

A AVALIAÇÃO DA CONCRETIZAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESA

*«La evaluación de la materialización del Proceso
de Bolonia en una institución de enseñanza superior
portuguesa»*

*Pedro Rocha dos Reis**
*George Camacho**

RESUMEN

A questão central do Processo de Bolonha consiste na mudança de paradigma de ensino, implicando a transição de um modelo passivo, fortemente centrado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante. Concluídos dois anos de funcionamento dos seus cursos de 1º Ciclo, a Escola Superior de Educação de Santarém (Portugal) procedeu a uma avaliação da implementação do Processo de Bolonha ao nível dos cursos. Este artigo apresenta os resultados dessa reflexão alargada.

A partir da análise de dados recolhidos junto dos coordenadores (através de entrevista) e dos professores e alunos dos cursos (através de questionário), conclui-se que o balanço da implementação do Processo de Bolonha é francamente positivo. Com efeito, permitiu, por um lado, uma maior reflexão sobre os perfis profissionais e centrar o processo formativo nas experiências educativas e nas aprendizagens, nomeadamente as adquiridas no âmbito dos programas de mobilidade, por outro lado, permitiu também uma maior articulação entre a actividade docente, de tutoria e a componente prática. Apesar de tudo, subsistem questões por aprofundar e

* *Instituto Politécnico de Santarém/Escola Superior de Educação de Santarém.*

melhorar, as quais irão sendo trabalhadas em função das avaliações que forem sendo feitas.

PALABRAS CLAVE: Processo de Bolonha, Espaço Europeu de Ensino Superior, Avaliação, Portugal.

ABSTRACT

The main issue of the Bologna's Process consists in a change of the teaching paradigm, implying the transition of a passive model, strongly focused in the knowledge acquisition, for a model based in the skills development, where the experimental component and the project play an important role. Completed two years of operation of their courses of the First Cycle, the Higher School of Education of Santarem (Portugal) carried on with the evaluation of the implementation of the Bologna's Process at the courses' level. This article presents the results of this extended reflection.

From the analysis of data collected from coordinators (through interviews) and the teachers and students from the courses (through questionnaires), it is concluded that the review of the Bologna's Process implementation is really positive. Indeed, it allowed, on the one hand, a better reflection on the professional profiles and focuses on the formative process in the educational experiments and in the learning, including those acquired as part of the mobility programs, on the other hand, it also allowed a better articulation between the teaching activity, of mentoring and the practical component. Nevertheless, substitute issues that must be developed and improved, which will be worked according to the assessments that are being made.

KEY WORDS: Bologna Process, European Space of Higher Education, Evaluation, Portugal.

INTRODUÇÃO

A União Europeia, consagrada com a assinatura do Tratado da União Europeia, também designado por Tratado de Maastricht, em 1992, consubstancia-se não só no reconhecimento de uma cidadania europeia e na criação de um espaço de União Económica e Monetária, como também na definição de políticas comunitárias em domínios sociais como, por exemplo,

a educação, a investigação e o desenvolvimento social e tecnológico. Embora os estados continuem a ter responsabilidade exclusiva na definição e na organização dos seus sistemas educativos e na estruturação das suas redes e linhas de investigação e desenvolvimento prioritárias, a União Europeia promove a cooperação entre eles e procura definir um conjunto de políticas comuns e de directivas com vista a uma progressiva convergência nestes domínios. Este é um processo importante e necessário no âmbito da criação de um espaço educativo europeu e de um espaço europeu de investigação, nos quais a União Europeia também está implicada, e que terão uma importância fundamental na consciencialização e na afirmação de uma cidadania europeia.

A Declaração de Bolonha (1999), assinada pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, entre os quais os representantes de cada um dos estados membros da União Europeia, e que surge na sequência da Declaração da Sorbonne (1998), tem como objectivo fundamental a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, até 2010. A criação deste espaço, no caso concreto da União Europeia, é não só uma necessidade interna, que resulta da própria dinâmica de desenvolvimento e de aprofundamento da União, enquanto unidade política, social e cultural, para além de unidade económica e monetária, mas é também uma necessidade externa resultante dos processos de globalização e das dinâmicas associadas à chamada sociedade do conhecimento.

Internamente, considerando a enorme diversidade de cursos existentes, as respectivas dificuldades de comparabilidade e os inerentes problemas de reconhecimento imediato dos respectivos diplomas, bem como a necessidade de se potenciarem as sinergias possíveis, tendo em conta os recursos humanos e materiais existentes, terá de existir efectivamente um esforço de harmonização nomeadamente ao nível dos sistemas e das estruturas de ensino superior. Externamente, a União Europeia, bem como a Europa em geral, tem de enfrentar o desafio político e socio-económico da atractividade, da competitividade e dos índices de crescimento e desenvolvimento de outras regiões do globo.

A criação deste Espaço Europeu de Ensino Superior não pretende uniformizar os sistemas de ensino superior, os perfis de formação, os respectivos planos de estudo ou os conteúdos programáticos e as metodologias de ensi-

no/aprendizagem das suas disciplinas mas sim criar um quadro comum de referência, harmonizando os processos de formação e assegurando o reconhecimento dos respectivos graus académicos. Assim, os sistemas de formação superior deverão ser dotados de uma organização estrutural de base idêntica (em 3 ciclos de formação), uma oferta de cursos e de especializações comparáveis, nomeadamente em termos de competências (por exemplo, tendo em consideração os Descritores de Dublin) e de duração, e deverão conferir graus e diplomas de valor equivalente, tanto a nível académico como profissional. Esta mudança de paradigma educacional tornará certamente o Espaço Europeu de Ensino Superior num espaço de maior mobilidade interna, reforçando a coesão europeia, e de maior atractividade para estudantes, professores, investigadores e outros profissionais de países terceiros, assegurando um papel mais activo e competitivo da Europa no Mundo.

Politicamente, este processo enquadra-se também na opção estratégica que a União Europeia definiu, em 2000, no sentido de vir a tornar-se, até 2010, na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico duradouro, assente num progresso económico sustentável, com preocupações ambientais, e acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e da coesão social (Estratégia de Lisboa). O conceito de economia do conhecimento, enquadra-se no âmbito da sociedade do conhecimento e pressupõe uma aposta forte no aumento dos níveis de competências dos recursos humanos, nomeadamente através de um processo de aprendizagem ao longo da vida, e no desenvolvimento científico e tecnológico.

A implementação do Processo de Bolonha em Portugal tem constituído um desafio às nossas capacidades, através da mudança de paradigma educacional, e uma oportunidade para um aprofundamento da internacionalização das nossas instituições de ensino superior, nomeadamente através da sua integração em redes de formação e de investigação e da mobilidade crescente dos seus estudantes, professores, investigadores e restantes recursos humanos. Este processo, sob o ponto de vista político, também tem constituído um vector importante na prossecução, ao nível nacional, dos objectivos definidos na já referida Estratégia de Lisboa.

Principalmente desde 2004 que, a nível nacional, têm sido publicados vários documentos, fruto do empenho e da reflexão de vários grupos de traba-

lho, que têm ajudado a contextualizar e a compreender as implicações decorrentes deste processo de mudança. Paralelamente, a nível governativo, têm sido publicados vários instrumentos legais, com incidência organizacional, que têm enquadrado juridicamente a implementação deste processo. De entre estes instrumentos legais, há a referir a definição dos princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior, nomeadamente a definição de um novo sistema de créditos curriculares (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*) baseados na carga de trabalho do estudante; a adopção de uma Escala Europeia de Comparabilidade de Classificações, assente em 5 classes; a criação de um conjunto de instrumentos de mobilidade (contrato de estudos; boletim de registo académico); e a elaboração de um suplemento ao diploma.

Ao nível da Lei de Bases do Sistema Educativo Português e do Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior também foram introduzidas alterações, ficando este nível de ensino estruturado em 3 ciclos: um 1º Ciclo, conducente ao grau de licenciado, por norma com 180 créditos ECTS, ou seja, 3 anos curriculares, embora, em casos excepcionais possa ter 240 créditos ECTS; um 2º Ciclo, conducente ao grau de mestre, correspondente normalmente a 90 ou 120 créditos ECTS, podendo excepcionalmente ter apenas 60 créditos ECTS; um 3º Ciclo, conducente ao grau de doutor, podendo ter ou não um curso de doutoramento estruturado. Para algumas profissões, que exigem uma formação de base mais longa, por exemplo médicos, farmacêuticos ou arquitectos, correspondente a 360 ou 300 créditos ECTS, são definidos ciclos integrados aos quais é conferido o grau de mestre.

Um problema que tem subsistido ao longo dos anos, e que ainda não está regulado, é o da oferta formativa. A actual oferta apresenta-se muito dispersa (existem mais de 1000 designações de formações) e pouco consistente, na medida em que à mesma designação, por vezes, correspondem perfis de formação distintos e também acontece que a designações diferentes correspondem perfis muito próximos. Existe, assim, uma falta de transparência e de rigor na oferta formativa com todas as desvantagens daí decorrentes tanto para os candidatos ao ensino superior como para os empregadores, bem como para os que participam em programas de mobilidade.

A implementação do Processo de Bolonha e a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, como já foi referido anteriormente, têm constituído

um desafio às instituições de ensino superior em Portugal mas também uma oportunidade de reestruturação e de internacionalização. Decorridos estes anos, têm sido feitas várias reflexões, quer a nível institucional quer a nível nacional, tanto sobre o processo em si mesmo como sobre os primeiros resultados obtidos, procurando-se, assim, ir respondendo a algumas das questões e das dúvidas existentes e introduzindo, paulatinamente, as mudanças necessárias.

1. METODOLOGIA

Este artigo apresenta os resultados da avaliação da implementação do Processo de Bolonha ao nível dos cursos do 1º Ciclo de formação da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES) que se encontram no seu terceiro ano de funcionamento. Este processo avaliativo envolveu a realização de entrevistas aos coordenadores dos diferentes cursos (cinco no total) e a aplicação de questionários com itens de resposta fechada aos professores que leccionam os cursos e aos alunos dos 2º e 3º anos. Pelo facto desta avaliação ter decorrido no início do ano lectivo, optou-se por não entrevistar os alunos do 1º ano de cada curso por não poderem ter ainda uma opinião formada sobre os aspectos em avaliação.

As entrevistas e os questionários pretenderam recolher as avaliações dos coordenadores, professores e alunos quanto ao impacto do Processo de Bolonha nas seguintes dimensões dos cursos:

- A.** Contributos para o desenvolvimento de competências experimentais ou práticas;
- B.** Contributos para o desenvolvimento de competências transversais;
- C.** Medidas de estímulo à inserção profissional;
- D.** Medidas de apoio ao sucesso educativo;
- E.** Contribuição para o desenvolvimento de competências extracurriculares e de competências pessoais e sociais;
- F.** Equilíbrio entre as horas de contacto, a componente prática e a componente de projecto/estágio.

As transcrições das entrevistas aos coordenadores dos cursos foram sujeitas a uma análise categorial que procurou extrair as opiniões dos entrevistados acerca das diferentes dimensões em estudo. De acordo com BARDIN (1977), trata-se de um tipo de análise que envolve a classificação dos elementos de significação, constitutivos de um texto, de acordo com determinadas categorias susceptíveis de introduzir ordem na aparente desordem dos dados em bruto. As categorias são definidas de acordo com o que se procura ou se espera encontrar, proporcionando uma representação simplificada e condensada dos dados brutos. Este processo envolve a comparação das diferentes unidades de informação com o objectivo de se detectarem regularidades recorrentes entre os dados disponíveis (BARDIN, 1977; BOGDAN e BIKLEN, 1994).

As respostas de professores e alunos aos itens de resposta fechada dos questionários foram alvo de análise quantitativa através do cálculo de frequências e percentagens e organizadas em tabelas.

2. RESULTADOS

2.1 A Opinião dos Coordenadores dos Cursos

1. Descrição das mudanças operadas em matéria pedagógica no sentido do desenvolvimento de competências gerais, experimentais e transversais dos estudantes

Na opinião dos respectivos coordenadores, os Plano de Estudo dos Cursos de 1º Ciclo de Formação da ESES propõem e aprofundam diversas medidas de natureza organizativa mas também epistemológica (na linha de documentos regulamentadores de Bolonha), destinadas a promover o desenvolvimento de competências gerais, experimentais e transversais dos estudantes:

- A orientação da formação para o hábito e a prática do trabalho colaborativo inter-pares, essencial ao funcionamento das instituições, à co-reflexão e aos profissionais actuais;
- A criação de espaços de desenvolvimento da pesquisa/experimentação sobre a prática e uma perspectiva interdisciplinar do conhecimento e da

sua construção. Neste sentido, procura-se orientar a integração da prática profissional ao longo do curso, como espaço nuclear de análise reflectida, crítica e informada pelo conhecimento que deverá nortear a formação dos profissionais;

- A promoção de capacidades de pesquisa e análise crítica de informação nos alunos que permitam dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva dum enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício duma cidadania adaptada às exigências actuais;
- A atribuição de horas de trabalho autónomo aos estudantes, centrando o ensino no desenvolvimento das suas competências. Neste sentido, foi estabelecido um número limite de horas totais de trabalho por semana e limitou-se o número de disciplinas por semestre;
- A organização, sempre que possível, de opções que permitam a cada estudante organizar o seu percurso formativo em função do seu perfil de partida e do seu projecto de saída profissional. Salvaguardando, contudo, a garantia de os alunos realizarem determinados percursos de formação, mediante o suporte/orientação ao aluno nas suas decisões, em função das suas necessidades reais de formação e também mediante medidas de regulamentação específicas (assegurando, por exemplo, competências mínimas essenciais em tecnologias, em comunicação oral, escrita, etc);
- A concepção da iniciação à prática profissional como um espaço integrador, de forma a compreender diferentes momentos ao longo do curso, em articulação com as outras unidades de formação. Ao longo do curso pretende-se que os estudantes possam iniciar-se na prática profissional em diferentes contextos de formação. Esta iniciação profissional foi pensada de forma a articular os períodos de estágio (permanência e acção no terreno da prática) com momentos de reflexão teórico-práticos realizados na ESES. Pretende-se, através de um contacto regular com o meio profissional e da análise, supervisionada e apoiada, de situações de prática pedagógica (observadas, vividas ou videogravadas), enriquecer e a diversificar a oferta de ocasiões de aprofundamento da prática profissional. Procurou-se, ainda, criar uma sequência que oriente os estudantes de uma posição de observação participante,

para uma responsabilidade completa em termos do desenho e desenvolvimento de projectos de intervenção;

- A inclusão de uma dimensão de *Formação Social, Cultural e Ética*, em que se integram saberes de dominância educacional, histórica, sociológica e artística, capaz de proporcionar aos futuros profissionais um referencial conceptual para uma compreensão de base relativamente aos múltiplos desafios que actualmente se colocam às sociedades contemporâneas, assim como das diferentes dimensões que a cultura (ciência, artes, tradições) nelas hoje assume;
- A sensibilização para a dimensão relacional, cívica e ética das profissões distribuída ao longo do curso;
- A estimulação da participação dos alunos em projectos de mobilidade internacional promovidos e dinamizados pela ESES.

2. Identificação da evolução do peso das várias componentes de trabalho do estudante no número de horas de trabalho total, nomeadamente, horas de contacto, componente experimental e componente de projecto

Segundo os coordenadores dos cursos da ESES, o Processo de Bolonha traduziu-se em alterações do peso das várias componentes de trabalho do estudante no número de horas de trabalho total, nomeadamente:

- A atribuição, nas horas de contacto, de tempo para orientação tutorial com maior peso para os momentos de iniciação à prática profissional;
- A atribuição de horas de trabalho autónomo aos estudantes, centrando o ensino no desenvolvimento das suas competências. Neste sentido estabeleceu-se um número limite de horas totais de trabalho por semana e limitou-se o número de disciplinas por semestre;
- A atribuição, em cada unidade curricular, de aproximadamente 50% do total de horas de trabalho do aluno para trabalho autónomo, sendo as restantes horas de contacto organizadas em coerência com: a natureza da unidade curricular em causa; o modo como se articula com as restantes unidades; o seu papel no conjunto do processo formativo.

3. Identificação das medidas de apoio à promoção do sucesso educativo

No âmbito dos vários cursos de 1º Ciclo, organizados segundo o Processo de Bolonha, foram várias as medidas desenvolvidas no sentido de promover o sucesso educativo:

- A atribuição de horas de tutoria a cada professor, para apoio dos alunos das disciplinas que lecciona;
- A criação de um Observatório de Avaliação na ESES para avaliação da qualidade de cada curso e proposta de acções tendo em vista o reforço da sua qualidade;
- A adopção de estruturas de ensino a distância para dinamização das actividades educativas;
- A adopção de portefólios electrónicos, desenvolvidos pela ESES e apoiados em investigação em curso, para organização do trabalho de avaliação e estimulação da componente reflexiva (com impactos previsíveis no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos);
- A realização de reuniões entre o Coordenador do Curso e os alunos para avaliação das diferentes actividades realizadas no âmbito do curso;
- A realização de reuniões entre o Coordenador do Curso e os professores para avaliação das diferentes actividades realizadas no âmbito do curso.

4. Identificação de acções de apoio ao desenvolvimento de competências extracurriculares

Entre as principais acções de apoio ao desenvolvimento de competências extracurriculares promovidas pelos cursos de 1º Ciclo da ESES destacam-se as seguintes:

- A organização de estágios num leque diversificado de instituições de educação formal e não formal, com as quais se estabeleceram protocolos de cooperação;

- A realização de visitas de estudo a Centros de Ciência Viva, museus, teatros, parques naturais e outras instituições culturais;
- O envolvimento dos alunos do curso na preparação e apoio a exposições, oficinas, seminários e jornadas;
- O envolvimento dos estudantes do curso em projectos de intervenção sociocultural e em jornadas de intercâmbio desenvolvidos em parceria com outras instituições nomeadamente, a integração de estudantes do curso, como estagiários ou voluntários, em programas de pesquisa e intervenção;
- A estimulação da participação dos alunos em projectos de mobilidade internacional promovidos e dinamizados pela ESES.

5. Identificação de medidas de estímulo à inserção na vida activa

São várias as medidas implementadas pelos diferentes cursos da ESES e pelo Instituto Politécnico de Santarém no sentido de promover a inserção dos licenciados na vida activa:

- A organização de estágios num leque diversificado de instituições de educação formal e não formal, com as quais estabelecemos protocolos de cooperação;
- A criação de um Observatório de Avaliação na ESES para apoio à inserção dos ex-alunos na vida activa;
- O desenvolvimento de acções de promoção dos diplomados da ESES, divulgando publicamente relatórios de estágio e fazendo sessões de apresentação desses mesmos relatórios à comunidade;
- A criação da Univa (Unidade de Inserção na Vida Activa) que iniciou funções em Novembro de 2006 e está sediada nos serviços centrais do Instituto do Politécnico de Santarém. Trata-se de um serviço devidamente acreditado que funciona em estreita colaboração com o Instituto de Emprego e Formação Profissional, através do Centro de Emprego de Santarém, e com os Serviços Centrais do Instituto Politécnico de Santarém. Presta apoio a toda a população no sentido de ajudar a re-

solver os seus problemas de inserção ou reinserção profissional. Entre as várias actividades que desenvolve destacam-se as seguintes: a) Acolhimento, informação e orientação escolar e profissional; b) Apoio na definição do percurso formativo e profissional do utente; c) Recolha e divulgação de ofertas de emprego, de formação profissional; de formação complementar e de programas de estágio; d) Colocação e acompanhamento de utentes na sua (re) inserção na vida activa; e) Promoção de contactos com empresas e outras entidades com relevância no mercado de trabalho; f) Organização e desenvolvimento de sessões de técnicas de procura de emprego; g) Recrutamento e/ou selecção de candidatos para estágios ou emprego; e h) Informação sobre medidas de apoio à contratação e programas de estágio.

2.2 A Opinião dos Professores

Responderam ao questionário 46 dos 60 professores da ESES (76,7%). Conforme se pode perceber através da análise da tabela 1, a sua opinião é globalmente positiva relativamente aos itens em avaliação e ao impacto do Processo de Bolonha nos cursos da ESES. Foi avaliado de forma particularmente positiva o contributo dos planos dos cursos para o desenvolvimento de competências experimentais ou práticas.

TABELA 1. Respostas dos professores ao questionário

Questões	1 Discordo completamente	2 Discordo	3 Indiferente	4 Concordo	5 Concordo completamente
A. Contributo para o desenvolvimento de competências experimentais ou práticas	2 4,4%	6 13,0%	6 13,0%	19 41,3%	13 28,3%
B. Contributo para o desenvolvimento de competências transversais	3 6,5%	6 13,0%	8 17,4%	18 39,1%	11 23,9%
C. Medidas de estímulo à inserção profissional	1 2,2%	6 13,0%	13 28,3%	16 34,8%	10 21,7%

Questões	1 Discordo completamente	2 Discordo	3 Indiferente	4 Concordo	5 Concordo completamente
D. Medidas de apoio ao sucesso educativo	2 4,4%	3 6,5%	13 28,3%	19 41,3%	9 19,6%
E. Contribuição para o desenvolvimento de competências extracurriculares e de competências pessoais e sociais	2 4,4%	6 13,0%	8 17,4%	19 41,3%	11 23,9%
F. Equilíbrio entre as horas de contacto, a componente prática e a componente de projecto/estágio	2 4,4%	7 15,2%	5 10,9%	20 43,5%	12 26,1%
Total	12 4,4%	34 12,3%	53 19,2%	111 40,2%	66 23,9%

2.3 A Opinião dos Alunos

Responderam ao questionário 202 dos 435 alunos dos 2^o e 3^o anos dos cursos de 1^o Ciclo da ESES (46,4%). Conforme se pode perceber através da análise da tabela 2, a opinião dos alunos é globalmente positiva relativamente aos itens em avaliação e ao impacto do Processo de Bolonha nos cursos. Os aspectos com melhores avaliações dizem respeito ao contributo dos planos dos cursos para o desenvolvimento de competências: a) extracurriculares e pessoais e sociais; e b) experimentais ou práticas.

TABELA 2. Respostas dos alunos ao questionário

Questões	1 Discordo completamente	2 Discordo	3 Indiferente	4 Concordo	5 Concordo completamente
A. Contributo para o desenvolvimento de competências experimentais ou práticas	5 2,5%	38 8,8%	52 25,7%	98 48,5%	9 4,5%
B. Contributo para o desenvolvimento de competências transversais	1 0,5%	22 10,9%	64 31,7%	91 45,1%	24 11,9%

Questões	1 Discordo completamente	2 Discordo	3 Indiferente	4 Concordo	5 Concordo completamente
C. Medidas de estímulo à inserção profissional	9 4,5%	29 14,4%	62 30,7%	79 39,1%	23 11,4%
D. Medidas de apoio ao sucesso educativo	8 4,0%	23 11,4%	71 35,2%	90 44,6%	10 5,0%
E. Contribuição para o desenvolvimento de competências extracurriculares e de competências pessoais e sociais	4 2,0%	22 10,9%	52 25,7%	102 50,5%	22 10,9%
F. Equilíbrio entre as horas de contacto, a componente prática e a componente de projecto/estágio	12 5,9%	26 12,9%	55 27,2%	77 38,1%	32 15,8%
Total	39 3,2%	160 13,2%	356 29,4%	537 44,3%	120 9,9%

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das opiniões dos coordenadores, dos professores e alunos permite constatar um forte impacto do Processo de Bolonha nas dinâmicas dos cursos de 1º Ciclo da ESES. Este impacto foi particularmente forte na estimulação da reflexão sobre o perfil desejado para os diplomados da ESES e a adequação dos programas de estudo (e dos respectivos objectivos, metodologias e estratégias avaliativas) à formação de profissionais preparados ao mercado de trabalho actual. Os condicionamentos colocados pelo Processo de Bolonha relativamente à duração dos ciclos de formação tiveram o efeito positivo de recentrar o processo educativo nas experiências educativas e aprendizagens dos alunos. Assim passou a existir um maior equilíbrio e articulação entre a actividade docente, de tutoria e a componente prática, associados ao reforço do incentivo da participação dos alunos em programas de mobilidade internacional e em programas de voluntariado extra-curricular.

O esforço realizado pela ESES na avaliação sistemática da actividade docente e das trajectórias académicas e de inserção profissional dos diplomados, proporcionou novas condições para uma maior adaptação dos cursos às solicitações do mercado de trabalho. A criação do Observatório de Avaliação e da UNIVA (Unidade de Inserção na Vida Activa) tem-se revelado particularmente úteis no apoio à inserção profissional dos estudantes da ESES e na aproximação entre os universos da formação e do mercado de trabalho.

Outro impacto positivo do Processo de Bolonha que emerge desta avaliação é o reforço da colaboração entre a ESES e instituições parceiras diversas, a nível local, europeu e internacional, em projectos e iniciativas comuns e/ou colaborações diversas. Do envolvimento nestas iniciativas emergem hipóteses de desenvolvimento nos planos da formação, do desempenho da actividade docente e, ainda, institucional que beneficiam as perspectivas de sucesso educativo dos estudantes, traduzidos pela criação de condições para uma aproximação mais aprofundada a processos de formação e de intervenção directamente relacionados com os perfis profissionais desejados.

Apesar do balanço francamente positivo apresentado pelos resultados desta primeira avaliação da implementação do Processo de Bolonha, ao nível dos cursos do 1º Ciclo de formação da Escola Superior de Educação de Santarém, há questões que subsistem e que merecem uma reflexão continuada, no quadro da construção do Espaço Europeu de Ensino Superior. Desde logo, a questão do perfil de competências profissionais tendo em consideração não só a adequação ao mercado e à realidade socio-económica nacional como também os estudos (por exemplo, os do Projecto Tunning) e as directivas e práticas europeias instituídas. Uma outra questão tem a ver com o aprofundamento do grau de internacionalização tanto ao nível da instituição, em geral, como ao nível de cada formação em particular. Embora tivesse havido um avanço significativo nesta matéria, nomeadamente através da mobilidade dos docentes e dos estudantes, existem ainda vários aspectos a desenvolver tanto ao nível da natureza da oferta formativa como ao nível da investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS*Livros*

- BARDIN, L. (1977): *Análise de conteúdo*, (Lisboa, Edições 70).
- BOGDAN, R., and BIKLEN, S. (1994): *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (Porto, Porto Editora).
- BÓIA, José M. P.(2003): *Educação e Sociedade. Neoliberalismo e os desafios do futuro* (Lisboa, Edições Sílabo)
- CID FERNÁNDEZ, X. Manuel (Coord.) (2007): *Unha Educación Social en perspectiva europea. Proxecto piloto de implantación de ECTS no primeiro curso*, 2ª Edición (Ourense, Tórculo Edicións)
- CID FERNÁNDEZ, X.Manuel (Coord.) (2007): *Unha Educación Social en perspectiva europea. Proxecto piloto de implantación de ECTS no segundo curso* (Ourense, Tórculo Edicións)
- COMISSÃO ESPECIALIZADA DO CRUP PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL, PÓS-GRADUADA E PERMANENTE (2005): *Ensino Superior. Consolidação da Oferta Educativa (versão final)*, (documento policopiado) (Lisboa, CRUP).
- CRUZ, Manuel Braga (Coord.) (2004): *Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional. Grupos por área de conhecimento- Ciências Sociais*, (documento policopiado) (Lisboa, MCES)
- PALMA, A.; CRADOSO, A.P.; MANIQUE, A.; SILVA, J. M.; SERRAZINA, M.L.; VEIGA, M. L. (2004): *Implementação do processo de Bolonha ao nível nacional, por área do conhecimento. Área Científica de Formação de Professores*, (documento policopiado), (Lisboa , CCISP)
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003): *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos Professores*, (Barcarena, Editorial Presença)
- ROMÁN PÉREZ, M. (2005): *Sociedad del Conocimiento y Refundación de la Escuela desde el Aula*, (Madrid, Editorial EOS)
- PONTE, João Pedro (Coord.) (2004): *Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional. Grupos por área de conhecimento- Ciências Formação de Professores*, (documento policopiado) (Lisboa, MCES).
- SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado dos; COSTA, António de Almeida (2002): *Ensino Superio: uma visão para a próxima década*, (Lisboa, Gradiva)

Legislação:

- Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro, «Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior», Diário da República – I Série-A, Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, pag. 1494 - 1499

A avaliação da concretização do processo... Pedro Rocha dos Reis y George Camacho

Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março, «Graus académicos e Diplomas do Ensino Superior», Diário da República – I Série-A, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, pág. 2242 – 2257

Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de Novembro, «Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior», Diário da República – I Série, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, pág. 8032 - 8040

Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, «Lei de Bases do Sistema Educativo», Diário da República – I Série-A, Assembleia da República, pág. 5122 — 5138

Lei nº 38/2007, de 16 de Agosto, «Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior», Diário da República – I Série, Assembleia da República, pág. 5310-5313

Decreto- Lei 107/2008, de 25 de Junho, «Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior», Diário da República – I Série, Assembleia da República, pág. 3835 – 3853.

REFERENCIAS INFORMÁTICAS

EUROPA: *El portal de la Unión Europea*
(http://europa.eu.int/index_es.htm)

EUROPEAN COMMISSION: *Action Plan. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity*
(http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/actionplan_en.html)

EURYDICE (2004): *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century. General lower secondary education. Key topics in education in Europe, volume 3* (Brussels, EURYDICE).
(<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet4.htm>)

PROFESIOGRAFÍA:

Pedro Rocha dos Reis

Pedro Reis é licenciado em Biologia, mestre e doutor em Didáctica das Ciências pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Foi professor de biologia no Ensino Básico e Secundário antes de ingressar na Escola Superior de Educação de Santarém onde coordena o Núcleo de Ciências Matemáticas e Naturais. Dedicar-se há vários anos à formação inicial e contínua de professores e educadores.

É membro do Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Supervisiona trabalhos de mestrado e de doutoramento nas áreas da educação em ciência, desenvolvimento profissional de professores e integração das tecnologias de informação e comunicação em escolas e jardins de infância. Tem estado envolvido em projectos de investigação, formação de professores e desenvolvimento curricular em Portugal, noutros países europeus (financiados pela Comissão Europeia), África (financiados pelo Banco Mundial e pela Fundação Calouste Gulbenkian) e Brasil (financiados pelos estados português e brasileiro). Para mais informações aceder: <http://pwp.netcabo.pt/PedroRochaReis/>

Datos de contacto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém; Complexo Andaluz, 2000-902 Santarém, Portugal; +351 243309180; PedroRochaReis@netcabo.pt

George Camacho

George Camacho é licenciado em Geografia, pela Universidade de Coimbra (Portugal) e Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Educação e Desenvolvimento, pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Doutorando da Universidade de Vigo (Espanha), onde desenvolve investigação sobre «A Educação Geográfica no 1º Ciclo do Ensino Básico. Influências socioculturais na percepção e na construção do conhecimento geográfico».

Desempenhou funções docentes no ensino básico e secundário, estando, desde 1987, a leccionar no ensino superior politécnico, na área da formação de professores. As suas áreas de intervenção têm sido principalmente do campo da Geografia, da Educação Geográfica e da Educação Ambiental. Para além da formação inicial, tem tido várias participações ao nível da formação contínua, tanto em Portugal como em projectos europeus, em vários países da União Europeia. Também tem participado em projectos de cooperação com África, no campo da formação de professores e do desenvolvimento educativo.

É membro da Associação Portuguesa de Geógrafos e da Associação de Professores de Geografia, tendo desempenhado funções de Direcção e foi Director da revista *Apogeo*.

A avaliação da concretização do processo... Pedro Rocha dos Reis y George Camacho

Datos de contacto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém; Complexo Andaluz, 2000-902 Santarém, Portugal; +351 243309180; E-mail: george.camacho@ese.ipsantarem.pt

Fecha de recepción: 7 de julio de 2009

Fecha de aceptación: 18 de julio de 2009