

# A Implementação do Paradigma de Bolonha num Instituto Politécnico Português – Os Cursos de 2º Ciclo

Joana Duarte

E-mail: [joana.duarte@sc.ips.pt](mailto:joana.duarte@sc.ips.pt)

Instituto Politécnico de Setúbal

Helena Gonçalves

E-mail: [helena.goncalves@sc.ips.pt](mailto:helena.goncalves@sc.ips.pt)

Instituto Politécnico de Setúbal

António Ramos Pires

E-mail: [antonio.pires@estsetubal.ips.pt](mailto:antonio.pires@estsetubal.ips.pt)

Instituto Politécnico de Setúbal

## Resumo:

O presente artigo resulta de um estudo desenvolvido no Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) que teve como objetivo identificar e caraterizar as principais alterações pedagógicas (atividades desenvolvidas e dos elementos de avaliação), decorrentes da implementação do Paradigma de Bolonha, nos Cursos de 2º Ciclo. Em 2008/2009 foi desenvolvido pela Unidade para a Avaliação e Qualidade (UNIQUA/IPS) um questionário com o objetivo de caraterizar as mudanças introduzidas nos cursos de 1º e 2º ciclo. O questionário era composto por 17 questões (12 fechadas e 5 abertas) e foi respondido por 76 docentes responsáveis pelas Unidades Curriculares dos Mestrados de 3 das 5 escolas do IPS: Escola Superior de Tecnologia de Setúbal (EST Setúbal), Escola Superior de Educação (ESE) e Escola Superior de Ciências Empresariais (ESCE).

Os resultados mostraram que, após Bolonha, continuavam a prevalecer as metodologias de carater expositivo, apesar de evidenciarem uma maior participação e envolvimento por parte dos estudantes. Das mudanças decorrentes do Paradigma de Bolonha destacam-se a orientação tutorial (embora a abordagem a esta atividade seja específica de cada escola) e a comunicação com o professor por correio eletrónico no âmbito das tarefas escolares. Relativamente ao peso relativo das modalidades de avaliação, as modalidades com maior peso relativo continuaram a ser as atividades desenvolvidas autonomamente pelos estudantes.

Este estudo não questionou aspetos importantes como: competências desejadas e atingidas, relação entre os conteúdos e as competências, coerência entre os ECTS e a carga total de trabalho, relação entre indicadores de sucesso, abordagens pedagógicas e métodos de aprendizagem adotados pelos estudantes, pelo que está previsto a sua inclusão em estudos futuros.

**Palavras-chave:** Abordagens pedagógicas, Paradigma de Bolonha.

**Abstract:**

This article results from a study carried out at the Polytechnic Institute of Setúbal (IPS), which aimed to identify and characterize the major pedagogical changes (activities and assessment elements), following the implementation of the Bologna Paradigm in the 2<sup>nd</sup> cycle courses.

In 2008/2009 was developed by the Unit for Evaluation and Quality (UNIQUA / IPS) a questionnaire in order to characterize the changes introduced in the courses of the 1st and 2nd cycles. The questionnaire consisted of 17 questions (12 closed and 5 open) and was answered by 76 teachers responsible for Curricular Units of Masters in 3 of the 5 IPS schools: School of Technology of Setúbal (EST Setúbal), School of Education (ESE) and School of Business (ESCE).

The results have showed that after Paradigm, continued to prevail expository methodologies, although evidencing greater participation and involvement by students. Changes arising from the Bologna Paradigm highlight the tutorials (although the approach to this activity is specific to each school) and communication with the teacher by e-mail within the school tasks. With regard to the relative importance of the modes of assessment, the modalities with higher relative weight remained the activities developed independently by students.

This study did not questioned important aspects such as skills desired and achieved, the relationship between contents and skills, consistency between ECTS and the total workload, the relationship between indicators of success, pedagogical approaches and learning methods adopted by the students, so it is expected to be included in future studies.

**Keywords:** Pedagogical approaches, Bologna paradigm.

---

## 1. Introdução

O Paradigma de Bolonha baseia-se em alguns princípios básicos, tais como: a existência de um processo de ensino-aprendizagem centrado nos estudantes, o facto de os estudantes atingirem competências bem definidas, o desenvolvimento de trabalho autónomo pelos estudantes e uma maior proximidade do contexto de ensino com os problemas da vida real e do ambiente económico [1], bem como a promoção de uma cooperação europeia na garantia da qualidade no ensino superior [3].

O IPS iniciou a implementação do Paradigma de Bolonha no ano letivo de 2006/2007. No ano letivo de 2008/2009 a UNIQUA/IPS desenhou um questionário com vista a avaliar as principais alterações introduzidas pelo paradigma de Bolonha, quer ao nível das metodologias pedagógicas quer ao nível dos elementos de avaliação utilizados.

A maioria das Instituições de Ensino Superior está mais centrada em abordagens tradicionais que promovam a excelência na educação, que promovam os seus cursos, a sua experiência profissional, os seus autores e atividades de investigação. Assim, não se encontram muito

recetivas a abordagens de gestão, como os Sistemas de Gestão da Qualidade (SGQ), identificados como algo que não é aplicável a Instituições de Ensino Superior [2].

O IPS está empenhado em implementar um SGQ. Numa primeira fase, o foco foi a produção de dados/informação relevante, de forma sistemática, utilizando as Tecnologias de e Informação e Comunicação (TIC) [5]. Numa segunda fase foram realizados alguns estudos com o objetivo de compreender as características dos estudantes do IPS, os resultados da sua aprendizagem e alguns fenómenos associados, tais como o insucesso escolar e o abandono [4] [6] [7] [8]. Numa terceira fase, aprofundar-se-ão alguns dos estudos.

## **2. Objetivos e Metodologia**

Considerando uma perspectiva de melhoria contínua, que permita, contribuir para a compreensão de aspetos relacionados com o sucesso académico, é objetivo deste trabalho identificar as mudanças, de âmbito pedagógico, ocorridas, ao nível das atividades desenvolvidas e dos elementos de avaliação utilizados com a implementação do Paradigma de Bolonha.

No questionário, as questões fechadas estavam relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente com a comparação dos elementos utilizados antes e após a implementação do Paradigma de Bolonha. Estes elementos, relacionados com as atividades pedagógicas desenvolvidas e com os elementos de avaliação utilizados, bem como com a utilização de atividades tutoriais e respetivas modalidades, integraram o conjunto de questões tratado e analisado para o presente artigo.

As alterações resultantes da implementação do Paradigma de Bolonha foram identificadas nas questões que diziam respeito às mudanças nas atividades pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem e nos elementos de avaliação utilizados. No que diz respeito às atividades pedagógicas utilizadas foram descritas 24 atividades, das quais 15 eram representativas do Paradigma de Bolonha. Foi solicitado aos responsáveis das UC's que, perante as atividades listadas, indicasse aquelas que: a) Nunca usou, b) Continuou a usar, c) Deixou de usar ou d) Começou a usar com a implementação do Paradigma de Bolonha.

Relativamente aos elementos de avaliação, foram listados 28 itens, 12 dos quais era expectável que aumentassem com a implementação do Paradigma de Bolonha.

Das cerca de 109 UC's que constituíam os planos de estudos dos Mestrados, obteve-se informação sobre 76, correspondendo a uma taxa de resposta de 70%.

### **3. Resultados – Caracterização das alterações**

#### **3.1. Atividades utilizadas nas UC's em 2008/2009**

Relativamente às atividades utilizadas nas UC's em 2008/2009 verificou-se que, apesar da especificidade de cada escola, existiu um grande número de atividades utilizadas comumente pelas três escolas, nomeadamente aulas expositivas dos conteúdos das UC's, aulas expositivas interativas (com estudantes), aulas expositivas com exemplos da realidade, aulas expositivas com introdução de temas para debate, aulas expositivas com recurso a meios audiovisuais, discussão orientada sobre temas, baseada na análise de documentos em diferentes registos, comunicação oral feita pelos estudantes dos resultados de diferentes atividades, orientação tutorial, comunicação com o professor e colegas por correio eletrónico no âmbito das tarefas escolares, pesquisa e recolha de informação on-line.

Concluiu-se que, nas três Escolas em análise, continuavam a prevalecer as metodologias de carácter mais expositivo, embora evidenciassem um maior envolvimento dos estudantes, por exemplo, através da promoção de debates e de discussões orientadas sobre diferentes temas.

No que diz respeito às atividades não utilizadas, também foi possível identificar três comuns a todas as escolas, nomeadamente: realização de atividades de estágio pelos estudantes, supervisão de estágio pelo docente e participação em seminários/conferências. A realização de estágio e consequente supervisão pelo docente foi uma das atividades com menos representatividade nas três Escolas (cerca de 70% na EST Setúbal e na ESCE e 50% na ESE).

#### **3.2. Mudança nas atividades, relativamente à situação anterior a Bolonha**

Relativamente às mudanças introduzidas pelo Paradigma de Bolonha, foi possível identificar duas atividades adotadas (“passei a usar”), de forma mais relevante, pelas três Escolas: orientação tutória/tutorial e comunicação com o professor e colegas por correio eletrónico no âmbito das tarefas escolares.

Foi ainda possível concluir que a EST Setúbal e a ESCE passaram a utilizar um maior número de atividades relativamente ao período pré Bolonha, ao contrário do que aconteceu na ESE.

No que diz respeito ao item “deixei de usar”, quer a EST Setúbal, quer a ESE não foi identificada qualquer atividade. Na ESCE, apesar de terem sido referidas algumas atividades, as percentagens não foram relevantes.

### **3.3. Peso relativo das modalidades de avaliação**

Da análise dos dados é possível concluir que não existiram diferenças relevantes no peso relativo das modalidades de avaliação após a implementação do Paradigma de Bolonha, onde a modalidade de avaliação com maior peso relativo continuava a ser as atividades desenvolvidas autonomamente pelos alunos. O exame final nas diferentes épocas desempenhava um papel importante na EST Setúbal e na ESCE, contrariamente ao que acontecia na ESE, onde era inexistente.

### **3.4. Elementos de avaliação utilizados nas UC's em 2008/2009**

No que diz respeito aos elementos de avaliação utilizados, foram mais evidentes as especificidades das Escolas, uma vez que não existiram elementos comuns às três Escolas.

A EST Setúbal e a ESCE utilizavam, em comum, a apresentação oral de trabalhos. A EST Setúbal e a ESE utilizavam em comum a avaliação do desempenho individual em atividades práticas/prática simulada, a participação individual dos estudantes nas diversas atividades desenvolvidas durante as aulas e a participação, em grupo, dos estudantes nas diversas atividades desenvolvidas durante as aulas.

Também foi possível verificar que a EST Setúbal manteve o equilíbrio entre os elementos de avaliação individuais e em grupo, enquanto a ESCE e a ESE privilegiavam os elementos de avaliação individuais.

A ESE apresentou a maior diversidade de elementos de avaliação.

### **3.5. Mudanças nos elementos de avaliação relativamente à situação anterior**

As mudanças resultantes da implementação do Paradigma de Bolonha foram analisadas, essencialmente, nos itens “passei a usar” e “deixei de usar” do questionário.

Relativamente ao item “passei a usar” verificou-se que poucos elementos de avaliação passaram a integrar as UC's e, aqueles que integraram, não foram relevantes (os valores encontravam-se próximos dos 10%). Ainda assim, é importante salientar que na EST Setúbal destacou-se a introdução de projetos de investigação realizados em grupo (13%) e na ESCE a apresentação oral de trabalhos, em grupo (10%). A ESE não identificou a introdução de qualquer elemento de avaliação.

No que diz respeito aos elementos de avaliação que **deixaram de ser utilizados**, as percentagens também não são relevantes (encontravam-se entre os 3% e os 10%).

Relativamente aos elementos de avaliação que **continuaram a ser utilizados**, cada Escola referiu apenas um, com valores relevantes, na maioria das UC's: EST Setúbal – Relatórios de atividades experimentais/práticas, desenvolvidos em grupo (cerca de 40%), ESCE – Testes de avaliação de conhecimentos, realizados individualmente (cerca de 40%), ESE – Participação, individual, dos estudantes nas diversas atividades desenvolvidas durante as aulas (cerca de 30%).

Dos elementos de avaliação **nunca utilizados** nas UC's foi possível encontrar semelhanças entre a EST Setúbal e a ESCE, nomeadamente a avaliação interpares, realizada individualmente, portefólio realizado individualmente, relatório de estágio, realizado em grupo, autoavaliação realizada pelos estudantes em grupo e avaliação interpares, realizada em grupo. A ESE não apresentou qualquer semelhança com as restantes Escolas.

### **3.6. Realização de atividades tutoriais**

Relativamente à realização de atividades tutoriais, as mesmas aconteciam em todas as Escolas apresentadas neste estudo e com percentagens elevadas (variavam entre os 70% e os 80%)

As atividades tutoriais foram desenvolvidas, maioritariamente, individualmente e em grupo e com a combinação do modo presencial e à distância (EST Setúbal e ESE). Na ESCE foi prestado, maioritariamente, presencialmente.

Quanto à modalidade utilizada, na EST Setúbal, a mais utilizada era o aconselhamento sobre métodos gerais de trabalho (44%), na ESCE eram a informação sobre o funcionamento da disciplina e o esclarecimento sobre os conteúdos disciplinares (ambas com 55%), na ESE destacaram-se o aconselhamento relativamente a questões pessoais, a informação sobre o funcionamento da disciplina e a informação sobre a avaliação da disciplina (todas elas com 75%).

## **4. Notas finais e limitações**

Através do presente estudo foi possível concluir que, nas três Escolas em análise, continuaram a prevalecer as metodologias de carácter mais expositivo. Ainda assim, estas evidenciavam uma maior participação e um maior envolvimento por parte dos estudantes, por exemplo, através da promoção de debates e da utilização de discussões orientadas sobre temas relevantes para as UC's.

No que diz respeito às mudanças introduzidas pelo Paradigma de Bolonha foi possível constatar que dois elementos foram adotados, de forma mais relevante, pelas três Escolas:

orientação tutória/tutorial e comunicação com o professor e com colegas por correio eletrónico no âmbito das tarefas escolares.

A implementação do paradigma de Bolonha não conduziu a qualquer alteração, ao nível das atividades que **deixaram de ser utilizadas**, quer na EST Setúbal, quer na ESE.

Quanto ao peso relativo das modalidades de avaliação, constatou-se que em 2008/2009 as modalidades de avaliação com maior peso relativo continuavam a ser (à semelhança do que acontecia antes da implementação do Paradigma de Bolonha) as atividades desenvolvidas autonomamente pelos estudantes. O exame final nas várias épocas (normal, especial e de recurso) continuava a desempenhar um papel importante na EST Setúbal e na ESCE, contrariamente ao que acontecia na ESE onde este era inexistente.

Quanto aos elementos de avaliação utilizados, a EST Setúbal evidenciava a utilização de alguns elementos comumente com a ESCE e a ESE. Já a ESCE e a ESE utilizavam elementos de avaliação completamente diferentes. Também se verificou que a EST Setúbal manteve um equilíbrio entre a utilização de elementos de avaliação individuais e em grupo, enquanto a ESCE e a ESE privilegiaram os elementos de avaliação individuais. A ESE foi a Escola que apresentou uma maior diversidade de elementos de avaliação utilizados.

Ainda no que diz respeito às mudanças introduzidas pelo Paradigma de Bolonha, verificou-se que os elementos de avaliação que passaram a ser integrados, não foram relevantes, uma vez que os valores se encontram próximos dos 10%. No que diz respeito aos elementos de avaliação que **deixaram de ser utilizados**, as percentagens também não são relevantes, pelo que se pode concluir que as mudanças não foram significativas.

Este estudo não questionou aspetos importantes como: competências desejadas e atingidas, relação entre os conteúdos e as competências, coerência entre os ECTS e a carga total de trabalho, relação entre indicadores de sucesso, abordagens pedagógicas e métodos de aprendizagem adotados pelos estudantes, também estes aspetos importantes para se poder avaliar de forma mais consistente a implementação do Paradigma de Bolonha, pelo que está prevista a sua inclusão em estudos futuros.

## Referências Bibliográficas

- [1] Cortes, V. (Coord.). *Estratégia Institucional: Eixo A – Criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior - Relatório de Compatibilização*. Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal, 2005.
- [2] Kells, H.R. Creating a culture of evaluation and self-regulation in higher education organizations, *Total Quality Management.*, **6** (1995), 457 – 467.
- [3] Kehm, B.M. *Quality in European Higher Education, The Influence of the Bologna Process, Change*, **42** (2010), 40-46.
- [4] Pires, A.M.R. How applied research can improve the teaching learning processes and quality management systems, in the *Proceeding of the WEE 2011*, (Lisbon, Portugal September/October 2011), 352-358.
- [5] Pires, A.M.R. Quality Management System in a Portuguese Higher Polytechnic Institute - Difficulties and Potentialities, in *Proceedings of the 13th Toulon- Verona Conference*, (Coimbra, Portugal, September, 2010), Reference A14\_ Ramos. Pires.
- [6] Pires, A.M.R., Gonçalves, H. Dropout Study in IPS, in the *Proceeding of the 14th Toulon-Verona Conference*, (Alicante, Spain, September 2011), Reference Pires-Gonçalves.
- [7] UNIQUA/IPS. *Caracterização do Insucesso Escolar no IPS 1º Ciclo 2007/2008 a 2009/2010*. Instituto Politécnico de Setúbal, 2011.
- [8] UNIQUA/IPS. *Influência das características sociodemográficas nos resultados académicos*, Instituto Politécnico de Setúbal, 2011.

## Curriculum Vitae:

**J. Duarte** – Licenciada em Psicologia da Saúde pela Universidade Lusíada de Lisboa. Psicóloga na Fundação COI para acompanhamento e avaliação psicológica de crianças e adolescentes (2004/2009). Assessora do Conselho de Administração da Fundação COI, acompanhamento da implementação do Sistema de Gestão da Qualidade nas Respostas Sociais (2010/2012). Técnica superior na área da avaliação e qualidade no Instituto Politécnico de Setúbal (desde 2012). Áreas de interesse: gestão da qualidade (ensino superior, respostas sociais).

**H. Gonçalves** – Mestre em Ciências da Educação (Investigação e Intervenção Educativa) pela Universidade Nova de Lisboa (2006). Licenciada em Psicologia Educacional pelo ISPA, Instituto Universitário (1999). Psicóloga em Escolas do Ensino Básico (1999-2008). Docente na Universidade de Évora (2000-2003). Técnica superior na área da avaliação e qualidade no Instituto Politécnico de Setúbal (desde 2009). Áreas de interesse: Ensino Superior (sucesso, insucesso e abandono).

**A. Pires** é Doutorada em Gestão Industrial pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, desde 2005. É Pró-Presidente para a Gestão da Qualidade, e Coordenador da UNIQUA - Unidade para a Avaliação e a Qualidade do Instituto Politécnico de Setúbal. As suas áreas de interesse são: Gestão por Processos, Conceção e Desenvolvimento.

## Authors Profiles:

**J. Duarte** - Degree in Health Psychology at the Universidade Lusíada de Lisboa. Psychologist in Fundação COI, for accompaniments and psychological evaluations of children and adolescents (2004/2009). Advisor to the Board of Directors of Fundação COI, monitoring the implementation of the Quality Management System on Social Responses (2010/2012). Superior Technician in assessment and quality area in the Instituto Politécnico de Setúbal (since 2012). Areas of interest: Quality management (higher education, social responses).

**H. Gonçalves** - Master of Science in Education (Educational Research and Intervention) by Universidade Nova de Lisboa (2006). Degree in Educational Psychology by ISPA Instituto Universitário (1999). Psychologist in Primary and Secondary Schools (1999-2008). Lecturer at Universidade de Évora (2000-2003). Superior Technician in Assessment and Quality area in Instituto Politécnico de Setúbal, since 2009. Areas of interest: Higher education (sucess, failure and drop out).



**A. Pires** has received a PhD from the Faculty of Sciences and Technology - New University of Lisbon – Portugal. He is now Pro-President for Quality Management and Coordinator of the UNIQUA (Unit for Evaluation and Quality) of the Polytechnic Institute of Setúbal (IPS). Her research interests are in the areas of Process Management, Design and Development.