367	ter	-0,2959	ano	-0,441
conhecimento	-0,2622	ainda	-0,2367	académico	-0,3071	ainda	-0,441
aluno	-0,2654	ser	-0,2753	conhecimento	-0,3159	ciclo	-0,4564
universidade	-0,2819	para	-0,2912	todo	-0,3743	bem	-0,4776
que	-0,2995	ensino	-0,2941	outro	-0,3750	docente	-0,5218
promoção	-0,3221	ciclo	-0,3073	docente	-0,3799	que	-0,5466
estudante	-0,3657	seu	-0,3293	universidade	-0,3860	uma	-0,5888
positivo	-0,4528	évora	-0,3617	seu	-0,4363	todo	-0,6136
gestão	-0,4528	bolonha	-0,3617	investigador	-0,4469	oferta	-0,6495
parecer	-0,6669	processo	-0,3708	de	-0,4919	vez	-0,6798
este	-0,7495	mobilidade	-0,4287	évora	-0,5016	nível	-0,6841
formativo	-0,7495	docente	-0,4815	este	-0,5226	fazer	-0,7354
ainda	-0,7495	mesmo	-0,4997	processo	-0,5935	com	-0,7367
ciclo	-0,7718	uévora	-0,5498	dever	-0,6015	em	-0,7734
pensar	-0,8141	se	-0,5999	ser	-0,6141	também	-0,8033
dever	-0,8565	não	-0,6266	uma	-0,6372	curso	-0,8248
qualidade	-0,8565	inglês	-0,6500	haver	-0,6409	ter	-0,8503
mais	-0,8592	em	-0,6741	positivo	-0,6577	sim	-0,8992
muito	-0,8632	grau	-0,7001	instituição	-0,6791	para	-0,9011
académico	-0,8798	promoção	-0,7503	que	-0,758	área	-0,9162
poder	-0,9668	estudante	-0,8251	o	-0,8479	mais	-1,2043
de	-0,9681	termo	-0,8506	grande	-0,8581	pensar	-1,2132
sua	-1,1606	universidade	-0,8586	sim	-1,0666	um	-1,2484
instituição	-1,4885	por	-0,9262	qualidade	-1,0666	termo	-1,2528
mesmo	-1,6235	ir	-0,9510	superior	-1,3151	estar	-1,3228
uévora	-1,7862	de	-1,0388	não	-1,4427	haver	-1,5012
seu	-2,6008	curso	-1,0515	formação	-1,5016	se	-2,0081
necessidade	-2,9271	aluno	-1,6559	ensino	-2,1846	inglês	-2,1759
a	-3,1267	o	-2,8790	ir	-2,5032	internacional	-2,1847

Nota: 1-dirigente; 2- docente; 3- não-docente; 4- aluno e ou ex-aluno

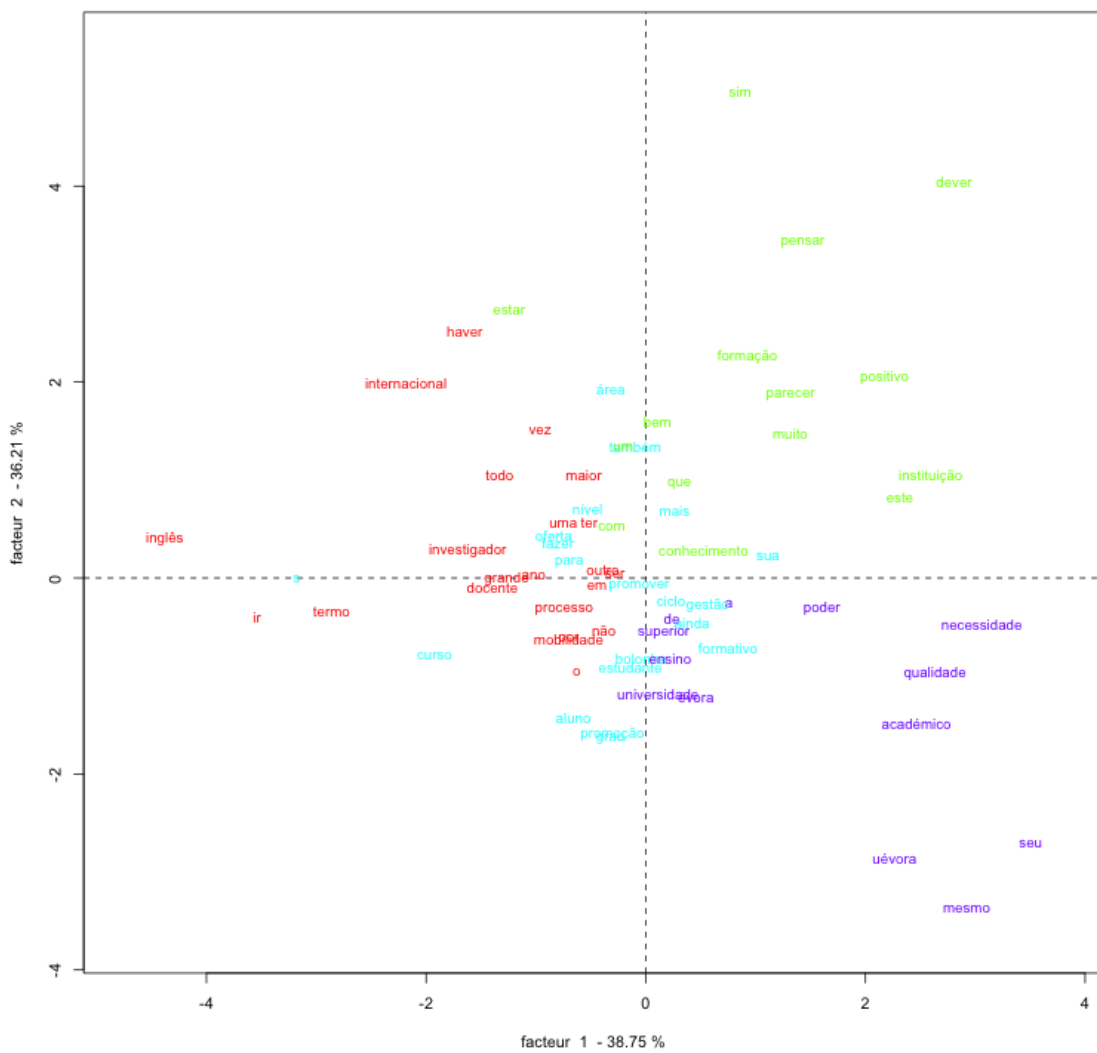
Fonte: ouput Iramuteq

Apêndice Quadro 107: Factores das formas ativas e suplementares do *corpus*, segundo o tipo de entrevistado

	<i>Valeurs propres</i>	<i>Pourcentages</i>	<i>Pourcentage cumules</i>
facteur 1	0,05	38,75	38,75
facteur 2	0,04	36,21	74,96
facteur 3	0,03	25,04	100,00

Fonte: *ouput Iramuteq*

Apêndice Figura 28: Projeção factorial das formas ativas e suplementares do *corpus*, segundo o tipo de entrevistado



Nota: vermelho – dirigente (2º Q); roxo – docente (4º Q); azul turquesa - não-docente (3º e 4º Q); verde - aluno e ou ex-aluno (1º Q)

Fonte: *ouput Iramuteq*



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO
E FORMAÇÃO AVANÇADA

Contactos:

Universidade de Évora
Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94
7002-554 Évora | Portugal
Tel: (+351) 266 740 800
email: iifa@uevora.pt