

Reorganização curricular de Bolonha: Percepções de alunos universitários ¹

Maria Helena Damião

(Professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra)

Pedro Belo

(Doutorando da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra)

Célia Ribeiro

(Professora da Universidade Católica Portuguesa)

Susana Vitorino

(Mestranda da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra)

“(…) a evolução a fazer no ensino, em toda a parte, mas muito especialmente no nosso país, é identificar o estudo com o trabalho, de tal modo que a sociedade se não divida em duas castas, uma que só estuda e quase nada produz, outra que só trabalha e quase nada consome (...).

Uma universidade é um laboratório, uma oficina modelo, onde professores e discípulos, como verdadeiros operários e aprendizes, não têm por ocupação consumir ideias, mas produzi-las. E uns e outros não se pertencem só mutuamente a si mesmos, não labutam exclusivamente pelo seu bem-estar e progresso, não produzem apenas para o seu próprio consumo; devem-se a todos, e mais que a ninguém, aos mais entrecitados na ignorância e superstição”.

Bernardino Machado, 1904.

"Universities are meant to be producers not just of knowledge but also of (often inconvenient) doubt. They are creative and unruly places, homes to a polyphony of voices. But at this moment in our history, universities might well ask if they have in fact done enough to raise the deep and unsettling questions necessary to any society.

As the world indulged in a bubble of false prosperity and excessive materialism, should universities — in their research, teaching and writing — have made greater efforts to expose the patterns of risk and denial? Should universities have presented a firmer counterweight to economic irresponsibility? Have universities become too captive to the immediate and worldly purposes they serve? Has the market model become the fundamental and defining identity of higher education?

(...) As a nation, we need to ask more than this from our universities. Higher learning can offer individuals and societies a depth and breadth of vision absent from the inevitably myopic present. Human beings need meaning, understanding and perspective as well as jobs. The question should not be whether we can afford to believe in such purposes in these times, but whether we can afford not to."

Drew Gilpin Faust (Reitora da Universidade de Harvard) 2009.

¹ Trabalho realizado no âmbito do Centro de Psicopedagogia de Universidade de Coimbra [FEDER/POCI 2010 – SFA – 160 – 490].

Introdução

No Espaço Europeu, a educação superior atravessa mudanças efectivas e significativas, com as quais se pretende responder a necessidades inadiáveis de uma nova sociedade que se foi construindo, uma sociedade que se entendeu designar por “sociedade do conhecimento” e/ou por “sociedade da aprendizagem”. Em concreto, pretende-se que esse Espaço se torne mais desafiante em termos de saber e de economia, mais significativo em termos identitários, mais aberto em termos de movimentação e possibilidade de comunicação dos seus cidadãos.

Grandes transformações de mentalidades solicitam, em geral, os sistemas educativos e, em particular, as universidades, contexto em que tais transformações são debatidas, eventualmente acolhidas, laboradas e apoiada a sua conceptualização e implementação.

Assim, além de se sensibilizarem estas instituições para tais transformações, têm-se-lhes pedido que alterem o seu paradigma de funcionamento, centrando as preocupações na preparação de diferentes públicos, que se lhe solicita que acolham, em termos de habilitações adequadas ao desempenho eficaz de funções profissionais várias, cada vez mais exigentes, bem como para o exercício da cidadania a diversos níveis, num mundo que se entende estar em constante evolução.

Na *Magna Charta Univertatum*, assinada em 18 de Setembro de 1988 pelos Reitores da Universidades Europeias, registou-se a ideia de que o futuro da humanidade “depende em larga medida do desenvolvimento cultural, científico e técnico”, sendo imputada responsabilidade ao ensino superior na criação de condições para que esse desenvolvimento se consubstancie.

Tal ideia, uma vez trabalhada aos mais altos níveis, ficou legitimada num documento que se avoca como referencial para este patamar de ensino. Trata-se da Declaração de Bolonha, que foi assinada há uma década por vinte e nove países, os quais, nesse acto, se comprometeram a perseguir o propósito de estabelecerem um Espaço Europeu de Ensino Superior coeso, compatível, atractivo, incentivador da mobilidade dos docentes, estudantes e investigadores, capaz de produzir e divulgar saber e promover a empregabilidade dos diplomados. Comprometimento que, posteriormente, em 2005, se alargou a quarenta e cinco estados.

Para concretizar tão importante propósito, neste documento está, ainda, patente a imprescindibilidade de se garantir a coerência entre os diversos sistemas europeus no que respeita às ofertas educativas, assim como a articulação entre os diversos ciclos de estudos. Na verdade, entendendo-se que a preparação ao longo da vida é tão importante como a formação inicial, sublinha-se, no quadro do novo espírito do ensino superior, a continuidade desta etapa, numa lógica de aprofundamento progressivo.

Muito abreviadamente, é assim que se espera que este patamar educativo contribua para se concretizar um ambicioso desafio, determinado na Estratégia de Lisboa (2000): tornar, até 2010, o próximo ano, portanto, o espaço económico mais dinâmico, competitivo e sustentável do mundo.

Portugal foi, naturalmente, um dos países que assinou a mencionada Declaração e que se envolveu em todo o processo que a ela conduziu e que lhe foi posterior.

No Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, reconhecem-se os pilares heurísticos acima referidos, esclarecendo-se, no preâmbulo, que são especialmente considerados: i) O reconhecimento da necessária adaptação do processo de

aprendizagem aos conceitos e perspectivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis; *ii*) A percepção da necessidade de tornar o ensino superior mais atractivo e mais próximo dos interesses da sociedade, permitindo aos jovens uma escolha que lhes traga maior satisfação pessoal e maior capacidade competitiva no mercado europeu; *iii*) A percepção de que o conhecimento é um bem universal, na abertura que se preconiza deste espaço do conhecimento a países terceiros.

Garante-se no ponto 1, do artigo 1.º, que o diploma se aplica a todos os estabelecimentos de ensino superior e, nessa medida, os planos curriculares que disponibilizarem devem ser concebidos em função destes pressupostos.

Da leitura do dito preâmbulo, ficamos informados que o delineamento, implementação e avaliação de tais planos devem ser feitos em função dos estudantes, que se afirma serem sujeitos activos, devendo ser chamados a desempenhar o papel central em todo o processo educativo. Por outro lado, é o desenvolvimento de competências desses sujeitos concretos, e não a transmissão de conhecimentos, que deve servir de principal pólo orientador.

No Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, que retoma as principais linhas do diploma antes referido, afirma-se, nas suas primeiras linhas, que procedendo-se deste modo, consolida-se “uma oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas”.

Como investigadores, tem-nos interessado perceber as filosofias e teorizações subjacentes aos processos curriculares decorrentes da Reforma de Bolonha, os processos curriculares em si e, também, o modo como são entendidos pelos sujeitos directamente envolvidos neles. É neste último aspecto que incide o estudo que apresentamos, sendo a nossa atenção dirigida para a percepção que alunos universitários, que se encontram no patamar de Licenciatura, têm da reorganização curricular do ensino superior.

Nesse sentido, num primeiro ponto, detalharemos um pouco mais o que se preceitua nos supracitados documentos e, num segundo ponto, apresentaremos uma investigação que empreendemos na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no final do ano lectivo de 2008/2009.

1. Elementos orientadores para a construção do currículo

Preconizando a Reforma de ensino a que nos reportamos uma reconceptualização curricular que remete, naturalmente, para alterações nas práticas pedagógicas, será de toda a conveniência sistematizarmos os elementos essenciais que lhe dão corpo.

Para tanto, partimos daquilo que, por um lado, se indica na Declaração de Bolonha, no Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, e no Decreto-Lei 74/2006, de 24 de Março e, por outro lado, se refere na literatura acerca de como operacionalizar essas indicações (v.g. Araújo, 2002; Boavida & Damião, no prelo; Costa 2001; Costa, 2002a; Dupond & Ossandon, 1998; Farrington, 2005; Ribeiro, 2005).

Esta abordagem permitiu-nos identificar (1) os principais objectivos gerais enunciados, (2) os métodos pedagógico-didácticos recomendados, (3) a avaliação das aprendizagens solicitadas e (4) atitudes requeridas por parte dos alunos.

Percebemos também que estes quatro aspectos obedecem a um mesmo fio condutor, podendo dizer-se que existe uma coerência elevada entre eles. Efectivamente, a decisão acerca dos objectivos que se pretendem atingir – o *para quê* – remete para a decisão acerca das metodologias mais apropriadas, e da avaliação que permite verificar

a sua concretização – o *como* (Viella, 2002). Remete também para uma certa atitude por parte dos estudantes que deve ser incentivada, pois sem ela os objectivos ficam destituídos de sentido. Concretizamos esta ideia nas linhas que se seguem.

No que respeita aos **objectivos** gerais de ensino preconiza-se claramente que os alunos não se devem limitar a adquirir conhecimentos, devendo, sobretudo, aprender a aplicá-los, isto é, a desenvolverem competências. De entre estas, destacam-se as que se requerem para resolver problemas de diversa natureza e que evidenciam um grau de complexidade elevado, para argumentar e comunicar nas mais variadas situações, para empreender pesquisas de modo mais ou menos alargado e profundo, para usar as novas tecnologias de informação como recurso e inovação.

Espera-se que, uma vez trabalhadas e cimentadas tais competências, os sujeitos se sintam motivados para a aprendizagem e responsáveis por ela, tanto no momento, como posteriormente, ao longo da vida. Que sejam, em suma, capazes de escolher, de forma responsável, os seus próprios percursos educativos e formativos, o que passa, em larga medida, pelo contacto com outras realidades e se concretiza na mobilidade inter-universidades

Complementarmente, espera-se que se sintam preparados para ingressar no mercado de trabalho nacional e internacional, perspectivando-se como agentes de desenvolvimento económico e social.

Em termos de **métodos** pedagógico-didáticos, sem excluir momentos de exposição magistral, as propostas incidem em aulas práticas/laboratoriais, na resolução de exercícios sob orientação do professor; no trabalho autónomo na aula, no trabalho prático em contexto externo, em seminários, estágios/observações em contextos profissionalizantes, na orientação tutorial, e no estudo individual e auto-orientado. Trata-se de opções que decorrem da premência de superar o modelo de ensino centralizado no discurso docente e na repetição por parte do aluno, em direcção a uma dinâmica relacional entre alunos e professores susceptível de permitir ao primeiro construir, de modo continuado, os seus próprios esquemas de pensamento e de acção que, como futuro profissional, terá de dar conta.

Para que tal aconteça, a **avaliação**, independentemente do formato que possa assumir – exames, testes, provas, trabalhos individuais, trabalhos de grupo, apresentação de trabalhos nas aulas realizados, etc. –, reflectindo os conteúdos do programa, não pode deixar de contemplar os objectivos estabelecidos e de estar de acordo com eles. Numa estreita ligação com os métodos, espera-se fomentar o estudo persistente, empenhado e continuado ao longo do ano lectivo e não apenas em momentos pontuais, que em pouco contribuem para a consolidação dos saberes. Trata-se, assim, de um processo sistemático, gradual, cumulativo e evolutivo que, se devidamente supervisionado pelos professores, informa acerca da concretização dos objectivos, permitindo a re-orientação dos alunos.

Com esta articulação, entre objectivos, métodos e avaliação, espera-se reduzir significativamente o insucesso e abandono no ensino superior – que em Portugal encontra proporções bastante elevadas –, compatibilizando esse propósito com critérios de qualidade. Na verdade, “o problema maior que se coloca hoje às Universidades é resolver a equação constituída pela necessidade de democratizar o acesso ao seu ensino

com a exigência, a profundidade e o rigor dos conhecimentos que ela tem obrigação de produzir e de transmitir (Boavida & Damião, 2009).

Nesta medida, o lugar e as atitudes dos alunos não podem ser deixados ao acaso: referimos atrás a centralidade do primeiro, que exige do professor uma atenção particular no aperfeiçoamento das segundas.

Estas passam, desejavelmente, pelo genuíno gosto de estudar e aprender, gosto a que não é alheio o investimento dispendido. Assim, espera-se que os alunos acompanhem a par e passo as actividades lectivas, dedicando todos os dias um tempo para preparar as aulas, fazer os trabalhos solicitados, consultar a bibliografia recomendada, estudar por apontamentos pessoais decorrentes da informação recolhida nas aulas e em notas apuradas da consulta bibliográfica. Além disso, espera-se que tenham iniciativa para esclarecer as dúvidas que certamente lhes surgem, que se interroguem e discutam com colegas os assuntos abordados, que tentem, enfim, compreender o que lhes é proposto e estabeleçam relações na mesma unidade curricular e com aquilo que já aprenderam ao longo do curso, pensado também em formas de transposição para a prática profissional. O esforço para aprender, mesmo quando as matérias não são do seu inteiro agrado, não é, pois, uma expressão ausente nos discursos actuais sobre o ensino superior.

Neste primeiro ponto, não querendo fugir do intento do nosso trabalho, omitimos propositadamente questões derivados do debate de ideias e da investigação, tendo-nos limitado a enunciar as linhas que se assumem como guias para a concretização do currículo no ensino superior. Não podemos, no entanto, deixar de notar que em redor de todas elas se tem gerado um debate muito trespassado por argumentação de cariz ideológico, no qual nem sempre é possível manter a serenidade e a objectividade que o trabalho científico requer. Este, passados que são dez anos sobre a Declaração de Bolonha, tem no presente, oportunidade e pertinência, se queremos realizar uma reflexão consistente sobre o futuro do ensino superior.

2. Estudo empírico

No campo da reflexão teórica e da estruturação curricular é comumente aceite que as grandes declarações de intenções educativas se podem distanciar, de maneira mais ou menos acentuada, da formalização nos documentos curriculares, e esta, por sua vez, das práticas concretas de ensino-aprendizagem, âmbito em que se enquadram as percepções dos sujeitos directamente implicados.

Objectivos

Partindo deste pressuposto, elegemos como objectivo central do nosso estudo identificar percepções que estudantes do ensino superior universitário têm da implementação da reorganização de Bolonha.

Concretizámos essa análise nos três primeiros aspectos enunciados no ponto 1 deste artigo: (1) objectivos gerais de ensino, (2) métodos pedagógico-didácticos, (3) avaliação das aprendizagens. Sendo que procurámos verificar relativamente a cada um desses aspectos: (a) a concordância dos estudante com os itens que os concretizavam; (b) a aplicação que julgam que o conteúdo desses itens tem no seu curso; (c) e a contribuição que pensam que o conteúdo desses itens tem na sua preparação profissional (Cf. figura 1).

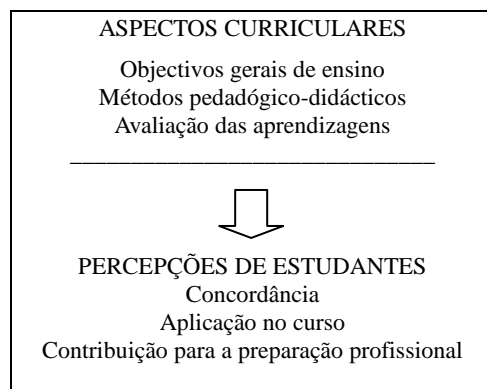


Figura 1 – Objectivos do estudo

Instrumento

Tendo em conta as opções acima referidas, construímos uma escala que inclui catorze itens relativos aos objectivos/competências, dez itens relativos aos métodos pedagógico-didácticos e quatro itens relativos à avaliação. A escala ficou, assim, composta por vinte e oito itens.

Para obtermos a percepção dos sujeitos disponibilizamos-lhes três possibilidades de resposta que remetem para um valor numérico – 1, 2 e 3 (correspondendo 1 a “não concordo”, “não se aplica no meu curso” e “não contribui para a minha preparação profissional” e 3 ao contrário, reservando-se o 2 para a posição intermédia).

Amostra

Foi conseguida uma amostra representativa, para um Intervalo de Confiança de 95%, de alunos de três cursos da Universidade de Coimbra – Psicologia, Ciências da Educação e Serviço Social –, os quais se distribuem de modo equilibrado pelos anos que as concretizam. Assim, obtivemos respostas de 370 sujeitos, sendo 165 do curso de Psicologia (44,6%), 163 do curso de Ciências da Educação (44,1%) e 42 do curso de Serviço Social (11,4%). A média das suas idades situava-se nos 21,40 anos e, quanto ao género, 305 eram do sexo feminino (82,4%) e 65 eram do sexo masculino (17,6%).

Da amostra total, 329 sujeitos encontravam-se unicamente a estudar (88,9%), apresentando 34 estatuto de trabalhador-estudante (9,2%). A maior parte (n=321) estava no actual curso por vontade própria (86,8%), tendo 347 alunos acedido ao respectivo curso através da realização dos exames nacionais no ensino secundário (93,8%).

Caracterizando a amostra por ciclo de estudos, 307 sujeitos (83%) estavam no 1.º ciclo de estudos e 56 (15,1%) no 2.º ciclo. A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa (n=352; 95,1%), fazendo os restantes parte do programa ERASMUS. Distribuindo por ano a amostra, temos 87 sujeitos (23,5%) no 1.º ano, 126 (34,1%) no 2.º ano, 146 (39,5%) no 3.º ano, sendo os restantes do 2.º ciclo. Em termos de reprovações, 170 (45,9%) alunos indicaram que já haviam reprovado pelo menos a uma unidade curricular. De notar que 68 alunos (18,4%) referiram não se encontrarem no curso que escolheram, contudo manifestaram vontade de o continuar.

Resultados

O tratamento dos dados obtidos permite-nos destacar o que se segue.

Analisando a percepção dos estudantes em relação aos **objectivos** a atingir no quadro de Bolonha, em termos de **concordância** com os itens que os concretizavam 209

alunos (56,5%) concordaram em parte que no quadro de reforma de Bolonha se adquiriram conhecimentos relevantes; 177 (47,8%) indicaram que se devem desenvolver competências; 168 (45,4%) concordaram em parte com o uso das tecnologias da informação e da comunicação neste novo enquadramento lectivo; 187 (50,5%) concordam em parte com a centralidade da motivação para as aprendizagens; 153 (41,4%) concordam em parte que esta reforma prepara melhor para o mercado de trabalho; 213 (57,6%) concordaram plenamente com o benefício da mobilidade inter-universidades; 168 (45,4%) concordaram em parte com o desenvolvimento do espírito de aprendizagem ao longo da vida; 174 (47%) concordaram plenamente com a preocupação na sua educação e formação; 173 (46,8%) concordaram em parte com a preocupação na escolha dos seus percursos educativos e formativos; 168 (45,4%) concordaram plenamente que aprendem a aplicar conhecimentos; 187 alunos (50,5%) concordaram plenamente com a ideia de que adquirem competências para resolver problemas complexos, permitindo a sua constituição como agentes de desenvolvimento social e económico; 196 (53,0%) concordaram plenamente que passam a adquirir melhores competências de pesquisa na investigação; e 163 (44,1%) indicaram que adquirem competências de argumentação com esta reforma.

Analisando a percepção dos estudantes em relação à concepção dos **métodos** requeridos neste quadro e no que respeita à **concordância** com os itens que os concretizavam, 167 sujeitos (45,1%) concordaram em parte com a designada “aula magistral” ou expositiva; 168 (45,4%) concordaram em parte com a resolução de exercícios na aula sob orientação do professor e com o trabalho autónomo na aula; 190 (51,4%) concordaram plenamente com a existência de estágios em contexto profissionalizante com orientação; 165 (44,6%) concordaram plenamente com a exposição do professor com recurso a tecnologias da informação e da comunicação; 192 (51,9%) concordaram plenamente com o papel do estudo individual nesta nova reforma.

Em termos de **avaliação** segundo as directrizes de Bolonha, e atendendo à **concordância** com os itens apresentados, o tipo de avaliação com a qual os alunos concordam mais é com a apresentação de trabalhos de grupo (n= 219, 59,2%).

No que diz respeito à percepção dos estudantes em relação aos **objectivos** a atingir no quadro de Bolonha, em termos de **aplicação** dos itens ao seu curso, 228 sujeitos (61,6%) indicaram que se aplica em parte a aquisição de conhecimentos; 242 (65,4%) indicaram que se aplica em parte o desenvolvimento de competências; 212 (57,3%) indicaram que se aplica em parte a escolha dos próprios percursos educativos; 157 (42,4%) indicaram que se aplica inteiramente a aquisição de competências de pesquisa para a investigação.

Analisando a percepção dos estudantes em relação à concepção dos **métodos** recomendados no quadro de Bolonha, em termos de **aplicação** dos itens ao seu curso concretizavam, 181 alunos (48,9%) indicam que se aplica em parte a resolução de problemas na aula sob orientação do professor; 189 (51,1%) indicaram que se aplica em parte a exposição do professor com recurso a novas tecnologias; 168 (45,4%) indicaram que se aplica inteiramente o estudo individual.

Referindo-nos à **preparação profissional** que pensam ser-lhes proporcionada, o método que os alunos indicam como melhor índice preparatório para uma profissão

futura é o estágio em contexto profissionalizante com orientação (n=199; 53,8%) e o tipo de **avaliação** com a qual concordam mais e ao qual atribuem mais importância e utilidade para a profissão futura é a apresentação de trabalhos de grupo (n=187, 50,5%).

Conclusões

Em termos gerais, e apesar de se verificarem variações por curso e por ano de escolaridade, que não evidenciámos no tópico anterior, os resultados que apurámos indicam, em termos gerais, discrepâncias entre os aspectos curriculares preceituados nos documentos normativos supra mencionados e a percepção que os estudantes têm da sua implementação, em termos de concordância, aplicação no curso e contribuição para a preparação profissional. Acontecendo isto em relação aos três aspectos em análise: objectivos gerais de ensino, métodos pedagógico-didáticos e avaliação das aprendizagens.

Pormenorizando, percebe-se que os itens que concretizam estes três aspectos não são igualmente valorizados pelos estudantes. Neste cenário, sai reforçada a sua concordância: (a) em termos de objectivos gerais de ensino, com a aquisição de conhecimentos, e com aplicação dos mesmos, bem como com o desenvolvimento de algumas competências; (b) em termos de métodos, com o estudo individual, quase a par da integração orientada em ambiente profissional, e com a intervenção do professor em termos de exposição e de resolução de problemas na aula; e (c) em termos de avaliação, com o trabalho em grupo.

Sai reforçada a sua percepção de aplicação no curso: (a) em termos de objectivos gerais de ensino, que os preceituados por Bolonha aplicam-se apenas em parte, sendo o que mais se aplica a aquisição de competências e de conhecimentos, evidenciando-se também o propósito de escolha do percurso educativo, sendo a aquisição de competências de investigação, na perspectiva de muitos alunos, inteiramente conseguida; (b) em termos de métodos, que a exposição do professor com apoio de recursos educativos é frequente, bem como a resolução de problemas na aula sob sua orientação, a par do estudo individual.

Sai, por fim, reforçada a sua percepção de que para a sua preparação profissional: (a) em termos de métodos, o mais adequado é o estágio em contexto profissionalizante, e (b) em termos de avaliação o trabalho de grupo.

Estes resultados, sugerem-nos a necessidade da adaptação organizativa das instituições de ensino superior aos percursos de aprendizagem e de formação dos alunos, que cada vez mais se distanciam do perfil tradicional de discente universitário, no sentido de os fazer convergir para as opções curriculares estabelecidas. Tarefa difícil esta de se assumir heterogeneidade dos públicos (Gomes, 2001), sobretudo se pensarmos que eles se encontrarem mais «misturados» do que antes (por exemplo, “estudantes-adolescentes encontram-se ao lado de adultos inseridos profissionalmente”) (Dupont & Ossandon, 1998). Por outro lado, podemos questionar se o núcleo das opções de Bolonha, quanto a objectivos, métodos e avaliação, se deve aplicar a todos esses públicos, sem se correr o risco de homogeneizar os currículos, ou de os direccionar num sentido pontualmente privilegiado, havendo nesta reflexão ângulos que importa discutir num futuro próximo com aquela que Costa (2002c) enuncia: será que “a missão da universidade é alimentar a sociedade do conhecimento”?

Torna-se, assim, importante que no processo curricular que tem lugar no ensino superior se contemplem também, por um lado, as características e competências do docente, no que diz respeito ao conhecimento que possui, à forma como ensina e avalia e, por outro, as atitudes dos alunos, a que nos referimos no ponto 1, e nas quais estão implicados estilos de aprendizagem, sistema de crenças, processos cognitivos, estratégias de estudo, conhecimento base.

Neste particular, há aspectos respeitantes à relação professor-aluno que terão de ser reconceptualizados pois, se à luz de Bolonha “a atenção principal na acção educativa transfere-se, em grande parte, do ensino para a aprendizagem” (Costa, 2002a), isso não significa que o professor tenha uma importância menor na mesma, mas que passa a ter de assumir um papel mais difícil (Costa, 2002b), tanto no que à organização curricular diz respeito, como ao conhecimento e encaminhamentos dos alunos.

No que respeita, em concreto à universidade portuguesa, que “passou por uma enorme transformação no último meio século (...) de um enorme atraso passámos para uma situação em que o diálogo com os países mais desenvolvidos é possível” (Gomes, 2001), começa agora a encarar as novas missões que lhe são atribuídas ou exigidas e os caminhos que terá de fazer para as concretizar da melhor forma.

Referências bibliográficas

- Araújo, J. (2002). Bolonha: Oportunidade histórica. In *A Universidade Portuguesa – Um debate necessário*. Disponível em:
<http://pwp.netcabo.pt/0225914001/araujo.htm>
- Boavida, J. & Damião, M. H. (2009). Democratização do ensino superior. Capítulo de livro, no prelo.
- Costa, J. V. (2001). *A universidade no seu labirinto*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Costa, J. V. (2002a). A pedagogia no ensino superior e o insucesso escolar. In *A Universidade Portuguesa – Um debate necessário*. Disponível em:
<http://pwp.netcabo.pt/0225914001/conhecimento.htm>
- Costa, J. V. (2002b). *A universidade no quadro da sociedade do conhecimento e globalização*. Disponível em:
<http://pwp.netcabo.pt/0225914001/conhecimento.htm>
- Costa, J. V. (2002c). *A universidade: missão e constrangimentos*. Disponível em:
<http://pwp.netcabo.pt/0225914001/coimbra.htm>
- Declaração de Bolonha. Disponível em
<http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>
- Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março
- Dupond, P. & Ossandon, M. (1998). *A pedagogia universitária*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Farrington, D. (2005). Legislative initiatives in the contexto of the Bologna Process: a comparative perspective. In D. Lincoln (Ed.), *Papers of Higher Education*. Bucharest: Unesco.
- Faust, D. G. (2009). The University's Crisis of Purpose. *New York Times* de 1 de Setembro Disponível em :
http://www.nytimes.com/2009/09/06/books/review/Faust-t.html?_r=2&nl=books&emc=booksupdateemb3
- Gomes, J. F. (2001). *O processo de Bolonha e a reforma do ensino superior em Portugal*. Disponível em <http://www.netcabo.pt/0225914001/jfgomes2.htm>.

- Lourtie, P. (n.d.). *A declaração de Bolonha*. Disponível em:
<http://www.cpihts.com/PDF/PedroL.pdf>
- Machado, Bernardino (1904) cit. por J. Tengarrinha in Conselho Nacional de Educação. (1998). *Educação: memórias e testemunhos*. Lisboa: Gradiva, p. 40.
- Ribeiro, C. (2005). *Práticas de ensino e estilos de aprendizagem no ensino superior universitário*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Viella, M. A. L. (2002). Das intenções aos objectivos educativos. In S. Castanho & M. E. Castanho (Orgs.), *Temas e texto em metodologia do ensino superior* (2.^a ed., pp. 113-123). São Paulo: Editora Papyrus.