

## **43. Concretização do processo de Bolonha e ajustamentos na docência universitária: dados e reflexões sobre uma experiência**

**Amélia Lopes, Henrique Vaz, Fátima Pereira e Tiago Neves**

Centro Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP/CIIE)

### **Introdução**

Pretende-se contribuir para a discussão sobre dimensões envolvidas nos processos de ajustamento na docência universitária na concretização do processo de Bolonha, através de análises de documentos, questionários e grupos de discussão focalizada (GDF), relativos à avaliação dos dois semestres do 1º ano da 1ª edição e ao 1º semestre da 2ª edição do 2º ciclo - curso de Mestrado em Ciências da Educação (MCE) – da Universidade do Porto<sup>1</sup>. Trata-se mais de dar conta de uma experiência institucional, tal como vivida por docentes e estudantes, que de uma contribuição teórico-analítica sobre o processo de Bolonha. A este propósito sublinhamos apenas que nos situamos na perspectiva de Castanho (2004: 34), acreditando que se a universidade se reservou sempre “uma área de identidade original”, caracterizada pela intencionalidade, pela criatividade, pela criticidade e pela indissolubilidade investigação e ensino, este é um tempo em que a universidade pode fazer das transformações em que se encontra uma oportunidade maior de desenvolvimento.

### **Apresentação do curso**

Com referência ao nível 7 do Quadro Europeu de Qualificações, o MCE prevê um perfil profissional que compreende competências: de análise crítica; de concepção, gestão e avaliação; e de intervenção e de investigação em educação.

Visando preparar para o acesso ao trabalho especializado nos domínios da formação e da educação formal e não formal, ele situa-se em continuidade com os 1º Ciclos em (Ciências) da Educação, mas dirige-se também a licenciados doutras áreas.

Como se pode ver no plano de estudos (anexo 1), o MCE possui 120 ECTS distribuídos igualmente por 2 anos, e organiza-se em 4 semestres, os dois primeiros focalizando conhecimentos e competências a serem desenvolvidas nos dois semestres seguintes, numa

---

<sup>1</sup>Relatório de concretização do processo de Bolonha em [http://sigarra.up.pt/fpceup/conteudos\\_geral.conteudos\\_ver?pct\\_pag\\_id=1166&pct\\_parametros=p\\_pagina=1166&pct\\_disciplina=&pct\\_grupo=3458#3458](http://sigarra.up.pt/fpceup/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=1166&pct_parametros=p_pagina=1166&pct_disciplina=&pct_grupo=3458#3458)

de duas vias: profissionalizante, com estágio e desenvolvimento de um relatório; ou de investigação, com realização de trabalho de campo e escrita da dissertação.

O 1º ano possui um tronco comum de 22 ECTS e um tronco opcional de 38, dos quais 24 são relativos às disciplinas específicas 1, 2 e 3, as quais, em cada edição, se concretizam em “domínios de aprofundamento”.

Dado que aos ECTS de cada UC correspondem 40 % de horas de contacto e 60 % de trabalho autónomo, a carga horária traduz-se em 20 horas de contacto semanais.

Na edição de 2007, os estudantes eram na maioria professores ou educadores (54 em 75) e na edição de 2008 os estudantes são na maioria licenciados em ciências da educação (40 num total de 68).

A avaliação relativa à 1ª edição concerne os programas das disciplinas (Fichas de Unidade Curricular - FUC) - metodologias de ensino e de aprendizagem; a gravação áudio de 2 GDF, um com docentes e outro com estudantes. A avaliação relativa à 2ª edição envolve dados recolhidos por questionário, em reunião de docentes e em GDF com estudantes.

### **Projecto pedagógico**

Sobre a 1ª edição, da análise das FUC, do 1º e do 2º semestres, no que concerne as metodologias de ensino nas horas de contacto e os modos de aprendizagem nas horas de trabalho autónomo (anexo 2), destaca-se:

- as metodologias privilegiadas nas horas de contacto são a exposição teórica, o trabalho em grupo, os debates e a orientação tutorial; análise de textos, simulações, avaliação das aprendizagens, análise de casos, visitas de estudo, simulações, seminários por especialistas externos, confecção de meios de recolha de dados, realização de colóquio são outras das metodologias utilizadas;

- os modos de trabalho autónomo utilizados foram os seguintes por ordem de frequência: trabalhos individuais ou de grupo, leitura e análise de textos, pesquisa de terreno, pesquisa bibliográfica, estudo e preparação de apresentações nas horas de contacto;

- as metodologias de ensino e modos de aprendizagem nas horas de contacto são mais diversificadas que os modos de trabalho autónomo;

- as metodologias de ensino e modos de aprendizagem nas horas de contacto são mais diversificadas que os modos de trabalho autónomo;

- do 1º para o 2º S diversificaram-se as componentes de avaliação: trabalhos de investigação, sínteses reflexivas, apresentação de trabalhos individuais e de grupo, elaboração de projectos, *portfolios*, dinamização de colóquios, etc.;

- no 2º semestre as dinâmicas de ensino e de aprendizagem, incluindo formas de avaliação, focalizam mais as dimensões de projecto e de investigação.

### **Perspectivas dos docentes**

A análise do GDF dos docentes permite-nos afirmar que não é ao nível das dinâmicas de ensino e de aprendizagem que os ajustamentos se fazem sentir; os docentes consideram que a esse nível já “estavam” em Bolonha. Os ajustamentos dizem antes respeito a: intensificação do trabalho pedagógico e seu impacto noutras áreas da actividade docente; organização do trabalho pedagógico e qualidade deste em função das características dos estudantes.

O trabalho do professor de mestrado, antes com um número reduzido de estudantes com quem estabelecia uma relação de formação próxima, de interioridade e pouco escolarizada, foi alterada. O número de estudantes quadruplicou, as FUC devem ser colocadas on-line em português e inglês, os sumários das aulas e documentos associados devem ser disponibilizados on-line até 48 h após a aula, o trabalho do estudante passa a estar rigorosamente vinculado às épocas do ano escolar e o funcionamento é agora semestral.

O funcionamento semestral aparece como a principal mudança a requerer ajustamentos, pois diminui o tempo de gestão da relação de formação e do processo de aprendizagem.

A distância entre o que se pretende dos estudantes e o seu ponto de partida é outra dimensão a requerer ajustamento. Para os professores, os estudantes possuem uma representação do ensino superior muito centrada no professor que tudo deve fornecer e dizer, o que exige adaptações e esclarecimentos de expectativas de parte a parte. Ao mesmo tempo, a necessidade de respostas e de instrumentos práticos por parte dos estudantes entra em contracorrente com a necessidade, sentida pelos professores, de uma iniciação à análise específica dos fenómenos educativos, que tenha em conta a sua construção histórica e dimensão social.

### **Perspectivas dos estudantes (e dos professores)**

Associando a estes dados os relativos ao GDF com estudantes, verifica-se que s projectos de investigação e seu acompanhamento tutorial de forma sistemática e em laboratório são para docentes e estudantes a metodologia de trabalho com mais impacto no desenvolvimento de competências de investigação e de inovação. Também ao avaliarem as UC por questionário, os estudantes apreciam de forma mais positiva as UC relacionadas com metodologias e procedimentos de pesquisa, ao mesmo tempo que consideram que a sua preparação para estas é inferior (anexo 3).

Aprender a usar a tutoria é uma categoria de análise que emerge com saliência no discurso dos estudantes, para o que os docentes contribuem.

O MCE é avaliado positivamente pelos estudantes da 1ª edição, na componente de aquisição de competências de investigação, mas também no clima de formação, em que destacam a relação professores e estudantes e a dinâmica científica da instituição.

Professores e estudantes, nas duas edições, coincidem nas metodologias privilegiadas e preferidas nas UC teórico-práticas: leitura de textos, especialmente escolhidos, fora mas sobretudo dentro das aulas e seu debate.

Para os docentes esta é já uma estratégia de adaptação, pois, tendo o mestrado duplicado as horas de contacto e sendo muitos deles (profissionais ou não) trabalhadores, é real a sua falta de tempo para desenvolverem trabalho autónomo de qualidade.

A forte carga lectiva que impede um trabalho autónomo de qualidade é o aspecto mais negativo apontado por estudantes. Os estudantes da 2º edição, entretanto, na maioria licenciados em CE, apontam como segundo aspecto mais negativo o facto de o mestrado não possuir a novidade esperada.

### **Conclusões e reflexões**

Os dados revelam que as perspectivas de professores e estudantes convergem em aspectos centrais, de que se destaca, positivamente, a centralidade das metodologias de projecto e de investigação para a aquisição de competências e sentimentos de progresso, e, negativamente, a forte carga lectiva/horária, pelas suas implicações na relação pedagógica e na aprendizagem.

Os dados apresentados apontam ainda para três tipos de “choque” vividos pelos professores no processo de ajustamento:

- passagem de um trabalho baseado na interioridade a um trabalho baseado na exterioridade;
- passagem de um trabalho em pequenos grupos de “eleitos” a um trabalho massificado e escolarizado;
- aumento do esforço de ensino no âmbito de competências de projecto e de investigação, antes já mais elaboradas nos estudantes.

Os dois primeiros implicam adaptações estruturais que permitam conciliar o quanto de democratização do acesso a massificação representa, evitando aspectos nefastos da escolarização e repondo o trabalho docente em níveis de intensidade adequados à qualidade da docência universitária aos seus vários níveis.

O terceiro chama a atenção para o facto de ser ainda ao professor que cabe ensinar os estudantes a aprender. O trabalho autónomo e as tutorias não são à partida espaços de exercício da autonomia do estudante, pelo contrário, ela é um objectivo a atingir pelo professor.

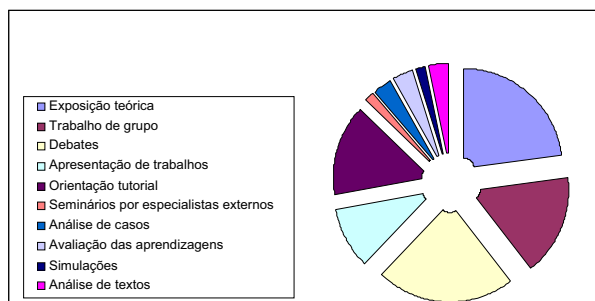
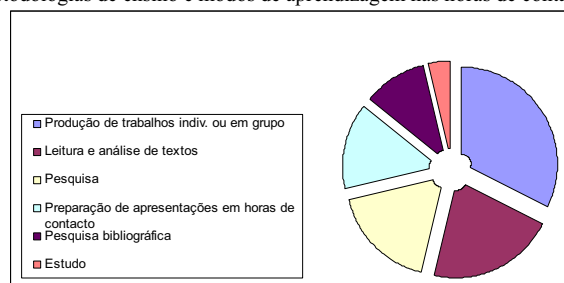
Para obviar à desprofissionalização do professor e pelo contrário a promover interessa centrar o trabalho docente nas dimensões pedagógicas de grande qualidade articuladas à investigação e ao serviço à comunidade. Os estudantes devem ser simultaneamente aprendizes e parceiros responsáveis nessas tarefas. Esta estratégia permitirá responder também à diversidade da população estudantil, em si positiva.

### **Referência bibliográfica**

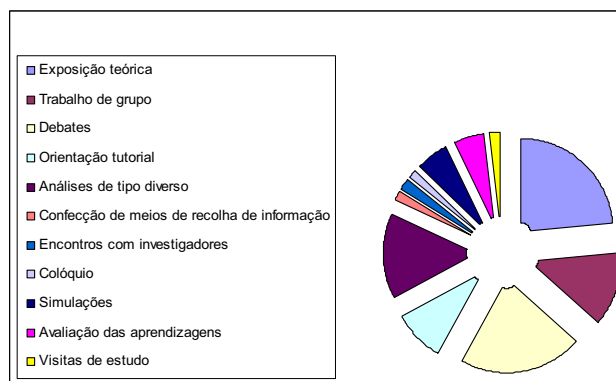
Castanho, S. (2004). Metodologia do ensino ou da educação superior? Um olhar histórico. In S. Castanho, & M. E. Castanho (Orgs.), *Temas e textos em metodologias do ensino superior* (pp.29-36). S. Paulo: Papirus Editora.

**Anexo 1. Plano de estudos**

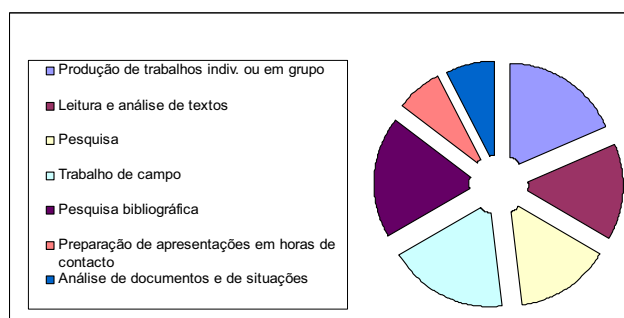
Semestre	Disciplinas	ECTS	Horas Contacto	Total ECTS
1º	Análise Crítica das Teorias em Educação	6	4	6
	Metodologias de Intervenção em Educação	6	4	12
	Disciplina específica 1	6	4	18
	Disciplina específica 2	6	4	24
	Opção 1	6	4	30
2º	Metodologias de Investigação em Educação	6	4	6
	Cidadanias e Diversidade	3	2	9
	Ética e Trabalho em Educação	3	2	12
	Disciplina específica 3 com seminário	12	8	18
	Opção 2	6	4	30
3º e 4º	Estágio com seminário e supervisão	42		42
	Metodologia de Avaliação de Projectos	4	3	46
	Mediação Social e Educativa	4	3	50
	Supervisão do relatório	10		60
3º e 4º	Trabalho de campo e dissertação	42		42
	Questões Aprofundadas em Metodologia de Investigação (com laboratório)	8	6	46
	Supervisão da dissertação	10		60

**Anexo 2. Gráficos relativos às metodologias de ensino, aos modos de trabalho autónomo e às componentes de avaliação nos 1º e 2º semestres****Gráfico 1. Metodologias de ensino e modos de aprendizagem nas horas de contacto (1º semestre)**

**Gráfico 2.** Dos modos de aprendizagem nas horas de trabalho autónomo (1º semestre)



**Gráfico 3.** Metodologias de ensino e modos de aprendizagem nas horas de contacto (2º semestre)



**Gráfico 4.** Modos de aprendizagem nas horas de trabalho autónomo (2º semestre)

### Anexo 3

Item	Média parcial		Média item	
	UCT	UCM	UCT	UCM
<b>1. Disciplina/módulo</b>				
1.1. Materiais fornecidos	4,03	3,94		
1.2. Relevância	4,19	4,25	4,06	4,11
1.3. Organização	3,97	4,13		
<b>2. Ensino-aprendizagem</b>				
2.1. Comunicação/interacção	3,97	4,07		
2.2. Adequação	4,01	4,01	3,99	4,04
<b>3. Estudantes</b>				
3.1. Preparação	3,54	3,42		
3.2. Participação	3,57	3,57	3,55	3,50
<b>Média geral</b>			<b>3,87</b>	<b>3,88</b>

**Tabela 1.** Valores médio das respostas aos itens do questionário por disciplinas (UC – unidade curricular) de pendor “mais teórico” (UCT) e de pendor “mais prático” (UCM)