


INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

**A DECLARAÇÃO DE BOLONHA E O ENSINO DA FISIOTERAPIA EM
PORTUGAL:
OPINIÕES DE DOCENTES E ESTUDANTES**

MARIA BEATRIZ DIAS FERNANDES

LISBOA, 2003

 **ISPA** Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de
Documentação

Registo: 15663
Data: 01/04/05

Tel.: 21 831 17 50 • libispa@ispa.pt

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da **Professora Doutora Glória Ramalho**, apresentada no **Instituto Superior de Psicologia Aplicada** para obtenção do grau de Mestre na especialidade de **Psicologia Educacional**, em conformidade com o disposto na Portaria n.º 385/91 de 6 de Maio.

Ao terminar este trabalho, gostaria de agradecer a todos os que de alguma forma contribuíram para que ele se tornasse uma realidade. De uma forma muito especial agradeço:

- à Professora Doutora Glória Ramalho, orientadora do meu trabalho, pelo conhecimento que me transmitiu, pela crítica construtiva, pela orientação, mas também pelo apoio, pelo incentivo e pela enorme paciência nos momentos mais difíceis;
- à Direcção da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa, pela forma como me apoiaram e me facilitaram a elaboração deste trabalho, ao longo dos dois últimos anos;
- às Escolas de Fisioterapia que permitiram a recolha de dados para a elaboração do meu trabalho;
- aos docentes responsáveis das Escolas de Fisioterapia que, apesar dos seus muitos afazeres, prontamente e amavelmente acederam em conceder as entrevistas;
- a todos os estudantes que aceitaram responder ao questionário;
- aos meus alunos pela compreensão que sempre me demonstraram;
- aos meus colegas e amigos, Isabel Coutinho e Pedro Rebelo, pela preciosa colaboração profissional e pelo enorme apoio e incentivo;
- à minha mãe pelo apoio incondicional
- ao Abel, pelo apoio, incentivo e paciência em todos os momentos deste percurso;
- aos meus filhos, Filipa e Pedro, que apesar das suas idades, sempre me apoiaram à sua maneira.

Resumo

A finalidade deste trabalho é contribuir para identificar a educação em Fisioterapia em Portugal, no contexto da Declaração de Bolonha, centrando-se no estudo das opiniões das escolas relativamente ao processo de Bolonha.

O ensino da Fisioterapia em Portugal tem sofrido várias alterações ao longo do tempo, sobretudo nos últimos anos do século XX, perspectivando-se uma nova mudança para os próximos anos, devido à influência de um documento assinado pelo governo português em Junho de 1999, em conjunto com outros 28 países, denominado Declaração de Bolonha (DB). As opiniões que os intervenientes directos neste processo têm sobre a DB e suas implicações futuras, são determinantes para que o próprio processo possa avançar, avançando com ele a Fisioterapia e colocando-a numa posição de parceria relativamente à sua formação e exercício noutros países.

A revisão de literatura foi organizada tendo em conta a evolução do ensino da Fisioterapia em Portugal, a análise da DB e seus objectivos e a pesquisa sobre o conceito de opinião, tendo em conta as suas funções, formação e processos de influência social.

O estudo das opiniões das escolas de Fisioterapia desenvolveu-se em escolas de todo o país. De cada escola seleccionada foi entrevistado o responsável do respectivo curso de fisioterapia e foi seleccionada uma amostra de estudantes do mesmo curso, constituída por 73 indivíduos pertencentes aos diferentes anos do curso.

Para organizar o estudo foram formuladas quatro questões orientadoras.

O estudo permitiu concluir que as escolas defendem opiniões positivas relativamente à implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Concluímos

também que foram enfrentadas algumas dificuldades por parte das instituições no decurso deste processo, sendo necessário tomar algumas medidas, nomeadamente promover a discussão e o debate em torno desta questão, envolvendo todos os intervenientes.

Finalmente, fizemos algumas considerações finais com o objectivo de contribuir para a realização de futuros trabalhos de investigação sobre esta temática.

Lista de Abreviaturas

- APF – Associação Portuguesa de Fisioterapeutas
CCISP – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Polotécnicos
CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CPLKUE – Comité Permanent de Liaison des Kinésithérapeutes dans l’Union Européenne
CRE – Associação das Universidades Europeias
CRUE – Confederação dos Conselhos de Reitores da União Europeia
CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
DB – Declaração de Bolonha
ECTS – European Credits Transfer Sistem
EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior
ENPHE – European Network of Physiotherapy in Higher Education
ENSP – Escola Nacional de Saúde Pública
ERA – Escola de Reabilitação de Alcoitão
ESSA – Escola Superior de Saúde de Alcoitão
ESTS – Escola Superior de Tecnologia da Saúde
ETSSL – Escola técnica dos Serviços de Saúde de Lisboa
EUA – Estados Unidos da América
EURASHE – European Association of Institutions of Higher Education
HCL – Hospitais Civis de Lisboa
IPO – Instituto Português de Oncologia
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS – Organização Mundial de Saúde
SCML – Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
TDT – Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica
UE – União Europeia
WCPT – World Confederation for Physical Therapy

Índice Geral

Introdução	1
1. A Fisioterapia	4
Origens da Fisioterapia	4
1.1 Caracterização da Fisioterapia em Portugal.....	5
1.2 Evolução da Fisioterapia em Portugal	6
1ª etapa: técnicas médicas.....	7
2ª Etapa: Auxiliares de Fisioterapia e Fisioterapeutas.....	9
3ª Etapa: Técnicos Auxiliares dos serviços complementares de diagnóstico e terapêutica / fisioterapia.....	11
4ª Etapa: Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica.....	12
5ª Etapa: Enquadramento legal do exercício e integração da Fisioterapia no ensino superior	13
6ª Etapa: Licenciatura bi-etápica em Fisioterapia.....	14
1.3 Organizações que representam a Fisioterapia.....	17
2. A Declaração de Bolonha	20
2.1 Acompanhamento da implementação da Declaração de Bolonha.....	23
2.2 Competitividade e mobilidade no Espaço Europeu.....	25
2.3 O Ensino Superior Politécnico no enquadramento da Declaração de Bolonha	27
2.4 A evolução do processo de Bolonha.....	28
2.5 A Declaração de Bolonha em Portugal.....	30
3. Opiniões	37
3.1 Validação de opiniões.....	40
3.2 Formação de opiniões.....	45
3.3 Influência social.....	47
3.4 Influência social , certeza e consenso	51
4. Metodologia	58
4.1 Tipo de Estudo	58
4.2 Objectivo e Questões Orientadoras.....	58
4.3 Amostra.....	58
4.4 Instrumentos.....	59
4.5 Procedimentos.....	61

5. Apresentação dos Resultados.....	63
5.1 Resultados relativos às entrevistas aos responsáveis dos cursos de Fisioterapia.....	63
5.2 Resultados relativos aos questionários dos estudantes de Fisioterapia.....	82
Caracterização da amostra segundo a idade e o sexo	83
Caracterização da amostra segundo a Escola e o ano de frequência	84
6. Discussão dos Resultados	97
6.1 Análise dos resultados referentes às entrevistas aos docentes responsáveis das escolas.....	97
Cooperação com instituições estrangeiras	97
Conhecimento da Declaração de Bolonha	98
Adopção de um sistema de graus de fácil leitura e comparação.....	98
Adopção de um sistema baseado em dois ciclos, graduado e pós graduado ..	99
Medidas tomadas pelas escolas para transformar os cursos em licenciaturas de ciclo único	100
Sistema de créditos ECTS.....	100
Garantia de qualidade	102
Vantagens e desvantagens da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior	103
Implementação da Declaração de Bolonha.....	103
6.2 Análise dos resultados referentes aos questionários aos estudantes de Fisioterapia.....	104
Transformação da licenciatura bi-etápica em Fisioterapia em licenciatura de ciclo único.....	104
Mobilidade de estudantes.....	105
Mobilidade de profissionais.....	105
Garantia de qualidade nas escolas.....	106
Cooperação entre instituições nacionais e estrangeiras	106
Todos os indivíduos manifestam uma opinião favorável relativamente à cooperação entre instituições.	106
Divulgação da Declaração de Bolonha.....	106
6.3 Discussão e interpretação dos resultados no enquadramento da Declaração de Bolonha	107
Sistema de graus	108
Estabelecimento de um sistema de créditos, como, por exemplo, o sistema ECTS.....	113
Mobilidade	114
Garantia de qualidade	115
Cooperação	116
Espaço Europeu de Ensino Superior.....	117

6.4 Discussão e interpretação dos resultados no enquadramento da revisão de literatura sobre opiniões.....	118
Enquadramento dos resultados obtidos no conceito de formação de opiniões	118
Enquadramento dos resultados obtidos no contexto da validação de opiniões	120
Enquadramento dos resultados obtidos no contexto da influência social....	121
Conclusões	123
Considerações Finais	128
Referências.....	130
ANEXO A	135
Declaração de Bolonha	
ANEXO B	139
Declaração de Sorbonne	
ANEXO C	144
Guião de Entrevista	
ANEXO D	147
Questionário	

Índice de Tabelas

Tabela 1	
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 1	64
Tabela 2	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 1	65
Tabela 3	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 2	66
Tabela 4	
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 3	67
Tabela 5	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 3	68
Tabela 6	
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 4	69
Tabela 7	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 4	70
Tabela 8	
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 5	71
Tabela 9	
Distribuição das respostas relativamente à pergunta 5	72
Tabela 10	
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 6 a)	73
Tabela 11	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 6 a)	73
Tabela 12	
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 6 b)	74
Tabela 13	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 6 b)	75
Tabela 14	
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 7	76
Tabela 15	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 7	77
Tabela 16	
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 8	78
Tabela 17	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 8	79
Tabela 18	
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 9	80

Tabela 19	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 9	81
Tabela 20	
Caracterização das distribuições das idades e dos sexos	83
Tabela 21	
Caracterização das distribuições das Escolas e dos anos.....	84
Tabela 22	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 5	85
Tabela 23	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 6	86
Tabela 24	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 7 a).....	86
Tabela 25	
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 7 b).....	87
Tabela 26	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 7 b).....	88
Tabela 27	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 8 a).....	89
Tabela 28	
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 8 b).....	89
Tabela 29	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 8 b).....	90
Tabela 30	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 9 a).....	91
Tabela 31	
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 9 b).....	91
Tabela 32	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 9 b).....	92
Tabela 33	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 10	93
Tabela 34	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 11	93
Tabela 35	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 12	94
Tabela 36	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 13 a).....	95
Tabela 37	
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 13 b).....	95
Tabela 38	
Distribuição das respostas referentes à pergunta 13 b).....	96

Índice de Figuras

Figura 1	
Gráfico das distribuições das idades e dos sexos	83
Figura 2	
Gráfico das distribuições das Escolas e dos anos	84

Introdução

O ensino da Fisioterapia em Portugal tem sofrido várias alterações ao longo do tempo, sobretudo nos últimos anos do século XX, perspectivando-se uma nova mudança para os próximos anos, devido à influência de um documento assinado pelo governo português em Junho de 1999, em conjunto com outros 28 países, denominado Declaração de Bolonha (DB). Este documento, visa a o estabelecimento de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), o qual deverá ser implementado durante a primeira década do século XXI, ou seja até 2010. Neste contexto, torna-se pertinente averiguar as opiniões das escolas que ministram o ensino da Fisioterapia em Portugal sobre a Declaração de Bolonha e suas implicações para o ensino e exercício da Fisioterapia, pelo que surgiu o problema em estudo:

Quais serão as opiniões das Escolas de Fisioterapia sobre a DB?

Os contextos históricos, políticos e sociais influenciam directamente a Fisioterapia, tanto ao nível do ensino como do exercício e, certamente, influenciarão a implementação da DB. No entanto, as opiniões que os intervenientes directos neste processo têm sobre a DB e suas implicações futuras, são determinantes para que o próprio processo possa avançar, avançando com ele a Fisioterapia e colocando-a numa posição de parceria relativamente à sua formação e exercício noutros países. Tanto mais que, a própria Declaração, coloca em evidência a importância do papel das instituições de ensino superior para que o denominado processo de Bolonha possa avançar tornando-se uma realidade.

Os três primeiros capítulos deste trabalho são dedicados à revisão de literatura. No primeiro capítulo, é feito um historial sobre a evolução da Fisioterapia em Portugal. Uma vez que os estudos encontrados neste âmbito são muito escassos, sendo o mais relevante o estudo de Coutinho (1998), recorreu-se, também à

legislação que desde o início do século foi regulando o exercício e, posteriormente, o ensino da Fisioterapia. No segundo capítulo é feita uma análise da DB e seus objectivos. O terceiro capítulo centra-se na revisão de literatura sobre opiniões.

O quarto capítulo compreende a descrição do estudo das opiniões das escolas de Fisioterapia sobre a DB, o qual foi orientado a partir das seguintes questões:

1ª Questão: Quais as opiniões dos responsáveis dos cursos de Fisioterapia das escolas portuguesas, em relação à implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior ?

2ª Questão: Quais as dificuldades encontradas pelos responsáveis pelas escolas de Fisioterapia para implementar a Declaração de Bolonha?

3ª Questão: Quais os conhecimentos que os estudantes de Fisioterapia em Portugal têm sobre os conteúdos da Declaração de Bolonha?

4ª Questão: Quais as opiniões dos estudantes portugueses de Fisioterapia sobre a implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior?

Com esta finalidade, foi elaborado um guião de entrevista, a partir do qual foi solicitada uma entrevista aos responsáveis das escolas de Fisioterapia que leccionam o curso há, pelo menos, um ano. Foi ainda construído um questionário destinado aos estudantes de Fisioterapia das mesmas escolas. Tanto o guião de entrevista como o questionário foram elaborados a partir do texto da DB, tendo em conta os objectivos a que a mesma se propõe.

O quinto capítulo do trabalho é dedicado à apresentação, discussão e interpretação dos resultados. Os dados foram tratados seguindo uma metodologia qualitativa e quantitativa.

Finalmente, apresentam-se as conclusões e são feitas algumas considerações que se poderão tornar pertinentes para estudos futuros.

Este estudo revestiu-se de uma grande importância porque permitiu reflectir sobre o ensino da Fisioterapia em Portugal, numa altura em que as escolas e os

cursos emergem a cada ano lectivo que se inicia, e as perspectivas internacionais tendem para uma harmonização do ensino superior no espaço europeu, facilitando a mobilidade de estudantes e profissionais e tornando o sistema de ensino europeu mais competitivo relativamente a outros.

Por outro lado, o papel das escolas é determinante, sendo importante que colaborem entre si e cheguem a um consenso relativamente ao futuro da Fisioterapia, tendo em conta o contexto internacional.

1. A Fisioterapia

Origens da Fisioterapia

Williams (1986) citado por Lopes (1994) refere que o termo *Physiotherapy* surge pela primeira vez no *British Medical Journal* em 1905, a propósito da divulgação do 1º Congresso Internacional de Fisioterapia que viria a decorrer em Liège de 13 a 15 de Agosto de 1905.

Granger (1976) citado por Lopes (1994) é de opinião que a Fisioterapia é praticada desde o começo do mundo, englobando meios terapêuticos como a massagem, o exercício e a hidroterapia. Este autor considera que nos Estados Unidos da América (EUA) a primeira definição de Fisioterapia aparece em 1917 e foi da responsabilidade do Major General William, do exército dos EUA, que definiu Fisioterapia como medidas físicas que incluíam hidroterapia, electroterapia, mecanoterapia, exercícios activos, jogos e massagens.

McCoy (1987) citado por Lopes (1994) refere que o título profissional e o estatuto dos indivíduos que têm desenvolvido a Fisioterapia, tem sido alterado consecutivamente ao longo do tempo.

Lopes (1994) considera que a profissão médica sempre se interessou pelos meios de tratamento utilizados no contexto da Fisioterapia, interesse este que levou à sua incorporação no leque de modalidades de intervenção terapêutica e à sua aplicação nos vários campos da medicina.

Para Roberts (1994) citado por Lopes (1994) o desenvolvimento da Fisioterapia nos diferentes países esteve sempre dependente da profissão médica, de modo a não ameaçar a preponderância desta última sobre todas as outras, ao nível dos cuidados de saúde. Assim, os profissionais trabalhavam com médicos ligados a diferentes especialidades. Licht (1958) citado por Lopes (1994) refere que no início do século

XX os especialistas em terapia física, que ele designa por médicos, utilizavam principalmente electroterapia enquanto os exercícios terapêuticos eram utilizados por neurologistas, ortopedistas e médicos das termas. O exercício só passou a ser parte integrante da medicina física após a Guerra Mundial.

Lopes (1994) conclui que foram os profissionais não médicos que desenvolviam as suas funções em áreas como exercícios terapêuticos, massagens, electroterapia e hidroterapia, que foram assumindo progressivamente a designação de fisioterapeutas, pela qual são ainda hoje identificados na Organização Internacional do Trabalho (OIT). A sua área de intervenção profissional é a Fisioterapia.

Paralelamente a este processo foi-se desenvolvendo um outro que é o processo de especialização dos médicos, que nalguns países originou a especialidade médica de Medicina Física e Reabilitação ou Fisiatria (Coutinho, 1998). Esta especialidade médica não existe em países como o Reino Unido, a Irlanda ou a Alemanha, no entanto, nos países onde existe, os fisioterapeutas não dependem exclusivamente dela (Lopes, 1994).

Para Coutinho (1998) a Fisioterapia e os fisioterapeutas constituem, actualmente, recursos que devem fazer parte de qualquer sistema de saúde, estando ao serviço dos doentes/utentes/clientes e regendo-se por princípios éticos, deontológicos e económicos.

1.1 Caracterização da Fisioterapia em Portugal

Em Portugal, a Fisioterapia iniciou a tentativa de profissionalização no início do século XX. Nesta altura, eram profissionais não médicos que desempenhavam as funções no contexto da Fisioterapia. Actualmente, o processo de profissionalização ainda não está concluído, embora date de 1993 a definição oficial de Fisioterapia, no contexto da regulamentação geral das actividades paramédicas, publicada no Diário

da República de 21 de Dezembro de 1999, Decreto-lei n.º564/99, cuja redacção é a seguinte:

“(…) centra-se na análise e avaliação do movimento e da postura, baseadas na estrutura e função do corpo; utilizando modalidades educativas e terapêuticas específicas, com base, essencialmente, no movimento, nas terapias manipulativas, e em meios físicos e naturais, com a finalidade de promoção da saúde e prevenção da doença, da deficiência da incapacidade e da inadaptação, e de tratar, habilitar ou reabilitar, indivíduos com disfunções de natureza física, mental, de desenvolvimento ou outras, incluindo a dor com o objectivo de os ajudar a atingir a máxima funcionalidade e qualidade de vida” (decreto-lei n.º 564/99 de 21 de Dezembro).

Coutinho (1998) considera que esta definição coloca a Fisioterapia numa posição equivalente às outras profissões de saúde, no que diz respeito aos processos de avaliação, planeamento e intervenção, ao mesmo tempo que preserva a sua identidade. No entanto, a Fisioterapia continua ainda hoje o seu processo de desenvolvimento com vista à afirmação profissional, adaptado às mudanças na saúde, às necessidades dos doentes/utentes/clientes e às expectativas dos próprios fisioterapeutas.

1.2 Evolução da Fisioterapia em Portugal

Coutinho (1998) no seu estudo sobre as atitudes dos fisioterapeutas face ao exercício e ao ensino, faz uma análise exaustiva dos diplomas legais publicados oficialmente pelo Estado português, tendo identificado cinco etapas distintas no processo de desenvolvimento da fisioterapia que a seguir se enumeram:

1ª Etapa: Técnicas Médicas

2ª Etapa: Auxiliares de Fisioterapia e Fisioterapeutas

3ª Etapa: Técnicos Auxiliares dos Serviços Complementares de Diagnóstico e Terapêutica / Fisioterapeuta

4ª Etapa: Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica

5ª Etapa: Enquadramento legal do exercício e integração da Fisioterapia no ensino superior

A estas etapas ousamos juntar mais uma, a 6ª etapa, e que corresponde a licenciatura bi-etápica em Fisioterapia

1ª etapa: técnicas médicas.

A primeira etapa teve início em 1901. Nesta altura eram os hospitais e outras instituições de saúde que promoviam, nos seus serviços, a formação informal de profissionais que exerciam as suas funções no âmbito da fisioterapia. Em 1901, foi publicado o Decreto do Governo n.º 293 de 27 de Dezembro, o qual criava o “Laboratório de Análise Clínica” no Hospital Real de S. José e anexos. Actualmente, considera-se, que este laboratório esteve na génese da matriz socioprofissional de cinco das actuais 18 profissões que constituem as profissões de tecnologias da saúde. Incluímos neste grupo a fisioterapia, dado que naquele laboratório os profissionais desempenhavam as suas competências em cinco áreas: “Análise anatomo-patológica, serviço de autópsias e modelagem em gesso”, “Análise bacteriológica e química”, “Análise radioscópica, radiográfica e fotográfica”, “Electrodiagnóstico e electro-terapia” e “Serviços farmacêuticos”

Estes profissionais dependiam totalmente dos médicos. Eram designados de preparadores e a sua formação era feita no próprio serviço.

Em 1927, o Decreto n.º 13974 de 27 de Junho veio regulamentar o exame para a obtenção do diploma de habilitação para o exercício das funções de preparador no serviço de Análise Clínica, secções e congéneres dos Hospitais Cívicos de Lisboa (HCL). Trata-se de uma primeira tentativa de institucionalização da formação, com

definição legal de uma avaliação formal do processo ensino aprendizagem, embora este fosse informal e se desenvolvesse numa lógica de formação em serviço.

Em 1 de Julho de 1938, os quadros de pessoal do HCL, incluindo os do Miguel Bombarda e os dos serviços de hospitalização anti-rábica e anti-diftérica do Instituto Bacteriológico Câmara Pestana, foram reorganizados pelo Decreto n.º 28793, o qual determina a existência de duas categorias de profissionais:

- Os Ajudantes Técnicos ou Preparadores que exerciam funções no âmbito das actuais profissões de Análises Clínicas, Anatomia Patológica, Dietética, Farmácia, Fisioterapia e Radiologia, tinham que ser diplomados em Enfermagem pela Escola de Enfermagem Artur Ravara e, posteriormente realizar um exame de prática da área profissional onde desejavam ingressar. Só após aprovação neste exame é que podiam ser admitidos para o exercício profissional.
- Os auxiliares, que não necessitavam do curso de Enfermagem referido anteriormente, mas que tinham que realizar um exame de prática profissional. Desempenhavam funções nas profissões de Análises Clínicas, Farmácia, Fisioterapia e Radiologia.

De acordo com Coutinho (1988) em 1956, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML) cria cursos de reabilitação designados por Cursos de Agentes Técnicos. Estes cursos tinham a duração de três anos, sendo exigido o terceiro ciclo dos liceus para ingressar nos mesmos, de acordo com os padrões internacionais da época. Foram estes cursos que deram origem à criação da Escola de Reabilitação do Alcoitão (ERA) em 1966. Os cursos ministrados nesta escola apontavam para a autonomização da profissão. O corpo docente era constituído por fisioterapeutas estrangeiros, oriundos dos Estados Unidos da América e da Grã-Bretanha.

Posteriormente, em 1973, iniciou-se um curso de Fisioterapia no Instituto Português de Oncologia (IPO) Francisco Gentil. Este curso era baseado no currículo inglês e os docentes que leccionavam eram médicos da Faculdade de Medicina de

Lisboa e fisioterapeutas formados em Inglaterra. O acesso também era feito com o terceiro ciclo dos liceus. No entanto, este curso nunca viria a ser oficializado, pelo que aquando da passagem do IPO para o Ministério da Saúde, acabou por desaparecer (Campos, 1998).

2ª Etapa: Auxiliares de Fisioterapia e Fisioterapeutas

Esta etapa decorre desde 1961 até 1976 e corresponde a um período em que se verificou o início do processo de aquisição de identidade própria por parte das profissões de saúde, e da Fisioterapia em particular.

Em 12 de Junho de 1961 foi publicada a Portaria n.º 18523 que regulamentou, pela primeira vez, um sistema oficial de formação para os técnicos de saúde, entre eles os técnicos de Fisioterapia. Esta Portaria criou os Centros de preparação de técnicos e auxiliares dos serviços clínicos, em resposta à necessidade de criar uma certa uniformização na formação destes profissionais, tornando-os aptos para o exercício profissional. No entanto, a mesma Portaria remete para a futura Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP) a resolução do problema e a capacidade de construir um plano geral para o adestramento destes técnicos, o que remete a natureza da formação para um plano exclusivamente de execução, com ausência de descrição de competências.

Estes centros formavam dois grupos distintos de profissionais, os técnicos e os auxiliares, cuja duração da formação diferia de acordo com cada nível, assim com as habilitações exigidas para ingresso nos mesmos. A Comissão Inter-Hospitalar de Lisboa e a Direcção Geral dos Hospitais eram os responsáveis pelos cursos ministrados nestes centros e pelo funcionamento dos mesmos.

Neste contexto, ao nível da Fisioterapia existiam os seguintes níveis de formação, aos quais correspondiam profissionais com o mesmo título:

- Auxiliares de Fisioterapia: A sua formação consistia num curso de seis meses, no qual podiam ingressar com o exame da 4ª classe da instrução primária.

- Técnicos de Fisioterapia: A sua formação compreendia um curso com a duração de um ano, seguido de três meses de estágio. As habilitações exigidas para ingresso eram o segundo ciclo dos liceus, ou a posse do curso de auxiliar de Fisioterapia, seguido de 5 anos de exercício como auxiliar.

Ambos os níveis de formação terminavam com um exame final que compreendia provas escritas, práticas e orais. Como já foi referido a responsabilidade da formação foi entregue à Comissão Inter-Hospitalar de Lisboa e, posteriormente à ENSP, quando esta entrou em funcionamento.

A grande inovação que esta portaria veio introduzir foi a necessidade de possuir diploma de formação como condição indispensável para aceder aos quadros de pessoal das instituições oficiais de saúde, bem como aos estabelecimentos particulares dependentes do Ministério da Saúde e Assistência.

Apesar da SCML ter iniciado cursos em 1957, o nível de formação atribuído por estes cursos só veio a ser regulamentado 10 anos mais tarde, em 1966, pela Portaria 22034, a qual criou um terceiro nível de formação, correspondente, no exercício, ao título profissional de Fisioterapeuta.

Durante o período a que corresponde esta segunda etapa, foram criadas no Ultramar, pelo decreto-lei n.º 45541 do Ministério do Ultramar de 23/01/64, as Escolas Técnicas dos Serviços de Saúde e Assistência do Ultramar, as quais foram regulamentadas pelo decreto-lei n.º 45818 de 15/07/64. Estes cursos tinham a duração de três anos e para ingresso nos mesmos exigia-se o Curso Complementar dos Liceus. Esta formação correspondia, em termos de exercício, a um profissional com o título de Fisioterapeuta. Nesta altura, verificou-se uma assimetria na formação, dado que, enquanto no continente se formavam auxiliares e técnicos de Fisioterapia, no Ultramar formavam-se já Fisioterapeutas, o que no Continente só

viria a acontecer em 1966, com a regulamentação dos cursos da SCML. A formação no Ultramar desapareceu com a descolonização e os fisioterapeutas que regressaram ao continente foram integrados nas instituições públicas de saúde, tendo-lhes sido dada equivalência à formação regulamentada na portaria n.º 18523 de 12/06/1961.

Ainda durante esta segunda etapa, coexistiu a formação de cariz militar com uma modalidade semelhante à formação oficial. Em 1970, a portaria n.º 457/70 de 15/09/70, veio estabelecer a equivalência dos cursos de Técnicos de Fisioterapia da Escola dos Serviços de Saúde Militar do continente e dos Hospitais Militares de Luanda e Lourenço Marques. Esta Escola foi reorganizada em 1979 tendo dado origem à Escola do Serviço de Saúde Militar, a qual a partir da década de oitenta cooperou com a Escola Técnica dos Serviços de Saúde de Lisboa no âmbito da Formação de fisioterapeutas. Em 1993, a Escola do Serviço de Saúde Militar será a primeira escola a ser integrada ao nível do ensino superior politécnico no sistema educativo nacional, através da portaria n.º 545 de 23/09/93.

No que se diz respeito ao exercício, importa ainda referir que em 1971 o decreto-lei n.º 414/71 de 27/09/71 veio instituir a carreira de Técnicos Terapeutas, na qual estavam integrados os fisioterapeutas. Esta carreira destinava-se a profissionais titulares de habilitação técnica, pelo que integrava apenas dois níveis de formação: os técnicos terapeutas e os técnicos auxiliares de terapeutas, correspondentes à portaria 18523 de 1961. Os outros profissionais, que tinham cursos de três anos viam o acesso à carreira muito limitado.

3ª Etapa: *Técnicos Auxiliares dos serviços complementares de diagnóstico e terapêutica / fisioterapia*

Esta etapa situa-se entre 1977 e 1982. Nesta fase os cursos de formação para auxiliares assim como a respectiva categoria profissional desaparecem.

A formação passou a estar dependente do Departamento de Recursos Humanos da Saúde, que criou em 1980, os Centros de Formação de Técnicos Auxiliares de Diagnóstico e Terapêutica de Lisboa, Porto e Coimbra. Estes centros, em 1982, passaram a designar-se Escolas Técnicas dos Serviços de Saúde de Lisboa, Porto e Coimbra. Os planos de estudos foram pela primeira vez publicados em Diário da República e a duração dos cursos foi fixada em três anos, sendo exigido o 9º ano de escolaridade como habilitação de ingresso, apesar da lei referir que devia ser dada preferência aos candidatos portadores do 11º ano de escolaridade.

Paralelamente a este cenário, os cursos de formação da ERA, que formavam já fisioterapeutas, não sofreram alteração.

Em 30 de Dezembro de 1977, é publicado um decreto que extingue os três níveis de exercício profissional até aí existentes e cria a carreira de Técnicos Auxiliares dos Serviços Complementares de Diagnóstico e Terapêutica. Os profissionais que exerciam funções no âmbito da Fisioterapia (auxiliares de Fisioterapia, técnicos de Fisioterapia e fisioterapeutas) passaram todos a designar-se fisioterapeutas.

Coutinho (1998) considera este período como conturbado, uma vez que a formação não é igual em todas as escolas e os fisioterapeutas são integrados numa carreira que é de auxiliares. Particularmente os fisioterapeutas formados na ERA consideraram a integração nesta carreira como uma despromoção. No entanto, estes profissionais que até aí, tal como já foi referido, não tinham acesso aos lugares de quadro dos hospitais públicos, passaram a poder concorrer em igualdade de circunstâncias com os demais profissionais.

4ª Etapa: Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica.

Esta etapa decorre entre 1982 e 1992. Como foi atrás referido, é em 1982 que são criadas a Escola Técnicas dos Serviços de Saúde (ETSS) de Lisboa, Porto e

Coimbra. A cultura subjacente a esta formação continuava a ser de dependência, não sendo objectivo das escolas formar profissionais autónomos.

A partir de 1986 a habilitação de ingresso aos cursos das ETSS passou a ser o 12º ano de escolaridade, tal como para o ensino superior. Também a partir deste ano, as escolas passaram a poder leccionar o Curso Complementar de Ensino e Administração, o qual habilitava os técnicos a exercer funções no âmbito do ensino e da administração.

Paralelamente, em termos de exercício foi criada a carreira de Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica (TDT) cuja designação se mantém até aos nossos dias, e que integra os profissionais das tecnologias da saúde, incluindo os fisioterapeutas.

Quando o sistema retributivo da função pública foi alterado, a carreira de TDT foi considerada como “corpo especial”.

5ª Etapa: Enquadramento legal do exercício e integração da Fisioterapia no ensino superior

Esta etapa iniciou-se em 1993 e prolonga-se até 1999. A grande revolução verificada nesta altura foi a integração das escolas ao nível do Ensino Superior Politécnico e os cursos ministrados nas mesmas, incluindo o curso de Fisioterapia conferem o grau de bacharel. As ETSS de Lisboa, Porto e Coimbra passam a designar-se Escolas Superiores de Tecnologias da Saúde (ESTS) de Lisboa, Porto e Coimbra. Por seu lado, a ERA passou a designar-se Escola Superior de Saúde de Alcoitão (ESSA).

A revisão dos planos de estudos concluída em 1990 e que entrou em vigor nas quatro escolas, revelou-se de grande utilidade, pois o plano de estudos aprovado nessa altura perspectivava já a integração no ensino superior. Tinha sido elaborado por fisioterapeutas e o seu objectivo era a formação de profissionais autónomos. Os fisioterapeutas puderam também assumir plenamente a docência.

A ERA foi reintegrada no Centro de Medicina de Reabilitação de Alcoitão, o qual, por sua vez tinha voltado a ser integrado na SCML. Assim, a ESSA transformou-se num estabelecimento de ensino superior ao nível do estatuto do ensino superior privado e cooperativo.

A integração ao nível do ensino superior politécnico, considerou ainda a possibilidade de os cursos ministrados nas ETSS conferirem o grau de bacharel, desde que os respectivos planos de estudos fossem substancialmente idênticos aos dos bacharelatos dos cursos entretanto criados, através de um processo de concessão de equivalência, o qual foi regulamentado pela portaria n.º 363/98 de 26 de Junho. No entanto, muitas situações, decorrentes da heterogeneidade existente em termos de formação e exercício durante muitos anos, não foram contempladas por estas equivalências, pelo que foi constituído um Júri de reconhecida idoneidade e competência para proceder à apreciação curricular destas situações.

Relativamente ao exercício, foi publicado em 1993 um decreto-lei que regulamenta as actividades paramédicas, nas quais se inclui a Fisioterapia.

6ª Etapa: Licenciatura bi-etápica em Fisioterapia

Esta etapa tem início em 1999 e decorre até à actualidade. Em 15 de Julho de 1999 é publicada a portaria n.º 505 – D/99 que autoriza as ESTS de Coimbra, Lisboa e Porto a concederem o grau de bacharel e licenciado, organizando os cursos em dois ciclos: o primeiro corresponde ao grau de bacharel e o segundo ao grau de licenciado. O primeiro ciclo tem a duração de seis semestres e o segundo ciclo tem a duração de dois semestres. Posteriormente, foi também concedida à ESSA esta possibilidade.

Assim, actualmente o curso de Fisioterapia é uma licenciatura bi-etápica, constituída por dois ciclos, organizados como foi atrás descrito.

As ESTS foram integradas em 2000, nos então criados Institutos Politécnicos da Saúde de Lisboa, Porto e Coimbra, juntamente com as escolas de Enfermagem. Nas outras localidades onde existiam estabelecimentos públicos que ministravam o ensino da Fisioterapia, os mesmos foram integrados em Institutos Politécnicos ou em Universidades. No entanto, os Institutos Politécnicos da Saúde nunca chegaram a entrar em funções, tendo sido suspensos em 2001 por despacho governamental. Assim, actualmente as ESTS permanecem escolas não integradas, em regime de instalação, situação esta que tem tendência a modificar-se com a sua integração em Institutos Politécnicos ou em Universidades.

Nos últimos anos tem-se assistido a uma explosão de cursos de Fisioterapia ministrados em estabelecimentos de ensino superior tanto públicos como privados.

Naturalmente, esta situação contribuirá para o desenvolvimento do ensino, mas também para o desenvolvimento da investigação em Fisioterapia, o que trará benefícios claros para a profissão e para os profissionais, contribuindo para a afirmação profissional dos fisioterapeutas.

Recentemente, em 6 de Janeiro de 2003 é publicada em Diário da República a Lei n.º 1/2003 da Assembleia da República que aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior. Esta lei define as competências do governo relativamente ao ensino superior quer público quer particular e cooperativo, bem como os princípios que regem os estabelecimentos de ensino superior.

Salientamos que a nova lei reforça a existência de dois tipos de estabelecimentos de ensino superior: estabelecimentos de ensino universitário e estabelecimento de ensino superior politécnico, sendo estes últimos “centros de formação cultural e técnica de nível superior, aos quais cabe ministrar a preparação para o exercício de actividades profissionais altamente qualificadas e promover o

desenvolvimento das regiões em que se inserem.” (Diário da República de 6 de Janeiro de 2003, Lei n.º 1/2003, artigo 7º, p. 26).

A Lei 1/2003 refere-se à criação do espaço europeu de ensino superior, como incentivo à investigação, à mobilidade de estudantes e à aprendizagem ao longo da vida, pelo que os cursos que conferem grau devem ser organizados por unidades de crédito. No entanto não estabelece qual o sistema de graus a adoptar.

É ainda de destacar a referência expressa à garantia de qualidade do ensino superior, bem como as competências do Estado e das instituições no âmbito da qualidade. Esta lei cria ainda o Conselho Consultivo do Ensino Superior que terá por missão pronunciar-se sobre a política global do ensino superior.

Relativamente ao exercício profissional, nesta fase, assiste-se à regulamentação genérica do exercício das profissões de Diagnóstico e Terapêutica, nas quais se inclui a Fisioterapia, baseando-se na concessão de um título profissional para garantir o exercício lícito e na criação de um órgão consultivo, o Conselho Nacional das Profissões de Diagnóstico e Terapêutica, de apoio ao Ministro da Saúde nas questões relativas ao exercício, formação, regulamentação e controle das profissões (decreto-lei n.º 320/99 de 11 de Agosto). Este Conselho, até hoje, ainda não entrou em funções. Este decreto-lei tem como objectivo garantir exigências idênticas de acesso ao exercício profissional no sector privado tal como no sector público, sujeitando-se a prestação de cuidados de saúde privada ao mesmo controle de qualidade.

Em 21 de Dezembro de 1999 o decreto-lei n.º 564/99 estabelece o estatuto legal da carreira de técnico de diagnóstico e terapêutica, evidenciando “(...)o papel dos profissionais no sistema de saúde como agentes indispensáveis para a melhoria da qualidade e eficácia da prestação dos cuidados de saúde (...)”.

Esta lei introduz a competência dos técnicos para actuar em conformidade com a indicação clínica, pré-diagnóstico, diagnóstico e processo de investigação ou identificação, cabendo-lhes conceber, planear, organizar, aplicar e avaliar o processo

de trabalho no âmbito da respectiva profissão, com o objectivo de promoção da saúde, da prevenção, do diagnóstico, do tratamento, da reabilitação e da reinserção.

1.3 Organizações que representam a Fisioterapia

De acordo com Lopes (1994) foi após a segunda guerra mundial que se verificou uma tendência para a criação de organizações internacionais. Assim, como organizações representativas dos Fisioterapeutas existe a Confederação Mundial de Fisioterapia – World Confederation for Physical Therapy (WCPT), o Comité Permanente de Ligação dos Fisioterapeutas na União Europeia - Comité Permanent de Liaison des Kinésithérapeutes dans l'Union Européenne (CPLKUE) e a European Network of Physiotherapy in Higher Education (ENPHE). A nível nacional os fisioterapeutas portugueses são representados pela Associação Portuguesa de Fisioterapeutas.

- World Confederation for Physical Therapy - WCPT

A nível internacional, a organização que actualmente tem maior representatividade é a WCPT. Foi criada em 1951 e é constituída por 54 membros provenientes dos vários continentes (Coutinho, 1998). O objectivo principal da WCPT é elaborar e divulgar directivas para promover o desenvolvimento da Fisioterapia, actuando de acordo com outras organizações internacionais como a Organização Mundial de Saúde (OMS).

A WCPT está organizada em órgãos regionais por continentes. Assim, existe a Região Europeia da WCPT, que reúne os representantes dos países da Europa membros da WCPT, da qual Portugal faz parte, fazendo-se representar pela Associação Portuguesa de Fisioterapeutas (APF). Actualmente, o Chairmain da Região Europeia é o representante da APF, o Fisioterapeuta António Lopes.

- Comité Permanent de Liaison des Kinésithérapeutes dans l'Union Européenne (CPLKUE)

O CPLKUE é uma organização de dimensão europeia que congrega as Associações profissionais de cada país que faz parte da União Europeia (UE). De acordo com Lopes (1994) a sua missão inicial era a criação de directivas comuns para a Fisioterapia, regulando a formação e a livre circulação dos fisioterapeutas, e tendo como principal preocupação a garantia da qualidade.

Entre outras competências, o CPLKUE pronuncia-se sobre a educação em Fisioterapia. As orientações neste domínio são muitas destacando-se:

- facilitar a livre circulação de fisioterapeutas na UE;
- os programas de educação em Fisioterapia devem ter a duração de quatro anos;
- os professores devem colaborar no sentido de promover a harmonização e integração dos programas, de modo a desenvolver o intercâmbio;
- depois de obtida a formação inicial, os fisioterapeutas devem ter a possibilidade de continuar os estudos conducentes a outros graus académicos.

- European Network of Physiotherapy in Higher Education (ENPHE)

Trata-se de uma organização que congrega estabelecimentos de ensino superior onde se lecciona o curso de Fisioterapia. Foi fundada em 1995 e cada estabelecimento de ensino é representado por docentes de Fisioterapia. Actualmente as suas finalidades são:

- definir as bases para um ensino de nível elevado em Fisioterapia;
- facilitar as trocas de estudantes e professores;
- estudar a possibilidade de criar um diploma Europeu em Fisioterapia tipo "Master";

- trabalhar em consonância com o CPLKUE e a WCPT;
- cooperar com as autoridades europeias;

- Associação Portuguesa de Fisioterapeutas

A APF foi fundada em 12 de Novembro de 1960 pelos diplomados dos cursos de reabilitação da SCML. Actualmente, é a organização que pretende representar os fisioterapeutas portugueses. Para além das directivas em termos de exercício, a APF assume uma função de consultoria e aconselhamento relativamente à formação base dos fisioterapeutas, a qual é da responsabilidade exclusiva das instituições de ensino superior. Neste domínio, a APF rege-se pela declaração de princípio sobre educação aprovada na 13ª Assembleia Geral da WCPT de Junho de 1995: “The goals, contents, format and evaluation of the education programmes provided for physical therapists are the responsibility of the faculty but should involve the active participation of the national physical therapy association” (WCPT, 1995).

A APF em consonância com a WCPT e a Região Europeia da WCPT, recomenda que a educação inicial em Fisioterapia deve ser de nível universitário, com uma duração mínima de quatro anos. Assim, defende a transformação de todos os cursos actuais em licenciaturas de quatro anos.

2. A Declaração de Bolonha

Em Junho de 1999 os Ministros da Educação de 29 países, a saber, Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Espanha, Eslováquia, Eslovénia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, Roménia, República Checa, Suécia e Suíça, assinaram a Declaração de Bolonha. Este documento foi elaborado com o intuito de implementar o espaço europeu do Ensino Superior, tendo como metas a obtenção de maior compatibilidade e maior comparabilidade dos sistemas de Ensino Superior a nível europeu. Por outro lado, pretende-se ainda, elevar a competitividade internacional deste sistema, relativamente a outros sistemas de ensino.

A DB tem como antecedente a Declaração de Sorbonne datada de 25 de Maio de 1998, a qual foi assinada pela França, Alemanha, Itália e Reino Unido. Esta declaração enfatizava o papel fundamental das instituições de ensino superior no desenvolvimento das dimensões intelectuais, culturais, sociais e técnicas ao nível da Europa. Apontava já para a criação de uma área europeia de ensino superior, no sentido de promover a mobilidade através da Europa, preconizando a adopção de medidas destinadas a implementar essa área. A Declaração de Sorbonne terminava fazendo um convite a todos os países membros da União Europeia, assim como às instituições de ensino superior europeias, para se juntarem com o objectivo de melhorar a educação dos cidadãos europeus, consolidando simultaneamente a posição da Europa no mundo. Simão, Santos & Costa (2003) referem que a Declaração de Sorbonne surgiu com a tentativa de resolver problemas nos sistemas de ensino superior dos países signatários, relacionados com formação inicial longa, insuficiente diversificação de formações e taxas elevadas de repetição e abandono,

originando desperdícios e frustração, tanto nos estudantes como ao nível das instituições.

Alguns países encararam a Declaração de Sorbonne como uma tentativa de uniformizar o sistema de ensino europeu. Apesar da discussão suscitada, chegou-se à conclusão que seria desejável que se encontrassem estratégias comuns com vista a desenvolver o ensino superior na Europa (Grilo, 2002). Surge, então um ano mais tarde a Declaração de Bolonha.

Os países que assinaram a DB fizeram-no livremente com o intuito de reformar os seus próprios sistemas de ensino, contribuindo para criar uma convergência a nível europeu. Não se trata, portanto, de uma imposição aos governos ou às instituições de ensino superior, mas sim de um compromisso conjunto relativamente a um programa de acção que permite a todos manterem-se dentro da corrente principal de mudança. Tal como referem Simão et al. (2003) “há que ter presente que a Declaração de Bolonha não é um tratado ou uma directiva que seja necessário ‘transpor’ para a ordem jurídica nacional. Existe, sem dúvida, um compromisso político dos ministros da Educação para desenvolverem nos seus países medidas e reformas consentâneas com o texto da Declaração, mas a decisão sobre essas medidas e reformas é estritamente de âmbito nacional” (p. 246).

A DB não pretende uniformizar o ensino superior na Europa, mas sim criar convergência, harmonização, respeitando os princípios fundamentais de autonomia e diversidade individuais a cada país e a cada instituição.

Neste contexto, a Declaração de Bolonha tem como objectivos gerais:

- A competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior
- A mobilidade de estudantes e profissionais no Espaço Europeu

Para atingir estes objectivos gerais, a DB estabelece os seguintes objectivos:

- Adopção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação, de modo a promover a empregabilidade entre os cidadãos europeus e a competitividade internacional do sistema;
- Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, graduado e pós-graduado. O primeiro grau terá a duração mínima de três anos. O segundo grau deverá também ser relevante para o mercado europeu de trabalho e conduzirá aos graus de mestre e/ou doutor;
- Estabelecimento de um sistema de créditos, como, por exemplo, o sistema European Credits Transfer System (ECTS), o qual servirá como meio para promover a mobilidade dos estudantes. Estes créditos poderão também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, como a aprendizagem ao longo da vida;
- Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efectivo exercício da livre mobilidade, dando especial atenção aos estudantes, assim como aos professores, investigadores e pessoal administrativo;
- Promoção de cooperação europeia na avaliação da qualidade de ensino, com critérios e metodologias comparáveis;
- Promoção das dimensões europeias de ensino superior, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular, cooperação inter-institucional, esquemas de mobilidade e programas de integrados de estudo, treino e pesquisa.

Apesar dos países subscritores se comprometerem a envidar esforços no sentido de alcançar os objectivos propostos, a Declaração de Bolonha prevê que seja guardado respeito pelas culturas, línguas, sistemas nacionais de educação e autonomia universitária, próprias de cada país.

2.1 Acompanhamento da implementação da Declaração de Bolonha.

Os 29 países signatários comprometeram-se a seguir metodologias de cooperação inter-governamental, tendo a colaboração das instituições de ensino superior.

Lourtie (2000), num documento apresentado ao Senado da Universidade Técnica de Lisboa, faz referência à criação de uma estrutura de acompanhamento ao processo de Bolonha, constituída por dois grupos:

- O grupo alargado, composto por representantes de todos os países signatários, a Comissão Europeia, a Confederação dos Conselhos de Reitores da União Europeia (CRUE) e a Associação das Universidades Europeias (CRE), tendo ainda como observadores o Conselho da Europa, a European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE) e o European Liaison Group;
- O grupo de acompanhamento, composto por representantes da Bélgica, França, Portugal e Suécia, da República Checa, da CRUE, da CRE e da Comissão Europeia.

Assim, com vista a acompanhar o processo, o grupo alargado considerou a realização de várias actividades:

- Seminários nacionais promovidos pelas autoridades nacionais ou pelas instituições de ensino superior, para divulgar objectivos e promover a discussão;
- Seminários internacionais organizados pelas autoridades nacionais dos países onde decorrem;
- Cimeira de Ministros da Educação em Praga na República Checa, em 18 e 19 de Maio de 2001.

Neste momento, está já agendada nova cimeira para Berlim, em Setembro de 2003.

Desde a assinatura da DB, podemos destacar os trabalhos mais importantes que se lhe seguiram:

- Relatório do Estudo Trends in Learning Structures in Higher Education, da autoria de Guy Haug, Jette Kirsten e Inge Knudsen – Agosto de 1999.
- Relatório do Seminário Internacional sobre acumulação e transferência de créditos, Leiria, Portugal, Dezembro de 2000, elaborado por Stephen Adam.
- Relatório do Seminário Internacional sobre graus de nível de bacharelato, Helsínquia, Finlândia, Fevereiro de 2001, elaborado por Anita Lehikoinen.
- Relatório do Seminário Internacional sobre Educação Transnacional, Malmo, Suécia, Março de 2001, elaborado por Rolf Hoffmann
- The College-Polytechnic Sector in the Post-Bologna Scenarios, documento elaborado por Guy Haug para a Conferência EURASHE, em Creta, Grécia, Maio de 2000
- Relatório da Convenção das Instituições de Ensino Superior Europeias, em Salamanca, Espanha, Março de 2001, elaborado por Konrad Osterwald
- Declaração Estudantil de Gotemburgo, Março de 2001
- Relatório para os Ministros da Educação dos países signatários elaborado por Pedro Lourtie – Maio de 2001
- Comunicado de Praga, Maio de 2001

De todos estes documentos, considerámos importante referir alguns aspectos, que reflectem as tendências internacionais relativamente ao processo de Bolonha. Assim, Lehikoinen (2001) no seu relatório salienta a elevada taxa de desistência dos estudos universitários, que vários países europeus enfrentam, pelo que os programas de bacharelato (leia-se aqui bacharelato como sinónimo de licenciatura) bem planeados podem ajudar a diminuir o número de estudantes que abandonam os estudos sem terem obtido qualquer qualificação. No relatório elaborado por Osterwald (2001), destacam-se várias questões:

- Os currículos devem ser simultaneamente válidos do ponto de vista académico e para o mercado de trabalho;

- A mobilidade carece da adopção de várias medidas como os créditos ECTS, o suplemento ao Diploma ou a transparência dos sistemas de garantia da qualidade;
- Deve haver compatibilidade entre os graus;
- A competitividade é essencial quer dentro da Europa quer no mundo, pois a competição promove a qualidade. Esta competitividade significa, em primeiro lugar, qualidade académica.

Para Lourtie (2000), a participação das instituições de Ensino Superior é indispensável, aderindo e contribuindo de forma eficaz para a concretização dos diversos objectivos. Esta participação implicará atitudes adequadas, tais como ~~atitude aberta à reforma e atitude flexível relativamente ao reconhecimento das~~ qualificações.

2.2 Competitividade e mobilidade no Espaço Europeu

Para se atingir os objectivos gerais da DB são necessárias mudanças a nível de cada um dos países mas, também a nível das instituições.

Um dos aspectos relevantes diz respeito ao reconhecimento mútuo de graus e diplomas, permitindo uma leitura fácil e comparável entre as diversas instituições.

Neste ponto da nossa pesquisa, tentámos obter mais dados sobre a formação nos países implicados no processo de Bolonha que, neste momento são já 32, visto que na Cimeira de Praga foram integrados como novos membros a Croácia, Chipre e Turquia. Com este desígnio, recorreremos à base de dados da Região Europeia da WCPT e tentámos recolher a máxima informação possível sobre cada um destes países. Assim, obtivemos os dados seguintes:

- Dos 32 países que actualmente integram o processo de Bolonha, apenas obtivemos dados sobre 27;

- Desses 27 países, um, o Luxemburgo, não tem formação em Fisioterapia, pelo que todos os anos são enviados estudantes para outros países, com o objectivo de se formarem em Fisioterapia;
- Nos restantes 26 países, no que diz respeito à duração da formação inicial em Fisioterapia, ela é de três anos em 34,6% dos países (e.g. Noruega, Inglaterra, ambos os casos cursos superiores conferentes de grau), em 60,1 % esta formação é superior a três anos, sendo de quatro ou mais anos em 52,7% dos países (e.g. Finlândia, três anos e meio e Finlândia quatro anos); é de referir que na formação superior a três anos, 7,7% dos casos são de três anos mais um (Bélgica e Portugal) e outros 7,7% de três anos mais dois (Itália e República Checa), o que quer dizer que se trata de formações bi-etápicas, que no final do primeiro ciclo permitem o exercício profissional;
- Relativamente ao tipo de formação ministrada, ela é de carácter superior em 88,5% dos países e não superior nos restantes 11,5%;
- A formação confere Diploma com grau académico em 80,8% dos países, enquanto em 19,2% confere Diploma mas não confere grau académico.

O facto de nos diferentes países coexistirem instituições de ensino superior com diferentes missões, níveis de autonomia e graus pode, de alguma forma, dificultar o reconhecimento de graus. Por isso, torna-se necessária a adopção de um sistema baseado essencialmente em dois ciclos, pré e pós-graduado, colocando as diversas formações em harmonia em termos de oportunidades. Lourtie (2000) considera que uma possibilidade a ser explorada será a do reconhecimento de graus e diplomas através da identificação de níveis de referência comuns por áreas de conhecimento.

Por outro lado, o estabelecimento de um sistema de créditos coerente, como o ECTS, facilita também esse reconhecimento, carecendo, no entanto, da definição dos conteúdos dos créditos, por forma a prevenir situações de incoerência em termos de formação. Também Grilo (2002) defende a adopção de um sistema de graus que não

tenha as dificuldades que os actualmente em vigor em Portugal apresentam. Lourtie (2000) considera que estes créditos devem integrar vários tipos de formação como ensino presencial, mas também, ensino à distância ou aprendizagens anteriores obtidas em quadros não formais ou pela experiência, tendo em consideração a aprendizagem ao longo da vida.

Em termos de ECTS, o grau de bacharelato, ou licenciatura, é uma qualificação que compreende 180 a 240 créditos, sendo necessários três ou quatro anos de estudos para completar esse primeiro grau, o qual poderá ser obtido quer em universidades quer em politécnicos. Os programas conducentes à obtenção do grau deveriam ter diferentes orientações, de maneira a satisfazer quer as necessidades dos indivíduos, quer as académicas, quer ainda as do mercado de trabalho.

Mas, para que seja possível obter um espírito de confiança no próprio sistema, ou seja, nos créditos e qualificações atribuídos pelas diferentes instituições, é essencial um mecanismo de avaliação da qualidade que assegure essa mesma qualidade. Assim, os processos de avaliação de cada país e de cada instituição têm, eles próprios, que ser reconhecidos pelos outros países e instituições. Lourtie (2000) considera que é necessário convencer as instituições a submeterem-se a processos de avaliação, nomeadamente consciencializando a opinião pública para a importância de uma tal avaliação, que permitiria a acreditação dos cursos a ela sujeitos.

2.3 O Ensino Superior Politécnico no enquadramento da Declaração de Bolonha

Para Haug (2000) é necessário introduzir algumas mudanças para garantir o sucesso dos politécnicos dentro do Espaço Europeu de ensino Superior. De facto, vários países, entre eles Portugal, possuem um sistema de ensino superior constituído por dois tipos de instituições diferentes: as universidades e os politécnicos. Assim, torna-se importante que os politécnicos atinjam uma dimensão ideal, oferecendo uma

gama mínima de cursos e serviços. Por outro lado, é necessário adoptar uma denominação clara e comum, uma vez que actualmente existem uma variedade de instituições com denominações variáveis. Outro factor importante é a estrutura dos currículos do Politécnico. É necessário que sejam compatíveis com a estrutura de ensino que se pretende implementar, no que diz respeito a graus, créditos e competências para o trabalho. Finalmente, a garantia e certificação da qualidade, deve constituir uma preocupação central por parte dos politécnicos.

Para que possa ser reconhecido, o Politécnico deve promover a sua visibilidade enquanto grupo. Da mesma forma, deveria assegurar a sua competitividade, em igualdade de circunstâncias, a nível internacional. Outro aspecto importante pelo qual os politécnicos se têm batido é o direito a conferir o grau de mestre. De facto, em muitos países, este direito está vedado ao Politécnico, no entanto é previsível que esta situação se altere a curto prazo, permitindo o desenvolvimento da mobilidade.

Simão et al. (2003) defendem que o ensino politécnico deve adoptar medidas que contemplem aspectos do exercício profissional, tendo em conta a evolução a ciência e da técnica, bem como as exigências impostas pela competitividade da vida actual.

2.4 A evolução do processo de Bolonha

Em 19 de Maio de 2001, os ministros encarregados da educação dos países que assinaram Bolonha, reuniram-se em Praga para avaliar os progressos ocorridos e para delinear estratégias para os anos seguintes. Nesta cimeira foram aceites como novos membros os seguintes países: Croácia, Chipre e Turquia.

Do relatório da Conferência constam as tendências que se têm vindo a afirmar desde Bolonha, e que passamos a analisar:

- A adopção de um sistema baseado em dois ciclos, tem-se revelado problemática. De facto, o panorama nos diferentes países é divergente, estando envolvidos os governos, as instituições de ensino superior e, até as associações profissionais.
- A mobilidade tem recebido concordância unânime, nomeadamente no que respeita os próprios processos que viabilizam a mobilidade, como o reconhecimento e transparência das qualificações através de ECTS ou Suplemento ao Diploma.
- Está a aumentar a consciência, por parte das instituições de ensino superior, de que é importante formar tendo em vista a pertinência para o mercado de trabalho europeu.
- A competitividade do sistema de ensino é encarada de forma séria, apesar de poucos países terem desenvolvido planos para a sua concretização.
- A aprendizagem ao longo da vida continua a não ser encarada como parte integrante do ensino superior, não constituindo uma prioridade para a maior parte dos países.
- A introdução do ECTS está em expansão, verificando-se uma maior compreensão dos seus reais objectivos.
- Emergiu uma necessidade de abordagem por área de conhecimento, o que permite identificar níveis de referência, permitindo maior cooperação e comparabilidade.
- A garantia da qualidade é uma questão central para cada vez mais países, que se mostram dispostos a criar sistemas de garantia de qualidade quer a nível nacional, quer internacional.

2.5 A Declaração de Bolonha em Portugal

Em Portugal, a realidade do ensino superior caracteriza-se pela diversidade, uma vez que no sistema de ensino existem universidades e politécnicos e instituições públicas e privadas. Esta diversidade permite a oferta de cursos e formações também muito diversificadas, o que por si só constitui uma riqueza. Grilo (2002) defende que a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior não obriga à homogeneização e uniformidade tal como é acautelado na própria DB. No entanto, salienta que neste processo existem dois riscos: um a nível interno no sentido da uniformização do sistema de ensino superior português, acabando com a diferenciação entre universidade e politécnico; outro a nível externo no sentido de uniformizar também os sistemas de graus de ensino superior na Europa, o que comprometeria a diversidade a nível europeu. Isto não quer dizer que não são necessárias alterações, como a criação de um grau único, acabando com a dualidade bacharelato e licenciatura e passando a existir um grau único, concedido tanto pelas universidades como pelos politécnicos.

Outro aspecto importante decorre da necessidade de garantir a qualidade das instituições e do ensino por elas ministrado. Grilo (2002) considera que em Portugal se caminha para a estabilização dos corpos docentes e para a melhoria das suas qualificações. Este aspecto é primordial para a qualidade, que por sua vez será determinante para a participação num sistema que se quer competitivo. Inerentes às questões da qualidade estão os processos de avaliação, que permitirão aferir o trabalho efectuado em cada instituição.

Lourtie (2000) identifica alguns aspectos que considera importantes para a caracterização do processo de Bolonha em Portugal:

- Sistema de graus – a DB não obriga a uma alteração do sistema de ensino em Portugal, uma vez que ele já está organizado em dois ciclos, e o acesso ao segundo ciclo requer que se tenha completado o primeiro com uma duração

de, pelo menos, quatro anos. No entanto, coloca-se a questão da competitividade do nosso sistema com outros a nível europeu e, também de outras partes do mundo, sobretudo os EUA. A criação de um grau único já foi proposto pelo Conselho Nacional de Educação em 1993 e 1995, com o objectivo de dar a mesma denominação ao que hoje se designa por bacharelato e licenciatura. Mas este grau único não deve implicar a fusão entre a universidade e politécnico, mas sim a aceitação de ambas as instituições em igualdade de circunstâncias, cada uma com a sua vocação própria. Na realidade, o espírito da DB respeita as características e as diferenças de cada sistema, assumindo que a diversidade é em si própria uma riqueza (Grilo, 2002).

- Reconhecimento de qualificações e períodos de estudo – em Portugal, a concessão de equivalências reveste-se de grande dificuldade, mesmo entre instituições nacionais. A situação mais complexa coloca-se entre politécnicos e universidades. Lourtie (2000) considera que a questão das equivalências como é abordada no nosso país é cada vez menos usada a nível internacional, sendo preferível usar o termo reconhecimento, centrado nas competências desenvolvidas e não exclusivamente nos conteúdos. É necessário criar condições para haver reconhecimento, nomeadamente entre instituições universitárias e politécnicas, públicas e privadas, conduzindo a um reconhecimento mútuo e a uma preparação para a discussão destas questões a nível europeu
- Sistema de créditos – a nível nacional o sistema vulgarmente usado é baseado nas horas de contacto directo. A nível europeu a tendência actual é diferente. O sistema ECTS é baseado em carga de trabalho, pelo que será necessário rever esta questão a nível nacional (Lourtie, 2000).

- Aprendizagem ao longo da vida – é necessário repensar várias questões para desenvolver a aprendizagem ao longo da vida, desde as condições de que profissionais dispõem para aceder a essa formação até à dinâmica das próprias instituições com o objectivo de captar potenciais candidatos.
- Qualidade – é essencial que se desenvolvam sistemas de avaliação da qualidade que sejam credíveis para os consumidores, os quais poderão futuramente seleccionar o estabelecimento de ensino que querem frequentar tendo em conta essa avaliação.
- Cooperação internacional – é um factor chave para a mobilidade e para o reconhecimento, podendo assumir várias formas como cooperação através de programas de investigação ou de formações conjuntas (Lourtie, 2000).

Simão et al. (2003) consideram que, apesar de ser necessário ter em conta vários aspectos, numa primeira abordagem, o sistema de ensino superior em Portugal está em consonância com quase todos as indicações relevantes da DB, excepto em dois pontos cruciais:

- Sistema de graus – em Portugal existem dois graus no ciclo graduado, o bacharelato e a licenciatura;
- Sistema de créditos – em Portugal o sistema de créditos em uso, para além de não estar generalizado a todas áreas científicas, não é do tipo ECTS.

Tomando como referência os estudos preparatórios para as reuniões de Bolonha e Praga, Simão et al. (2003) identificam dois pontos de convergência a nível europeu:

- Uma tendência generalizada para uma menor duração dos cursos de formação inicial, oferecendo maior diversidade de formações e permitindo a certificação de qualificações profissionais ao fim de ciclos mais curtos de estudos;
- A possibilidade de obtenção do grau de mestre ao fim de cinco anos de estudos no ensino superior.

Estes autores, identificam duas dimensões de problemas que, em Portugal, é necessário solucionar:

- A estrutura de graus existente, que compreende formações muito longas no primeiro ciclo;
- A organização pedagógica, que se rege por padrões muito rígidos, ignorando a evolução da população estudantil, bem como o desenvolvimento acelerado do conhecimento.

Relativamente à estrutura de graus, estes autores preconizam a adopção de algumas medidas como a existência de um só grau no primeiro ciclo com duração de três ou quatro anos; a coexistência de formações com carácter mais profissionalizante; mestrados profissionais a par de mestrados científicos; organização de formações pós-secundárias de curta duração conducentes a diploma e não a grau; organização de formações de pós-graduação não conducentes a grau, mas numa lógica de formação ao longo da vida; grande flexibilidade nos percursos de formação, podendo os objectivos da formação ser atingidos por várias vias. Relativamente à organização pedagógica, Simão et al. consideram que é necessária uma reorientação pedagógica em consequência da implementação da DB, nomeadamente devido à introdução de um sistema de créditos do tipo ECTS o qual coloca ênfase na aprendizagem centrada no estudante, ao medir a sua carga de trabalho. Este aspecto tem também implicações nas metodologias de aprendizagem. Assim, dever-se-ia proceder a uma revisão de planos de estudos, de modo a adequar a formação às novas exigências do processo ensino-aprendizagem.

Em Portugal, o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP), o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) emitiram já pareceres relativamente ao processo desencadeado pela Declaração de Bolonha.

Em Abril de 2002 o CRUP definiu a sua posição sobre a Declaração de Bolonha, da qual salientamos alguns aspectos. Considera o CRUP que o processo de convergência decorrente da DB é determinado pela necessidade de comparação de graus e não para uniformizar e homogeneizar os sistemas. O primeiro ciclo de formação, conducente ao grau de licenciado, deverá ter a duração de quatro anos, com formação de banda larga, sendo que em casos excepcionais poderá ter a duração de cinco anos. O segundo ciclo, conducente aos graus de mestre e/ou doutor, deverá ter duração entre três e quatro anos. Esta posição salienta, ainda a necessidade de orientação política para implementar a DB no ensino superior em Portugal.

O CCISP emitiu um parecer sobre a Declaração de Bolonha, no qual, de uma forma genérica manifesta o seu acordo com o processo de Bolonha, enfatizando a necessidade de debate conjunto entre os parceiros institucionais e a equipa do ME, de modo a encontrar soluções de consenso para a boa evolução do processo. Realça ainda a necessidade de enquadramento legal para o sistema de créditos tipo ECTS, uma vez que também o CRUP concorda com as virtudes desse sistema.

O CCISP considera que deve existir um só grau de graduação para todo o ensino superior em substituição dos dois actualmente existentes: bacharelato e licenciatura. Admite que a designação deste grau único deve ser licenciatura por ser um termo mais consensual em Portugal, apesar de na Europa o termo mais em uso ser bacharelato. Relativamente à sua duração, o grau único deverá variar entre o três e os quatro anos, no entanto o CCISP chama a atenção para as experiências em Portugal de cursos coma duração de três anos, que permitem um acesso rápido e com sucesso ao exercício profissional, não se justificando que, em nome da DB, se prolonguem estes cursos, acarretando custos para os candidatos e para o próprio sistema. O grau de mestre, tal com acontece noutros países europeus, não deve ter apenas a natureza de grau de investigação. Deverão existir dois tipos de mestrados: o mestrado profissional, que compreenderá uma formação a nível de especialização

profissional desenvolvendo competências profissionais e o mestrado científico que corresponderá a uma formação a nível de investigação desenvolvendo competências de investigação científica. Portanto, enquanto o primeiro é orientado para a profissão, o segundo é orientado para a investigação. Finalmente, o doutoramento deverá ser um grau de investigação.

Simultaneamente o CCISP considera que devem existir formações pós-graduadas não conferentes de grau académico, mas que sejam certificados com diploma próprio com natureza profissional.

Também o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior emitiu um parecer, publicado em Diário da República em Outubro de 2002, em resposta ao pedido do Ministro da Educação, sobre o sistema de graus do ensino superior, do qual apresentamos as principais conclusões. Este parecer assume que o sistema de ensino superior é composto pelo ensino universitário e pelo ensino politécnico, tendo os dois igual dignidade, mas objectivos e perfis diferentes. Assume ainda a adopção do suplemento ao diploma, assim como o sistema ECTS. Relativamente aos graus académicos, o parecer vai no sentido da supressão de um dos graus para o primeiro ciclo de formação, uma vez que a tendência na Europa é a existência de um só grau. Em Portugal este grau deveria chamar-se licenciatura, e os cursos a ele conducentes devem proporcionar uma formação de base de qualidade. Para obter este grau serão necessários três ou quatro anos, de acordo com cada situação particular, exceptuando-se licenciaturas como a Medicina, que não são possíveis de realizar em quatro anos. Relativamente ao acesso para obtenção do grau de mestre, este só será possível após conclusão do primeiro ciclo. Os mestrados poderão ter perfis mais profissionais ou mais científicos. Finalmente, o doutoramento seguir-se-á ao mestrado ou a uma licenciatura de perfil científico.

Com podemos constatar, as posições do CCISP e do CNAVES são bastante convergentes no que respeita o sistema de graus e respectiva duração da formação,

que deverá ser de três ou quatro anos de acordo com cada caso específico. Já a posição do CRUP aponta para que todas as licenciaturas tenham a duração de quatro anos.

O processo de Bolonha é uma realidade e tem despertado o maior interesse a vários níveis. É hoje consensual que é fundamental o envolvimento e empenhamento das instituições de ensino superior na criação de um EEES competitivo e qualificado. O processo tem que ser assumido e conduzido pelas próprias instituições e, não apenas regulado por leis. Tal como afirma Grilo “Only with strong leaderships and strategic planning it is possible to increase the role of the universities in our modern societies” (Grilo, 2002 p 154).

3. Opiniões

O modo como os humanos formam as suas opiniões e o papel que as condições sociais desempenham neste processo, tem constituído preocupação de todas as ciências sociais, as quais partem da observação dos efeitos profundos que os grupos exercem sobre os seus membros (Asch, 1952/1987).

Na literatura, verifica-se um forte interesse pela investigação e medição das atitudes, na tentativa de explicar o comportamento social. Assim, parece pertinente fazer referência a este conceito, para clarificá-lo em relação ao conceito de opinião. Assim, citaremos a definição de Ajzen, dado que dentro das definições encontradas é a mais recente: “atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento” (Ajzen, 1988, p.4). Coutinho (1998) citando Alexandre (1917) afirma que a opinião se distingue da atitude porque é isolada e representa superficialmente o indivíduo, sendo a atitude mais estável e mais duradoura, e uma forma de caracterizar a personalidade. No entanto, ambas se manifestam na presença de um objecto, sobretudo se for um objecto social, e exprimem-se no sentido positivo ou negativo. No entanto, há autores como Gerard e Orive (1987) que consideram a opinião como um estado preparatório para a acção por parte de uma pessoa, em relação a um objecto ou a um acontecimento. Estes autores utilizam o termo opinião como sendo uma crença avaliativa tida pela pessoa em relação ao objecto, que compreende uma componente cognitiva e outra afectiva, excluindo deste conceito as opiniões não avaliativas baseadas na interpretação de factos, como a opinião médica ou legal.

Ainda com o intuito de esclarecer os conceitos de atitude e opinião, Eysenck (1954) citado por Lima (1993) no seu modelo hierárquico de organização das atitudes sociais, distingue três conceitos: opiniões, atitudes e ideologia. Para este

autor, as opiniões são respostas a questões concretas unidimensionais, enquanto as atitudes, situadas num nível superior, são conjuntos coerentes de opiniões resultantes da análise das mesmas e, finalmente, a ideologia, sendo ainda mais abrangente e abstracta, é o agrupamento de atitudes. Esta perspectiva tem sido muito contestada, sobretudo no que respeita o conceito de ideologia, uma vez que se centra no indivíduo, esquecendo o seu carácter social.

De acordo com Asch (1995) os estudos sobre o modo como as pessoas formam as suas opiniões e o papel que desempenham nas condições sociais tiveram início no final do século XIX, com o interesse em hipnose do médico francês Jean Martin Charcot, que foi professor de Sigmund Freud.

Durante o século XX foram elaboradas várias teorias que contribuíram para a explicação desta problemática.

De acordo com Stoetzel (1963) Paul Lazarsfeld, em 1944, estudou as características sociológicas ligadas às diferenças de opinião, principalmente através do “índice de predisposição política”, o qual combina o efeito do nível socioeconómico com o da adesão religiosa e do habitat e baseia-se numa dupla ideia: a da participação em certas experiências e certas necessidades comuns nos grupos e a da influência pessoal que se exerce no seio dos grupos.

Para Stoetzel (1963) as opiniões permitem conhecer as pessoas porque as revelam, não pelo seu próprio conteúdo objectivo, mas sim pela função que as opiniões desempenham para as próprias pessoas. Smith, Bruner e White (1956) dedicaram-se a analisar as opiniões em relação às pessoas e do seu próprio ponto de vista.

O objecto da opinião é o problema sobre o qual a pessoa opina, ou seja o modo como a pessoa analisa o problema.

Stoetzel (1963) salienta o aspecto da orientação, ou seja, o objecto da opinião põe em jogo tendências para a acção: aproximação, afastamento ou hostilidade. Este

autor enfatiza a distinção entre orientação e posição. A posição corresponde à orientação pessoal concreta, portanto mais no domínio da atitude. A posição é a preferência por determinada linha de acção colectiva. A posição, seja política ou de outra espécie, pode coincidir com a orientação do sujeito, mas também pode afastar-se dela.

É principalmente pelas funções das opiniões que se compreende o facto de uma pessoa ter determinada opinião. Stoetzel (1963) distingue três funções nas opiniões, correspondentes a três aspectos do indivíduo:

- A primeira função das opiniões é a adaptação à realidade, uma vez que uma pessoa é, em primeiro lugar, um indivíduo que está situado no mundo, isto é, o seu comportamento desenvolve-se num ambiente que constitui para ele a realidade. Assim, as opiniões e as atitudes ajudam o indivíduo a classificar os objectos do meio envolvente e, através disso, disponibilizam predisposições para agir e para enfrentar esses objectos.
- A segunda função das opiniões é contribuir para adaptar o indivíduo ao seu grupo, de modo a que ele seja aceite no mesmo. Uma pessoa é uma personagem num grupo, e muitas vezes a aceitação por parte do grupo é profundamente necessária à pessoa. Neste caso, ela tenderá a exprimir opiniões aceitáveis, evitando exprimir opiniões menos aprovadas pelo restante grupo. Esta é uma relação frequente entre as opiniões expressas e o grupo a que se pertence.
- A terceira função das opiniões é uma função de exteriorização, resultante da percepção, por parte do indivíduo, de uma analogia entre um acontecimento do meio exterior e um problema interior não resolvido, na medida em que o indivíduo tem necessidades como autodefesa ou autonomia, entre outras. No entanto a relação entre as opiniões e as necessidades subjacentes da pessoa não é rígida.

Com o objectivo de aprofundar o conceito de opinião, organizámos este trabalho de enquadramento teórico abordando em primeiro lugar a questão da validação das opiniões, a formação das opiniões, a influência social e, finalmente, os conceitos de certeza e consenso no âmbito da própria influência social.

3.1 Validação de opiniões

Uma questão central e que tem despertado o interesse dos investigadores, é a validação das opiniões, ou seja, o que é que leva as pessoas a acreditar que aquilo que defendem é correcto, ou porque é que as pessoas acreditam naquilo que defendem. Trata-se, portanto de uma questão de validar o conhecimento, definindo o que é certo ou verdadeiro ou aceitável.

Festinger (1971) considera que as opiniões para serem válidas necessitam ter fundamento. Sobretudo quando as opiniões de uma pessoa não têm grande relação com a realidade objectiva, a realidade social assume um papel crucial porque, neste caso, as opiniões só são válidas a partir do momento em que se apoiam num grupo de pessoas com opiniões semelhantes. Este é o chamado grupo de referência, ao qual a pessoa tende a aderir, afastando-se de grupos com opiniões divergentes.

Schein (1985) advoga que a validação do conhecimento é uma questão essencial porque é a validação que permite determinar qual é a informação relevante para confirmar percepções, experiências e opiniões da vida quotidiana.

Para a concretização da validação, Schein (1985) considera a existência de dois processos:

- Processo através do qual a realidade é definida através de critérios de natureza pragmática. As opiniões ou a realidade são debatidas por um conjunto de indivíduos, sendo objecto de várias análises críticas, evidenciando o carácter social do processo.

- Processo através do qual a realidade é testada com base em critérios de natureza objectiva. Neste caso, as opiniões ou a realidade são sujeitas a testes objectivos, como por exemplo através de experiências em laboratório.

No entanto, Schein sublinha que mesmo a validação através de processos de natureza objectiva, necessita também da intervenção dos critérios de natureza pragmática. Quer isto dizer que, para que qualquer descoberta científica seja válida, ela deve passar pelo debate entre diferentes indivíduos até se chegar à concordância (Asch, 1987).

Vala et al. (1998) refere-se também à questão da validação das opiniões referindo que pode ser problemático para o indivíduo atribuir objectividade às suas opiniões ou considerar reais as suas percepções. Esta dificuldade emerge do facto de as pessoas, no seu dia-a-dia serem confrontadas com percepções e opiniões diferentes que geram dúvidas e, eventualmente, ansiedade. Assim, o indivíduo terá necessidade de repor o estado de certeza, o que pode remeter para a comparação com opiniões de outros indivíduos semelhantes, tal como preconizou Festinger (1954) na sua teoria da comparação social.

Festinger (1971), afirma que as opiniões, atitudes e crenças de um indivíduo só são percebidas como correctas, válidas ou adaptadas, a partir do momento em que estão apoiadas num grupo que possua crenças, atitudes ou opiniões idênticas às suas.

Leon Festinger que viveu entre 1919 e 1987, desenvolveu duas teorias importantes que contribuíram para a compreensão da formação e validação das opiniões: a teoria da comparação social e a teoria da dissonância cognitiva.

A teoria da comparação social, publicada em 1954 por Festinger, postula a existência de uma motivação individual para a avaliação de opiniões. Como refere Jesuíno (1994), os indivíduos têm necessidade de se auto-avaliarem. Mas, quando não dispõem de um critério objectivo e não social para proceder a essa avaliação,

surge a necessidade de compararem com as opiniões e capacidades de outros indivíduos.

Sempre que confrontada com uma situação que não compreende totalmente ou quando não está certa de uma opinião, a pessoa pode utilizar duas maneiras de aumentar a certeza: verificando a opinião em relação à realidade física ou verificando a opinião em relação à realidade social, isto é, em relação à opinião dos outros. As pessoas procuram conhecer as opiniões dos outros, porque precisam de mais informação para poderem avaliar correctamente a situação. Por outro lado, Festinger (1954) considera que a semelhança ou dissemelhança que percebemos nos indivíduos com os quais nos comparamos é essencial para o processo de comparação. De facto, a teoria afirma que as avaliações individuais de uma opinião, ou a certeza percebida, são mais estáveis quando a comparação é feita com indivíduos cujas opiniões nos são mais próximas. Tal como sublinha Alferes (1993) são estes indivíduos que possibilitam uma avaliação mais válida. A certeza relativamente às nossas opiniões será tanto mais instável, quanto mais divergem das nossas, as opiniões dos indivíduos com os quais nos comparamos. Por outro lado, Festinger afirma que nos sentimos menos atraídos para situações de comparação em que os indivíduos são muito divergentes relativamente às opiniões que defendem.

A necessidade de comparação social é especialmente evidente quando se analisam assuntos sociais, como por exemplo prós e contras de determinado assunto. Quando estamos inseguros, temos tendência a procurar pessoas com quem partilhamos sentimentos básicos e princípios sociais comuns. Estas pessoas representam o nosso grupo de referência (Gleitman, 1986).

Gerard e Orive (1987) consideram que a teoria da comparação social apresenta três problemas principais:

- a falta de especificação das dinâmicas do indivíduo, subjacentes à formação da opinião;

- a confusão entre processos de informação e processos normativos, uma vez que apesar de Festinger afirmar que apenas lhe interessava o modo como a pessoa utilizava a informação dos outros como juizes, ele na realidade introduziu também, embora inadvertidamente pressões normativas;
- o facto de a coesão variável assumir um papel central na investigação.

Deutsch e Gerard (1955/1971) distinguem entre pressão de informação ou informacional e pressão normativa. Para estes autores a pressão informacional incita a pessoa a utilizar informação resultante de uma comparação adequada com outros e que é relevante para a opinião. A pressão informacional resulta do desejo da pessoa de estar correcta. Por outro lado, a pressão normativa, emerge do desejo da pessoa em manter ou melhorar o seu estatuto aos olhos dos outros.

Gerard e Orive (1987) defendem que apesar de Festinger, na sua teoria da comparação social se focalizar na comparação de informação, as experiências por ele desenhadas para testar a teoria, colocam sistematicamente os indivíduos em contacto frente a frente. Nesta situação o indivíduo em teste, está consciente de que as suas opiniões diferem das dos outros e os outros, por sua vez, podem reagir negativamente em relação ao indivíduo, devido a esta oposição de opiniões. Nesta perspectiva, é provável que nestas experiências se tenham desenvolvido pressões normativas.

Na teoria da comparação social, a coesão desempenhou também um papel importante, na tendência dos membros do grupo para utilizarem a opinião dos outros como referenciais de comparação.

Ainda de acordo com Gerard e Orive (1987) a coesão, como conceito ao nível do grupo, foi definida vagamente como a soma total de todas as atracções dos membros para o grupo. Tendo em conta este conceito, se uma pessoa é atraída por um grupo, ela estará preocupada em manter-se membro desse grupo. Assim, quanto maior for essa preocupação, menos provável será que esse membro assuma ou

mantenha uma opinião divergente da do grupo, uma vez que tal opinião pode ser vista como um desafio ou como uma ameaça pelos outros membros do grupo. Portanto, num grupo coeso, existem inevitavelmente preocupações de estatuto, ou seja, preocupações relativamente à maneira como cada membro é visto pelos outros membros do grupo. Face a opiniões discrepantes, surgem então as pressões normativas, para reduzir essas discrepâncias.

De acordo com a teoria da comparação social, cada indivíduo deseja aumentar a certeza da sua própria opinião, o que gera pressões em direcção à uniformidade, tendo como referência o grupo.

A teoria da comparação social não incentivou grandes investigações, ao contrário da teoria da dissonância cognitiva, também da autoria de Festinger (1957), teoria esta que esteve na origem de grandes pesquisas no domínio da Psicologia Social e que teve grande impacto aquando da sua publicação.

Festinger admite que todas as pessoas têm necessidade de manter a consonância entre cognições relevantes que têm a respeito de um mesmo objecto. Para Festinger cognições são todos os conhecimentos, atitudes e crenças dos indivíduos acerca de si próprios e da realidade envolvente.

A dissonância surge quando as cognições não se ajustam entre si. Lima (1993) dá vários exemplos de cognições dissonantes, entre os quais a situação em que o indivíduo acredita que fumar provoca cancro do pulmão e, simultaneamente fuma três maços de cigarros por dia.

Esta dissonância é psicologicamente desconfortável, o que vai produzir uma motivação, uma pressão para a reduzir ou eliminar, motivação esta que é tanto maior quanto maior for a dissonância.

A redução da dissonância cognitiva implica dois processos. Por um lado o aumento do número de cognições consonantes, por outro lado, a diminuição do número de cognições dissonantes, evitando as situações ou as informações que a

umentem. Retomando o exemplo de Lima (1993), o fumador evita confrontar-se com informação sobre os malefícios do tabaco. Quando por qualquer razão não consegue ou não pode evitar essa situação, então contesta a veracidade da fonte ou argumenta que a relação entre o tabaco e o prejuízo da saúde não está definitivamente provada.

Gerard e Orive (1987) defendem que a dissonância pode ser vista como um estado negativo induzido por cognições que têm implicações comportamentais incompatíveis. A dissonância pode acontecer, por exemplo, após uma tomada de decisão, e os aspectos positivos da alternativa escolhida e os aspectos negativos da alternativa rejeitada começam a induzir na pessoa tendências que a levam a aproximar-se da alternativa rejeitada e a evitar a alternativa escolhida. Estas tendências são incompatíveis com uma orientação comportamental inequívoca. Portanto, também neste caso, para que o comportamento possa ser mantido, torna-se necessário reduzir essa dissonância

Mas, a questão da validação das opiniões surge na sequência da necessidade das pessoas emitirem juízos sobre o que as rodeia, ou seja, a formação das opiniões.

3.2 Formação de opiniões

Gerard e Orive (1987) consideram a opinião como um estado preparatório para a acção por parte da pessoa em relação a um objecto ou acontecimento. Estes autores utilizam o termo opinião como sinónimo de “atitude”, na medida em que a opinião corresponde a uma avaliação da pessoa relativamente a um objecto, excluindo opiniões não avaliativas, baseadas apenas na interpretação de factos, como por exemplo a opinião legal.

Lewin (1935) assume que a pessoa apenas tem opiniões sobre objectos e acontecimentos que eventualmente possam ter consequências directas ou indirectas para si própria. Gerard e Orive (1987) assumem também esta perspectiva e, tal com

já foi dito anteriormente, consideram que as opiniões são estados preparatórios para interagir ou não com o objecto ou o acontecimento. Quando a pessoa antecipa a interacção com o objecto é induzida uma formação de opinião, que é indispensável para reduzir a eventual ambivalência da pessoa em relação ao objecto. Para isso, a pessoa pode usar duas estratégias essenciais: por um lado reduzir a formação de opinião absoluta, por outro lado gerar informação de suporte. Estes dois processos podem ocorrer simultaneamente.

A informação de suporte pode chegar até à pessoa por várias vias, as quais podem ser classificadas em duas grandes categorias para gerar informação: social e não social. A categoria não social compreende vias que conduzem à geração de informação directamente relacionada com aspectos específicos do objecto, por exemplo, aspectos positivos e negativos. A categoria social compreende vias relacionadas com outras pessoas e que geram informação indirecta relacionada com o objecto, ou seja, a comparação que a pessoa tem tendência para fazer com outras pessoas que partilham a sua opinião. A este aspecto, Gerard e Orive chamaram comparação social informacional.

Assim as opiniões preparam para a interacção com o objecto ou para o afastamento do objecto. Para que este processo seja eficaz é necessário que a pessoa mantenha uma orientação inequívoca em relação ao objecto. Para isso a pessoa tende a reduzir os seus pensamentos contraditórios relativamente ao objecto, de modo a ser capaz de manter a sua orientação. Portanto, uma opinião bem formada tende a ser mais polarizada do que uma opinião menos bem formada, apesar de isto nem sempre se verificar (Gerard e Orive, 1987).

Gleitman (1986) considera que as pessoas procuram dar sentido ao mundo que as envolve, procurando dar consistência, em primeiro lugar, entre as suas próprias experiências e, em segundo lugar, procedendo à comparação e afirmação

com outras pessoas. É a partir desta interpretação da situação social que as pessoas procedem à determinação daquilo que pensam e daquilo em que acreditam.

3.3 Influência social

A influência social é definida pelos psicólogos sociais como a “(...) mudança nos juízos, opiniões e atitudes de um indivíduo como resultado da sua exposição aos juízos, opiniões e atitudes de outros indivíduos.” (Jesuino, 1994, p. 183)

De acordo com Jesuino (1994), o primeiro psicólogo a investigar a temática da influência social foi Sherif, em 1935. Os seus trabalhos debruçaram-se sobre as normas sociais, na tentativa de descrever os factores psicológicos subjacentes à formação das mesmas. As situações experimentais delineadas por Sherif incluíam situações em que o sujeito, sozinho, fazia estimativas acerca de um fenómeno observado. Depois as estimativas eram feitas em grupo. Noutra situação as primeiras estimativas eram em grupo e as seguintes individualmente. Os principais resultados mostraram que os sujeitos experimentaram sentimentos de insegurança, os quais foram ultrapassados na situação individual, pela formação de uma norma subjectiva. Nas situações de grupo, esta incerteza é reduzida através da convergência das diferentes normas subjectivas para uma norma comum. As normas que emergem nos grupos assentam neste processo de ajustamento mútuo.

Festinger (1952) realizou experiências para tentar, também ele, explicar o fenómeno da influência social de acordo com a sua teoria da comparação social. Como já vimos anteriormente, a validação da opinião de uma pessoa é feita através da comparação com opiniões semelhantes de outras pessoas. Nestas experiências Festinger procurou provar que os membros de um grupo podem exercer influência no sentido de aproximar os indivíduos cuja opinião é desviante da opinião consensualmente sustentada. Os resultados da experiência mostraram que os indivíduos desviantes mudaram a sua opinião quando tiveram acesso às opiniões

fictícias dos outros, e que eram diferentes da sua. Por outro lado, nos grupos em que a coesão era mais elevada, verificou-se uma tentativa maior de influência sobre a opinião dos desviantes, relativamente aos grupos com baixa coesão.

Para além desta perspectiva de Festinger, interessa também, e de acordo com Asch (1952/1987), discutir o modo como a influência social distorce a acção, o julgamento e a percepção dos indivíduos e o papel do consenso neste processo.

Asch (1952/1987) considera que a influência social resulta do significado que o indivíduo atribui aos acontecimentos que observa, e que é fortemente condicionada pelo contexto social. Uma resposta observada noutros indivíduos só é adoptada sob determinados critérios de validação, como a compreensão da relação da resposta com a realidade em presença, quer dizer, a adequação da resposta à realidade a explicar, ou a relação entre a resposta dos outros e a resposta do próprio indivíduo, ou seja, a compreensão de que a realidade é percebida da mesma forma por todos.

A questão da influência social é de grande importância tendo em conta os aspectos apontados por Asch (1952/1987): a forma evidente como as pessoas acreditam nos outros enquanto fontes de interpretação de factos; a facilidade com que as pessoas adoptam crenças e doutrinas concorrentes com as suas necessidades e interesses; a facilidade com que as pessoas são induzidas a suportar ideias.

Uma das experiências de Asch consistiu em colocar um indivíduo em confronto com uma maioria unânime, perante uma tarefa perceptiva. Eram apresentados aos indivíduos dois cartões: um com uma linha impressa e outro com três linhas impressas de comprimentos visivelmente diferentes. A tarefa dos sujeitos consistia em identificar qual das linhas do segundo cartão tinha comprimento idêntico à do primeiro cartão. Os resultados desta situação experimental revelaram que dois terços dos indivíduos produziram julgamentos correctos, independentemente da maioria. Os restantes indivíduos conformaram-se com a maioria, produzindo julgamentos incorrectos. Entretanto, numa situação de controle, em que os sujeitos faziam o seu

juízo por escrito e em privado, apenas se registaram 7,4% de juízos incorrectos.

Na situação em que o indivíduo é confrontado com uma maioria diferente da sua opinião, ele sente-se dividido entre a evidência daquilo que percebe e o que a maioria percebe.

Estes resultados revelaram a influência que uma maioria pode exercer sobre uma minoria, mesmo em situações em que as pessoas estão perante uma realidade objectiva, da qual têm a certeza.

Após este trabalho, Asch delineou novas situações experimentais com o intuito de esclarecer questões levantadas pela situação descrita anteriormente, nomeadamente com o objectivo de verificar qual o comportamento do indivíduo quando beneficia do apoio de outro sujeito. Portanto, neste caso, o indivíduo tinha a partilhar da sua opinião outro indivíduo e verificou-se que a maioria das respostas não exerceu uma influência tão forte como anteriormente. Outra situação experimental consistiu em inverter a situação, ou seja, colocar uma maioria de indivíduos naïf face a um indivíduo comparsa do investigador. Claro que as respostas deste último indivíduo não exerceram qualquer influência nas respostas da maioria.

Com estes trabalhos Asch procurou pôr em evidência o facto de que uma opinião consensual de um grupo que diverge da de um indivíduo desse grupo, pode ser causa de incerteza para a opinião do indivíduo, podendo inclusivamente, pôr em causa a confiança nos seus juízos perceptivos. Assim, enquanto Festinger defendia que as distorções ao nível do juízo eram provenientes de tendências inerentes ao próprio indivíduo, Asch considera que essas distorções são consequência de pressões provenientes da esfera social.

Mas, o que é que levará as pessoas a serem influenciadas por outras?

Deutsch e Gerard (1955/1971) distinguem dois tipos de influência social: a influência informacional e a influência normativa. A influência informacional

consiste na procura e aceitação, por parte do sujeito, de informação junto dos outros, de maneira a formular o seu próprio juízo. A influência normativa, corresponde à procura da aprovação dos outros por parte do sujeito, ou seja, o conformismo às expectativas positivas dos outros. O conformismo é motivado pelo desejo de possuir uma visão correcta da realidade. A influência informacional aumenta à medida que aumenta a incerteza relativamente à validade dos nossos julgamentos ou à medida que aumenta a ambiguidade de uma situação (Turner, 1991).

A experiência realizada por Deutsch e Gerard (1955/1971) tinha um desenho idêntico ao da experiência de Asch (1952/1987)), devendo os sujeitos emitir julgamentos sobre percepções visuais apresentadas em cartões. Assim, na primeira condição, os julgamentos dos sujeitos eram realizados em público, juntamente com três outros indivíduos comparsas do investigador. Primeiro os sujeitos emitiam os seus julgamentos com os cartões presentes. Depois eram retirados os cartões e, passados três segundos, os sujeitos emitiam julgamentos baseados na memória. Na segunda condição experimental, os procedimentos eram os mesmos, mas os julgamentos eram anónimos e os sujeitos não comunicavam entre si, nem tinham contacto visual uns com os outros. Numa terceira condição experimental, existia um grupo, e era dito aos sujeitos que o seu grupo fazia parte de um conjunto de 20 grupos semelhantes que participavam na experiência. Era-lhes dito também que, os cinco grupos que cometessem menos erros de julgamento receberiam uma recompensa.

A condição anónima e a condição pública foram, ainda, divididas em três séries: duas em que o sujeito emitia o seu julgamento de forma anónima numa folha de papel sem identificação ou numa ardósia; outra série em que os julgamentos eram fornecidos numa folha de papel com identificação.

De acordo com o princípio da influência normativa, os sujeitos conformaram-se menos ao grupo na condição privada do que na condição pública. Por outro lado, os

resultados demonstraram também existir maiores níveis de conformismo nas séries em que havia compromisso quer público, quer privado. De facto, estes resultados apontam para os conceitos de conformidade pública, ou concordância e conformidade privada, ou conversão (Jesuino, 1994). De acordo com estes conceitos, em consequência de processos de influência normativa, um sujeito pode concordar publicamente sem estar convencido. Igualmente, pode discordar publicamente e depois conformar-se em privado, quer dizer, converter-se.

Relativamente à influência informacional, os resultados mostraram maiores níveis de conformismo nas séries baseadas na memória do que nas séries em presença dos cartões, uma vez que, no primeiro caso os julgamentos eram emitidos com maior grau de incerteza.

Muitos estudos tentaram averiguar se as duas categorias de influência social se excluem mutuamente, mas os resultados evidenciaram o contrário. No entanto, nas situações em que podem verificar-se simultaneamente as duas, pode ser possível identificar variáveis mais relacionadas com uma ou com outra (Garcia-Marques, 1993). A incerteza do indivíduo relativamente a um julgamento, parece estar relacionada com influência social informacional. Krech, Crutchfield e Ballachey (1962), Coleman, Blake e Mouton (1958) citados por Garcia-Marques (1993) provaram existir correlação entre incerteza e conformismo. Por outro lado, os aspectos relacionados com a influência social normativa são a atracção exercida pelo grupo sobre o indivíduo, a expectativa de interacção e o conhecimento que o grupo tem do comportamento dos indivíduos.

3.4 Influência social, certeza e consenso

Nos estudos que vimos até aqui, em que os sujeitos emitiram julgamentos sobre percepções, não foi avaliada a certeza com que esses julgamentos foram emitidos.

Allport (1924) levantou uma questão pertinente: o que é que leva uma pessoa a supor que a atitude daqueles que não pode observar é idêntica à sua?

Para explicar esta questão Allport propõe duas explicações. Por um lado, as reacções que a pessoa observa naquelas que lhe são mais próximas, pode levá-lo a pensar que todos as pessoas reagem da mesma forma. Por outro lado, a atitude que a pessoa acredita ser universal é apenas a projecção da sua própria atitude, sustentada pela concordância e pelo suporte que, de forma ilusória, percebe nos outros. De acordo com esta última explicação, surge a definição de projecção social ou projecção de consenso.

Asch (1952/1987) defende que uma condição essencial para viver em sociedade é a existência de consenso.

O consenso é uma das formas de validação social do conhecimento, sobre a qual a literatura muito se tem debruçado. Mas, para que esta validação aconteça, é também importante a heterogeneidade daqueles que partilham uma opinião.

O consenso em torno de uma ideia ou de uma opinião é essencial mas não é suficiente para considerar essa opinião como certa e objectiva. Quem contribui para este consenso são indivíduos muito diferentes que contribuem, cada um à sua maneira, para a legitimação de uma mesma realidade. Voltando a Asch (1952/1987), o consenso só faz sentido nesta perspectiva. Se subjacente ao consenso se encontra o conformismo, o processo social está comprometido.

Voltando à experiência levada a efeito por Deutsch e Gerard (1955/1971) e aos resultados da mesma relativos à influência informacional, que evidenciaram que os julgamentos efectuados com maior grau de incerteza apresentavam maiores níveis de conformismo, Turner (1991) assume uma posição crítica. Este autor considera que a condição experimental em que se apelava à memória dos sujeitos para emitir julgamentos, o teste directo estava dificultado por uma realidade física, tornando a incerteza maior e criando a necessidade de mais informação para reduzir essa

incerteza. Portanto, nesta situação, o conformismo constituiu uma forma de obter informação válida e de reduzir a incerteza. Assim, os testes físicos parecem assumir maior importância do que os testes sociais, no processo de validação da realidade.

Turner (1991) considera que os testes físicos são na realidade sociais, uma vez que todas as actividades individuais destinadas a testar a realidade só serão válidas se o indivíduo acreditar que outros indivíduos semelhantes a ele percebem a mesma realidade de forma idêntica. Assim, propõe um processo constituído por duas fases: uma fase de teste directo individual e outra fase de validação consensual proveniente de outros indivíduos semelhantes. No entanto, o consenso para ser válido, deve compreender a contribuição independente de cada indivíduo durante a sua formação. Esta contribuição subjectiva, que acontece quando o indivíduo realiza testes físicos ou individuais à realidade, pressupõe uma base normativa de valores, categorias e significados partilhados por outros indivíduos semelhantes, caso contrário correm o risco de não serem considerados válidos. Nesta perspectiva, a influência informacional e a influência normativa estão intimamente ligadas, dado que, logo à partida, a influência informacional é normativa, isto é, pressupõe o suporte consensual de um grupo de referência.

Como vimos anteriormente, o consenso é muito importante para a certeza, de acordo com a teoria da comparação social. Gross, Holtz e Miller (1995) apoiando-se nesta teoria de Festinger definem certeza como um sentimento subjectivo tendente à afirmação de convicção ou validade das nossas atitudes ou opiniões.

De entre os trabalhos realizados sobre esta temática, destacamos os trabalhos de Johnson (1940) que permitiram concluir que uma opinião consensual sustentada por um grupo é investida de uma certeza elevada. Do mesmo modo, Asch (1952/1987) considera que essa mesma opinião consensual, induz um estado de incerteza naqueles que se desviam dessa opinião.

Kelley e Lamb (1957) realizaram um estudo com o objectivo de verificar a associação entre diferenças de julgamento e a certeza atribuída ao mesmo. A experiência em causa, baseou-se na discriminação gustativa de uma substância química presente em pastilhas elásticas, a feniltioureia. Algumas pessoas sentem nesta substância um sabor ácido, enquanto outras pessoas não sentem qualquer sabor.

Em primeiro lugar os sujeitos, sozinhos, eram convidados a produzir um julgamento sobre duas pastilhas elásticas apresentadas (uma com sabor a ananás outra com sabor a cereja combinado com a feniltioureia), tendo como referência uma pastilha de sabor neutro à qual era atribuído um julgamento de “agradabilidade de sabor”. De seguida era-lhe pedido que estimasse a certeza relativamente aos dois últimos julgamentos.

Com base nos resultados obtidos foram formados 30 grupos com três sujeitos cada um. Metade destes grupos eram constituídos por um sujeito capaz de discriminar o gosto da feniltioureia e dois sujeitos sem esta capacidade. A outra metade era constituída por um sujeito incapaz de discriminar a feniltioureia e dois sujeitos com esta capacidade. A partir daqui foram realizadas novas experiências, em que era solicitado aos sujeitos que produzissem julgamentos tal como tinham feito anteriormente, mas desta vez, os julgamentos deviam ser anunciados em público (primeiro os sujeitos pertencentes à maioria em cada grupo) e os sujeitos não tinham que estimar o seu grau de certeza.

Em termos de resultados, verificou-se que nos grupos compostos por maioria sensível à feniltioureia, os indivíduos não sensíveis expressaram um maior grau de desagradabilidade relativamente ao julgamento privado, tendo mudado mais o seu julgamento. Por outro lado, nos grupos em que a maioria dos sujeitos era não sensível à feniltioureia, praticamente não se verificou influência destes sobre os sujeitos com capacidade discriminativa.

Para justificar estes resultados, Kelley e Lamb (1957) recorreram à certeza dos julgamentos emitidos pelos sujeitos individualmente. De facto, a certeza expressa pelos sujeitos com capacidade discriminativa era significativamente superior à expressa pelos indivíduos sem capacidade discriminativa, pelo que os autores sugeriram que, quanto maior a certeza depositada no julgamento, menor a sujeição a pressões no sentido de mudar o julgamento, ou seja, os indivíduos são menos susceptíveis a processos de influência maioritária.

No entanto, Moscovici citado por Garcia-Marques (1993) ao reflectir sobre esta temática aponta um aspecto até aí pouco abordado: a influência que uma minoria pode exercer no sentido de mudar as normas de um grupo. De acordo com Moscovici (1976) e Moscovici & Faucheux (1972) citados por Garcia-Marques (1993) a concepção vigente assentava nos seguintes pressupostos:

- A influência social é desigualmente distribuída e exercida de forma unilateral;
- A função da influência social é a de manter e reforçar o controle social;
- As relações de dependência determinam a direcção e a quantidade de influência social exercida num grupo;
- Os estados de incerteza e a necessidade de reduzir a incerteza determinam as formas tomadas pelo processo de influência;
- O consenso almejado pelos intercâmbios de influência é baseado na norma da objectividade;
- Todos os processos de influência são vistos sob a perspectiva do conformismo, e o conformismo, por si, é tido como subjazendo às características essenciais destes processos.

Assumindo uma posição crítica relativamente a esta perspectiva, que assentava sobretudo nas questões da dependência e da incerteza, Moscovici desenvolveu uma

nova teoria, designada teoria genética que Garcia-Marques (1987) citado por Garcia-Marques (1993) sistematiza da seguinte forma:

- A realidade é uma construção social;
- A influência social é uma forma de negociação, a partir da qual se conserva ou modifica uma dada definição mais ou menos consensual da realidade;
- A influência social para além da função de controle social, tem também função de mudança social;
- A definição da realidade implica três processos: a normalização que surge da tentativa de gerir o conflito através de concessões recíprocas; o conformismo que surge em consequência da tentativa de submissão do indivíduo ao grupo; e a inovação que surge em consequência da tentativa de criação de conflito através da contestação das normas vigentes, por parte de uma minoria;
- O conformismo assenta num processo de comparação em que a maioria compara o seu comportamento com o da maioria. A inovação assenta num processo de validação em que a maioria procura obter informação nova que valide o seu comportamento.

Moscovici citado por Garcia-Marques (1993) desenvolveu várias experiências cujos resultados revelaram que uma minoria consistente pode produzir tanto aceitação pública como privada, enquanto que uma maioria apesar de produzir maior influência pública, não produz aceitação privada. No entanto, trabalhos realizados posteriormente por outros investigadores não conseguiram comprovar as ideias de Moscovici. De facto, ainda hoje não existe uma teoria que explique cabalmente os fenómenos subjacentes à influência social, mas Moscovici contribuiu de forma determinante para a discussão e investigação destas questões (Garcia-Marques, 1993).

Estudos mais recentes nesta área, como os de Nemeth (1986, 1987) citado por Garcia-Marques (1993) apontam para uma nova questão: as consequências da

influência no pensamento do próprio grupo, mais precisamente, a influência minoritária induz um pensamento divergente e original, enquanto que uma influência maioritária produz um pensamento convergente e convencional. Mais ainda, Nemeth defende que a influência minoritária pode promover a resistência ao conformismo. De acordo com Garcia-Marques (1993) nos estudos de Nemeth e Chiles (1988) foi demonstrado que quando um indivíduo sofria um processo de influência minoritária, conseguia depois resistir melhor à influência maioritária.

A revisão de literatura que realizámos procurou analisar o conceito de opinião, de modo a clarificar as suas funções e de que modo as pessoas consideram verdadeiras as opiniões que sustentam, bem como os processos que podem influenciar a certeza com que essas mesmas opiniões são defendidas. Pudemos constatar que as teorias da comparação social e da dissonância cognitiva de Festinger abriram as portas para a investigação na área da formação das opiniões e respectivos processos de validação. Posteriormente, muitas foram as questões levantadas pelos investigadores, no entanto, muitas delas, permanecem ainda hoje por esclarecer.

4. Metodologia

4.1 Tipo de Estudo

O presente estudo, de carácter exploratório, segue uma metodologia descritiva.

4.2 Objectivo e Questões Orientadoras

O presente trabalho tem como objectivo conhecer as opiniões dos responsáveis das Escolas de Fisioterapia, face à implementação da Declaração de Bolonha em Portugal. Procurou-se também perceber qual o nível de conhecimento dos estudantes das escolas de Fisioterapia, no que diz respeito ao processo de Bolonha, assim como as suas opiniões sobre os objectivos que a DB se propõe atingir.

Assim, foram formuladas as seguintes questões orientadoras:

1ª Questão: Quais as opiniões dos responsáveis dos cursos de Fisioterapia das escolas portuguesas, em relação à implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior?

2ª Questão: Quais as dificuldades encontradas pelos responsáveis pelas escolas de Fisioterapia para implementar a Declaração de Bolonha?

3ª Questão: Quais os conhecimentos que os estudantes de Fisioterapia em Portugal têm sobre os conteúdos da Declaração de Bolonha?

4ª Questão: Quais as opiniões dos estudantes portugueses de Fisioterapia sobre a implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior?

4.3 Amostra

Quando se iniciou a elaboração deste trabalho, as instituições que ministravam o ensino de Fisioterapia em Portugal eram 11, a saber:

- Escola de Saúde Jean Piaget – Nordeste
- Escola Superior de Saúde de Alcoitão
- Escola Superior de Saúde - Instituto Politécnico de Setúbal
- Escola Superior de Saúde de Vale do Sousa
- Escola Superior de Saúde Egas Moniz
- Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra
- Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa
- Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto
- Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Universidade Atlântica
- Universidade de Aveiro

A selecção da amostra teve como critério incluir no estudo todas as instituições que leccionavam o curso há, pelo menos, um ano. Assim foram excluídas todas as instituições que iniciaram o curso no ano lectivo 2001/2002, sendo então a amostra constituída por sete instituições.

Das instituições seleccionadas foram entrevistados os docentes responsáveis dos respectivos cursos de Fisioterapia, todos eles fisioterapeutas. Nas mesmas escolas, foi ainda seleccionada uma amostra aleatória de estudantes, constituída por 73 estudantes de Fisioterapia, 55 do sexo feminino e 18 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 55 anos, pertencentes aos vários anos do curso.

4.4 Instrumentos

A recolha de dados compreendeu dois instrumentos: uma entrevista destinada aos responsáveis dos cursos de Fisioterapia e um questionário destinado aos estudantes de Fisioterapia.

A entrevista do tipo semi-estruturada, foi escolhida por ser o instrumento mais adequado à recolha de opiniões. O guião da entrevista foi construído tendo por base a Declaração de Bolonha e os objectivos previstos na mesma, e compreende questões que abordam os seguintes temas:

- Cooperação da instituição com instituições estrangeiras
- Conhecimento da DB
- Opinião sobre o sistema de graus de fácil leitura e comparação
- Opinião sobre o sistema baseado em dois ciclos, graduados e pós-graduado
- Sistema de créditos ECTS
- Garantia de qualidade nas Escolas de Fisioterapia
- Vantagens e desvantagens da criação de Espaço Europeu de Ensino Superior
- Dificuldades para implementar a DB
- Outros aspectos considerados importantes pelo entrevistado

Antes da elaboração do guião final de entrevista, foi feito um estudo piloto, após o qual se procedeu à eliminação de algumas questões consideradas pouco relevantes, uma vez que a versão inicial era muito extensa.

O questionário compreende dois tipos de itens. Os primeiros destinam-se a caracterizar a amostra de estudantes:

- Idade
- Sexo
- Escola que frequenta
- Ano do curso que frequenta

Os restantes itens destinam-se a identificar o que é que os estudantes sabem sobre a DB, assim como aquilo que eles pensam sobre os objectivos previstos na mesma, através da colocação de questões concretas, abordando os seguintes temas:

- Conhecimento da DB
- Conhecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior

- Transformação da licenciatura bi-etápica em licenciatura de ciclo único
- Mobilidade de estudantes
- Mobilidade de profissionais
- Qualidade das escolas de Fisioterapia
- Cooperação entre instituições nacionais e internacionais
- Divulgação da DB

O questionário foi previamente submetido a um teste piloto, com vista a identificar aspectos negativos relacionados com a sua elaboração e proceder à respectiva alteração. Após esta fase construiu-se a versão final do questionário, a qual não sofreu alterações significativas em relação à primeira versão.

4.5 Procedimentos

A recolha de dados realizou-se no ano lectivo 2001/2002. Foram contactadas as escolas, primeiro telefonicamente e, sempre que necessário, por escrito, no sentido de solicitar colaboração para as entrevistas e autorização para distribuir questionários aos estudantes.

Todas as Escolas se mostraram disponíveis para colaborar, no entanto no decorrer do estudo surgiram alguns problemas. Uma das escolas, que inicialmente se tinha mostrado disponível para colaborar, levantou, mais tarde alguns obstáculos à realização da entrevista, pelo que acabou por ser excluída do estudo. A ESTS do Porto colaborou na entrevista, no entanto, não foi possível distribuir questionários aos estudantes desta Escola porque a Direcção demitiu-se quando se aguardava resposta ao pedido enviado por escrito, ao qual nunca foi dada resposta. Finalmente, os questionários enviados para a escola de Vale do Sousa extraviaram-se no regresso do correio, não tendo sido possível fazer nova recolha.

As entrevistas foram marcadas telefonicamente, tendo sido realizadas em cada uma das escolas. Todas as entrevistas foram audio-gravadas e depois passadas para suporte escrito, de modo a constituir um corpus, a partir do qual se procedeu à respectiva análise de conteúdo.

Os questionários foram distribuídos directamente na ESTS de Lisboa e na ESSA. Para as restantes escolas os questionários foram enviados pelo correio, ao cuidado dos respectivos responsáveis de curso.

Foram realizadas seis entrevistas a responsáveis de cursos de Fisioterapia de outras tantas escolas. Ao questionário responderam 73 estudantes pertencentes às mesmas escolas.

A partir da análise de conteúdo feita às entrevistas, foram construídas grelhas de análise. Optou-se por elaborar uma grelha para as respostas de cada pergunta formulada.

Relativamente aos questionários, foi também feita análise de conteúdo às perguntas de resposta aberta, correspondentes aos números 7, 8, 9 e 13,

Posteriormente, foi feito tratamento estatístico de todos os dados recolhidos, sendo os respectivos resultados apresentados em tabelas.

5. Apresentação dos Resultados

De acordo com os objectivos do estudo os dados foram tratados utilizando processos estatísticos descritivos.

Em primeiro lugar, são apresentados os resultados respeitantes às entrevistas aos responsáveis dos cursos de Fisioterapia e, depois, os resultados referentes ao questionário destinado aos estudantes de Fisioterapia.

5.1 Resultados relativos às entrevistas aos responsáveis dos cursos de Fisioterapia.

Apresentam-se de seguida os resultados referentes às entrevistas concedidas pelos responsáveis dos cursos de Fisioterapia. Começamos por apresentar as grelhas de análise de conteúdo referentes a cada pergunta da entrevista. A seguir a cada grelha apresentam-se os resultados da análise estatística sistematizados em tabelas, onde constam as frequências absolutas das respostas, de acordo com a análise de conteúdo feita previamente.

Pergunta 1: A sua instituição tem experiência de cooperação com instituições estrangeiras, nomeadamente, através de programas como o Erasmus ou o Leonardo da Vinci?

Tabela 1
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 1

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Não tem	Começa para o ano	“Esperamos começar para o ano.”
	Inicia contactos institucionais	“(…) só este ano é que iniciámos os contactos institucionais ao nível do curso de Fisioterapia.”
Tem	Erasmus	“(…) Erasmus. Este ano lectivo em três cursos: Fisioterapia, Farmácia e Radiologia.”
	Freemovers	“(…) duas alunas vão apresentar candidatura independente para Espanha.”
	Leonardo da Vinci	“(…) tem alguns cursos envolvidos no Programa Leonardo da Vinci.”
	ENPHE	“somos membros da ENPHE”

Relativamente à cooperação com instituições estrangeiras, as categorias foram estabelecidas tendo em conta a presença ou não dessa cooperação nas escolas, assim como o tipo de cooperação existente.

Tabela 2
Distribuição das respostas referentes à pergunta 1
(resposta múltipla)

Cooperação com instituições estrangeiras	n	% respostas	% casos
Começa para o ano	1	10,0	16,7
Inicia contactos institucionais	1	10,0	16,7
Erasmus	4	40,0	66,7
Feemovers	1	10,0	16,7
Leonardo da Vinci	2	20,0	33,3
ENPHE	1	10,0	16,7
Totais	9	100,0	

Relativamente à cooperação com instituições estrangeiras, verifica-se que nem todas as instituições entrevistadas têm experiência neste domínio.

Pergunta 2: Conhece a Declaração de Bolonha?

Tabela 3
Distribuição das respostas referentes à pergunta 2

	N	%
Conhece	6	100,0
Não conhece	0	0,0
Totais	6	100,0

Todos os entrevistados afirmaram conhecer a Declaração de Bolonha.

Pergunta 3: Acha útil que se adopte um sistema de graus de fácil leitura e comparação? Porquê?

Tabela 4

Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 3

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Facilita	a mobilidade	“a mobilidade é um incentivo” “mobilidade será mais fácil, mais verdadeira e mais operacionalizável”
	o desenvolvimento da profissão	“é útil(...)em termos de futuro profissional”
	o reconhecimento	“facilitava imenso(...) o reconhecimento da sua formação em termos de espaço europeu”
	a aprendizagem	“é útil para as aprendizagens”
Torna o sistema de ensino mais organizado		“nalguns países as regras são claras(...)em Portugal não é tanto assim”
Torna o sistema de ensino competitivo		“tornar competitivo o sistema de ensino europeu”
Favorece a ligação entre países		“sistema de graus e diplomas que facilite a compreensibilidade entre os vários países da Europa”
Favorece a equidade de formação		“maior intercâmbio em maior igualdade” “permitir intercâmbio com igual nível de formação”

Não existem categorias de cariz negativo dado que apenas foram encontrados benefícios decorrentes da adoção de um sistema de fácil leitura e comparação.

Tabela 5
Distribuição das respostas referentes à pergunta 3
(resposta múltipla)

Opiniões	n	% respostas	% casos
Facilita a mobilidade	5	26,3	83,3
Facilita o desenvolvimento da profissão	3	15,8	50,0
Facilita o reconhecimento	2	10,5	33,3
Facilita a aprendizagem	2	10,5	33,3
Torna o sistema de ensino mais organizado	2	10,5	33,3
Torna o sistema de ensino mais competitivo	2	10,5	33,3
Favorece a ligação entre países	2	10,5	33,3
Favorece a equidade de formação	1	5,3	16,7
Totais	19	100,0	

Todos os indivíduos apontaram vários benefícios decorrentes da criação de um sistema de graus de fácil leitura e comparação, sendo a facilitação da mobilidade o aspecto mais referido, seguido do desenvolvimento da profissão. É também de referir a facilitação do reconhecimento, da aprendizagem e da ligação entre países, bem como a organização e competitividade do ensino.

Pergunta 4: Qual a sua opinião em relação à adopção de um sistema baseado em dois ciclos, graduado e pós-graduado?

Que implicações poderão advir para o ensino e exercício da Fisioterapia?

Tabela 6
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 4

Categoria	Exemplos
Vantajoso no geral	“Acho que é desejável” “modelo curricular vantajoso” “a formação pós-graduada só tem vantagens”
Abre novas perspectivas	“para nós fisioterapeutas, em Portugal, seria um sistema novo” “Abre novos horizontes”
Abre possibilidade de mestrados profissionais	“a existência de mestrados profissionais poderá ser importante para a Fisioterapia”
Revela a necessidade de ciclo único de 4 anos	“necessitamos cada vez mais de quatro anos” “Três anos é muito pouco tempo para um jovem poder adquirir todas as competências”
Revela a inadequação de dois níveis profissionais	“licenciatura bi-etápica (...) ela cria, para o exercício dois níveis de entrada na profissão”

A adopção de um sistema baseado em dois ciclos, graduado e pós-graduado, merece a concordância de todos os entrevistados, pelo que as categorias apontam todas para aspectos positivos decorrentes desta medida.

Tabela 7
Distribuição das respostas referentes à pergunta 4
(resposta múltipla)

Opiniões	n	% respostas	%casos
Vantajoso no geral	4	33,3	66,7
Abre novas perspectivas	2	16,7	33,3
Abre a possibilidade de mestrados profissionais	1	8,3	16,7
Revela a necessidade de ciclo único de 4 anos	4	33,3	66,7
Revela a inadequação de dois níveis profissionais	1	8,3	16,7
Totais	12	100,0	

Todas as escolas apontam vantagens na criação de um sistema baseado em dois ciclos, graduado e pós-graduado. Com maior frequência é referido o facto de ser um sistema vantajoso no geral e de permitir revelar que a licenciatura de ciclo único de quatro anos é uma necessidade.

Pergunta 5: Na sua instituição já foi tomada alguma medida com vista à transformação do curso em licenciatura de ciclo único?

Tabela 8
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 5

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Proposta de licenciatura de ciclo único de 4 anos	Entidade que apresentou	“fizemos uma proposta ao ministério a pedir uma licenciatura de quatro anos, portanto um ciclo único” “todos os anos temos pedido autorização para licenciatura de raiz”
	Recusada pelo ME	“foi proposto, foi rejeitado ao nível do Ministério da Educação” “a resposta é sempre negativa”
Apreciação da situação	Poder de decisão limitado	“nós somos só uma escola” “não há espaço político para que haja de facto uma decisão” “neste momento o Ministério não vai perder tempo a pensar em nós”
	Demonstrado empenhamento por parte das instituições	“foi constituída uma comissão que tem estudado esse assunto”

Relativamente às medidas tomadas pelas diferentes instituições com vista à transformação do respectivo curso em licenciatura de ciclo único, as categorias referem-se, por um lado, às medidas tomadas na escola e atitude do ME, por outro lado, referem-se à apreciação que os entrevistados fazem desta situação.

Tabela 9
Distribuição das respostas relativamente à pergunta 5
(resposta múltipla)

Opiniões	n	% respostas	% casos
Proposta pela Escola licenciatura de ciclo único	6	35,3	100,0
Recusa do Ministério da Educação	6	35,3	100,0
Poder de decisão limitado	4	23,5	66,7
Demonstrado empenho das instituições	1	5,9	16,7
Totais	16	100,0	

Relativamente às medidas tomadas pelas diferentes instituições com vista à transformação do respectivo curso em licenciatura de ciclo único, verifica-se que todas as instituições elaboraram já planos de estudos de licenciaturas de ciclo único de quatro anos, os quais foram remetidos para o Ministério da Educação para homologação, tendo sido todas recusadas.

Pergunta 6: a) Conhece o sistema ECTS?

b) Esta instituição utiliza ECTS? O que pensa deste sistema?

Tabela 10

Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 6 a)

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Utilização	em vigor	“utilizamos o sistema ECTS”
	créditos distribuídos mas não em vigor	“temos os créditos pensados, temos os créditos distribuídos, mas ainda não estão em vigor”
	em conversão	“estamos em conversão”
	não reconhecimento de necessidade	“ainda não sentimos grande necessidade de converter o nosso plano de estudos em ECTS”

As categorias encontradas representam uma situação muito variável relativamente ao sistema ECTS.

Tabela 11

Distribuição das respostas referentes à pergunta 6 a)

	n	%
ECTS em vigor	1	16,7
ECTS distribuídos mas não em vigor	2	33,3
ECTS em conversão	2	33,3
Não reconhecimento de necessidade de ECTS	1	16,7
Totais	6	100,0

A situação das escolas no que diz respeito à implementação do sistema de créditos ECTS é variável. Só uma escola tem os créditos ECTS em vigor. Duas outras escolas têm os créditos distribuídos, mas ainda não em vigor. Outras duas escolas estão em processo de conversão dos seus planos de estudos em créditos ECTS. Finalmente, numa das escolas não foi ainda sentida a necessidade de adesão ao sistema de créditos ECTS.

Tabela 12
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 6 b)

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Facilitação	do trabalho administrativo	“é mais fácil a leitura em termos de créditos”
	da mobilidade dos estudantes	“extraordinariamente útil ao nível da mobilidade”
	da comparação planos de estudos/ instituições/ sistemas em diferentes países	“maior facilidade conhecer e dar a conhecer currículos de outras instituições e da nossa instituição a outras”
	da transparência	“torna o processo ensino aprendizagem mais transparente”
Reflexão sobre os currículos		“obriga a escola a reflectir sobre os seus planos de estudos”

As categorias encontradas são todas de carácter positivo traduzindo vantagens decorrentes da adopção do sistema ECTS.

Tabela 13
Distribuição das respostas referentes à pergunta 6 b)
(resposta múltipla)

Opiniões	n	% respostas	% casos
Facilitação do trabalho administrativo	3	20,0	60,0
Facilitação da mobilidade dos estudantes	2	13,3	40,0
Facilitação da comparação de planos de estudos/instituições/sistemas	5	33,3	100,0
Facilitam a transparência	3	20,0	60,0
Reflexão sobre os currículos	2	13,3	40,0
Totais	15	100,0	

É de assinalar que um dos entrevistados não emitiu opiniões acerca do sistema ECTS. Todas as opiniões encontradas são todas de carácter positivo. A vantagem mais referida é a facilitação que o sistema ECTS introduz na comparação de planos de estudos, comparação entre instituições e/ou comparação entre sistemas de ensino. É também significativa a referência à facilitação do trabalho administrativo e à facilitação da transparência.

Pergunta 7: Qual a sua opinião sobre a garantia de qualidade prevista na Declaração de Bolonha?

Tabela 14

Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 7

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Importante		“Vai ser fundamental a instalação de processos de avaliação da qualidade “
Racionalização de custos		“eu leio a DB como (...) uma medida económica”
Necessidade de enquadramento	Nacional	“devemos pensar em qualidade a nível do espaço limitado chamado Portugal”
	Internacional	“auditorias internacionais”
Necessidade de definição de metodologias e critérios		“para avaliar a qualidade (...) será necessário desenvolver metodologias e critérios”
Existência de receio da avaliação		“quase que temos medo de nos avaliarmos a nós próprios e de pôr as fragilidades a nu”
Necessidade de pressão internacional para avançar		“processos de qualidade (...) creio que vamos ser obrigados de fora para dentro”
Entidades a envolver	Escolas	“estamos a trabalhar na certificação de qualidade já na escola”
	APF	a qualidade ao nível das escolas “tem que passar pela minha Associação”
	Ordens profissionais	“parceiros para ver qualidade(...)nomeadamente as Ordens”
	Organismos independentes	“a creditação das instituições não é feita por instituições independentes”

Todos os entrevistados consideram ser importante e necessária a avaliação e garantia da qualidade. São apontados vários aspectos relacionados com a implementação dos processos de avaliação da qualidade, aos quais correspondem as categorias e subcategorias.

Tabela 15
Distribuição das respostas referentes à pergunta 7
(resposta múltipla)

Opiniões	n	% respostas	% casos
Importante	5	17,9	83,3
Racionalização de custos	1	3,6	16,7
Necessidade de enquadramento nacional	5	17,9	83,3
Necessidade de enquadramento internacional	3	10,7	50,0
Necessidade de definição de metodologias e critérios	4	14,3	66,7
Existência de receio da avaliação	1	3,6	16,7
Necessidade de pressão internacional para avançar	2	7,1	33,3
Envolver escolas	2	7,1	33,3
Envolver APF	1	3,6	16,7
Envolver Ordens profissionais	2	7,1	33,3
Envolver organismos independentes	2	7,1	33,3
Totais	28	100,0	

A garantia de qualidade prevista na Declaração de Bolonha, suscitou concordância por parte de todos os entrevistados, tendo sido referida com mais

frequência a sua importância e os aspectos relacionados com a necessidade de enquadramento da avaliação a nível nacional e a necessidade de definição de metodologias e critérios de avaliação para poder garantir a qualidade. É também importante a referência à necessidade de enquadramento internacional.

Pergunta 8: Do seu ponto de vista, quais as vantagens e/ou desvantagens que a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior poderá trazer para o ensino e exercício da Fisioterapia em Portugal?

Tabela 16

Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 8

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Elevação do nível de formação		“a criação desse espaço pode subir o nível global”
Facilitação da mobilidade	dos estudantes	“uma das vantagens é (...) ir fazer pós-graduações lá fora”
	dos profissionais	“facilitar o intercâmbio de profissionais”
Harmonização da formação		“a DB aponta num sentido (...) que é harmonizar”
Promoção da qualidade e desenvolvimento da Fisioterapia		“é um factor promotor de qualidade e promotor de desenvolvimento da Fisioterapia”
Perigo de perda de autonomia		“pondo em risco uma certa biodiversidade cultural, tecnológica, científica”
Possibilidade de excesso de profissionais		“vêm para cá trabalhar os outros que não têm emprego lá fora”

A análise das respostas a esta questão permitiu criar várias categorias de cariz positivo. No entanto, são também mencionados aspectos negativos decorrentes da sua implementação, aos quais correspondem categorias de cariz negativo.

Tabela 17
Distribuição das respostas referentes à pergunta 8
(resposta múltipla)

Opiniões	N	% respostas	% casos
Elevação do nível de formação	5	26,3	83,3
Facilitação da mobilidade de estudantes	3	15,8	50,0
Facilitação da mobilidade de profissionais	2	10,5	33,3
Harmonização da formação	1	5,3	16,7
Promoção da qualidade e desenvolvimento da Fisioterapia	2	10,5	33,3
Perigo de perda de autonomia	3	15,8	50,0
Possibilidade de excesso de profissionais	3	15,8	50,0
Totais	19	100,0	

Verifica-se uma predominância de opiniões no sentido de considerar que a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior contribuirá para a elevação do nível de formação dentro do mesmo. São também referidos com significado aspectos relacionados com a facilitação da mobilidade de estudantes e de profissionais e com a qualidade e desenvolvimento da fisioterapia. Como aspectos negativos é referido o perigo de perda de autonomia e a possibilidade de se poder vir a verificar um excesso de profissionais no nosso país.

Pergunta 9: Até ao momento, que dificuldades encontrou para implementar a Declaração de Bolonha?

O que é que acha que é necessário fazer, e a que níveis, com vista a facilitar todo neste processo?

Tabela 18

Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 9

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Falta de poder de decisão das instituições		“o espaço de manobra que nós temos enquanto instituição (...) é muito reduzido”
Decisão dependente do poder político		“o decisor político só decide quando está convencido que a decisão é aceite de forma correcta para todos”
Resistência social		“socialmente existe uma grande resistência”
Pouca divulgação da DB	junto das instituições de ensino superior	“A minha impressão (...)vem muito pouco de qualquer indicação que nos chegue directamente da tutela aqui”
	junto do público em geral	“Não acho que em Portugal se tenha discutido (..) de uma forma ampla a questão da DB”
Necessidade de promover a discussão		“o senhor ministro (...) deveria dedicar-se a esta matéria e fomentar a discussão”
Necessidade de desmistificar		“as pessoas olham para a DB com uma enorme desconfiança (..) e isto também devia ser desmistificado”
Necessidade de estruturar		“ainda não está bem estruturada”

Todas as escolas têm enfrentado dificuldades na tentativa de implementação da DB, sendo referida a necessidade de tomar medidas para que o processo possa avançar. Assim, são atribuídas categorias para as dificuldades encontradas e categorias para os aspectos a melhorar.

Tabela 19
Distribuição das respostas referentes à pergunta 9
(resposta múltipla)

Opiniões	n	% respostas	% casos
Falta de poder de decisão das instituições	3	14,3	50,0
Decisão dependente do poder político	6	28,6	100,0
Resistência social	1	4,8	16,7
Pouca divulgação da DB junto das instituições de ensino superior	4	19,0	66,7
Pouca divulgação da DB junto do público em geral	2	9,5	33,3
Necessidade de promover a discussão	3	14,3	50,0
Necessidade de desmistificar	1	4,8	16,7
Necessidade de estruturar	1	4,8	16,7
Totais	21	100,0	

A dificuldade que é sentida por todos os entrevistados prende-se com o facto de a decisão de implementar as medidas previstas na DB estar dependente do poder político. Para além deste aspecto, a pouca divulgação da DB junto das instituições de ensino superior é outra grande dificuldade apontada. Como medidas a tomar no

sentido de facilitar a implementação da DB, a que merece maior referência é a promoção da discussão.

Pergunta 10: Que outros aspectos considera que seria importante abordar?

Relativamente à pergunta 10, a análise de conteúdo realizada revelou que os entrevistados repetiram ideias já expressas nas perguntas anteriores, pelo que se optou por não apresentar novo quadro com categorias já existentes e representando opiniões já expressas pelos indivíduos.

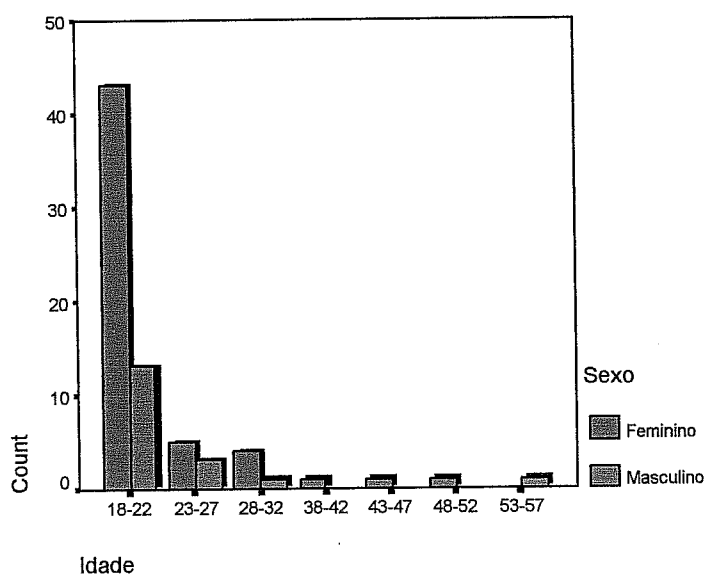
5.2 Resultados relativos aos questionários dos estudantes de Fisioterapia

Apresentam-se de seguida os resultados referentes aos questionários dos estudantes de Fisioterapia. As perguntas de resposta aberta foram sujeitas a análise de conteúdo, da qual se apresentam as respectivas grelhas. Os resultados do tratamento estatístico estão sistematizados em tabelas, onde constam as frequências absolutas das respostas e, também, em gráficos, quando tal se revelou necessário. As perguntas 1 a 4 do questionário destinam-se à caracterização da amostra.

Caracterização da amostra segundo a idade e o sexo

Tabela 20
Caracterização das distribuições das idades e dos sexos

Idade	Mulheres	Homens	Totais
18 – 22	43	13	56
23 – 27	5	3	8
28 – 32	4	1	5
33 – 37	0	0	0
38 – 42	1	0	1
43 – 47	1	0	1
48 – 52	1	0	1
53 – 57	0	1	1
Totais	55	18	73

Figura 1**Gráfico das distribuições das idades e dos sexos**

Responderam 55 indivíduos do sexo masculino e 18 do sexo feminino. Verifica-se uma preponderância dos indivíduos do sexo feminino com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos.

Caracterização da amostra segundo a Escola e o ano de frequência

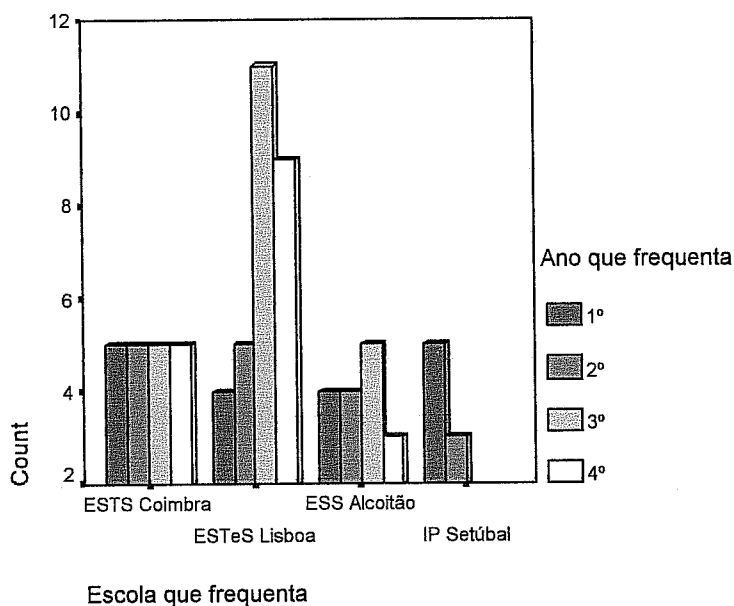
Tabela 21

Caracterização das distribuições das Escolas e dos anos

Ano	ESTS Coimbra	ESTS Lisboa	ESSA	IPS	Totais
1º	5	4	4	5	18
2º	5	5	4	3	17
3º	5	11	5	0	21
4º	5	9	3	0	17
Totais	20	29	16	8	73

Figura 2

Gráfico das distribuições das Escolas e dos anos



Predominantemente, os indivíduos frequentam a Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa, seguida da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra. Verifica-se uma preponderância de indivíduos pertencente à ESTS de Lisboa e que frequenta o 3º ano do curso. O IPS foi a escola onde responderam menor número de indivíduos.

Pergunta 5: Conhece a Declaração de Bolonha?

Tabela 22

Distribuição das respostas referentes à pergunta 5

	n	%
Sim	32	43,8
Não	24	32,9
Já ouviu falar mas não sabe do que se trata	17	23,3
Total	73	100,0

Predominantemente os indivíduos afirmam conhecer a DB, embora um número significativo refira que não conhece.

Pergunta 6: Sabe o que é o Espaço Europeu de Ensino Superior?

Tabela 23
Distribuição das respostas referentes à pergunta 6

	n	%
Sim	37	50,7
Não	36	49,3
Não responderam	0	0,0
Total	73	100,0

A percentagem de indivíduos que sabem o que é o Espaço Europeu de Ensino Superior é aproximada da dos indivíduos que não sabem do que se trata.

Pergunta 7: a) Concorda com a transformação da licenciatura bi-etápica em Fisioterapia em licenciatura de ciclo único?

b) Porquê?

Tabela 24
Distribuição das respostas referentes à pergunta 7 a)

	n	%
Sim	71	97,3
Não	0	0,0
Não responderam	2	2,7
Total	73	100,0

A totalidade dos indivíduos que responderam a esta questão concordam com a transformação da licenciatura bi-etápica em Fisioterapia em licenciatura de ciclo único. Apenas dois indivíduos não responderam à questão.

Tabela 25
Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 7 b)

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Favorece	melhor organização curricular	“só assim se consegue melhor organização do curso”
	a formação de melhores profissionais	“levando(...) à formação de melhores profissionais”
	o estatuto social	“(…) de nos dar outro estatuto na sociedade portuguesa”
	a igualdade de formação	“igualdade de formação para todos profissionais”
	a afirmação profissional	“dar autonomia cada vez maior à profissão”
	melhor progressão na carreira	“beneficiar em termos de progressão na carreira”
	Melhoria económica	“os salários poderiam aumentar”
Evita dois níveis de formação		“evitar dois níveis profissionais”

De acordo com as respostas obtidas, criaram-se apenas categorias de cariz positivo.

Tabela 26
Distribuição das respostas referentes à pergunta 7 b)
(resposta múltipla)

Opiniões	N	% respostas	% casos
Favorece a melhor organização curricular	44	53,0	71,0
Favorece a formação de melhores profissionais	15	18,1	24,2
Favorece o estatuto social	3	3,6	4,8
Favorece a igualdade de formação	8	9,6	12,9
Favorece a afirmação profissional	5	6,0	8,1
Favorece uma melhor progressão na carreira	3	3,6	4,8
Favorece a melhoria económica	3	3,6	4,8
Evita dois níveis profissionais	2	2,4	3,2
Total	83	100,0	

Das vantagens apontadas à licenciatura de ciclo único, a maioria dos indivíduos considera que esta favorece uma melhor organização curricular. Apresenta também uma frequência significativa a formação de melhores profissionais e a igualdade de formação.

Pergunta 8: a) Enquanto estudante, acha que ter oportunidade de completar os seus estudos noutro país é benéfico para a sua formação?

b) Porquê?

Tabela 27

Distribuição das respostas referentes à pergunta 8 a)

	n	%
Sim	72	98,6
Não	1	1,4
Não responderam	0	0,0
Total	73	100,0

Apenas um indivíduo não concorda com a mobilidade de estudantes para outros países.

Tabela 28

Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 8 b)

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Permite	melhorar a aprendizagem	“traz benefícios em termos de aprendizagem”
	contacto com outras realidades	“o aluno convive com outras realidades”
	intercâmbio cultural	“conhecer a visão de outras culturas”
	maior facilidade de emprego	“traz (...) facilidades de emprego ao voltar para o país de origem”
Favorece	a aceitação noutros países	“ser aceite mais facilmente noutro país como fisioterapeuta”
	o crescimento pessoal	“importante (...) para a nossa evolução pessoal”

No que diz respeito à mobilidade de estudantes, também todos os aspectos referidos pelos estudantes são de carácter positivo, não havendo, por isso, categorias de cariz negativo.

Tabela 29
Distribuição das respostas referentes à pergunta 8 b)
(resposta múltipla)

Opiniões	N	% respostas	% casos
Permite melhorar a aprendizagem	10	11,4	14,3
Permite contacto com outras realidades	62	70,5	88,6
Permite intercâmbio cultural	10	11,4	14,3
Permite maior facilidade de emprego	3	3,4	4,3
Favorece a aceitação noutros países	1	1,1	1,4
Favorece o crescimento pessoal	2	2,3	2,9
Totais	88	100,0	

Relativamente à mobilidade de estudantes, a maioria dos indivíduos considera que esta mobilidade permite contactar com outras realidades. De seguida aparecem as vantagens relacionadas com a melhoria da aprendizagem e o intercâmbio cultural.

Pergunta 9: a) Concorda com a livre mobilidade de profissionais dentro do Espaço Europeu?

b) Porquê?

Tabela 30**Distribuição das respostas referentes à pergunta 9 a)**

	n	%
Sim	69	94,5
Não	3	4,1
Não responderam	1	1,4
Total	73	100,0

A grande maioria dos indivíduos concorda com a mobilidade de profissionais, registando-se apenas três indivíduos que não concordam e um que não respondeu

Tabela 31**Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 9 b)**

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Permite	troca de experiências	“contacto com outras realidade e profissionais”
	melhorar a intervenção	“(…) melhorando a intervenção de cada um”
	o desenvolvimento da profissão	“para um melhor desenvolvimento da Fisioterapia”
	o reconhecimento profissional	“permite o reconhecimento e aceitação de profissionais”
	melhor remuneração	“melhor remuneração”
É um direito de cidadania		“constitui um dos direitos de cidadania europeia”
Pode originar saturação do mercado de trabalho		“tira vagas a pessoas do país”

A mobilidade de profissionais mereceu já uma apreciação negativa por parte de alguns sujeitos. Assim, tendo em conta as respostas dadas, foi criada uma categoria de cariz negativo, sendo as outras duas de cariz positivo.

Tabela 32
Distribuição das respostas referentes à pergunta 9 b)
(resposta múltipla)

Opiniões	N	% respostas	% casos
Permite troca de experiências	32	44,4	54,2
Permite melhorar a intervenção	5	6,9	8,5
Permite o desenvolvimento da profissão	8	11,1	13,6
Permite o reconhecimento profissional	16	22,2	27,1
Permite melhor remuneração	1	1,4	1,7
É um direito de cidadania europeia	6	8,3	10,2
Pode originar saturação do mercado de trabalho	4	5,6	6,8
Total	72	100,0	

A troca de experiências é a vantagem mais referida pelos indivíduos para a mobilidade de profissionais. Em segundo lugar surge o reconhecimento profissional e em terceiro o desenvolvimento da profissão. Quatro indivíduos emitem uma opinião negativa ao mencionarem o risco de saturação do mercado de trabalho.

Pergunta 10: Acha que devia haver meios para assegurar a qualidade das escolas de Fisioterapia?

Tabela 33
Distribuição das respostas referentes à pergunta 10

	N	%
Sim	72	98,6
Não	0	0,0
Não responderam	1	1,4
Total	73	100,0

Todos os indivíduos concordam que deve haver meios para assegurar a qualidade nas escolas. Apenas um indivíduo não respondeu a esta questão.

Pergunta 11: Considera benéfica a cooperação entre instituições nacionais e internacionais que ministram o ensino de Fisioterapia?

Tabela 34
Distribuição das respostas referentes à pergunta 11

	n	%
Sim	73	100,0
Não	0	0,0
Não responderam	0	0,0
Totais	73	100,0

Todos os indivíduos concordam que a cooperação entre instituições é benéfica.

Pergunta 12: Acha que o governo ou o Ministério da Educação têm feito esforços no sentido de divulgar a Declaração de Bolonha?

Tabela 35

Distribuição das respostas referentes à pergunta 12

	N	%
Sim	68	93,2
Não	0	0,0
Sem resposta	5	6,8
Total	73	100,0

A maioria dos indivíduos considera que o ME não tem feito esforços para divulgar a DB.

Pergunta 13: a) Acha que seria importante divulgar a Declaração de Bolonha junto dos alunos do ensino superior?

b) Porquê?

Tabela 36

Distribuição das respostas referentes à pergunta 13 a)

	N	%
Sim	68	93,2
Não	0	0,0
Sem resposta	5	6,8
Total	73	100,0

A maioria dos indivíduos acha que seria importante divulgar a DB ao estudantes do ensino superior.

Tabela 37

Grelha de análise de conteúdo referente à pergunta 13 b)

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Estudantes desconhecem		“porque não sei do que se trata”
É um direito dos estudantes		“se é algo que nos interessa devíamos saber e estar a par”
Permitiria	decidir sobre o próprio futuro	“pelas alterações que daí poderão advir”
	melhor consciencialização	“para um melhor tomada de consciência da situação”
	melhorar a qualidade do ensino	“para que os estudantes possam reivindicar a qualidade de ensino que merecem”

As opiniões relativamente à importância da divulgação da Declaração de Bolonha, são todas colocadas em categorias de carácter positivo.

Tabela 38
Distribuição das respostas referentes à pergunta 13 b)
(resposta múltipla)

Opiniões	N	% respostas	% casos
Os estudantes desconhecem o seu conteúdo	30	44,1	48,4
É um direito dos estudantes / profissionais	2	2,9	3,2
Permitiria decidir sobre o próprio futuro	14	20,6	22,6
Permitiria melhorar a consciencialização dos estudantes	20	29,4	32,3
Permitiria melhorar a qualidade do ensino	2	2,9	3,2
Totais	68	100,0	

O facto de os estudantes desconhecem o conteúdo da DB é o motivo referido com maior frequência para a necessidade de divulgação da DB, seguido da consciencialização dos estudantes que adviria dessa divulgação. Merece também referência significativa o facto do conhecimento da DB permitir aos estudantes decidir sobre o seu próprio futuro.

6. Discussão dos Resultados

Nesta fase do nosso trabalho vamos proceder à discussão dos resultados obtidos. Começaremos por analisar os resultados referentes às entrevistas aos docentes responsáveis das escolas, seguida da análise aos questionários aos estudantes. Numa fase posterior iremos confrontar os resultados do nosso estudo com a revisão de literatura efectuada previamente.

6.1 Análise dos resultados referentes às entrevistas aos docentes responsáveis das escolas

De acordo com o objectivo do nosso estudo, procuraremos nesta secção, analisar os resultados por área temática, sabendo que cada uma corresponde a uma questão colocada na entrevista.

Cooperação com instituições estrangeiras

O panorama das escolas no que respeita a cooperação com instituições estrangeiras aponta para a importância atribuída a este aspecto, senão vejamos: das seis escolas entrevistadas, apenas duas referem não estarem integradas em programas de cooperação com instituições estrangeiras, no entanto, uma delas vai iniciar cooperação no próximo ano, enquanto a outra iniciou já os contactos com instituições estrangeiras. Das quatro que têm cooperação, todas têm o Programa Erasmus, duas têm o Programa Leonardo da Vinci e uma tem apenas mobilidade de estudantes em

regime de freemovers. Uma das escolas faz referência à ENPHE, que é uma rede de instituições de ensino superior que ministram o ensino de fisioterapia.

Conhecimento da Declaração de Bolonha

Todos os entrevistados conhecem a Declaração de Bolonha. Este facto vai ao encontro às nossas expectativas, uma vez que entrevistámos os docentes responsáveis pelos cursos de fisioterapia ministrados em cada escola.

Adopção de um sistema de graus de fácil leitura e comparação

A criação de um sistema de graus de fácil leitura e comparação merece a concordância de todos os entrevistados. Todos apontaram vários benefícios decorrentes da criação de um tal sistema, pondo termo ao modelo de licenciatura bi-etápica, de três anos mais um, e dando início a cursos de licenciatura de ciclo único de quatro anos, que consideram ser uma necessidade. Os aspectos referidos são:

- A facilitação da mobilidade é o aspecto mais referido, seguido do desenvolvimento da profissão;
- Em segundo lugar, surge a facilitação do reconhecimento da profissão. Alguns entrevistados defendem que este sistema facilitava imenso o reconhecimento da formação em termos de espaço europeu;
- Finalmente os entrevistados consideram que este sistema facilita a aprendizagem, favorece a ligação entre países, torna o sistema de ensino mais organizado e torna o sistema de ensino mais competitivo

Parece, portanto, consensual que adoptar um sistema de graus fácil de ler e comparar traz benefícios para o ensino superior em Portugal, nomeadamente para o ensino da fisioterapia. As escolas estão conscientes da importância da mobilidade e de que é necessário que o sistema permita que essa mobilidade ocorra de uma forma

fácil. Por outro lado, verifica-se também uma grande preocupação com a competitividade do sistema de ensino, colocando-o ao nível dos outros países, o que por sua vez irá permitir o desenvolvimento da própria profissão.

Adopção de um sistema baseado em dois ciclos, graduado e pós graduado

A adopção de um sistema baseado em dois ciclos, graduado e pós-graduado, merece também a concordância de todos os entrevistados, parecendo ainda ir ao encontro das ambições e expectativas dos mesmos. De facto, todas as escolas apontam para a necessidade de uniformizar o ciclo graduado, pondo termo ao modelo de licenciatura bi-etápica, de três anos mais um, e dando início a cursos de licenciatura de ciclo único de quatro anos. As razões apontadas para esta transformação são várias, podendo-se destacar:

- O facto de este sistema satisfazer a necessidade de quatro anos para formar fisioterapeutas, parece ser um aspecto importante para todos os entrevistados, pois todos referem que é difícil formar fisioterapeutas em três anos, de modo a que o estudante adquira todas as competências necessárias. Um currículo de quatro anos iria permitir uma melhor organização e articulação das matérias, evitando cargas horárias excessivas e sobrecarga de trabalho para os estudantes, tal como se verifica actualmente. Por outro lado, a possibilidade de prossecução dos estudos pós-graduados, dando acesso directo a mestrados e/ou doutoramentos, é também importante, pois na actual conjuntura tal não se verifica após a conclusão da formação básica que corresponde ao bacharel. Os entrevistados admitem que a formação graduada de quatro anos se enquadra na DB, de acordo com a tendência na UE e nos países que assinaram Bolonha. Acham ainda importante a existência de mestrados profissionais;

- A possibilidade de novas perspectivas para a fisioterapia, na medida em que permite aos profissionais um melhor acesso à formação pós-graduada;
- Acabar com a licenciatura bi-etápica, eliminando a dualidade de graus – bacharel e licenciado – e colocando todos os recém-formados em igualdade de circunstâncias no acesso ao exercício, pois consideram que a licenciatura bi-etápica cria dois níveis de entrada na profissão.

Medidas tomadas pelas escolas para transformar os cursos em licenciaturas de ciclo único

Relativamente às medidas tomadas pelas diferentes instituições com vista à transformação do respectivo curso em licenciatura de ciclo único, verifica-se que todas as instituições elaboraram já planos de estudos de licenciaturas de ciclo único de quatro anos, os quais foram remetidos ao Ministério da Educação para homologação. A todos estes pedidos o ME deu resposta negativa, evocando uma argumentação administrativo-jurídica. Todas as escolas se empenharam neste processo, mas a maioria aponta a falta de poder próprio de decisão como um obstáculo ao prosseguimento do trabalho desenvolvido. Uma escola considera que as instituições demonstraram empenhamento.

Sistema de créditos ECTS

A situação das escolas no que diz respeito à implementação do sistema de créditos ECTS é variável. Só uma escola tem os créditos ECTS em vigor. Duas outras escolas têm os créditos distribuídos, mas ainda não em vigor. Outras duas escolas estão em processo de conversão dos seus planos de estudos em créditos ECTS. Finalmente, numa das escolas não foi ainda sentida a necessidade de adesão

ao sistema de créditos ECTS, o que atribuem ao facto de não pertencerem ao Erasmus, no entanto admitem que é um assunto importante.

As opiniões sobre o sistema ECTS apontam para a importância da adopção deste sistema de créditos, de modo a que todos os planos de estudos (não só de fisioterapia), sejam baseados num sistema compreensível para todos, em termos europeus. Foram várias as vantagens apontadas ao sistema ECTS, das quais destacamos:

- Todos os entrevistados que responderam a esta questão consideram que o sistema ECTS facilita a comparação de planos de estudos, de instituições e de sistemas de ensino. Afirmam que a distribuição dos créditos se baseia na carga de trabalho que a disciplina implica para o aluno e que obriga a uma descrição do que se passa dentro da própria disciplina, em termos dos objectivos e dos resultados que se pretende atingir, o que vem facilitar facilitar a compreensão;
- A facilitação do trabalho administrativo e a facilitação da transparência representam uma parte importante das respostas, sendo opiniões referidas por mais de metade dos indivíduos que responderam à questão. Sendo o ECTS um sistema destinado a facilitar a mobilidade dos estudantes, os entrevistados consideram que ele facilitará o trabalho administrativo inerente a essa mobilidade. Por outro lado, verifica-se por parte das escolas uma preocupação com o modo como o processo ensino aprendizagem é conduzido, sendo necessário que o mesmo seja transparente;
- A facilitação da mobilidade dos estudantes, bem como a reflexão sobre os currículos são aspectos também apontados pelos indivíduos. Do seu ponto de vista, acham que a reflexão sobre os currículos permite pôr em evidência as particularidades dos mesmos, a partir do momento em que se tornam

conscientes, obrigando as pessoas a serem simultaneamente muito concisas e relevantes.

Garantia de qualidade

A maioria dos entrevistados considera ser de grande importância a avaliação e garantia da qualidade. Defendem que a instalação de processos de avaliação da qualidade vai ser fundamental. Neste contexto, são apontados vários aspectos relacionados com a implementação dos processos de avaliação da qualidade:

- A maioria dos entrevistados considera que para avaliar a qualidade é necessário um enquadramento nacional antes de se pensar na qualidade a nível do Espaço Europeu. No entanto, a importância do enquadramento internacional é acentuada por metade dos entrevistados, que acham que para nos afirmarmos lá fora, em culturas que estão habituadas a ter processos de avaliação da qualidade daquilo que fazem, não basta dizermos como fazemos, sendo necessário provar que fazemos;
- Outro aspecto evidenciado por mais de metade dos indivíduos, é a necessidade de definição de metodologias e critérios a adoptar na avaliação;
- Ainda em relação à situação em Portugal, alguns indivíduos salientam que é necessário algum tempo para instalar a prática de avaliar, sendo provável que seja necessária pressão externa para avançar;
- Alguns indivíduos consideram necessário envolver as Ordens Profissionais no processo de avaliação da qualidade, outros acham que se devem envolver organismos independentes, havendo também quem refira a necessidade de envolver a APF;
- Um dos entrevistados considera que associado a este processo se encontra uma medida económica de racionalização de custos, de modo a que aquilo que são os custos com um estudante, seja aproximadamente o mesmo em

todo ao países. É este mesmo entrevistado que aponta também para a existência de receio da avaliação em Portugal.

Vantagens e desvantagens da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior

A análise das respostas a esta questão permite verificar que a maioria dos entrevistados considera vantajosa a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, apontando vários aspectos positivos daí decorrentes:

- A criação do EEES incentiva a elevação do nível de formação;
- Facilita a mobilidade de estudantes;
- Facilita a mobilidade de profissionais;
- Promove a qualidade e desenvolvimento da fisioterapia.

No entanto, os entrevistados apontam também para aspectos negativos que podem surgir em consequência da criação do EEES, e que deixam antever alguma preocupação:

- Metade dos entrevistados consideram existir perigo de perda de autonomia por parte dos países, face a outras realidades mais desenvolvidas em termos de formação;
- Metade dos entrevistados admitem a possibilidade de poder vir a existir excesso de profissionais em Portugal, devido à livre mobilidade.

Implementação da Declaração de Bolonha

Todas as escolas têm enfrentado dificuldades na tentativa de implementação da DB. A dificuldade que é sentida por todos os entrevistados prende-se com o facto de a decisão de implementar as medidas previstas na DB estar dependente do poder político, o que está de acordo com o facto de as instituições terem falta de poder de decisão. De facto, apesar dos esforços feitos pelas instituições, a decisão final

relativamente a alguns aspectos, como por exemplo a passagem para planos de estudo de ciclo único de quatro anos, pertence ao poder político. Para além deste aspecto, a pouca divulgação da DB junto das instituições de ensino superior é outra grande dificuldade apontada, sendo ainda de referir que os entrevistados consideram que essa divulgação é igualmente insuficiente junto do público em geral. Como medidas a tomar no sentido de facilitar a implementação da DB, a que merece maior referência é a promoção da discussão, que é referida por metade dos indivíduos.

6.2 Análise dos resultados referentes aos questionários aos estudantes de Fisioterapia

Passaremos agora a analisar os resultados referentes aos questionários distribuídos aos estudantes das escolas de fisioterapia. Como já foi visto anteriormente, se somarmos a percentagem de estudantes que não sabem o que é a DB com a de estudantes que já ouviu falar da DB mas não sabe do que se trata, verificamos que a maioria dos estudantes desconhecem o conteúdo da DB e quais as suas implicações para o ensino superior em Portugal e na Europa. Partindo deste ponto, a análise que se segue contempla a opinião dos estudantes, não sobre a DB em si própria, mas sobre aspectos específicos decorrentes da implementação da DB.

Apesar do EEES ser o objectivo da DB, a percentagem de indivíduos que diz saber o que é o EEES é superior à dos indivíduos que afirma conhecer a DB.

Transformação da licenciatura bi-etápica em Fisioterapia em licenciatura de ciclo único

A grande maioria dos sujeitos, concorda com a licenciatura de ciclo único em Fisioterapia. Os restantes correspondem a dois sujeitos que não responderam a esta

questão. Esta opinião vai ao encontro da opinião expressa pelos docentes responsáveis das escolas, que admitiram ser de grande importância a licenciatura de ciclo único. Os estudantes apontam várias razões para a licenciatura de ciclo único:

- A maioria considera que favorece uma melhor organização curricular;
- Uma percentagem considerável considera que favorece a formação de melhores profissionais;
- Alguns indivíduos consideram que favorece a afirmação profissional.

Também no que respeita as vantagens da licenciatura de ciclo único, as opiniões dos estudantes estão em concordância com as dos docentes das escolas. Como vimos anteriormente, os docentes defendem a licenciatura de ciclo único de quatro anos porque em três anos não é possível formar fisioterapeutas. Para além disso, este modelo permite uma melhor organização do currículo.

Mobilidade de estudantes

A grande maioria dos sujeitos considera que ter oportunidade de completar os seus estudos noutro país é benéfico para a sua formação. Apenas um sujeito manifesta uma opinião contrária. As razões apontadas para o benefício são várias:

- A maioria refere que a mobilidade de estudantes permite contactar com outras realidades;
- A melhoria da aprendizagem e o intercâmbio cultural são aspectos que também são referidos pelos indivíduos.

Mobilidade de profissionais

A maioria dos sujeitos, concorda com a livre mobilidade de profissionais dentro do Espaço Europeu, no entanto, três indivíduos apresentam uma opinião contrária,

sustentando que esta mobilidade pode dar origem a saturação do mercado de trabalho. Os indivíduos que defendem opiniões favoráveis, referem vários aspectos:

- A maioria, refere que esta mobilidade permite troca de experiências.
- Grande parte dos indivíduos, considera que a mobilidade de profissionais permite o reconhecimento profissional.
- É também significativa a percentagem de indivíduos que consideram que a mobilidade permite o desenvolvimento da profissão.

Garantia de qualidade nas escolas

Todos os indivíduos que responderam a esta questão, concordam que deve haver meios para controlar a qualidade nas escolas, o que deixa antever uma preocupação por parte dos estudantes relativamente à formação ministrada nas escolas. Apenas um indivíduo não respondeu.

Cooperação entre instituições nacionais e estrangeiras

Todos os indivíduos manifestam uma opinião favorável relativamente à cooperação entre instituições.

Divulgação da Declaração de Bolonha

Cinco indivíduos não responderam a esta questão. Dos indivíduos que responderam, todos concordam que da parte do governo não têm sido realizados esforços no sentido de divulgar a DB, o que poderá explicar o facto de grande parte dos estudantes desconhecerem a Declaração e os seus objectivos.

A maioria dos indivíduos acha que seria importante divulgar a DB junto dos estudantes do ensino superior. A razão mais apontada pelos indivíduos, é o facto dos estudantes desconhecerem o conteúdo da DB. Outro aspecto bastante referido é permitir melhorar a consciencialização dos estudantes. É ainda de notar que uma parte considerável dos indivíduos defendem que a divulgação da DB permitiria decidir sobre o seu próprio futuro.

6.3 Discussão e interpretação dos resultados no enquadramento da Declaração de Bolonha

De acordo com a revisão de literatura realizada, os objectivos gerais da DB são três:

- Mobilidade
- Competitividade
- Empregabilidade

Para atingir estes objectivos, a própria DB estabelece objectivos específicos:

- Adopção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação;
- Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, graduado e pós-graduado;
- Estabelecimento de um sistema de créditos, como, por exemplo, o sistema ECTS;
- Promoção da mobilidade;
- Promoção de cooperação europeia na avaliação da qualidade de ensino, com critérios e metodologias comparáveis;
- Promoção das dimensões europeias de ensino superior.

Assim, organizámos a nossa análise tendo em conta as seguintes dimensões:

- Sistema de graus

- Créditos ECTS
- Mobilidade
- Qualidade
- Cooperação
- Espaço Europeu de Ensino Superior

Sistema de graus

A adoção de um sistema de fácil leitura e comparação e que seja baseado essencialmente em dois ciclos, graduado e pós-graduado, é defendida por todos os autores e em todos os documentos consultados na revisão de literatura que realizámos (Lourtie, 2000; Grilo, 2002; Simão et al. 2003; CRUP, 2002; CNAVES, 2002; CCISP, 2002).

A análise das entrevistas permite verificar que os docentes responsáveis das escolas consideram que este sistema facilitaria o reconhecimento da formação feita em Portugal, colocando-a ao nível da que é feita noutros países. No entanto, a partir das respostas obtidas, parece que a questão da competitividade não se coloca em termos do Sistema Europeu de Ensino Superior face a outros sistemas de ensino, mas sim dentro do próprio espaço europeu, não havendo qualquer referência por parte dos entrevistados a sistemas de ensino fora da Europa. Portanto, as escolas vêem a competitividade como um aspecto a ter em conta apenas entre instituições e países da Europa, apesar da DB falar expressamente em competitividade face a outros sistemas de ensino. Pensamos que estas opiniões podem ser interpretadas de duas formas. Por um lado, pode querer dizer que antes de se pensar na competitividade fora do espaço europeu é necessário pensar nela dentro do espaço europeu, nomeadamente a competitividade da formação feita em Portugal e, conseqüentemente dos profissionais formados em Portugal face a outros países europeus. Por outro lado,

pode evidenciar que as escolas não se debruçaram ainda suficientemente sobre a DB, de modo a perceber o seu verdadeiro alcance, deixando antever que é necessário um maior esclarecimento e uma reflexão mais aprofundada.

Nesta análise não podemos deixar de fazer referência ao facto do ensino da Fisioterapia em Portugal estar integrado no ensino superior ao nível do ensino politécnico. Na realidade, é desejável que a diferenciação social entre politécnico e universidade deixe de existir, o que não implica uma fusão entre os dois sistemas, mas sim a aceitação de ambas as instituições ao mesmo nível, preservando cada uma delas a sua vocação própria (Grilo, 2000). Por outro lado Haug (2000) alerta para a necessidade de estruturar os currículos do politécnico tornado-os compatíveis com a estrutura de ensino que se pretende implementar, no que diz respeito a graus, créditos e competências para o trabalho, sob pena do ensino politécnico poder vir a falhar dentro do EEES. Trata-se portanto de uma questão de competitividade. Como vimos, as opiniões tanto dos docentes responsáveis dos cursos como dos estudantes enquadram-se nestes contextos.

Pensamos ainda ser importante não esquecer que, em Portugal, o exercício da Fisioterapia está integrado na carreira de técnicos de diagnóstico e terapêutica que engloba actualmente outras 17 profissões, das quais nem todas apresentam o mesmo nível de desenvolvimento da Fisioterapia a nível internacional. Portanto a formação nestas diferentes áreas assume características muito diferentes de país para país, sendo o cenário bastante divergente do da Fisioterapia. Esta questão pode levantar alguns obstáculos à Fisioterapia de modo a torná-la competitiva em relação a outros países.

A adopção de um sistema de graus de fácil leitura e comparação pretende, entre outras coisas, facilitar o reconhecimento e aceitação da formação de modo a facilitar a aceitação dos profissionais para exercerem noutros países. Os próprios programas

de formação deveriam satisfazer não só as necessidades dos indivíduos e as necessidades académicas mas, também, as necessidades do mercado de trabalho.

Relativamente à adopção de um sistema de fácil leitura e comparação baseado essencialmente em dois ciclos, ele facilita o desenvolvimento da profissão e o reconhecimento, favorecendo indirectamente a empregabilidade. No entanto, e em consequência da livre mobilidade, a preocupação com a saturação do mercado de trabalho parece indiciar que os docentes responsáveis das escolas receiam que a empregabilidade possa diminuir. Pensamos que o objectivo da DB é exactamente o contrário, ao preconizar um sistema de formação mais flexível e mais rápido, permitindo colocar no mercado de trabalho profissionais com uma formação de base que lhes permita exercer a profissão e que simultaneamente lhes abra as portas para formações pós-graduadas especializadas, igualmente relevantes para o mercado de trabalho. De facto, Simão et al. defendem que a menor duração inicial dos cursos permite formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho mais rapidamente. Por outro lado, a formação de banda larga referida também pelo CRUP (2002), permite maior número de saídas profissionais ao fim do primeiro ciclo. Os mestrados profissionais referidos tanto por Simão et al., como pelo CCISP, como pelo CNAVES (2002), orientados para a profissão e não tanto para a investigação, constituem outra medida relevante para o mercado de trabalho. Neste contexto, o que será importante é que as escolas sejam capazes de inovar os seus programas de formação, de modo a formar profissionais competitivos no mercado de trabalho, aumentando assim a sua empregabilidade.

A análise dos questionários permite constatar que os estudantes consideram que a adopção das medidas preconizadas pela DB aumentam a empregabilidade. De facto, a licenciatura de ciclo único ao permitir a formação de melhores profissionais torna-os mais competitivos no mercado de trabalho. Por outro lado, a própria mobilidade de estudantes e de profissionais é vista como promotora da

empregabilidade ao permitir o reconhecimento e aceitação da profissão noutros países. Também aqui, apesar de pouco significativo, não podemos deixar de fazer referência ao facto de alguns indivíduos, embora muito poucos, recearem a saturação do mercado de trabalho em consequência da livre mobilidade de profissionais, contrariando a empregabilidade preconizada pela DB.

A adopção de um sistema de graus essencialmente baseado em dois ciclos, graduado e pós-graduado constitui uma medida importante no âmbito da competitividade, na medida em que permite aos profissionais uma prossecução mais rápida dos seus estudos, tornando o sistema atractivo. De facto, em Portugal a licenciatura em Fisioterapia é uma licenciatura bi-etápica, ou seja, o primeiro ciclo dá origem ao grau de bacharel e o segundo ciclo dá origem ao grau de licenciado. Ao abrigo da DB esta dualidade de graus deixa de existir dando lugar a uma licenciatura de raiz de ciclo único, após a qual os profissionais podem seguir a sua formação para mestrado e doutoramento. Os docentes responsáveis das escolas defendem esta opinião, acrescentando que a licenciatura deverá ter a duração de quatro anos porque em três anos é muito difícil organizar um currículo para formar fisioterapeutas, desenvolvendo todas as competências necessária ao bom desempenho profissional. Os estudantes defendem também a licenciatura de ciclo único, mas não referem a duração que a mesma deve ter, embora se possa deduzir que apontam também para quatro anos, uma vez que lhes foi perguntado se concordavam com a transformação da licenciatura bi-etápica em Fisioterapia, que tem quatro anos no total, em licenciatura de ciclo único. Para os estudantes a licenciatura de ciclo único favorece a melhor organização dos currículos, permitindo a formação de melhores profissionais, o que vai ao encontro dos responsáveis das escolas. Assim, parece que as escolas esperam conseguir a licenciatura de ciclo único de quatro anos na sequência da implementação da DB, o que não é explícito na Declaração, e também não está em consonância com alguns dos autores consultados

na nossa revisão de literatura. Senão vejamos. Da revisão de literatura que realizámos apurámos que Lourtie (2000) defende a adopção de um grau único para o primeiro ciclo, acabando com a dualidade bacharelato/licenciatura. Também os pareceres do CRUP (2002), do CCISP (2002) e do CNAVES (2002) apontam para um grau único, com a designação de licenciatura. No entanto, apenas o CRUP defende que este ciclo deve ter a duração de quatro anos, enquanto o CCISP e o CNAVES consideram que a duração deste ciclo deve variar entre três e quatro anos, defendendo o CCISP que não se deve esquecer a experiência bem sucedida em Portugal, de cursos de três anos que formam profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Simão et al. (2003) defendem também um grau único, o qual, de acordo com as tendências europeias, deve ter uma duração menor da actual, oferecendo maior diversidade de formação e permitindo certificação de qualificação profissional ao fim de ciclos mais curtos de estudos, não esquecendo que esta medida implica uma revisão de planos de estudo, no âmbito da indispensável reorientação pedagógica. Portanto, não parece ser certo que os cursos de Fisioterapia em Portugal passem a licenciaturas de ciclo único de quatro anos, isto é, parece que, de acordo com a tendência geral, deixará de existir licenciatura bi-etápica passando esta para licenciatura de ciclo único, com a menor duração possível para que se formem profissionais qualificados para o mercado de trabalho. A reforçar esta perspectiva está o facto de até ao presente, os cursos de Fisioterapia em Portugal, que conferem o grau de bacharel e formam profissionais qualificados para o mercado de trabalho há 40 anos, terem a duração de três anos. O quarto ano, que faz parte do segundo ciclo, destina-se apenas à obtenção do grau de licenciado, não sendo necessário para o mercado de trabalho.

Apesar do que foi dito até aqui, não podemos esquecer um aspecto crucial: a formação que se faz nos outros países da Europa. De acordo com os dados que obtivemos, a maioria da formação é igual ou superior a quatro anos. Para além disso,

a própria WCPT recomenda que os cursos de formação inicial em Fisioterapia tenham quatro anos de duração. Tal como afirma Lourtie (2000) uma possibilidade a ser explorada no âmbito da harmonização das oportunidades das diferentes formações, é o reconhecimento de graus e diplomas através da identificação de níveis de referência comuns por áreas de conhecimento. Sendo assim, este é um aspecto que não pode ser negligenciado na discussão sobre qual a duração que os cursos devem ter em Portugal.

Portanto, para que o nosso sistema de ensino possa ser competitivo e atractivo face aos outros sistemas europeus, e para que estudantes e profissionais possam circular livremente, as escolas defendem que é desejável que a formação seja de quatro anos. As opiniões dos estudantes apontam também neste sentido. Ao defenderem que a licenciatura de ciclo único favorece a melhor organização curricular, favorece a formação de melhores profissionais e favorece a igualdade de formação, estão implicitamente a defender um sistema mais competitivo e atractivo.

Estabelecimento de um sistema de créditos, como, por exemplo, o sistema ECTS

A maioria dos responsáveis das escolas considera o sistema ECTS vantajoso porque, para além de permitir uma real comparabilidade entre planos de estudo, instituições e sistemas de ensino, a sua atribuição baseia-se na carga de trabalho que cada disciplina implica para o estudante, evidenciando uma aprendizagem centrada no aluno.

O relatório da Cimeira de Praga refere que a introdução do ECTS está em expansão, pelo que podemos considerar como adequada a preocupação das escolas em adoptar este sistema.

De acordo com Lourtie (2000) o sistema ECTS é um sistema de créditos coerente que facilita o reconhecimento da formação. Simão et al. consideram que é

necessária a introdução deste sistema. Também o CRUP (2001), o CCISP (2002) e o CNAVES (2002) concordam com o sistema ECTS e com as suas virtudes.

Tal como já foi referido, este sistema de créditos facilita também a mobilidade dos estudantes.

Mobilidade

Relativamente à mobilidade o nosso estudo revelou opiniões favoráveis, tanto da parte dos docentes responsáveis dos cursos, como da parte dos estudantes. As várias medidas destinadas a promover a mobilidade, como a adopção de um sistema de fácil leitura e comparação, baseado essencialmente em dois ciclos ou a adopção de um sistema de créditos tipo ECTS ou a própria garantia de qualidade, são factores que promovem a mobilidade e foram bem acolhidos por todos.

No entanto, não podemos deixar de notar a preocupação denotada pelos entrevistados relativamente ao facto da facilitação da mobilidade dentro do EEES poder vir a criar uma situação de excesso de profissionais, nomeadamente pelo facto de existirem países que formam mais profissionais do que as suas necessidades, os quais teriam maior facilidade de vir trabalhar para o nosso país. Este aspecto é de extrema importância porque se liga directamente à questão da empregabilidade, ou seja, a DB encara a mobilidade como um meio de conferir maior empregabilidade aos cidadãos europeus, enquanto os nossos entrevistados vêem na mobilidade o perigo de diminuir a empregabilidade dos fisioterapeutas portugueses no seu país.

Os estudantes manifestaram também opiniões favoráveis em relação à mobilidade, tanto de estudantes como de profissionais. No entanto, no que se refere à mobilidade de profissionais alguns indivíduos afirmaram existir a possibilidade de saturação do mercado de trabalho, o que vai ao encontro das preocupações evidenciadas pelos docentes responsáveis das escolas.

Desta apreciação emerge o facto das escolas encararem com grande entusiasmo a mobilidade no contexto da formação, mas simultaneamente admitirem com algumas reservas a mobilidade de profissionais.

Garantia de qualidade

A promoção da cooperação na avaliação da qualidade do ensino, com critérios e metodologias comparáveis é uma das medidas mais importantes para assegurar a qualidade do ensino ministrado. De facto, a garantia e certificação da qualidade deve constituir uma preocupação por parte dos politécnicos (Haug, 2000). É essencial desenvolver sistemas de avaliação da qualidade que sejam credíveis para os consumidores, os quais poderão futuramente seleccionar o estabelecimento de ensino que querem frequentar com base nessa avaliação.

De acordo com esta perspectiva, os docentes responsáveis das escolas defendem a necessidade de definição de metodologias e critérios a adoptar na avaliação, deixando transparecer preocupação com o modo de assegurar a qualidade. Portanto, trata-se mais uma vez de tornar o sistema simultaneamente competitivo e atractivo. Também os estudantes defendem que deveria haver meios para a assegurar a qualidade nas escolas de Fisioterapia. Estas opiniões vão ao encontro das opiniões defendidas pelos vários autores consultados. Lourtie (2000) refere-se à necessidade de criar sistemas de avaliação credíveis para os consumidores, os quais um dia poderão escolher o estabelecimento de ensino a frequentar de acordo com a avaliação. Grilo (2002) defende também que é necessário garantir a qualidade das instituições e do ensino por elas ministrado. Os pareceres do CRUP (2001), do CCISP (2002) e do CNAVES (2002) fazem igualmente referência às questões da avaliação da qualidade. Visto na perspectiva oposta, tal como Osterwald (2001) no

relatório das conclusões da Convenção de Salamanca, a competição promove a qualidade e competitividade significa, em primeiro lugar, qualidade académica.

A opinião dos estudantes em relação à garantia da qualidade é igualmente favorável.

Cooperação

A cooperação entre instituições nacionais e estrangeiras, tal como a DB preconiza ao incentivar as dimensões europeias no que diz respeito ao desenvolvimento curricular, cooperação interinstitucional, esquemas de mobilidade e programas integrados de estudo treino e pesquisa é determinante para o desenvolvimento do ensino superior. No nosso estudo verificámos que a maior parte das escolas se encontra integrada em programas de cooperação ao nível da mobilidade, através dos programas Erasmus e Leonardo da Vinci. Mesmo as escolas que ainda não têm estes programas já perspectivam a sua adesão aos mesmos num futuro próximo. É portanto notória a preocupação das escolas em estabelecer contratos de cooperação com instituições estrangeiras, o que vai ao encontro dos desígnios da DB.

A promoção das dimensões europeias do ensino superior através de cooperação em programas de investigação ou de formação constitui um factor chave para a mobilidade e para o reconhecimento (Lourtie, 2000). Como vimos, todas as escolas atribuem grande importância à cooperação, manifestando interesse em participar em programas com instituições estrangeiras. Os estudantes concordam também com a cooperação entre instituições quer nacionais, quer estrangeiras.

Espaço Europeu de Ensino Superior

Todas as instituições que ministram o ensino de Fisioterapia tomaram já medidas no sentido de transformarem os seus cursos em licenciaturas de ciclo único, o que está de acordo com todos os autores e documentos por nós consultados. Este esforço revela empenhamento por parte das instituições, no entanto, é opinião dos responsáveis das escolas que estas carecem de poder próprio de decisão, ou seja, independentemente das medidas tomadas, o poder político terá sempre a decisão final.

O parecer do CCISP (2002) sobre a DB realça a necessidade de enquadramento legal, nomeadamente para o sistema de créditos. No entanto, a DB é explícita ao enfatizar o papel das instituições de ensino superior neste processo.

A criação do EEES é vista como vantajosa, de um modo geral, sobretudo em termos da elevação do nível de formação, facilitação da mobilidade e promoção da qualidade e desenvolvimento da Fisioterapia. No entanto, os responsáveis das escolas apontam dois aspectos que consideram desvantagens: o perigo de perda de autonomia e a possibilidade de excesso de profissionais, diminuindo as oportunidades de trabalho, sendo este último aspecto igualmente referido pelos estudantes. Como já vimos anteriormente, relativamente ao segundo aspecto referido, a DB propõe-se exactamente o contrário: promover a empregabilidade. Quanto ao perigo de perda de autonomia, a DB é também explícita, estabelecendo um compromisso de respeito pela diversidade de culturas, idiomas, sistemas de ensino e autonomia universitária.

Tanto os docentes responsáveis das escolas como os estudantes acham que a DB tem sido pouco divulgada, defendendo ambos os grupos que é necessário promover a discussão sobre esta temática. Esta posição está de acordo com a defendida pelo CCISP (2002) que defende o debate entre os parceiros institucionais e

o poder político, de modo a encontrar soluções de consenso para a boa evolução do processo.

Lourtie (2000) considera indispensável a participação das instituições de ensino superior, as quais devem aderir e contribuir de forma eficaz para a concretização do EEES.

6.4 Discussão e interpretação dos resultados no enquadramento da revisão de literatura sobre opiniões

Nesta fase do nosso trabalho consideramos pertinente enquadrar os resultados obtidos no conceito de opiniões, tentando perceber os mecanismos subjacentes à formação de opiniões, à validação das opiniões, bem como a influência social a que as opiniões estão sujeitas.

Enquadramento dos resultados obtidos no conceito de formação de opiniões

Tomemos o conceito de opinião segundo Gerard e Orive (1987) que consideram a opinião como um estado preparatório para a acção por parte de uma pessoa, em relação a um objecto ou a um acontecimento, e que compreende uma componente cognitiva e outra afectiva. Quando a pessoa antecipa a interacção com o objecto é induzida a formação de opinião, a qual é indispensável para reduzir a eventual ambivalência da pessoa em relação ao objecto. À luz desta definição podemos considerar que as opiniões expressas pelos indivíduos do nosso estudo revelam não só a sua predisposição para agir em relação à DB e aos seus objectivos, mas também revelam as suas crenças tanto cognitivas como afectivas em relação à mesma questão. Senão vejamos:

- As opiniões defendidas nas entrevistas pelos docentes responsáveis das escolas baseiam-se nas suas próprias experiências enquanto docentes e

enquanto responsáveis dos cursos de Fisioterapia, pelo que dispõem de informação relevante para a formação de opiniões sobre a DB;

- No entanto, todos os docentes, para além dessa função, são antes de mais fisioterapeutas, fazendo parte de um grupo profissional, partilhando determinadas crenças de natureza afectiva, que influenciam as próprias opiniões;
- As opiniões dos estudantes expressas nos questionários assentam sobretudo nas suas experiências e vivências, uma vez que desconhecendo a DB, não dispõem de informação suficiente sobre a mesma que lhes permita formar opiniões baseadas em crenças de natureza cognitiva.

No processo de formação de opiniões, o indivíduo pode utilizar uma ou simultaneamente duas estratégias: reduzir a formação de opinião absoluta e gerar informação de suporte (Gerard e Orive, 1987). A informação de suporte pode chegar até à pessoa por duas vias principais: social e não social. A categoria não social reporta-se à geração de informação directamente relacionada com aspectos específicos do objecto, como aspectos positivos e negativos. A categoria não social compreende vias relacionadas com outras pessoas e que geram informação indirecta relacionada com o objecto, ou, seja comparação com outras pessoas que partilham a sua opinião.

De acordo com Stoetzel (1963) a primeira função das opiniões é a adaptação à realidade, uma vez que uma pessoa é, em primeiro lugar, um indivíduo que está situado no mundo, isto é, o seu comportamento desenrola-se num ambiente que constitui para ele a realidade. As opiniões ajudam o indivíduo a classificar os objectos do meio envolvente e, através disso, disponibilizam predisposições para agir e para enfrentar esses objectos. Reforçando o que foi dito anteriormente, as opiniões expressas tanto nas entrevistas como nos questionários destinam-se, antes de mais, a

situar o indivíduo perante uma realidade, neste caso a DB e as consequências decorrentes da sua implementação.

Enquadramento dos resultados obtidos no contexto da validação de opiniões

As opiniões que as pessoas defendem necessitam ser válidas para terem fundamento (Festinger, 1971). Schein (1985) considera a validação uma questão essencial porque é ela que permite determinar qual é a informação relevante para confirmar percepções, experiências e opiniões da vida quotidiana.

Para a concretização da validação Schein (1985) defende a existência de dois processos:

- Processo objectivo de teste da realidade com base em critérios de natureza objectiva.
- Processo de carácter social em que a realidade é definida através de critérios de natureza pragmática. As opiniões são debatidas por um conjunto de indivíduos.

Chegamos assim à teoria da comparação social de Festinger (1954), segundo o qual sempre que os indivíduos não dispõem de um critério objectivo para avaliar as suas próprias opiniões recorrem à comparação das suas opiniões com as opiniões dos outros, de modo a recolher informação que lhes permita avaliar correctamente a situação.

De facto, uma das ideias emergentes do nosso estudo é a necessidade de promover a discussão sobre a DB e suas implicações. Tanto docentes responsáveis das escolas como estudantes de Fisioterapia sentem essa necessidade que pode ter implícita uma necessidade de comparação com opiniões de outros indivíduos, de modo a estabelecer uma avaliação correcta do problema. Para além disso estamos perante um assunto social, o que reforça ainda mais a necessidade de comparação social (Gleitman, 1986).

Deutsch e Gerard (1955/1971) fizeram uma distinção entre pressão de informação e pressão normativa. A pressão informacional leva a pessoa a utilizar informação resultante de uma comparação adequada com outros e que é relevante para a opinião, portanto, emerge do desejo da pessoa de estar correcta, enquanto que a pressão normativa emerge do desejo da pessoa de manter ou melhorar o seu estatuto aos olhos dos outros. Pensamos que no nosso estudo, a ideia que prevalece é a necessidade das pessoas de reunir informação de modo a fazer uma avaliação correcta da situação, o que é válido tanto para os docentes como para os estudantes.

Mas a validação de opiniões compreende ainda outros aspectos como a necessidade das pessoas de manter a consonância entre cognições que têm a respeito de um mesmo objecto, sendo as cognições todos os conhecimentos, atitudes e crenças dos indivíduos acerca de si próprios e da realidade envolvente (Festinger, 1957). Esta concepção está na base da teoria da dissonância cognitiva da autoria de Festinger (1957). Quando as cognições não se ajustam entre si surge a dissonância que é psicologicamente desconfortável. Assim os indivíduos procuram diminuir essa dissonância, nomeadamente através da procura de informação. Mais uma vez, no nosso estudo surge a necessidade de mais informação, por forma a validar opiniões.

Enquadramento dos resultados obtidos no contexto da influência social

Jesuino define influência social como “(...) a mudança nos juízos, opiniões e atitudes de um indivíduo como resultado da sua exposição aos juízos, opiniões e atitudes de outros indivíduos.” (Jesuino, 1994, p.183). A questão da influência social está fortemente relacionada com os aspectos referidos anteriormente de validação de opiniões. Na realidade quando os indivíduos procedem à comparação social estão simultaneamente a sofrer processos de influência social.

O nosso estudo não colocou a questão da influência social em evidência, uma vez que as entrevistas foram concedidas em privado e ao questionários foram

preenchidos individualmente. No entanto, podemos admitir que todos os indivíduos que participaram neste estudo estão sujeitos a processos de influência social, na medida em que se trata de um assunto público, que tem sido discutido publicamente.

Como vimos na revisão de literatura, Asch (1952/1987)) considera o consenso como condição essencial para viver em sociedade. Por outro lado, o consenso é uma das formas de validação social do conhecimento.

O consenso é também muito importante para a certeza, de acordo com a teoria da comparação social de Festinger (1954). A certeza é um sentimento subjectivo tendente à afirmação de convicção ou validade das nossas atitudes ou opiniões (Gross, Holtz e Miller, 1995).

Neste contexto, e reforçando o que foi dito anteriormente, parece ser essencial a discussão, no sentido da procura de suporte informacional, de modo a chegar a um consenso, ele próprio indispensável para a certeza das opiniões relativamente a um acontecimento que se reveste da maior importância para a Fisioterapia em Portugal.

Conclusões

No nosso estudo procedemos à caracterização da Fisioterapia, tendo em conta a sua evolução em Portugal, nomeadamente os aspectos relacionados com a respectiva formação. Procedemos ainda, a um enquadramento da Fisioterapia no contexto do processo de Bolonha.

Tivemos oportunidade de constatar que a educação em Fisioterapia em Portugal, acompanhada da respectiva evolução em termos de exercício, registou uma evolução significativa no decorrer do século passado, sobretudo ao longo da última década. De facto, entre 1993 e 1999, o curso de Fisioterapia passou do nível técnico-profissional para o nível do ensino superior politécnico, primeiro como bacharelato e, mais recentemente, como licenciatura bi-etápica. Mas este processo ainda não está concluído. Os fisioterapeutas desejam alcançar ainda, novas metas na sua formação. Neste início de século, a juntar a estas aspirações, coloca-se um novo desafio à Fisioterapia, bem como a todo o ensino superior europeu: a implementação do EEES em consequência da DB.

Assim, o nosso trabalho teve como principal objectivo averiguar quais as opiniões dos docentes responsáveis das escolas portuguesas de Fisioterapia, bem como dos estudantes portugueses dos cursos de Fisioterapia, relativamente à DB e à criação do EEES.

As conclusões do nosso estudo, têm em consideração as limitações inerentes ao mesmo, nomeadamente devido às ocorrências durante o processo de recolha de dados, tanto das entrevistas como dos questionários. Outro factor que constitui também uma limitação, é o facto de existirem cada vez mais escolas de Fisioterapia,

umas integradas em universidades, outras em politécnicos, o que, devido à metodologia seguida, não foi por nós controlado.

Em termos metodológicos, com o objectivo de guiar o estudo, formulámos quatro questões orientadoras, que seguiremos agora para apresentar as conclusões.

1ª Questão: Quais as opiniões dos responsáveis dos cursos de Fisioterapia das escolas portuguesas, em relação à implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior?

De uma forma geral, as opiniões são favoráveis. O EEES implica a concretização de objectivos por parte dos países e das instituições, por forma a garantir mobilidade, competitividade e empregabilidade na Europa e no mundo.

A adopção de um sistema de fácil leitura e comparação, baseado essencialmente em dois ciclos, permitindo transformar a licenciatura bi-etápica em Fisioterapia em licenciatura de ciclo único de quatro anos, constitui a principal preocupação dos docentes responsáveis das escolas, não só por se tratar de uma aspiração que não é nova para os fisioterapeutas, mas também porque é a maneira de garantir a competitividade da formação feita em Portugal face à dos outros países e, consequentemente dos profissionais aqui formados. De facto, um sistema deste tipo, facilita a mobilidade, pelo que, para subsistir em tal contexto é indispensável manter a competitividade.

A adopção de um sistema de créditos do tipo do sistema ECTS, é uma medida bem acolhida pelos responsáveis das escolas, de tal modo que, já estão a ser implementados na maioria delas. É considerado como sendo um sistema que permite a comparação real entre planos de estudo, instituições e sistemas de ensino, para além de contemplar a tendência actual de centralização da aprendizagem no aluno.

A mobilidade é um aspecto considerado positivo no geral. No entanto, os docentes responsáveis das escolas demonstram preocupação relativamente ao perigo dessa mobilidade poder vir a criar uma saturação do mercado de trabalho em

Portugal, diminuindo as oportunidades de emprego para os fisioterapeutas portugueses.

A garantia e certificação de qualidade das instituições e da formação por ela ministrada é uma preocupação de todos, que consideram ser importante definir metodologias e critérios a adoptar, por forma a desenvolver sistemas de avaliação credíveis.

A cooperação interinstitucional merece a concordância dos docentes responsáveis das escolas, embora essa cooperação se encontre ainda num estado embrionário.

O EEES é visto como um contexto positivo para a Fisioterapia em Portugal. No entanto, é evidente a preocupação em relação a uma eventual perda de autonomia face a outros sistemas ou a outros países.

2ª Questão: Quais as dificuldades encontradas pelos responsáveis das escolas da Fisioterapia para implementar a Declaração de Bolonha?

As dificuldades assinaladas prendem-se, sobretudo com duas questões. Falta de poder de decisão por parte das instituições e ausência de divulgação e promoção da discussão pública.

Os docentes responsáveis das escolas de Fisioterapia consideram que as suas instituições têm feito esforços no sentido de adoptar medidas que permitam a implementação da DB, no entanto, o seu poder de decisão é limitado, pelo que algumas dessas medidas ficam sujeitas a aprovação do poder político. Quer isto dizer que, se o seu espaço fosse maior certamente já haveria mais resultados do seu trabalho.

Consideram ainda que, não tem havido uma preocupação real, por parte do governo ou do ministério, no sentido de divulgar a DB junto das instituições de

ensino superior, nem de promover a discussão pública sobre as suas implicações e quais os caminhos a seguir.

Ainda relativamente a dificuldades encontradas, os docentes acham que existe uma grande resistência social em relação à Fisioterapia, o que pode influenciar também a decisão política.

3ª Questão: Quais os conhecimentos que os estudantes de Fisioterapia em Portugal, têm sobre os conteúdos da Declaração de Bolonha?

Verificámos que grande parte dos estudantes portugueses de Fisioterapia, desconhecem os conteúdos da DB, bem como os objectivos nela propostos. No entanto, é notório o desejo de saber do que se trata e de que modo influenciará a formação em Fisioterapia em Portugal.

Os estudantes acham que nem o governo nem o ministério se têm preocupado em divulgar a DB junto dos estudantes do ensino superior, mas concordam que isso seria importante, dado tratar-se de um assunto que lhes diz respeito, logo é um direito serem informados. Por outro lado, se estivessem mais informados teriam melhor consciência da situação, podendo participar activamente nas decisões sobre o seu próprio futuro, com o objectivo de melhorara a qualidade do ensino.

4ª Questão: Quais as opiniões dos estudantes portugueses de Fisioterapia sobre a implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior?

Uma vez que a criação do EEES permitirá acabar com a licenciatura bi-etápica, passando os cursos a licenciatura de ciclo único, os estudantes mostram-se de acordo com esta medida, apesar de não terem referido qual a duração que os cursos deveriam ter.

Relativamente à mobilidade de estudantes, as opiniões são muito favoráveis, no entanto, a mobilidade de profissionais apesar de ser vista como positiva, desperta

alguma preocupação relacionada com a possibilidade de saturação do mercado de trabalho em Portugal.

Todos os estudantes concordam com a implementação de meios destinados a avaliar as escolas de Fisioterapia.

Também todos os estudantes são de opinião que a cooperação entre instituições nacionais e estrangeiras que ministram o ensino de Fisioterapia é benéfica.

Considerações Finais

O nosso estudo teve como finalidade averiguar as opiniões das escolas de Fisioterapia relativamente à Declaração de Bolonha e consequente implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Os resultados obtidos permitiram identificar aspectos positivos e negativos, bem como dificuldades e necessidades surgidas ao longo do processo de implementação.

Actualmente, a principal preocupação tanto dos docentes responsáveis dos cursos de Fisioterapia, como dos estudantes de Fisioterapia, prende-se com a obtenção da licenciatura de ciclo único de quatro anos para os cursos de Fisioterapia em Portugal. Pensamos que esta aspiração necessita de uma forte fundamentação, para além da DB, baseada na necessidade de elevar o nível da formação, colocando-o em igualdade face a outros sistemas e a outros países, por forma a garantir a competitividade da formação e dos profissionais formados em Portugal.

As dificuldades encontradas pelas escolas no decurso do processo de Bolonha, são aspectos importantes a resolver num curto espaço de tempo, de modo a permitir-lhes acompanhar o processo sem atrasos. Pensamos que será indispensável alguma orientação política, mas isso não invalida o papel primordial que as instituições podem e devem desempenhar em toda este processo. Para além de que, através do seu próprio empenhamento, iniciativa e coesão de opiniões, podem influenciar socialmente, tanto o poder político como a opinião pública, recorrendo a processos de influência informacional.

Esta questão leva-nos à necessidade de debate, discussão de ideias e opiniões relativamente à DB, por forma a encontrar os caminhos adequados para a educação e para o exercício da Fisioterapia em Portugal.

Pensamos que os receios das escolas relativamente a uma possível saturação do mercado de trabalho em consequência do EEES são legítimos caso nada seja feito para que também a nossa formação seja credível, permitindo aos nossos profissionais serem aceites nos outros países e aumentando assim a empregabilidade.

Ao longo do nosso estudo foram levantadas algumas questões que deviam constituir objecto de novos estudos, nomeadamente averiguar quais as opiniões dos fisioterapeutas já formados relativamente aos cursos que frequentaram e quais as dificuldades que sentiram ao entrar no mercado de trabalho, numa tentativa de perceber aquilo que é preciso melhorar ao nível da educação, tendo em conta o novo contexto de competitividade crescente. Seria também importante averiguar quais as opiniões das escolas de Fisioterapia integradas em universidades, comparando-as com as opiniões das escolas integradas em institutos politécnicos, tentando perceber se a cultura institucional exerce algum tipo de influência que leve as pessoas a defenderem opiniões diferentes. Consideramos ainda que seria pertinente, em 2010, realizar um estudo para caracterizar a educação em Fisioterapia nessa altura, recolhendo as opiniões das escolas relativamente ao EEES, já implementado nessa altura.

Lisboa, 12 de Março de 2003

Maria Beatriz Dias Fernandes

Maria Beatriz Dias Fernandes

Referências

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*. Milton Keynes: Open University Press.

Alferes, V. R. (1993). Atracção interpessoal, sexualidade e relações íntimas. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (pp. 113-139). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Allport, F. H. (1924). *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.

Asch, S. (1952/1987). *Social Psychology* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press

Campos, M (1998). *O curso de Fisioterapia no IPDEG*. Comunicação privada.

Comunicado da Cimeira de Praga (2001).

Coutinho, I. (1998). *Atitudes dos isioterapeutas face ao exercício e ao ensino na área da Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, não publicado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Declaração de Bolonha (1999). Consultado em 5 de Abril de 2001 através de <http://www.esse.ipvc.pt/politicaedu/decl-de-bolonha.htm>

Declaração de Sorbonne (1998). Consultado em 14 de Janeiro de 2003 através de <http://www.dqb.fc.ul.pt/docentes/fsantos/diversos/sorbonne.pdf>

Declaração Estudantil de Gotemburgo (2001). Consultado em 14 de Janeiro de 2003 através de <http://www.alumni.dem.uc.pt/neemaac/Documents/Gotemburgo.pdf>

CPLKUE (1996). *The practice of physiotherapy in the European Union*.

Deutsh, M., & Gerard, H. B. (1971). Étude des influences normative et informationelle sur le jugement individuel (M. Oliva, Trans.). In C. Faucheux, & S. Moscovici (Eds.), *Psychologie sociale et experimental* (pp. 269-284). Paris: Mouton. (Do original, A study of normative and informational social influences upon individual judgment, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 629-636, 1955).

Festinger, L., Gerard, H. B., Hymovitch, B., Kelley, H. H. & Raven, B. (1952). The influence process in the presence of extreme deviantes. *Human Relations*, 5, 203-210.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, Illinois: Row Peterson.

Festinger, L. (1971). Communication sociale informelle. In C. Faucheux & S. Moscovici (Eds.), *Psychologie sociale théorique et experimental* (pp. 61-76). Paris: Mouton. (Tradução do original em língua inglesa, Informal social communication. *Psychological Review*, 57, 271-282, 1950)

Garcia-Marques, L. (1993). Influência Social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (pp. 201-257). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gleitman, H. (1986). [*Psychology*] (2nd ed.). (D. Silva, Trans.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grilo, M. (2002). *Desafios da educação: Ideias para uma política educativa no século XXI* (2ª ed.). Lisboa: Oficina do Livro.

Gross, S. R., Holtz, R., Miller, N. (1995). Attitude certainty. In R. E. Petty & J. A. Krosnick, *Attitude strength: Antecedents and consequences* (pp. 215-245). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gerard, H. B. & Orive, R. (1987). The dynamics of opinion formation. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. (Vol. 20, pp. 171-202). San-Diego: Academic Press.

Haug, G. (2000, Maio). *The College-Polytechnic Sector in the Post-Bologna Scenarios*. Comunicação apresentada na Conferencia EURASHE, Creta, Grécia.

Haug, G., Kirsten, J. & Knudsen, I. (1999). *Trends in learning structures in higher education*. Dinamarca: Conselho de Reitores.

Hoffman, R. (2001, Março). Relatório do Seminário Internacional sobre Educação Transnacional, Malmo, Suécia.

Jesuino, J. C. (1994). *Psicologia*. Lisboa: Difusão Cultural.

Johnson, D. M. (1940). Confidence and the expression of opinion. *The Journal of Social Psychology*, 12, 213-220.

Kelley, H. H., Lamb, T. W. (1957). Certainty of judgement and resistance to social influence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55, 137-139.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*, New York: McGraw-Hill.

Lehikoinen, A. (2001, Fevereiro). Relatório do Seminário Internacional para a Cimeira de Praga do Ensino Superior, Helsínquia.

Lima, M. L. P. (1993). Atitudes. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (pp. 167-199). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, A. (1994). *Desenvolvimento pessoal e profissional dos fisioterapeutas: Papel e modalidades da formação contínua*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Lourtie, P. (2000). *A Declaração de Bolonha*. Consultado em 5 de Abril de 2001 através de <http://www.utl.pt/oegoverno/decbol/plhtm>

Lourtie, P. (2001, Maio). Relatório para os Ministros da Educação dos países signatários de Bolonha, Praga, República Checa.

Osterwald, K. (2001, Março). Relatório da Convenção das Instituições de Ensino Superior Europeias, Salamanca.

Parecer do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos sobre a Declaração de Bolonha (2002). Consultado em 23 de Novembro de 2002 através de http://www.snesup.pt/ensinosuperir/es2_4_3.htm

Parecer do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior sobre o sistema de graus do ensino superior (2002). Consultado em 23 de Novembro de 2002 através de http://www.168.144.195.227/cnaves/Docs/Pareceres/parecer_08.pdf

Posição do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas sobre a Declaração de Bolonha (2001). Consultado em 23 de Novembro de 2002 através de <http://www.crup.pt/docs/Posição.crup.Bolonha.pdf>

Simão, J. V., Santos, S. M. & Costa, A. A. (2003). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década.* (2ª ed. rev.). Lisboa: Gradiva.

Smith, M. B., Bruner, J. S., White, R. W. (1956). *Opinions and personality.* New York: Willey.

Stephen, A. (2000, Dezembro). Relatório do Semiário Internacional de Leiria: Acumulação e transferência de créditos Leiria.

Stoetzel, J. (1963). *La psychologie sociale.* Paris: Nouvelle Bibliothèque Scientifique.

Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Vala, J., Garcia-Marques, L., Pereira, M. & Lopes, D. (1998). Validation of polemical social representations: Introducing the intergroup differentiation of homogeneity, *Social Science Information*, 37, 469-492.

Turner, J. C. (1991). *Social influence.* Bunkingham: Open University Press.

WCPT Declaração de Princípio sobre Educação. 13ª Assembleia Geral da WCPT, Junho de 1995.

WCPT – Região Europeia. A educação em Fisioterapia na Europa. Consultado em 6 de Fevereiro de 2003 através de <http://www.physio-europe.org/index3.htm>

Legislação consultada:

Decreto do Governo nº 293 de 27 de Dezembro de 1901

Decreto nº 13974 de 27 de Junho de 1927

Decreto nº 28793 de 1 de Julho de 1938

Decreto-Lei nº 45541 de 23 de Janeiro de 1964

Decreto-Lei nº 45818 de 15 de Julho de 1964

Decreto-Lei nº 414/71 de 27 de Setembro

Decreto-Lei nº 261/93 de 24 de Julho

Decreto-Lei nº 320/99 de 11 de Agosto

Decreto-Lei nº 564/99 de 21 de Dezembro

Decreto-Lei nº 99/2001 de 28 de Março

Decreto Regulamentar nº 87/77 de 30 de Dezembro

Lei nº 1/2003 de Janeiro de 2003

Portaria nº 18523 de 12 de Junho de 1961

Portaria nº 22034 de 4 de Junho de 1966

Portaria nº 457/70 de 15 de Setembro

Portaria nº 545/93 de 23 de Setembro

Portaria nº 363/98 de 26 de Junho

Portaria nº 505-D/99 de 15 de Junho

ANEXO A

Declaração de Bolonha

Texto da Declaração de Bolonha

Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus

reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999

O processo europeu tem-se tornado uma realidade cada vez mais concreta e relevante para a União Europeia e para os seus cidadãos, graças aos extraordinários realizações dos últimos anos. As perspectivas de alargamento assim como as estreitas relações com os outros países europeus acrescem uma maior dimensão a esta realidade. Simultaneamente, temos vindo a testemunhar uma consciencialização crescente em largas faixas da esfera política, académica e da opinião pública, da necessidade de criar uma Europa mais completa e abrangente, em especial no que respeita à construção e ao reforço das suas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica.

Reconhece-se hoje, amplamente, que a Europa do Conhecimento constitui factor insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural.

A importância tanto da educação como da cooperação no desenvolvimento e no reforço de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas é universalmente reconhecida como da maior importância, sobretudo em vista da situação do sudeste europeu.

A declaração da Sorbonne, a 25 de Maio de 1988, que foi sustentada por estas considerações, sublinhou o papel fundamental das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais europeias. Acentuou a criação do espaço europeu do Ensino Superior como a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos, para além do desenvolvimento geral de todo o continente.

Vários países europeus têm aceite o convite para se empenharem na concretização dos objectivos propostos na declaração, quer assinando-a, quer expressando, em princípio, o seu assentimento. O rumo de várias reformas no Ensino Superior, entretanto em curso na Europa, provou, da parte de muitos governos, a sua determinação de actuar.

As instituições europeias do Ensino Superior, por sua vez, aceitaram o desafio, assumindo o principal papel na construção do espaço europeu do Ensino Superior, também na esteira dos princípios fundamentais lançados no documento Magna Charta Universitatum de Bolonha, de 1988. Este facto reveste-se da maior importância, dado que tanto a independência como a autonomia das universidades asseguram que os sistemas do Ensino Superior e

da investigação se continuem a adaptar às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico.

O rumo foi colocado na direcção certa, dentro dos objectivos apropriados. A obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade dos sistemas do Ensino Superior requer, no entanto, uma contínua energia para se cumprir plenamente. É preciso apoiá-la mediante a promoção de medidas concretas para progredir com evidentes passos. O encontro de 18 de Junho reuniu reconhecidos especialistas e estudiosos de todos os nossos países que nos deram sugestões muito úteis para futuras iniciativas.

Em especial, deve-se ter em conta o objectivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização pode medir-se pela atracção que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos de assegurar que o sistema europeu do Ensino Superior consiga adquirir um grau de atracção mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradições cultural e científica

Ao mesmo tempo que se afirma o nosso apoio aos princípios gerais estabelecidos pela Declaração da Sorbonne, comprometemo-nos a coordenar as nossas políticas de modo a conseguir, a breve trecho, e, em todo o caso, na primeira década do terceiro milénio, os objectivos que se seguem, e que estimamos ser de primordial relevância, de forma a estabelecer-se o espaço europeu do Ensino Superior e a promover o sistema europeu do Ensino Superior em todo o mundo:

- Adopção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação, também pela implementação do Suplemento ao Diploma, para promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior;
- Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado. O acesso ao segundo ciclo vai requerer o termo com êxito dos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de três anos. O grau conferido, após o primeiro ciclo, será também relevante para o mercado europeu do trabalho como nível apropriado de qualificação. O segundo ciclo deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor como acontece em muitos países europeus;
- Estabelecimento de um sistema de créditos - como, por exemplo, no sistema ECTS - como um correcto meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes. Os créditos podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelas respectivas Universidades de acolhimento;
- Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efectivo exercício da livre mobilidade, com particular atenção:
 - aos estudantes, no acesso às oportunidades de estudo e formação, bem como a serviços correlativos;
 - aos professores, investigadores e pessoal administrativo, no reconhecimento e na valorização dos períodos passados num

contexto europeu de investigação, de ensino e de formação, sem prejuízo dos seus direitos estatutários;

- Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
- Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação.

Comprometemo-nos, por este meio, a alcançar estes objectivos - no quadro das nossas competências institucionais, guardando um completo respeito pela diversidade de culturas, línguas, sistemas nacionais de educação e da autonomia universitária - para consolidar o espaço europeu do Ensino Superior. Com esse fim, prosseguiremos o rumo da cooperação intergovernamental, em conjunto com o das organizações europeias não governamentais com competência no Ensino Superior.

Espera-se que as universidades, mais uma vez, respondam pronta e positivamente e que contribuam activamente para o êxito das nossas diligências.

Na convicção de que o estabelecimento do espaço europeu do Ensino Superior requer constante apoio, vigilância e adaptação às necessidades contínuas que se vão desenvolvendo, decidimos voltar a reunir dentro de dois anos para avaliar a progressão conseguida bem como os novos passos a dar.

Assinada por:

Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, República Eslovaca, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido

ANEXO B

Declaração de Sorbonne

Declaração da Sorbonne

Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur.

A l'occasion du 800ème anniversaire de l'Université de Paris, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni.

Paris, en Sorbonne, le 25 mai 1998.

La construction européenne a tout récemment effectué des progrès très importants. Mais si pertinents que soient ces progrès, ils ne doivent pas nous faire oublier que l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques et de l'économie; elle doit être aussi une Europe du savoir. Nous devons renforcer et utiliser dans notre construction les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent. Elles ont été, dans une large mesure, modelées par ses universités, qui continuent à jouer un rôle central dans leur développement.

Les universités sont nées en Europe, pour certaines depuis environ trois quarts de millénaire. Nos quatre pays sont fiers de posséder quelques unes des plus anciennes, qui célèbrent en ce moment d'importants anniversaires, comme le fait aujourd'hui l'université de Paris. Autrefois, étudiants et professeurs circulaient librement et disséminaient rapidement leur savoir à travers le continent. Aujourd'hui, il existe encore un trop grand nombre de nos étudiants qui obtiennent leurs diplômes sans avoir bénéficié d'une période d'études en dehors des frontières nationales.

Nous abordons une période de changements majeurs dans l'éducation, dans les conditions de travail, une période de diversification du déroulement des carrières professionnelles; l'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent une évidente obligation. Nous devons à nos étudiants et à notre société dans son ensemble un système d'enseignement supérieur qui leur offre les meilleures chances de trouver leur propre domaine d'excellence.

Un espace européen ouvert de l'enseignement supérieur offre d'abondantes perspectives positives, tout en respectant, bien sûr, nos diversités, mais exige par

ailleurs des efforts vigoureux pour abolir les barrières et développer un cadre d'enseignement, afin de promouvoir la mobilité et une coopération toujours plus étroite. La reconnaissance internationale et le potentiel attractif de nos systèmes sont directement liés à leur lisibilité en interne et à l'extérieur. Un système semble émerger, dans lequel deux cycles principaux — pré-licence et post-licence — devraient être reconnus pour faciliter comparaisons et équivalences au niveau international.

Une grande part de l'originalité et de la souplesse d'un tel système passeront, dans une large mesure, par l'utilisation de «crédits» (comme dans le schéma ECTS) et de semestres. Cela permettra la validation des crédits acquis par ceux qui choisiraient de conduire leur éducation, initiale ou continue, dans différentes universités européennes et souhaiteraient acquérir leurs diplômes à leur rythme, tout au long de leur vie. En fait, les étudiants devraient pouvoir avoir accès au monde universitaire à n'importe quel moment de leur vie professionnelle, en venant des milieux les plus divers.

Dans le cycle conduisant à la licence, les étudiants devraient se voir offrir des programmes suffisamment diversifiés, comprenant notamment la possibilité de suivre des études pluridisciplinaires, d'acquérir une compétence en langues vivantes et d'utiliser les nouvelles technologies de l'information.

La reconnaissance internationale du diplôme couronnant le cycle pré-licence comme niveau pertinent de qualification est importante pour le succès de ce projet, par lequel nous souhaitons rendre transparents nos systèmes d'enseignement supérieur.

Dans le cycle postérieur à la licence, il y aurait le choix entre un diplôme plus court de «master» et un doctorat plus long, en ménageant les passerelles entre l'un et l'autre. Dans les deux diplômes, on mettrait l'accent, comme il convient, sur la recherche et le travail individuel.

Aux deux niveaux — pré-licence et post-licence — les étudiants seraient encouragés à passer un semestre au moins dans des universités étrangères. En même temps, un plus grand nombre d'enseignants et de chercheurs devraient travailler dans des pays européens autres que le leur. Le soutien croissant de l'Union européenne à la mobilité des étudiants et des professeurs devrait être pleinement utilisé.

La plupart des pays, et pas seulement à l'intérieur de l'Europe, ont désormais pleinement conscience du besoin de promouvoir cette évolution. Les Conférences

de recteurs européens, des présidents d'universités, des groupes d'experts et d'universitaires, dans nos pays respectifs, se sont engagées dans une vaste réflexion en ce sens.

Une convention sur la reconnaissance des qualifications universitaires en Europe a été signée l'an dernier à Lisbonne. Cette convention établit un certain nombre de conditions de base, tout en reconnaissant que les pays, de leur côté, pouvaient s'engager dans des projets encore plus constructifs. Partant de ces conclusions, nous pouvons les utiliser pour aller plus loin. Il existe déjà beaucoup de points communs pour cette reconnaissance mutuelle des diplômes d'enseignement supérieur à des fins professionnelles, à travers les directives de l'Union européenne.

Nos gouvernements, cependant, continuent à avoir un rôle significatif à jouer en ce sens, en encourageant tous les moyens de valider les connaissances acquises et de mieux reconnaître nos diplômes respectifs. Nous comptons promouvoir ainsi des accords interuniversitaires allant dans ce sens. L'harmonisation progressive des structures d'ensemble de nos diplômes et de nos cycles d'études sera rendue possible par un renforcement de l'expérience existante, par des diplômes conjoints, des projets-pilotes et par un dialogue avec toutes les parties concernées.

Nous nous engageons ici à encourager l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité. L'anniversaire de l'université de Paris, qui se déroule aujourd'hui en Sorbonne, nous offre l'occasion solennelle de nous engager dans cet effort de création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, où puissent entrer en interaction nos identités nationales et nos intérêts communs, où nous nous renforçons les uns les autres pour le profit de l'Europe, de ses étudiants, et plus généralement de ses citoyens. Nous lançons un appel aux autres États-membres de l'Union, aux autres pays de l'Europe pour nous rejoindre dans cet objectif, à toutes les universités européennes pour consolider la place de l'Europe dans le monde en améliorant et en remettant sans cesse à jour l'éducation offerte à ses citoyens.

Claude Allègre, Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie (France).

Luigi Berlinguer, Ministre de l'Instruction Publique de l'Université et de la Recherche (Italie).

Tessa Blackstone, Ministre de l'Enseignement Supérieur (Royaume Uni).

Jürgen Ruetters, Ministre de l'Éducation, des Sciences, de la Recherche et de la Technologie (Allemagne).

ANEXO C

Guião de Entrevista

A Declaração de Bolonha e o ensino da Fisioterapia

Autor: Maria Beatriz Fernandes

Guião de entrevista aos responsáveis das Escolas Superiores de Fisioterapia

1. Apresentação do investigador
2. Apresentação do problema em estudo
3. Pretendemos saber o que se passa na instituição com vista à implementação da Declaração de Bolonha, dificuldades encontradas e importância da mesma para o ensino e exercício da Fisioterapia.
4. Questões
 1. A sua instituição tem alguma experiência de cooperação com instituições estrangeiras, nomeadamente através de programas como o Sócrates ou o Leonardo da Vinci?
 2. Conhece a Declaração de Bolonha?
 3. Acha útil que se adopte um sistema de graus que seja fácil de ler e comparar? Porquê?
 4. Qual a sua opinião em relação à adopção de um sistema baseado em dois ciclos: graduado e pós-graduado? Que implicações poderão advir para o ensino e exercício da Fisioterapia?
 5. Na sua instituição já foi tomada alguma medida com vista à transformação do curso em licenciatura de ciclo único?
 6. Conhece o sistema ECTS? O que pensa deste sistema?
 7. Qual a sua opinião sobre a garantia da qualidade prevista na Declaração de Bolonha?
 8. Do seu ponto de vista, quais as vantagens e/ou desvantagens que a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior poderá trazer para o ensino e exercício da Fisioterapia em Portugal?

9. Até ao momento, que dificuldades encontrou para implementar a Declaração de Bolonha? O que é que acha que é necessário fazer, e a que níveis, com vista a facilitar todo este processo?
10. Que outros aspectos considera que seria importante abordar?

ANEXO D

Questionário

Sou aluna do Mestrado em Psicologia Educacional, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada e encontro-me a elaborar uma Tese de Mestrado sobre a Declaração de Bolonha e o Ensino da Fisioterapia em Portugal. Da metodologia deste estudo faz parte um questionário dirigido aos alunos dos cursos de Fisioterapia. Nesse sentido, solicito a sua colaboração no preenchimento do questionário que se segue.

Os questionários são totalmente anónimos e confidenciais.

Para qualquer informação contacte

Maria Beatriz Fernandes

919752568

Muito obrigada pela sua colaboração

Questionário

1. Idade: _____ anos

2. Sexo Feminino Masculino

3. Escola que frequenta _____

4. Ano de curso que frequenta: 1° 2° 3° 4°

5. Conhece a Declaração de Bolonha?

Sim

Não

Já ouviu falar mas não sabe do que se trata

6. Sabe o que é o Espaço Europeu de Ensino Superior?

Sim

Não

7. Concorda com a transformação da licenciatura bi-etápica em Fisioterapia em licenciatura de ciclo único?

Sim

Não

Porquê? _____

8. Enquanto estudante, acha que ter oportunidade de completar os seus estudos noutro país é benéfico para a sua formação?

Sim

Não

Porquê? _____

9. Concorda com a livre mobilidade de profissionais dentro do Espaço Europeu?

Sim

Não

Porquê? _____

10. Acha que devia haver meios para assegurar a qualidade das escolas de Fisioterapia?

Sim

Não

11. Considera benéfica a cooperação entre as instituições nacionais e internacionais que ministram o ensino da Fisioterapia?

Sim

Não

12. Acha que o governo ou o Ministério da Educação têm feito esforços no sentido de divulgar a Declaração de Bolonha?

Sim

Não

13. Acha que seria importante divulgar a Declaração de Bolonha junto dos alunos do Ensino Superior?

Sim

Não

Porquê? _____

