

---

# TRANSIÇÃO PARA O PROCESSO DE BOLONHA

## Significações de docentes e estudantes da Universidade do Porto

---

Helena Lopes\* & Isabel Menezes\*\*

---

**Resumo:** Este artigo pretende apresentar e discutir as experiências vivenciadas por estudantes e docentes de dois cursos da Universidade de Porto durante o ano letivo de transição para a implementação do designado Processo de Bolonha. Trata-se de um estudo qualitativo de natureza exploratória que envolveu entrevistas semidiretivas a estudantes finalistas e docentes diretores de curso de duas unidades orgânicas da Universidade do Porto com cursos nas áreas das tecnologias e das ciências sociais – em ambos os casos mestrados integrados, uma tipologia de curso nova introduzida naquele processo. No geral, constatam-se mudanças essencialmente de forma, aparentemente pouco profundas, que dificilmente correspondem à «mudança de paradigma» invocada pelos documentos orientadores da política educativa. No entanto, e apesar das diferenças entre os cursos – com a mudança a ser antecipada, num dos casos, e a ser gerida, no outro –, os discursos de estudantes e docentes sugerem uma relativa apropriação de alguns pressupostos do Processo em termos de processos e de resultados de aprendizagem.

**Palavras-chave:** discurso, docentes, estudantes, Processo de Bolonha, ensino superior, transição

### MEANINGS OF THE TRANSITION FOR THE BOLOGNA PROCESS AT THE UNIVERSITY OF PORTO: THE VISION OF PROFESSORS AND STUDENTS

**Abstract:** This article aims to present and discuss the lived experiences of students and teachers from two study cycles of the University of Porto around the transition towards the so-called the Bologna Process. This exploratory qualitative study presented involved semi-directive interviews with graduate students and course directors from two faculties in the field of technologies and social sciences. Both

---

\* Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto e CIE – Centro de Investigação e de Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto, Portugal).

\*\* CIE – Centro de Investigação e de Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto, Portugal).

courses were integrated masters, a new typology of degree introduced by the Bologna Process. Data from the interviews suggest that there were timid changes, seemingly shallow, not exactly in the line that is commonly associated with a «paradigm shift» that policy documents seem to announce regarding this process. However, and in spite of obvious differences between the two study cycles – with changes being anticipated, in one case, and managed, in the other –, the discourses of both students and course directors suggest a relative appropriation of some of the assumptions of the process, particularly regarding learning processes and outcomes.

**Keywords:** discourses, professors, Bologna Process, higher education, transition

### **LA TRANSITION VERS LE PROCESSUS DE BOLOGNE: SA SIGNIFICATION POUR DES ENSEIGNANTS ET DES ÉTUDIANTS DE L'UNIVERSITÉ DE PORTO**

**Résumé:** Cet article prétend présenter et débattre des expériences vécues par des étudiants et des enseignants de deux filières de l'Université de Porto au cours de l'année de transition correspondant à la mise en place de ce qu'on a appelé le Processus de Bologne. Il s'agit d'une étude qualitative, de nature exploratoire, basée sur des entretiens semi-directifs réalisés auprès d'étudiants de dernière année et auprès d'enseignants responsables de filière de deux unités organiques de l'Université de Porto, dans le domaine des technologies et des sciences sociales – il s'agit dans les deux cas de Masters Intégrés, une typologie nouvelle de cursus introduite dans le cadre du Processus de Bologne. De façon générale, les changements observés sont essentiellement formels et peu profonds et ne correspondent pas aux «changements de paradigme» invoqués par les documents d'orientation de la politique éducative. Néanmoins, malgré les différences entre les deux cursus (l'un anticipant les changements et l'autre les gérant), les discours des étudiants et des enseignants suggèrent une appropriation relative de certaines requêtes émanant du processus de Bologne en ce qui concerne notamment les processus et les résultats d'apprentissage.

**Mots-clés:** discours, enseignants, étudiants, Processus de Bologne, Enseignement Supérieur, transition

## **Introdução**

O ensino superior em Portugal tem sido alvo de reconfigurações mais ou menos profundas, consubstanciadas no vulgarmente designado de Processo de Bolonha, decorrido nas últimas décadas e a que Portugal aderiu em 1999, ao subscrever e assinar nesse mesmo ano a Declaração de Bolonha com vista à instituição do Espaço Europeu do Ensino Superior. Importa-nos, no âmbito deste artigo, através dos discursos de alguns atores – docentes e estudantes – que vivenciaram o ano da transição do seu curso para o Processo de Bolonha, aceder aos significados atribuídos a esta transição e as suas implicações para a visão dos cursos e a dinâmica institucional.

### ***O Processo de Bolonha em Portugal***

Em Portugal, a implementação do Processo de Bolonha tem sido amplamente analisada e discutida, sendo que encontramos, na literatura científica produzida em torno desta transição, regularidades de análise e de perspetivas de compreensão com enfoque nos contornos de âmbito mais globalizante e abrangente ou mais idiossincrático, isto é, numa abordagem mais nacional ou transnacional deste processo (Azevedo, 2008; Amaral, 2003; Lima, Azevedo, & Catani, 2008). Esta diversidade de foco parece-nos estar ancorada às potencialidades ou às tensões perspetivadas. Almeida e Vasconcelos (2008: 27) referem, com efeito, que este processo, tendo sido alvo de uma implementação rápida, foi particularmente difícil, por nele se entrecruzarem interesses antagónicos e de etiologias diversas, desde logo, de âmbitos académico, político, social, científico e profissional.

Efetivamente, não só uma «abordagem que se centre na implementação do Processo de Bolonha é recente, enquanto objeto de estudo» (Veiga & Amaral, 2011: 29), como o campo do ensino superior é, em si mesmo, bastante disperso, tendo em consideração a diversidade de referenciais teóricos que lhe estão subjacentes – como sejam o da Ciência Política, da História, da Filosofia, da Sociologia e da Educação – e as visões do processo são fonte de múltiplas interpretações:

Neste contexto, o processo de implementação revela-se complexo, inserindo-se num projeto amplo de integração europeia que prevê o reescalonamento das políticas educativas, exigindo um enquadramento analítico que compreenda diferentes níveis de análise: o europeu, o nacional e o institucional. Por outro lado, a sua implementação assume-se como um processo continuado e de adaptação. (Veiga & Amaral, 2011: 30)

Neste enquadramento, e a título clarificador, retomamos aqui a distinção proposta por Veiga e Amaral (2011: 31) de diversas dimensões analíticas, a saber: «a) Bolonha enquanto processo político, b) Bolonha enquanto processo de implementação e c) Bolonha enquanto indutor das mudanças nos processos de ensino/aprendizagem e investigação». Enquanto processo político, a criação de um espaço partilhado do ensino superior e, por inerência do conhecimento, da investigação e da empregabilidade é frequentemente encarado por uns como uma oportunidade de crescimento e afirmação de uma Europa competitiva e unida, assente num novo modelo pedagógico que radica no seio de um quadro de reconhecimento de qualificações transparente (Azevedo, 2008). Mas o intuito agregador e uniformizador infuso no Processo de Bolonha debate-se com questões de natureza histórico-cultural. Com efeito, também não raras vezes este processo foi entendido e interpretado por outros como um caminho rumo à desvirtuação do processo de construção do saber, que se quererá fora dos ímpetos e imperativos das lógicas e demandas de mercado. Esta dicotomia de posicionamento, como Amaral (2004: 44) refere,

inscreve-se em dois polos claramente opostos: de um lado os que defendem o sistema atual e as virtualidades do modelo colegial e, do outro lado, os que criticam o modelo atual devido à sua ineficiência, ao carácter corporativo e à pouca sensibilidade aos interesses da sociedade, pelo que sugerem modelos mais próximos do que constitui a «Nova Gestão Pública».

Roberto Carneiro, por exemplo (2003, como citado em Amaral, 2004: 44), critica a utilização da autonomia pelos interesses corporativos ao salientar que

as instituições [se] enquistaram (...), fechando-se sobre os seus interesses mais corporativos e intestinos, no exercício de uma autogestão «cega» alheia aos quesitos fundamentais de prestação de contas e de responsabilização social que constituíam pressupostos últimos da autonomia. Na linguagem técnica das políticas públicas dir-se-ia que a autonomia redundou mais num modelo gestor do que num novo estilo de *governance*.

Os textos que enformam o Processo de Bolonha, por seu turno, parecem querer cuidar da preservação das idiossincrasias de cada país, na medida em é feita regularmente alusão ao papel que a história e cultura nacionais devem ter na criação e consolidação da Europa do Conhecimento. Contudo, como refere Sousa (2011: 52),

são precisamente as características específicas de cada país, a sua riqueza cultural e histórica que acarretam dificuldades no processo de homogeneização das políticas, uma vez que as realidades dos diversos países se encontram em patamares distintos de desenvolvimento e de reconhecimento por parte da comunidade internacional.

Alguns autores, contudo, aludem a que os pressupostos contidos na Declaração de Bolonha, e na legislação que regulamenta a sua implementação, estarão ancorados a objetivos de natureza económica (e economicista) e política. Tal ênfase excluirá uma preocupação pela (eventual) perda de singularidades e idiossincrasias e, conseqüentemente, da diversidade que caracterizaria o sistema educativo (Amaral, 2007; Ferreira, 2006; Pacheco, 2009; Seixas, 2001). Assim, frequentemente se entende que, sob influência da chamada globalização (da economia) acompanhada de um (re)surgimento da economia de mercado e de políticas de cariz neoliberal, as instituições de ensino superior (IES) passaram a estar sob imperativos e deveres de competitividade económica, em vez da satisfação das necessidades sociais, passando a ser-lhes solicitada a apresentação e justificação do seus gastos face às atividades que desenvolvem (Ferreira, 2006).

No que à sua implementação diz respeito, o processo foi sendo analisado e avaliado sucessivamente, quer ao nível transnacional, com a criação de organismos próprios – tais como BFUG (*Bologna Follow Up Group*) – ou no âmbito da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), quer a nível dos organismos nacionais, como por exemplo o CNE (Conselho Nacional de Educação) ou o CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Por-

tuguesas), ou, ainda, localmente, no âmbito das próprias IES para a produção de relatórios de implementação, que são publicados pelas diferentes instituições desde o ano de 2008 (Veiga & Amaral, 2008). As questões e temáticas alvo de maior foco e análise, eventualmente em virtude dos questionamentos e discrepâncias suscitadas, foram relacionadas com a (re)estruturação e designação dos ciclos de estudos, com as questões da mobilidade nacional e internacional, mas, sobretudo, com os aspetos relacionados com a implementação do sistema de graus académicos, isto é, um sistema de créditos, transferidos e acumulados, frequentemente designados pelo seu acrónimo ECTS (*European Credit Transfer System*), e com a aplicação de metodologias de ensino centradas no estudante e na aquisição de competências (Fernandes, 2008).

Apesar de o trabalho de (re)definição dos perfis de competências para a profissão ter sido feito, o que parece ter sido mais difícil foi o discriminar do trajeto (curricular) com vista à aquisição das referidas competências, designadamente no que respeita a questões como a articulação e interação entre as diversas unidades curriculares ou o estabelecimento dos seus objetivos específicos, tal como referido por João Francisco Fernandes (2008: 60):

Mas o que fizeram menos bem foi evidenciar a forma como essas competências são adquiridas ao longo de um plano curricular: a integração das várias unidades curriculares, os objetivos específicos de cada uma das unidades curriculares e como é que elas interagem para garantir que no final se obtenham essas ditas competências, que estão bem especificadas. Isso já não é tão óbvio, não se vê com tanta clareza como se veem os objetivos finais o que nos deixa algumas interrogações, sobretudo naquilo que o Professor Marçal Grilo referiu quanto a competências transversais e gerais. Percebe-se pouco como é que no plano curricular e na implementação do plano de estudos essas competências são de facto adquiridas.

Com efeito, ao longo do tempo de implementação deste processo, as questões das práticas curriculares, isto é, da pedagogia têm sido debatidas, designadamente quanto ao carácter de inovação dos programas e planos de estudos, ou seja, no sentido de compreender e interpretar a dimensão e o alcance do proposto ao nível das práticas, bem como a sua efetiva dimensão de inovação ou mudança. De acordo com Leite (2012: 125), o conceito de inovação (curricular) é amplo, abrangente e inscrito numa matriz complexa de variáveis:

O conceito de inovação curricular significa (...) a existência de uma mudança que traz algo de novo e que, sendo, planeada, gera rutura com o instituído e o habitual. Por exemplo, uma rutura com os objetivos que orientam o currículo, como os modos de trabalho pedagógico, com as estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação, com os recursos didáticos, os modelos relacionais e de orientação dos estudantes ou do projeto curricular, entre outros. Ou seja, e como afirma Lucarelli (2009: 53), «assumir o reconhecimento das múltiplas variáveis que afetam a prática» curricular e que a transformação inovadora se propague a todas as componentes da situação. Em síntese, inovação curricular implica uma mudança intencional e exige esforço deliberado em construir algo de novo que gere melhorias na organização e/ou nos processos de desenvolvimento do currículo.

Por outro lado, de acordo com Veiga e Amaral (2011: 39), o discurso político só em 2009 incorpora, no âmbito da transição para o Processo de Bolonha, demandas de ordem pedagógica, tendo-se até então ficado pela assunção de compromisso, por parte das instituições de ensino superior. Com efeito, a agenda política e a agenda da academia terão adotado dimensões temporais distintas, derivadas de agendas explícitas ou ocultas diferenciadas, o que terá levado a que as questões da implementação do Processo de Bolonha, no que à dimensão pedagógica diz respeito, tenham começado muito perto do ano estipulado para a sua conclusão:

A reforma pedagógica também concorre para a participação das instituições de ensino superior num processo de implementação gerado pela interação entre instituições localizadas no nível europeu, nacional e institucional, contribuindo este envolvimento para retardar o cumprimento das reformas. Neste sentido, as reformas que teriam de estar concluídas em 2010, segundo a agenda do país político, viram-se prolongadas, porque a questão pedagógica, enraizada na cultura institucional e académica das várias áreas científicas, leva muito tempo a ser resolvida. Em contrapartida, o país político olha para a reforma pedagógica como um modo de otimizar Bolonha, tornando o processo mais eficiente, já que permite potenciar outras vantagens. (Veiga & Amaral, 2011: 39)

Sousa (2011), no seu trabalho de investigação sobre o impacto educativo das mudanças impostas pela implementação do Processo de Bolonha, faz referência à presença de um substrato do construtivismo e das teorias construtivistas aplicadas à educação no modelo de Bolonha, que «promovem de uma forma mais consolidada a construção do conhecimento, facilitando o raciocínio crítico e a flexibilidade na resolução de problemas» (p. 441). Para a autora, os docentes são atores fundamentais neste processo, enquanto agentes catalisadores da mudança, sendo que, contudo, devem estar reunidas condições de ordem física e material – tamanho das turmas, salas de aulas – para que a mudança aconteça. Por outro lado, a autora refere que, para que os *currícula* e respetivos planos de estudos acompanhem o ritmo da mudança global e as exigências da atual conjuntura económica, as IES necessitam de uma rápida evolução e ajustamento, «pois, meras adaptações-cosméticas, como simples cortes nos conteúdos para se adaptarem à diminuição de horas de contacto, dificilmente facilitarão a passagem para um modelo ativo de ensino-aprendizagem» (Sousa, 2011: 441).

Muito associada a esta temática das alterações e inovações curriculares transportadas pelo Processo de Bolonha está a questão da definição e estabelecimento do trabalho e investimento necessários para cada unidade curricular, e consubstanciados no sistema de ECTS<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> A escala de classificação ECTS – Escala Europeia de Comparabilidade de Classificações (Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro, artigo 18º) – é o instrumento de regulação nacional introduzido, associado ao sistema de créditos ECTS, no sistema de ensino superior português que decorre da implementação do Processo de Bolonha, e que é constituída por cinco classes, identificadas pelas letras A a E (sendo A a classificação mais elevada e E a mais baixa), e permite a comparação entre a escala de classificação aplicada a nível nacional e as vigentes noutros países, com o intuito de tornar

que se baseiam no volume de trabalho/carga horária dos estudantes. Ainda no sentido de introduzir comparabilidade nos perfis de saída, com vista à operacionalidade do Espaço Europeu do Ensino Superior, surge o Suplemento ao Diploma<sup>2</sup>. De acordo com Fernandes (2008), a medida da expressão do volume de trabalho exigido – ECTS – é associada a uma métrica inicial tida como essencialmente intuitiva, correspondendo ao aluno médio, sem histórico significativo de base e, como tal, com necessidade de retificações. Eventualmente, tais retificações podem ser integradas numa matriz de ajustamentos que, num processo desta dimensão e face aos desafios inerentes, aos agentes envolvidos e às variáveis em jogo, decorreu num *timing* reduzido. Subjacente a este aspeto, que é essencialmente de âmbito da mensurabilidade, está a questão da centralidade do processo educativo na pessoa do estudante (assim designado, em substituição do termo «aluno») e na sua aprendizagem, passando este a ser autor e construtor dos seus saberes (Esteves, 2010). Tal enfoque remete diretamente para o estipulado acerca da passagem para uma abordagem e de uma postura de autonomia e de iniciativa por parte do estudante (Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março).

Os desafios aqui apresentados radicam, naturalmente, nas práticas de ensino-aprendizagem, pois que, tal como refere Leite (2012), na implementação do Processo de Bolonha se torna necessário que a formação se centre no desenvolvimento de competências capazes de levar os/as futuros/as diplomados/as a agirem inteligentemente em situações reais. Ora, para Esteves (2010), esta inovação, correspondendo essencialmente a uma questão de predominância de foco, mais do que uma revolução, terá de passar, em primeiro lugar, pela clareza e pela determinação dos docentes e das instituições quanto à natureza dos fins e dos objetivos que se propõem alcançar no terreno da formação. A este respeito, saliente-se o conceito de «lógica de apropriação» de March e Olsen (1989, como citado em Veiga & Neave, 2015: 3), segundo a qual os indivíduos agem à luz daquilo que deles é esperado, sendo esta apropriação que determina o comportamento e a escolha individual. A rotina provoca comportamentos de apropriação e as regras formalizam esta lógica que está enraizada nos valores dominantes das instituições, passando os atores, frequentemente, a agir sob ela de forma progressiva.

A análise, realizada por Mendes (2010), de relatórios de implementação, para encontrar indicadores das mudanças pedagógicas e institucionais operadas no âmbito da implementação do Processo de Bolonha, sugere que se faça um trabalho de continuidade do estudo dessas

---

mais transparente o processo de avaliação e o reconhecimento académico, no espaço europeu, dos resultados obtidos. As classificações A, B, C, D e E deverão ser atribuídas a 10%, 25%, 30%, 25% e 10% dos estudantes, respetivamente.

<sup>2</sup> Documento informativo, que acompanha o Diploma, é bilingue, sendo conferido no final de um programa de estudos. Dele consta a «descrição do sistema de ensino superior do país de origem do diploma, caracterizando a instituição que ministrou o ensino e que conferiu o diploma, a formação realizada e o seu objetivo, providenciando, igualmente, informação detalhada sobre a formação realizada e os resultados obtidos» (fonte: <http://www.dges.mctes.pt>).

mudanças, quer pelo prosseguimento que se reconhece a este processo, quer pela dificuldade constatada de acesso a informações importantes e que poderiam contribuir para a compreensão do sentido da mudança, nomeadamente sobre os papéis e contributos de docentes e estudantes para a relação pedagógica, bem como do peso do património cultural vigente e seus contributos para a mudança. Neste enquadramento, o autor salienta que «aos métodos e instrumentos tradicionais juntam-se agora outros, mais abrangentes e ao mesmo tempo mais especializados, de acordo com as características contextuais a que tenham de dar resposta» (Mendes, 2010: 157).

González, Arquero e Hassall (2009), por seu turno, na sua investigação focada na compreensão do conhecimento e atitudes que os docentes e as IES têm face à mudança, revelam que, para além de um desconhecimento relativamente às mudanças em curso na Europa, se assistirá a uma certa resistência a tais mudanças, deixando antever dificuldades em lidar com o que a transição para o Processo de Bolonha implica.

Temos vindo a realçar as alterações propostas, em teoria, no âmbito do Processo de Bolonha, constatando que as mudanças a operacionalizar em contexto serão de largo espectro e de alguma complexidade, indo no sentido da convergência das práticas, da comparabilidade de perfis e de graus e diplomas académicos, com vista ao incremento e promoção da mobilidade e empregabilidade transfronteiras no espaço europeu. Ora, estas alterações envolvem um contexto particularmente complexo e que, tal como referido por Zabalza (2002), está assente sob quatro eixos de desenvolvimento: o eixo da política universitária; o eixo das matérias curriculares/ciência e tecnologia; o eixo dos professores e do seu mundo profissional; e o eixo dos estudantes e do mundo do emprego.

O estudo aqui apresentado centra-se nos discursos de professores e estudantes sobre a vivência da implementação do Processo de Bolonha, situando-se no espaço desta encruzilhada multidimensional, e pretende explorar, no contexto específico de uma universidade pública portuguesa, como essa transição foi experienciada.

## **Metodologia**

Neste estudo, de carácter exploratório, pretendemos recolher, analisar e compreender os discursos de atores que vivenciaram este processo transitivo de implementação do Processo de Bolonha no ensino superior português. Com esse objetivo, optámos, como técnica de recolha de dados, pelo recurso a entrevistas que, como referem Bogdan e Taylor (1975), na sua essência, se baseiam principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes, o que explicará por que Berger (2009) a apelidou de «procedimento clínico». Sendo um procedimento de natureza eminentemente intersubjetiva e idiossincrática, ao utilizá-lo quisemos

aceder às vivências e aos significados produzidos pelos atores escutados, sem, no entanto, nos subtrairmos ao nosso papel de investigador implicado (Berger, 2009).

Bogdan e Biklen (1994) apontam ainda para a importância do contexto com o qual o investigador contacta diretamente, como fonte dos dados, tendo em consideração que os comportamentos são influenciados pelo ambiente onde ocorrem. Este posicionamento vai no sentido da lógica argumentativa de Bourdieu (2003), a qual enuncia que o *habitus*, isto é, as estruturas sociais, é fundamental para a construção dos esquemas de pensamento e de ação do sujeito. Do mesmo modo, a expressão linguística e o discurso são produtos do *habitus* linguístico dos sujeitos, escapando a uma construção da compreensão da ordem social estruturada em abordagens subjetivistas ou objetivistas, que considera serem reducionistas do conhecimento social. Neste enquadramento, a investigação qualitativa é encarada como descritiva, e os investigadores consideram os dados recolhidos em toda a sua riqueza. Os processos são de tão ou mais importância do que os resultados, e, desta feita, os dados recolhidos não se destinam a cumprir pretensões de confirmar ou infirmar teorias ou hipóteses explicativas, mas são dotados de profundidade e sentido em si mesmos (Patton, 2002).

Neste enquadramento, por questões de conveniência e de forma a evitar o que Tuckman (2000) designa de «efeito do entrevistador», todas as entrevistas foram realizadas pela investigadora. A opção por este método de recolha de dados decorre da possibilidade de permitir ao entrevistador/investigador «levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo» (Bogdan & Biklen, 1994: 136), sendo esta característica particularmente vantajosa quando o intuito a que nos propomos é de natureza exploratória, pretendendo-se aquilo a que os autores chamam de «compreensão geral das perspetivas sobre o tópico» (p. 137). As entrevistas semidiretivas, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2003), apesar do guião elaborado pelo entrevistador, permitem ao entrevistado a liberdade para desenvolver as respostas segundo a direção que considere adequada, aprofundando os aspetos que julgue mais significativos. Este registo permite ao investigador aceder a informações de grande riqueza, através das palavras dos atores. No nosso estudo, tratava-se de aceder e compreender os aspetos idiossincráticos da concretização do ajustamento ao Processo de Bolonha na perspetiva de estudantes e docentes.

### ***Participantes e procedimentos***

Foram realizadas quatro entrevistas exploratórias a atores (dois docentes e dois estudantes) que vivenciaram o processo de transição para o designado Processo de Bolonha em dois cursos: um da área das Engenharias, que designaremos de Curso 1, e outro da área de Ciências Sociais, designado de Curso 2. Os dois cursos assumem a nova tipologia de «mestrado integrado» que foi criada neste âmbito. A opção por cursos de áreas do saber distintas, e que conferem o mesmo

grau, possibilitou, por um lado, estabelecer comparabilidades no que respeita à duração do curso e ao diploma atribuído e, por outro, permitiu explorar eventuais diferenças institucionais na implementação do Processo de Bolonha.

As escolhas dos entrevistados atenderam à utilidade e validade dos interlocutores, testemunhas privilegiadas dos processos em investigação (Quivy & Campenhoudt, 2003). Os dois estudantes entrevistados frequentavam, no ano letivo de transição para o Processo de Bolonha, isto é, em 2007/2008, o 5º ano curricular do seu curso de mestrado integrado. No caso dos dois docentes, eram ou tinham sido recentemente diretores de cursos dos mestrados integrados analisados. O estudante (E1) bem como o docente (DC1) do curso da área das Tecnologias eram do sexo masculino, e a estudante (E2) e a docente (DC2) do curso da área das ciências sociais e humanas eram do sexo feminino, o que corresponde à distribuição de género encontrada nos dois cursos. A duração das entrevistas variou entre 55 e 130 minutos, de acordo com o registo de produção discursiva de cada entrevistado e, eventualmente, com o seu envolvimento com o tema e interação com a entrevistadora. No que diz respeito ao território, foi sempre dada primazia de escolha do *setting* aos entrevistados (Quivy & Campenhoudt, 2003), numa lógica de equilíbrio de poder entre entrevistadora e entrevistado/a, o que consideramos ser facilitador da interação (Gonçalves, 2004).

A primeira etapa da análise consistiu numa abordagem ao material como um todo, como que assumindo um olhar macroscópico, o que permitiu alcançar um sentido mais genérico do mesmo. Posteriormente, em resultado da análise e redução dos dados (Bogdan & Byklen, 1994; Bardin, 1977), foram assinalados os temas que se destacaram. Consideramos que este modo de abordagem aos dados, de cariz sequencial, permite um envolvimento e aprofundamento aos mesmos e, desta forma, viabiliza a sua análise e produção de sentido às verbalizações recolhidas acerca da vivência dos entrevistados. Como unidade de significação tivemos em conta, como já referido, os temas, enquanto «núcleos de sentido» (Bardin, 1997: 131) decorrentes das entrevistas. A análise (de conteúdo) temática faz especial sentido quando o material em análise é menos estruturado, como era o nosso caso. Sendo este estudo de cariz essencialmente exploratório, a análise dos dados foi essencialmente indutiva. Tendo em conta o enquadramento acima apresentado e alertados para a importância da compreensão cabal do sentido, consideramos ser a opção mais pertinente neste caso. A abordagem adotada consubstancia então uma intenção de discutir e elaborar entendimento(s) acerca dos discursos dos atores em torno das nuances de implementação do Processo de Bolonha, acedendo a modos e práticas tácitas, nem sempre acessíveis e explicitados em outros registos. O material recolhido assume aqui um duplo papel, por um lado, enquanto fonte de informação e, por outro, simultaneamente como processo de elaboração do próprio discurso e do pensamento que lhe é inerente, como refere Bardin (1977).

## **Processos e percursos na vivência da implementação do Processo de Bolonha relatados pelos estudantes: exterioridade e potencial da mudança**

A análise dos dados das entrevistas realizadas aos estudantes revela formas distintas de vivência da transição para o Processo de Bolonha. Varrendo o texto, e em resultado de uma análise depurativa aos discursos produzidos, apresentamos abaixo os principais núcleos de sentido que retiramos dos discursos a que acedemos. Constatamos, em ambas as entrevistas, que falar sobre a vivência de um acontecimento que diz respeito a um processo ainda em implementação, remeteu necessariamente para uma discursividade marcada pela dimensão temporal e envolta numa fluidez constante dos tempos passado, presente e futuro. Enfatiza-se uma espiral que marca os tempos das narrativas recolhidas, no âmbito da implementação de um esquema de funcionamento e de regulação do ensino superior europeu.

### ***Organização e funcionamento do curso***

A respeito do sentido construído acerca da organização e funcionamento do curso, é importante realçar que fomos reconhecendo pontos de contacto entre uma (nova?) matriz de organização e funcionamento dos cursos e a sua correspondente implementação. Contudo, as referências destacadas pelos estudantes entrevistados cingem-se a questões de organização, aludindo-se essencialmente a elementos de (re)estruturação formal do curso. Não houve lugar a posicionamentos face às mudanças ocorridas que impliquem extrapolações e (re)significações para eventuais implicações no quotidiano letivo, decorrentes do processo de transição em curso, nas práticas pedagógicas.

Constatamos que a transição para o Processo de Bolonha, nos ciclos de estudo alvo deste trabalho, é pautada por diferenças mais ou menos marcadas e significativas ao nível deste tema da organização e funcionamento, desde logo no que respeita ao facto de, no Curso 1, se manter um regime de funcionamento semestral para todas as unidades curriculares do plano de estudos. Efetivamente, no Curso 2 as disciplinas assumem, na sua estrutura formativa pré-Bolonha, o regime de funcionamento anual, tendo havido, com a transição para o Processo de Bolonha, uma reconfiguração da estrutura do plano de formação, as, agora designadas, unidades curriculares (UC) passam a ter duração semestral (à exceção das UC «Estágio» e «Dissertação», cuja duração é anual). Por outro lado, no Curso 1, a disciplina «Estágio», de duração semestral, deixa de existir, sendo substituída pela UC «Dissertação». Esta alteração contextualiza o prolongamento de mais um semestre, referido pelo estudante entrevistado como condição de obtenção do diploma conferindo o grau de mestre. No que respeita ao Curso 2, na sua transição para o Processo de Bolonha, as unidades curriculares «Estágio» e «Dissertação» coexistem, ocorrendo ambas durante o 5º ano do ciclo de estudos integrado.

Desde já podemos evidenciar que a alteração na organização e funcionamento do curso, cujo regime de funcionamento transita de anual para semestral, parece ter sido sentida como confusa, tendo havido disciplinas que se terão duplicado em duas unidades curriculares semestrais. A par deste desdobramento, o carácter obrigatório ou optativo das unidades curriculares parece, de acordo com o discurso da estudante entrevistada (E2), ter levado a algumas dificuldades de posicionamento face a escolhas, por parte dos estudantes.

Importa também mencionar que, para além das alterações de funcionamento já descritas e do eco que parece evocar no discurso sobre esta vivência académica por parte dos estudantes, não se pode deixar de fazer referência às implicações trazidas para o funcionamento do curso, derivadas da reconfiguração das opções de especialização. Efetivamente, no plano de estudos dos Curso 2, no ano imediatamente anterior ao do início do processo de adequação às diretrizes do Processo de Bolonha, os perfis de saída dos licenciados eram sete, em termos da sua área de pré-especialização, passando-se, no âmbito da transição para o Processo de Bolonha, para uma reconfiguração do plano de estudos em apenas quatro áreas. As implicações desta reestruturação no perfil de saída profissional da estudante são referidas durante a entrevista, na medida em que a área de pré-especialização escolhida pela estudante E2 no ano letivo anterior é descontinuada, passando a ser distinta. O enquadramento, fundamentação e critérios adotados no âmbito desta alteração da estrutura formativa parecem não ter sido partilhados com os estudantes, conforme o excerto abaixo elucida, deixando transparecer um certo descontentamento:

e fiz a disciplina, mas quando concorro nunca aparece [a especialização em X] ... aparece [na certidão, especialização] em Y (...) O que é que isso parece? Não tem nada a ver... mas, no entanto, eu fiz o 4º ano e o meu mestrado é relacionado com a área de X (...) Apesar de no nosso [4º] ano... queríamos ir para X mas acabamos por ficar com um diploma de Y... (E2, 23 anos, sexo feminino, Curso 2)

### ***O (novo) grau académico, as terminologias do grau e os perfis de competências***

A nova terminologia adotada quanto ao grau atribuído parece ser algo sentido como extrínseco ao perfil profissional de ambos os estudantes entrevistados. A conjuntura desta transição para um novo quadro de qualificações, com novas designações de grau, que acontece no último dos cinco anos do curso, poderá contribuir para situar e contextualizar um discurso que sentimos ser como que se de uma atribuição extrínseca se tratasse. Para esta desapropriação do atributo de mestre poderão também ter contribuído, num processo de construção dialética, as perceções de um não reconhecimento, pelo menos no imediato, deste grau por parte das entidades empregadoras. Nas transcrições abaixo constatamos essa inferência para ambas as realidades de transição para o mercado de trabalho dos dois entrevistados.

Não. Poucas são as empresas que se apercebem disso. Numa entrevista eu não sinto isso... (...) Para as empresas, o que interessa é se acabou o curso no tempo previsto, se é Mestrado, se não é... nos somos da (...), tem o carimbo da (...), tem o certificado de qualidade da (...) Não ponho o grau, ponho a formação que é (...) mas, por exemplo, no sistema de informação da empresa, em que se mete o grau da pessoa, eu sou Mestre. Sou um dos poucos Mestres que a empresa tem e as pessoas olham para mim e pensam... «aquele é Mestre»... Eu tenho de explicar... eu apanhei Bolonha e as pessoas não percebem... (E1, 23 anos, sexo masculino, Curso 1)

Eu estava no 5º ano, apanhei Bolonha no meu último ano do curso (...). Em termos práticos, no mercado de trabalho, não senti diferença nenhuma... aliás, muitas vezes concorria e era como licenciada, não como com o Mestrado Integrado. Eu fui a algumas entrevistas ao longo deste ano e só agora em junho, numa entrevista, é que me perguntaram o que era isto do Mestrado, o que é que tinha sido, o que é que tinha feito... (E2, 23 anos, sexo feminino, Curso 2)

Apesar de os estudantes irem evidenciando não sentirem diferenças significativas, no seu trajeto académico, vivido na altura da transição da licenciatura para um ciclo de estudos de mestrado integrado, a possibilidade de ganhos futuros no que respeita à obtenção de grau de Mestre também parece ter contribuído, numa lógica, ainda que antecipatória, de ganho de competitividade, para a opção de prolongamento do ciclo de estudos, atingindo um diploma conferente de um grau equivalente a um nível académico superior, o de Mestre. Ainda a este nível evidencia-se a presença de dúvidas, eventualmente ancoradas a uma perspetiva comparativa, na linha temporal – do antes, do agora e do depois – a que já fizemos alusão, quanto ao significado e ao valor do grau atribuído, tendo em conta a terminologia utilizada. A este respeito, os estudantes entrevistados referem:

Foi uma questão meramente... não sei se posso dizer legal ou administrativa porque eu, ficando com o Mestrado podia candidatar-me a um concurso público qualquer que exigisse Mestrado ... apercebi-me de que (...) o Mestrado era uma mais-valia e decidi fazer... (E1, 23 anos, sexo masculino, Curso 1)

Nós queríamos Bolonha porque queríamos estar em pé de igualdade com os restantes [profissão] que iam sair... tinha entrado Bolonha na maior parte das faculdades e (...) e, então, claro que queríamos sair com o Mestrado Integrado. (E2, 23 anos, sexo feminino, Curso 2)

No que respeita ao perfil explícito de competências, a emissão dos documentos comprovativos da formação frequentada e do respetivo grau atribuído (a certidão de curso) também parece ter sido alvo de um processo de transitivo, num dos cursos em estudo, o Curso 2. Com efeito, é referido que o documento comprovativo da conclusão do ciclo de estudos é marcado, inadvertidamente, estamos em crer, por uma designação ambivalente quanto ao grau atribuído para os ciclos de estudos integrados de cinco anos e ao atributo dos detentores desse grau, como os que aqui são expostos. Esta constatação foi-nos relatada quando a estudante entrevistada refere: «o certificado com Mestrado na área de (...) e aparece lá “a licenciada”...» (E2, 23 anos, sexo feminino, Curso 2).

Esta é uma das constatações que, numa análise de impacto imediato, pode entender-se na sua natureza linguística, mais prontamente referida e que acontece quando se operacionaliza e materializa a mudança. Note-se que os estudantes que entrevistámos ingressaram num curso con referente de grau de Licenciatura, com um plano de estudos de cinco anos, e terminaram o seu ciclo de estudos com um curso cujo grau atribuído passa a ser o de Mestre, obtido num ciclo de estudo integrado de 3+2 anos de mestrado integrado. Nestes casos, os estudantes realizaram um ciclo de estudos com duração temporal igual à inicialmente prevista, pese embora com alterações ao nível do plano de estudos que, no seu caso, vieram a aplicar-se exclusivamente no seu último ano de frequência académica, sendo apenas nesta etapa que a implementação do Processo de Bolonha se refletiu nos seus percursos académicos. O excerto a seguir apresentado alude à importância dada ao grau de Mestre obtido, na medida da perspetivação da sua potencial diferenciação de perfil profissional e do eventual reconhecimento desta diferenciação por parte dos pares: «Sou um dos poucos Mestres que a empresa tem e as pessoas olham para mim e pensam... “aquele é Mestre”...» (E1, 23 anos, sexo masculino, Curso 1).

### ***Sobre os planos de estudos, modos de trabalho pedagógico e avaliação***

As conversas com os estudantes entrevistados incidiram também sobre aspetos relacionados com o trabalho pedagógico, o plano de estudos e o funcionamento das unidades curriculares. No caso do Curso 1, é feita a alusão ao funcionamento semestral de todas as unidades curriculares, à existência de unidades curriculares laboratoriais, bem como a uma unidade curricular dedicada à aprendizagem de competências transversais – comportamentais e atitudinais –, frequentemente designadas de «*soft skills*»:

Nós tínhamos cadeiras semestrais. (...) Tinha várias etapas, não andávamos ali um ano a batalhar uma nota... (...) Depois tínhamos que fazer os laboratórios que era muito bom porque púnhamos em prática tudo aquilo que aprendíamos nas teóricas e funcionava, havia uma cadeira de laboratório (...) *soft skills*... aquilo era uma coisa muito nova... uma cadeira de teoria de comunicação... (E1, 23 anos, sexo masculino, Curso 1)

Esta estrutura de funcionamento, semestral e com recurso a modos de trabalho diversificados, parece ir de encontro aos pressupostos expressos do plano educacional de Bolonha, difundido nos diplomas e documentos orientadores e relatórios de implementação, onde é feita referência à importância de uma aprendizagem autorregulada e dotada de autonomia por parte de cada estudante. No caso da estrutura curricular do Curso 2, e tendo em consideração as inferências que fazemos do discurso da estudante entrevistada, o trajeto de transição para o Processo de Bolonha parece ter sido sentido pela estudante, e na sua perspetiva extensível aos colegas e corpo docente, como uma vivência resultante do momento, do imediato, parecendo não ter havido

lugar à antecipação e preparação, contrariamente ao Curso 1 em que parece ser encetada previamente, daí resultando um mecanismo de resposta rápida a um desafio imediato. Contudo, a estudante faz alusão, numa lógica aparentemente de maior proximidade com as unidades curriculares semestrais, a uma dinâmica de maior envolvimento em aula, podendo remeter para a adoção de metodologias de trabalho pedagógico mais ativas e participadas:

O que me parece é que Bolonha envolve mais as pessoas e sem dúvida que ao ir às aulas aprende-se sempre... dependendo dos professores, mas aprende-se e ouve-se a perspetiva deles e isso contribui para o desenvolvimento... (E2, 23 anos, sexo feminino, Curso 2)

A dimensão da avaliação das aprendizagens foi também abordada, aludindo-se à coexistência diferentes formatos, com descrições de esquemas de avaliação onde se incluem a prática laboratorial, a elaboração e apresentação de trabalhos/relatórios, bem como a testes e exames.

Tinha várias etapas, não andávamos ali um ano a batalhar uma nota (...), era o sentimento de estar feito e vamos avançar para outra, com uma componente diferente ou uma tecnologia, mas estava feita! Depois tínhamos que fazer os laboratórios que era muito bom porque púnhamos em prática tudo aquilo que aprendíamos nas teóricas e funcionava (...). Sim, nós trabalhávamos bastante, mas foi com a ideia de eles nos prepararem para o mercado de trabalho... (...) no primeiro exame fui ao charco, completamente... então tive de ir a recurso e no recurso já fiz, mas custou-me bastante. (E1, 23 anos, sexo masculino, Curso 1)

De acordo com os pressupostos orientadores para as reformas a desenvolver no âmbito do Processo de Bolonha, os estudantes devem, explicitamente, ser um dos elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, enfatiza-se o pressuposto do desenvolvimento de competências, mediante os objetivos de aprendizagem estabelecidos, situando-se o estudante como agente ativo no processo de aprendizagem. Ora, esta centralidade na pessoa do estudante, deslocalizada da figura (até aqui) central do docente, terá necessariamente implicações nos modos pedagógico e de avaliação das aprendizagens alcançadas.

No caso do Curso 2, com as alterações de fundo, já referidas, na passagem do regime de funcionamento anual para o semestral, os procedimentos de avaliação são também encarados de forma diferente, levando a um estudo e acompanhamento mais continuado, que é referido na entrevista. De realçar que, a este respeito, a entrevistada não atribui relação de causalidade entre o novo plano de estudos e a forma como os estudantes encaram o processo de ensino-aprendizagem e os momentos de avaliação. A transição para um plano de estudos que funciona em regime semestral, por si só, traz alterações ao nível do trabalho dos estudantes, levando a que estes assumam outro ritmo de estudo, uma vez que o momento de avaliação não fica remetido para o final do ano letivo. Este aspeto parece ser encarado como vantajoso para os estudantes, na medida em que pode proporcionar uma relação de maior envolvimento com a unidade curricular:

como as cadeiras passaram a ser todas semestrais, exige outro tipo de estudo... (...). Não me parece que seja de Bolonha, acho que é da forma como o nosso Plano de Estudos estava antes de Bolonha... A avaliação é mais distribuída... (...) Sim e se calhar isso acaba por envolvê-los mais e obriga a essa participação na disciplina e irem fazendo avaliação contínua, que é legítima. A avaliação antes de Bolonha seria mais quantitativa, era a nota do exame, os professores não te podiam avaliar antes e a nota que tinhas era a nota... acabava por ser pouco... A grande diferença é essa, é que as disciplinas passaram a ser semestrais, o que exige uma maior orientação, mais acompanhamento... e o ensino ficou muito mais organizado, as pessoas envolvem-se mais nas disciplinas e isso é vantajoso, parece-me que sim. (E2, 23 anos, sexo feminino, Curso 2)

### ***As atividades extracurriculares e envolvimento académico***

Relativamente à relação da implementação do Processo de Bolonha com a existência e o estímulo ao envolvimento dos estudantes em atividades extra ou co-curriculares, no caso do Curso 2, a estudante entrevistada parece não perspetivar uma relação entre as duas questões. Tal envolvimento é entendido como uma opção pessoal de oferta que já existia, não estando dependente ou em relação com pressupostos educativos e/ou opinião e/ou (des)incentivo dos docentes.

Mas sempre estive envolvida... acho que isto também tem a ver com as pessoas, não foi por ter trabalho ou por ter disciplinas semestrais que a pessoa possa ou não a se envolver em associações, em grupos e eu tive tempo porque já estava envolvida e porque queria ter tempo. Estive na Tuna... (...) Parece-me que isso é entendido como uma decisão pessoal e não que vá desenvolver competências que sejam a favor das pessoas para o desempenho académico... (...) Há professores que acham que isso é participação cívica e é positivo e há outros que vêm isso como uma forma de não investir... (E2, 23 anos, sexo feminino, Curso 2)

No caso do estudante do Curso 1, quando questionado sobre estas oportunidades, faz distinção entre atividades mais ou menos relacionadas com as temáticas do curso e (d) a vida profissional e as atividades de índole mais transversal, nas quais, tal como no Curso 2, parece não haver interferência dos docentes, tratando-se de atividades da iniciativa e sendo completamente geridas pelos estudantes, num território e registo autónomos. Parece que apenas as atividades que são de âmbito co-curricular e que têm relação direta com os conteúdos e temáticas do curso e/ou do futuro exercício profissional têm o apoio explícito e o incentivo dos professores à participação.

### ***Percurso e expectativas de mudança***

Já tínhamos ouvido mas não tínhamos a mínima ideia de quando ia acontecer ou de qual seria o impacto do acontecimento (...). Na prática (...) foram-nos propostas duas opções em que numa fazíamos o curso como estava previsto e noutra entrávamos no Processo de Bolonha tendo apenas mais um semestre que seria um projeto, uma tese, uma dissertação... não havia ainda uma noção muito bem... do que é que iria diferenciar o relatório de estágio da dissertação ou da tese (...) Era uma opção nossa, tínhamos de dizer se queríamos ficar ou se queríamos transitar. (...) eu fui um dos que optei por fazer o Mestrado Integrado... fomos muito poucos,

não sei se era o medo de a tese correr mal ou de as pessoas não conseguirem cumprir com as expectativas. (E1, 23 anos, sexo masculino, Curso 1)

O excerto acima realçado parece remeter para um registo de vivência da mudança, por parte do sujeito, como sendo um elemento inerente ao seu trajeto e que se constitui como parte integrante do seu posicionamento académico, profissional e, em última instância, pessoal. Este registo de aceitação e vivência da mudança como algo conotado positivamente não se constatou no caso da estudante do Curso 2, a qual parece ter vivenciado esta transição como algo pautado por avanços e recuos sucessivos, discursos ambivalentes e contraditórios, que geraram instabilidade e insegurança no processo. A estudante, com efeito, parece partilhar de um certo clima de instabilidade institucional, que vai desde a decisão do *timing* da transição, aos moldes em que a mesma se realizaria, bem como ao nível dos anos curriculares e estudantes abrangidos. A questão da estrutura do(s) ciclo(s) de estudo(s) a adotar parece ter sido fonte de mal estar na instituição, algo naturalmente sentido pelos estudantes que, em determinada altura, na eminência de o seu curso poder não transitar para um ciclo de estudos de 3+2 anos de mestrado integrado, antecipam a ameaça de ficar em desvantagem relativamente a colegas de outras faculdades, por saírem com um diploma de estudos de grau percecionado como inferior. Esta ameaça parece, como pode ser lido no excerto abaixo, fazer com que os estudantes queiram participar nesta transição, que rapidamente é sentida como pouco válida.

Havia (...) professores que diziam que íamos entrar (...) outros que já não sabiam... havia muitas mensagens contraditórias (...) ... Na altura estávamos no 4º ano, achávamos que íamos entrar... O problema é que se falava que ou entrava só com o 1º ciclo, quem estava no 1º, 2º e 3º ano ou então era para toda a gente. Claro que isso criava instabilidade... ficava a pensar como seria o 5º ano...

Senti que havia muita desorganização, não sabíamos muito bem... Bolonha, supostamente era tudo diferente, mas acabou pelas coisas ficarem um bocadinho iguais... (...) a diferença é que tínhamos o Mestrado para fazer, fizemos o Mestrado num ano...

Nós queríamos Bolonha porque queríamos estar em pé de igualdade com os restantes que iam sair... (...) e então, claro que queríamos sair com o Mestrado Integrado... agora, a meio do ano já estávamos a dizer que Bolonha era uma treta... (E2, 23 anos, sexo feminino, Curso 2)

Com efeito, este trecho de conversação indicia uma adesão que, apesar de requerida, não parece ser desejada, parecendo a vivência deste ajustamento ser baseada em expectativas de involução, ou seja, de passagem para um quadro de funcionamento pautado pela desordem e pela dúvida. Não parece perspetivarem-se mais-valias, mas o sentimento de estar de fora de um processo que genericamente fora adotado em contextos congêneres parece que, mais ou menos implicitamente, remete para a importância de fazer parte de algo que é novo, que será do tempo futuro e, como tal, não aderir poderia significar, profissionalmente, uma desvantagem competitiva.

Pudemos perceber, ao longo da análise, diferenças ao nível da assunção e vivência do processo de mudança que de algum modo seriam expectáveis. A perspetivação e entendimento da mudança poderão persistir de uma forma ou de outra nas percepções dos sujeitos entrevistados, sob influência dos conteúdos programáticos, das matérias em estudo em cada curso. Os cursos de natureza tecnológica poderão adotar um discurso face à mudança e querer assumir uma velocidade, ritmo e amplitude diferentes dos cursos cujas temáticas e matérias de estudos são associadas aos processos humanos. Constatámos também tais diferenças de vivência e gestão pessoal dos ritmos de mudança, ainda que baseando-nos num registo infuso, nas conversas com os docentes das duas áreas de estudo aqui em análise, como veremos adiante.

Das duas conversas que nos foram concedidas pelos estudantes finalistas no seu ano de transição para o Processo de Bolonha, pudemos constatar que ambos detinham um conhecimento que consideramos de exterioridade, (ainda) não apropriado, deste percurso. As perspetivas colhidas não serão alheias ao horizonte temporal deste processo de recolha de dados, que ocorre num momento no qual a implementação do Processo de Bolonha decorre em pleno. Com efeito, ainda que este ajustamento tenha atravessado a reta final do percurso académico dos estudantes, com implicações mais ou menos explícitas para a dinâmica e estrutura e funcionamento do ciclo de estudos que cada um frequentou, a implementação de um processo desta dimensão e complexidade implica um *timing* de (re)conhecimento, entrosamento e adaptação que será uma co-construção de configuração espiralada, pautada por reflexões e recursividades múltiplas, avanços e recuos nos processos de compreensão e interpretação do observado e/ou do vivido.

A este respeito ocorre-nos apontar o que Ferreira (2006: 14) refere acerca dos processos de mudança e desenvolvimento dos sujeitos, como sendo algo inerente à atividade organizadora dos sujeitos, um ato criativo (e criador) de construção e ampliação de sentido, de compreensão. Por outro lado, parece-nos que não será de excluir a referência que Magalhães e Stoer (2005) fazem à questão da elaboração das políticas nos dias de hoje. Este processo (conceptual, discursivo e material) não é, de acordo com os autores, inocente e linear com vista à introdução de progresso. Tratar-se-á de uma construção que não exprimirá intenções «universais e inequívocas», mas «seja qual for o projeto, a decisão política é um texto dentro de um (con)texto, sem determinação directa entre um e outro» (Magalhães & Stoer, 2005: 20-21). Esta eventual alienação traduz-se nas diferenças a este nível, o da política, e ao nível da sua implementação, o das políticas, com diferenças no âmbito da sua narrativa e princípios fundadores face à sua ativação no contexto que visa enquanto projeto de mudança social (Magalhães & Stoer, 2005).

Parece-nos ser preeminente, por parte dos estudantes, o sentimento de um certo distanciamento vivencial, relativo à mudança em curso. Com efeito, se, por um lado, entendemos o seu enquadramento no processo de desenvolvimento dos sujeitos rumo à construção interna da mudança, por outro, invade-nos também a constatação de que o processo de construção

de política e da implementação das respetivas políticas que parece ocorrer num e de um diálogo entre as partes, que resulta num projeto de mudança social, não assumindo de imediato, como que por decreto, o teor decretado. Entendemos que este projeto de mudança social, que Magalhães e Stoer (2005) situam no contexto da elaboração e da ação política, tem um tempo de implementação, sujeito agora a reflexividades e possibilidades a serem geridas, ao invés de mudanças «previamente estabelecidas e direcionadas» (p. 26). A dimensão do (des) conhecimento pareceu-nos ser considerável, não tendo havido a alusão a qualquer intervenção no planeamento do mesmo. Efetivamente, intuímos, em ambas as entrevistas, que o papel dos estudantes nesta implementação ter-se-á inserido, ainda que inadvertidamente, numa lógica de espetador que assiste ao final de um episódio. Impõe-se-nos desde logo a interrogação acerca da existência de uma eventual articulação dos diversos atores da comunidade académica em torno deste processo de implementação: docentes, discentes e órgãos de gestão. Se, por um lado, estes estudantes poderão já estar mais focados no tempo que está para vir, isto é, na realidade e no mundo exterior ao que se passa e vive na da academia, podendo ter-se subtraído a esse envolvimento no debate e planeamento da mudança que seria necessário a uma relação de interioridade e de envolvimento com este processo, por outro, os estudantes são os que terão uma maior visão de conjunto do funcionamento do curso, da faculdade e do perfil esperado pelo mercado de trabalho.

### **Sentidos construídos acerca da vivência da implementação do Processo de Bolonha: antecipar ou gerir**

Com as entrevistas realizadas aos diretores de curso pretendemos aceder e compreender o processo e o itinerário percorridos, em ambos os cursos em estudo, com vista à construção dos mecanismos necessários ao ajustamento para o Processo de Bolonha. Ora, o processo de transição e os procedimentos descritos pelos docentes são distintos entre si, em diversos aspetos. Fomos criando entendimentos de que tais divergências derivam, em grande medida, do facto de os dois cursos se posicionarem em pontos de partida bastantes distintos com vista ao alcance e concretização da transição. Efetivamente, tais distâncias são postas em evidência em diversos momentos, a pretexto da alusão à estrutura de funcionamento prévia de ambos os cursos, assim como no que concerne à arquitetura do plano de estudos, bem como ao regime de funcionamento, aspetos, aliás, intrinsecamente interligados.

### ***Bolonha antecipada: tensões e fluências***

Remete este tema para o discurso do diretor do Curso 1 que alude ao facto de a preparação para Bolonha ter começado em 1999, ano em que saíram os primeiros licenciados do curso. Assim, podemos inferir que, no ano da transição para o Processo de Bolonha, os responsáveis pelo ajustamento, aqui consubstanciados na figura de diretor de curso, parecem ter uma tarefa mais de natureza administrativa e de formalização da transição, do que um desafio de ordem mais estrutural e de transição concetual para um registo de ensino-aprendizagem novo e inovador:

Pelo menos em 99 (...) já havia a perspectiva e começou-se a apontar para se fazerem alterações no curso, no sentido de o dirigir para o formato proposto por Bolonha, facilitando, de certa forma... aquilo foi mais uma questão formal de cumprir com as regras que foram dadas pelo Ministério, preencher os formulários todos, justificar tudo, enfim... o que deu trabalho foi isso. Houve um conjunto de projetos que trabalharam isso e justificaram devidamente a adequação a Bolonha, mas numa perspectiva que já tinha sido preparada antes. (DCE, Curso 1)

A transição para o Processo de Bolonha foi antecipada aquando da própria criação do curso que teve já em conta os pressupostos do Processo de Bolonha que então se desenhavam: o curso parece ter nascido com «Bolonha no horizonte» (DCE, Curso 1).

No caso do Curso 2, a transição aparece após um período longo sem alterações no plano de estudos pelo que foi necessário implementar mudanças mais profundas: «noutras universidades as mudanças foram menos profundas... mantiveram mais ou menos as mesmas disciplinas e noutras não porque tinham feito uma revisão curricular há menos tempo» (DCE, Curso 2).

Por outro lado, a luta pela criação de um ciclo de estudos de mestrado integrado no âmbito do Curso 2 foi agregadora de esforços conjuntos por parte de várias faculdades congêneres e terá permitido reforçar a força negocial destas face à tutela. Esta parece ter sido também uma oportunidade de comparação e reflexão acerca do plano de estudos em vigor nas diferentes escolas:

A nível interuniversitário foi extremamente positivo porque as universidades públicas sentiam que tinham mesmo de lutar por algo em comum e houve a elaboração de documentos, a elaboração de critérios, de orientações de currículo, de critérios mínimos que deveriam ser respeitados pelas várias universidades.

Considerando o nível de todas as universidades criou-se um método e uma ideia de que não somos só concorrentes, mas que temos também interesses comuns. (DCE, Curso 2)

Um outro aspeto que foi realçado nesta entrevista diz respeito à oportunidade, ainda que possa ter derivado de uma construção compulsiva, que este ajustamento vem trazer de discussão interna, entre pares, no âmbito da (re)estruturação do itinerário curricular e programático do curso. Este tema transporta-nos para uma reflexão acerca da natureza e qualidade das relações entre docentes e as suas implicações para o funcionamento e dinâmica de atualização do curso. Ocorre-nos fazer associação entre este aspeto e a manutenção do plano de estudos do curso por

um período longo, conforme referido. Parece estar presente, ao longo do período de transição para o Processo de Bolonha, uma dinâmica profissional e institucional marcada pelas tensões associadas ao processo e às etapas necessárias para a sua concretização. Conforme pode ser lido no excerto abaixo, depreende-se que haveria uma dinâmica relacional instituída, marcada por algum afastamento, que é sacudida pelo imperativo de ajustamento ao Processo de Bolonha. A transição parece ser uma oportunidade de encontro e reflexão, ao impulsionar os docentes para se envolverem e discutirem, formal e informalmente, a sua implementação no curso:

Foi uma oportunidade para as pessoas começarem a discutir aspetos importantes da formação dos alunos, para começar a falarem entre si, a encontrarem-se, a discutirem, a defenderem ideias mesmo que fossem diferentes e acho que isto foi, do meu ponto de vista, extremamente positivo para a instituição. Havia pessoas que nunca falariam umas com as outras e que começaram a falar, (...) embora com imensa desconfiança... (DCE, Curso 2)

Enquadramos esta mobilização numa lógica de assunção de que o momento de alterações e de mudanças mais ou menos profundas, e com probabilidade de acarretar transformações sistémicas organizacionais, que se antecipam como mais ou menos assinaláveis, poderá, por si só, ter constituído um imperativo mobilizador para a participação, sob pena de exclusão, ao não se ser tido em consideração. No entanto, esta participação não se fez sem tensões, porque existem inseguranças relacionadas com a garantia de continuidade do posto de trabalho, com o receio de, ao perder ou diminuir horas letivas, haver lugar a um esvaziamento de função. Este receio terá sido parte integrante e marcante no trajeto e na configuração que a alteração ao plano de estudos assumiu posteriormente, durante a transição para o Processo de Bolonha:

As pessoas não saberiam se as normas da regulação da carreira docente tinham-se mantido ou não e queriam... havia esta dúvida, não sabiam como iria funcionar no final do semestre... houve uma pressão muito forte para aumentar a quantidade de disciplinas e o currículo que está é o resultado das negociações a este nível. Este medo da reestruturação da carreira... havia aqui professores que estavam a contar, a tentar marcar pontos, a contar horas e a tentar defender o número de disciplinas em determinados grupos, a tentar reduzir o dos outros e é evidente que houve tensões... era necessário negociar e é evidente que o currículo que resultou não é o currículo ideal para ninguém porque se um pequeno grupo tinha ficado de lado é porque os outros tinham aplicado o que queriam. (DCE, Curso 2)

### ***Bolonha operacionalizada: flexibilização curricular, carga horária e volume de trabalho***

No que respeita a este núcleo de sentido, e no que diz respeito ao Curso 1, a preparação para este ajustamento esteve alinhada com a identificação dos princípios e pressupostos defendidos no âmbito do Processo de Bolonha, relativos a aprendizagem autónoma e autorregulada pelos próprios estudantes:

a vantagem é mais para os alunos. ... A aprendizagem com base no desenvolvimento prático de casos concretos, trabalhos concretos, com base na autoaprendizagem (...) sob a vigilância dos docentes (...) a gente com essa questão dos trabalhos sempre percebeu que não era com os testes que os alunos ficavam a saber as coisas, era por ir fazendo e aprendendo a fazer. (DCE, Curso 1)

Com efeito, a formação académica parece ser incentivada através da autoaprendizagem, concretizada através da realização de trabalhos, cuja finalidade é a autoavaliação da progressão da aprendizagem. No entanto, é de salientar que esta componente, assumida como um elemento enquadrável no Processo de Bolonha, nem sempre contribui para a classificação final na unidade curricular – o que poderá gerar nos estudantes, como reconhece o diretor de curso, desmotivação e, consequentemente, desinvestimento:

Temos cadeiras em que os trabalhos são mesmo para avaliação... cadeiras em que os trabalhos são mesmo só formativos... também é um aspeto de Bolonha, não é só a avaliação; eles fazem trabalhos para praticar, para aprender. Conta para a formação (DCE, Curso 1)

No caso do Curso 2, são também perspetivadas e elencadas vantagens relativas ao incremento do trabalho autónomo do estudante e às suas possibilidades de escolha de algumas unidades curriculares, passando-se para um plano de estudos flexibilizado, face ao anterior.

Começamos a pensar nas mudanças curriculares com bastante antecedência (...) e já era tempo de mudá-los, já havia algumas críticas, que era um currículo muito rígido, que a pessoa quando escolhia, nomeadamente, uma área não havia margem de manobra, que não haviam opções no 1º ciclo... no sentido de flexibilizar um bocadinho este currículo, sobretudo para os estudantes poderem ter perfis mais variados na sua formação. (DCE, Curso 2)

Esta permeabilidade para a construção de parte do plano de estudos pelo estudante, revela-se por si só como um mecanismo de incentivo a uma aprendizagem autónoma e autorregulada, na medida em que permite ao estudante ser parte ativa na escolha (e co-construção) do seu perfil de saberes e conhecimentos.

As disciplinas obrigatórias de uma determinada área podem ser escolhidas como optativas nas outras áreas. Há condições de poderem ter a oportunidade para pensar mais no currículo que querem, desde aproveitar as optativas, etc... Este tipo de currículo permite ter uma escolha, ou seja, de ter uma área de escolha preferencial e depois podemos complementar com uma área melhor (...) o que também é muito positivo para os estudantes é ter esta possibilidade de ir aumentar o seu trabalho pessoal... (DCE, Curso 2)

Deste discurso sobressai também um aspeto – o de ser importante dar-se continuidade à abertura à discussão. Com efeito, tendo em conta a consciência de que afinamentos posteriores são necessários, parece-nos o posicionamento de abertura revelado ser sinónimo de uma noção

clara da importância de se introduzirem melhoramentos no processo, por um lado, e de que estes serão tanto melhores quanto mais participados forem pelos atores envolvidos, por outro.

A carga horária letiva aparentemente sentida como excessiva para docentes e estudantes é um outro elemento que sobressai da análise desta entrevista, e com efeitos a nível do processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta a sobrecarga para docentes e estudantes.

E é óbvio que tem muitas disciplinas que, embora sejam semestrais, tem demasiadas disciplinas, o que faz com que os alunos não tenham o tal tempo necessário para o trabalho pessoal mas isto foi o possível, era uma fase que era necessária atravessar para se tomar consciência, agora os próprios docentes estão sobrecarregados... (DCE, Curso 2)

### ***Bolonha e o desenvolvimento de competências dos estudantes: atividades extra e/ou co-curriculares***

Quando questionamos o diretor do Curso 1 acerca da importância e do papel das atividades extracurriculares para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, abrindo-se mais uma oportunidade para a construção do desenvolvimento de competências transversais, parece que esta esfera da vida académica é vista como sendo da iniciativa e da responsabilidade dos próprios estudantes. Por outro lado, e para além disso, consideramos ser de enfatizar algo que sentimos que pode ser entendido como um convite, ainda que infuso, ao estabelecimento de prioridades por parte dos estudantes. Com efeito, apesar de ser dito que há atividades que têm o apoio e o incentivo do diretor de curso, designadamente os núcleos estudantis, também é feita alusão ao facto de o volume de horas de trabalho que o curso implica deixar pouca margem para investimentos em atividades extracurriculares. Ainda a respeito desta temática, é aludida uma crença numa provável não adesão dos estudantes a atividades extracurriculares, mesmo que houvesse infraestruturas e incentivo à sua adesão/prática. Com efeito, parece haver uma crença de que estes estudantes estão motivados para formas de comunicação, de relacionamento interpessoal e de lazer decorridas em grande parte de forma virtual, mediadas pelas ferramentas informáticas. Esta crença pode reforçar, inadvertidamente, o desinvestimento na socialização e na participação dos jovens e derivar em mecanismos circulares e fechados de comunicação e no estabelecimento de atributos, de parte a parte, entre os docentes e os estudantes, em torno do papel e do incentivo às diversas formas e possibilidades de atuação fora da esfera do académico:

Bom, quanto às atividades extracurriculares, o curso apoia os núcleos... (...) se os alunos se quiserem juntar em coisas dessas têm sempre o meu apoio...

(...) os alunos têm muito trabalho, têm! Portanto, atividades extracurriculares, às vezes, eles não se sentem com disponibilidade para isso... é um bocado isso...

Poderíamos ter mais condições, é um facto! Podíamos ter um ginásio, podíamos ter uma piscina... (...) podíamos ter salas para conhecimentos musicais, podíamos ter... duvido que os nossos alunos... é trabalho a mais, é concentração a mais nas questões tecnológicas... é um certo alheamento dessas (...) ... é mais a internet, o desporto pelo dedo... (DCE, Curso 1)

No caso do Curso 2, também a carga horária letiva excessiva é referida, por docentes e estudantes, como outro elemento que sobressai da análise da entrevista realizada, e com efeitos a nível do processo de ensino-aprendizagem e das possibilidades de os estudantes investirem em atividades extra ou cocurriculares de desenvolvimento pessoal:

E é óbvio que tem muitas disciplinas que, embora sejam semestrais, tem demasiadas disciplinas, o que faz com que os alunos não tenham o tal tempo necessário para o trabalho pessoal, mas isto foi o possível, era uma fase que era necessária atravessar para se tomar consciência, agora os próprios docentes estão sobrecarregados... (DCE, Curso 2)

### ***Bolonha configurada: dissociações entre poder político e políticas***

De relevância é a constatação, no discurso dos entrevistados, de um sentimento de não envolvimento efetivo, participado e partilhado entre o poder político e a academia durante a configuração deste processo.

No caso do Curso 2, são referidos momentos de divergência com a tutela aquando da decisão da transição para um curso de licenciatura (no formato pós-Bolonha, isto é, com duração de três ou quatro anos) ou de mestrado integrado, tendo sido necessária a união entre faculdades congêneres e pressão junto do poder político para que o curso transitasse para mestrado integrado com uma formação integrada de segundo ciclo (3+2 anos). Intuímos facilmente que a força negocial do coletivo terá sido certamente superior, quando comparada com a hipótese de cada curso das universidades públicas fazer valer o seu ponto de vista junto da tutela. Esta mensagem é passada em diversos momentos da conversa:

Foi tentar reunir e promover uma reunião com os representantes das várias universidades públicas (...), com quem nós temos uma linha em comum, nomeadamente, a defender certos princípios de qualidade interna, de formação para a intervenção e da qualidade de sistemas de formação para a investigação e também para tentar orientar as coisas de tal maneira que as mudanças propostas fossem compatíveis com o diploma... (DCE, Curso 2)

No caso do Curso 1, também no que respeita à estrutura formativa que o curso iria adotar, parece ter havido tensões com os decisores. A opção por um ciclo de estudos integrado de 3+2 anos poderá não ter sido pacífica, podendo ter sido assumido como critério prioritário subjacente o critério financeiro, em detrimento de critérios de qualidade, equidade e de comparabilidade

dos perfis de saída dos diplomados. Pudemos perceber, conforme trecho da entrevista abaixo, que terá havido alguma tensão entre as direções dos cursos e os órgãos decisores nacionais e que terá havido necessidade de um processo argumentativo recursivo.

Antes da passagem para Mestrado Integrado... quando se falou em Bolonha houve ali umas alterações aritméticas, transformou-se Bolonha em operações aritméticas... somamos 3+0, 4+1, 0+5 ou 5+0 (...) ... nós fizemos uma revisão curricular a pensar em Bolonha para ser 4+1. Aquilo facilmente se transformou em 5+0 por causa das constantes alterações que íamos fazendo.

(...) entretanto vem a questão de Bolonha pelo lado errado porque veio pela guerra do Ministério e toda a gente se apercebeu que a guerra do Ministério era a guerra dos financiamentos... o Ministro (...) não queria que (...) ficasse com mais de três anos (...) só que eu já não andava a dormir... (DCE, Curso 1)

Consideramos que, face ao que temos vindo a referenciar, as vivências em torno da transição para o Processo de Bolonha assumiram contornos bastante distintos nos dois cursos. Se, por um lado, o Curso 1, de criação muito mais recente, é desde sempre conceptualizado sob os pressupostos do previsto no Processo de Bolonha, o Curso 2, por seu turno, parece ter exigido um exercício de transformação mais profundo nesta passagem para o Processo de Bolonha – não surpreendentemente, no Curso 1 parece que estamos mais perante um trabalho de ajustamento. Os registos discursivos dos diretores de ambos os cursos são, neste enquadramento, bastante diferentes. Assim, enquanto no caso do Curso 2 a tónica discursiva recai essencialmente no registo do vivido, sendo um relato vivencial emocionalmente investido, do qual podemos inferir as dificuldades e constrangimentos sentidos, no Curso 1 o registo é, embora também de âmbito vivencial, mais descritivo, à guisa de narrador, menos intenso emocionalmente. No que à dinâmica interna, local, diz respeito, o registo do discurso do diretor do Curso 1 sugere que esta transição decorreu sem turbulência ou tumultos.

No caso do Curso 2, parece-nos que, travada e ganha a batalha com o poder político face ao mestrado integrado, algo que também é colocado em evidência, surge depois a contenda da implementação, que foi pautada por conflitos e tensões face a tamanhas mudanças que se impunham. Com efeito, toda a estrutura e dinâmicas de funcionamento do curso instituídas são convidadas a mudar, num horizonte temporal reduzido, no sentido da flexibilização do seu plano de estudos e da alteração do regime de funcionamento das disciplinas. A estrutura curricular do Curso 2 sofre alterações substanciais, uma vez que o regime de funcionamento sempre fora anual, passando agora a um funcionamento semestral. Tendo em consideração as inferências que fazemos do discurso, o trajeto de transição para o Processo de Bolonha parece ter sido visto e vivido pelo corpo discente como uma vivência resultante do momento, não tendo havido lugar a uma adequada preparação. Tal antecipação fora, ao invés, encetada no âmbito do Curso 1, daí resultando uma resposta «rápida» a um desafio imediato, que não foi mais do que

a apresentação do modo de funcionamento corrente. Em síntese, parece-nos que a transição do Curso 1 para o paradigma educacional do Processo de Bolonha se inscreve numa lógica que poderemos apelidar de proactiva e fundacional, enquanto no Curso 2 nos parece ser mais reativa e processual.

Apesar destas diferenças, não deixa de ser interessante ver como uma visão mais clássica do ofício de estudante parece ser dominante nas entrevistas dos diretores dos dois cursos. Por exemplo, em ambos os casos os diretores não parecem considerar ser seu papel sustentar o envolvimento dos estudantes em atividades extracurriculares, embora reconheçam o seu potencial para o desenvolvimento de competências transversais. Deste ponto de vista, e apesar de se reconhecer que o envolvimento em experiências extracurriculares e de mobilidade é agora reconhecido como central na capacitação dos estudantes universitários, a organização e seleção destas atividades parece ser deixada à decisão individual e até se sugere que pode afastar os estudantes daquilo que é – sempre foi? – o seu ofício: realizar com sucesso as unidades curriculares, de forma mais ou menos tradicional, como se pode ver em termos da discussão sobre os trabalhos apenas formativos no Curso 1.

### **Considerações finais**

Na generalidade, como vimos, os dados a que acedemos revelam mudanças tímidas que não parecem ir ao encontro do que se costuma associar a uma «mudança paradigmática», equacionada no principal diploma legal nacional – Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março – que consubstancia este processo:

Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistémicas – quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante. (p. 2243)

Parece-nos que estamos em presença de dois cenários e itinerários distintos, decorrentes de dois percursos também eles muito diferentes no que toca ao processo de criação e consolidação dos cursos em análise, que terão tido influências claras na implementação do Processo de Bolonha pelas diferentes distâncias, nos dois cursos, entre plano de estudos em vigor e o preconizado no âmbito do Processo de Bolonha. Com efeito, a criação do Curso 1 decorre no início dos anos 1990, enquanto o Curso 2 data de 1980 com o plano de estudos em vigor no momento da transição a ser implementado desde o final dessa década. Tendo em consideração

que a discussão em torno dos princípios orientadores do que viria a ser o designado Processo de Bolonha decorre na década de 1990, seria de prever, tal como foi referido pelo diretor do ciclo de estudos, que o processo de consolidação do curso e da sua arquitetura formativa tivesse em linha de conta os cenários de uniformização europeia do ensino superior que se avizinhavam. Por outro lado, estamos em crer que o perfil de saída dos seus diplomados, com forte implementação no tecido empresarial, possa ter alavancado esta ligação ao espaço europeu e ao estímulo à internacionalização dos profissionais. Com efeito, sente-se um «alinhamento discursivo» entre o diretor e o estudante finalista, de permeabilidade aos ditames do mercado de trabalho no que respeita aos perfis de competências que um diplomado da área deve reunir, e um genuíno interesse em corresponder-lhe. Tal é corroborado, inclusive, com a realização de trabalhos académicos em regime laboratorial, em articulação com empresas, e com a existência no plano de estudos do curso de uma unidade curricular, de carácter obrigatório, direcionada para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Contudo, e apesar disso, sente-se a necessidade e a importância de preservar a vertente científica e de investigação que um curso de mestrado deve incluir, ao defender-se a realização de uma dissertação, em detrimento de um estágio, previsto no plano de estudos pré-Bolonha.

O processo de transição do Curso 2 implicou uma mudança sentida como substancial pelas entrevistadas, estudante e diretora de curso, porque envolvendo uma multiplicidade de desafios, ocorridos em simultâneo, e que nos parecem estar associados à defesa da manutenção da qualidade da formação oferecida, consubstanciada na conferência de um diploma de grau de mestre, no formato de mestrado integrado, com sustentação na regulamentação europeia do exercício da profissão. Um outro desafio a assinalar é relativo à reestruturação, decorrida num período de tempo curto, de passagem de uma oferta formativa fortemente consolidada em torno de um regime de funcionamento eminentemente anual e com um plano de estudos com disciplinas de carácter essencialmente obrigatório, e que havia que semestralizar e flexibilizar, diversificando a oferta formativa das unidades curriculares optativas. Estes dados parecem ir ao encontro do trabalho de Brito (2012) que sugere que, no decurso da implementação do Processo de Bolonha no ensino superior, é a preocupação com a política institucional que se parece sobrepôr a questões de ordem do desenvolvimento curricular e das consequentes mudanças pedagógicas. Para a autora, este foco «denota que, apesar da rápida incrementação dos pressupostos formais do Processo de Bolonha, pouco mudou verdadeiramente na prática de ensino...» (Brito, 2012: 6).

Por outro lado, também parece ter constituído um desafio assinalável a reestruturação das áreas de formação especializada, em virtude da transposição para um ciclo de estudos integrado e ainda assumindo uma lógica de problemática/contexto de intervenção, em substituição da estruturação anterior, mais híbrida. Num segundo momento ter-se-á, numa tentativa de evitar demasiadas áreas de pré-especialização, reduzido o número de opções nesta oferta

– aparentemente numa lógica de preservação do perfil de «banda larga» dos diplomados, ditando os (futuros) profissionais de uma formação abrangente que permita um trajeto de especialização posterior.

Não serão também de negligenciar os efeitos na implementação desta mudança dos referidos processos humanos de reação à mudança, vividos eventualmente de forma sistémica, por toda a comunidade académica, mas sentidos em particular pelos docentes e pelos estudantes. No que aos estudantes diz respeito, parece que estes terão vivenciado e partilhado do ambiente institucional de mudança sob pressão, o que se refletiu nas alterações aos planos de estudos e área de pré-especialização frequentada e que obrigou a mudanças não desejadas. Note-se que a este respeito é relatado pela estudante entrevistada que, no ano da transição para o Processo de Bolonha, transita também para a nova área de pré-especialização, derivando num perfil de saída que não terá escolhido e para o qual não terá construído significado. Em relação aos docentes estaremos, como foi referido pela diretora de curso, em presença de mudanças em toda a sua linha de atuação, desde os conteúdos programáticos a assegurar, ao regime de funcionamento das unidades curriculares, à carga horária a assegurar, ao número de estudantes por turma e inscritos à unidade curricular, etc. Este processo, naturalmente, parece ter despoletado reações de ansiedade e de tentativa de preservação dos campos de atuação, sob força de imperativos e pressões externas em especial temporais, mas também derivou numa abertura ao diálogo inter e intrainstitucional, o que terá sido enriquecedor para os envolvidos e funcionado como suporte interpares, configurando um tempo e um espaço de análise e reflexão conjunta acerca deste processo nas diferentes faculdades públicas do país. Com efeito, também o trabalho de Melo e Alves (2012), no âmbito das práticas pedagógicas no ensino superior, realça o impacto destas mudanças, fazendo referência a que

as alterações de contextos, processos, conteúdos, práticas, sentimentos e atitudes significam desenvolver todo um conjunto de ações coerentes que desafiam os atores envolvidos a alterarem formas de agir instaladas, cujo hábito se tornou regra e que exigem a reflexão para acompanhar a mudança. (Melo & Alves, 2012: 146)

Um outro aspeto que sobressai destas entrevistas está relacionado com uma prática de avaliação obtida através da realização de trabalhos académicos, a realizar pelos estudantes (individualmente ou em grupo), estratégia que tende a crescer à medida que se avança no curso. Esta opção, podendo ser uma forma de estimular a aprendizagem autónoma do estudante, bem como o trabalho em equipa e o apoio entre pares, pode também, se não devidamente regulada, derivar numa significativa sobrecarga de trabalho para os estudantes, merecendo então uma reflexão e, certamente, uma ação concertada por parte dos docentes envolvidos. Esta opção pode derivar em comportamentos de privação (de sono e outros hábitos de vida saudável) por parte dos estudantes, abandonos da frequência de algumas unidades curriculares, situações estas

vividas com stress e mal-estar. Importa ainda referir que esta opção metodológica acarreta também para os docentes trabalho acrescido. Com efeito, estes dados parecem ir ao encontro do trabalho de Morais (2013: 311), destinado a compreender as conceções e práticas de avaliação dos docentes no contexto da mudança para o Processo de Bolonha, cujos resultados desvelam um progressivo investimento dos docentes na

utilização em particular de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem e no uso de modalidades de avaliação mediadoras dos processos (...) por um lado, mas, por outro, foram igualmente apontados aspetos menos positivos relacionados com essas mesmas alterações, como a diminuição no tempo de acompanhamento dos estudantes, o nivelamento das competências, a diminuição da frequência às aulas e o difícil acesso aos programas de mobilidade quer de alunos, quer de professores. (Morais, 2013: 311)

Neste enquadramento, consideramos que a discussão das questões da pedagogia no ensino superior adquire renovada pertinência e significado, retomando-se a discussão o papel dos docentes enquanto agentes facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. A (eventual) sobrecarga de trabalho dos estudantes de ambos os cursos estudados deixará, para grande parte destes, pouco tempo e espaço para o seu envolvimento em atividades extra e/ou curriculares, como se pretende que aconteça, advogando que o desenvolvimento dos estudantes e o seu estabelecimento de uma relação implicada e de compromisso com a instituição passa também pela diversificação das suas experiências e pela diversificação dos atores com que interage durante este período (Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Coates, 2007). Não podemos deixar de salientar o sentir que construímos em relação à importância que os docentes entrevistados (não) dão às atividades extra ou co-curriculares, enquanto co-construtoras do desenvolvimento pessoal e do perfil profissional dos estudantes. Efetivamente, fica-nos a sensação de que, apesar de serem referidas como importantes, estas são da responsabilidade dos próprios estudantes, que são autónomos na escolha de se envolverem e, se sim, em quais. Registamos um discurso essencialmente focado nas atividades curriculares, parecendo haver uma desvalorização das que extravasam o âmbito académico curricular.

No geral, tal como tem vindo a ser referido na literatura, fica claramente a ideia de que este processo deveria ter envolvido e ouvido mais a academia, de forma a que esta, sendo elemento ativo, pudesse nele se envolver de forma participada e certamente enriquecedora, associando-se atempadamente e de forma integrada a agenda política e a agenda da academia (Veiga & Amaral, 2009; Azevedo, 2008), podendo tal derivar em verdadeira inovação curricular, a qual implica (re)organizações e desenvolvimento curricular (Leite, 2012), assumindo-se, eventualmente, a pedagogia universitária como um campo de investigação e do saber essencial para a construção do conhecimento e para a consolidação de uma «certa forma de conceber a profissionalidade docente» (Vieira, 2009: 108).

Consideramos assim que investigação futura nesta área deve ser desenvolvida no sentido de compreender os contornos de evolução da implementação do Processo de Bolonha no ensino superior em Portugal, designadamente no que respeita às adequações curriculares, às práticas pedagógicas em curso, bem como às oportunidades e constrangimentos que este contexto encerra para o envolvimento e desenvolvimento dos jovens adultos que frequentam o ensino superior.

**Correspondência:** CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal.

E-mail: imenezes@fpce.up.pt

## Referências bibliográficas

- Almeida, Leandro, & Vasconcelos, Rosa M. (2008). Ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34.
- Amaral, Alberto (2003). *Avaliação, revisão e consolidação da legislação do ensino superior*. Porto: CIPES. Retrieved from [http://www.mces.pt/docs/ficheiros/Avaliacao\\_Revisao\\_e\\_Consolidacao\\_da\\_Legislacao\\_do\\_ES.pdf](http://www.mces.pt/docs/ficheiros/Avaliacao_Revisao_e_Consolidacao_da_Legislacao_do_ES.pdf)
- Amaral, Alberto (2004). *Managerialismo e governação das instituições do ensino superior, em formas de governo do ensino superior* (pp. 33-49). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Amaral, Alberto (2007). *A reforma do ensino superior português, em políticas do ensino superior*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Azevedo, Sebastião Feyo de (2008, outubro). *O Processo de Bolonha e as suas repercussões no sistema do ensino superior europeu*. Comunicação apresentada ao IX Encontro de Reitores do Grupo Tordesillas, Universidade do Porto, Portugal. Retrieved from <https://web.fe.up.pt/~sfeyo/#conferences>
- Bardin, Laurence (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berger, Guy (2009). A investigação em educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175-192.
- Brito, Elisabete (2012). *As implicações do Processo de Bolonha na formação de professores: Um estudo nas escolas superiores de educação em Portugal* (Tese de doutoramento). Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Bogdan, Rober, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, Robert, & Taylor, Steve J. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Questões de sociologia*. Lisboa: Edições Fim de Século.
- Coates, Hamish (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121-141.

- Esteves, Manuela (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In Carlinda Leite (Ed.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 45-61). Porto: CIEE/Livpsic.
- Declaração de Bolonha* (1999). Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha, 19 de junho. Retrieved from [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0F-C1FF805/394/Declaracao\\_Bolonha\\_portugues.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0F-C1FF805/394/Declaracao_Bolonha_portugues.pdf)
- Fernandes, João F. (2008, junho). *A implementação do Processo de Bolonha nas instituições*. Paper presented at Seminário Processo de Bolonha e os seus Desenvolvimentos, Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Ferreira, Pedro D. (2006). *Conceções de cidadania e experiências de participação na sociedade civil: Uma perspetiva do desenvolvimento psicológico* (Tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Gonçalves, Albertino (2004). *Métodos e técnicas de investigação social: Programa, conteúdo e métodos de ensino teórico e prático* (Relatório apresentado à Universidade do Minho para Provas de Agregação no Grupo Disciplinar de Sociologia). Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais, Braga. Retrieved from <http://pt.slideshare.net/soniacarvalho98434/mc3a9todos-etc3a9cnicasdeinvestigac3a7c3a3osociali>
- González, José María, Arquero, José Luis, & Hassall, Trevor (2009). Bologna and beyond: A comparative study focused on UK and Spanish accounting education. *Higher Education in Europe*, 34(1), 113-125. doi:10.1080/03797720902747082
- Leite, Carlinda (2012). O processo de Bolonha em que pode ou em que está a promover a inovação curricular?. In *Revisitar os estudos curriculares: Onde estamos e para onde vamos?. Atas do XIX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*. Lisboa: AFIRSE.
- Lima, Licínio C., Azevedo, Mário. N., & Catani, Afrânio M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13, 7-37.
- Melo, Luísa Ataíde e, & Alves, José M. (2012). Contributos para a compreensão das práticas pedagógicas no ensino superior: Um estudo exploratório sobre a auto-perceção dos docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Internacional*, 12, 125-149.
- Mendes, Bruno (2010). *Bolonha: Um novo paradigma, uma nova aprendizagem?: O que nos dizem os relatórios de concretização do Processo de Bolonha* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Morais, Ana (2013). *O processo de Bolonha e a avaliação das aprendizagens: Um estudo de práticas em mudança* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- OECD. (2007). *Reviews of national policies for education: Tertiary education in Portugal 2007*. Paris: OECD.
- Pacheco, José. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105-143. Retrieved from <http://www.scielo.oces.mctes.pt>
- Pascarella, Ernest T., & Terenzini, Patrick. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella, Ernest T., & Terenzini, Patrick. T. (2005). *How college affects students: Vol. 2*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Patton, Michael Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Seixas, Ana M. (2001). Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão, & José A. Correia (Eds.), *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à «educação» da crise* (pp. 209-238). Porto: Edições Afrontamento.
- Serapioni, Mauro (2000). Métodos qualitativos e quantitativos: Algumas estratégias para a integração. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1), 187-192. doi:10.1590/S1413-81232000000100016
- Sousa, Isabel M. (2011). *Processo de Bolonha e mudanças na educação superior: Um estudo no ensino superior politécnico português* (Tese de doutoramento). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Stoer, Stephen R., Magalhães, António M., & Rodrigues, David (2004). *Os lugares da exclusão social: Um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Stoer, Stephen R., & Magalhães, António M. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tuckman, Bruce W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, Rosa M., Almeida, Leandro S., & Soares, Ana Paula (2002). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo com estudantes de engenharia da Universidade do Minho. In *Atas do Congresso Internacional de Educação em Engenharia*. Santos: SENAC Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia.
- Veiga, Amélia, & Amaral, Alberto (2008). How does the Bologna process challenge the national traditions of higher education institutions?. In Jussi Välimaa & Oili-Helena Ylijoki (Eds.), *Cultural perspectives on higher education* (pp. 245-263). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Veiga, Amélia, & Amaral, Alberto (2009). Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education*, 57(1), 57-69.
- Veiga, Amélia, & Amaral, Alberto (2011). Uma interpretação do olhar da história sobre Bolonha. *História. Revista da FLUP*, 4(1), 29-40.
- Vieira, Flávia (2009). Em contracorrente: O valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 107-126.
- Vieira, Flávia (2009). Reconfigurar a profissionalidade docente através de uma pedagogia da experiência. In Bento Duarte Silva, Leandro Almeida, Alfonso Barca (Orgs.), & Manuel Peralbo, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5281-5296). Braga: Universidade do Minho.
- Veiga, Amélia, & Neave, Guy (2015). Managing the dynamics of the Bologna reforms: How institutional actors re-construct the policy framework. *Education Policy Analysis Archives*, 23(59). doi:10.14507/epaa.v.23.1891
- Zabalza, Miguel A. (2002). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

## **Legislação**

Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro. *Diário da República*, nº 37/2005 – Série I A. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.

Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março. *Diário da República*, nº 60/2006 – Série I A. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.