



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Escola de Ciências Sociais



**UNIVERSIDADE LUSÍADA DE
LISBOA**

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

M e s t r a d o e m E d u c a ç ã o

**A motivação dos docentes no ensino superior face ao processo de
Bolonha: um estudo de caso**



Ana Maria Morais Cravo de Sá

185063

Vol. 2

Lisboa

2009

Ana Maria Morais Cravo de Sá

**A motivação dos docentes no ensino superior face ao processo de
Bolonha: um estudo de caso**

Dissertação apresentada à Escola de Ciências Sociais da
Universidade de Évora e à Faculdade de Ciências
Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa,
para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de especialização:
Administração Escolar

Orientador:
Prof. Doutor Cassiano Maria Reimão

Co-orientador:
Mestre José Manuel Mata Justo

Lisboa

2009

Ficha Técnica

Autora Ana Maria Morais Cravo de Sá
Orientador Prof. Doutor Cassiano Maria Reimão
Co-orientador Mestre José Manuel Mata Justo
Título A motivação dos docentes no ensino superior face ao processo de Bolonha: um estudo de caso
Local Lisboa
Ano 2009

Mediateca da Universidade Lusíada de Lisboa - Catalogação na Publicação

SÁ, Ana Maria Morais Cravo de, 1982-

A motivação dos docentes no ensino superior face ao processo de Bolonha : um estudo de caso / Ana Maria Morais Cravo de Sá ; orientado por Cassiano Maria Reimão, José Manuel Mata Justo. - Lisboa : [s.n.], 2009. - Dissertação de Mestrado em Educação, Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa.

I – REIMÃO, Cassiano Maria, 1944-

II – JUSTO, José Manuel Mata, 1955-

LCSH

1. Professores Universitários – Prática Profissional – Portugal
2. Motivação (Psicologia)
3. Motivação na Educação - Portugal
4. Ensino Superior – Países da União Europeia
5. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais - Teses
6. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Teses
7. Teses – Portugal - Lisboa

1. College Teachers – Practice – Portugal

2. Motivation (Psychology)

3. Motivation in Education - Portugal

4. Education, Higher – European Union Countries

5. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais - Dissertations

6. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Dissertations

7. Dissertations, Academic – Portugal - Lisbon

LCC LB1778.S2 2009

APRESENTAÇÃO

Título: A motivação dos docentes no ensino superior face ao processo de Bolonha: um estudo de caso

Resumo: Este trabalho pretende estudar a motivação dos docentes da licenciatura de radioterapia da Escola Superior de Tecnologias da Saúde de Lisboa, face ao processo de Bolonha. Realizou-se um enquadramento teórico dos conceitos base, como motivação e processo de Bolonha. O estudo foi definido como um estudo de caso, com uma amostra de 3 elementos. Aplicou-se três entrevistas a cada um dos entrevistados, denominadas por entrevista, entrevista reflexiva e entrevista reflexiva aprofundada. Para a análise dos dados utilizou-se um *software* de análise de conteúdo -AQUAD 6.0. Os resultados são apresentados em forma de tabelas e segmentos de texto extraídos do *software*. Na discussão dos resultados verifica-se que de uma forma geral os resultados vão ao encontro da literatura existente e nas consideração finais respondem-se às questões de investigação inicialmente realizadas, mas também são apresentadas as limitações ao estudo, bem como futuras investigações.

Palavras-chave:

1. Professores Universitários – Prática Profissional – Portugal
2. Motivação (Psicologia)
3. Motivação na Educação - Portugal
4. Ensino Superior – Países da União Europeia
5. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais - Teses
6. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Teses
7. Teses – Portugal - Lisboa

PRESENTATION

Title: The professors' motivation in the higher education regarding Bologna process: a case study

Abstract: It is intended with this work to study the motivation of the radiotherapy graduated professors of the Higher School of Health Technology of Lisbon, regarding the Bologna process. It was performed a theoretical frame of reference of the basic concepts such as motivation and the Bologna Process. The study was defined as a case study, with a sample of three elements. Three interviews were performed to each interviewed person, defined as interview, reflexive interview and deepened reflexive interview. For the data analysis it was used a content analysis software - AQUAD 6.0. The results are presented in table form and with text sectors obtained from the software. In the discussion of the results one comes to the conclusion that, in general, they match the available literary writings and in the final reflexions it is answered to the investigation questions initially asked but also presented the study limitations as well as future investigations.

Keywords:

1. College Teachers – Practice – Portugal
2. Motivation (Psychology)
3. Motivation in Education - Portugal
4. Education, Higher – European Union Countries
5. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais - Dissertations
6. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Dissertations
7. Dissertations, Academic – Portugal - Lisbon

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	v
--------------	---

APÊNDICES A – TRANSCRIÇÃO LITERAL E NA ÍNTEGRA DAS ENTREVISTAS

REALIZADAS	1
A.1. ENTREVISTA DO ENTREVISTADO I.....	2
A.2. ENTREVISTA DO ENTREVISTADO II.....	8
A.3. ENTREVISTA DO ENTREVISTADO III	19
A.4. ENTREVISTA REFLEXIVA DO ENTREVISTADO I.....	23
A.5. ENTREVISTA REFLEXIVA DO ENTREVISTADO II.....	32
A.6. ENTREVISTA REFLEXIVA DO ENTREVISTADO III	44
A.7. ENTREVISTA REFLEXIVA APROFUNDADA DO ENTREVISTADO I.....	49
A.8. ENTREVISTA REFLEXIVA APROFUNDADA DO ENTREVISTADO II	53
A.9. ENTREVISTA REFLEXIVA APROFUNDADA DO ENTREVISTADO III	59

APÊNDICES B – OUTPUTS DO SOFTWARE AQUAD 6: SEGMENTOS DE TEXTO

CODIFICADOS NAS ENTREVISTAS REALIZADAS	65
B.1. CATEGORIA ANALÍTICA AUTO-REALIZAÇÃO.....	66
B.2. CATEGORIA ANALÍTICA CENTRALIZAÇÃO NO ALUNO	99
B.3. CATEGORIA ANALÍTICA CONHECIMENTO.....	112
B.4. CATEGORIA ANALÍTICA FORMAÇÃO	153
B.5. CATEGORIA ANALÍTICA INTERNACIONALIZAÇÃO	163
B.6. CATEGORIA ANALÍTICA INVESTIGAÇÃO	162
B.7. CATEGORIA ANALÍTICA PRESTÍGIO	193
B.8. CATEGORIA ANALÍTICA PROGRESSÃO NA CARREIRA.....	197
B.9. CATEGORIA ANALÍTICA QUALIDADE DE ENSINO	203

B.10. CATEGORIA ANALÍTICA RECONHECIMENTO	256
B.11. CATEGORIA ANALÍTICA RECURSOS	261
B.12. CATEGORIA ANALÍTICA REMUNERAÇÃO.....	289
B.13. CATEGORIA ANALÍTICA TUTORIA	276

**APÊNDICES A – TRANSCRIÇÃO LITERAL E NA ÍNTEGRA
DAS ENTREVISTAS REALIZADAS**

A.1. ENTREVISTA DO ENTREVISTADO I

P. O que é que a motivou a iniciar a carreira de docente na ESTeSL?

R. Foi um desafio, porque na altura que me candidatei sabia que estava em desenvolvimento novos currículos e nesses currículos iria haver alguma centração nos aspectos psicológicos e psicossociais da doença. Senti que eu poderia fazer parte de um projecto que estava a iniciar, que correspondia a uma alteração profunda destes cursos. Eu conhecia algumas actividades, alguns dos cursos e alguns destes profissionais destas áreas no Hospital, nomeadamente a Fisioterapia, mais da Fisioterapia do que outro qualquer. E fiquei interessada em participar neste projecto novo. Foi isso um bocadinho que me trouxe para a ESTeSL. Por ser um projecto novo, poder estar numa área de coordenação do projecto e o projecto ser em temas actuais e ter uma orientação inovadora. Foi isso que me motivou.

P. Quais são os seus objectivos profissionais? E o que é que o motiva para os alcançar?

R. Em relação aos objectivos profissionais, eu não sei se posso dizer que tenha objectivos definidos, em termos profissionais. Acho que vou criando objectivos, chegando a metas e criando outros objectivos. Por exemplo, nunca tive nenhum objectivo profissional de doutorar-me e doutorei-me, mas isso não era o meu objectivo profissional. Tenho um objectivo profissional, e agora de uma forma muito honesta, que fazer com que os meus alunos considerem que as aulas que eu dou lhes sirvam para alguma coisa e sejam aulas interessantes. Esse é o meu verdadeiro objectivo. É chegar de alguma maneira aquilo que eu considero o que é um professor, ou seja alguém que traz bem preparada uma aula, que traz com a aula a sua experiência profissional e que se interesse em perceber se o aluno conseguiu captar a mensagem que o professor tem para lhe transmitir. Esse é o meu objectivo, sem dúvida. Os outros objectivos são secundários. Obviamente são muito interessantes, porque envolvem a investigação, que é uma coisa que gosto muito de fazer.

Mas não posso dizer que alguma vez na minha vida eu disse que queria ser um doutor, esse nunca foi um objectivo.

P. No âmbito do Processo de Bolonha, quais considera serem os maiores desafios que deverá enfrentar na sua profissão?

R. O maior desafio é perceber o que é que traz Bolonha, esse é um dos primeiros, senão o principal desafio. Porque Bolonha, por aquilo que vou lendo e que vou tentando entender, tem aspectos que podem ser positivos e esses mesmos aspectos podem ser também negativos. E mais uma vez se eu pensar naquilo que eu considero ser um ensino centrado no aluno eu acho que Bolonha, ou vai tornar possível que nós consigamos trabalhar com um número pequeno de alunos e então aí conseguimos orientar os alunos para um trabalho mais autónomo, ou então vai de tal maneira baralhar os alunos e transformar o ensino numa coisa tão complicada, que não vai ensinar nada. Porque sinceramente, mais uma vez a noção que eu tenho de professor....melhor dito, há muitos professores que vão poder escudar-se, a não trabalhar no paradigma de Bolonha, porque está tudo centrado no aluno e como tal, o aluno é que vai dar as aulas, é que vai pesquisar. Eu acho que não, eu acho que um professor é mais que um livro, ou mais que meia dúzia de livros. E de maneira que, esse aspecto, eu tentar entender como é possível conciliar o que eu considero ser um bom professor e este professor, num ensino centrado no aluno, quando os alunos são duzentos? É um desafio, é um imenso desafio para mim. Está a ver, como é que eu consigo dar a volta a isto? É um imenso desafio.

P. O que considera como importante para o desenvolvimento profissional na sua carreira? Com a implementação do processo de Bolonha, sente que o seu trabalho possibilita um maior progresso profissional e pessoal?

R. Em termos de desenvolvimento profissional como docente, acho importantes três aspectos. Primeiro, a minha constante actualização em termo do que é que se faz, nas áreas de ensino. Em segundo lugar, a minha actividade como profissional, com doentes e a minha actividade na área da investigação. Essas são quanto a mim, três áreas que qualquer professor não pode de maneira nenhuma descurar. Por um lado, a actualização do que há de teórico e do que há prático, em termos de investigação feita, a sua própria investigação e

a sua própria prática. São três coisas que tem que ser conciliáveis. Neste momento, a minha prática, por exemplo, acho que está, de há um ano para cá, porque até há um ano, estava muito perto dos doentes...descurada. E é uma coisa que eu não vou poder descurar, se eu quero ser verdadeiramente uma professora.

Eu não sei se a implementação do Processo de Bolonha me vai possibilitar um maior progresso profissional...eu consigo fazer isso sem o Processo de Bolonha. Não sei, sinceramente o que é que o Processo de Bolonha traz em relação a isso. Mais uma vez, a noção que eu tenho é que nós estamos a pegar no Processo de Bolonha aos bocadinhos e, ou se pega no Processo de Bolonha todo, e então aí nós começamos a ter aulas tutoriais, verdadeiramente, com grupos pequenos de alunos verdadeiramente, com trabalhos marcados, com o aluno a ter que trazer trabalho à medida...e o professor ter tempo de ir vendo à medida...e então isso é implementar o Processo de Bolonha. Agora não podemos é transformar o Processo de Bolonha em créditos, em mandar os alunos para casa fazer trabalhos, para depois virem dar aulas. Isso nós não podemos fazer, de maneira nenhuma. Sinceramente a noção que eu tenho, é que não se está a implementar Processo de Bolonha nenhum. Está-se a implementar ideias, bocadinhos e se há realmente algum benefício, podemos dizer que está a ser adulterado, com esta implementação muito quartada do Processo de Bolonha.

P. No exercício da sua profissão, quais considera ser os seus pontos fortes e os seus pontos fracos?

R. Pontos fortes, é uma questão um pouco complicada. O que considero de pontos fortes? Pontes fortes, se calhar é a minha actualização. É muito raro ter duas aulas iguais, e acho que eu, isso, consigo. Depois, por aquilo que eu vou tendo da avaliação dos alunos, acho que de uma maneira geral consigo chegar aos alunos e isso é um ponto forte. Pontos fracos, também são alguns. Olhe, ponto fraco será, não ter, de tal maneira, às vezes alterar as aulas, que quando mandei um e-mail, uma semana antes, a aula que dou a seguir já tem acetatos que não são aqueles que estavam para atrás. E isso dá confusão. Outro ponto é, e aí talvez por falta de tempo, ou por eu não conseguir geri-lo como deve de ser, nem sempre ter aulas tão práticas como aquilo que eu gostaria. E no fundo acaba por haver, e aí até as minhas próprias expectativas ficam goradas, não conseguir gerir como deve de ser ainda o tempo. De tal maneira que consiga ter aulas teórico-práticas verdadeiramente, acho que

isso é um ponto fraco. Gerir o tempo é algo que eu deva aprender melhor. O número de alunos, ao contrário do que possam dizer, que tanto faz, porque é mais uma parangona que se põe de Bolonha, que o número de alunos não tem tanta importância assim, tem sim. Tem, e basta pensarmos que principalmente em unidades curriculares, como a minha, em que é muito estimulada a participação do aluno na aula, é diferente de eu ter cinco participações ou cinquenta participações. Que eu de repente tenho cinquenta participações e por e simplesmente não tenho tempo de dar a matéria. E eu não posso escolher as participações nem quartá-las. Obviamente não é igual, obviamente que não. Dou-lhe um exemplo, eu tive um curso, o último curso de radioterapia do quarto ano, era uma turma fantástica, muito grande, com pessoas extremamente interessadas e eu quando cheguei dez horas depois de começar a minha disciplina, eu fui ver o que tinha programado, o que tinha planeado e estava na terceira aula e tinha dado dez. Agora, em vez de ter cinquenta ou sessenta tivesse dez, obviamente que teria sido um bocadinho diferente. De maneira em que, se há áreas em que não tem problema, são áreas com matéria descritiva... Agora, áreas em que a matéria não é dada dessa maneira, obviamente não é a mesma coisa ter dez alunos ou ter cinquenta. Acho que isso é mais uma possibilidade de se interpretar o Processo de Bolonha, à medida que se quer. Acho que isso é senso comum, é óbvio não é? Eu também gosto muito mais de ser aluna no meio de vinte do ser aluna no meio de trezentos.

P. Na sua perspectiva, com a implementação do Processo de Bolonha, considera que os seus pontos fortes do exercício da sua profissão poderão aumentar? Porquê?

R. Se nós implementássemos o Processo de Bolonha, penso que poderiam aumentar. Como o Processo de Bolonha está implementado, acho que não. Acho que só podem diminuir. Se se implementasse o Processo de Bolonha como deve de ser, penso que sim. Eu teria um ensino mais individualizado, poderíamos trabalhar de forma conjunta, começar a fazer pesquisa e investigação mais cedo, eu conseguir ter *feedbacks* rápidos dos meus alunos e por isso trabalhar com eles e avançar, sem dúvida. Desta maneira, como estamos a implementar, acho que não. Não vejo nada de positivo.

P. Na sua perspectiva, com a implementação do Processo de Bolonha, considera que os seus pontos fracos do exercício da sua profissão poderão diminuir? Porquê?

R. Não, não considero. Se nós formos para processos em que eu estou cada vez mais afastada dos alunos, porque eles são cada vez mais, com cada vez menos tempo para estar com eles. Aquilo que me é pedido é que eu envie bibliografia e os ponha a trabalhar. Não vejo nada de positivo, não vejo mesmo.

P. A sua motivação aumentou ou diminuiu face à implementação do Processo de Bolonha? Porquê?

R. Tento que não diminua, tento, porque continuo centrada naquilo que é o meu objectivo como professora, continuo centrada naquilo em que eu considero que consigo dar aos meus alunos, independentemente de ser o Processo de Bolonha, de Viena, de Lisboa, de onde quer que seja. Aquilo que eu considero é, até agora, as condições que me são dadas...aquilo que me levam a pensar é que eu tenho que mais possível trabalhar para que o aluno consiga ouvir a minha mensagem e ele se desenvolva e se vá desenvolvendo, independentemente dos processos que forem, porque são as condições que eu tenho, mais do que um processo, eu tenho determinadas condições e é com essas condições que eu tenho que trabalhar.

A.2. ENTREVISTA DO ENTREVISTADO II

P. O que é que a motivou a iniciar a carreira de docente na ESTeSL?

R. A pergunta remete para uma resposta que não tem que ser linear, ou seja, a coisa é um processo novo, uma espécie de momento desencadeador, ou momento seminal, ou original, que tenha provocado uma espécie de descoberta, de vocação, ou de gosto. Eu, em primeiro lugar, lembro-me de estar na licenciatura, que na altura uma das hipóteses de destino profissional para uma área como a minha, a sociologia, era o ensino do básico ou do secundário, ou seja um ensino não superior. Na altura, como ainda hoje era uma perspectiva que não me agradava muito, sobretudo no chamado ensino regular, aquele ensino oficial, que provavelmente grande parte de nós passou. E essa perspectiva ou prospectiva de desagrado fez com que eu tivesse recusado três possibilidades de colocação. Curiosamente, a minha primeira experiência no ensino dá-se alguns anos depois da licenciatura, no ensino secundário, uma espécie de ironia mordaz, relativamente às minhas perspectivas iniciais. Acontece que este ensino secundário era numa vertente muito específica, que é a vertente profissional, ou seja, eram cursos de especialização de três anos que dava a equivalência ao 12º ano. Foram dois anos lectivos, uma experiência bastante enriquecedora, na qual aprendi muito. Não estou a dizer isto por retórica, ou por simpatia de discurso, não, aprendi mesmo muito e gostei. Aliás, tenho alguma nostalgia, confesso, desse tempo em que recebíamos mal, trabalhávamos bastante, não quer dizer que trabalhemos menos agora, mas de facto recebíamos muito mal e a desoras, mas havia ali uma entrega e uma espécie de sinceridade muito curiosa, que eu também, digamos, de alguma forma vivi com alguma intensidade, na medida em que era mais novo, estava a começar uma carreira e portanto as exigências até financeiras, não se me colocavam como se colocam hoje. Eu passei de uma perspectiva em que não via com agrado um futuro trabalho na área do ensino, na medida em que, a minha concepção de ensino estava talvez, um pouco, fechada e encerrada a uma das vias que eu via quase como inevitável, se não encontrasse outro tipo de trajectória profissional. Neste caso, o meu próprio processo de desenvolvimento profissional levou-me a conhecer outras áreas. Curiosamente e inicialmente no ensino secundário, embora numa área diferente. E a partir desses dois anos, na altura depois sou convidado a dar aulas no ensino superior, nesta Escola, e abre-se um mundo novo. Também vi, inicialmente uma perspectiva de relativa instabilidade e

precariedade e comecei a desenvolver um gosto muito particular por esta posição, por este relacionamento, por esta realidade do ensino superior, particularmente, em áreas de formação que eu desconhecia enquanto áreas profissionais autónomas, nomeadamente as tecnologias da saúde. Também foi um duplo processo, ou um triplo processo de aprendizagem. Eu aprendi a perceber e a desenhar um conjunto de valências profissionais que eu desconhecia como tal. Alguns casos desconhecia em absoluto. Alguns casos, enfim, o nome era-me familiar mas não havia um conjunto de competências, tal como hoje eu as consigo perceber. Foi um processo gradual, mas não lento, foi um processo relativamente rápido de eu começar a desenvolver algum gosto e até bastante gosto por esta área e de me sentir motivado, ou seja, tentando de alguma forma sintetizar, eu senti-me motivado não de uma vez e originalmente, mas fui-me sentindo e descobrindo motivado para isto. Ou seja, a partir desta experiência tive outras experiências também, em áreas congéneres, noutras instituições de ensino superior, à que dou, neste momento, a sociologia, em que descobri curiosamente, (falava do triplo processo de aprendizagem) em que descobri uma área na qual não me especializei, quer durante a minha formação inicial, ao nível da licenciatura, quer depois nas especializações ao nível da formação avançada, quer ao nível do mestrado, quer a nível do doutoramento, que é a área da saúde. A área da saúde, a área das profissões. Esta menos, enfim, porque de algum modo, a minha especialização posterior à licenciatura também remete para o mundo das profissões, mas não para o mundo da saúde. E eu vim a descobrir também no âmbito da sociologia um mundo novo, ou seja foi um múltiplo processo de descoberta, de múltiplos enriquecimentos e como tal, por si só também, me foram motivando, foram promovendo em mim um certo gosto pela descoberta do que é novo, do desenvolvimento de competências num conjunto de áreas que me são novas e no desenvolvimento e afinação de um discurso pedagógico e um diálogo permanente com colegas, sobretudo alunos, que são de áreas bem diversas das áreas que eu provei.

P. Quais são os seus objectivos profissionais? E o que é que o motiva para os alcançar?

R. Os meus objectivos não são um dado acabado, ou seja, às vezes acho que sei quais são, outras vezes tenho-os como um algo que se vai desenhando e que por enquanto não passa de um conjunto de traços ou de impressões. Mas é claro que tenho pressupostos que gostaria de cumprir e objectivos que gostaria de atingir, a médio e longo prazo. Um dos

quais era, eventualmente, poder progredir, não diria na carreira, se é que ela existe, ou deixará de existir, mas seria progredir nesta casa, ou seja, sou professor adjunto e neste momento como as coisas estão, não sendo formalmente o fim da linha, é pelo menos um estagnar de linha, na minha perspectiva e contra o meu desejo um conjunto ainda significativo de anos. Porque a estrutura laboral e de emprego nesta casa, como em outras casas, está relativamente fechada e neste momento sou professor adjunto e isto é um bom lugar de carreira, mas eu sinto que preciso de mais alguma coisa. Em termos de carreira em si, isto presumindo carreira num sentido não jurídico e técnico do termo, mas a carreira no ensino superior existe ou não existe. Para mim existe, na medida em que há um conjunto de patamares que podem eventualmente, pelo menos no ponto de vista teórico podem ser atingidos. Este ponto de vista tem expectativas, não sei se serão goradas ou não, mas sei que serão cumpridas a longo prazo. Para já, motiva-me a ideia em que estou a trabalhar para não ficar no lugar aonde estou, não só por razões financeiras, que não posso negar evidentemente, mas também por outras razões, simbólicas e por aí fora, no fundo, que me motivem a progredir. Mas também, o que me motiva, neste caso, não é só a progressão ao nível laboral, é a progressão também, assumo e assumo sem fazer número, a progressão intelectual. Neste sentido em descobrir novas coisas, promover novos projectos. Esta casa está a começar a dispor algum tipo de mecanismos, quanto a mim, numa fase embrionária e esboçada, mas está a começar, pelo menos há alguma vontade para isso, a desenvolver mecanismos que permitem desenvolver actividades não lectivas, nomeadamente investigação, também serviço à comunidade, mas nomeadamente investigação e era nessa área que eu gostava de apostar e sempre quis apostar. Tenho-o feito dentro das minhas possibilidades, no quadro de outras instituições e projectos fora aqui da ESTeSL. Gostava de o fazer de uma forma mais institucional aqui dentro. Neste momento há dois projectos que correm, no quadro aqui da escola. Já houve mais um em que participei aqui há uns anos, mas a coisa, digamos que ainda está pouco institucionalizada. Está-se a começar a percorrer esse caminho. No mesmo modo, gostava também poder explorar áreas de trabalho de investigação, fora aqui da própria instituição, isso motiva-me pessoalmente. É uma das coisas que me motiva, poder compatibilizar um percurso como docente, sobretudo como docente ligado à Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa e desenvolver trabalho, sobretudo de investigação e de exploração de novas áreas profissionais e até noutra área institucional. Portanto, desenvolver processos colaborativos ou não, mas processos em que eu, de alguma maneira, de parceria ou não, em que eu próprio me

consiga exprimir nos vários contextos institucionais em que me movo, mesmo em que eles não tenham que ter um contacto específico entre eles.

P. No âmbito do Processo de Bolonha, quais considera serem os maiores desafios que deverá enfrentar na sua profissão?

R. Quanto a mim o Processo de Bolonha pode presidir à forma como encaro a resposta, de uma maneira abstracta, ou pode presidir de uma forma não abstracta. Ou seja, uma coisa é o Processo de Bolonha naquilo que são as suas pretensões, expectativas, naquilo que são as suas aspirações, aquilo que se quisermos, pode ser lido como o projecto político e filosófico de Bolonha. Outra coisa, é a forma como tem estado a ser apropriado, concretizado, sobretudo no nosso País, em que, quanto a mim, é relativamente claro o facto de ele constituir um pretexto para cortes financeiros no ensino superior, claramente, para mim. Pode ser um pouco mais do que isto, mas muito do que tem sido feito explica-se a partir deste azimute. Portanto eu vou tentar responder a partir da leitura concreta que faço da aplicação do processo e não de uma leitura abstracta, que não corresponde à realidade, em meu entendimento, do que se tem feito. Enfim, é claro que se abrem expectativas e abrem-se perspectivas. Eu próprio tenho pensado nisto, no sentido de perceber o que é que vai ser possível fazer. Uma das coisas que Bolonha estabelece é a possibilidade de acompanhamento designado tutorial, ou seja, implicando isto ao mesmo tempo, uma autonomia maior do estudante para construir o seu próprio trajecto de aprendizagem, de aquisição, de incorporação crítica de conhecimentos, desenvolvendo competências como a capacidade de investigação autónoma, a capacidade de construção de trabalhos e de discussão dos mesmos, com um processo de pesquisa muito para além das pistas iniciais que os docentes podem fornecer e por aí fora. Sendo que, por outro lado, este ensino tutorial significa um número de horas também designadas de contacto com o aluno, que não passam só pela relação professor-aluno clássica presente numa sala de aula, em que há sobretudo, um conjunto de pressupostos positivos. Portanto, o ensino tutorial extravasa isto, é mais do que isto, significa que há um acompanhamento diferente do próprio aluno, fora do contexto de aula, numa abordagem, podemos considerar talvez mais próxima daquilo que são as preocupações, mais próxima daquilo que são os dilemas, mais próxima daquilo que são os sucessos e os determinados níveis que o aluno vai atingindo. Mas a verdade é que isso é incompatível com o número crescente de alunos em cada turma, ou

seja, de ano lectivo para ano lectivo, eu tenho-me confrontado com um número cada vez maior. Ou seja, com um número cada vez maior de alunos por turma, eu estou confrontado com a antítese do que Bolonha pode ser. Até porque eu tenho a experiência externa, estrangeira, uma breve experiência, de ter acompanhado aulas de estilo seminário num sistema de ensino de nível mundial e esse sistema de ensino baseava-se simplesmente nesse tipo de acompanhamento tutorial na prática. Portanto estamos a falar do sistema anglo-saxónico. Agora, acontece que eu vejo de uma forma muito complicada, tentar meter o rossio na rua da petesga, como se costuma dizer, isto apenas para dar um exemplo. Se nos dão condições muito particulares de trabalho, como é que podem esperar que essas condições se adequem ao tal projecto político e filosófico que eu falava e com o qual, abstractamente, em grande medida me identifico. Portanto, Bolonha, do ponto de vista concreto, não sei o que é que me vai oferecer. Provavelmente me vai oferecer mais trabalho, por menos dinheiro ou pelo mesmo dinheiro e não me vai oferecer, sobretudo as vias de consecução da filosofia adjacente ao processo abstracto de Bolonha. Portanto, eu vejo uma concretização de Bolonha, pelo menos nos momentos ou nos anos lectivos mais próximos, de uma forma relativamente desencantado. Ou seja, não tenho motivações muito desenhadas e as que tenho não são propriamente muito boas. Eu gostava de ter mais condições, enfim, isto não é propriamente o discurso. Eu espero que alguém externo a mim, neste caso uma estância governamental me dê condições, para que eu possa, de alguma forma ser um agente, implicado e eficaz, no sentido de materialização do tal processo filosófico de Bolonha, cuja matriz, uma política diferente para a formação ao nível do ensino superior e da formação avançada está relativamente definida em documentos e em tomadas de posição, desde há muitos anos. Enfim, estou hesitante, tenho algumas dúvidas e vejo algumas sombras na possibilidade, portanto não tenho uma expectativa extremamente positiva. Agora, se formos falar do processo em termos abstractos, sim, tudo é possível, aliás, eu sou um defensor enorme da possibilidade de trabalho ideal, permanente com os alunos, no sentido da sua formação a partir dos contornos específicos, próprios do conceito de seminário, que implica uma autonomia intelectual muito grande e que implica uma implicação grande de parte a parte.

P. O que considera como importante para o desenvolvimento profissional na sua carreira? Com a implementação do processo de Bolonha, sente que o seu trabalho possibilita um maior progresso profissional e pessoal?

R. Fundamental para o meu desenvolvimento profissional, e isto aqui eu, enfim, quase que diria que é um conjunto de preceitos paradigmáticos, para o desenvolvimento profissional de uma carreira da docência, particularmente mas não exclusivamente da docência do ensino superior, é, quanto a mim, uma dupla possibilidade. A possibilidade institucional, ou seja, consagrada, contemplada pela instituição de acolhimento de podermos desenvolver investigação autónoma, não necessariamente espelhável nas disciplinas, mas com elas articulável eventualmente, mas actividade científica autónoma, de investigação, de exploração, que implica um conjunto de condições. Esse conjunto de condições, algumas já as referi, passam pela institucionalização de um contexto institucional, que nos permita investigar, ou seja, pela institucionalização de centros de investigação, com linhas definidas e por definir e o estabelecer de uma cultura de busca de possibilidades de efectivar esta mesma investigação. E essa cultura, traduz-se também numa maior possibilidade de conhecimento do que se faz noutros centros de investigação nacionais e estrangeiros, numa articulação grande com outro tipo de instituições, até financiadoras, ligadas à investigação científica e, sobretudo, com um conjunto de condições particulares de consagração de investigação individual, mesmo que essa investigação individual acabe por ser inserida em grupos...que permitam que essa investigação individual se possa exprimir de um modo não condicionado, pelo menos durante algum tempo, pelas outras obrigações decorrentes de sermos professores, quer obrigações lectivas, quer obrigações, às vezes, não lectivas, de foro pedagógico, administrativo e outro. Ou seja, quanto a mim, o progresso na carreira, deve contemplar a possibilidade de fazer investigação, sendo que essa possibilidade deve reconhecer a existência de instituições formais corporizadas por centros de investigação. Mas também deve dar condições aos professores de eles por exemplo, se quiserem, poderem passar um, dois, três ou eventualmente até mais anos, pelo menos três a quatro anos, fora da instituição, sem perderem necessariamente o vínculo, para fazerem trabalho de investigação que se revele fundamental e eventualmente reverta para a instituição e para a comunidade mais geral de que a instituição faz parte. Ou seja, isto pode vir na figura de licenças específicas, com ou sem vencimento, de licenças sabáticas, por aí fora. Mas, consagrar um conjunto de hipóteses reais, fortes de consagrar uma política de apoio e incentivo ao facto de os professores poderem desenvolver carreiras

de investigação, que não vão substituir as carreiras de docência, mas que as vão fortalecer, catapultando-nos eventualmente para projectos que possam decorrer até fora do País. E isso pode ser no quadro do processo de formação avançada, com mestrados e sobretudo com doutoramentos, como pode ser no quadro de outros processos, como projectos específicos de investigação, extra formação avançada, pós-doutoramentos e outros. Por outro lado, eu considero que é fundamental, e isto é um aspecto, que de alguma forma se revê e se articula com o que eu tinha dito, que é dar condições ao professores, reais, concretas, mas eles também as tem que buscar, isto não é só esperar que as coisas aconteçam, mas de alguma forma, pelo menos obstaculizar a possibilidade de internacionalização da experiência docente (já falei da experiência de investigação), ou seja haver possibilidade dos docentes desta casa poderem ter experiências de ensino, docência lá fora. Ou seja, seja no quadro do programa erasmus para professores, seja no quadro de intercâmbio, seja no quadro colaboração / ocupação com outros países de expressão portuguesa e por aí fora. Ou seja, dá a possibilidade, e não apenas uma possibilidade cosmética, ou seja de ir três, ou quatro dias ou uma semana, em que se passa a maior parte do tempo em ocupações de diplomacia e de conhecimento inter-institucional, do que propriamente em acções efectivas, reais de docência. Quanto a mim, isso tinha que passar por aí, ou seja, haver condições propícias para isso. Os professores poderiam aproveitar ou não aproveitar. Eu acho que isso ainda não existe. Eu acho que a Escola tem contribuído, a Escola não tem obstaculizado e até tem várias formas de promover e fomentar esta possibilidade, mas mesmo assim acho que ainda há algumas falhas e acho que ainda há certo tipo de coisas que poderiam redundar em objectivos mais ambiciosos. Portanto, estas duas coisas, possibilidade de investigação e possibilidade de internacionalização na investigação e na docência. No processo de Bolonha, não sei se ele por si próprio catapulta isto. Portanto, eu acho que isto são duas vias que se podem concretizar em abstracto, independentemente do tipo de opções políticas e problemáticas de transformação do ensino superior. Acho que isto deveria ser uma espécie de política de grau zero, o número um da política, da possibilidade de conceder aos trabalhadores docentes e de investigação de uma instituição ligada ao ensino superior, de eles poderem desenvolver os aspectos pessoais, relacionais, pedagógicos, científicos nas suas áreas específicas de trabalho.

P. No exercício da sua profissão, quais considera ser os seus pontos fortes e os seus pontos fracos?

R. Isso remete sempre para um auto-conhecimento, que às vezes a própria pessoa oculta de si mesmo. Eu acho que os pontos fracos, na minha perspectiva, têm a ver com responsabilidades individuais, mas também responsabilidades não individuais. Eu acho que um dos pontos fracos é a inexistência de uma biblioteca que me dê um conjunto de referências bibliográficas, que possa explorar e que possa dar aos alunos a explorar de uma forma menos limitada do que acontece actualmente, apesar desta Escola subscrever um conjunto de publicações físicas e virtuais já bastante razoável e ainda por cima com a agravante de serem áreas absolutamente diferentes, bastante diferentes mesmo e às vezes áreas pouco próximas, o que torna mais difícil de gerir todo o processo de disponibilização bibliográfica. De qualquer maneira, a nossa biblioteca, e não necessariamente por culpa de alguém, de quem gere, mas a biblioteca objectivamente é fraca. O que quer dizer que eu muitas vezes me vejo quartado de explorar bibliograficamente um determinado tipo de área de conhecimento, que tento de alguma forma abordar nas unidades curriculares e aí há uma falha que não decorre da minha individualidade. Falhas que eu próprio tenho relativamente ao processo, ora bem, sou um tipo relativamente preguiçoso e isso às vezes pode fazer com que eu ceda mais facilmente na própria pesquisa bibliográfica relativamente ao fundo de fontes para as próprias disciplinas. Pontos fortes, é difícil, falar bem de nós é uma coisa complicada. É um exercício de auto-congratulação ou soa pior do que isso, é um exercício de irrealismo arrogante, portanto, eu não sei o que hei-de responder a essa pergunta, sinceramente, tenho alguma dificuldade no que é que eu considero ser um ponto forte em mim. Normalmente prefiro deixar a outros, porque isto também é a via mais fácil, deixar a outros a consideração sobre o que é que consideram mais e menos conseguido relativamente à minha prestação. Pode ser uma escapatória para me eximir à resposta, mas à qual eu não vou deixar de recorrer. Eu não sei quais é que são os meus pontos fortes. Posso dizer que sou um tipo que gosto de pesquisar, convivo muito mal com o imobilismo científico e pedagógico. Posso dizer isso, fica muito bem dizer, até porque corresponde no meu caso à realidade. Posso dizer que sou uma pessoa relativamente inconformada com algumas limitações que encontro e alguns obstáculos, no sentido de poder exprimir em toda a amplitude que eu considero ser o trabalho razoável, minimamente digno de um docente de ensino superior, as tarefas que me incumbem. Posso dizer isto, porque acho que corresponde à realidade, mas eu não sei se isto é um ponto forte ou um ponto que deveria

ser básico para qualquer pessoa que dê aulas no ensino superior, portanto não sei, não sei. Aqui sinceramente não sei o que é que deva responder.

P. Na sua perspectiva, com a implementação do Processo de Bolonha, considera que os pontos fortes do exercício da sua profissão poderão aumentar? Porquê?

R. Mais uma vez, se estivéssemos a falar de Bolonha na sua expressão abstracta sim, claro. Obrigar-me-á a outro tipo de acompanhamento aos alunos ir-me-ia obrigar ao desenvolvimento, à depuração de mecanismos de diálogo e de mecanismos de pesquisa e depois de transformação dessa pesquisa em riqueza da actividade docente na exploração das matérias com os alunos que me iria ser altamente benéfica, ou seja, obrigar-me-á a ser menos expositivo, obrigar-me-á a ter muito mais ginástica, até mental, para ter um acompanhamento com os alunos e provavelmente despertaria a parte do sentido crítico que possuo e que de algum modo, pelo tipo de curso que tem as aulas, se encontra um pouco adormecido. Se Bolonha viesse a ser isto, muito bem. Tal como eu prevejo que nos próximos anos Bolonha venha a ser, tenho algumas dúvidas, tenho algumas dificuldades que algum modo possa expressar os pontos fortes e empola-los e amplificá-los, num contexto em que o processo de Bolonha seja uma realidade.

P. Na sua perspectiva, com a implementação do Processo de Bolonha, considera que os pontos fracos do exercício da sua profissão poderão diminuir? Porquê?

R. Sim, com certeza. Se Bolonha fosse materializada da forma como deveria ser, ou pelo menos da forma como está retoricamente plasmada num conjunto de documentos oficiais, acho que sim, com certeza. Faria de mim um melhor professor. Enriquecer-me-ia até como sociólogo, como cientista. Enriquecer-me-ia num conjunto de capacidades, até comunicativas.

P. A sua motivação aumentou ou diminuiu, face ao Processo de Bolonha? Porquê?

R. Não sei, não sei. São boas perguntas. Não sei porque Bolonha para mim ainda continua a ser uma miragem, permanece como algo relativamente indefinido, ou como algo relativamente longínquo. Não vejo Bolonha implementada, vejo um novo plano de estudos,

vejo um conjunto novo de disciplinas, mas também vejo que os processos pedagógicos não se alteram. E a relação que a tutela ministerial dá à forma como dota as instituições, neste caso a Escola, de possibilidades materiais, de contratação de novos docentes e de investimento num conjunto de bens relacionados com o desenvolvimento formativo, ou seja, a forma pobre e tendencialmente retraída em retracção como isso está a acontecer, muito sinceramente, não me augura propriamente uma perspectiva muito boa. Portanto, eu não sei o que é que hei-de pensar da minha relação com Bolonha, porque eu não vejo Bolonha tal como eu assumo que seja Bolonha, não o vejo materializado no ensino universitário e no ensino politécnico português. Particularmente, porque tenho um conhecimento e uma implicação diferente no domínio desta Escola e não imputo responsabilidades necessariamente aos órgãos da Escola, porque para isso teria que as imputar também a mim, porque faço parte dos agentes desta Escola, mesmo que não tenham uma inserção formal nos órgãos de gestão, mas faço parte das instâncias de cidadania específicas e particulares desta Escola e como tal, se tenho que culpar alguém, obviamente me incluo no rol. Mas eu penso que isto não é uma questão de acusar, é uma questão de reconhecer que o processo não está a ser implementado, ou pelo menos não está a ser materializado como devia e como era suposto, pelo menos na minha perspectiva, na Escola que conheço que é esta. E como tal, isso faz com eu não tenha propriamente uma ideia definida, nem mal nem bem, relativamente à questão particular que me é colocada.

A.3. ENTREVISTA DO ENTREVISTADO III

P. O que é que a motivou a iniciar a carreira de docente na ESTeSL?

R. Relativamente à carreira de professor eu acho que é muito motivante, primeiro porque lidamos com gente muito jovem, gente de várias culturas e com o objectivo de dar, além do conhecimento que nós possamos transmitir, ajudá-los a formar como seres humanos.

P. Quais são os seus objectivos profissionais? E o que é que o motiva para os alcançar?

R. O meu principal objectivo é que os alunos venham a ser bons profissionais. Relativamente ao que me motiva para isso é tentar organizar o curso o melhor possível, com a respectiva docência, de maneira a que nós os possamos formar quer cientificamente, quer como pessoas.

P. No âmbito do Processo de Bolonha, quais considera serem os maiores desafios que deverá enfrentar na sua profissão?

R. Para mim, os maiores desafios é a aplicabilidade do próprio processo de Bolonha. Teoricamente, ele tem muitos pontos positivos, penso que existe ainda problemas, nas próprias instituições, quer a nível da parte física das instituições estarem preparadas, com meios tecnológicos, para que se possa aplicar as novas metodologias de ensino e a preparação da própria docência para um novo modelo de ensino, que aparece agora e que os professores, ao fim ao cabo, acabam por estar um bocadinho viciados no modelo expositivo do modelo antigo. Portanto, esta mudança, deveria ser uma mudança com tempo, com formação e isso não se verifica.

P. O que considera como importante para o desenvolvimento profissional na sua carreira? Com a implementação do processo de Bolonha, sente que o seu trabalho possibilita um maior progresso profissional e pessoal?

R. Como desenvolvimento profissional, o que eu acho mais importante é que permite uma relação com o aluno que favorece novas maneiras de pensar e até desenvolver um pensamento de pesquisa nos próprios alunos e no próprio professor. E isso permite que o trabalho contínuo, do dia a dia, também possa ser aproveitado para a própria investigação

como temas, porque quer o aluno quer o professor é levado num pensamento contínuo, numa reflexão contínua, até sobre os próprios temas, os próprios assuntos discutidos. Portanto, os assuntos devem ser discutidos, não só de uma forma de entendimento, mas também para além disso de uma pesquisa por detrás para se poder fazer uma reflexão profunda sobre os temas a ensinar. Em consequência disto, eu penso que possibilita um maior progresso profissional e pessoal, para quem gosta desta metodologia de ensino, porque para quem não gosta, esta descontinuidade de saber, ou seja, este tentar sempre reflectir sobre o que nos aparece no momento, é muito complicado. Não sei se as pessoas estão preparadas, eu acho que este processo de Bolonha vai levar muitos anos a atingir êxito, porque é um modelo que tem que ser aceite, quer pelo aluno, e os alunos portugueses, eu penso que não estão habituados desde o secundário a ter um determinado ritmo de trabalho e encarar o conhecimento como uma tarefa contínua. E portanto, é um bocadinho complicado a aplicação deste processo de Bolonha.

P. No exercício da sua profissão, quais considera ser os seus pontos fortes e os seus pontos fracos?

R. Os pontos fortes é o ensino em si e o contacto com os alunos. Os pontos fracos, que eu considero até bastante fraco é a falta de meios que os professores têm para se desenvolver, quer a nível do conhecimento, quer até a nível de disponibilidade de tempo, porque, das duas uma, ou existem duas carreiras e uma é de professor a cem por cento, que não é desprestigiante, é uma carreira e uma carreira paralela de investigação, ou se é pedido ao professor do politécnico que faça uma investigação com determinada qualidade, tem que se dar meios materiais bem como disponibilidade de tempo para a realização da tarefa de investigação. Deverá existir protocolos mais concretos, quer com instituições de saúde, de maneira em que houvesse uma parceria muito íntima entre a instituição de ensino e a instituição de saúde, ou empresa ou aquilo que for, que possibilitasse que o professor tenha uma relação de tal ordem com essa instituição que pudesse fazer e ter determinada liberdade para fazer a sua investigação.

P. Na sua perspectiva, com a implementação do Processo de Bolonha, considera que os pontos fortes do exercício da sua profissão poderão aumentar? Porquê?

A.4. ENTREVISTA REFLEXIVA DO ENTREVISTADO I

P. Na primeira entrevista questionei-lhe o que é que a tinha motivado a iniciar a carreira de docente na ESTeSL. Respondeu-me que na altura que se candidatou estava em desenvolvimento novos currículos e que nesses mesmos iria haver alguma centração nos aspectos psicológicos e psicossociais da doença. Qual foi a influência da psicologia nos cursos da ESTeSL e nomeadamente no curso de Radioterapia?

R. Primeiro, gostaria de rectificar um bocadinho aquilo que disse até agora. Quando vim para a Escola não é que fosse haver uma centração. Aquilo que me parecia que era o projecto, era que estas áreas, eram áreas que iriam ter a partir dos novos currículos, iriam ser consideradas como áreas de formação e que seria possível desenvolver projectos orientados para cada um dos cursos, numa área social e humana. Relativamente à radioterapia, nós sentimos que foi um das áreas que melhor aderiu, que melhor percebeu. Se calhar porque são pessoas que trabalham com populações muito específicas, com doentes com cancro e no fundo que sentem muitíssimo todos estes aspectos. A importância que foi atribuída à psicologia foi bastante, mas mais do que isso, foi possível desenvolver currículos ou disciplinas específicas, que foram bem entendidas pela coordenação da área. Foi possível trabalhar com a coordenação da área para o desenvolvimento dessas disciplinas e aquilo que eu considero é que com a radioterapia, as minhas expectativas satisfeitas. Não aconteceu o mesmo com outras áreas dentro da Escola, mas com a radioterapia sinto que sim, ou seja, não vejo maneira nenhuma gorada a expectativa. Penso que valeu a pena.

P. Respondeu também que era pelo facto de ser um projecto novo, por poder estar numa área de coordenação do projecto, por o projecto ser em temas actuais e ter uma orientação inovadora. Em que medida isto a motiva?

R. Motivou-me a um nível máximo. Neste momento o que mais me motiva são duas coisas. Por um lado, acho que houve com algumas das áreas um trabalho começado que ainda não está terminado, mas que foi muito estimulante, como com a área da radioterapia. Acho que há muito mais que nós podemos fazer e aquilo que me motiva hoje é pensar que vamos ter projectos importantíssimos de futuro. Ainda agora venho de uma reunião em que falamos de serviço à comunidade. Já estou outra vez a pensar, que maravilha vamos fazer isto. Por outro lado, há uma dada altura que nós não temos energia para tudo e nós temos que escolher para onde temos que canalizar a nossa energia. E quando eu falo de energia,

falo em motivação. Porque motivação não é mais nada do que energia. Na medida em que eu tenho que estar motivada, obviamente muito mais para determinadas áreas do que para outras. Uma áreas por e simplesmente abandonei, acho que não vale a pena, acho que não houve entendimento e como tal não vale a pena. Não podemos estar aqui permanentemente que os peixes ouçam. Outras áreas que eu noto é que ainda não foram suficientemente ouvido e motiva-me. Há coisas que ainda podem ser ouvidas e trabalhadas e isso também me motiva. Eu não me sinto apenas motivada quando tudo corre bem. Aquilo que não corre bem, também consigo dizer que ainda vai correr bem e isso motiva-me. Assim como com a radioterapia que correram bem, e como há tantas coisas ainda a fazer continua a motivar-me. E outras coisas que ainda me continuam a motivar são os projectos inovadores, na mesma, outra coisa são os resultados positivos que vamos tento em algumas das áreas. Motiva-me muitíssimo a forma como os estudantes recebem estas disciplinas e muitas vezes recebem estas disciplinas depois de terem sido massacrados sobre a pouca importância que elas têm e eles continuam a recebê-las de uma forma muito positiva e continuam a chegar ao fim do ano e dizerem-me que foi importante, que foi importantíssima a disciplina e isso também me motiva muitíssimo. Motiva-me muito as pessoas que vêm do exercício e que chegam ao fim e dizem que é tão importante nós termos disciplinas dessas. E isso já chega para eu me sentir motivada. Eu também sou uma pessoa que me motivo facilmente, mas também quando desisto, desisto, é como digo, não temos energia para tudo.

P. Como é que iniciou a sua integração na ESTeSL?

R. Eu vim por concurso. Abriu concurso para professor adjunto e eu concorri. Naquela altura eu não fiquei em primeiro lugar, fiquei em segundo lugar. Eu estava nessa altura a dar aulas na escola de enfermagem, tinha o meu consultório e estava ligada a hospitais. Na altura escrevi uma carta a dizer que não concordava com a atribuição de alguns pontos à pessoa que ficou em primeiro lugar. Por variadíssimas razões, uma delas até porque a pessoa em questão tinha zero na formação em psicologia da saúde. E disseram-me que mesmo que essa pessoa entrasse haveria lugar para mais uma pessoa. No entanto a pessoa desistiu e fiquei então como coordenadora. Nessa altura eu estava com a possibilidade de entrar na faculdade de psicologia e fiquei em dúvida. Houve uma pessoa que marcou tudo isto, chama-se Dr.^a Ilda. A Dr.^a Ilda teve duas reuniões comigo e pronto, conquistou-me.

Porque me apresentou realmente um projecto enorme e aquilo que eu ia fazer na faculdade de psicologia era para dar aulas numa disciplina que era a história da psicologia, ou seja, uma coisa muito pouco motivante. E aquilo que ela me apresentou foi um projecto com uma equipa nova, que tudo isto vai ser revolucionado. O presidente do conselho científico, na altura, Professor Rui Canário a quem eu apresentei um projecto e que ele achou muito bom e que tinha pernas para andar. E pronto, o meu processo foi esse. Foi um processo através de sedução. Terem-me realmente apresentado um projecto que me parecia uma coisa fantástica. Eu de repente iria poder direccionar aquilo que tinha aprendido para a radioterapia, para a fisioterapia...Aquilo pareceu-me uma coisa brutal, gigantesca, mas ao mesmo tempo extremamente estimulante, muito estimulante.

P. Referiu também que o processo de Bolonha pode ter aspectos positivos e esses mesmos aspectos podem ser negativos. Poderia dar algum exemplo deste tipo de aspectos?

R. Por exemplo, aspectos positivos, levar os alunos a um desempenho maior no seu auto-conhecimento, é extremamente positivo. Pode ser absolutamente negativo, se esses alunos não estiverem devidamente acompanhados no seu próprio processo de pesquisa ou de procura para o seu auto-conhecimento. Pode ser extremamente negativo, se os alunos, eles próprios, não estiverem preparados para o fazer. De repente temos algo que poderia ser muitíssimo bom, mas que se nós abandonar-mos completamente, ou seja, se tomarmos um dos objectivos de Bolonha quase que de forma anárquica, displicente, então o objectivo vai-se tornar obviamente um objectivo negativo. Outro exemplo, um aspecto positivo, diminuir-mos o tempo, o número de aulas expositivas e aumentar-mos o número de aulas tutoriais, é positivo, óptimo. Se nós fizermos as duas coisas, ou seja, se realmente diminuir-mos as aulas expositivas e aumentar-mos as tutoriais, porque se só fizermos metade, é extremamente negativo.

P. Menciona na resposta "...o que eu considero ser um bom professor...". O que é que considera ser um bom professor?

R. Um bom professor é uma pessoa que se mantém actualizada, é uma pessoa que revê anualmente as suas aulas, é uma pessoa que apresenta uma aula cuidada, pensada e como

digamos uma aula que seja actual. Um bom professor é alguém que estabelece regras de bom funcionamento dentro da sala de aula, de tal maneira que os alunos que queiram lá estar, possam lá estar e aprender. Um mau professor é aquele que por e simplesmente chega à aula, expõe o que tem a expor, independentemente do grau de ruído que possa existir e que faça com que os alunos que tem vontade de lá estar, não ouçam. Isto para mim é um mau professor. É quase como um mau educador. Um bom professor é uma pessoa disponível, ou seja, é alguém que não pode de maneira nenhuma ficar limitado nem ao horário de aulas, nem ao horário de atendimento. Porque esse horário pode ser incompatível com o aluno. E penso que o bom professor também deve ser uma pessoa interessada e fascinada com a vontade do aluno aprender. Eu acho que a actividade de ensinar tem que fascinar, de tal maneira, que eu diga, como acontece às vezes ter um aluno que se lembrou de repente, no meio da matéria toda de ver lá um bocadinho e que me vem perguntar um texto e isso motiva-me logo. Um bom professor é alguém que se sente fascinado com isso e consegue fazer tudo o que está ao seu alcance para conseguir responder a uma situação dessas. Um bom professor é alguém que tem preocupação em termos de avaliação, ou seja, que se preocupa em diminuir ao mínimo a injustiça da avaliação, porque é sempre uma injustiça, mas diminuir isso ao mínimo. E se tem a abertura suficiente para que alunos, independentemente da nota que tiverem e independentemente da relação que tiverem com o professor, possam vir ver o seu teste, ver o que erraram, corrigir eventuais erros. Será este, penso eu, um bom professor.

P. Questionei-lhe também o que é que considerava como importante para o desenvolvimento profissional na sua carreira. Respondeu-me que primeiro era a sua constante actualização em termos do que se faz, nas áreas de ensino. Que áreas de ensino? Área de ensino da psicologia? Área de ensino da psicologia da saúde? Ou Outra?

R. Nós temos realmente três áreas. Nós temos, por um lado, a psicologia geral. E aos nossos alunos nós temos sempre quer dar um bocadinho de psicologia geral, senão não vão perceber a psicologia da saúde, o que me leva a estar actualizada na área da psicologia. Imagine, eu dou psicologia do desenvolvimento, a fisioterapia, eu tenho que estar perto das áreas da psicologia do desenvolvimento e actualizada quando à bibliografia que sai da psicologia do desenvolvimento. Depois eu tenho que estar também actualizada em termos

da psicologia da saúde geral. O que é que saiu em termos de modelos e coisas transversais. E tenho que dar outro passo, tenho que estar actualizada na área específica dos cursos onde eu dou. Por exemplo, é completamente diferente de nós darmos psico-oncologia ou dar psicologia ambiental. É completamente diferente eu dar psico-oncologia ou dar psicologia da fisioterapia. Há questões que são muito específicas da oncologia que não são tão específicas na fisioterapia. O professor que estiver com a psico-oncologia, para além de ter que estar actualizado na psicologia e na psicologia da saúde tem que estar actualizado em tudo aquilo que se faz na psico-oncologia, o que é que está a ser feito, o que é que se avançou. Que resultados nós temos na investigação. E é um esforço que nós fazemos aqui no departamento e está a dar resultado, nós temos professores afectos s determinadas áreas, porque era impossível estarmos sempre actualizados em tudo.

P. Respondeu-me que em segundo lugar que era a sua actividade como profissional com doentes. O que leva da ESTeSL para os doentes e vice-versa?

R. Aqui da Escola para os meus doentes levo é a sensibilidade dos profissionais e ao mesmo tempo tudo aquilo que eu faço em termos de actualização. Eu quando me actualizo para as minhas aulas obviamente que estou a ganhar conhecimentos e isso eu levo para os doentes. O que eu trago dos meus doentes para a Escola, é imenso, é a realidade, trago os casos, trago aquilo que os meus alunos gostam imenso que são as histórias, vivências, trago situações práticas, trago dilemas, trago situações que tem que ser resolvidas e que são expostas. E que eu penso que os alunos, por poderem viver e viver de uma forma controlada, porque nós estamos ao pé deles e vamos vendo como se poderia fazer...estarão mais preparados para enfrentar uma situação, mais tarde ou mais cedo isso vai-lhes acontecer, com mais ou menos frequência, mas vai acontecer.

P. Finalmente respondeu-me em terceiro lugar que importante para o seu desenvolvimento profissional era a sua actividade na área de investigação. Está a desenvolver alguma investigação importante, no momento, para o desenvolvimento de alguma unidade curricular?

R. Neste momento estou com duas investigações que eu acho muitíssimo interessantes, de mestrandos, na área da adesão e que está a fazer com que eu pesquise, pesquise coisas

novas na área da adesão que são muito importantes. Estou a seguir uma investigação também, que me parece muito importante na área do stress, que é outra das áreas que eu gosto bastante. E estou a engendrar que ainda não se pode falar muito, um projecto grande de investigação, que vai ser também na área do stress profissional, mas estamos muito no início. Estou ainda a colaborar em algo, que mais tarde ou mais cedo, vai passar a investigação algo na área da comunicação, que também me parece interessante.

P. Refere que “Mais uma vez, a noção que eu tenho é que nós estamos a pegar no Processo de Bolonha aos bocadinhos e, ou se pega no Processo de Bolonha todo, e então aí nós começamos a ter aulas tutoriais, verdadeiramente, com grupos pequenos de alunos verdadeiramente, com trabalhos marcados, com o aluno a ter que trazer trabalho à medida...e o professor ter tempo de ir vendo à medida....e então isso é implementar o Processo de Bolonha. O que entende por trabalho à medida?

R. Trabalho que é feito semanalmente. Olhe, muito simples, neste momento tenho trabalhos à medida. Aquilo que aconteceu com a ida para os Açores, que é uma coisa mais tutorial à distância. E aquilo que eu tenho é uma questão por semana e aquilo que eles fazem é mandarem-me as respostas, que eu vou ler corrigir, reenviar e mostrar quais são os pontos que não estão devidamente trabalhados. Ou seja, quando eu digo à medida, é à medida do peso da disciplina, digo à medida do tema que está a ser tratado, à medida do esforço que se está a pedir ao aluno. Vamos imaginar que a minha disciplina tem três ECTS, é reservado um determinado tempo para os alunos pesquisarem e fazerem trabalho e eu não posso ultrapassar esse tempo, de maneira nenhuma. Aliás, às vezes acontece exactamente o contrário, tenho é que eu dizer-lhes, que pela vossa rica saúde não me apresentem trabalhos com vinte páginas, porque não é à medida, não faz sentido. Vocês tem que pensar que esta disciplina tem determinado tempo e não tem mais tempo do que isso.

P. Refere também que “...não se está a implementar processo de Bolonha nenhum. Está-se a implementar ideias, bocadinhos e se há realmente algum benefício, podemos dizer que está adulterado, com esta implementação muito quartada do processo de Bolonha.” Pergunto então, o que quer dizer com esta afirmação?

R. Que por e simplesmente o processo de Bolonha é um todo. E uma das duas. Ou nós pegamos no processo, as instituições e os governos estão preparados para fazer uma verdadeira revolução, que não fizeram, no ensino superior, e aí implementamos o processo de Bolonha. E o processo de Bolonha exige muitos meios, muitos recursos e muito dinheiro e esse é o grande problema. Ou então pegamos em bocados do processo de Bolonha, que nos interessam, como por exemplo a diminuição do número de horas, é óptimo, pois deixo de ter professores, porque em vez de ter uma disciplina de quatro horas, tenho de duas. E isso queria dizer um aumento das aulas tutoriais, ou seja, só pego na diminuição do número de horas, ou seja, pego naquilo que me é interessante, principalmente em termos financeiros e por e simplesmente negligencio tudo aquilo que é em termos de qualidade académica ou qualidade pedagógica, pronto e é isso que se fez. No fundo nada mudou, porque o que aconteceu na maior parte das faculdades foi pintar as paredes, mais nada e aquilo que aconteceu foi deixarmos de ter licenciados para passarmos a termos mestres e nada mudou também porque para ir para o mercado de trabalho tem que ter mestrados integrados, ou seja, são licenciados na mesma. Houve uma coisa boa, em termos de governo, em termos de Estado, que para muitos dos cursos, o Estado parou de pagar cinco anos e passou a pagar três, que é óptimo, ou seja, redução de custos e de resto não se viu mais nada. O processo de Bolonha foi o quê mais do que isto? Não foi nada, tudo o resto foi escondido.

P. O que poderia ser alterado para ele ser correctamente implementado?

R. Motivação política, motivação governamental, motivação das próprias escolas e uma coisa que acho que é muito importante que é deixar de ter medo. Uma das razões pelas quais, foi porque se teve muito medo de mexer em instituições, em cargos e lugares que estavam completamente fixos, dentro das faculdades e dentro das Escolas. E teve-se medo de mexer com essas pessoas e essas estruturas e por e simplesmente não se fez, não se fez e não se vai fazer, mesmo. Aliás, nós vamos assistir dentro de pouco tempo ao abandono do processo de Bolonha. Já estamos a assistir, em pequena escala, mas será em grande escala.

P. Questionei-lhe quais seriam os seus pontos fracos, no exercício da sua profissão. Respondeu-me que um dos seus pontos fracos seria o facto de nem sempre ter aulas tão práticas como aquilo que gostaria. Que tipo de aulas gostaria?

R. Aquilo que eu gostaria era de dar um tema na teórica e transportar esse tema para a prática, ou seja que o tema pudesse ser visto em termos de casos, resolução de casos, de visualização de entrevistas e de análise de campo.

P. Na primeira entrevista, refere que aquilo que lhe é pedido é que envie bibliografia para os alunos e que os ponha a trabalhar e que não vê nada de positivo. Porquê?

R. Porque os alunos não trabalham na bibliografia que eu lhes envio. É simples.

P. Questionei-lhe também se a sua motivação aumentou ou diminuiu face ao processo de Bolonha. Respondeu que tenta que não diminua, porque continua centrada naquilo em que considera que consegue dar aos seus alunos. O que é que considera que consegue dar aos seus alunos?

R. O melhor, ou seja, tudo aquilo que eu lhe respondi quando disse o que considerava ser um bom professor. E tento fazer isso apesar do processo de Bolonha, ou seja, o processo de Bolonha em termos individuais, não me trouxe, nem me tirou nada, rigorosamente nada. A única coisa que eu penso é que aquilo que eu tenho que ser é um bom professor, independentemente dos processos que me ponham à frente. Apesar do processo de Bolonha eu continuo a tentar ser bom professor. Eu acho que uma pessoa podia perfeitamente escudar-se no processo de Bolonha e de repente apresentar meia dúzia de acetatos e dizer meus caros amigos agora vocês tem que pesquisar imenso. Como eu não considero isso ser um bom professor, eu acabo por ser um elemento de boicote do processo de Bolonha e digo lamento muito eu sou professor e como professor que sou, eu tenho direitos e obrigações e as minhas obrigações é trazer-vos aulas, aulas que sejam preparadas que vocês entendam e que saiam daqui com uma maior informação. Se o processo de Bolonha não diz isso, lamento, porque eu não vou mudar por causa do processo de Bolonha.

A.5. ENTREVISTA REFLEXIVA DO ENTREVISTADO II

P. Na primeira entrevista questionei-lhe o que é que o motivou a iniciar a carreira docente na ESTeSL. Respondeu-me que foi um duplo processo e um triplo processo de aprendizagem. O que quer dizer com isto?

R. Quando eu digo um processo de aprendizagem, tem a ver com o que aprendi, aprendi uma área nova, sobre a qual não sabia, aprendi que gosto dessa área, ou seja a área do ensino superior. E também actualizar uma aprendizagem sobre o que é ser docente no ensino superior a um grupo novo que eu não conhecia. Também houve uma aprendizagem a esse nível, que são as tecnologias da saúde e num contexto novo. É sobretudo isso.

P. Refere também que aprendeu a desenhar um conjunto de valências profissionais que desconhecia. Em alguns casos, desconhecia em absoluto. Noutros o nome era-lhe familiar, mas não havia um conjunto de competências, tal como hoje as consegue perceber. A que valências e competências se refere?

R. Quando me refiro às valências estou a referir-me às valências profissionais relacionadas com as áreas de intervenção, com os cursos das tecnologias da saúde. Ou seja, havia um conjunto de valências, ou seja, um conjunto de áreas profissionais que desconhecia. E outras que eu não associava, nessa altura, o tipo de competências e de perfil específico de formação, quer de desempenho, que obviamente associo hoje, na medida em que, de algum modo estes dez anos, me permitiram ir conhecendo mais a fundo o tipo de áreas e as suas atribuições.

P. Menciona também que se foi sentindo e descobrindo motivado para isto. Porque?

R. Uma das vias de motivação tem a ver com o eu ter descoberto possibilidades de articulação da a minha área específica de formação, com áreas que à partida parecem não ter algum tipo de ligação, sobretudo em domínios específicos como a alimentação, como a saúde, como o corpo. Isso foi-me motivando, na medida em que a minha própria experiência de relacionamento com áreas novas e com públicos novos, para mim, me permitiu ir descobrindo novas pontes e novos tipos de contacto com estas áreas.

P. Refere também que veio a descobrir na sociologia um mundo novo, o desenvolvimento de competências num conjunto de áreas que lhe são novas e também no desenvolvimento e afinação de um discurso pedagógico. O que quer dizer com discurso pedagógico?

R. Visto retrospectivamente quer dizer duas coisas. Por um lado, um conjunto de competências ao nível pedagógico, no sentido da transmissão de conhecimento e no sentido de auscultação e do diálogo, por um lado, ou seja, acho que pedagogicamente cresci e desenvolvi-me com esta experiência. Mas, por outro lado, também, essa mesma experiência alimentou-me a possibilidade de reflexão sobre os planos mais abstractos do que é o ensino e a aprendizagem no ensino superior, na área da saúde, num universo mais específico das tecnologias da saúde. Ou seja, discurso pedagógico nestes dois sentidos, um sentido, um discurso sobre a pedagogia e o discurso sobre os métodos pedagógicos, que eu no fundo posso achar mais ou menos adequados no contexto. E por outro lado a minha própria componente discursiva, no sentido expositivo, mas também no sentido dialogal, no sentido demonstrativo, das minhas próprias competências pedagógicas.

P. Questionei-lhe sobre os seus objectivos profissionais. Um deles era a progressão na carreira. Como é que gostaria de progredir aqui na ESTeSL?

R. Gostava de progredir depressa e muito, mas isso não é possível neste momento. Eu gostava de a prazo, perceber que as vias não me estão cortadas, ou seja, que de momento, o patamar de carreira que conquistei, de alguma forma não é o fim da linha, ou mesmo não sendo o fim da linha, não é um ponto onde eu vou estacionar durante muito tempo. Às vezes, independentemente do próprio esforço pessoal, de construção curricular que eu faço como investigação, publicações, comunicações e experiência docente....como é que eu gostava de progredir? Eu gostava, enfim, de passar de grau de carreira, em princípio, talvez seja o último a breve trecho, ou pelo menos a médio trecho, se bem que não seja isso que eu imagino que vai acontecer.

P. Refere também que é professor adjunto e isso é um bom lugar de carreira. Mas sente que precisa de mais alguma coisa. O quê?

R. Preciso de ter mais condições, não são propriamente condições físicas. Preciso de me perceber num ambiente institucional, que de alguma forma, promova um conjunto de ideias que eu próprio proponho para o ensino superior. E que não me obstaculizasse que eu concretizasse essas ideias, nomeadamente mobilidade internacional, investigação, algum tipo de licença que não onerasse a própria instituição. Ou seja, há um conjunto de condições que eu gostaria de sentir possíveis aqui na Escola.

P. Menciona que o que o motiva se relaciona também por questões financeiras, mas também por questões simbólicas e por aí fora. O que quer dizer com esta afirmação?

R. É claro que as questões financeiras não são más, mas não são estratosféricas. As questões simbólicas também são importantes e por outras que não são simbólicas, que têm a ver com a minha anterior resposta, ou seja, eu gostava que a este lugar de carreira também, não por ser lugar de carreira, mas digamos, à minha inserção profissional correspondesse não só um conjunto de atribuições e competências, mas também de responsabilidades ao nível de docente, mas também a outros níveis, mesmo que docentes, mas por exemplo, transportando-me lá para fora. Dando-me essa possibilidade e por exemplo não perdendo o lugar que tenho. Por outro lado, do ponto de vista simbólico, evidentemente que o professor coordenador e o professor adjunto podem fazer coisas diferentes, mas também não é o que podem fazer. Além disso, entre o politécnico e o universitário há diferenças reais em termos de remuneração, mas outras também muito importantes. E isto repercute-se nas possibilidades que o reconhecimento numa das carreiras permite e nas impossibilidades que o menor reconhecimento noutra permite. Isso às vezes não tem a ver necessariamente apenas com as instituições em si, mas com a tutela e com as políticas mais gerais e sobretudo com a doutrina que se pretende para o ensino superior.

P. Refere também e passo a citá-lo “...neste momento há dois projectos que correm no quadro aqui da Escola. Já houve mais um em que participei aqui a uns anos, mas a coisa, digamos está pouco institucionalizada.” Como considera que se podiam institucionalizar?

R. Há uma coisa que faz absolutamente falta, que é haver o lugar institucional, no seio desta escola para a investigação. Isto para mim, o mais óbvio seria traduzir-se, num centro de investigação ou mais que um centro, mas pelo menos um centro de investigação que depois poderia ter áreas de especialização. Há uma necessidade, quanto a mim absoluta, que nesta escola passe a existir uma estrutura institucional, real, com valor jurídico, mas também com valor de reconhecimento que albergue os projectos de investigação, que de algum modo esta escola participe, que a escola promova e que seja da lavra da própria escola.

P. Menciona que considera o processo de Bolonha de uma forma abstracta e de uma forma não abstracta. O que quer dizer com isto?

R. Abstracta, obviamente é a forma como eu reflecto sobre as possibilidades ou as impossibilidades que Bolonha trás, ou seja, como é que eu acho que de algum modo o modelo que se propõe ao nível internacional, o modelo de ensino-aprendizagem, de formação de alunos do ensino superior. Ou seja, discutir abstractamente o que é que se pode ou não se pode fazer, ou seja, discutir, no fundo, filosofias de ensino-aprendizagem. Depois, não abstractamente, é a forma como eu vejo Bolonha concretizada ou a tentativa de concretização de Bolonha, segundo as contingências que temos num País como o nosso e sobretudo que temos num sistema de ensino superior como o nosso. E nesse ponto de vista o tipo de reflexão que eu faço é claramente diferente.

P. Porque é que considera que o processo de Bolonha não está a ser correctamente implementado em Portugal?

R. Em primeiro e óbvio lugar, estão questões de ordem financeira. Parece-me inevitável falar disto. Ou seja, há constrangimentos vários que se tornam próprios, não condicionantes a ultrapassar e a enquadrar, mas eles próprios tornam-se pressupostos da concretização da implementação do processo de Bolonha em Portugal. Estes constrangimentos financeiros, que obrigam que se veja o processo de Bolonha como uma oportunidade de redução de custos, nas instituições de ensino superior. E isso inquina o processo à nascença. Por outro lado não há uma tentativa de reflexão e debate e sobretudo não há uma tentativa suficientemente sistematizada e profunda de tentar perceber

exactamente o que é que é Bolonha em termos de modelo que subjaz. E que de maneira isto se pode traduzir numa política global para o ensino superior.

P. Não entende que Bolonha é um processo regenerador para a própria instituição, bem como para os docentes que nela trabalham?

R. Sim, perfeitamente. Mas mais uma vez, remeto para a história da dimensão abstracta e a dimensão concreta de Bolonha.

P. Menciona que tem umas condições de trabalho muito particulares e que é difícil com elas aplicar o processo de Bolonha. Poderia enumerar algumas dessas condições?

R. Em primeiro lugar, o tipo de planeamento das aulas, que não deixa de estar relacionado com uma segunda dimensão, que tem a ver com o número dos próprios discentes. Ou seja, o número de alunos aumenta todos os anos, não há contratação de novos professores e espera-se que caiba à capacidade inventiva do professor, a gestão do contacto pedagógico com turmas que podem chegar aos quarenta ou mais indivíduos. Nesse ponto de vista, a questão tutorial, enquanto processo chave, ou dos processos chave, aos quais preside o esforço de concretização do processo de Bolonha, esfuma-se, perde-se. Acho que passa muito por essas duas vias, embora haja outras.

P. O professor também refere que e passo a citá-lo “...eu espero que alguém externo a mim, neste caso uma estância governamental me dê condições para que eu possa, de alguma forma, um agente implicado e eficaz, no sentido da materialização do tal processo filosófico de Bolonha, cuja matriz, uma política diferente, para uma formação ao nível do ensino superior e da formação avançada, está relativamente definida em documentos e em tomadas de posição desde à muitos anos.” Que política diferente refere na sua afirmação?

R. Quando falo de política diferente é a matriz doutrinária, a matriz política, se quiserem, que está prevista para Bolonha, num conjunto de documentos, que foram transformando o processo de intenção e de proclamações iniciais num conjunto de medidas e propostas cada vez mais específicas, cada vez mais esmiuçadas e cada vez mais particularizadas, mais

concretizáveis. Esse conjunto de documentos que foram produzidos por estâncias internacionais, nas quais Portugal se representou e por estâncias também nacionais, propõem uma visão para Bolonha e essa visão para Bolonha, quanto a mim, não está de modo nenhum representada, nas possibilidades que são dadas efectivamente na forma como Bolonha está a ser levada a cabo, aqui no instituto politécnico de Lisboa, nomeadamente nesta Escola. Portanto, parece-me que esta diferença reside sobretudo no hiato de proclamação de uma proposta nova, de uma proposta de construção autónoma, no seu próprio percurso formativo, no seu próprio percurso de competências. Desta forma, a matriz e a possibilidade de a concretizar em Portugal, não me parece corresponder integralmente.

P. Questionei-lhe o que é que considera importante para o desenvolvimento profissional na sua carreira. O professor respondeu e passo a citá-lo “...fundamental para o meu desenvolvimento profissional, e isto aqui, enfim, quase diria que é um conjunto de preceitos paradigmáticos para o desenvolvimento profissional de uma carreira de docência, particularmente, mas não exclusivamente da docência do ensino superior, é quanto a mim, uma dupla possibilidade.” Poderia explicar esta afirmação?

R. Por um lado, a tal possibilidade de realizar investigação, mediante um apoio efectivo da própria organização, ou seja, apoio jurídico, apoio de gestão, contabilístico até. E depois a possibilidade de docência ou investigação em contexto interno ou externo, sem que isso implique algum tipo de sacrifício, ao nível da perda de regalias, nomeadamente em termos de lugar que ocupo. Ou seja, a internacionalização ao nível da possibilidade de fazer investigação noutro país, ou noutra instituição em Portugal. E também a possibilidade de me internacionalizar, não só pela via da investigação, mas pela via da própria docência, do ensino. Portanto, para mim, a progressão profissional faz-se nestes dois campos, na possibilidade da investigação e na possibilidade de docência em contexto institucionalmente promotores do enriquecimento e da internacionalização.

P. No âmbito das suas unidades curriculares, nomeadamente na licenciatura em radioterapia e no processo de Bolonha, qual a importância que considera ter a sociologia?

R. Costuma-se dizer, que há poucos advogados, que sejam bons em causa própria. Eu não vou fazer aqui o elogio à Sociologia, mas por outro lado, não vou deixar de fazer a crítica propriamente dela. Eu acho que há dois planos. Primeiro plano, há aspectos da vida profissional, da vida formacional e da intervenção do técnico especializado em radioterapia, que extravasam a componente específica, técnica e científica, no sentido ligado mais às áreas das ciências exactas. Ou seja, há um domínio relacional, um domínio social, sobre o qual, me parece fazer todo o sentido, que um técnico de radioterapia seja capaz de perceber, ou pelo menos de se enquadrar. Por outro lado, também me parece que, uma área como a sociologia, tendo ela própria uma matriz lógica, científica, no sentido hipotético-dedutivo do termo, penso que a existência de uma área como esta pode contribuir para a formação, ou senão formação, aprofundamento/desenvolvimento do espírito científico. Essencial aliás, ao desenvolvimento e afirmação profissional num grupo como os técnicos de radioterapia.

P. Menciona que a escola não tem obstaculizado e até tem várias formas de promover e fomentar a possibilidade dos docentes se internacionalizarem. Mas mesmo assim, ainda considera que há algumas falhas e que ainda há um certo tipo de coisas que podiam redundar em objectivos mais ambiciosos. Que tipo de falhas e que tipo de objectivos?

R. As falhas são, neste momento, uma pessoa que queira ir para fora tem algumas dificuldades se pretender ir para fora um semestre inteiro, ou se pretender ir para fora um, dois, três, quatro anos, não perdendo, obviamente o vínculo à Escola, nem sequer deixando de actuar em nome da Escola. Há dificuldades, porque a própria Escola não tem consolidado, sequer experimentado, um conjunto de regras e procedimentos para facilitar a ida para fora, ainda que isso não signifique que tenham que pagar despesas, ficar onerada com isso. Mas, se alguém quiser ir lá para fora neste momento, tem dificuldades, em termos da própria manutenção da sua posição aqui. O que não quer dizer que essas falhas não possam ser corrigidas, não possam ser trabalhadas. Já hoje uma pessoa pode ir dar aulas lá para fora, basta que haja um acordo, ou de intercâmbio, ou que a pessoa se candidate a uma espécie de Erasmus da docência, permitindo com isso, ir lá para fora mais tempo. Só que, ainda assim, isso carece de um enquadramento, por caso, ou seja, não há propriamente uma resposta que tenha sido pensada para um conjunto de casos que possam

acontecer. Ou seja, se isto acontecer, depois logo se vê. O que acaba por ser um caso. O que não tenho notícia desta Escola, é um professor que tenha ido dar aulas para fora, ou fazer investigação para fora por mais de dois meses. E quando o faz, não vai só a título pessoal, como também com algum sacrifício, também ele pessoal, dos seus próprios tempos de férias, da possibilidade de os traduzir em dias úteis, para os lugares onde eventualmente for. Quanto aos objectivos, era sobretudo ao nível da possibilidade de garantir os lugares de trabalho às pessoas, na medida em que elas pudessem por seu moto ir com uma possibilidade de sistemas de bolsas e isso sem onerar a própria Escola o esforço orçamental. A escola mesmo que não possa ou não consiga por questões orçamentais, custear a ida, pelo menos não obstaculizá-las em termos de algum tipo de licenças que possam existir. Evidentemente que isto bem discutido, bem configurado.

P. Fala muito da investigação. Que melhoria a escola, nomeadamente o curso de radioterapia irá ter com as novidades investigadas no âmbito da sociologia?

R. Isso, em primeiro lugar cabe à radioterapia perceber. Mas, eu penso que qualquer tipo de investigação permita um conhecimento mais aprofundado ou mais extenso sobre a própria realidade, quer profissional, quer contextual, no que se refere à intervenção da radioterapia, é uma vantagem, uma mais valia para a própria radioterapia. Parece-me que a produção do conhecimento é sempre uma vantagem, penso que a radioterapia teria a ganhar, na medida em que a sociologia produzisse um discurso que permitisse, traçar melhor, ou traçar de outra forma o seu próprio trajecto profissional, o seu próprio trajecto de acção no quadro de sociedades modernas, em termos das questões de saúde e da doença.

P. Menciona que a biblioteca desta escola é fraca. Fraca em que sentido? No âmbito da sociologia, ou em todas as áreas científicas?

R. Em todas as áreas científicas não sei, porque não domino; mas imagino que não seja propriamente muito forte, na medida em que o próprio espaço físico e sabemos hoje que muito dos conteúdos das bibliotecas está desmaterializado, existe um espaço virtual, umas bases de dados de livros e de artigos. Ou seja, uma biblioteca pode ser rica e isso não se vê na ocupação física do espaço, mas ainda assim, os livros parecem-me serem poucos, em termos gerais. Posso falar com mais segurança, nos livros relativos à minha área, na

medida em que, a minha área, apesar de tudo, tem alguns livros mas são poucos. Mesmo comparadas com as bibliotecas de outras faculdades, ou seja, já não estou a comparar com padrões internacionais, estou a comparar com o que poderíamos chamar a norma portuguesa. E desse ponto de vista, ainda assim, a biblioteca da escola me parece ter na área da sociologia falhas crassas. Não porque os próprios professores são aqueles que recomendam a aquisição, não tenham reparado nisso, ou eles próprios não tenham já pedido, mas porque ou não há ninguém que venda, ou quando vendem, é preciso ultrapassar um certo tipo de questões procedimentais de comprar, que às vezes podem impedir a própria compra. Nesse ponto de vista, volta aqui as questões orçamentais, que impõem uma forte limitação à instituição de ensino superior prosseguir com o seu objectivo. Mas a biblioteca não é muito forte, na medida em que tem pouca oferta em termos bibliográficos.

P. Também menciona que é uma pessoa relativamente inconformada com algumas limitações que encontra e alguns obstáculos, no sentido de poder exprimir em toda a sua amplitude o que considera ser o trabalho razoável, minimamente digno de um docente do ensino superior, as tarefas que o incumbem. Poderia referir que tipo de limitações e obstáculos?

R. Já foi pior, já foi pior. Agora está bastante melhor. Há ainda fortes traços dessa cultura, se bem que muito mais residuais e muito mais matizados, do que a cultura que já se viu com muita mais pujança nesta escola. Eu percebo também, que numa altura de transição, em que viemos para aqui, em que crescemos como instituição, em que aprendemos o que é estar de corpo inteiro no ensino superior. Mas de que é que eu estou a falar, estou a falar de um conjunto de responsabilidades, que incidiam sobre o trabalho docente e que tinham muito pouco a ver, ou mesmo nada a ver com o trabalho docente. Entre outras coisas, havia um conjunto de comissões, às quais tínhamos que consagrar trabalho e esse trabalho era um trabalho burocrático, um trabalho administrativo. Nada tendo eu contra esse tipo de trabalho, tenho que me lembrar que sou docente, e neste ponto de vista, os docentes tem outro tipo de obrigações, e deviam ter a possibilidade temporal de se dedicarem a elas, de maneira exclusiva ou praticamente exclusiva. Portanto, havia aqui alguma tradição, que está esbatida, mas não está necessariamente extinta de fazer com que o trabalho dos professores, não fosse só especificamente o trabalho de docência, de investigação, de

trabalho de reflexão conjunta, mas que passasse por outros pontos e outras áreas que eu tenho efectivamente algumas dúvidas que são trabalhos de docentes.

P. Refere que prevê como é que irá a ser Bolonha no futuro. Como é que considera que virá a ser Bolonha?

R. Talvez Bolonha venha a ser uma via que, por um lado que permitiu à escola dar o passo definitivo para a chegada ao ensino superior de licenciatura como ciclo único, ou seja, acabou-se o tempo das bi-etápicas. Por um lado isso foi bom, porque permite alguma projecção da escola em termos de possibilidade futura de levar a cabo autonomamente actividades no âmbito da formação avançada, ao nível do segundo ciclo, ou seja os mestrados. Isso no futuro. Num futuro próximo, eu vejo que Bolonha numa escola como esta será uma via de relação entre docente-discente e entre docente-docente e entre docente e órgãos administrativos e de decisão da escola, que vai servir para muita coisa, menos para uma formação de carácter tutorial. Ou seja, vai permitir, que num futuro próximo, pelo menos, para o eventual emagrecimento da componente docente aqui na escola e para a manutenção de estratagemas e características antigas, num modelo novo, que é sobretudo um modelo de licenciatura de ciclo único, que permite uma articulação maior entre cursos e disciplinas. Isso sim, também se ganha.

P. Menciona que se Bolonha estivesse correctamente implementada, enriquecer-se-ia de um conjunto de capacidades. Poderia enumerar algumas dessas capacidades?

R. Capacidades ao nível do acompanhamento das pessoas, ao nível da coordenação de aulas, que passassem em grande medida para um trabalho mais autónomo dos alunos, neste caso, um papel muito mais interventivo dos alunos e isso quer dizer que teria que haver uma boa preparação do professor, não só em termos teóricos e fundamentais da própria disciplina, mas também da capacidade de ter uma visão crítica, uma visão aberta, uma visão densa e complexa dessa mesma matéria, na medida em que passaria a discutir com os alunos e passaria a participar num processo de descoberta pela via do debate, pela via da crítica, pela via do inconformismo, pela via do espevitamento e da curiosidade intelectual. Deste ponto de vista ganharia muito.

P. Refere que não vê Bolonha implementada. Vê um novo plano de estudos, vê um conjunto novo de disciplinas, mas também vê que os processos pedagógicos não se alteram. O que é que quer dizer quando menciona que os processos pedagógicos não se alteram?

R. A forma de dar aulas, pelo menos para mim, manteve-se. Não tenho possibilidade de estabelecer uma relação com os alunos mais acompanhada, mais permanente, mais profunda, que permita trabalhar com eles de uma maneira mais espessa as contradições da própria matéria. Ou seja, tenho o mesmo número de alunos e desse ponto de vista não posso fazer aulas utilizando outro tipo de processos pedagógicos e neste caso, métodos pedagógicos. Ou seja, vejo Bolonha implementada, mas não vejo uma tradução dessa implementação.

P. O que é que poderia ser alterado, para que o processo de Bolonha viesse a ser correctamente implementado na ESTeSL?

R. Tanta coisa, tanta coisa. A começar pelos processos pedagógicos. De alguma forma, confrontar de uma maneira mais sistemática e permanente, transformar isso na própria lógica a que precederia o esforço do ensino aprendizagem, confrontar os alunos as matérias de modo a que eles tentassem perceber com orientação em vez de ser com ajuda. Ou seja, tentar quebrar o ciclo do ensino reprodutivo. Por outro lado, uma questão que me tenho referido, isto é, o número de pessoas, ou seja, o professor ter um horário diferente, ou o mesmo tipo de horário, mas planeado de forma diferente, mas sobretudo traduzir esse horário numa relação com alunos, que não reproduza os métodos prévios. Ou seja, eu não posso implementar Bolonha, como Bolonha se quer definir, se mantenho de forma inalterada o mesmo tipo de ratio professor-alunos. Se mantenho de forma inalterada o mesmo tipo de possibilidade na sala e fora da sala o ensino. Sobretudo essas duas coisas.

A.6. ENTREVISTA REFLEXIVA DO ENTREVISTADO III

P. Tendo como base a sua resposta, gostaria de saber se na realidade o que a motivou para iniciar a carreira de docente foi apenas o contacto com gente jovem, de várias culturas, a formação que pode transmitir e o seu contributo para ajudar a formar os futuros profissionais como seres humanos?

R. Foi todos esses aspectos, mas também foi o facto de me obrigar a mim própria a estudar, a investigar, quer na área da radioterapia, quer em outras áreas que possam estar em interface com a própria radioterapia e portanto ter uma visão mais global do conhecimento e poder realizar investigação, que a carreira profissional hospitalar, não permitia na altura

P. Quais são os seus objectivos profissionais, além de que os alunos venham a ser bons profissionais?

R. Eu tenho outros objectivos, tenho objectivo de ter contacto com outros países, um desenvolvimento internacional da própria radioterapia, do próprio conhecimento relativo à vertente científica e à vertente tecnológica e também fazer uma carreira de progressão até onde for possível. Portanto, todo um conjunto de questões quer científicas, quer tecnológicas, quer até pessoais a nível de carreira.

P. O que é que a motiva para alcançar estes objectivos?

R. É sempre, no fundo, fazer coisas novas. É inovar, não entrar em rotinas. Esta é uma carreira que me permite fazer coisas novas e desenvolver o conhecimento, inovando e ter contacto com outras maneiras de pensar a nível internacional, que normalmente as carreiras profissionais hospitalares não o permitem tão facilmente.

P. Na primeira entrevista, questioneei-lhe quais considera serem os maiores desafios que deverá enfrentar na sua profissão, no âmbito do processo de Bolonha. Respondeu-me que um dos maiores desafios é a aplicabilidade do próprio processo. Poderia explicar esta afirmação?

R. Eu acho que o maior desafio é a aplicabilidade e porquê? Porque no processo de Bolonha, no meu entender, para se conseguir os objectivos que se deseja, como a autonomia do aluno relativamente a desenvolver a capacidade de estudo sozinho, de

reflectir sozinho e o professor a ajudar nesta construção do pensamento reflexivo, requer por parte do professor, uma maior disponibilidade. Ou seja, as turmas tem que ser pequenas, o ratio professor/aluno tem que ser diferente do que é hoje, não se pode continuar a colocar dentro de auditórios a grande quantidade de alunos que se coloca hoje em dia. Tem que se ter também capacidade tecnológica, tem que se estar muito dentro das metodologias novas de ensino, como por exemplo o trabalhar através do *e-learning*. Tem que realmente existir uma grande formação por parte do professor para poder ajudar o aluno a ser autónomo na aquisição de conhecimento. E por questões económicas, dizemos sim senhor, que aplicamos e estamos a aplicar o processo de Bolonha, mas depois as bases da sua aplicabilidade, não se fazem como deviam, porque continua-se a ter muitos alunos dentro da sala de aula, continuamos a não ter as horas de formação adequadas para os professores e continuamos com a mesma carga horária. Portanto há um conjunto de reformas que deviam ser realizadas, no meu ponto de vista, ou seja, quase uma mudança profunda no ensino superior de modo a se poder aplicar efectivamente o processo de Bolonha. O relacionamento com outras instituições, o relacionamento com o mercado de trabalho e existir sempre por parte da docência uma ajuda para que o aluno se torne autónomo, porque ele sendo autónomo na aprendizagem, será certamente muito mais autónomo no mercado de trabalho e terá uma maior capacidade de inovar, de criar conhecimento no próprio local de trabalho. Se isso não acontecer, continuamos a fingir que estamos a aplicar o processo de Bolonha.

P. Na mesma questão, também refere que o processo de Bolonha tem muitos pontos positivos. Poderia enumerar alguns desses pontos?

R. Os principais pontos positivos que eu considero no processo de Bolonha, é nós deixarmos os alunos crescerem, serem autónomos, darmos as ferramentas, de modo a que eles consigam, depois de estarem no mercado de trabalho, criar conhecimento e não apenas chegar ao emprego e fazer as rotinas. E que os profissionais considerem o emprego como algo que além de receberem o ordenado para fazerem a sua vida, algo de gosto, de inovação e que seja algo que o trabalhador de sinta bem, como cidadão criador de conhecimento para uma determinada sociedade.

P. Na sua resposta, refere que os alunos não estão habituados a ter um determinado ritmo de trabalho e a encarar o conhecimento como uma tarefa contínua. Porquê?

R. Enquanto que o ensino secundário tiver um tipo de ensino, em que a avaliação é baseada apenas nos manuais e que os professores digam que para o teste vem da página tal à página tal, eu considero que isso não desenvolve a compreensão. Os alunos decoram, chegam aos testes e aplicam apenas aquilo que decoraram e portanto não há uma construção real do conhecimento. E não trabalhando o aluno, através de vários métodos pedagógicos, para que ele desde determinada idade desenvolva o seu conhecimento, é claro que quando eles chegam ao ensino superior, se nós, professores, exigirmos isso é muito complicado.

P. Na entrevista anterior referiu que um dos pontos fortes do exercício da sua profissão era o contacto com os alunos. Que tipo de contacto estabelece com os alunos para que o considere como um ponte forte no exercício da sua profissão?

R. Porque eu comparo muito os alunos com os doentes. O contacto com os alunos dão-nos lições de conhecimento e dão-nos lições de vida. E portanto, o contacto que eu tenho com os alunos é um contacto de responsabilidade, de respeito, mas também de amizade. E isso faz que eles sintam muitas vezes o à vontade de revelarem os problemas que poderão ter ao nível do ensino, mais especificamente em algumas unidades curriculares, ou mesmo alguns problemas pessoais. E com todo esse contacto eu acho que os ajudo a crescer, mas também para mim é uma fonte de conhecimento.

P. Refere também que a relação entre o professor e a instituição deve ser muito íntima, para que exista motivação, mas também meios para se atingirem os fins. Quais os fins que quer referir?

R. Fundamentalmente os fins a que me refiro são condições de ensino. Condições quer da própria instituição, em si, fisicamente, quer condições das próprias direcções, dos próprios presidentes, dão aos respectivos professores na gestão da Escola relativamente a protocolos, a acordos com fundações. Se são realmente gestões abertas, ou se são gestões fechadas em que o ensino fica muito restrito. Portanto, eu considero que uma instituição de ensino, seja ela qual for, tem que ser uma instituição aberta em todas as vertentes do

conhecimento e as direcções tem que arranjar meios de abertura com outras instituições que nos possam ajudar a atingir o fim da formação e o desenvolvimento do conhecimento.

P. Porque é que considera que o Processo de Bolonha não está a ser correctamente implementado?

R. Não está em Portugal, porque em Portugal fez-se apenas uma lavagem superficial do ensino. Eu não considero que esteja a ser bem implementado, porque continua-se a ter graves problemas financeiros, as instituições não facilitam, quer a nível financeiro, quer a nível de disponibilidade aos professores para fazerem a sua formação, continuamos a ter auditórios cheios de alunos, por vezes os conteúdos programáticos das unidades curriculares não tem uma reforma profunda dos seus conteúdos. Portanto, há um conjunto de circunstâncias em que a própria organização da Escola não está adaptada à mudança do próprio processo de Bolonha. Penso que se diz que se aplica o processo de Bolonha, mas no fundo este não está a ser implementado.

P. O que é que poderia ser alterado para que o processo de Bolonha pudesse ser correctamente implementado?

R. Na minha opinião, penso que deveria existir uma verdadeira discussão nacional relativamente ao processo de Bolonha. Esta discussão deveria ser despejada de interesses e de conflitos políticos. Deveria ser ao nível da docência e depois deveria ser ao nível das chefias organizacionais das instituições. Eu penso que se começasse por baixo, pela questão de reuniões de docência com as várias instituições e só no final, então seria a discussão com os ministros, os ministérios, mas primeiro deveria haver uma discussão a nível nacional, até para um maior esclarecimento de como deveríamos ensinar. Portanto, qual seria o objectivo que nós queríamos a nível do ensino superior, para o desenvolvimento do País? Quais as políticas a serem adoptadas? Quais as metodologias de ensino a serem adoptadas? Que competências se deseja que os alunos tenham no final do 1º ciclo de estudos? E teria que ser uma discussão séria, com moderadores, uma discussão verdadeira e não uma discussão, por vezes, com duas ou três pessoas que escrevem a política do ensino e não ouvem os docentes.

A.7. ENTREVISTA REFLEXIVA APROFUNDADA DO ENTREVISTADO I

P. Refere que um dos aspectos positivos, relativamente o processo de Bolonha, é levar os alunos a um desempenho maior no seu auto-conhecimento. Porque é que considera ser um aspecto positivo?

R. Bom, se há um maior desempenho também estamos a promover o auto-conhecimento. E esse deveria ser um dos principais objectivos do ensino, principalmente no ensino superior. De maneira que assim sendo, é positivo porque promove o desenvolvimento.

P. Menciona que um aspecto negativo do processo de Bolonha, é o facto de os alunos não estarem devidamente acompanhados no seu próprio processo de pesquisa ou de procura para o seu auto-conhecimento. Porque é que isso poderá acontecer na ESTeSL?

R. Porque os alunos quando entram não estão minimamente preparados para fazer uma pesquisa, porque nunca pegaram num artigo científico e o leram, porque estão habituados a fazer os trabalhos do secundário de uma forma que não é a mais correcta. E por exemplo irem à internet, fazer *downloads* e colar as coisas sem fazer uma reflexão sobre elas. Daí eu dizer que eles, numa primeira fase precisam de acompanhamento e só depois caminharmos para a autonomia.

P. Refere ainda que se aumentarmos o número de aulas tutoriais e diminuir-mos as aulas expositivas é um aspecto extremamente positivo. No entanto, se realizarmos o apenas metade é extremamente negativo. Porque é que considera que só se realizará metade?

R. Porque é um facto, porque é o que na realidade se realiza aqui na ESTeSL. O que nós temos é um caminho de redução de aulas expositivas e a não substituição do restante número de horas por aulas tutoriais. Isso é o que acontece verdadeiramente aqui na Escola.

P. Menciona que um bom professor preocupa-se em diminuir ao mínimo a injustiça da avaliação. Porque é que considera injusta a avaliação?

R. Porque nós nunca conseguimos saber muito bem, quanto é que uma pessoa vale. E a avaliação deveria ser isso, ou seja, a expressão, numérica, neste caso, daquilo que a pessoa

vale, ou seja, do seu percurso, enquanto participante no processo ensino-aprendizagem. Isto é muito difícil, eu saber quanto é que um indivíduo vale. Porque é uma função com uma série de variáveis que eu não consigo dominar e que eu própria não tenho maneira de avaliar variáveis como desempenho, variáveis como o desenvolvimento do aluno no seu processo de ensino. Nem todos os alunos começam no mesmo patamar, uns começam mais à frente e outros mais atrás. Isso deveria entrar na avaliação e isso eu não consigo avaliar de maneira nenhuma, por isso é que a avaliação é sempre uma injustiça.

P. Refere que para os seus doentes leva a sensibilidade dos profissionais. Em que medida a sensibilidade dos profissionais é uma mais valia para os seus doentes?

R. Para que os doentes consigam perceber quem está do outro lado. Se nós quando falamos das relações entre a saúde e a doença são relações humanas, então temos que perceber eu existe um humano doente, mas também existe um humano técnico, ou um humano profissional de saúde. E nesta relação é bom que os dois intervenientes tenham a noção do outro lado.

P. Respondeu que “Aquilo que eu gostaria era de dar um tema na teórica e transportar esse tema para a prática, ou seja que o tema pudesse ser visto em termos de casos, resolução de casos, de visualização de entrevistas e de análise de campo.” Porque é que acha que isso não acontece?

R. Porque não tenho tempo, é impossível. Não tenho tempo. Nós temos um número limitado de aulas e um número limitado de horas.

P. Não costuma pedir aos seus alunos recensões de artigos de bibliografia recomendada?

R. Sim, mas raramente tenho resposta. Ou é um trabalho para avaliação e há uma resposta porque obviamente eles vão ser avaliados. Ou se fizemos um trabalho de leitura de uma semana para a outra, até para que as coisas sejam discutidas na aula, não há resposta. Se nós tivéssemos aulas verdadeiramente tutoriais e eu tivesse à frente de quatro, cinco ou seis pessoas, eu penso que seria diferente, as pessoas sentiam-se mais responsabilizadas. Agora,

no meio de quarenta, que nenhum leu, não pesquisou nada, nem coisa nenhuma, acaba por haver uma desresponsabilização, digamos.

P. Refere que, apesar do processo de Bolonha, continua a tentar ser um bom professor. No fundo considera que o processo de Bolonha venha a criar maus professores? Porquê?

R. Considera que pode haver um conjunto de professores que se escudem, no processo de Bolonha, para diminuírem a qualidade das suas aulas, considero sim. E a qualidade do seu desempenho. Porque é mais fácil. Porque se eu disser, aquilo que eu vou fazer para as aulas é dar temas e depois os alunos vêm apresentar trabalhos sobre esses temas, e aí eu estou a ir às orientações de Bolonha, que é a tal pesquisa, a tal orientação e o tal auto-conhecimento, este professor não é um bom professor.

P. Consegue avaliar se os alunos compreenderam e apreenderam os conteúdos leccionados na aula?

R. Dependendo do número de alunos. Se eu estou a falar de aula teórica, onde eu posso ter às vezes entre cinquenta à minha frente, obviamente que não, a não ser dois ou três que estão mais por perto. Se eu estou a falar de aulas mais teórico práticas, com um número mais reduzido de alunos, consegue-se, por exemplo, com apresentação de análise de casos, consigo ver se a matéria foi ou não foi devidamente apreendida. Mas não é essa a orientação que eu costumo dar às minhas aulas, quando faço coisas dessas. Trabalhamos em casos, não estou a fazer avaliações. Estou a fazer uma coisa, que é muito importante para mim, que é o feedback, saber se a mensagem que eu tentei passar, saber se os conteúdos que eu passei na aula teórica foram compreendidos.

A.8. ENTREVISTA REFLEXIVA APROFUNDADA DO ENTREVISTADO II

P. Referiu que gostaria de progredir na sua carreira depressa e muito, mas que isso não seria possível, neste momento. Porquê? O que seria possível alterar para que isso acontecesse?

R. Evidente que isso não é possível. Para já isso não é possível mesmo em situações de maior desafio financeiro e de maior possibilidade institucional, não seria obviamente. Mas mesmo sendo, não seria talvez desejável. Neste momento em que vivemos um processo político relativamente à forma como o ensino superior vai ser orientado e vai se tutelado nos próximos anos, vemos que as coisas vão mudar um pouco. Fala-se da possibilidade de criação de um novo lugar de carreira, para os politécnicos, ou seja, o professor coordenador principal. Mas independentemente disso, a corrida está um bocadinho estagnada, na medida em que, não abrem concursos, os lugares não são disponibilizados, as coisas estão muito indefinidas. Portanto, vejo com alguma dificuldade a possibilidade de progredir nos próximos anos. Para alterar isso, penso que poderia haver uma pressão mais sistemática, quer pelos órgãos do instituto politécnico de Lisboa, quer mesmo junto da tutela, no sentido de ver aprovado um conjunto de disponibilidades orçamentais e de mapa. Eu penso que essa pressão não tem existido. Isso passaria por uma inversão na política, em termos genéricos, da política para o ensino superior nacional. Uma política que de facto, assuma o ensino superior como um desígnio nacional. Neste momento há uma estrangulação das instituições a vários níveis, em que o orçamental é apenas um deles. Desse ponto de vista, penso que as coisas estão um bocadinho estagnadas, tanto aqui na Escola, como em termos globais.

P. Mencionou que uma das motivações para progredir na carreira relacionava-se com questões simbólicas. Poderia enumerar algumas questões simbólicas?

R. Ora bem, depreende-se com um certo prestígio associado ao lugar e à posição. Mesmo numa vertente pragmática e instrumental, no sentido de ter acesso a determinadas fontes, de arquivos, a certo tipo de possibilidades do exercício pedagógico e investigativo, que doutra forma seria impossível. Ou seja, há ganhos simbólicos, que acabam por ter recompensas não simbólicas, recompensas materiais bastante palpáveis, como remuneração e condições de trabalho.

P. Referiu que gostaria que à sua inserção profissional correspondesse não só um conjunto de atribuições e competências, mas também de responsabilidades ao nível de docente. Que atribuições, competências e responsabilidades se refere?

R. A capacidade de poder trabalhar as matérias, os materiais, a própria possibilidade de exercício pedagógico com os alunos e com colegas, um conjunto de maneiras, que neste momento não posso, na medida em que os modos em que a relação professor e aluno estão estruturados, menos já, no novo modelo já configurado ao processo de Bolonha, não me permitem. Isso eu gostava que acontecesse, ou seja, gostava de poder experimentar um conjunto de vias de acesso à disseminação e à reflexão sobre o conhecimento e experimentá-los com os alunos e neste momento isso é difícil porque há condições que são difíceis de ultrapassar, que me limitam e isso é difícil. As atribuições e competências terão sobretudo a ver com o que está estatutariamente consagrado, em termos das tarefas e obrigações que cometem ao docente. Tarefas em termos do seu processo pedagógico, em termos de leccionação, da sua presença em órgãos de gestão, da sua assumpção de cargos de gestão. Por outro lado, competências em termos de aquisição de conhecimentos, de capacidade, de saberes que o docente deve demonstrar, não só nas aulas em contacto com os discentes, mas também a nível institucional, formal, através da obtenção de graus, ou seja um conjunto de passagem de patamares e de fases. E isso é uma realidade, tenho um conjunto de atribuições as quais tenho que dar eco e que tenho que materializar em acções. Às vezes eu sinto um desfasamento entre aquilo que eu tenho de demonstrar e depois a forma como o posso fazer. Em relação às competências, estas são ao nível científico, técnico e cultural que eu só consigo obter consagrando-me à investigação, com mais tempo, com mais disponibilidade e em contextos específicos que eu encontre cá em Portugal, ou seja, ter a possibilidade de adquirir competências ao nível teórico, ao nível técnico e ao nível analítico, por via da minha relação com instituições específicas, lá fora, com agentes específicos, orientadores, professores, cientistas, alunos, comunidade académica em geral. Aquisição de procedimentos e métodos que eu neste momento não domino, que sinto de uma forma frágil. Eu sinto que neste momento me é difícil adquirir competências que passem por esta via e pela via também da experiência cultural, que considero muito enriquecedora para o contributo que presto nesta instituição. Em relação às responsabilidades ao nível da forma autónoma que eu poderia abordar certo tipo de perspectivas, ou seja, trabalhar com os alunos num registo mais tutorial, mais de orientação, mais de acompanhamento, incidindo mais o trabalho sobre a matéria em

regimes de reflexão, discussão conjunta, capacidade crítica e autónoma de pesquisar. Mas para isso eu teria de ter outro tipo de disponibilidade de horário, outro tipo de número de pessoas por turma, que eu agora não tenho.

P. Refere que o processo de Bolonha de uma forma abstracta, são no fundo as suas possibilidades e as impossibilidades, ou seja, o que se pode ou não se pode fazer. Na sua opinião, quais são as possibilidades e as impossibilidades de Bolonha?

R. Tenho que confessar que não sou um conhecedor profundo de Bolonha, mas também não sou um desconhecedor. As possibilidades de Bolonha são infindas, eu agora não vou passar em resenha os propósitos de Bolonha. Mas no fundo visam a dar corpo à responsabilização do aluno pela sua formação, dando-lhe mais autonomia na escolha do caminho que quer fazer para o curso. E por outro lado, permitir, com essa responsabilização e autonomia, um acréscimo por meio de reconhecimento de outras competências que tradicionalmente poderiam ter mais dificuldade em ter reconhecimento institucional. Mas por outro lado permitem-me uma maior mobilidade e isto tem a ver com o outro grande eixo do processo de Bolonha, em termos de possibilidades que abre ou visa abrir, que é concretizar efectivamente ao nível de formação no ensino superior na Europa, aquilo que está consagrado nos princípios fundadores da livre circulação de pessoas, bens, serviços e capitais. Ou seja, a livre circulação passa por uma possibilidade de reconhecimento de formação noutros países, noutras instituições e na possibilidade de formação conjugada e colaborativa numa mesma pessoa entre países e instituições. Ou seja, Bolonha pretende, entre outras coisas, criar as condições para que isto passe a ser uma realidade e mais, para que isto passe a ser a realidade colocada à disposição dos alunos na Europa. Até porque, no quadro de Bolonha se criam protocolos de aplicação de princípios de Bolonha a países europeus, ou seja, estamos aqui a falar de um conjunto de princípios filosóficos que tem o grande desígnio de autonomizar o aluno, responsabilizando-o criticamente pelo processo activo de construção do seu percurso académico, não circunscrevendo-o a blocos ou moldes pré-definidos, e desse modo criando uma maior flexibilidade e até por isso, dar a possibilidade ao aluno de um enriquecimento cultural maior. E por outro lado, a mobilidade que está implicada nesta possibilidade de autonomia, na medida em que Bolonha também visa constituir um sistema institucional de reconhecimento inter-institucional da formação e também da possibilidade colaborativa

dessa mesma formação. As impossibilidades depreendem-se com a confrontação do espírito de Bolonha com a realidade, na medida em que se vai encontrar resistências com tradições culturais, de vivência e de definição do próprio sistema formativo ao nível do ensino superior, que lhe colocarão evidentes dificuldades. Temos também as contingências orçamentais, contingências ao nível de formação de pessoal. Desta forma, evidentemente que a concretização das possibilidades redundem algumas impossibilidades. Veja-se o caso de Portugal.

P. Menciona também que o processo de Bolonha de forma não abstracta é a forma como vê Bolonha concretizada, segundo as contingências que temos no País. Que tipo de contingências?

R. Contingências orçamentais, como é que eu posso fazer ensino tutorial com turmas de quarenta alunos? Por outro lado, porque o ensino propugnado por Bolonha é um ensino que vai directamente muito contra ao ensino de países como Portugal. Ou seja, somos um País pouco habituado a um sistema de ensino de disseminação e de transmissão de conhecimento que não passe pela via expositiva e por uma definição hierárquica e desigual, em termos de poder, que uns têm e outros não têm, da forma como essa via de transmissão se processa. Por outro lado há a questão relacionada com a forma como se tem vindo a entender a possibilidade da criação original de um conjunto de trajectos de formação, ou seja escolher disciplinas até de uma área muito diferente. De uma forma geral, as contingências são as orçamentais, as contingências típicas de uma certa forma de estruturação da organização, da transmissão de conhecimento, em termos da universidade e do politécnico português. Depois haverá outro tipo de contingências que tem a ver com a própria baixa formação dos docentes, e nisso incluo-me eu próprio, nas possibilidades, nos procedimentos e métodos, no conhecimento, no fundo, de formas de exploração do conhecimento que mais uma vez extravasem o campo daquilo que fomos habituados, das formas tradicionais de exploração do conhecimento. Ou seja, contingências ao nível orçamental, ao nível formacional e ao nível da cultura universitária e politécnica.

P. Refere que Bolonha, num futuro próximo vai permitir um emagrecimento da componente docente e para a manutenção de estratagemas e características antigas aqui na Escola. Que tipo de estratagemas e características antigas se refere?

R. Estratagemas ao nível de um relacionamento paternalista com os alunos, na medida em que o processo de Bolonha visa uma aproximação maior. Por outro lado, Bolonha de certa maneira, pode ser visto como uma via facilitadora de aquisição rápida de um conjunto de graus académicos. Por outro lado, Bolonha vem num quadro de intenção, ao nível da transformação dos processos comunicativos e docentes, no sentido pedagógico, científico, crítico, cultural e técnico da relação dos alunos com os professores e dos alunos com as instituições, mas que aqui vai servir em grande medida a reduzir as possibilidades de um conjunto de docentes a trabalhar, ou seja, o pretexto de Bolonha permitiu que um conjunto de matérias e um conjunto de programas curriculares fossem modificados, no sentido da recuperação pretérita de uma via mais tecnicissante desta Escola, através da reinstauração de um conjunto de disciplinas vistas como essenciais por um conjunto de agentes aqui e vista como não essenciais por outro conjunto de agentes. E houve um conjunto de agentes que aproveitou Bolonha para conseguir fazer uma espécie de golpe de Estado palaciano, mitigado, ou seja, através desta construção de um novo plano de estudos inserir um conjunto de disciplinas que, em grande medida, a meu ver, mais num casos que noutros, poderá correr o risco de recuperar uma preponderância técnica e menos científica nos técnicos de aqui serão formados. Estou convencido que isso a prazo se dilui, para já não.

A.9. ENTREVISTA REFLEXIVA APROFUNDADA DO ENTREVISTADO III

P. Refere um dos aspectos motivacionais para iniciar a carreira de docente foi o facto de realizar investigação na área da Radioterapia, bem como em outras áreas que possam estar em interface com a radioterapia. Quais?

R. Por exemplo, na área da gestão, nomeadamente na área do planeamento relacionado obviamente com a radioterapia. Também na área da oncologia, por exemplo, na qualidade de vida dos doentes e os efeitos radiobiológicos da radiação.

P. Mencionou várias vezes a realização de investigação. Que tipo de investigação tem vindo a desenvolver ao longo da sua carreira?

R. Tenho vindo a realizar investigação na área do planeamento na radioterapia, realizei um estudo sobre as necessidades da radioterapia em Portugal, com vários critérios de acessibilidade dos doentes aos serviços existentes no nosso país. Outra área que tenho investigado é na área da qualidade de vida do doente em radioterapia, nas várias patologias. Também tenho desenvolvido investigação com grupos de alunos, nas vertentes das tecnologias em radioterapia, na comparação de técnicas específicas da área, também ao nível da dosimetria bem como estudos relacionados com os efeitos secundários do tratamento de radioterapia, em diversas patologias.

P. Menciona que um dos seus objectivos profissionais é o desenvolvimento internacional da radioterapia. Como é que pensa que poderia ser realizado este desenvolvimento?

R. A radioterapia tem um vasto campo de acção, uma vez que trata uma grande maioria de tumores malignos e benignos. Assim, a radioterapia pode-se desenvolver internacionalmente, na medida em que os docentes e os próprios técnicos podem integrar equipas em projectos internacionais de investigação, de cooperação e também para observarmos o estado da arte da radioterapia no estrangeiro, relativamente a outros países que são tecnologicamente mais avançados que o nosso. Portanto, podemos realizar grupos de trabalho, reuniões internacionais, através de organizações internacionais como a European Society for Radiotherapeutic Radiology and Oncology (ESTRO). Só vejo três meios. Através da troca de conhecimento entre instituições de formação, seja com alunos ou com docentes, depois com vários hospitais internacionais e nacionais e por fim em

projectos de investigação com países europeus ou mesmo a nível mundial. Neste momento, até estamos a tentar uma parceria com o Canadá nesse sentido.

P. Na sua opinião, como é que a vertente científica e tecnológica poderão desenvolver o conhecimento da Radioterapia?

R. A vertente tecnológica poderá constituir uma comunicação mais rápida e fácil entre instituições de ensino e hospitais, sejam eles nacionais ou internacionais, no sentido em que deverão existir plataformas de conversação e de contacto, para que se possam ser partilhadas experiências entre instituições, com vista à resolução de problemas em comum e ainda essa plataforma poder ser uma forma de partilha de investigação. Outros meios como o *e-learning* e as vídeo-conferências também poderão desenvolver o conhecimento da Radioterapia. Considero que a parte tecnológica, quer no âmbito das tecnologias de informação e comunicação quer no âmbito da tecnologia propriamente dita da radioterapia, ou seja, os equipamentos da radioterapia irão desenvolver a vertente científica da radioterapia aumentando assim o conhecimento. A Escola poderia investir a nível tecnológico, nos equipamentos de radioterapia, como os simuladores ou aceleradores lineares, para um aumento da qualidade de ensino e consequentemente no desenvolvimento do conhecimento da radioterapia, no sentido que os alunos poderiam manejar diariamente os equipamentos, desenvolvendo competências cada vez maiores e com maior qualidade, em comparação com a aprendizagem através de aulas expositivas. No entanto, por questões financeiras isso é muito difícil.

P. Com o processo de Bolonha, não considera que há um maior desenvolvimento de competências no aluno?

R. Sim, sem dúvida. No entanto, aqui na Escola, na área da radioterapia é necessário um investimento muito grande por parte da Escola, ou através de doações no que respeita a equipamentos, para que os alunos consigam logo no início do curso, desenvolver, reflectir e criar novas formas conhecimento através do contacto com os equipamentos que irão trabalhar no futuro. E ainda a realização de mais parcerias entre as instituições, com a possibilidade de os professores a tempo inteiro deslocarem-se aos próprios serviços para a leccionação de aulas práticas, utilizando a tecnologia da própria instituição.

P. No âmbito de Bolonha, em que medida a capacidade tecnológica poderia melhorar as suas aulas?

R. A capacidade tecnológica é fundamental para me obrigar inclusive a mudar a metodologia de ensino. Eu só consigo desenvolver competências nos alunos, quer equipamento informático, quer equipamento de radioterapia, de modo a que eles possam manejar para desenvolverem competências quer de ensino, quer de investigação, ou seja, um pensamento reflexivo para além do quotidiano.

P. Também referiu que uma das formas de aumentar a capacidade tecnológica pode ser realizada através da utilização do *e-learning*. Como faria a sua implementação?

R. Teria que adquirir as plataformas de *e-learning*. Depois fazer formação para toda a equipa de docentes de radioterapia, para que funcionasse bem com a plataforma. De seguida aplicaria através de realização de casos práticos com problem based learning, mini testes, reflexões de artigos científicos, com prazos estabelecidos conforme os objectivos da disciplina.

P. Refere que os alunos decoram, chegam aos testes e aplicam apenas aquilo que decoram e portanto não há uma construção real do conhecimento. O que significa isto?

R. É quando eu consigo aplicar o conhecimento que tenho directamente e consigo ver para além dele. Para além do imediato, ou seja, ter as ferramentas necessárias para poder ter a capacidade de resolver os problemas que me possam aparecer.

P. Que condições específicas a sua instituição lhe poderia conceder para melhorar as suas condições de trabalho?

R. Poderia conceder-me gabinetes maiores, com luminosidade natural, outro tipo de arejamento, com equipamento ergonómico desde as cadeiras, a secretárias, ao próprio teclado e rato do computador. Equipamento que nos permite trabalhar mais horas sem efeitos secundários, como por exemplo dores nas costas. Gabinetes melhor equipados.

Mais laboratórios de radioterapia com equipamento quer ao nível de software, quer a nível de tecnologias em radioterapia como um simulador, ou um acelerador linear, que permitam o desenvolvimento de investigação bem como tratamento de doentes em parceria com outras instituições hospitalares.

P. No âmbito de Bolonha e da radioterapia, de que forma considera que as parcerias com outras instituições ajudariam no desenvolvimento do conhecimento?

R. As parcerias abrem sempre os horizontes, porque as instituições não são todas iguais. Assim, poderia existir uma partilha de experiências, de formação, de investigação e por sua vez de conhecimento. Ou seja, a disponibilização de outro tipo de equipamento, um funcionamento diferente da própria gestão do serviço e os trabalhos por eles desenvolvidos, permitiam um melhor e mais profundo conhecimento da própria radioterapia.

P. Questionei-lhe o que é que poderia ser alterado para que o processo de Bolonha fosse correctamente implementado em Portugal. Respondeu que deveria existir uma verdadeira discussão ao nível nacional relativamente a Bolonha. Não considera que esse tipo de discussão já não foi realizada? O que pensa que falhou?

R. Sim, já houve uma discussão muito alargada em Portugal sobre o processo de Bolonha. Mas esta discussão foi apenas sobre a sua concepção e não sobre a própria aplicabilidade do processo. Ou seja, discutiu-se de onde é que se partia e o que é que se queria com o processo de Bolonha. Discutiu-se novas competências, discutiu-se o porque na mudança de ensino. No entanto, não houve uma discussão sobre as linhas gerais de como é que as instituições poderiam aplicar o próprio processo, isto é, indicações de ajuda às instituições para a realização do processo de Bolonha nas próprias instituições. Por exemplo, o processo de Bolonha refere que as turmas devam ser mais pequenas. Existiram instituições, como o caso aqui da Escola, que isso não aconteceu. Porquê? Deveria existir uma equipa, como a equipa de acreditação dos cursos, que ajudasse as instituições a aplicar o processo de Bolonha, ou seja, deveriam ser estudadas as condições que as instituições tinham e como poderiam as instituições fazer para aplicar os critérios. O que acontece é que não se

contrata mais professores, não se adquire mais equipamento e o número de alunos aumenta e no fundo diz-se que se está a aplicar o processo de Bolonha.

**APÊNDICES B – OUTPUTS DO SOFTWARE AQUAD 6:
SEGMENTOS DE TEXTO CODIFICADOS NAS
ENTREVISTAS REALIZADAS**

B.1. CATEGORIA ANALÍTICA AUTO-REALIZAÇÃO

ANÁLISIS DE TABLA

9 con 0 con 0 columnas:

1. nivel: /\$Entrevistado I
 /\$Entrevistado II
 /\$Entrevistado III
 /\$Entrevistado R I
 /\$Entrevistado R II
 /\$Entrevistado R III
 /\$Entrevistado RA I
 /\$Entrevistado RA II
 /\$Entrevistado RA III

1 filas:

Auto-realização

Columna /\$Entrevistado I

 --> Auto-realização -----

archivo: entrevista 1.rtf segmento /\$Entrevistado I

11- 16: Auto-realização

Fisioterapia, mais da Fisioterapia do que outro qualquer. E fiquei interessada em participar neste projecto novo. Foi isso um bocadinho que me trouxe para a ESTeSL. Por ser um projecto novo, poder estar numa área de coordenação do projecto e o projecto ser em temas actuais e ter uma orientação inovadora. Foi isso que me motivou.

23- 25: Auto-realização

metas e criando outros objectivos. Por exemplo, nunca tive nenhum objectivo profissional de doutorar-me e doutorei-me, mas isso não era o meu objectivo profissional. Tenho um

81- 85: Auto-realização

conciliáveis. Neste momento, a minha prática, por exemplo, acho que está, de há um ano para cá, porque até há um ano, estava muito perto dos doentes...descurada. E é uma coisa que

eu não vou poder descurar, se eu quero ser verdadeiramente uma professora.

118- 125: Auto-realização

dá confusão. Outro ponto é, e aí talvez por falta de tempo, ou por eu não conseguir geri-lo como deve de ser, nem sempre ter aulas tão práticas como aquilo que eu gostaria. E no fundo acaba por haver, e aí até as minhas próprias expectativas ficam goradas, não conseguir gerir como deve de ser ainda o tempo. De tal maneira que consiga ter aulas teórico-práticas verdadeiramente, acho que isso é um ponto fraco. Gerir o tempo é algo que eu deva aprender melhor. O

136- 141: Auto-realização

obviamente que não. Dou-lhe um exemplo, eu tive um curso, o último curso de radioterapia do quarto ano, era uma turma fantástica, muito grande, com pessoas extremamente interessadas e eu quando cheguei dez horas depois de começar a minha disciplina, eu fui ver o que tinha programado, o que tinha planeado e estava na terceira aula e tinha dado dez.

182- 189: Auto-realização

Viena, de Lisboa, de onde quer que seja. Aquilo que eu considero é, até agora, as condições que me são dadas...aquilo que me levam a pensar é que eu tenho que mais possível trabalhar para que o aluno consiga ouvir a minha mensagem e ele se desenvolva e se vá desenvolvendo, independentemente dos processos que forem, porque são as condições que eu tenho, mais do que um processo, eu tenho determinadas condições e é com essas condições que eu tenho que trabalhar.

lumna /\$Entrevistado II

> Auto-realização -----

arquivo: entrevista 2.rtf segmento /\$Entrevistado II

11- 15: Auto-realização

superior. Na altura, como ainda hoje era uma perspectiva que não me agradava muito, sobretudo no chamado ensino regular, aquele ensino oficial, que provavelmente grande parte de nós

passou. E essa perspectiva ou prospectiva de desagrado fez com que eu tivesse recusado três possibilidades de colocação.

16- 24: Auto-realização

Curiosamente, a minha primeira experiência no ensino dá-se alguns anos depois da licenciatura, no ensino secundário, uma espécie de ironia mordaz, relativamente às minhas perspectivas iniciais. Acontece que este ensino secundário era numa vertente muito específica, que é a vertente profissional, ou seja, eram cursos de especialização de três anos que dava a equivalência ao 12º ano. Foram dois anos lectivos, uma experiência bastante enriquecedora, na qual aprendi muito. Não estou a dizer isto por retórica, ou por

26- 33: Auto-realização

Aliás, tenho alguma nostalgia, confesso, desse tempo em que recebíamos mal, trabalhávamos bastante, não quer dizer que trabalhemos menos agora, mas de facto recebíamos muito mal e a desoras, mas havia ali uma entrega e uma espécie de sinceridade muito curiosa, que eu também, digamos, de alguma forma vivi com alguma intensidade, na medida em que era mais novo, estava a começar uma carreira e portanto as exigências até financeiras, não se me colocavam como se colocam hoje. Eu

33- 38: Auto-realização

até financeiras, não se me colocavam como se colocam hoje. Eu passei de uma perspectiva em que não via com agrado um futuro trabalho na área do ensino, na medida em que, a minha concepção de ensino estava talvez, um pouco, fechada e encerrada a uma das vias que eu via quase como inevitável, se não encontrasse outro tipo de trajectória profissional. Neste

41- 43: Auto-realização

no ensino secundário, embora numa área diferente. E a partir desses dois anos, na altura depois sou convidado a dar aulas no ensino superior, nesta Escola, e abre-se um mundo novo.

44- 50: Auto-realização

Também vi, inicialmente uma perspectiva de relativa instabilidade e precariedade e comecei a desenvolver um gosto

muito particular por esta posição, por este relacionamento, por esta realidade do ensino superior, particularmente, em áreas de formação que eu desconhecia enquanto áreas profissionais autónomas, nomeadamente as tecnologias da saúde. Também foi um duplo processo, ou um triplo processo de

50- 55: Auto-realização

saúde. Também foi um duplo processo, ou um triplo processo de aprendizagem. Eu aprendi a perceber e a desenhar um conjunto de valências profissionais que eu desconhecia como tal. Alguns casos desconhecia em absoluto. Alguns casos, enfim, o nome era-me familiar mas não havia um conjunto de competências, tal como hoje eu as consigo perceber. Foi um

55- 61: Auto-realização

competências, tal como hoje eu as consigo perceber. Foi um processo gradual, mas não lento, foi um processo relativamente rápido de eu começar a desenvolver algum gosto e até bastante gosto por esta área e de me sentir motivado, ou seja, tentando de alguma forma sintetizar, eu senti-me motivado não de uma vez e originalmente, mas fui-me sentindo e descobrindo motivado para isto. Ou seja, a partir desta

74- 82: Auto-realização

eu vim a descobrir também no âmbito da sociologia um mundo novo, ou seja foi um múltiplo processo de descoberta, de múltiplos enriquecimentos e como tal, por si só também, me foram motivando, foram promovendo em mim um certo gosto pela descoberta do que é novo, do desenvolvimento de competências num conjunto de áreas que me são novas e no desenvolvimento e afinação de um discurso pedagógico e um diálogo permanente com colegas, sobretudo alunos, que são de áreas bem diversas das áreas que eu provei.

91- 97: Auto-realização

gostaria de atingir, a médio e longo prazo. Um dos quais era, eventualmente, poder progredir, não diria na carreira, se é que ela existe, ou deixará de existir, mas seria progredir nesta casa, ou seja, sou professor adjunto e neste momento

como as coisas estão, não sendo formalmente o fim da linha, é pelo menos um estagnar de linha, na minha perspectiva e contra o meu desejo um conjunto ainda significativo de anos.

98- 108: Auto-realização

Porque a estrutura laboral e de emprego nesta casa, como em outras casas, está relativamente fechada e neste momento sou professor adjunto e isto é um bom lugar de carreira, mas eu sinto que preciso de mais alguma coisa. Em termos de carreira em si, isto presumindo carreira num sentido não jurídico e técnico do termo, mas a carreira no ensino superior existe ou não existe. Para mim existe, na medida em que há um conjunto de patamares que podem eventualmente, pelo menos no ponto de vista teórico podem ser atingidos. Este ponto de vista tem expectativas, não sei se serão goradas ou não, mas sei que serão cumpridas a longo prazo. Para já, motiva-me a ideia em

108- 112: Auto-realização

serão cumpridas a longo prazo. Para já, motiva-me a ideia em que estou a trabalhar para não ficar no lugar aonde estou, não só por razões financeiras, que não posso negar evidentemente, mas também por outras razões, simbólicas e por aí fora, no fundo, que me motivem a progredir. Mas também, o

112- 116: Auto-realização

aí fora, no fundo, que me motivem a progredir. Mas também, o que me motiva, neste caso, não é só a progressão ao nível laboral, é a progressão também, assumo e assumo sem fazer número, a progressão intelectual. Neste sentido em descobrir novas coisas, promover novos projectos. Esta casa está a

116- 123: Auto-realização

novas coisas, promover novos projectos. Esta casa está a começar a dispor algum tipo de mecanismos, quanto a mim, numa fase embrionário e esboçada, mas está a começar, pelo menos há alguma vontade para isso, a desenvolver mecanismos que permitem desenvolver actividades não lectivas, nomeadamente investigação, também serviço à comunidade, mas nomeadamente investigação e era nessa área que eu gostava de apostar e

sempre quis apostar. Tenho-o feito dentro das minhas

130- 137: Auto-realização

esse caminho. No mesmo modo, gostava também poder explorar áreas de trabalho de investigação, fora aqui da própria instituição, isso motiva-me pessoalmente. É uma das coisas que me motiva, poder compatibilizar um percurso como docente, sobretudo como docente ligado à Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa e desenvolver trabalho, sobretudo de investigação e de exploração de novas áreas profissionais e até noutra área institucional. Portanto, desenvolver

195- 201: Auto-realização

saxónico. Agora, acontece que eu vejo de uma forma muito complicada, tentar meter o rossio na rua da petesga, como se costuma dizer, isto apenas para dar um exemplo. Se nos dão condições muito particulares de trabalho, como é que podem esperar que essas condições se adequem ao tal projecto político e filosófico que eu falava e com o qual, abstractamente, em grande medida me identifico. Portanto,

201- 206: Auto-realização

abstractamente, em grande medida me identifico. Portanto, Bolonha, do ponto de vista concreto, não sei o que é que me vai oferecer. Provavelmente me vai oferecer mais trabalho, por menos dinheiro ou pelo mesmo dinheiro e não me vai oferecer, sobretudo as vias de consecução da filosofia adjacente ao processo abstracto de Bolonha. Portanto, eu vejo

206- 212: Auto-realização

adjacente ao processo abstracto de Bolonha. Portanto, eu vejo uma concretização de Bolonha, pelo menos nos momentos ou nos anos lectivos mais próximos, de uma forma relativamente desencantado. Ou seja, não tenho motivações muito desenhadas e as que tenho não são propriamente muito boas. Eu gostava de ter mais condições, enfim, isto não é propriamente o discurso. Eu espero que alguém externo a mim, neste caso uma

219- 221: Auto-realização

muitos anos. Enfim, estou hesitante, tenho algumas dúvidas e

vejo algumas sombras na possibilidade, portanto não tenho uma expectativa extremamente positiva. Agora, se formos falar do

238- 244: Auto-realização

mim, uma dupla possibilidade. A possibilidade institucional, ou seja, consagrada, contemplada pela instituição de acolhimento de podermos desenvolver investigação autónoma, não necessariamente espelhável nas disciplinas, mas com elas articulável eventualmente, mas actividade científica autónoma, de investigação, de exploração, que implica um conjunto de condições. Esse conjunto de condições, algumas já

275- 281: Auto-realização

sabáticas, por aí fora. Mas, consagrar um conjunto de hipóteses reais, fortes de consagrar uma política de apoio e incentivo ao facto de os professores poderem desenvolver carreiras de investigação, que não vão substituir as carreiras de docência, mas que as vão fortalecer, catapultando-nos eventualmente para projectos que possam decorrer até fora do País. E isso pode ser no quadro do

285- 294: Auto-realização

avanzada, pós-doutoramentos e outros. Por outro lado, eu considero que é fundamental, e isto é um aspecto, que de alguma forma se revê e se articula com o que eu tinha dito, que é dar condições ao professores, reais, concretas, mas eles também as tem que buscar, isto não é só esperar que as coisas aconteçam, mas de alguma forma, pelo menos obstaculizar a possibilidade de internacionalização da experiência docente (já falei da experiência de investigação), ou seja haver possibilidade dos docentes desta casa poderem ter experiências de ensino, docência lá fora. Ou

317- 323: Auto-realização

do ensino superior. Acho que isto deveria ser uma espécie de política de grau zero, o número um da política, da possibilidade de conceder aos trabalhadores docentes e de investigação de uma instituição ligada ao ensino superior, de eles poderem desenvolver os aspectos pessoais, relacionais,

pedagógicos, científicos nas suas áreas específicas de trabalho.

342- 347: Auto-realização

de quem gere, mas a biblioteca objectivamente é fraca. O que quer dizer que eu muitas vezes me vejo quartado de explorar bibliograficamente um determinado tipo de área de conhecimento, que tento de alguma forma abordar nas unidades curriculares e aí há uma falha que não decorre da minha individualidade. Falhas que eu próprio tenho relativamente ao

347- 351: Auto-realização

individualidade. Falhas que eu próprio tenho relativamente ao processo, ora bem, sou um tipo relativamente preguiçoso e isso às vezes pode fazer com que eu ceda mais facilmente na própria pesquisa bibliográfica relativamente ao fundo de fontes para as próprias disciplinas. Pontos fortes, é

364- 370: Auto-realização

imobilismo científico e pedagógico. Posso dizer isso, fica muito bem dizer, até porque corresponde no meu caso à realidade. Posso dizer que sou uma pessoa relativamente inconformada com algumas limitações que encontro e alguns obstáculos, no sentido de poder exprimir em toda a amplitude que eu considero ser o trabalho razoável, minimamente digno de um docente de ensino superior, as tarefas que me incumbem.

Columna /\$Entrevistado III

]-> Auto-realização

=====

archivo: entrevista 3.rtf segmento /\$Entrevistado III

3- 7: Auto-realização

R. Relativamente à carreira de professor eu acho que é muito motivante, primeiro porque lidamos com gente muito jovem, gente de várias culturas e com o objectivo de dar, além do conhecimento que nós possamos transmitir, ajudá-los a formar como seres humanos.

11- 15: Auto-realização

R. O meu principal objectivo é que os alunos venham a ser

bons profissionais. Relativamente ao que me motiva para isso é tentar organizar o curso o melhor possível, com a respectiva docência, de maneira a que nós os possamos formar quer cientificamente, quer como pessoas.

91- 94: Auto-realização

querer. Portanto esta relação biunívoca entre instituição e o professor tem que ser uma relação muito íntima, de maneira em que haja ao mesmo tempo, motivação e meios para se atingir os fins.

112- 115: Auto-realização

R. A motivação aumentou, até pelo sentido de mudança, porque eu nunca gostei muito do tipo de ensino antigo, o ensino expositivo, o ensino de pouca participação dos alunos e isso motiva-me, portanto, é um modelo novo. Até que ponto irá ter

Columna /\$Entrevistado R I

]--> Auto-realização

archivo: entrevista r 1.rtf segmento /\$Entrevistado R I

23- 28: Auto-realização

área. Foi possível trabalhar com a coordenação da área para o desenvolvimento dessas disciplinas e aquilo que eu considero é que com a radioterapia, as minhas expectativas satisfeitas. Não aconteceu o mesmo com outras áreas dentro da Escola, mas com a radioterapia sinto que sim, ou seja, não vejo maneira nenhuma gorada a expectativa. Penso que valeu a pena.

34- 38: Auto-realização

R. Motivou-me a um nível máximo. Neste momento o que mais me motiva são duas coisas. Por um lado, acho que houve com algumas das áreas um trabalho começado que ainda não está terminado, mas que foi muito estimulante, como com a área da radioterapia. Acho que há muito mais que nós podemos fazer e

38- 40: Auto-realização

radioterapia. Acho que há muito mais que nós podemos fazer e aquilo que me motiva hoje é pensar que vamos ter projectos importantíssimos de futuro. Ainda agora venho de uma reunião

40- 42: Auto-realização

importantíssimos de futuro. Ainda agora venho de uma reunião em que falamos de serviço à comunidade. Já estou outra vez a pensar, que maravilha vamos fazer isto. Por outro lado, há

57- 59: Auto-realização

isso motiva-me. Assim como com a radioterapia que correram bem, e como há tantas coisas ainda a fazer continua a motivar-me. E outras coisas que ainda me continuam a motivar

59- 61: Auto-realização

motivar-me. E outras coisas que ainda me continuam a motivar são os projectos inovadores, na mesma, outra coisa são os resultados positivos que vamos tento em algumas das áreas.

62- 68: Auto-realização

Motiva-me muitíssimo a forma como os estudantes recebem estas disciplinas e muitas vezes recebem estas disciplinas depois de terem sido massacrados sobre a pouca importância que elas têm e eles continuam a recebê-las de uma forma muito positiva e continuam a chegar ao fim do ano e dizerem-me que foi importante, que foi importantíssima a disciplina e isso também me motiva muitíssimo. Motiva-me muito as pessoas que

68- 71: Auto-realização

também me motiva muitíssimo. Motiva-me muito as pessoas que vêm do exercício e que chegam ao fim e dizem que é tão importante nós termos disciplinas dessas. E isso já chega para eu me sentir motivada. Eu também sou uma pessoa que me

84- 90: Auto-realização

formação em psicologia da saúde. E disseram-me que mesmo que essa pessoa entrasse haveria lugar para mais uma pessoa. No entanto a pessoa desistiu e fiquei então como coordenadora. Nessa altura eu estava com a possibilidade de entrar na faculdade de psicologia e fiquei em dúvida. Houve uma pessoa que marcou tudo isto, chama-se Dr.^a Ilda. A Dr.^a Ilda teve duas reuniões comigo e pronto, conquistou-me. Porque me

90- 94: Auto-realização

duas reuniões comigo e pronto, conquistou-me. Porque me

apresentou realmente um projecto enorme e aquilo que eu ia fazer na faculdade de psicologia era para dar aulas numa disciplina que era a história da psicologia, ou seja, uma coisa muito pouco motivante. E aquilo que ela me apresentou

94- 105: Auto-realização

coisa muito pouco motivante. E aquilo que ela me apresentou foi um projecto com uma equipa nova, que tudo isto vai ser revolucionado. O presidente do conselho científico, na altura, Professor Rui Canário a quem eu apresentei um projecto e que ele achou muito bom e que tinha pernas para andar. E pronto, o meu processo foi esse. Foi um processo através de sedução. Tere-me realmente apresentado um projecto que me parecia uma coisa fantástica. Eu de repente iria poder direccionar aquilo que tinha aprendido para a radioterapia, para a fisioterapia...Aquilo pareceu-me uma coisa brutal, gigantesca, mas ao mesmo tempo extremamente estimulante, muito estimulante.

147- 151: Auto-realização

aluno aprender. Eu acho que a actividade de ensinar tem que fascinar, de tal maneira, que eu diga, como acontece às vezes ter um aluno que se lembrou de repente, no meio da matéria toda de ver lá um bocadinho e que me vem perguntar um texto e isso motiva-me logo. Um bom professor é alguém que se sente

151- 153: Auto-realização

isso motiva-me logo. Um bom professor é alguém que se sente fascinado com isso e consegue fazer tudo o que está ao seu alcance para conseguir responder a uma situação dessas. Um

312- 315: Auto-realização

R. Aquilo que eu gostaria era de dar um tema na teórica e transportar esse tema para a prática, ou seja que o tema pudesse ser visto em termos de casos, resolução de casos, de visualização de entrevistas e de análise de campo.

328- 332: Auto-realização

R. O melhor, ou seja, tudo aquilo que eu lhe respondi quando disse o que considerava ser um bom professor. E tento fazer

isso apesar do processo de Bolonha, ou seja, o processo de Bolonha em termos individuais, não me trouxe, nem me tirou nada, rigorosamente nada. A única coisa que eu penso é que

332- 336: Auto-realização

nada, rigorosamente nada. A única coisa que eu penso é que aquilo que eu tenho que ser é um bom professor, independentemente dos processos que me ponham à frente. Apesar do processo de Bolonha eu continuo a tentar ser bom professor. Eu acho que uma pessoa podia perfeitamente

umna /\$Entrevistado R II

=====

Auto-realização -----

archivo: entrevista r 2.rtf segmento /\$Entrevistado R II

5- 8: Auto-realização

R. Quando eu digo um processo de aprendizagem, tem a ver com o que aprendi, aprendi uma área nova, sobre a qual não sabia, aprendi que gosto dessa área, ou seja a área do ensino superior. E também actualizar uma aprendizagem sobre o que é

6- 6: Auto-realização

o que aprendi, aprendi uma área nova, sobre a qual não sabia,

23- 28: Auto-realização

profissionais que desconhecia. E outras que eu não associava, nessa altura, o tipo de competências e de perfil específico de formação, quer de desempenho, que obviamente associo hoje, na medida em que, de algum modo estes dez anos, me permitiram ir conhecendo mais a fundo o tipo de áreas e as suas atribuições.

47- 51: Auto-realização

R. Visto retrospectivamente quer dizer duas coisas. Por um lado, um conjunto de competências ao nível pedagógico, no sentido da transmissão de conhecimento e no sentido de auscultação e do diálogo, por um lado, ou seja, acho que pedagogicamente cresci e desenvolvi-me com esta experiência.

68- 72: Auto-realização

possível neste momento. Eu gostava de a prazo, perceber que

as vias não me estão cortadas, ou seja, que de momento, o patamar de carreira que conquistei, de alguma forma não é o fim da linha, ou mesmo não sendo o fim da linha, não é um ponto onde eu vou estacionar durante muito tempo. Às vezes,

418- 421: Auto-realização

R. Capacidades ao nível do acompanhamento das pessoas, ao nível da coordenação de aulas, que passassem em grande medida para um trabalho mais autónomo dos alunos, neste caso, um papel muito mais interventivo dos alunos e isso quer dizer

444- 445: Auto-realização

métodos pedagógicos. Ou seja, vejo Bolonha implementada, mas não vejo uma tradução dessa implementação.

Columna /\$Entrevistado R III

-> Auto-realização -----

archivo: entrevista r 3.rtf segmento /\$Entrevistado R III

6- 12: Auto-realização

R. Foi todos esses aspectos, mas também foi o facto de me obrigar a mim própria a estudar, a investigar, quer na área da radioterapia, quer em outras áreas que possam estar em interface com a própria radioterapia e portanto ter uma visão mais global do conhecimento e poder realizar investigação, que a carreira profissional hospitalar, não permitia na altura

135- 143: Auto-realização

R. Não está em Portugal, porque em Portugal fez-se apenas uma lavagem superficial do ensino. Eu não considero que esteja a ser bem implementado, porque continua-se a ter graves problemas financeiros, as instituições não facilitam, quer a nível financeiro, quer a nível de disponibilidade aos professores para fazerem a sua formação, continuamos a ter auditórios cheios de alunos, por vezes os conteúdos programáticos das unidades curriculares não tem uma reforma profunda dos seus conteúdos. Portanto, há um conjunto de

143- 147: Auto-realização

profunda dos seus conteúdos. Portanto, há um conjunto de circunstâncias em que a própria organização da Escola não está adaptada à mudança do próprio processo de Bolonha. Penso que se diz que se aplica o processo de Bolonha, mas no fundo este não está a ser implementado.

olumna /\$Entrevistado RA I

-> Auto-realização

arquivo: entrevista r a 1.rtf segmento /\$Entrevistado RA I

107- 112: Auto-realização

apreendida. Mas não é essa a orientação que eu costumo dar às minhas aulas, quando faço coisas dessas. Trabalhamos em casos, não estou a fazer avaliações. Estou a fazer uma coisa, que é muito importante para mim, que é o feedback, saber se a mensagem que eu tentei passar, saber se os conteúdos que eu passei na aula teórica foram compreendidos.

olumna /\$Entrevistado RA II

-> Auto-realização

arquivo: entrevista r a 2.rtf segmento /\$Entrevistado RA II

49- 54: Auto-realização

R. A capacidade de poder trabalhar as matérias, os materiais, a própria possibilidade de exercício pedagógico com os alunos e com colegas, um conjunto de maneiras, que neste momento não posso, na medida em que os modos em que a relação professor e aluno estão estruturados, menos já, no novo modelo já configurado ao processo de Bolonha, não mo permitem. Isso eu

54- 59: Auto-realização

configurado ao processo de Bolonha, não mo permitem. Isso eu gostava que acontecesse, ou seja, gostava de poder experimentar um conjunto de vias de acesso à disseminação e à reflexão sobre o conhecimento e experimentá-los com os alunos e neste momento isso é difícil porque há condições que são difíceis de ultrapassar, que me limitam e isso é difícil. A

59- 65: Auto-realização

difíceis de ultrapassar, que me limitam e isso é difícil. A atribuições e competências terão sobretudo a ver com o que está estatutariamente consagrado, em termos das tarefas e obrigações que cometem ao docente. Tarefas em termos do seu processo pedagógico, em termos de leccionação, da sua presença em órgãos de gestão, da sua assumpção de cargos de gestão. Por outro lado, competências em termos de aquisição

65- 70: Auto-realização

gestão. Por outro lado, competências em termos de aquisição de conhecimentos, de capacidade, de saberes que o docente deve demonstrar, não só nas aulas em contacto com os discentes, mas também a nível institucional, formal, através da obtenção de graus, ou seja um conjunto de passagem de patamares e de fases. E isso é uma realidade, tenho um

70- 74: Auto-realização

patamares e de fases. E isso é uma realidade, tenho um conjunto de atribuições as quais tenho que dar eco e que tenho que materializar em acções. Às vezes eu sinto um desfasamento entre aquilo que eu tenho de demonstrar e depois a forma como o posso fazer. Em relação às competências, estas

74- 83: Auto-realização

a forma como o posso fazer. Em relação às competências, estas são ao nível científico, técnico e cultural que eu só consigo obter consagrando-me à investigação, com mais tempo, com mais disponibilidade e em contextos específicos que eu encontre cá em Portugal, ou seja, ter a possibilidade de adquirir competências ao nível teórico, ao nível técnico e ao nível analítico, por via da minha relação com instituições específicas, lá fora, com agentes específicos, orientadores, professores, cientistas, alunos, comunidade académica em geral. Aquisição de procedimentos e métodos que eu neste

83- 88: Auto-realização

geral. Aquisição de procedimentos e métodos que eu neste momento não domino, que sinto de uma forma frágil. Eu sinto que neste momento me é difícil adquirir competências que

passem por esta via e pela via também da experiência cultural, que considero muito enriquecedora para o contributo que presto nesta instituição. Em relação às responsabilidades

105- 108: Auto-realização

passar em resenha os propósitos de Bolonha. Mas no fundo visam a dar corpo à responsabilização do aluno pela sua formação, dando-lhe mais autonomia na escolha do caminho que quer fazer para o curso. E por outro lado, permitir, com essa

169- 175: Auto-realização

universidade e do politécnico português. Depois haverá outro tipo de contingências que tem a ver com a própria baixa formação dos docentes, e nisso incluo-me eu próprio, nas possibilidades, nos procedimentos e métodos, no conhecimento, no fundo, de formas de exploração do conhecimento que mais uma vez extravasem o campo daquilo que fomos habituados, das formas tradicionais de exploração do conhecimento. Ou seja,

olumna /\$Entrevistado RA III

-> Auto-realização -----

archivo: entrevista r a 3.rtf segmento /\$Entrevistado RA III

B.2. CATEGORIA ANALÍTICA CENTRALIZAÇÃO NO ALUNO

ANÁLISIS DE TABLA

9 con 0 con 0 columnas:

1. nivel: /\$Entrevistado I
 /\$Entrevistado II
 /\$Entrevistado III
 /\$Entrevistado R I
 /\$Entrevistado R II
 /\$Entrevistado R III
 /\$Entrevistado RA I
 /\$Entrevistado RA II
 /\$Entrevistado RA III

1 filas:

Centralização Aluno

Columna /\$Entrevistado I

 □--> Centralização Aluno -----

archivo: entrevista 1.rtf segmento /\$Entrevistado I

25- 29: Centralização Aluno

mas isso não era o meu objectivo profissional. Tenho um
 objectivo profissional, e agora de uma forma muito honesta,
 que fazer com que os meus alunos considerem que as aulas que
 eu dou lhes sirvam para alguma coisa e sejam aulas
 interessantes. Esse é o meu verdadeiro objectivo. É chegar de

29- 34: Centralização Aluno

interessantes. Esse é o meu verdadeiro objectivo. É chegar de
 alguma maneira aquilo que eu considero o que é um professor,
 ou seja alguém que traz bem preparada uma aula, que traz com
 a aula a sua experiência profissional e que se interesse em
 perceber se o aluno conseguiu captar a mensagem que o
 professor tem para lhe transmitir. Esse é o meu objectivo,

29- 34: Centralização Aluno

interessantes. Esse é o meu verdadeiro objectivo. É chegar de

alguma maneira aquilo que eu considero o que é um professor, ou seja alguém que traz bem preparada uma aula, que traz com a aula a sua experiência profissional e que se interesse em perceber se o aluno conseguiu captar a mensagem que o professor tem para lhe transmitir. Esse é o meu objectivo,

47- 54: Centralização Aluno

aspectos podem ser também negativos. E mais uma vez se eu pensar naquilo que eu considero ser um ensino centrado no aluno eu acho que Bolonha, ou vai tornar possível que nós consigamos trabalhar com um número pequeno de alunos e então aí conseguimos orientar os alunos para um trabalho mais autónomo, ou então vai de tal maneira baralhar os alunos e transformar o ensino numa coisa tão complicada, que não vai ensinar nada. Porque sinceramente, mais uma vez a noção que

54- 60: Centralização Aluno

ensinar nada. Porque sinceramente, mais uma vez a noção que eu tenho de professor...melhor dito, há muitos professores que vão poder escudar-se, a não trabalhar no paradigma de Bolonha, porque está tudo centrado no aluno e como tal, o aluno é que vai dar as aulas, é que vai pesquisar. Eu acho que não, eu acho que um professor é mais que um livro, ou mais que meia dúzia de livros. E de maneira que, esse

60- 65: Centralização Aluno

mais que meia dúzia de livros. E de maneira que, esse aspecto, eu tentar entender como é possível conciliar o que eu considero ser um bom professor e este professor, num ensino centrado no aluno, quando os alunos são duzentos? É um desafio, é um imenso desafio para mim. Está a ver, como é que eu consigo dar a volta a isto? É um imenso desafio.

89- 97: Centralização Aluno

que o Processo de Bolonha traz em relação a isso. Mais uma vez, a noção que eu tenho é que nós estamos a pegar no Processo de Bolonha aos bocadinhos e, ou se pega no Processo de Bolonha todo, e então aí nós começamos a ter aulas tutoriais, verdadeiramente, com grupos pequenos de alunos

- verdadeiramente, com trabalhos marcados, com o aluno a ter que trazer trabalho à medida...e o professor ter tempo de ir vendo à medida...e então isso é implementar o Processo de Bolonha. Agora não podemos é transformar o Processo de
- 97- 100: Centralização Aluno
- Bolonha. Agora não podemos é transformar o Processo de Bolonha em créditos, em mandar os alunos para casa fazer trabalhos, para depois virem dar aulas. Isso nós não podemos fazer, de maneira nenhuma. Sinceramente a noção que eu tenho,
- 113- 118: Centralização Aluno
- consigo chegar aos alunos e isso é um ponto forte. Pontos fracos, também são alguns. Olhe, ponto fraco será, não ter, de tal maneira, às vezes alterar as aulas, que quando mandei um e-mail, uma semana antes, a aula que dou a seguir já tem acetatos que não são aqueles que estavam para atrás. E isso dá confusão. Outro ponto é, e aí talvez por falta de tempo,
- 125- 134: Centralização Aluno
- fraco. Gerir o tempo é algo que eu deva aprender melhor. O número de alunos, ao contrário do que possam dizer, que tanto faz, porque é mais uma parangona que se põe de Bolonha, que o número de alunos não tem tanta importância assim, tem sim. Tem, e basta pensarmos que principalmente em unidades curriculares, como a minha, em que é muito estimulada a participação do aluno na aula, é diferente de eu ter cinco participações ou cinquenta participações. Que eu de repente tenho cinquenta participações e por e simplesmente não tenho tempo de dar a matéria. E eu não posso escolher as
- 136- 141: Centralização Aluno
- obviamente que não. Dou-lhe um exemplo, eu tive um curso, o último curso de radioterapia do quarto ano, era uma turma fantástica, muito grande, com pessoas extremamente interessadas e eu quando cheguei dez horas depois de começar a minha disciplina, eu fui ver o que tinha programado, o que tinha planeado e estava na terceira aula e tinha dado dez.
- 160- 165: Centralização Aluno

que sim. Eu teria um ensino mais individualizado, poderíamos trabalhar de forma conjunta, começar a fazer pesquisa e investigação mais cedo, eu conseguir ter feedbacks rápidos dos meus alunos e por isso trabalhar com eles e avançar, sem dúvida. Desta maneira, como estamos a implementar, acho que não. Não vejo nada de positivo.

170- 172: Centralização Aluno

R. Não, não considero. Se nós formos para processos em que eu estou cada vez mais afastada dos alunos, porque eles são cada vez mais, com cada vez menos tempo para estar com eles.

173- 174: Centralização Aluno

Aquilo que me é pedido é que eu envie bibliografia e os ponha a trabalhar. Não vejo nada de positivo, não vejo mesmo.

182- 189: Centralização Aluno

Viena, de Lisboa, de onde quer que seja. Aquilo que eu considero é, até agora, as condições que me são dadas...aquilo que me levam a pensar é que eu tenho que mais possível trabalhar para que o aluno consiga ouvir a minha mensagem e ele se desenvolva e se vá desenvolvendo, independentemente dos processos que forem, porque são as condições que eu tenho, mais do que um processo, eu tenho determinadas condições e é com essas condições que eu tenho que trabalhar.

olumna /\$Entrevistado II

=====

-> Centralização Aluno -----

archivo: entrevista 2.rtf segmento /\$Entrevistado II

164- 173: Centralização Aluno

possível fazer. Uma das coisas que Bolonha estabelece é a possibilidade de acompanhamento designado tutorial, ou seja, implicando isto ao mesmo tempo, uma autonomia maior do estudante para construir o seu próprio trajecto de aprendizagem, de aquisição, de incorporação crítica de conhecimentos, desenvolvendo competências como a capacidade de investigação autónoma, a capacidade de construção de trabalhos e de discussão dos mesmos, com um processo de



- pesquisa muito para além das pistas iniciais que os docentes podem fornecer e por aí fora. Sendo que, por outro lado, este
- 173- 177: Centralização Aluno
- podem fornecer e por aí fora. Sendo que, por outro lado, este ensino tutorial significa um número de horas também designadas de contacto com o aluno, que não passam só pela relação professor-aluno clássica presente numa sala de aula, em que há sobretudo, um conjunto de pressupostos positivos.
- 178- 184: Centralização Aluno
- Portanto, o ensino tutorial extravasa isto, é mais do que isto, significa que há um acompanhamento diferente do próprio aluno, fora do contexto de aula, numa abordagem, podemos considerar talvez mais próxima daquilo que são as preocupações, mais próxima daquilo que são os dilemas, mais próxima daquilo que são os sucessos e os determinados níveis que o aluno vai atingindo. Mas a verdade é que isso é
- 184- 189: Centralização Aluno
- que o aluno vai atingindo. Mas a verdade é que isso é incompatível com o número crescente de alunos em cada turma, ou seja, de ano lectivo para ano lectivo, eu tenho-me confrontado com um número cada vez maior. Ou seja, com um número cada vez maior de alunos por turma, eu estou confrontado com a antítese do que Bolonha pode ser. Até
- 221- 227: Centralização Aluno
- expectativa extremamente positiva. Agora, se formos falar do processo em termos abstractos, sim, tudo é possível, aliás, eu sou um defensor enorme da possibilidade de trabalho ideal, permanente com os alunos, no sentido da sua formação a partir dos contornos específicos, próprios do conceito de seminário, que implica uma autonomia intelectual muito grande e que implica uma implicação grande de parte a parte.
- 330- 340: Centralização Aluno
- individuais, mas também responsabilidades não individuais. Eu acho que um dos pontos fracos é a inexistência de uma biblioteca que me dê um conjunto de referências

bibliográficas, que possa explorar e que possa dar aos alunos a explorar de uma forma menos limitada do que acontece actualmente, apesar desta Escola subscrever um conjunto de publicações físicas e virtuais já bastante razoável e ainda por cima com a agravante de serem áreas absolutamente diferentes, bastante diferentes mesmo e às vezes áreas pouco próximas, o que torna mais difícil de gerir todo o processo de disponibilização bibliográfica. De qualquer maneira, a

380- 391: Centralização Aluno

R. Mais uma vez, se estivéssemos a falar de Bolonha na sua expressão abstracta sim, claro. Obrigar-me-á a outro tipo de acompanhamento aos alunos ir-me-ia obrigar ao desenvolvimento, à depuração de mecanismos de diálogo e de mecanismos de pesquisa e depois de transformação dessa pesquisa em riqueza da actividade docente na exploração das matérias com os alunos que me iria ser altamente benéfica, ou seja, obrigar-me-á a ser menos expositivo, obrigar-me-á a ter muito mais ginástica, até mental, para ter um acompanhamento com os alunos e provavelmente despertaria a parte do sentido crítico que possuo e que de algum modo, pelo tipo de curso que tem as aulas, se encontra um pouco adormecido. Se Bolonha

alumna /\$Entrevistado III

=====
-> Centralização Aluno -----

arquivo: entrevista 3.rtf segmento /\$Entrevistado III

11- 15: Centralização Aluno

R. O meu principal objectivo é que os alunos venham a ser bons profissionais. Relativamente ao que me motiva para isso é tentar organizar o curso o melhor possível, com a respectiva docência, de maneira a que nós os possamos formar quer cientificamente, quer como pessoas.

35- 38: Centralização Aluno

R. Como desenvolvimento profissional, o que eu acho mais importante é que permite uma relação com o aluno que favorece novas maneiras de pensar e até desenvolver um pensamento de

pesquisa nos próprios alunos e no próprio professor. E isso

47- 52: Centralização Aluno

Em consequência disto, eu penso que possibilita um maior progresso profissional e pessoal, para quem gosta desta metodologia de ensino, porque para quem não gosta, esta descontinuidade de saber, ou seja, este tentar sempre reflectir sobre o que nos aparece no momento, é muito complicado. Não sei se as pessoas estão preparadas, eu acho

63- 64: Centralização Aluno

R. Os pontos fortes é o ensino em si e o contacto com os alunos. Os pontos fracos, que eu considero até bastante fraco

112- 115: Centralização Aluno

R. A motivação aumentou, até pelo sentido de mudança, porque eu nunca gostei muito do tipo de ensino antigo, o ensino expositivo, o ensino de pouca participação dos alunos e isso motiva-me, portanto, é um modelo novo. Até que ponto irá ter

umna /\$Entrevistado R I

Centralização Aluno

archivo: entrevista r 1.rtf segmento /\$Entrevistado R I

110- 116: Centralização Aluno

R. Por exemplo, aspectos positivos, levar os alunos a um desempenho maior no seu auto-conhecimento, é extremamente positivo. Pode ser absolutamente negativo, se esses alunos não estiverem devidamente acompanhados no seu próprio processo de pesquisa ou de procura para o seu auto-conhecimento. Pode ser extremamente negativo, se os alunos, eles próprios, não estiverem preparados para o fazer. De

134- 141: Centralização Aluno

que seja actual. Um bom professor é alguém que estabelece regras de bom funcionamento dentro da sala de aula, de tal maneira que os alunos que queiram lá estar, possam lá estar e aprender. Um mau professor é aquele que por e simplesmente chega à aula, expõe o que tem a expor, independentemente do grau de ruído que possa existir e que faça com que os alunos

que tem vontade de lá estar, não ouçam. Isto para mim é um mau professor. É quase como um mau educador. Um bom professor

141- 147: Centralização Aluno

mau professor. É quase como um mau educador. Um bom professor é uma pessoa disponível, ou seja, é alguém que não pode de maneira nenhuma ficar limitado nem ao horário de aulas, nem ao horário de atendimento. Porque esse horário pode ser incompatível com o aluno. E penso que o bom professor também deve ser uma pessoa interessada e fascinada com a vontade do aluno aprender. Eu acho que a actividade de ensinar tem que

153- 157: Centralização Aluno

alcance para conseguir responder a uma situação dessas. Um bom professor é alguém que tem preocupação em termos de avaliação, ou seja, que se preocupa em diminuir ao mínimo a injustiça da avaliação, porque é sempre uma injustiça, mas diminuir isso ao mínimo. E se tem a abertura suficiente para

157- 161: Centralização Aluno

diminuir isso ao mínimo. E se tem a abertura suficiente para que alunos, independentemente da nota que tiverem e independentemente da relação que tiverem com o professor, possam vir ver o seu teste, ver o que erraram, corrigir eventuais erros. Será este, penso eu, um bom professor.

240- 246: Centralização Aluno

R. Trabalho que é feito semanalmente. Olhe, muito simples, neste momento tenho trabalhos à medida. Aquilo que aconteceu com a ida para os Açores, que é uma coisa mais tutorial à distância. E aquilo que eu tenho é uma questão por semana e aquilo que eles fazem é mandarem-me as respostas, que eu vou ler corrigir, reenviar e mostrar quais são os pontos que não estão devidamente trabalhados. Ou seja, quando eu digo à

320- 321: Centralização Aluno

R. Porque os alunos não trabalham na bibliografia que eu lhes envio. É simples.

328- 332: Centralização Aluno

R. O melhor, ou seja, tudo aquilo que eu lhe respondi quando

disse o que considerava ser um bom professor. E tentô fazer isso apesar do processo de Bolonha, ou seja, o processo de Bolonha em termos individuais, não me trouxe, nem me tirou nada, rigorosamente nada. A única coisa que eu penso é que

339- 345: Centralização Aluno

tem que pesquisar imenso. Como eu não considero isso ser um bom professor, eu acabo por ser um elemento de boicote do processo de Bolonha e digo lamento muito eu sou professor e como professor que sou, eu tenho direitos e obrigações e as minhas obrigações é trazer-vos aulas, aulas que sejam preparadas que vocês entendam e que saiam daqui com uma maior informação. Se o processo de Bolonha não diz isso, lamento,

olumna /\$Entrevistado R II

-> Centralização Aluno -----

arquivo: entrevista r 2.rtf segmento /\$Entrevistado R II

59- 62: Centralização Aluno

achar mais ou menos adequados no contexto. E por outro lado a minha própria componente discursiva, no sentido expositivo, mas também no sentido dialogal, no sentido demonstrativo, das minhas próprias competências pedagógicas.

140- 144: Centralização Aluno

R. Abstracta, obviamente é a forma como eu reflecto sobre as possibilidades ou as impossibilidades que Bolonha trás, ou seja, como é que eu acho que de algum modo o modelo que se propõe ao nível internacional, o modelo de ensino-aprendizagem, de formação de alunos do ensino superior. Ou

181- 183: Centralização Aluno

R. Em primeiro lugar, o tipo de planeamento das aulas, que não deixa de estar relacionado com uma segunda dimensão, que tem a ver com o número dos próprios discentes. Ou seja, o

418- 421: Centralização Aluno

R. Capacidades ao nível do acompanhamento das pessoas, ao nível da coordenação de aulas, que passassem em grande medida para um trabalho mais autónomo dos alunos, neste caso, um

papel muito mais interventivo dos alunos e isso quer dizer

437- 441: Centralização Aluno

R. A forma de dar aulas, pelo menos para mim, manteve-se. Não tenho possibilidade de estabelecer uma relação com os alunos mais acompanhada, mais permanente, mais profunda, que permita trabalhar com eles de uma maneira mais espessa as contradições da própria matéria. Ou seja, tenho o mesmo

449- 454: Centralização Aluno

R. Tanta coisa, tanta coisa. A começar pelos processos pedagógicos. De alguma forma, confrontar de uma maneira mais sistemática e permanente, transformar isso na própria lógica a que precederia o esforço do ensino aprendizagem, confrontar os alunos as matérias de modo a que eles tentassem perceber com orientação em vez de ser com ajuda. Ou seja, tentar

455- 460: Centralização Aluno

quebrar o ciclo do ensino reprodutivo. Por outro lado, uma questão que me tenho referido, isto é, o número de pessoas, ou seja, o professor ter um horário diferente, ou o mesmo tipo de horário, mas planeado de forma diferente, mas sobretudo traduzir esse horário numa relação com alunos, que não reproduza os métodos prévios. Ou seja, eu não posso

olumna /\$Entrevistado R III

-> Centralização Aluno -----

archivo: entrevista r 3.rtf segmento /\$Entrevistado R III

37- 43: Centralização Aluno

R. Eu acho que o maior desafio é a aplicabilidade e porquê? Porque no processo de Bolonha, no meu entender, para se conseguir os objectivos que se deseja, como a autonomia do aluno relativamente a desenvolver a capacidade de estudo sozinho, de reflectir sozinho e o professor a ajudar nesta construção do pensamento reflexivo, requer por parte do professor, uma maior disponibilidade. Ou seja, as turmas tem

43- 47: Centralização Aluno

professor, uma maior disponibilidade. Ou seja, as turmas tem

que ser pequenas, o ratio professor/aluno tem que ser diferente do que é hoje, não se pode continuar a colocar dentro de auditórios a grande quantidade de alunos que se coloca hoje em dia. Tem que se ter também capacidade

50- 52: Centralização Aluno

learning. Tem que realmente existir uma grande formação por parte do professor para poder ajudar o aluno a ser autónomo na aquisição de conhecimento. E por questões económicas,

62- 69: Centralização Aluno

de Bolonha. O relacionamento com outras instituições, o relacionamento com o mercado de trabalho e existir sempre por parte da docência uma ajuda para que o aluno se torne autónomo, porque ele sendo autónomo na aprendizagem, será certamente muito mais autónomo no mercado de trabalho e terá uma maior capacidade de inovar, de criar conhecimento no próprio local de trabalho. Se isso não acontecer, continuamos a fingir que estamos a aplicar o processo de Bolonha.

74- 79: Centralização Aluno

R. Os principais pontos positivos que eu considero no processo de Bolonha, é nós deixarmos os alunos crescerem, serem autónomos, darmos as ferramentas, de modo a que eles consigam, depois de estarem no mercado de trabalho, criar conhecimento e não apenas chegar ao emprego e fazer as rotinas. E que os profissionais considerem o emprego como

106- 113: Centralização Aluno

nos lições de vida. E portanto, o contacto que eu tenho com os alunos é um contacto de responsabilidade, de respeito, mas também de amizade. E isso faz que eles sintam muitas vezes o à vontade de revelarem os problemas que poderão ter ao nível do ensino, mais especificamente em algumas unidades curriculares, ou mesmo alguns problemas pessoais. E com todo esse contacto eu acho que os ajudó a crescer, mas também para mim é uma fonte de conhecimento.

olumna /\$Entrevistado RA I

Centralização Aluno -----

nível: entrevista r a 1.rtf segmento /\$Entrevistado RA I

39- 44: Centralização Aluno

R. Porque nós nunca conseguimos saber muito bem, quanto é que uma pessoa vale. E a avaliação deveria ser isso, ou seja, a expressão, numérica, neste caso, daquilo que a pessoa vale, ou seja, do seu percurso, enquanto participante no processo ensino-aprendizagem. Isto é muito difícil, eu saber quanto é que um indivíduo vale. Porque é uma função com uma série de

49- 51: Centralização Aluno

mais à frente e outros mais atrás. Isso deveria entrar na avaliação e isso eu não consigo avaliar de maneira nenhuma, por isso é que a avaliação é sempre uma injustiça.

74- 78: Centralização Aluno

R. Sim, mas raramente tenho resposta. Ou é um trabalho para avaliação e há uma resposta porque obviamente eles vão ser avaliados. Ou se fizermos um trabalho de leitura de uma semana para a outra, até para que as coisas sejam discutidas na aula, não há resposta. Se nós tivéssemos aulas

78- 83: Centralização Aluno

na aula, não há resposta. Se nós tivéssemos aulas verdadeiramente tutoriais e eu tivesse à frente de quatro, cinco ou seis pessoas, eu penso que seria diferente, as pessoas sentiam-se mais responsabilizadas. Agora, no meio de quarenta, que nenhum leu, não pesquisou nada, nem coisa nenhuma, acaba por haver uma desresponsabilização, digamos.

91- 96: Centralização Aluno

desempenho. Porque é mais fácil. Porque se eu disser, aquilo que eu vou fazer para as aulas é dar temas e depois os alunos vêm apresentar trabalhos sobre esses temas, e aí eu estou a ir às orientações de Bolonha, que é a tal pesquisa, a tal orientação e o tal auto-conhecimento, este professor não é um bom professor.

100- 103: Centralização Aluno

R. Dependendo do número de alunos. Se eu estou a falar de

aula teórica, onde eu posso ter às vezes entre cinquenta à minha frente, obviamente que não, a não ser dois ou três que estão mais por perto. Se eu estou a falar de aulas mais

Columna /\$Entrevistado RA II

]-> Centralização Aluno -----

arquivo: entrevista r a 2.rtf segmento /\$Entrevistado RA II

88- 94: Centralização Aluno

que presto nesta instituição. Em relação às responsabilidades ao nível da forma autónoma que eu poderia abordar certo tipo de perspectivas, ou seja, trabalhar com os alunos num registo mais tutorial, mais de orientação, mais de acompanhamento, incidindo mais o trabalho sobre a matéria em regimes de reflexão, discussão conjunta, capacidade crítica e autónoma de pesquisar. Mas para isso eu teria de ter outro tipo de

126- 134: Centralização Aluno

Até porque, no quadro de Bolonha se criam protocolos de aplicação de princípios de Bolonha a países europeus, ou seja, estamos aqui a falar de um conjunto de princípios filosóficos que tem o grande designio de autonomizar o aluno, responsabilizando-o criticamente pelo processo activo de construção do seu percurso académico, não circunscrevendo-o a blocos ou moldes pré-definidos, e desse modo criando uma maior flexibilidade e até por isso, dar a possibilidade ao aluno de um enriquecimento cultural maior. E por outro lado,

154- 162: Centralização Aluno

ensino tutorial com turmas de quarenta alunos? Por outro lado, porque o ensino propugnado por Bolonha é um ensino que vai directamente muito contra ao ensino de países como Portugal. Ou seja, somos um País pouco habituado a um sistema de ensino de disseminação e de transmissão de conhecimento que não passe pela via expositiva e por uma definição hierárquica e desigual, em termos de poder, que uns têm e outros não têm, da forma como essa via de transmissão se processa. Por outro lado há a questão relacionada com a forma

183- 185: Centralização Aluno

R. Estratégias ao nível de um relacionamento paternalista com os alunos, na medida em que o processo de Bolonha visa uma aproximação maior. Por outro lado, Bolonha de certa

alumna /\$Entrevistado RA III

=====
-> Centralização Aluno -----

arquivo: entrevista r a 3.rtf segmento /\$Entrevistado RA III

B.3. CATEGORIA ANALÍTICA CONHECIMENTO

ANÁLISIS DE TABLA

9 con 0 con 0 columnas:

- 1. nivel: /\$Entrevistado I
- /\$Entrevistado II
- /\$Entrevistado III
- /\$Entrevistado R I
- /\$Entrevistado R II
- /\$Entrevistado R III
- /\$Entrevistado RA I
- /\$Entrevistado RA II
- /\$Entrevistado RA III

1 filas:

Conhecimento

Columna /\$Entrevistado I

--> Conhecimento

archivo: entrevista 1.rtf segmento /\$Entrevistado I

8- 11: Conhecimento

correspondia a uma alteração profunda destes cursos. Eu conhecia algumas actividades, alguns dos cursos e alguns destes profissionais destas áreas no Hospital, nomeadamente a Fisioterapia, mais da Fisioterapia do que outro qualquer. E

25- 29: Conhecimento

mas isso não era o meu objectivo profissional. Tenho um objectivo profissional, e agora de uma forma muito honesta, que fazer com que os meus alunos considerem que as aulas que eu dou lhes sirvam para alguma coisa e sejam aulas interessantes. Esse é o meu verdadeiro objectivo. É chegar de

29- 34: Conhecimento

interessantes. Esse é o meu verdadeiro objectivo. É chegar de alguma maneira aquilo que eu considero o que é um professor, ou seja alguém que traz bem preparada uma aula, que traz com

a aula a sua experiência profissional e que se interesse em perceber se o aluno conseguiu captar a mensagem que o professor tem para lhe transmitir. Esse é o meu objectivo,

43- 47: Conhecimento

R. O maior desafio é perceber o que é que traz Bolonha, esse é um dos primeiros, senão o principal desafio. Porque Bolonha, por aquilo que vou lendo e que vou tentando entender, tem aspectos que podem ser positivos e esses mesmos aspectos podem ser também negativos. E mais uma vez se eu

47- 54: Conhecimento

aspectos podem ser também negativos. E mais uma vez se eu pensar naquilo que eu considero ser um ensino centrado no aluno eu acho que Bolonha, ou vai tornar possível que nós consigamos trabalhar com um número pequeno de alunos e então aí conseguimos orientar os alunos para um trabalho mais autónomo, ou então vai de tal maneira baralhar os alunos e transformar o ensino numa coisa tão complicada, que não vai ensinar nada. Porque sinceramente, mais uma vez a noção que

54- 60: Conhecimento

ensinar nada. Porque sinceramente, mais uma vez a noção que eu tenho de professor...melhor dito, há muitos professores que vão poder escudar-se, a não trabalhar no paradigma de Bolonha, porque está tudo centrado no aluno e como tal, o aluno é que vai dar as aulas, é que vai pesquisar. Eu acho que não, eu acho que um professor é mais que um livro, ou mais que meia dúzia de livros. E de maneira que, esse

71- 74: Conhecimento

R. Em termos de desenvolvimento profissional como docente, acho importantes três aspectos. Primeiro, a minha constante actualização em termo do que é que se faz, nas áreas de ensino. Em segundo lugar, a minha actividade como

77- 80: Conhecimento

professor não pode de maneira nenhuma descurar. Por um lado, a actualização do que há de teórico e do que há prático, em termos de investigação feita, a sua própria investigação e a

sua própria prática. São três coisas que tem que ser

89- 97: Conhecimento

que o Processo de Bolonha traz em relação a isso. Mais uma vez, a noção que eu tenho é que nós estamos a pegar no Processo de Bolonha aos bocadinhos e, ou se pega no Processo de Bolonha todo, e então aí nós começamos a ter aulas tutoriais, verdadeiramente, com grupos pequenos de alunos verdadeiramente, com trabalhos marcados, com o aluno a ter que trazer trabalho à medida...e o professor ter tempo de ir vendo à medida...e então isso é implementar o Processo de Bolonha. Agora não podemos é transformar o Processo de

108- 111: Conhecimento

R. Pontos fortes, é uma questão um pouco complicada. O que considero de pontos fortes? Pontes fortes, se calhar é a minha actualização. É muito raro ter duas aulas iguais, e acho que eu, isso, consigo. Depois, por aquilo que eu vou

113- 118: Conhecimento

consigo chegar aos alunos e isso é um ponto forte. Pontos fracos, também são alguns. Olhe, ponto fraco será, não ter, de tal maneira, às vezes alterar as aulas, que quando mandei um e-mail, uma semana antes, a aula que dou a seguir já tem acetatos que não são aqueles que estavam para atrás. E isso dá confusão. Outro ponto é, e aí talvez por falta de tempo,

129- 134: Conhecimento

Tem, e basta pensarmos que principalmente em unidades curriculares, como a minha, em que é muito estimulada a participação do aluno na aula, é diferente de eu ter cinco participações ou cinquenta participações. Que eu de repente tenho cinquenta participações e por e simplesmente não tenho tempo de dar a matéria. E eu não posso escolher as

142- 147: Conhecimento

Agora, em vez de ter cinquenta ou sessenta tivesse dez, obviamente que teria sido um bocadinho diferente. De maneira em que, se há áreas em que não tem problema, são áreas com matéria descritiva... Agora, áreas em que a matéria não é dada

dessa maneira, obviamente não é a mesma coisa ter dez alunos ou ter cinquenta. Acho que isso é mais uma possibilidade de

160- 165: Conhecimento

que sim. Eu teria um ensino mais individualizado, poderíamos trabalhar de forma conjunta, começar a fazer pesquisa e investigação mais cedo, eu conseguir ter feedbacks rápidos dos meus alunos e por isso trabalhar com eles e avançar, sem dúvida. Desta maneira, como estamos a implementar, acho que não. Não vejo nada de positivo.

182- 189: Conhecimento

Viena, de Lisboa, de onde quer que seja. Aquilo que eu considero é, até agora, as condições que me são dadas...aquilo que me levam a pensar é que eu tenho que mais possível trabalhar para que o aluno consiga ouvir a minha mensagem e ele se desenvolva e se vá desenvolvendo, independentemente dos processos que forem, porque são as condições que eu tenho, mais do que um processo, eu tenho determinadas condições e é com essas condições que eu tenho que trabalhar.

olumna /\$Entrevistado II

=====

--> Conhecimento -----

archivo: entrevista 2.rtf segmento /\$Entrevistado II

11- 15: Conhecimento

superior. Na altura, como ainda hoje era uma perspectiva que não me agradava muito, sobretudo no chamado ensino regular, aquele ensino oficial, que provavelmente grande parte de nós passou. E essa perspectiva ou prospectiva de desagrado fez com que eu tivesse recusado três possibilidades de colocação.

16- 24: Conhecimento

Curiosamente, a minha primeira experiência no ensino dá-se alguns anos depois da licenciatura, no ensino secundário, uma espécie de ironia mordaz, relativamente às minhas perspectivas iniciais. Acontece que este ensino secundário era numa vertente muito específica, que é a vertente profissional, ou seja, eram cursos de especialização de três

anos que dava a equivalência ao 12º ano. Foram dois anos lectivos, uma experiência bastante enriquecedora, na qual aprendi muito. Não estou a dizer isto por retórica, ou por

24- 25: Conhecimento

aprendi muito. Não estou a dizer isto por retórica, ou por simpatia de discurso, não, aprendi mesmo muito e gostei.

38- 40: Conhecimento

não encontrasse outro tipo de trajectória profissional. Neste caso, o meu próprio processo de desenvolvimento profissional levou-me a conhecer outras áreas. Curiosamente e inicialmente

44- 50: Conhecimento

Também vi, inicialmente uma perspectiva de relativa instabilidade e precariedade e comecei a desenvolver um gosto muito particular por esta posição, por este relacionamento, por esta realidade do ensino superior, particularmente, em áreas de formação que eu desconhecia enquanto áreas profissionais autónomas, nomeadamente as tecnologias da saúde. Também foi um duplo processo, ou um triplo processo de

50- 55: Conhecimento

saúde. Também foi um duplo processo, ou um triplo processo de aprendizagem. Eu aprendi a perceber e a desenhar um conjunto de valências profissionais que eu desconhecia como tal. Alguns casos desconhecia em absoluto. Alguns casos, enfim, o nome era-me familiar mas não havia um conjunto de competências, tal como hoje eu as consigo perceber. Foi um

55- 61: Conhecimento

competências, tal como hoje eu as consigo perceber. Foi um processo gradual, mas não lento, foi um processo relativamente rápido de eu começar a desenvolver algum gosto e até bastante gosto por esta área e de me sentir motivado, ou seja, tentando de alguma forma sintetizar, eu senti-me motivado não de uma vez e originalmente, mas fui-me sentindo e descobrindo motivado para isto. Ou seja, a partir desta

61- 70: Conhecimento

e descobrindo motivado para isto. Ou seja, a partir desta

experiência tive outras experiências também, em áreas congêneres, noutras instituições de ensino superior, à que dou, neste momento, a sociologia, em que descobri curiosamente, (falava do triplo processo de aprendizagem) em que descobri uma área na qual não me especializei, quer durante a minha formação inicial, ao nível da licenciatura, quer depois nas especializações ao nível da formação avançada, quer ao nível do mestrado, quer a nível do doutoramento, que é a área da saúde. A área da saúde, a área

70- 73: Conhecimento

doutoramento, que é a área da saúde. A área da saúde, a área das profissões. Esta menos, enfim, porque de algum modo, a minha especialização posterior à licenciatura também remete para o mundo das profissões, mas não para o mundo da saúde. E

74- 82: Conhecimento

eu vim a descobrir também no âmbito da sociologia um mundo novo, ou seja foi um múltiplo processo de descoberta, de múltiplos enriquecimentos e como tal, por si só também, me foram motivando, foram promovendo em mim um certo gosto pela descoberta do que é novo, do desenvolvimento de competências num conjunto de áreas que me são novas e no desenvolvimento e afinação de um discurso pedagógico e um diálogo permanente com colegas, sobretudo alunos, que são de áreas bem diversas das áreas que eu provei.

86- 91: Conhecimento

R. Os meus objectivos não são um dado acabado, ou seja, às vezes acho que sei quais são, outras vezes tenho-os como um algo que se vai desenhando e que por enquanto não passa de um conjunto de traços ou de impressões. Mas é claro que tenho pressupostos que gostaria de cumprir e objectivos que gostaria de atingir, a médio e longo prazo. Um dos quais era,

130- 137: Conhecimento

esse caminho. No mesmo modo, gostava também poder explorar áreas de trabalho de investigação, fora aqui da própria instituição, isso motiva-me pessoalmente. É uma das coisas

que me motiva, poder compatibilizar um percurso como docente, sobretudo como docente ligado à Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa e desenvolver trabalho, sobretudo de investigação e de exploração de novas áreas profissionais e até noutra área institucional. Portanto, desenvolver

164- 173: Conhecimento

possível fazer. Uma das coisas que Bolonha estabelece é a possibilidade de acompanhamento designado tutorial, ou seja, implicando isto ao mesmo tempo, uma autonomia maior do estudante para construir o seu próprio trajecto de aprendizagem, de aquisição, de incorporação crítica de conhecimentos, desenvolvendo competências como a capacidade de investigação autónoma, a capacidade de construção de trabalhos e de discussão dos mesmos, com um processo de pesquisa muito para além das pistas iniciais que os docentes podem fornecer e por aí fora. Sendo que, por outro lado, este

173- 177: Conhecimento

podem fornecer e por aí fora. Sendo que, por outro lado, este ensino tutorial significa um número de horas também designadas de contacto com o aluno, que não passam só pela relação professor-aluno clássica presente numa sala de aula, em que há sobretudo, um conjunto de pressupostos positivos.

178- 184: Conhecimento

Portanto, o ensino tutorial extravasa isto, é mais do que isto, significa que há um acompanhamento diferente do próprio aluno, fora do contexto de aula, numa abordagem, podemos considerar talvez mais próxima daquilo que são as preocupações, mais próxima daquilo que são os dilemas, mais próxima daquilo que são os sucessos e os determinados níveis que o aluno vai atingindo. Mas a verdade é que isso é

184- 189: Conhecimento

que o aluno vai atingindo. Mas a verdade é que isso é incompatível com o número crescente de alunos em cada turma, ou seja, de ano lectivo para ano lectivo, eu tenho-me confrontado com um número cada vez maior. Ou seja, com um

carreiras de investigação, que não vão substituir as carreiras de docência, mas que as vão fortalecer, catapultando-nos eventualmente para projectos que possam decorrer até fora do País. E isso pode ser no quadro do

294- 303: Conhecimento

casa podem ter experiências de ensino, docência lá fora. Ou seja, seja no quadro do programa erasmus para professores, seja no quadro de intercâmbio, seja no quadro colaboração / ocupação com outros países de expressão portuguesa e por aí fora. Ou seja, dá a possibilidade, e não apenas uma possibilidade cosmética, ou seja de ir três, ou quatro dias ou uma semana, em que se passa a maior parte do tempo em ocupações de diplomacia e de conhecimento inter-institucional, do que propriamente em acções efectivas, reais de docência. Quanto a mim, isso tinha que passar por aí, ou

330- 340: Conhecimento

individuais, mas também responsabilidades não individuais. Eu acho que um dos pontos fracos é a inexistência de uma biblioteca que me dê um conjunto de referências bibliográficas, que possa explorar e que possa dar aos alunos a explorar de uma forma menos limitada do que acontece actualmente, apesar desta Escola subscrever um conjunto de publicações físicas e virtuais já bastante razoável e ainda por cima com a agravante de serem áreas absolutamente diferentes, bastante diferentes mesmo e às vezes áreas pouco próximas, o que torna mais difícil de gerir todo o processo de disponibilização bibliográfica. De qualquer maneira, a

342- 347: Conhecimento

de quem gere, mas a biblioteca objectivamente é fraca. O que quer dizer que eu muitas vezes me vejo quartado de explorar bibliograficamente um determinado tipo de área de conhecimento, que tento de alguma forma abordar nas unidades curriculares e aí há uma falha que não decorre da minha individualidade. Falhas que eu próprio tenho relativamente ao

428- 436: Conhecimento

carreiras de investigação, que não vão substituir as carreiras de docência, mas que as vão fortalecer, catapultando-nos eventualmente para projectos que possam decorrer até fora do País. E isso pode ser no quadro do

294- 303: Conhecimento

casa poderão ter experiências de ensino, docência lá fora. Ou seja, seja no quadro do programa erasmus para professores, seja no quadro de intercâmbio, seja no quadro colaboração / ocupação com outros países de expressão portuguesa e por aí fora. Ou seja, dá a possibilidade, e não apenas uma possibilidade cosmética, ou seja de ir três, ou quatro dias ou uma semana, em que se passa a maior parte do tempo em ocupações de diplomacia e de conhecimento inter-institucional, do que propriamente em acções efectivas, reais de docência. Quanto a mim, isso tinha que passar por aí, ou

330- 340: Conhecimento

individuais, mas também responsabilidades não individuais. Eu acho que um dos pontos fracos é a inexistência de uma biblioteca que me dê um conjunto de referências bibliográficas, que possa explorar e que possa dar aos alunos a explorar de uma forma menos limitada do que acontece actualmente, apesar desta Escola subscrever um conjunto de publicações físicas e virtuais já bastante razoável e ainda por cima com a agravante de serem áreas absolutamente diferentes, bastante diferentes mesmo e às vezes áreas pouco próximas, o que torna mais difícil de gerir todo o processo de disponibilização bibliográfica. De qualquer maneira, a

342- 347: Conhecimento

de quem gere, mas a biblioteca objectivamente é fraca. O que quer dizer que eu muitas vezes me vejo quartado de explorar bibliograficamente um determinado tipo de área de conhecimento, que tento de alguma forma abordar nas unidades curriculares e aí há uma falha que não decorre da minha individualidade. Falhas que eu próprio tenho relativamente ao

428- 436: Conhecimento

português. Particularmente, porque tenho um conhecimento e uma implicação diferente no domínio desta Escola e não imputo responsabilidades necessariamente aos órgãos da Escola, porque para isso teria que as imputar também a mim, porque faço parte dos agentes desta Escola, mesmo que não tenham uma inserção formal nos órgãos de gestão, mas faço parte das instâncias de cidadania específicas e particulares desta Escola e como tal, se tenho que culpar alguém, obviamente me incluo no rol. Mas eu penso que isto não é uma questão de

Columna /\$Entrevistado III

]--> Conhecimento -----

archivo: entrevista 3.rtf segmento /\$Entrevistado III

3- 7: Conhecimento

R. Relativamente à carreira de professor eu acho que é muito motivante, primeiro porque lidamos com gente muito jovem, gente de várias culturas e com o objectivo de dar, além do conhecimento que nós podemos transmitir, ajudá-los a formar como seres humanos.

11- 15: Conhecimento

R. O meu principal objectivo é que os alunos venham a ser bons profissionais. Relativamente ao que me motiva para isso é tentar organizar o curso o melhor possível, com a respectiva docência, de maneira a que nós os possamos formar quer cientificamente, quer como pessoas.

38- 43: Conhecimento

pesquisa nos próprios alunos e no próprio professor. E isso permite que o trabalho contínuo, do dia a dia, também possa ser aproveitado para a própria investigação como temas, porque quer o aluno quer o professor é levado num pensamento contínuo, numa reflexão contínua, até sobre os próprios temas, os próprios assuntos discutidos. Portanto, os assuntos

43- 46: Conhecimento

temas, os próprios assuntos discutidos. Portanto, os assuntos devem ser discutidos, não só de uma forma de entendimento,

mas também para além disso de uma pesquisa por detrás para se poder fazer uma reflexão profunda sobre os temas a ensinar.

47- 52: Conhecimento

Em consequência disto, eu penso que possibilita um maior progresso profissional e pessoal, para quem gosta desta metodologia de ensino, porque para quem não gosta, esta descontinuidade de saber, ou seja, este tentar sempre reflectir sobre o que nos aparece no momento, é muito complicado. Não sei se as pessoas estão preparadas, eu acho

52- 59: Conhecimento

complicado. Não sei se as pessoas estão preparadas, eu acho que este processo de Bolonha vai levar muitos anos a atingir êxito, porque é um modelo que tem que ser aceite, quer pelo aluno, e os alunos portugueses, eu penso que não estão habituados desde o secundário a ter um determinado ritmo de trabalho e encarar o conhecimento como uma tarefa contínua. E portanto, é um bocadinho complicado a aplicação deste processo de Bolonha.

64- 73: Conhecimento

alunos. Os pontos fracos, que eu considero até bastante fraco é a falta de meios que os professores têm para se desenvolver, quer a nível do conhecimento, quer até a nível de disponibilidade de tempo, porque, das duas uma, ou existem duas carreiras e uma é de professor a cem por cento, que não é desprestigiante, é uma carreira e uma carreira paralela de investigação, ou se é pedido ao professor do politécnico que faça uma investigação com determinada qualidade, tem que se dar meios materiais bem como disponibilidade de tempo para a realização da tarefa de investigação. Deverá existir

84- 86: Conhecimento

R. Podem ser aumentados se eu própria estiver interessada em desenvolver a parte do conhecimento e se a instituição também estiver disponível para o desenvolvimento de meios para tal.

101- 107: Conhecimento

e de maneira de estar. Enquanto que os portugueses não

pensarem em trabalhos de equipa e parcerias, no verdadeiro sentido da palavra e não estarem com medo que alguém lhes roube algum conhecimento, alguma coisa, a ter ética no conhecimento, é muito difícil, porque as parcerias fazem-se com confiança de parte a parte e isso é muito difícil em Portugal. Tenho esperança que sim, mas penso que vai demorar

lumna /\$Entrevistado R I

=====

-> Conhecimento -----

archivo: entrevista r 1.rtf segmento /\$Entrevistado R I

10- 15: Conhecimento

haver uma centração. Aquilo que me parecia que era o projecto, era que estas áreas, eram áreas que iriam ter a partir dos novos currículos, iriam ser consideradas como áreas de formação e que seria possível desenvolver projectos orientados para cada um dos cursos, numa área social e humana. Relativamente à radioterapia, nós sentimos que foi um

15- 19: Conhecimento

humana. Relativamente à radioterapia, nós sentimos que foi um das áreas que melhor aderiu, que melhor percebeu. Se calhar porque são pessoas que trabalham com populações muito específicas, com doentes com cancro e no fundo que sentem muitíssimo todos estes aspectos. A importância que foi

19- 23: Conhecimento

muitíssimo todos estes aspectos. A importância que foi atribuída à psicologia foi bastante, mas mais do que isso, foi possível desenvolver currículos ou disciplinas específicas, que foram bem entendidas pela coordenação da área. Foi possível trabalhar com a coordenação da área para o

23- 28: Conhecimento

área. Foi possível trabalhar com a coordenação da área para o desenvolvimento dessas disciplinas e aquilo que eu considero é que com a radioterapia, as minhas expectativas satisfeitas. Não aconteceu o mesmo com outras áreas dentro da Escola, mas com a radioterapia sinto que sim, ou seja, não vejo maneira

nenhuma gorada a expectativa. Penso que valeu a pena.

52- 54: Conhecimento

Outras áreas que eu noto é que ainda não foram suficientemente ouvido e motiva-me. Há coisas que ainda podem ser ouvidas e trabalhadas e isso também me motiva. Eu não me

110- 116: Conhecimento

R. Por exemplo, aspectos positivos, levar os alunos a um desempenho maior no seu auto-conhecimento, é extremamente positivo. Pode ser absolutamente negativo, se esses alunos não estiverem devidamente acompanhados no seu próprio processo de pesquisa ou de procura para o seu auto-conhecimento. Pode ser extremamente negativo, se os alunos, eles próprios, não estiverem preparados para o fazer. De

131- 134: Conhecimento

R. Um bom professor é uma pessoa que se mantém actualizada, é uma pessoa que revê anualmente as suas aulas, é uma pessoa que apresenta uma aula cuidada, pensada e como digo uma aula que seja actual. Um bom professor é alguém que estabelece

147- 151: Conhecimento

aluno aprender. Eu acho que a actividade de ensinar tem que fascinar, de tal maneira, que eu diga, como acontece às vezes ter um aluno que se lembrou de repente, no meio da matéria toda de ver lá um bocadinho e que me vem perguntar um texto e isso motiva-me logo. Um bom professor é alguém que se sente

169- 173: Conhecimento

R. Nós temos realmente três áreas. Nós temos, por um lado, a psicologia geral. E aos nossos alunos nós temos sempre quer dar um bocadinho de psicologia geral, senão não vão perceber a psicologia da saúde, o que me leva a estar actualizada na área da psicologia. Imagine, eu dou psicologia do

173- 180: Conhecimento

área da psicologia. Imagine, eu dou psicologia do desenvolvimento, a fisioterapia, eu tenho que estar perto das áreas da psicologia do desenvolvimento e actualizada quando à bibliografia que sai da psicologia do desenvolvimento. Depois

eu tenho que estar também actualizada em termos da psicologia da saúde geral. O que é que saiu em termos de modelos e coisas transversais. E tenho que dar outro passo, tenho que estar actualizada na área específica dos cursos onde eu dou.

181- 184: Conhecimento

Por exemplo, é completamente diferente de nós darmos psico-oncologia ou dar psicologia ambiental. É completamente diferente eu dar psico-oncologia ou dar psicologia da fisioterapia. Há questões que são muito específicas da

184- 190: Conhecimento

fisioterapia. Há questões que são muito específicas da oncologia que não são tão específicas na fisioterapia. O professor que estiver com a psico-oncologia, para além de ter que estar actualizado na psicologia e na psicologia da saúde tem que estar actualizado em tudo aquilo que se faz na psico-oncologia, o que é que está a ser feito, o que é que se avançou. Que resultados nós temos na investigação. E é um

199- 201: Conhecimento

R. Aqui da Escola para os meus doentes levo é a sensibilidade dos profissionais e ao mesmo tempo tudo aquilo que eu faço em termos de actualização. Eu quando me actualizo para as minhas

201- 207: Conhecimento

termos de actualização. Eu quando me actualizo para as minhas aulas obviamente que estou a ganhar conhecimentos e isso eu levo para os doentes. O que eu trago dos meus doentes para a Escola, é imenso, é a realidade, trago os casos, trago aquilo que os meus alunos gostam imenso que são as histórias, vivências, trago situações práticas, trago dilemas, trago situações que tem que ser resolvidas e que são expostas. E

207- 212: Conhecimento

situações que tem que ser resolvidas e que são expostas. E que eu penso que os alunos, por poderem viver e viver de uma forma controlada, porque nós estamos ao pé deles e vamos vendo como se poderia fazer...estarão mais preparados para enfrentar uma situação, mais tarde ou mais cedo isso vai-lhes

acontecer, com mais ou menos frequência, mas vai acontecer.

219- 222: Conhecimento

R. Neste momento estou com duas investigações que eu acho muitíssimo interessantes, de mestrados, na área da adesão e que está a fazer com que eu pesquise, pesquise coisas novas na área da adesão que são muito importantes. Estou a seguir

222- 224: Conhecimento

na área da adesão que são muito importantes. Estou a seguir uma investigação também, que me parece muito importante na área do stress, que é outra das áreas que eu gosto bastante.

225- 230: Conhecimento

E estou a engendrar que ainda não se pode falar muito, um projecto grande de investigação, que vai ser também na área do stress profissional, mas estamos muito no início. Estou ainda a colaborar em algo, que mais tarde ou mais cedo, vai passar a investigação algo na área da comunicação, que também me parece interessante.

246- 249: Conhecimento

estão devidamente trabalhados. Ou seja, quando eu digo à medida, é à medida do peso da disciplina, digo à medida do tema que está a ser tratado, à medida do esforço que se está a pedir ao aluno. Vamos imaginar que a minha disciplina tem

286- 291: Conhecimento

Houve uma coisa boa, em termos de governo, em termos de Estado, que para muitos dos cursos, o Estado parou de pagar cinco anos e passou a pagar três, que é óptimo, ou seja, redução de custos e de resto não se viu mais nada. O processo de Bolonha foi o quê mais do que isto? Não foi nada, tudo o resto foi escondido.

336- 339: Conhecimento

professor. Eu acho que uma pessoa podia perfeitamente escudar-se no processo de Bolonha e de repente apresentar meia dúzia de acetatos e dizer meus caros amigos agora vocês tem que pesquisar imenso. Como eu não considero isso ser um

umna /\$Entrevistado R II

=====

]--> Conhecimento -----

arquivo: entrevista r 2.rtf segmento /\$Entrevistado R II

8- 12: Conhecimento

superior. E também actualizar uma aprendizagem sobre o que é ser docente no ensino superior a um grupo novo que eu não conhecia. Também houve uma aprendizagem a esse nível, que são as tecnologias da saúde e num contexto novo. É sobretudo isso.

19- 23: Conhecimento

R. Quando me refiro às valências estou a referir-me às valências profissionais relacionadas com as áreas de intervenção, com os cursos das tecnologias da saúde. Ou seja, havia um conjunto de valências, ou seja, um conjunto de áreas profissionais que desconhecia. E outras que eu não associava,

23- 28: Conhecimento

profissionais que desconhecia. E outras que eu não associava, nessa altura, o tipo de competências e de perfil específico de formação, quer de desempenho, que obviamente associo hoje, na medida em que, de algum modo estes dez anos, me permitiram ir conhecendo mais a fundo o tipo de áreas e as suas atribuições.

32- 36: Conhecimento

R. Uma das vias de motivação tem a ver com o eu ter descoberto possibilidades de articulação da a minha área específica de formação, com áreas que à partida parecem não ter algum tipo de ligação, sobretudo em domínios específicos como a alimentação, como a saúde, como o corpo. Isso foi-me

36- 40: Conhecimento

como a alimentação, como a saúde, como o corpo. Isso foi-me motivando, na medida em que a minha própria experiência de relacionamento com áreas novas e com públicos novos, para mim, me permitiu ir descobrindo novas pontes e novos tipos de contacto com estas áreas.

47- 51: Conhecimento

R. Visto retrospectivamente quer dizer duas coisas. Por um lado, um conjunto de competências ao nível pedagógico, no sentido da transmissão de conhecimento e no sentido de auscultação e do diálogo, por um lado, ou seja, acho que pedagogicamente cresci e desenvolvi-me com esta experiência.

52- 56: Conhecimento

Mas, por outro lado, também, essa mesma experiência alimentou-me a possibilidade de reflexão sobre os planos mais abstractos do que é o ensino e a aprendizagem no ensino superior, na área da saúde, num universo mais específico das tecnologias da saúde. Ou seja, discurso pedagógico nestes

56- 59: Conhecimento

tecnologias da saúde. Ou seja, discurso pedagógico nestes dois sentidos, um sentido, um discurso sobre a pedagogia e o discurso sobre os métodos pedagógicos, que eu no fundo posso achar mais ou menos adequados no contexto. E por outro lado a

252- 259: Conhecimento

em causa própria. Eu não vou fazer aqui o elogio à Sociologia, mas por outro lado, não vou deixar de fazer a crítica propriamente dela. Eu acho que há dois planos. Primeiro plano, há aspectos da vida profissional, da vida formacional e da intervenção do técnico especializado em radioterapia, que extravasam a componente específica, técnica e científica, no sentido ligado mais às áreas das ciências exactas. Ou seja, há um domínio relacional, um domínio

317- 322: Conhecimento

R. Isso, em primeiro lugar cabe à radioterapia perceber. Mas, eu penso que qualquer tipo de investigação permita um conhecimento mais aprofundado ou mais extenso sobre a própria realidade, quer profissional, quer contextual, no que se refere à intervenção da radioterapia, é uma vantagem, uma mais valia para a própria radioterapia. Parece-me que a

322- 328: Conhecimento

mais valia para a própria radioterapia. Parece-me que a produção do conhecimento é sempre uma vantagem, penso que a

radioterapia teria a ganhar, na medida em que a sociologia produzisse um discurso que permitisse, traçar melhor, ou traçar de outra forma o seu próprio trajecto profissional, o seu próprio trajecto de acção no quadro de sociedades modernas, em termos das questões de saúde e da doença.

418- 421: Conhecimento

R. Capacidades ao nível do acompanhamento das pessoas, ao nível da coordenação de aulas, que passassem em grande medida para um trabalho mais autónomo dos alunos, neste caso, um papel muito mais interventivo dos alunos e isso quer dizer

420- 430: Conhecimento

para um trabalho mais autónomo dos alunos, neste caso, um papel muito mais interventivo dos alunos e isso quer dizer que teria que haver uma boa preparação do professor, não só em termos teóricos e fundamentais da própria disciplina, mas também da capacidade de ter uma visão crítica, uma visão aberta, uma visão densa e complexa dessa mesma matéria, na medida em que passaria a discutir com os alunos e passaria a participar num processo de descoberta pela via do debate, pela via da crítica, pela via do inconformismo, pela via do espevitamento e da curiosidade intelectual. Deste ponto de vista ganharia muito.

Columna /\$Entrevistado R III

[]--> Conhecimento -----

archivo: entrevista r 3.rtf segmento /\$Entrevistado R III

9- 12: Conhecimento

interface com a própria radioterapia e portanto ter uma visão mais global do conhecimento e poder realizar investigação, que a carreira profissional hospitalar, não permitia na altura

16- 22: Conhecimento

R. Eu tenho outros objectivos, tenho objectivo de ter contacto com outros países, um desenvolvimento internacional da própria radioterapia, do próprio conhecimento relativo à

vertente científica e à vertente tecnológica e também fazer uma carreira de progressão até onde for possível. Portanto, todo um conjunto de questões quer científicas, quer tecnológicas, quer até pessoais a nível de carreira.

25- 30: Conhecimento

R. É sempre, no fundo, fazer coisas novas. É inovar, não entrar em rotinas. Esta é uma carreira que me permite fazer coisas novas e desenvolver o conhecimento, inovando e ter contacto com outras maneiras de pensar a nível internacional, que normalmente as carreiras profissionais hospitalares não o permitem tão facilmente.

47- 50: Conhecimento

coloca hoje em dia. Tem que se ter também capacidade tecnológica, tem que se estar muito dentro das metodologias novas de ensino, como por exemplo o trabalhar através do e-learning. Tem que realmente existir uma grande formação por

50- 52: Conhecimento

learning. Tem que realmente existir uma grande formação por parte do professor para poder ajudar o aluno a ser autónomo na aquisição de conhecimento. E por questões económicas,

58- 62: Conhecimento

continuamos com a mesma carga horária. Portanto há um conjunto de reformas que deviam ser realizadas, no meu ponto de vista, ou seja, quase uma mudança profunda no ensino superior de modo a se poder aplicar efectivamente o processo de Bolonha. O relacionamento com outras instituições, o

62- 69: Conhecimento

de Bolonha. O relacionamento com outras instituições, o relacionamento com o mercado de trabalho e existir sempre por parte da docência uma ajuda para que o aluno se torne autónomo, porque ele sendo autónomo na aprendizagem, será certamente muito mais autónomo no mercado de trabalho e terá uma maior capacidade de inovar, de criar conhecimento no próprio local de trabalho. Se isso não acontecer, continuamos a fingir que estamos a aplicar o processo de Bolonha.

74- 79: Conhecimento

R. Os principais pontos positivos que eu considero no processo de Bolonha, é nós deixarmos os alunos crescerem, serem autónomos, darmos as ferramentas, de modo a que eles consigam, depois de estarem no mercado de trabalho, criar conhecimento e não apenas chegar ao emprego e fazer as rotinas. E que os profissionais considerem o emprego como

79- 83: Conhecimento

rotinas. E que os profissionais considerem o emprego como algo que além de receberem o ordenado para fazerem a sua vida, algo de gosto, de inovação e que seja algo que o trabalhador de sinta bem, como cidadão criador de conhecimento para uma determinada sociedade.

91- 94: Conhecimento

tal, eu considero que isso não desenvolve a compreensão. Os alunos decoram, chegam aos testes e aplicam apenas aquilo que decoraram e portanto não há uma construção real do conhecimento. E não trabalhando o aluno, através de vários

94- 98: Conhecimento

conhecimento. E não trabalhando o aluno, através de vários métodos pedagógicos, para que ele desde determinada idade desenvolva o seu conhecimento, é claro que quando eles chegam ao ensino superior, se nós, professores, exigirmos isso é muito complicado.

104- 106: Conhecimento

R. Porque eu comparo muito os alunos com os doentes. O contacto com os alunos dão-nos lições de conhecimento e dão-nos lições de vida. E portanto, o contacto que eu tenho com

106- 113: Conhecimento

nos lições de vida. E portanto, o contacto que eu tenho com os alunos é um contacto de responsabilidade, de respeito, mas também de amizade. E isso faz que eles sintam muitas vezes o à vontade de revelarem os problemas que poderão ter ao nível do ensino, mais especificamente em algumas unidades curriculares, ou mesmo alguns problemas pessoais. E com todo

como o desenvolvimento do aluno no seu processo de ensino. Nem todos os alunos começam no mesmo patamar, uns começam mais à frente e outros mais atrás. Isso deveria entrar na

56- 61: Conhecimento

R. Para que os doentes consigam perceber quem está do outro lado. Se nós quando falamos das relações entre a saúde e a doença são relações humanas, então temos que perceber eu existe um humano doente, mas também existe um humano técnico, ou um humano profissional de saúde. E nesta relação é bom que os dois intervenientes tenham a noção do outro lado.

91- 96: Conhecimento

desempenho. Porque é mais fácil. Porque se eu disser, aquilo que eu vou fazer para as aulas é dar temas e depois os alunos vêm apresentar trabalhos sobre esses temas, e aí eu estou a ir às orientações de Bolonha, que é a tal pesquisa, a tal orientação e o tal auto-conhecimento, este professor não é um bom professor.

columna /\$Entrevistado RA II

=====

--> Conhecimento -----

archivo: entrevista r a 2.rtf segmento /\$Entrevistado RA II

49- 54: Conhecimento

R. A capacidade de poder trabalhar as matérias, os materiais, a própria possibilidade de exercício pedagógico com os alunos e com colegas, um conjunto de maneiras, que neste momento não posso, na medida em que os modos em que a relação professor e aluno estão estruturados, menos já, no novo modelo já configurado ao processo de Bolonha, não me permitem. Isso eu

54- 59: Conhecimento

configurado ao processo de Bolonha, não me permitem. Isso eu gostava que acontecesse, ou seja, gostava de poder experimentar um conjunto de vias de acesso à disseminação e à reflexão sobre o conhecimento e experimentá-los com os alunos e neste momento isso é difícil porque há condições que são difíceis de ultrapassar, que me limitam e isso é difícil. A

74- 83: Conhecimento

a forma como o posso fazer. Em relação às competências, estas são ao nível científico, técnico e cultural que eu só consigo obter consagrando-me à investigação, com mais tempo, com mais disponibilidade e em contextos específicos que eu encontre cá em Portugal, ou seja, ter a possibilidade de adquirir competências ao nível teórico, ao nível técnico e ao nível analítico, por via da minha relação com instituições específicas, lá fora, com agentes específicos, orientadores, professores, cientistas, alunos, comunidade académica em geral. Aquisição de procedimentos e métodos que eu neste

83- 88: Conhecimento

geral. Aquisição de procedimentos e métodos que eu neste momento não domino, que sinto de uma forma frágil. Eu sinto que neste momento me é difícil adquirir competências que passem por esta via e pela via também da experiência cultural, que considero muito enriquecedora para o contributo que presto nesta instituição. Em relação às responsabilidades

102- 105: Conhecimento

R. Tenho que confessar que não sou um conhecedor profundo de Bolonha, mas também não sou um desconhecedor. As possibilidades de Bolonha são infindas, eu agora não vou passar em resenha os propósitos de Bolonha. Mas no fundo

105- 108: Conhecimento

passar em resenha os propósitos de Bolonha. Mas no fundo visam a dar corpo à responsabilização do aluno pela sua formação, dando-lhe mais autonomia na escolha do caminho que quer fazer para o curso. E por outro lado, permitir, com essa

154- 162: Conhecimento

ensino tutorial com turmas de quarenta alunos? Por outro lado, porque o ensino propugnado por Bolonha é um ensino que vai directamente muito contra ao ensino de países como Portugal. Ou seja, somos um País pouco habituado a um sistema de ensino de disseminação e de transmissão de conhecimento que não passe pela via expositiva e por uma definição

hierárquica e desigual, em termos de poder, que uns têm e outros não têm, da forma como essa via de transmissão se processa. Por outro lado há a questão relacionada com a forma

165- 169: Conhecimento

escolher disciplinas até de uma área muito diferente. De uma forma geral, as contingências são as orçamentais, as contingências típicas de uma certa forma de estruturação da organização, da transmissão de conhecimento, em termos da universidade e do politécnico português. Depois haverá outro

169- 175: Conhecimento

universidade e do politécnico português. Depois haverá outro tipo de contingências que tem a ver com a própria baixa formação dos docentes, e nisso incluo-me eu próprio, nas possibilidades, nos procedimentos e métodos, no conhecimento, no fundo, de formas de exploração do conhecimento que mais uma vez extravasem o campo daquilo que fomos habituados, das formas tradicionais de exploração do conhecimento. Ou seja,

185- 187: Conhecimento

uma aproximação maior. Por outro lado, Bolonha de certa maneira, pode ser visto como uma via facilitadora de aquisição rápida de um conjunto de graus académicos. Por

187- 192: Conhecimento

aquisição rápida de um conjunto de graus académicos. Por outro lado, Bolonha vem num quadro de intenção, ao nível da transformação dos processos comunicativos e docentes, no sentido pedagógico, científico, crítico, cultural e técnico da relação dos alunos com os professores e dos alunos com as instituições, mas que aqui vai servir em grande medida a

200- 208: Conhecimento

essenciais por outro conjunto de agentes. E houve um conjunto de agentes que aproveitou Bolonha para conseguir fazer uma espécie de golpe de Estado palaciano, mitigado, ou seja, através desta construção de um novo plano de estudos inserir um conjunto de disciplinas que, em grande medida, a meu ver, mais num casos que noutros, poderá correr o risco de

recuperar uma preponderância técnica e menos científica nos técnicos de aqui serão formados. Estou convencido que isso a prazo se dilui, para já não.

umna /\$Entrevistado RA III

=====

Conhecimento -----

arquivo: entrevista r a 3.rtf segmento /\$Entrevistado RA III

5- 8: Conhecimento

R. Por exemplo, na área da gestão, nomeadamente na área do planeamento relacionado obviamente com a radioterapia.

Também na área da oncologia, por exemplo, na qualidade de vida dos doentes e os efeitos radiobiológicos da radiação.

37- 40: Conhecimento

avanzados que o nosso. Portanto, podemos realizar grupos de trabalho, reuniões internacionais, através de organizações internacionais como a European Society for Radiotherapeutic Radiology and Oncology (ESTRO). Só vejo três meios. Através

40- 46: Conhecimento

Radiology and Oncology (ESTRO). Só vejo três meios. Através da troca de conhecimento entre instituições de formação, seja com alunos ou com docentes, depois com vários hospitais internacionais e nacionais e por fim em projectos de investigação com países europeus ou mesmo a nível mundial. Neste momento, até estamos a tentar uma parceria com o Canadá nesse sentido.

58- 60: Conhecimento

partilha de investigação. Outros meios como o e-learning e as vídeo-conferências também poderão desenvolver o conhecimento da Radioterapia. Considero que a parte

60- 65: Conhecimento

conhecimento da Radioterapia. Considero que a parte tecnológica, quer no âmbito das tecnologias de informação e comunicação quer no âmbito da tecnologia propriamente dita da radioterapia, ou seja, os equipamentos da radioterapia irão desenvolver a vertente científica da radioterapia

umentando assim o conhecimento. A Escola poderia investir a
65- 72: Conhecimento

umentando assim o conhecimento. A Escola poderia investir a nível tecnológico, nos equipamentos de radioterapia, como os simuladores ou aceleradores lineares, para um aumento da qualidade de ensino e conseqüentemente no desenvolvimento do conhecimento da radioterapia, no sentido que os alunos poderiam manejar diariamente os equipamentos, desenvolvendo competências cada vez maiores e com maior qualidade, em comparação com a aprendizagem através de aulas expositivas.

77- 83: Conhecimento

R. Sim, sem dúvida. No entanto, aqui na Escola, na área da radioterapia é necessário um investimento muito grande por parte da Escola, ou através de doações no que respeita a equipamentos, para que os alunos consigam logo no início do curso, desenvolver, reflectir e criar novas formas conhecimento através do contacto com os equipamentos que irão trabalhar no futuro. E ainda a realização de mais

92- 97: Conhecimento

inclusive a mudar a metodologia de ensino. Eu só consigo desenvolver competências nos alunos, quer equipamento informático, quer equipamento de radioterapia, de modo a que eles possam manejar para desenvolveram competências quer de ensino, quer de investigação, ou seja, um pensamento reflexivo para além do quotidiano.

113- 117: Conhecimento

R. É quando eu consigo aplicar o conhecimento que tenho directamente e consigo ver para além dele. Para além do imediato, ou seja, ter as ferramentas necessárias para poder ter a capacidade de resolver os problemas que me possam aparecer.

136- 139: Conhecimento

R. As parcerias abrem sempre os horizontes, porque as instituições não são todas iguais. Assim, poderia existir uma partilha de experiências, de formação, de investigação e

por sua vez de conhecimento. Ou seja, a disponibilização de
139- 143: Conhecimento

por sua vez de conhecimento. Ou seja, a disponibilização de
outro tipo de equipamento, um funcionamento diferente da
própria gestão do serviço e os trabalhos por eles
desenvolvidos, permitiam um melhor e mais profundo
conhecimento da própria radioterapia.

151- 157: Conhecimento

R. Sim, já houve uma discussão muito alargada em Portugal
sobre o processo de Bolonha. Mas esta discussão foi apenas
sobre a sua concepção e não sobre a própria aplicabilidade
do processo. Ou seja, discutiu-se de onde é que se partia e
o que é que se queria com o processo de Bolonha. Discutiu-se
novas competências, discutiu-se o porque na mudança de
ensino. No entanto, não houve uma discussão sobre as linhas

B.4. CATEGORIA ANALÍTICA FORMAÇÃO

ANÁLISIS DE TABLA

9 con 0 con 0 columnas:

1. nivel: /\$Entrevistado I
 /\$Entrevistado II
 /\$Entrevistado III
 /\$Entrevistado R I
 /\$Entrevistado R II
 /\$Entrevistado R III
 /\$Entrevistado RA I
 /\$Entrevistado RA II
 /\$Entrevistado RA III

1 filas:

Formação

Columna /\$Entrevistado I

]--> Formação

 arquivo: entrevista 1.rtf segmento /\$Entrevistado I

3- 8: Formação

R. Foi um desafio, porque na altura que me candidatei sabia que estava em desenvolvimento novos currículos e nesses currículos iria haver alguma centração nos aspectos psicológicos e psicossociais da doença. Senti que eu poderia fazer parte de um projecto que estava a iniciar, que correspondia a uma alteração profunda destes cursos. Eu

8- 11: Formação

correspondia a uma alteração profunda destes cursos. Eu conhecia algumas actividades, alguns dos cursos e alguns destes profissionais destas áreas no Hospital, nomeadamente a Fisioterapia, mais da Fisioterapia do que outro qualquer. E

11- 16: Formação

Fisioterapia, mais da Fisioterapia do que outro qualquer. E fiquei interessada em participar neste projecto novo. Foi

isso um bocadinho que me trouxe para a ESTeSL. Por ser um projecto novo, poder estar numa área de coordenação do projecto e o projecto ser em temas actuais e ter uma orientação inovadora. Foi isso que me motivou.

23- 25: Formação

metas e criando outros objectivos. Por exemplo, nunca tive nenhum objectivo profissional de doutorar-me e doutorei-me, mas isso não era o meu objectivo profissional. Tenho um

74- 76: Formação

ensino. Em segundo lugar, a minha actividade como profissional, com doentes e a minha actividade na área da investigação. Essas são quanto a mim, três áreas que qualquer

77- 80: Formação

professor não pode de maneira nenhuma descurar. Por um lado, a actualização do que há de teórico e do que há prático, em termos de investigação feita, a sua própria investigação e a sua própria prática. São três coisas que tem que ser

81- 85: Formação

conciliáveis. Neste momento, a minha prática, por exemplo, acho que está, de há um ano para cá, porque até há um ano, estava muito perto dos doentes...descurada. E é uma coisa que eu não vou poder descurar, se eu quero ser verdadeiramente uma professora.

97- 100: Formação

Bolonha. Agora não podemos é transformar o Processo de Bolonha em créditos, em mandar os alunos para casa fazer trabalhos, para depois virem dar aulas. Isso nós não podemos fazer, de maneira nenhuma. Sinceramente a noção que eu tenho,

108- 111: Formação

R. Pontos fortes, é uma questão um pouco complicada. O que considero de pontos fortes? Pontes fortes, se calhar é a minha actualização. É muito raro ter duas aulas iguais, e acho que eu, isso, consigo. Depois, por aquilo que eu vou

129- 134: Formação

Tem, e basta pensarmos que principalmente em unidades

profissional, ou seja, eram cursos de especialização de três anos que dava a equivalência ao 12º ano. Foram dois anos lectivos, uma experiência bastante enriquecedora, na qual aprendi muito. Não estou a dizer isto por retórica, ou por

50- 55: Formação

saúde. Também foi um duplo processo, ou um triplo processo de aprendizagem. Eu aprendi a perceber e a desenhar um conjunto de valências profissionais que eu desconhecia como tal.

Alguns casos desconhecia em absoluto. Alguns casos, enfim, o nome era-me familiar mas não havia um conjunto de competências, tal como hoje eu as consigo perceber. Foi um

55- 61: Formação

competências, tal como hoje eu as consigo perceber. Foi um processo gradual, mas não lento, foi um processo relativamente rápido de eu começar a desenvolver algum gosto e até bastante gosto por esta área e de me sentir motivado, ou seja, tentando de alguma forma sintetizar, eu senti-me motivado não de uma vez e originalmente, mas fui-me sentindo e descobrindo motivado para isto. Ou seja, a partir desta

61- 70: Formação

e descobrindo motivado para isto. Ou seja, a partir desta experiência tive outras experiências também, em áreas congéneres, noutras instituições de ensino superior, à que dou, neste momento, a sociologia, em que descobri curiosamente, (falava do triplo processo de aprendizagem) em que descobri uma área na qual não me especializei, quer durante a minha formação inicial, ao nível da licenciatura, quer depois nas especializações ao nível da formação avançada, quer ao nível do mestrado, quer a nível do doutoramento, que é a área da saúde. A área da saúde, a área

123- 126: Formação

sempre quis apostar. Tenho-o feito dentro das minhas possibilidades, no quadro de outras instituições e projectos fora aqui da ESTeSL. Gostava de o fazer de uma forma mais institucional aqui dentro. Neste momento há dois projectos

130- 137: Formação

esse caminho. No mesmo modo, gostava também poder explorar áreas de trabalho de investigação, fora aqui da própria instituição, isso motiva-me pessoalmente. É uma das coisas que me motiva, poder compatibilizar um percurso como docente, sobretudo como docente ligado à Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa e desenvolver trabalho, sobretudo de investigação e de exploração de novas áreas profissionais e até noutra área institucional. Portanto, desenvolver

178- 184: Formação

Portanto, o ensino tutorial extravasa isto, é mais do que isto, significa que há um acompanhamento diferente do próprio aluno, fora do contexto de aula, numa abordagem, podemos considerar talvez mais próxima daquilo que são as preocupações, mais próxima daquilo que são os dilemas, mais próxima daquilo que são os sucessos e os determinados níveis que o aluno vai atingindo. Mas a verdade é que isso é

212- 219: Formação

discurso. Eu espero que alguém externo a mim, neste caso uma estância governamental me dê condições, para que eu possa, de alguma forma ser um agente, implicado e eficaz, no sentido de materialização do tal processo filosófico de Bolonha, cuja matriz, uma política diferente para a formação ao nível do ensino superior e da formação avançada está relativamente definida em documentos e em tomadas de posição, desde há muitos anos. Enfim, estou hesitante, tenho algumas dúvidas e

244- 249: Formação

conjunto de condições. Esse conjunto de condições, algumas já as referi, passam pela institucionalização de um contexto institucional, que nos permita investigar, ou seja, pela institucionalização de centros de investigação, com linhas definidas e por definir e o estabelecer de uma cultura de busca de possibilidades de efectivar esta mesma investigação.

266- 273: Formação

de investigação. Mas também deve dar condições aos

professores de eles por exemplo, se quiserem, poderem passar um, dois, três ou eventualmente até mais anos, pelo menos três a quatro anos, fora da instituição, sem perderem necessariamente o vínculo, para fazerem trabalho de investigação que se revele fundamental e eventualmente reverta para a instituição e para a comunidade mais geral de que a instituição faz parte. Ou seja, isto pode vir na figura

273- 275: Formação

que a instituição faz parte. Ou seja, isto pode vir na figura de licenças específicas, com ou sem vencimento, de licenças sabáticas, por aí fora. Mas, consagrar um conjunto de

281- 285: Formação

decorrer até fora do País. E isso pode ser no quadro do processo de formação avançada, com mestrados e sobretudo com doutoramentos, como pode ser no quadro de outros processos, como projectos específicos de investigação, extra formação avançada, pós-doutoramentos e outros. Por outro lado, eu

330- 340: Formação

individuais, mas também responsabilidades não individuais. Eu acho que um dos pontos fracos é a inexistência de uma biblioteca que me dê um conjunto de referências bibliográficas, que possa explorar e que possa dar aos alunos a explorar de uma forma menos limitada do que acontece actualmente, apesar desta Escola subscrever um conjunto de publicações físicas e virtuais já bastante razoável e ainda por cima com a agravante de serem áreas absolutamente diferentes, bastante diferentes mesmo e às vezes áreas pouco próximas, o que torna mais difícil de gerir todo o processo de disponibilização bibliográfica. De qualquer maneira, a

342- 347: Formação

de quem gere, mas a biblioteca objectivamente é fraca. O que quer dizer que eu muitas vezes me vejo quartado de explorar bibliograficamente um determinado tipo de área de conhecimento, que tento de alguma forma abordar nas unidades curriculares e aí há uma falha que não decorre da minha

bons profissionais. Relativamente ao que me motiva para isso é tentar organizar o curso o melhor possível, com a respectiva docência, de maneira a que nós os possamos formar quer cientificamente, quer como pessoas.

19- 28: Formação

R. Para mim, os maiores desafios é a aplicabilidade do próprio processo de Bolonha. Teoricamente, ele tem muitos pontos positivos, penso que existe ainda problemas, nas próprias instituições, quer a nível da parte física das instituições estarem preparadas, com meios tecnológicos, para que se possa aplicar as novas metodologias de ensino e a preparação da própria docência para um novo modelo de ensino, que aparece agora e que os professores, ao fim ao cabo, acabam por estar um bocadinho viciados no modelo expositivo do modelo antigo. Portanto, esta mudança, deveria ser uma

28- 29: Formação

do modelo antigo. Portanto, esta mudança, deveria ser uma mudança com tempo, com formação e isso não se verifica.

52- 59: Formação

complicado. Não sei se as pessoas estão preparadas, eu acho que este processo de Bolonha vai levar muitos anos a atingir êxito, porque é um modelo que tem que ser aceite, quer pelo aluno, e os alunos portugueses, eu penso que não estão habituados desde o secundário a ter um determinado ritmo de trabalho e encarar o conhecimento como uma tarefa contínua. E portanto, é um bocadinho complicado a aplicação deste processo de Bolonha.

99- 101: Formação

R. Eu tenho esperança, mas que é a parte mais difícil, devido à mentalidade que existe em Portugal, é uma questão cultural e de maneira de estar. Enquanto que os portugueses não

115- 117: Formação

motiva-me, portanto, é um modelo novo. Até que ponto irá ter sucesso, que os alunos sejam bons profissionais e que nós tenhamos a evidência disso, ainda vai levar alguns anos.

=====

Formação -----

archivo: entrevista r 1.rtf segmento /\$Entrevistado R I

10- 15: Formação

haver uma centração. Aquilo que me parecia que era o projecto, era que estas áreas, eram áreas que iriam ter a partir dos novos currículos, iriam ser consideradas como áreas de formação e que seria possível desenvolver projectos orientados para cada um dos cursos, numa área social e humana. Relativamente à radioterapia, nós sentimos que foi um

15- 19: Formação

humana. Relativamente à radioterapia, nós sentimos que foi um das áreas que melhor aderiiu, que melhor percebeu. Se calhar porque são pessoas que trabalham com populações muito específicas, com doentes com cancro e no fundo que sentem muitíssimo todos estes aspectos. A importância que foi

62- 68: Formação

Motiva-me muitíssimo a forma como os estudantes recebem estas disciplinas e muitas vezes recebem estas disciplinas depois de terem sido massacrados sobre a pouca importância que elas têm e eles continuam a recebê-las de uma forma muito positiva e continuam a chegar ao fim do ano e dizerem-me que foi importante, que foi importantíssima a disciplina e isso também me motiva muitíssimo. Motiva-me muito as pessoas que

68- 71: Formação

também me motiva muitíssimo. Motiva-me muito as pessoas que vêem do exercício e que chegam ao fim e dizem que é tão importante nós termos disciplinas dessas. E isso já chega para eu me sentir motivada. Eu também sou uma pessoa que me

80- 84: Formação

estava ligada a hospitais. Na altura escrevi uma carta a dizer que não concordava com a atribuição de alguns pontos à pessoa que ficou em primeiro lugar. Por variadíssimas razões, uma delas até porque a pessoa em questão tinha zero na

formação em psicologia da saúde. E disseram-me que mesmo que

169- 173: Formação

R. Nós temos realmente três áreas. Nós temos, por um lado, a psicologia geral. E aos nossos alunos nós temos sempre quer dar um bocadinho de psicologia geral, senão não vão perceber a psicologia da saúde, o que me leva a estar actualizada na área da psicologia. Imagine, eu dou psicologia do

173- 180: Formação

área da psicologia. Imagine, eu dou psicologia do desenvolvimento, a fisioterapia, eu tenho que estar perto das áreas da psicologia do desenvolvimento e actualizada quando à bibliografia que sai da psicologia do desenvolvimento. Depois eu tenho que estar também actualizada em termos da psicologia da saúde geral. O que é que saiu em termos de modelos e coisas transversais. E tenho que dar outro passo, tenho que estar actualizada na área específica dos cursos onde eu dou.

181- 184: Formação

Por exemplo, é completamente diferente de nós darmos psico-oncologia ou dar psicologia ambiental. É completamente diferente eu dar psico-oncologia ou dar psicologia da fisioterapia. Há questões que são muito específicas da

184- 190: Formação

fisioterapia. Há questões que são muito específicas da oncologia que não são tão específicas na fisioterapia. O professor que estiver com a psico-oncologia, para além de ter que estar actualizado na psicologia e na psicologia da saúde tem que estar actualizado em tudo aquilo que se faz na psico-oncologia, o que é que está a ser feito, o que é que se avançou. Que resultados nós temos na investigação. E é um

190- 194: Formação

avançou. Que resultados nós temos na investigação. E é um esforço que nós fazemos aqui no departamento e está a dar resultado, nós temos professores afectos s determinadas áreas, porque era impossível estarmos sempre actualizados em tudo.

201- 207: Formação

termos de actualização. Eu quando me actualizo para as minhas aulas obviamente que estou a ganhar conhecimentos e isso eu levo para os doentes. O que eu trago dos meus doentes para a Escola, é imenso, é a realidade, trago os casos, trago aquilo que os meus alunos gostam imenso que são as histórias, vivências, trago situações práticas, trago dilemas, trago situações que tem que ser resolvidas e que são expostas. E

240- 246: Formação

R. Trabalho que é feito semanalmente. Olhe, muito simples, neste momento tenho trabalhos à medida. Aquilo que aconteceu com a ida para os Açores, que é uma coisa mais tutorial à distância. E aquilo que eu tenho é uma questão por semana e aquilo que eles fazem é mandarem-me as respostas, que eu vou ler corrigir, reenviar e mostrar quais são os pontos que não estão devidamente trabalhados. Ou seja, quando eu digo à

246- 249: Formação

estão devidamente trabalhados. Ou seja, quando eu digo à medida, é à medida do peso da disciplina, digo à medida do tema que está a ser tratado, à medida do esforço que se está a pedir ao aluno. Vamos imaginar que a minha disciplina tem

249- 252: Formação

a pedir ao aluno. Vamos imaginar que a minha disciplina tem três ECTS, é reservado um determinado tempo para os alunos pesquisarem e fazerem trabalho e eu não posso ultrapassar esse tempo, de maneira nenhuma. Aliás, às vezes acontece

280- 285: Formação

pronto e é isso que se fez. No fundo nada mudou, porque o que aconteceu na maior parte das faculdades foi pintar as paredes, mais nada e aquilo que aconteceu foi deixarmos de ter licenciados para passarmos a termos mestres e nada mudou também porque para ir para o mercado de trabalho tem que ter mestres integrados, ou seja, são licenciados na mesma.

336- 339: Formação

professor. Eu acho que uma pessoa podia perfeitamente

escudar-se no processo de Bolonha e de repente apresentar
meia dúzia de acetatos e dizer meus caros amigos agora vocês
tem que pesquisar imenso. Como eu não considero isso ser um

339- 345: Formação

tem que pesquisar imenso. Como eu não considero isso ser um
bom professor, eu acabo por ser um elemento de boicote do
processo de Bolonha e digo lamento muito eu sou professor e
como professor que sou, eu tenho direitos e obrigações e as
minhas obrigações é trazer-vos aulas, aulas que sejam
preparadas que vocês entendam e que saiam daqui com uma maior
informação. Se o processo de Bolonha não diz isso, lamento,

lumna /\$Entrevistado R II

-> Formação. -----

arquivo: entrevista r 2.rtf segmento /\$Entrevistado R II

23- 28: Formação

profissionais que desconhecia. E outras que eu não associava,
nessa altura, o tipo de competências e de perfil específico
de formação, quer de desempenho, que obviamente associo hoje,
na medida em que, de algum modo estes dez anos, me permitiram
ir conhecendo mais a fundo o tipo de áreas e as suas
atribuições.

32- 36: Formação

R. Uma das vias de motivação tem a ver com o eu ter
descoberto possibilidades de articulação da a minha área
específica de formação, com áreas que à partida parecem não
ter algum tipo de ligação, sobretudo em domínios específicos
como a alimentação, como a saúde, como o corpo. Isso foi-me

140- 144: Formação

R. Abstracta, obviamente é a forma como eu reflecto sobre as
possibilidades ou as impossibilidades que Bolonha trás, ou
seja, como é que eu acho que de algum modo o modelo que se
propõe ao nível internacional, o modelo de ensino-
aprendizagem, de formação de alunos do ensino superior. Ou

252- 259: Formação

em causa própria. Eu não vou fazer aqui o elogio à Sociologia, mas por outro lado, não vou deixar de fazer a crítica propriamente dela. Eu acho que há dois planos. Primeiro plano, há aspectos da vida profissional, da vida formacional e da intervenção do técnico especializado em radioterapia, que extravasam a componente específica, técnica e científica, no sentido ligado mais às áreas das ciências exactas. Ou seja, há um domínio relacional, um domínio

259- 262: Formação

exactas. Ou seja, há um domínio relacional, um domínio social, sobre o qual, me parece fazer todo o sentido, que um técnico de radioterapia seja capaz de perceber, ou pelo menos de se enquadrar. Por outro lado, também me parece que, uma

262- 269: Formação

de se enquadrar. Por outro lado, também me parece que, uma área como a sociologia, tendo ela própria uma matriz lógica, científica, no sentido hipotético-dedutivo do termo, penso que a existência de uma área como esta pode contribuir para a formação, ou senão formação, aprofundamento/desenvolvimento do espírito científico. Essencial aliás, ao desenvolvimento e afirmação profissional num grupo como os técnicos de radioterapia.

322- 328: Formação

mais valia para a própria radioterapia. Parece-me que a produção do conhecimento é sempre uma vantagem, penso que a radioterapia teria a ganhar, na medida em que a sociologia produzisse um discurso que permitisse, traçar melhor, ou traçar de outra forma o seu próprio trajecto profissional, o seu próprio trajecto de acção no quadro de sociedades modernas, em termos das questões de saúde e da doença.

398- 402: Formação

acabou-se o tempo das bi-etápicas. Por um lado isso foi bom, porque permite alguma projecção da escola em termos de possibilidade futura de levar a cabo autonomamente actividades no âmbito da formação avançada, ao nível do

segundo ciclo, ou seja os mestrados. Isso no futuro. Num

449- 454: Formação

R. Tanta coisa, tanta coisa. A começar pelos processos pedagógicos. De alguma forma, confrontar de uma maneira mais sistemática e permanente, transformar isso na própria lógica a que precederia o esforço do ensino aprendizagem, confrontar os alunos as matérias de modo a que eles tentassem perceber com orientação em vez de ser com ajuda. Ou seja, tentar

umna /\$Entrevistado R III

=====

Formação -----

arquivo: entrevista r 3.rtf segmento /\$Entrevistado R III

6- 9: Formação

R. Foi todos esses aspectos, mas também foi o facto de me obrigar a mim própria a estudar, a investigar, quer na área da radioterapia, quer em outras áreas que possam estar em interface com a própria radioterapia e portanto ter uma visão

50- 52: Formação

learning. Tem que realmente existir uma grande formação por parte do professor para poder ajudar o aluno a ser autónomo na aquisição de conhecimento. E por questões económicas,

88- 91: Formação

R. Enquanto que o ensino secundário tiver um tipo de ensino, em que a avaliação é baseada apenas nos manuais e que os professores digam que para o teste vem da página tal à página tal, eu considero que isso não desenvolve a compreensão. Os

135- 143: Formação

R. Não está em Portugal, porque em Portugal fez-se apenas uma lavagem superficial do ensino. Eu não considero que esteja a ser bem implementado, porque continua-se a ter graves problemas financeiros, as instituições não facilitam, quer a nível financeiro, quer a nível de disponibilidade aos professores para fazerem a sua formação, continuamos a ter auditórios cheios de alunos, por vezes os conteúdos programáticos das unidades curriculares não tem uma reforma

profunda dos seus conteúdos. Portanto, há um conjunto de
columna /\$Entrevistado RA I

-> Formação

arquivo: entrevista r a 1.rtf segmento /\$Entrevistado RA I

20- 23: Formação

correcta. E por exemplo irem à internet, fazer downloads e colar as coisas sem fazer uma reflexão sobre elas. Daí eu dizer que eles, numa primeira fase precisam de acompanhamento e só depois caminhar para a autonomia.

56- 61: Formação

R. Para que os doentes consigam perceber quem está do outro lado. Se nós quando falamos das relações entre a saúde e a doença são relações humanas, então temos que perceber eu existe um humano doente, mas também existe um humano técnico, ou um humano profissional de saúde. E nesta relação é bom que os dois intervenientes tenham a noção do outro lado.

columna /\$Entrevistado RA II

-> Formação

arquivo: entrevista r a 2.rtf segmento /\$Entrevistado RA II

65- 70: Formação

gestão. Por outro lado, competências em termos de aquisição de conhecimentos, de capacidade, de saberes que o docente deve demonstrar, não só nas aulas em contacto com os discentes, mas também a nível institucional, formal, através da obtenção de graus, ou seja um conjunto de passagem de patamares e de fases. E isso é uma realidade, tenho um

83- 88: Formação

geral. Aquisição de procedimentos e métodos que eu neste momento não domino, que sinto de uma forma frágil. Eu sinto que neste momento me é difícil adquirir competências que passem por esta via e pela via também da experiência cultural, que considero muito enriquecedora para o contributo que presto nesta instituição. Em relação às responsabilidades

105- 108: Formação

passar em resenha os propósitos de Bolonha. Mas no fundo visam a dar corpo à responsabilização do aluno pela sua formação, dando-lhe mais autonomia na escolha do caminho que quer fazer para o curso. E por outro lado, permitir, com essa

112- 118: Formação

institucional. Mas por outro lado permitem-me uma maior mobilidade e isto tem a ver com o outro grande eixo do processo de Bolonha, em termos de possibilidades que abre ou visa abrir, que é concretizar efectivamente ao nível de formação no ensino superior na Europa, aquilo que está consagrado nos princípios fundadores da livre circulação de pessoas, bens, serviços e capitais. Ou seja, a livre

118- 122: Formação

circulação passa por uma possibilidade de reconhecimento de formação noutros países, noutras instituições e na possibilidade de formação conjugada e colaborativa numa mesma pessoa entre países e instituições. Ou seja, Bolonha

134- 139: Formação

aluno de um enriquecimento cultural maior. E por outro lado, a mobilidade que está implicada nesta possibilidade de autonomia, na medida em que Bolonha também visa constituir um sistema institucional de reconhecimento inter-institucional da formação e também da possibilidade colaborativa dessa mesma formação. As impossibilidades depreendem-se com a

144- 148: Formação

evidentes dificuldades. Temos também as contingências orçamentais, contingências ao nível de formação de pessoal. Desta forma, evidentemente que a concretização das possibilidades redundem algumas impossibilidades. Veja-se o caso de Portugal.

162- 165: Formação

processa. Por outro lado há a questão relacionada com a forma como se tem vindo a entender a possibilidade da criação

Radiology and Oncology (ESTRO). Só vejo três meios. Através da troca de conhecimento entre instituições de formação, seja com alunos ou com docentes, depois com vários hospitais internacionais e nacionais e por fim em projectos de investigação com países europeus ou mesmo a nível mundial. Neste momento, até estamos a tentar uma parceria com o Canadá nesse sentido.

102- 104: Formação

R. Teria que adquirir as plataformas de e-learning. Depois fazer formação para toda a equipa de docentes de radioterapia, para que funcionasse bem com a plataforma. De

136- 139: Formação

R. As parcerias abrem sempre os horizontes, porque as instituições não são todas iguais. Assim, poderia existir uma partilha de experiências, de formação, de investigação e por sua vez de conhecimento. Ou seja, a disponibilização de

B.5. CATEGORIA ANALÍTICA INTERNACIONALIZAÇÃO

ANÁLISIS DE TABLA

9 con 0 con 0 columnas:

1. nivel: /\$Entrevistado I
 /\$Entrevistado II
 /\$Entrevistado III
 /\$Entrevistado R I
 /\$Entrevistado R II
 /\$Entrevistado R III
 /\$Entrevistado RA I
 /\$Entrevistado RA II
 /\$Entrevistado RA III

1 filas:

Internacionalização

Columna /\$Entrevistado I

--> Internacionalização -----
 arquivo: entrevista 1.rtf segmento /\$Entrevistado I

Columna /\$Entrevistado II

--> Internacionalização -----
 arquivo: entrevista 2.rtf segmento /\$Entrevistado II

189- 195: Internacionalização

confrontado com a antítese do que Bolonha pode ser. Até porque eu tenho a experiência externa, estrangeira, uma breve experiência, de ter acompanhado aulas de estilo seminário num sistema de ensino de nível mundial e esse sistema de ensino baseava-se simplesmente nesse tipo de acompanhamento tutorial na prática. Portanto estamos a falar do sistema anglo-saxónico. Agora, acontece que eu vejo de uma forma muito

250- 262: Internacionalização

E essa cultura, traduz-se também numa maior possibilidade de conhecimento do que se faz noutros centros de investigação

nacionais e estrangeiros, numa articulação grande com outro tipo de instituições, até financiadoras, ligadas à investigação científica e, sobretudo, com um conjunto de condições particulares de consagração de investigação individual, mesmo que essa investigação individual acabe por ser inserida em grupos...que permitam que essa investigação individual se possa exprimir de um modo não condicionado, pelo menos durante algum tempo, pelas outras obrigações decorrentes de sermos professores, quer obrigações lectivas, quer obrigações, às vezes, não lectivas, de foro pedagógico, administrativo e outro. Ou seja, quanto a mim, o progresso na

266- 273: Internacionalização

de investigação. Mas também deve dar condições aos professores de eles por exemplo, se quiserem, poderem passar um, dois, três ou eventualmente até mais anos, pelo menos três a quatro anos, fora da instituição, sem perderem necessariamente o vínculo, para fazerem trabalho de investigação que se revele fundamental e eventualmente reverta para a instituição e para a comunidade mais geral de que a instituição faz parte. Ou seja, isto pode vir na figura

285- 294: Internacionalização

avançada, pós-doutoramentos e outros. Por outro lado, eu considero que é fundamental, e isto é um aspecto, que de alguma forma se revê e se articula com o que eu tinha dito, que é dar condições ao professores, reais, concretas, mas eles também as tem que buscar, isto não é só esperar que as coisas aconteçam, mas de alguma forma, pelo menos obstaculizar a possibilidade de internacionalização da experiência docente (já falei da experiência de investigação), ou seja haver possibilidade dos docentes desta casa poderem ter experiências de ensino, docência lá fora. Ou

294- 303: Internacionalização

casa poderem ter experiências de ensino, docência lá fora. Ou seja, seja no quadro do programa erasmus para professores, seja no quadro de intercâmbio, seja no quadro colaboração /

ocupação com outros países de expressão portuguesa e por aí fora. Ou seja, dá a possibilidade, e não apenas uma possibilidade cosmética, ou seja de ir três, ou quatro dias ou uma semana, em que se passa a maior parte do tempo em ocupações de diplomacia e de conhecimento inter-institucional, do que propriamente em acções efectivas, reais de docência. Quanto a mim, isso tinha que passar por aí, ou

311- 313: Internacionalização

Portanto, estas duas coisas, possibilidade de investigação e possibilidade de internacionalização na investigação e na docência. No processo de Bolonha, não sei se ele por si

Columna /\$Entrevistado III

=====
]-> Internacionalização -----

arquivo: entrevista 3.rtf segmento /\$Entrevistado III

Columna /\$Entrevistado R I

=====
]-> Internacionalização -----

arquivo: entrevista r 1.rtf segmento /\$Entrevistado R I

Columna /\$Entrevistado R II

=====
]-> Internacionalização -----

arquivo: entrevista r 2.rtf segmento /\$Entrevistado R II

87- 92: Internacionalização

ideias que eu próprio proponho para o ensino superior. E que não me obstaculizasse que eu concretizasse essas ideias, nomeadamente mobilidade internacional, investigação, algum tipo de licença que não onerasse a própria instituição. Ou seja, há um conjunto de condições que eu gostaria de sentir possíveis aqui na Escola.

98- 106: Internacionalização

são estratosféricas. As questões simbólicas também são importantes e por outras que não são simbólicas, que têm a ver com a minha anterior resposta, ou seja, eu gostava que a este lugar de carreira também, não por ser lugar de carreira,

mas digamos, à minha inserção profissional correspondesse não só um conjunto de atribuições e competências, mas também de responsabilidades ao nível de docente, mas também a outros níveis, mesmo que docentes, mas por exemplo, transportando-me lá para fora. Dando-me essa possibilidade e por exemplo não

140- 144: Internacionalização

R. Abstracta, obviamente é a forma como eu reflecto sobre as possibilidades ou as impossibilidades que Bolonha trás, ou seja, como é que eu acho que de algum modo o modelo que se propõe ao nível internacional, o modelo de ensino-aprendizagem, de formação de alunos do ensino superior. Ou

234- 238: Internacionalização

apoio jurídico, apoio de gestão, contabilístico até. E depois a possibilidade de docência ou investigação em contexto interno ou externo, sem que isso implique algum tipo de sacrifício, ao nível da perda de regalias, nomeadamente em termos de lugar que ocupo. Ou seja, a internacionalização ao

238- 242: Internacionalização

termos de lugar que ocupo. Ou seja, a internacionalização ao nível da possibilidade de fazer investigação noutra país, ou noutra instituição em Portugal. E também a possibilidade de me internacionalizar, não só pela via da investigação, mas pela via da própria docência, do ensino. Portanto, para mim,

242- 246: Internacionalização

pela via da própria docência, do ensino. Portanto, para mim, a progressão profissional faz-se nestes dois campos, na possibilidade da investigação e na possibilidade de docência em contexto institucionalmente promotores do enriquecimento e da internacionalização.

277- 281: Internacionalização

R. As falhas são, neste momento, uma pessoa que queira ir para fora tem algumas dificuldades se pretender ir para fora um semestre inteiro, ou se pretender ir para fora um, dois, três, quatro anos, não perdendo, obviamente o vínculo à Escola, nem sequer deixando de actuar em nome da Escola. Há

281- 285: Internacionalização

Escola, nem sequer deixando de actuar em nome da Escola. Há dificuldades, porque a própria Escola não tem consolidado, sequer experimentado, um conjunto de regras e procedimentos para facilitar a da para fora, ainda que isso não signifique que tenham que pagar despesas, ficar onerada com isso. Mas,

285- 288: Internacionalização

que tenham que pagar despesas, ficar onerada com isso. Mas, se alguém quiser ir lá para fora neste momento, tem dificuldades, em termos da própria manutenção da sua posição aqui. O que não quer dizer que essas falham não possam ser

288- 293: Internacionalização

aqui. O que não quer dizer que essas falham não possam ser corrigidas, não possam ser trabalhadas. Já hoje uma pessoa pode ir dar aulas lá para fora, basta que haja um acordo, ou de intercâmbio, ou que a pessoa se candidate a uma espécie de Erasmus da docência, permitindo com isso, ir lá para fora mais tempo. Só que, ainda assim, isso carece de um

297- 299: Internacionalização

vê. O que acaba por ser um caso. O que não tenho notícia desta Escola, é um professor que tenha ido dar aulas para fora, ou fazer investigação para fora por mais de dois meses.

303- 308: Internacionalização

úteis, para os lugares onde eventualmente for. Quanto aos objectivos, era sobretudo ao nível da possibilidade de garantir os lugares de trabalho às pessoas, na medida em que elas pudessem por seu moto ir com uma possibilidade de sistemas de bolsas e isso sem onerar a própria Escola o esforço orçamental. A escola mesmo que não possa ou não

308- 312: Internacionalização

esforço orçamental. A escola mesmo que não possa ou não consiga por questões orçamentais, custear a ida, pelo menos não obstaculiza-las em termos de algum tipo de licenças que possam existir. Evidentemente que isto bem discutido, bem configurado.

Columna /\$Entrevistado R III

--> Internacionalização -----

arquivo: entrevista r 3.rtf segmento /\$Entrevistado R III

16- 22: Internacionalização

R. Eu tenho outros objectivos, tenho objectivo de ter contacto com outros países, um desenvolvimento internacional da própria radioterapia, do próprio conhecimento relativo à vertente científica e à vertente tecnológica e também fazer uma carreira de progressão até onde for possível. Portanto, todo um conjunto de questões quer científicas, quer tecnológicas, quer até pessoais a nível de carreira.

25- 30: Internacionalização

R. É sempre, no fundo, fazer coisas novas. É inovar, não entrar em rotinas. Esta é uma carreira que me permite fazer coisas novas e desenvolver o conhecimento, inovando e ter contacto com outras maneiras de pensar a nível internacional, que normalmente as carreiras profissionais hospitalares não o permitem tão facilmente.

Columna /\$Entrevistado RA I

--> Internacionalização -----

arquivo: entrevista r a 1.rtf segmento /\$Entrevistado RA I

Columna /\$Entrevistado RA II

--> Internacionalização -----

arquivo: entrevista r a 2.rtf segmento /\$Entrevistado RA II

74- 83: Internacionalização

a forma como o posso fazer. Em relação às competências, estas são ao nível científico, técnico e cultural que eu só consigo obter consagrando-me à investigação, com mais tempo, com mais disponibilidade e em contextos específicos que eu encontre cá em Portugal, ou seja, ter a possibilidade de adquirir competências ao nível teórico, ao nível técnico e ao nível analítico, por via da minha relação com instituições

específicas, lá fora, com agentes específicos, orientadores, professores, cientistas, alunos, comunidade académica em geral. Aquisição de procedimentos e métodos que eu neste

112- 118: Internacionalização

institucional. Mas por outro lado permitem-me uma maior mobilidade e isto tem a ver com o outro grande eixo do processo de Bolonha, em termos de possibilidades que abre ou visa abrir, que é concretizar efectivamente ao nível de formação no ensino superior na Europa, aquilo que está consagrado nos princípios fundadores da livre circulação de pessoas, bens, serviços e capitais. Ou seja, a livre

118- 122: Internacionalização

circulação passa por uma possibilidade de reconhecimento de formação noutros países, noutras instituições e na possibilidade de formação conjugada e colaborativa numa mesma pessoa entre países e instituições. Ou seja, Bolonha

122- 125: Internacionalização

pretende, entre outras coisas, criar as condições para que isto passe a ser uma realidade e mais, para que isto passe a ser a realidade colocada à disposição dos alunos na Europa.

126- 134: Internacionalização

Até porque, no quadro de Bolonha se criam protocolos de aplicação de princípios de Bolonha a países europeus, ou seja, estamos aqui a falar de um conjunto de princípios filosóficos que tem o grande designio de autonomizar o aluno, responsabilizando-o criticamente pelo processo activo de construção do seu percurso académico, não circunscrevendo-o a blocos ou moldes pré-definidos, e desse modo criando uma maior flexibilidade e até por isso, dar a possibilidade ao aluno de um enriquecimento cultural maior. E por outro lado,

umna /\$Entrevistado RA III

Internacionalização -----

29- 37: Internacionalização

R. A radioterapia tem um vasto campo de acção, uma vez que trata uma grande maioria de tumores malignos e benignos. Assim, a radioterapia pode-se desenvolver internacionalmente, na medida em que os docentes e os próprios técnicos podem integrar equipas em projectos internacionais de investigação, de cooperação e também para observarmos o estado da arte da radioterapia no estrangeiro, relativamente a outros países que são tecnologicamente mais avançados que o nosso. Portanto, podemos realizar grupos de

37- 40: Internacionalização

avançados que o nosso. Portanto, podemos realizar grupos de trabalho, reuniões internacionais, através de organizações internacionais como a European Society for Radiotherapeutic Radiology and Oncology (ESTRO). Só vejo três meios. Através

40- 46: Internacionalização

Radiology and Oncology (ESTRO). Só vejo três meios. Através da troca de conhecimento entre instituições de formação, seja com alunos ou com docentes, depois com vários hospitais internacionais e nacionais e por fim em projectos de investigação com países europeus ou mesmo a nível mundial. Neste momento, até estamos a tentar uma parceria com o Canadá nesse sentido.

51- 58: Internacionalização

R. A vertente tecnológica poderá constituir uma comunicação mais rápida e fácil entre instituições de ensino e hospitais, sejam eles nacionais ou internacionais, no sentido em que deverão existir plataformas de conversação e de contacto, para que se possam ser partilhadas experiências entre instituições, com vista à resolução de problemas em comum e ainda essa plataforma poder ser uma forma de partilha de investigação. Outros meios como o e-learning e

B.6. CATEGORIA ANALÍTICA INVESTIGAÇÃO

ANÁLISIS DE TABLA

9 con 0 con 0 columnas:

1. nivel: /\$Entrevistado I
 /\$Entrevistado II
 /\$Entrevistado III
 /\$Entrevistado R I
 /\$Entrevistado R II
 /\$Entrevistado R III
 /\$Entrevistado RA I
 /\$Entrevistado RA II
 /\$Entrevistado RA III

1 filas:

Investigação

Columna /\$Entrevistado I

---> Investigación

archivo: entrevista 1.rtf segmento /\$Entrevistado I

11- 16: Investigación

Fisioterapia, mais da Fisioterapia do que outro qualquer. E fiquei interessada em participar neste projecto novo. Foi isso um bocadinho que me trouxe para a ESTeSL. Por ser um projecto novo, poder estar numa área de coordenação do projecto e o projecto ser em temas actuais e ter uma orientação inovadora. Foi isso que me motivou.

23- 25: Investigación

metas e criando outros objectivos. Por exemplo, nunca tive nenhum objectivo profissional de doutorar-me e doutorei-me, mas isso não era o meu objectivo profissional. Tenho um

35- 37: Investigación

sem dúvida. Os outros objectivos são secundários. Obviamente são muito interessantes, porque envolvem a investigação, que é uma coisa que gosto muito de fazer. Mas não posso dizer que

37- 39: Investigação

é uma coisa que gosto muito de fazer. Mas não posso dizer que alguma vez na minha vida eu disse que queria ser um doutor, esse nunca foi um objectivo.

47- 54: Investigação

aspectos podem ser também negativos. E mais uma vez se eu pensar naquilo que eu considero ser um ensino centrado no aluno eu acho que Bolonha, ou vai tornar possível que nós consigamos trabalhar com um número pequeno de alunos e então aí conseguimos orientar os alunos para um trabalho mais autónomo, ou então vai de tal maneira baralhar os alunos e transformar o ensino numa coisa tão complicada, que não vai ensinar nada. Porque sinceramente, mais uma vez a noção que

54- 60: Investigação

ensinar nada. Porque sinceramente, mais uma vez a noção que eu tenho de professor...melhor dito, há muitos professores que vão poder escudar-se, a não trabalhar no paradigma de Bolonha, porque está tudo centrado no aluno e como tal, o aluno é que vai dar as aulas, é que vai pesquisar. Eu acho que não, eu acho que um professor é mais que um livro, ou mais que meia dúzia de livros. E de maneira que, esse

74- 76: Investigação

ensino. Em segundo lugar, a minha actividade como profissional, com doentes e a minha actividade na área da investigação. Essas são quanto a mim, três áreas que qualquer

77- 80: Investigação

professor não pode de maneira nenhuma descurar. Por um lado, a actualização do que há de teórico e do que há prático, em termos de investigação feita, a sua própria investigação e a sua própria prática. São três coisas que tem que ser

89- 97: Investigação

que o Processo de Bolonha traz em relação a isso. Mais uma vez, a noção que eu tenho é que nós estamos a pegar no Processo de Bolonha aos bocadinhos e, ou se pega no Processo de Bolonha todo, e então aí nós começamos a ter aulas

tutoriais, verdadeiramente, com grupos pequenos de alunos verdadeiramente, com trabalhos marcados, com o aluno a ter que trazer trabalho à medida...e o professor ter tempo de ir vendo à medida...e então isso é implementar o Processo de Bolonha. Agora não podemos é transformar o Processo de

129- 134: Investigação

Tem, e basta pensarmos que principalmente em unidades curriculares, como a minha, em que é muito estimulada a participação do aluno na aula, é diferente de eu ter cinco participações ou cinquenta participações. Que eu de repente tenho cinquenta participações e por e simplesmente não tenho tempo de dar a matéria. E eu não posso escolher as

160- 165: Investigação

que sim. Eu teria um ensino mais individualizado, poderíamos trabalhar de forma conjunta, começar a fazer pesquisa e investigação mais cedo, eu conseguir ter feedbacks rápidos dos meus alunos e por isso trabalhar com eles e avançar, sem dúvida. Desta maneira, como estamos a implementar, acho que não. Não vejo nada de positivo.

Columna /\$Entrevistado II

--> Investigação -----

archivo: entrevista 2.rtf segmento /\$Entrevistado II

44- 50: Investigação

Também vi, inicialmente uma perspectiva de relativa instabilidade e precariedade e comecei a desenvolver um gosto muito particular por esta posição, por este relacionamento, por esta realidade do ensino superior, particularmente, em áreas de formação que eu desconhecia enquanto áreas profissionais autónomas, nomeadamente as tecnologias da saúde. Também foi um duplo processo, ou um triplo processo de

61- 70: Investigação

e descobrindo motivado para isto. Ou seja, a partir desta experiência tive outras experiências também, em áreas congéneres, noutras instituições de ensino superior, à que

dou, neste momento, a sociologia, em que descobri curiosamente, (falava do triplo processo de aprendizagem) em que descobri uma área na qual não me especializei, quer durante a minha formação inicial, ao nível da licenciatura, quer depois nas especializações ao nível da formação avançada, quer ao nível do mestrado, quer a nível do doutoramento, que é a área da saúde. A área da saúde, a área

70- 73: Investigação

doutoramento, que é a área da saúde. A área da saúde, a área das profissões. Esta menos, enfim, porque de algum modo, a minha especialização posterior à licenciatura também remete para o mundo das profissões, mas não para o mundo da saúde. E

74- 82: Investigação

eu vim a descobrir também no âmbito da sociologia um mundo novo, ou seja foi um múltiplo processo de descoberta, de múltiplos enriquecimentos e como tal, por si só também, me foram motivando, foram promovendo em mim um certo gosto pela descoberta do que é novo, do desenvolvimento de competências num conjunto de áreas que me são novas e no desenvolvimento e afinação de um discurso pedagógico e um diálogo permanente com colegas, sobretudo alunos, que são de áreas bem diversas das áreas que eu proveí.

112- 116: Investigação

aí fora, no fundo, que me motivem a progredir. Mas também, o que me motiva, neste caso, não é só a progressão ao nível laboral, é a progressão também, assumo e assumo sem fazer número, a progressão intelectual. Neste sentido em descobrir novas coisas, promover novos projectos. Esta casa está a

116- 123: Investigação

novas coisas, promover novos projectos. Esta casa está a começar a dispor algum tipo de mecanismos, quanto a mim, numa fase embrionário e esboçada, mas está a começar, pelo menos há alguma vontade para isso, a desenvolver mecanismos que permitem desenvolver actividades não lectivas, nomeadamente investigação, também serviço à comunidade, mas nomeadamente

investigação e era nessa área que eu gostava de apostar e sempre quis apostar. Tenho-o feito dentro das minhas

123- 126: Investigação

sempre quis apostar. Tenho-o feito dentro das minhas possibilidades, no quadro de outras instituições e projectos fora aqui da ESTeSL. Gostava de o fazer de uma forma mais institucional aqui dentro. Neste momento há dois projectos

126- 129: Investigação

institucional aqui dentro. Neste momento há dois projectos que correm, no quadro aqui da escola. Já houve mais um em que participei aqui há uns anos, mas a coisa, digamos que ainda está pouco institucionalizada. Está-se a começar a percorrer

130- 137: Investigação

esse caminho. No mesmo modo, gostava também poder explorar áreas de trabalho de investigação, fora aqui da própria instituição, isso motiva-me pessoalmente. É uma das coisas que me motiva, poder compatibilizar um percurso como docente, sobretudo como docente ligado à Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa e desenvolver trabalho, sobretudo de investigação e de exploração de novas áreas profissionais e até noutra área institucional. Portanto, desenvolver

137- 142: Investigação

até noutra área institucional. Portanto, desenvolver processos colaborativos ou não, mas processos em que eu, de alguma maneira, de parceria ou não, em que eu próprio me consiga exprimir nos vários contextos institucionais em que me movo, mesmo em que eles não tenham que ter um contacto específico entre eles.

164- 173: Investigação

possível fazer. Uma das coisas que Bolonha estabelece é a possibilidade de acompanhamento designado tutorial, ou seja, implicando isto ao mesmo tempo, uma autonomia maior do estudante para construir o seu próprio trajecto de aprendizagem, de aquisição, de incorporação crítica de conhecimentos, desenvolvendo competências como a capacidade

de investigação autónoma, a capacidade de construção de trabalhos e de discussão dos mesmos, com um processo de pesquisa muito para além das pistas iniciais que os docentes podem fornecer e por aí fora. Sendo que, por outro lado, este

221- 227: Investigação

expectativa extremamente positiva. Agora, se formos falar do processo em termos abstractos, sim, tudo é possível, aliás, eu sou um defensor enorme da possibilidade de trabalho ideal, permanente com os alunos, no sentido da sua formação a partir dos contornos específicos, próprios do conceito de seminário, que implica uma autonomia intelectual muito grande e que implica uma implicação grande de parte a parte.

238- 244: Investigação

mim, uma dupla possibilidade. A possibilidade institucional, ou seja, consagrada, contemplada pela instituição de acolhimento de podermos desenvolver investigação autónoma, não necessariamente espelhável nas disciplinas, mas com elas articulável eventualmente, mas actividade científica autónoma, de investigação, de exploração, que implica um conjunto de condições. Esse conjunto de condições, algumas já

244- 249: Investigação

conjunto de condições. Esse conjunto de condições, algumas já as referi, passam pela institucionalização de um contexto institucional, que nos permita investigar, ou seja, pela institucionalização de centros de investigação, com linhas definidas e por definir e o estabelecer de uma cultura de busca de possibilidades de efectivar esta mesma investigação.

250- 262: Investigação

E essa cultura, traduz-se também numa maior possibilidade de conhecimento do que se faz noutros centros de investigação nacionais e estrangeiros, numa articulação grande com outro tipo de instituições, até financiadoras, ligadas à investigação científica e, sobretudo, com um conjunto de condições particulares de consagração de investigação individual, mesmo que essa investigação individual acabe por

ser inserida em grupos...que permitam que essa investigação individual se possa exprimir de um modo não condicionado, pelo menos durante algum tempo, pelas outras obrigações decorrentes de sermos professores, quer obrigações lectivas, quer obrigações, às vezes, não lectivas, de foro pedagógico, administrativo e outro. Ou seja, quanto a mim, o progresso na

262- 266: Investigação

administrativo e outro. Ou seja, quanto a mim, o progresso na carreira, deve contemplar a possibilidade de fazer investigação, sendo que essa possibilidade deve reconhecer a existência de instituições formais corporizadas por centros de investigação. Mas também deve dar condições aos

266- 273: Investigação

de investigação. Mas também deve dar condições aos professores de eles por exemplo, se quiserem, poderem passar um, dois, três ou eventualmente até mais anos, pelo menos três a quatro anos, fora da instituição, sem perderem necessariamente o vínculo, para fazerem trabalho de investigação que se revele fundamental e eventualmente reverta para a instituição e para a comunidade mais geral de que a instituição faz parte. Ou seja, isto pode vir na figura

275- 281: Investigação

sabáticas, por aí fora. Mas, consagrar um conjunto de hipóteses reais, fortes de consagrar uma política de apoio e incentivo ao facto de os professores poderem desenvolver carreiras de investigação, que não vão substituir as carreiras de docência, mas que as vão fortalecer, catapultando-nos eventualmente para projectos que possam decorrer até fora do País. E isso pode ser no quadro do

281- 285: Investigação

decorrer até fora do País. E isso pode ser no quadro do processo de formação avançada, com mestrados e sobretudo com doutoramentos, como pode ser no quadro de outros processos, como projectos específicos de investigação, extra formação avançada, pós-doutoramentos e outros. Por outro lado, eu

285- 294: Investigação

avançada, pós-doutoramentos e outros. Por outro lado, eu considero que é fundamental, e isto é um aspecto, que de alguma forma se revê e se articula com o que eu tinha dito, que é dar condições aos professores, reais, concretas, mas eles também as têm que buscar, isto não é só esperar que as coisas aconteçam, mas de alguma forma, pelo menos obstaculizar a possibilidade de internacionalização da experiência docente (já falei da experiência de investigação), ou seja haver possibilidade dos docentes desta casa poderem ter experiências de ensino, docência lá fora. Ou

311- 313: Investigação

Portanto, estas duas coisas, possibilidade de investigação e possibilidade de internacionalização na investigação e na docência. No processo de Bolonha, não sei se ele por si

317- 323: Investigação

do ensino superior. Acho que isto deveria ser uma espécie de política de grau zero, o número um da política, da possibilidade de conceder aos trabalhadores docentes e de investigação de uma instituição ligada ao ensino superior, de eles poderem desenvolver os aspectos pessoais, relacionais, pedagógicos, científicos nas suas áreas específicas de trabalho.

330- 340: Investigação

individuais, mas também responsabilidades não individuais. Eu acho que um dos pontos fracos é a inexistência de uma biblioteca que me dê um conjunto de referências bibliográficas, que possa explorar e que possa dar aos alunos a explorar de uma forma menos limitada do que acontece actualmente, apesar desta Escola subscrever um conjunto de publicações físicas e virtuais já bastante razoável e ainda por cima com a agravante de serem áreas absolutamente diferentes, bastante diferentes mesmo e às vezes áreas pouco próximas, o que torna mais difícil de gerir todo o processo de disponibilização bibliográfica. De qualquer maneira, a

342- 347: Investigação

de quem gere, mas a biblioteca objectivamente é fraca. O que quer dizer que eu muitas vezes me vejo quartado de explorar bibliograficamente um determinado tipo de área de conhecimento, que tento de alguma forma abordar nas unidades curriculares e aí há uma falha que não decorre da minha individualidade. Falhas que eu próprio tenho relativamente ao

362- 364: Investigação

sei quais é que são os meus pontos fortes. Posso dizer que sou um tipo que gosto de pesquisar, convivo muito mal com o imobilismo científico e pedagógico. Posso dizer isso, fica

380- 391: Investigação

R. Mais uma vez, se estivéssemos a falar de Bolonha na sua expressão abstracta sim, claro. Obrigá-me-á a outro tipo de acompanhamento aos alunos ir-me-ia obrigar ao desenvolvimento, à depuração de mecanismos de diálogo e de mecanismos de pesquisa e depois de transformação dessa pesquisa em riqueza da actividade docente na exploração das matérias com os alunos que me iria ser altamente benéfica, ou seja, obrigá-me-á a ser menos expositivo, obrigá-me-á a ter muito mais ginástica, até mental, para ter um acompanhamento com os alunos e provavelmente despertaria a parte do sentido crítico que possuo e que de algum modo, pelo tipo de curso que tem as aulas, se encontra um pouco adormecido. Se Bolonha

Columna /\$Entrevistado III

]-> Investigação -----

archivo: entrevista 3.rtf segmento /\$Entrevistado III

35- 38: Investigação

R. Como desenvolvimento profissional, o que eu acho mais importante é que permite uma relação com o aluno que favorece novas maneiras de pensar e até desenvolver um pensamento de pesquisa nos próprios alunos e no próprio professor. E isso

38- 43: Investigação

pesquisa nos próprios alunos e no próprio professor. E isso

revolucionado. O presidente do conselho científico, na altura, Professor Rui Canário a quem eu apresentei um projecto e que ele achou muito bom e que tinha pernas para andar. E pronto, o meu processo foi esse. Foi um processo através de sedução. Tere-me realmente apresentado um projecto que me parecia uma coisa fantástica. Eu de repente iria poder direccionar aquilo que tinha aprendido para a radioterapia, para a fisioterapia..Aquilo pareceu-me uma coisa brutal, gigantesca, mas ao mesmo tempo extremamente estimulante, muito estimulante.

131- 134: Investigação

R. Um bom professor é uma pessoa que se mantém actualizada, é uma pessoa que revê anualmente as suas aulas, é uma pessoa que apresenta uma aula cuidada, pensada e como digo uma aula que seja actual. Um bom professor é alguém que estabelece

190- 194: Investigação

avançou. Que resultados nós temos na investigação. E é um esforço que nós fazemos aqui no departamento e está a dar resultado, nós temos professores afectos s determinadas áreas, porque era impossível estarmos sempre actualizados em tudo.

201- 207: Investigação

termos de actualização. Eu quando me actualizo para as minhas aulas obviamente que estou a ganhar conhecimentos e isso eu levo para os doentes. O que eu trago dos meus doentes para a Escola, é imenso, é a realidade, trago os casos, trago aquilo que os meus alunos gostam imenso que são as histórias, vivências, trago situações práticas, trago dilemas, trago situações que tem que ser resolvidas e que são expostas. E

219- 222: Investigação

R. Neste momento estou com duas investigações que eu acho muitíssimo interessantes, de mestrandos, na área da adesão e que está a fazer com que eu pesquise, pesquise coisas novas na área da adesão que são muito importantes. Estou a seguir

222- 224: Investigação

na área da adesão que são muito importantes. Estou a seguir uma investigação também, que me parece muito importante na área do stress, que é outra das áreas que eu gosto bastante.

225- 227: Investigação

E estou a engendrar que ainda não se pode falar muito, um projecto grande de investigação, que vai ser também na área do stress profissional, mas estamos muito no início. Estou

umna /\$Entrevistado R II

Investigação

archivo: entrevista r 2.rtf segmento /\$Entrevistado R II

36- 40: Investigação

como a alimentação, como a saúde, como o corpo. Isso foi-me motivandó, na medida em que a minha própria experiência de relacionamento com áreas novas e com públicos novos, para mim, me permitiu ir descobrindo novas pontes e novos tipos de contacto com estas áreas.

52- 56: Investigação

Mas, por outro lado, também, essa mesma experiência alimentou-me a possibilidade de reflexão sobre os planos mais abstractos do que é o ensino e a aprendizagem no ensino superior, na área da saúde, num universo mais específico das tecnologias da saúde. Ou seja, discurso pedagógico nestes

72- 75: Investigação

ponto onde eu vou estacionar durante muito tempo. Às vezes, independentemente do próprio esforço pessoal, de construção curricular que eu faço como investigação, publicações, comunicações e experiência docente...como é que eu gostava de

87- 92: Investigação

ideias que eu próprio proponho para o ensino superior. E que não me obstaculizasse que eu concretizasse essas ideias, nomeadamente mobilidade internacional, investigação, algum tipo de licença que não onerasse a própria instituição. Ou seja, há um conjunto de condições que eu gostaria de sentir possíveis aqui na Escola.

125- 130: Investigação

R. Há uma coisa que faz absolutamente falta, que é haver o lugar institucional, no seio desta escola para a investigação. Isto para mim, o mais óbvio seria traduzir-se, num centro de investigação ou mais que um centro, mas pelo menos um centro de investigação que depois poderia ter áreas de especialização. Há uma necessidade, quanto a mim absoluta,

130- 135: Investigação

de especialização. Há uma necessidade, quanto a mim absoluta, que nesta escola passe a existir uma estrutura institucional, real, com valor jurídico, mas também com valor de reconhecimento que albergue os projectos de investigação, que de algum modo esta escola participe, que a escola promova e que seja da lavra da própria escola.

232- 234: Investigação

R. Por um lado, a tal possibilidade de realizar investigação, mediante um apoio efectivo da própria organização, ou seja, apoio jurídico, apoio de gestão, contabilístico até. E depois

234- 238: Investigação

apoio jurídico, apoio de gestão, contabilístico até. E depois a possibilidade de docência ou investigação em contexto interno ou externo, sem que isso implique algum tipo de sacrifício, ao nível da perda de regalias, nomeadamente em termos de lugar que ocupo. Ou seja, a internacionalização ao

238- 242: Investigação

termos de lugar que ocupo. Ou seja, a internacionalização ao nível da possibilidade de fazer investigação noutro país, ou noutra instituição em Portugal. E também a possibilidade de me internacionalizar, não só pela via da investigação, mas pela via da própria docência, do ensino. Portanto, para mim,

242- 246: Investigação

pela via da própria docência, do ensino. Portanto, para mim, a progressão profissional faz-se nestes dois campos, na possibilidade da investigação e na possibilidade de docência em contexto institucionalmente promotores do enriquecimento e

da internacionalização.

262- 269: Investigação

de se enquadrar. Por outro lado, também me parece que, uma área como a sociologia, tendo ela própria uma matriz lógica, científica, no sentido hipotético-dedutivo do termo, penso que a existência de uma área como esta pode contribuir para a formação, ou senão formação, aprofundamento/desenvolvimento do espírito científico. Essencial aliás, ao desenvolvimento e afirmação profissional num grupo como os técnicos de radioterapia.

297- 299: Investigação

vê. O que acaba por ser um caso. O que não tenho notícia desta Escola, é um professor que tenha ido dar aulas para fora, ou fazer investigação para fora por mais de dois meses.

317- 322: Investigação

R. Isso, em primeiro lugar cabe à radioterapia perceber. Mas, eu penso que qualquer tipo de investigação permita um conhecimento mais aprofundado ou mais extenso sobre a própria realidade, quer profissional, quer contextual, no que se refere à intervenção da radioterapia, é uma vantagem, uma mais valia para a própria radioterapia. Parece-me que a

384- 391: Investigação

exclusiva ou praticamente exclusiva. Portanto, havia aqui alguma tradição, que está esbatida, mas não está necessariamente extinta de fazer com que o trabalho dos professores, não fosse só especificamente o trabalho de docência, de investigação, de trabalho de reflexão conjunta, mas que passasse por outros pontos e outras áreas que eu tenho efectivamente algumas dúvidas que são trabalhos de docentes.

420- 430: Investigação

para um trabalho mais autónomo dos alunos, neste caso, um papel muito mais interventivo dos alunos e isso quer dizer que teria que haver uma boa preparação do professor, não só em termos teóricos e fundamentais da própria disciplina, mas

também da capacidade de ter uma visão crítica, uma visão aberta, uma visão densa e complexa dessa mesma matéria, na medida em que passaria a discutir com os alunos e passaria a participar num processo de descoberta pela via do debate, pela via da crítica, pela via do inconformismo, pela via do espreitamento e da curiosidade intelectual. Deste ponto de vista ganharia muito.

>lumna /\$Entrevistado R III

> Investigação

arquivo: entrevista r 3.rtf segmento /\$Entrevistado R III

6- 12: Investigação

R. Foi todos esses aspectos, mas também foi o facto de me obrigar a mim própria a estudar, a investigar, quer na área da radioterapia, quer em outras áreas que possam estar em interface com a própria radioterapia e portanto ter uma visão mais global do conhecimento e poder realizar investigação, que a carreira profissional hospitalar, não permitia na altura

16- 22: Investigação

R. Eu tenho outros objectivos, tenho objectivo de ter contacto com outros países, um desenvolvimento internacional da própria radioterapia, do próprio conhecimento relativo à vertente científica e à vertente tecnológica e também fazer uma carreira de progressão até onde for possível. Portanto, todo um conjunto de questões quer científicas, quer tecnológicas, quer até pessoais a nível de carreira.

25- 30: Investigação

R. É sempre, no fundo, fazer coisas novas. É inovar, não entrar em rotinas. Esta é uma carreira que me permite fazer coisas novas e desenvolver o conhecimento, inovando e ter contacto com outras maneiras de pensar a nível internacional, que normalmente as carreiras profissionais hospitalares não o permitem tão facilmente.

79- 83: Investigação

rotinas. E que os profissionais considerem o emprego como algo que além de receberem o ordenado para fazerem a sua vida, algo de gosto, de inovação e que seja algo que o trabalhador de sinta bem, como cidadão criador de conhecimento para uma determinada sociedade.

Columna /\$Entrevistado RA I

--> Investigação -----

archivo: entrevista r a 1.rtf segmento /\$Entrevistado RA I

16- 20: Investigação

R. Porque os alunos quando entram não estão minimamente preparados para fazer uma pesquisa, porque nunca pegaram num artigo científico e o leram, porque estão habituados a fazer os trabalhos do secundário de uma forma que não é a mais correcta. E por exemplo irem à internet, fazer downloads e

Columna /\$Entrevistado RA II

--> Investigação -----

archivo: entrevista r a 2.rtf segmento /\$Entrevistado RA II

36- 40: Investigação

lugar e à posição. Mesmo numa vertente pragmática e instrumental, no sentido de ter acesso a determinadas fontes, de arquivos, a certo tipo de possibilidades do exercício pedagógico e investigativo, que doutra forma seria impossível. Ou seja, há ganhos simbólicos, que acabam por ter

74- 83: Investigação

a forma como o posso fazer. Em relação às competências, estas são ao nível científico, técnico e cultural que eu só consigo obter consagrando-me à investigação, com mais tempo, com mais disponibilidade e em contextos específicos que eu encontre cá em Portugal, ou seja, ter a possibilidade de adquirir competências ao nível teórico, ao nível técnico e ao nível analítico, por via da minha relação com instituições específicas, lá fora, com agentes específicos, orientadores, professores, cientistas, alunos, comunidade académica em

geral. Aquisição de procedimentos e métodos que eu neste

88- 94: Investigação

que presto nesta instituição. Em relação às responsabilidades ao nível da forma autónoma que eu poderia abordar certo tipo de perspectivas, ou seja, trabalhar com os alunos num registo mais tutorial, mais de orientação, mais de acompanhamento, incidindo mais o trabalho sobre a matéria em regimes de reflexão, discussão conjunta, capacidade crítica e autónoma de pesquisar. Mas para isso eu teria de ter outro tipo de

columna /\$Entrevistado RA III

-> Investigação

arquivo: entrevista r a 3.rtf segmento /\$Entrevistado RA III

5- 8: Investigação

R. Por exemplo, na área da gestão, nomeadamente na área do planeamento relacionado obviamente com a radioterapia. Também na área da oncologia, por exemplo, na qualidade de vida dos doentes e os efeitos radiobiológicos da radiação.

13- 17: Investigação

R. Tenho vindo a realizar investigação na área do planeamento na radioterapia, realizei um estudo sobre as necessidades da radioterapia em Portugal, com vários critérios de acessibilidade dos doentes aos serviços existentes no nosso país. Outra área que tenho investigado é

17- 19: Investigação

existentes no nosso país. Outra área que tenho investigado é na área da qualidade de vida do doente em radioterapia, nas várias patologias. Também tenho desenvolvido investigação

19- 24: Investigação

várias patologias. Também tenho desenvolvido investigação com grupos de alunos, nas vertentes das tecnologias em radioterapia, na comparação de técnicas específicas da área, também ao nível da dosimetria bem como estudos relacionados com os efeitos secundários do tratamento de radioterapia, em diversas patologias.

29- 37: Investigação

R. A radioterapia tem um vasto campo de acção, uma vez que trata uma grande maioria de tumores malignos e benignos. Assim, a radioterapia pode-se desenvolver internacionalmente, na medida em que os docentes e os próprios técnicos podem integrar equipas em projectos internacionais de investigação, de cooperação e também para observarmos o estado da arte da radioterapia no estrangeiro, relativamente a outros países que são tecnologicamente mais avançados que o nosso. Portanto, podemos realizar grupos de

40- 46: Investigação

Radiology and Oncology (ESTRO). Só vejo três meios. Através da troca de conhecimento entre instituições de formação, seja com alunos ou com docentes, depois com vários hospitais internacionais e nacionais e por fim em projectos de investigação com países europeus ou mesmo a nível mundial. Neste momento, até estamos a tentar uma parceria com o Canadá nesse sentido.

51- 58: Investigação

R. A vertente tecnológica poderá constituir uma comunicação mais rápida e fácil entre instituições de ensino e hospitais, sejam eles nacionais ou internacionais, no sentido em que deverão existir plataformas de conversação e de contacto, para que se possam ser partilhadas experiências entre instituições, com vista à resolução de problemas em comum e ainda essa plataforma poder ser uma forma de partilha de investigação. Outros meios como o e-learning e

83- 87: Investigação

irão trabalhar no futuro. E ainda a realização de mais parcerias entre as instituições, com a possibilidade de os professores a tempo inteiro deslocarem-se aos próprios serviços para a leccionação de aulas práticas, utilizando a tecnologia da própria instituição.

92- 97: Investigação

inclusive a mudar a metodologia de ensino. Eu só consigo

desenvolver competências nos alunos, quer equipamento informático, quer equipamento de radioterapia, de modo a que eles possam manejar para desenvolveram competências quer de ensino, quer de investigação, ou seja, um pensamento reflexivo para além do quotidiano.

126- 131: Investigação

exemplo dores nas costas. Gabinetes melhor equipados. Mais laboratórios de radioterapia com equipamento quer ao nível de software, quer a nível de tecnologias em radioterapia como um simulador, ou um acelerador linear, que permitam o desenvolvimento de investigação bem como tratamento de doentes em parceria com outras instituições hospitalares.

136- 139: Investigação

R. As parcerias abrem sempre os horizontes, porque as instituições não são todas iguais. Assim, poderia existir uma partilha de experiências, de formação, de investigação e por sua vez de conhecimento. Ou seja, a disponibilização de

B.7. CATEGORIA ANALÍTICA PRESTÍGIO

ANÁLISIS DE TABLA

9 con 0 con 0 columnas:

- 1. nivel: /\$Entrevistado I
 - /\$Entrevistado II
 - /\$Entrevistado III
 - /\$Entrevistado R I
 - /\$Entrevistado R II
 - /\$Entrevistado R III
 - /\$Entrevistado RA I
 - /\$Entrevistado RA II
 - /\$Entrevistado RA III

1 filas:

Prestígio

Columna /\$Entrevistado I

=====

□--> Prestígio -----

archivo: entrevista 1.rtf segmento /\$Entrevistado I

3- 8: Prestígio

R. Foi um desafio, porque na altura que me candidatei sabia que estava em desenvolvimento novos currículos e nesses currículos iria haver alguma centração nos aspectos psicológicos e psicossociais da doença. Senti que eu poderia fazer parte de um projecto que estava a iniciar, que correspondia a uma alteração profunda destes cursos. Eu

11- 16: Prestígio

Fisioterapia, mais da Fisioterapia do que outro qualquer. E fiquei interessada em participar neste projecto novo. Foi isso um bocadinho que me trouxe para a ESTeSL. Por ser um projecto novo, poder estar numa área de coordenação do projecto e o projecto ser em temas actuais e ter uma orientação inovadora. Foi isso que me motivou.

Columna /\$Entrevistado II

=====

Prestígio -----

archivo: entrevista 2.rtf segmento /\$Entrevistado II

3- 7: Prestígio

R. A pergunta remete para uma resposta que não tem que ser linear, ou seja, a coisa é um processo novo, uma espécie de momento desencadeador, ou momento seminal, ou original, que tenha provocado uma espécie de descoberta, de vocação, ou de gosto. Eu, em primeiro lugar, lembro-me de estar na

11- 15: Prestígio

superior. Na altura, como ainda hoje era uma perspectiva que não me agradava muito, sobretudo no chamado ensino regular, aquele ensino oficial, que provavelmente grande parte de nós passou. E essa perspectiva ou prospectiva de desagrado fez com que eu tivesse recusado três possibilidades de colocação.

33- 38: Prestígio

até financeiras, não se me colocavam como se colocam hoje. Eu passei de uma perspectiva em que não via com agrado um futuro trabalho na área do ensino, na medida em que, a minha concepção de ensino estava talvez, um pouco, fechada e encerrada a uma das vias que eu via quase como inevitável, se não encontrasse outro tipo de trajectória profissional. Neste

41- 43: Prestígio

no ensino secundário, embora numa área diferente. E a partir desses dois anos, na altura depois sou convidado a dar aulas no ensino superior, nesta Escola, e abre-se um mundo novo.

44- 50: Prestígio

Também vi, inicialmente uma perspectiva de relativa instabilidade e precariedade e comecei a desenvolver um gosto muito particular por esta posição, por este relacionamento, por esta realidade do ensino superior, particularmente, em áreas de formação que eu desconhecia enquanto áreas profissionais autónomas, nomeadamente as tecnologias da saúde. Também foi um duplo processo, ou um triplo processo de

61- 70: Prestígio

e descobrindo motivado para isto. Ou seja, a partir desta experiência tive outras experiências também, em áreas congêneres, noutras instituições de ensino superior, à que dou, neste momento, a sociologia, em que descobri curiosamente, (falava do triplo processo de aprendizagem) em que descobri uma área na qual não me especializei, quer durante a minha formação inicial, ao nível da licenciatura, quer depois nas especializações ao nível da formação avançada, quer ao nível do mestrado, quer a nível do doutoramento, que é a área da saúde. A área da saúde, a área

91- 97: Prestígio

gostaria de atingir, a médio e longo prazo. Um dos quais era, eventualmente, poder progredir, não diria na carreira, se é que ela existe, ou deixará de existir, mas seria progredir nesta casa, ou seja, sou professor adjunto e neste momento como as coisas estão, não sendo formalmente o fim da linha, é pelo menos um estagnar de linha, na minha perspectiva e contra o meu desejo um conjunto ainda significativo de anos.

98- 108: Prestígio

Porque a estrutura laboral e de emprego nesta casa, como em outras casas, está relativamente fechada e neste momento sou professor adjunto e isto é um bom lugar de carreira, mas eu sinto que preciso de mais alguma coisa. Em termos de carreira em si, isto presumindo carreira num sentido não jurídico e técnico do termo, mas a carreira no ensino superior existe ou não existe. Para mim existe, na medida em que há um conjunto de patamares que podem eventualmente, pelo menos no ponto de vista teórico podem ser atingidos. Este ponto de vista tem expectativas, não sei se serão goradas ou não, mas sei que serão cumpridas a longo prazo. Para já, motiva-me a ideia em

137- 142: Prestígio

até noutra área institucional. Portanto, desenvolver processos colaborativos ou não, mas processos em que eu, de alguma maneira, de parceria ou não, em que eu próprio me consiga exprimir nos vários contextos institucionais em que

me movo, mesmo em que eles não tenham que ter um contacto específico entre eles.

206- 212: Prestígio

adjacente ao processo abstracto de Bolonha. Portanto, eu vejo uma concretização de Bolonha, pelo menos nos momentos ou nos anos lectivos mais próximos, de uma forma relativamente desencantado. Ou seja, não tenho motivações muito desenhadas e as que tenho não são propriamente muito boas. Eu gostava de ter mais condições, enfim, isto não é propriamente o discurso. Eu espero que alguém externo a mim, neste caso uma

212- 219: Prestígio

discurso. Eu espero que alguém externo a mim, neste caso uma estância governamental me dê condições, para que eu possa, de alguma forma ser um agente, implicado e eficaz, no sentido de materialização do tal processo filosófico de Bolonha, cuja matriz, uma política diferente para a formação ao nível do ensino superior e da formação avançada está relativamente definida em documentos e em tomadas de posição, desde há muitos anos. Enfim, estou hesitante, tenho algumas dúvidas e

275- 281: Prestígio

sabáticas, por aí fora. Mas, consagrar um conjunto de hipóteses reais, fortes de consagrar uma política de apoio e incentivo ao facto de os professores poderem desenvolver carreiras de investigação, que não vão substituir as carreiras de docência, mas que as vão fortalecer, catapultando-nos eventualmente para projectos que possam decorrer até fora do País. E isso pode ser no quadro do

351- 361: Prestígio

fontes para as próprias disciplinas. Pontes fortes, é difícil, falar bem de nós é uma coisa complicada. É um exercício de auto-congratulação ou soa pior do que isso, é um exercício de irrealismo arrogante, portanto, eu não sei o que hei-de responder a essa pergunta, sinceramente, tenho alguma dificuldade no que é que eu considero ser um ponto forte em mim. Normalmente prefiro deixar a outros, porque isto também

é a via mais fácil, deixar a outros a consideração sobre o que é que consideram mais e menos conseguido relativamente à minha prestação. Pode ser uma escapatória para me eximir à resposta, mas à qual eu não vou deixar de recorrer. Eu não

364- 370: Prestígio

imobilismo científico e pedagógico. Posso dizer isso, fica muito bem dizer, até porque corresponde no meu caso à realidade. Posso dizer que sou uma pessoa relativamente inconformada com algumas limitações que encontro e alguns obstáculos, no sentido de poder exprimir em toda a amplitude que eu considero ser o trabalho razoável, minimamente digno de um docente de ensino superior, as tarefas que me incumbem.

371- 375: Prestígio

Posso dizer isto, porque acho que corresponde à realidade, mas eu não sei se isto é um ponto forte ou um ponto que deveria ser básico para qualquer pessoa que dê aulas no ensino superior, portanto não sei, não sei. Aqui sinceramente não sei o que é que deva responder.

380- 391: Prestígio

R. Mais uma vez, se estivéssemos a falar de Bolonha na sua expressão abstracta sim, claro. Obrigar-me-á a outro tipo de acompanhamento aos alunos ir-me-ia obrigar ao desenvolvimento, à depuração de mecanismos de diálogo e de mecanismos de pesquisa e depois de transformação dessa pesquisa em riqueza da actividade docente na exploração das matérias com os alunos que me iria ser altamente benéfica, ou seja, obrigar-me-á a ser menos expositivo, obrigar-me-á a ter muito mais ginástica, até mental, para ter um acompanhamento com os alunos e provavelmente despertaria a parte do sentido crítico que possuo e que de algum modo, pelo tipo de curso que tem as aulas, se encontra um pouco adormecido. Se Bolonha

401- 407: Prestígio

R. Sim, com certeza. Se Bolonha fosse materializada da forma como deveria ser, ou pelo menos da forma como está retoricamente plasmada num conjunto de documentos oficiais,

acho que sim, com certeza. Faria de mim um melhor professor. Enriquecer-me-ia até como sociólogo, como cientista. Enriquecer-me-ia num conjunto de capacidades, até comunicativas.

428- 436: Prestígio

português. Particularmente, porque tenho um conhecimento e uma implicação diferente no domínio desta Escola e não imputo responsabilidades necessariamente aos órgãos da Escola, porque para isso teria que as imputar também a mim, porque faço parte dos agentes desta Escola, mesmo que não tenham uma inserção formal nos órgãos de gestão, mas faço parte das instâncias de cidadania específicas e particulares desta Escola e como tal, se tenho que culpar alguém, obviamente me incluo no rol. Mas eu penso que isto não é uma questão de

columna /\$Entrevistado III

=====

-> Prestígio

archivo: entrevista 3.rtf segmento /\$Entrevistado III

47- 52: Prestígio

Em consequência disto, eu penso que possibilita um maior progresso profissional e pessoal, para quem gosta desta metodologia de ensino, porque para quem não gosta, esta descontinuidade de saber, ou seja, este tentar sempre reflectir sobre o que nos aparece no momento, é muito complicado. Não sei se as pessoas estão preparadas, eu acho

52- 59: Prestígio

complicado. Não sei se as pessoas estão preparadas, eu acho que este processo de Bolonha vai levar muitos anos a atingir êxito, porque é um modelo que tem que ser aceite, quer pelo aluno, e os alunos portugueses, eu penso que não estão habituados desde o secundário a ter um determinado ritmo de trabalho e encarar o conhecimento como uma tarefa contínua. E portanto, é um bocadinho complicado a aplicação deste processo de Bolonha.

64- 73: Prestígio

alunos. Os pontos fracos, que eu considero até bastante fraco é a falta de meios que os professores têm para se desenvolver, quer a nível do conhecimento, quer até a nível de disponibilidade de tempo, porque, das duas uma, ou existem duas carreiras e uma é de professor a cem por cento, que não é desprestigiante, é uma carreira e uma carreira paralela de investigação, ou se é pedido ao professor do politécnico que faça uma investigação com determinada qualidade, tem que se dar meios materiais bem como disponibilidade de tempo para a realização da tarefa de investigação. Deverá existir

112- 115: Prestígio

R. A motivação aumentou, até pelo sentido de mudança, porque eu nunca gostei muito do tipo de ensino antigo, o ensino expositivo, o ensino de pouca participação dos alunos e isso motiva-me, portanto, é um modelo novo. Até que ponto irá ter

columna /\$Entrevistado R I

-> Prestígio -----

archivo: entrevista r 1.rtf segmento /\$Entrevistado R I

10- 15: Prestígio

haver uma concentração. Aquilo que me parecia que era o projecto, era que estas áreas, eram áreas que iriam ter a partir dos novos currículos, iriam ser consideradas como áreas de formação e que seria possível desenvolver projectos orientados para cada um dos cursos, numa área social e humana. Relativamente à radioterapia, nós sentimos que foi um

46- 50: Prestígio

Porque motivação não é mais nada do que energia. Na medida em que eu tenho que estar motivada, obviamente muito mais para determinadas áreas do que para outras. Uma áreas por e simplesmente abandonei, acho que não vale a pena, acho que não houve entendimento e como tal não vale a pena. Não

76- 80: Prestígio

R. Eu vim por concurso. Abriu concurso para professor adjunto e eu concorri. Naquela altura eu não fiquei em primeiro

lugar, fiquei em segundo lugar. Eu estava nessa altura a dar aulas na escola de enfermagem, tinha o meu consultório e estava ligada a hospitais. Na altura escrevi uma carta a

80- 84: Prestígio

estava ligada a hospitais. Na altura escrevi uma carta a dizer que não concordava com a atribuição de alguns pontos à pessoa que ficou em primeiro lugar. Por variadíssimas razões, uma delas até porque a pessoa em questão tinha zero na formação em psicologia da saúde. E disseram-me que mesmo que

84- 90: Prestígio

formação em psicologia da saúde. E disseram-me que mesmo que essa pessoa entrasse haveria lugar para mais uma pessoa. No entanto a pessoa desistiu e fiquei então como coordenadora. Nessa altura eu estava com a possibilidade de entrar na faculdade de psicologia e fiquei em dúvida. Houve uma pessoa que marcou tudo isto, chama-se Dr.ª Ilda. A Dr.ª Ilda teve duas reuniões comigo e pronto, conquistou-me. Porque me

90- 94: Prestígio

duas reuniões comigo e pronto, conquistou-me. Porque me apresentou realmente um projecto enorme e aquilo que eu ia fazer na faculdade de psicologia era para dar aulas numa disciplina que era a história da psicologia, ou seja, uma coisa muito pouco motivante. E aquilo que ela me apresentou

94- 105: Prestígio

coisa muito pouco motivante. E aquilo que ela me apresentou foi um projecto com uma equipa nova, que tudo isto vai ser revolucionado. O presidente do conselho científico, na altura, Professor Rui Canário a quem eu apresentei um projecto e que ele achou muito bom e que tinha pernas para andar. E pronto, o meu processo foi esse. Foi um processo através de sedução. Terem-me realmente apresentado um projecto que me parecia uma coisa fantástica. Eu de repente iria poder direccionar aquilo que tinha aprendido para a radioterapia, para a fisioterapia...Aquilo pareceu-me uma coisa brutal, gigantesca, mas ao mesmo tempo extremamente

estimulante, muito estimulante.

131- 134: Prestígio

R. Um bom professor é uma pessoa que se mantém actualizada, é uma pessoa que revê anualmente as suas aulas, é uma pessoa que apresenta uma aula cuidada, pensada e como digo uma aula que seja actual. Um bom professor é alguém que estabelece

134- 141: Prestígio

que seja actual. Um bom professor é alguém que estabelece regras de bom funcionamento dentro da sala de aula, de tal maneira que os alunos que queiram lá estar, possam lá estar e aprender. Um mau professor é aquele que por e simplesmente chega à aula, expõe o que tem a expor, independentemente do grau de ruído que possa existir e que faça com que os alunos que tem vontade de lá estar, não ouçam. Isto para mim é um mau professor. É quase como um mau educador. Um bom professor

280- 285: Prestígio

pronto e é isso que se fez. No fundo nada mudou, porque o que aconteceu na maior parte das faculdades foi pintar as paredes, mais nada e aquilo que aconteceu foi deixarmos de ter licenciados para passarmos a termos mestres e nada mudou também porque para ir para o mercado de trabalho tem que ter mestrados integrados, ou seja, são licenciados na mesma.

286- 291: Prestígio

Houve uma coisa boa, em termos de governo, em termos de Estado, que para muitos dos cursos, o Estado parou de pagar cinco anos e passou a pagar três, que é óptimo, ou seja, redução de custos e de resto não se viu mais nada. O processo de Bolonha foi o quê mais do que isto? Não foi nada, tudo o resto foi escondido.

328- 332: Prestígio

R. O melhor, ou seja, tudo aquilo que eu lhe respondi quando disse o que considerava ser um bom professor. E tento fazer isso apesar do processo de Bolonha, ou seja, o processo de Bolonha em termos individuais, não me trouxe, nem me tirou nada, rigorosamente nada. A única coisa que eu penso é que

atividades no âmbito da formação avançada, ao nível do segundo ciclo, ou seja os mestrados. Isso no futuro. Num

olumna /\$Entrevistado R III

-> Prestígio

arquivo: entrevista r 3.rtf segmento /\$Entrevistado R III

79- 83: Prestígio

rotinas. E que os profissionais considerem o emprego como algo que além de receberem o ordenado para fazerem a sua vida, algo de gosto, de inovação e que seja algo que o trabalhador de sinta bem, como cidadão criador de conhecimento para uma determinada sociedade.

olumna /\$Entrevistado RA I

-> Prestígio

arquivo: entrevista r a 1.rtf segmento /\$Entrevistado RA I

olumna /\$Entrevistado RA II

-> Prestígio

arquivo: entrevista r a 2.rtf segmento /\$Entrevistado RA II

35- 36: Prestígio

R. Ora bem, depreende-se com um certo prestígio associado ao lugar e à posição. Mesmo numa vertente pragmática e

59- 65: Prestígio

difíceis de ultrapassar, que me limitam e isso é difícil. A atribuições e competências terão sobretudo a ver com o que está estatutariamente consagrado, em termos das tarefas e obrigações que cometem ao docente. Tarefas em termos do seu processo pedagógico, em termos de leccionação, da sua presença em órgãos de gestão, da sua assumpção de cargos de gestão. Por outro lado, competências em termos de aquisição

olumna /\$Entrevistado RA III

-> Prestígio

arquivo: entrevista r a 3.rtf segmento /\$Entrevistado RA III

B.8. CATEGORIA ANALÍTICA PROGRESSÃO NA CARREIRA

ANÁLISIS DE TABLA

9 con 0 con 0 columnas:

1. nivel: /\$Entrevistado I
 /\$Entrevistado II
 /\$Entrevistado III
 /\$Entrevistado R I
 /\$Entrevistado R II
 /\$Entrevistado R III
 /\$Entrevistado RA I
 /\$Entrevistado RA II
 /\$Entrevistado RA III

1 filas:

Progressão Carreira

Columna /\$Entrevistado I

---> Progressão Carreira

 arquivo: entrevista 1.rtf segmento /\$Entrevistado I

11- 16: Progressão Carreira

Fisioterapia, mais da Fisioterapia do que outro qualquer. E fiquei interessada em participar neste projecto novo. Foi isso um bocadinho que me trouxe para a ESTeSL. Por ser um projecto novo, poder estar numa área de coordenação do projecto e o projecto ser em temas actuais e ter uma orientação inovadora. Foi isso que me motivou.

23- 25: Progressão Carreira

metas e criando outros objectivos. Por exemplo, nunca tive nenhum objectivo profissional de doutorar-me e doutorei-me, mas isso não era o meu objectivo profissional. Tenho um

37- 39: Progressão Carreira

é uma coisa que gosto muito de fazer. Mas não posso dizer que alguma vez na minha vida eu disse que queria ser um doutor, esse nunca foi um objectivo.

86- 89: Progressão Carreira

Eu não sei se a implementação do Processo de Bolonha me vai possibilitar um maior progresso profissional...eu consigo fazer isso sem o Processo de Bolonha. Não sei, sinceramente o que é que o Processo de Bolonha traz em relação a isso. Mais uma

Columna /\$Entrevistado II

]--> Progressão Carreira -----

arquivo: entrevista 2.rtf segmento /\$Entrevistado II

61- 70: Progressão Carreira

e descobrindo motivado para isto. Ou seja, a partir desta experiência tive outras experiências também, em áreas congêneres, noutras instituições de ensino superior, à que dou, neste momento, a sociologia, em que descobri curiosamente, (falava do triplo processo de aprendizagem) em que descobri uma área na qual não me especializei, quer durante a minha formação inicial, ao nível da licenciatura, quer depois nas especializações ao nível da formação avançada, quer ao nível do mestrado, quer a nível do doutoramento, que é a área da saúde. A área da saúde, a área

91- 97: Progressão Carreira

gostaria de atingir, a médio e longo prazo. Um dos quais era, eventualmente, poder progredir, não diria na carreira, se é que ela existe, ou deixará de existir, mas seria progredir nesta casa, ou seja, sou professor adjunto e neste momento como as coisas estão, não sendo formalmente o fim da linha, é pelo menos um estagnar de linha, na minha perspectiva e contra o meu desejo um conjunto ainda significativo de anos.

98- 108: Progressão Carreira

Porque a estrutura laboral e de emprego nesta casa, como em outras casas, está relativamente fechada e neste momento sou professor adjunto e isto é um bom lugar de carreira, mas eu sinto que preciso de mais alguma coisa. Em termos de carreira em si, isto presumindo carreira num sentido não jurídico e técnico do termo, mas a carreira no ensino superior existe ou

não existe. Para mim existe, na medida em que há um conjunto de patamares que podem eventualmente, pelo menos no ponto de vista teórico podem ser atingidos. Este ponto de vista tem expectativas, não sei se serão goradas ou não, mas sei que serão cumpridas a longo prazo. Para já, motiva-me a ideia em

108- 112: Progressão Carreira

serão cumpridas a longo prazo. Para já, motiva-me a ideia em que estou a trabalhar para não ficar no lugar aonde estou, não só por razões financeiras, que não posso negar evidentemente, mas também por outras razões, simbólicas e por aí fora, no fundo, que me motivem a progredir. Mas também, o

112- 116: Progressão Carreira

aí fora, no fundo, que me motivem a progredir. Mas também, o que me motiva, neste caso, não é só a progressão ao nível laboral, é a progressão também, assumo e assumo sem fazer número, a progressão intelectual. Neste sentido em descobrir novas coisas, promover novos projectos. Esta casa está a

233- 238: Progressão Carreira

R. Fundamental para o meu desenvolvimento profissional, e isto aqui eu, enfim, quase que diria que é um conjunto de preceitos paradigmáticos, para o desenvolvimento profissional de uma carreira da docência, particularmente mas não exclusivamente da docência do ensino superior, é, quanto a mim, uma dupla possibilidade. A possibilidade institucional,

262- 266: Progressão Carreira

administrativo e outro. Ou seja, quanto a mim, o progresso na carreira, deve contemplar a possibilidade de fazer investigação, sendo que essa possibilidade deve reconhecer a existência de instituições formais corporizadas por centros de investigação. Mas também deve dar condições aos

275- 281: Progressão Carreira

sabáticas, por aí fora. Mas, consagrar um conjunto de hipóteses reais, fortes de consagrar uma política de apoio e incentivo ao facto de os professores poderem desenvolver carreiras de investigação, que não vão substituir as

carreiras de docência, mas que as vão fortalecer,
catapultando-nos eventualmente para projectos que possam
decorrer até fora do País. E isso pode ser no quadro do

281- 285: Progressão Carreira

decorrer até fora do País. E isso pode ser no quadro do
processo de formação avançada, com mestrados e sobretudo com
doutoramentos, como pode ser no quadro de outros processos,
como projectos específicos de investigação, extra formação
avançada, pós-doutoramentos e outros. Por outro lado, eu

Columna /\$Entrevistado III

[]--> Progressão Carreira -----

archivo: entrevista 3.rtf segmento /\$Entrevistado III

64- 73: Progressão Carreira

alunos. Os pontos fracos, que eu considero até bastante fraco
é a falta de meios que os professores têm para se
desenvolver, quer a nível do conhecimento, quer até a nível
de disponibilidade de tempo, porque, das duas uma, ou existem
duas carreiras e uma é de professor a cem por cento, que não
é desprestigiante, é uma carreira e uma carreira paralela de
investigação, ou se é pedido ao professor do politécnico que
faça uma investigação com determinada qualidade, tem que se
dar meios materiais bem como disponibilidade de tempo para a
realização da tarefa de investigação. Deverá existir

Columna /\$Entrevistado R I

[]--> Progressão Carreira -----

archivo: entrevista r 1.rtf segmento /\$Entrevistado R I

Columna /\$Entrevistado R II

[]--> Progressão Carreira -----

archivo: entrevista r 2.rtf segmento /\$Entrevistado R II

67- 68: Progressão Carreira

R. Gostava de progredir depressa e muito, mas isso não é
possível neste momento. Eu gostava de a prazo, perceber que

68- 72: Progressão Carreira

possível neste momento. Eu gostava de a prazo, perceber que as vias não me estão cortadas, ou seja, que de momento, o patamar de carreira que conquistei, de alguma forma não é o fim da linha, ou mesmo não sendo o fim da linha, não é um ponto onde eu vou estacionar durante muito tempo. Às vezes,

72- 75: Progressão Carreira

ponto onde eu vou estacionar durante muito tempo. Às vezes, independentemente do próprio esforço pessoal, de construção curricular que eu faço como investigação, publicações, comunicações e experiência docente...como é que eu gostava de

234- 238: Progressão Carreira

apoio jurídico, apoio de gestão, contabilístico até. E depois a possibilidade de docência ou investigação em contexto interno ou externo, sem que isso implique algum tipo de sacrifício, ao nível da perda de regalias, nomeadamente em termos de lugar que ocupo. Ou seja, a internacionalização ao

242- 246: Progressão Carreira

pela via da própria docência, do ensino. Portanto, para mim, a progressão profissional faz-se nestes dois campos, na possibilidade da investigação e na possibilidade de docência em contexto institucionalmente promotores do enriquecimento e da internacionalização.

277- 281: Progressão Carreira

R. As falhas são, neste momento, uma pessoa que queira ir para fora tem algumas dificuldades se pretender ir para fora um semestre inteiro, ou se pretender ir para fora um, dois, três, quatro anos, não perdendo, obviamente o vínculo à Escola, nem sequer deixando de actuar em nome da Escola. Há

285- 288: Progressão Carreira

que tenham que pagar despesas, ficar onerada com isso. Mas, se alguém quiser ir lá para fora neste momento, tem dificuldades, em termos da própria manutenção da sua posição aqui. O que não quer dizer que essas falhas não possam ser

olumna /\$Entrevistado R III

]-> Progressão Carreira -----

arquivo: entrevista r 3.rtf segmento /\$Entrevistado R III

16- 22: Progressão Carreira

R. Eu tenho outros objectivos, tenho objectivo de ter contacto com outros países, um desenvolvimento internacional da própria radioterapia, do próprio conhecimento relativo à vertente científica e à vertente tecnológica e também fazer uma carreira de progressão até onde for possível. Portanto, todo um conjunto de questões quer científicas, quer tecnológicas, quer até pessoais a nível de carreira.

25- 30: Progressão Carreira

R. É sempre, no fundo, fazer coisas novas. É inovar, não entrar em rotinas. Esta é uma carreira que me permite fazer coisas novas e desenvolver o conhecimento, inovando e ter contacto com outras maneiras de pensar a nível internacional, que normalmente as carreiras profissionais hospitalares não o permitem tão facilmente.

Columna /\$Entrevistado RA I

]-> Progressão Carreira -----

arquivo: entrevista r a 1.rtf segmento /\$Entrevistado RA I

Columna /\$Entrevistado RA II

]-> Progressão Carreira -----

arquivo: entrevista r a 2.rtf segmento /\$Entrevistado RA II

5- 7: Progressão Carreira

R. Evidente que isso não é possível. Para já isso não é possível mesmo em situações de maior desafogo financeiro e de maior possibilidade institucional, não seria obviamente. Mas

7- 14: Progressão Carreira

maior possibilidade institucional, não seria obviamente. Mas mesmo sendo, não seria talvez desejável. Neste momento em que vivemos um processo político relativamente à forma como o ensino superior vai ser orientado e vai se tutelado nos

próximos anos, vemos que as coisas vão mudar um pouco. Fala-se da possibilidade de criação de um novo lugar de carreira, para os politécnicos, ou seja, o professor coordenador principal. Mas independentemente disso, a corrida está um

14- 18: Progressão Carreira

principal. Mas independentemente disso, a corrida está um bocadinho estagnada, na medida em que, não abrem concursos, os lugares não são disponibilizados, as coisas estão muito indefinidas. Portanto, vejo com alguma dificuldade a possibilidade de progredir nos próximos anos. Para alterar

18- 25: Progressão Carreira

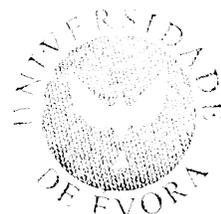
possibilidade de progredir nos próximos anos. Para alterar isso, penso que poderia haver uma pressão mais sistemática, quer pelos órgãos do instituto politécnico de Lisboa, quer mesmo junto da tutela, no sentido de ver aprovado um conjunto de disponibilidades orçamentais e de mapa. Eu penso que essa pressão não tem existido. Isso passaria por uma inversão na política, em termos genéricos, da política para o ensino superior nacional. Uma política que de facto, assuma o ensino

65- 70: Progressão Carreira

gestão. Por outro lado, competências em termos de aquisição de conhecimentos, de capacidade, de saberes que o docente deve demonstrar, não só nas aulas em contacto com os discentes, mas também a nível institucional, formal, através da obtenção de graus, ou seja um conjunto de passagem de patamares e de fases. E isso é uma realidade, tenho um

74- 83: Progressão Carreira

a forma como o posso fazer. Em relação às competências, estas são ao nível científico, técnico e cultural que eu só consigo obter consagrando-me à investigação, com mais tempo, com mais disponibilidade e em contextos específicos que eu encontre cá em Portugal, ou seja, ter a possibilidade de adquirir competências ao nível teórico, ao nível técnico e ao nível analítico, por via da minha relação com instituições específicas, lá fora, com agentes específicos, orientadores,



professores, cientistas, alunos, comunidade acadêmica em
geral. Aquisição de procedimentos e métodos que eu neste
Columna /\$Entrevistado RA III

=====
[]--> Progressão Carreira -----

archivo: entrevista r a 3.rtf segmento /\$Entrevistado RA III

B.9. CATEGORIA ANALÍTICA QUALIDADE DE ENSINO

ANÁLISIS DE TABLA

9 con 0 con 0 columnas:

1. nivel: /\$Entrevistado I
 /\$Entrevistado II
 /\$Entrevistado III
 /\$Entrevistado R I
 /\$Entrevistado R II
 /\$Entrevistado R III
 /\$Entrevistado RA I
 /\$Entrevistado RA II
 /\$Entrevistado RA III

1 filas:

Qualidade Ensino

Columna /\$Entrevistado I

---> Qualidade Ensino -----

archivo: entrevista 1.rtf segmento /\$Entrevistado I

25- 29: Qualidade Ensino

mas isso não era o meu objectivo profissional. Tenho um
 objectivo profissional, e agora de uma forma muito honesta,
 que fazer com que os meus alunos considerem que as aulas que
 eu dou lhes sirvam para alguma coisa e sejam aulas
 interessantes. Esse é o meu verdadeiro objectivo. É chegar de

29- 34: Qualidade Ensino

interessantes. Esse é o meu verdadeiro objectivo. É chegar de
 alguma maneira aquilo que eu considero o que é um professor,
 ou seja alguém que traz bem preparada uma aula, que traz com
 a aula a sua experiência profissional e que se interesse em
 perceber se o aluno conseguiu captar a mensagem que o
 professor tem para lhe transmitir. Esse é o meu objectivo,

47- 54: Qualidade Ensino

aspectos podem ser também negativos. E mais uma vez se eu

pensar naquilo que eu considero ser um ensino centrado no aluno eu acho que Bolonha, ou vai tornar possível que nós consigamos trabalhar com um número pequeno de alunos e então aí conseguimos orientar os alunos para um trabalho mais autónomo, ou então vai de tal maneira baralhar os alunos e transformar o ensino numa coisa tão complicada, que não vai ensinar nada. Porque sinceramente, mais uma vez a noção que

54- 60: Qualidade Ensino

ensinar nada. Porque sinceramente, mais uma vez a noção que eu tenho de professor...melhor dito, há muitos professores que vão poder escudar-se, a não trabalhar no paradigma de Bolonha, porque está tudo centrado no aluno e como tal, o aluno é que vai dar as aulas, é que vai pesquisar. Eu acho que não, eu acho que um professor é mais que um livro, ou mais que meia dúzia de livros. E de maneira que, esse

60- 65: Qualidade Ensino

mais que meia dúzia de livros. E de maneira que, esse aspecto, eu tentar entender como é possível conciliar o que eu considero ser um bom professor e este professor, num ensino centrado no aluno, quando os alunos são duzentos? É um desafio, é um imenso desafio para mim. Está a ver, como é que eu consigo dar a volta a isto? É um imenso desafio.

77- 80: Qualidade Ensino

professor não pode de maneira nenhuma descurar. Por um lado, a actualização do que há de teórico e do que há prático, em termos de investigação feita, a sua própria investigação e a sua própria prática. São três coisas que tem que ser

81- 85: Qualidade Ensino

conciliáveis. Neste momento, a minha prática, por exemplo, acho que está, de há um ano para cá, porque até há um ano, estava muito perto dos doentes...descurada. E é uma coisa que eu não vou poder descurar, se eu quero ser verdadeiramente uma professora.

89- 97: Qualidade Ensino

que o Processo de Bolonha traz em relação a isso. Mais uma

- vez, a noção que eu tenho é que nós estamos a pegar no Processo de Bolonha aos bocadinhos e, ou se pega no Processo de Bolonha todo, e então aí nós começamos a ter aulas tutoriais, verdadeiramente, com grupos pequenos de alunos verdadeiramente, com trabalhos marcados, com o aluno a ter que trazer trabalho à medida...e o professor ter tempo de ir vendo à medida...e então isso é implementar o Processo de Bolonha. Agora não podemos é transformar o Processo de
- 97- 100: Qualidade Ensino
- Bolonha. Agora não podemos é transformar o Processo de Bolonha em créditos, em mandar os alunos para casa fazer trabalhos, para depois virem dar aulas. Isso nós não podemos fazer, de maneira nenhuma. Sinceramente a noção que eu tenho,
- 100- 104: Qualidade Ensino
- fazer, de maneira nenhuma. Sinceramente a noção que eu tenho, é que não se está a implementar Processo de Bolonha nenhum. Está-se a implementar ideias, bocadinhos e se há realmente algum benefício, podemos dizer que está a ser adulterado, com esta implementação muito quartada do Processo de Bolonha.
- 108- 111: Qualidade Ensino
- R. Pontos fortes, é uma questão um pouco complicada. O que considero de pontos fortes? Pontes fortes, se calhar é a minha actualização. É muito raro ter duas aulas iguais, e acho que eu, isso, consigo. Depois, por aquilo que eu vou
- 111- 112: Qualidade Ensino
- acho que eu, isso, consigo. Depois, por aquilo que eu vou tendo da avaliação dos alunos, acho que de uma maneira geral
- 113- 118: Qualidade Ensino
- consigo chegar aos alunos e isso é um ponto forte. Pontos fracos, também são alguns. Olhe, ponto fraco será, não ter, de tal maneira, às vezes alterar as aulas, que quando mandei um e-mail, uma semana antes, a aula que dou a seguir já tem acetatos que não são aqueles que estavam para atrás. E isso dá confusão. Outro ponto é, e aí talvez por falta de tempo,
- 118- 125: Qualidade Ensino

dá confusão. Outro ponto é, e aí talvez por falta de tempo, ou por eu não conseguir geri-lo como deve de ser, nem sempre ter aulas tão práticas como aquilo que eu gostaria. E no fundo acaba por haver, e aí até as minhas próprias expectativas ficam goradas, não conseguir gerir como deve de ser ainda o tempo. De tal maneira que consiga ter aulas teórico-práticas verdadeiramente, acho que isso é um ponto fraco. Gerir o tempo é algo que eu deva aprender melhor. O

125- 134: Qualidade Ensino

fraco. Gerir o tempo é algo que eu deva aprender melhor. O número de alunos, ao contrário do que possam dizer, que tanto faz, porque é mais uma parangona que se põe de Bolonha, que o número de alunos não tem tanta importância assim, tem sim. Tem, e basta pensarmos que principalmente em unidades curriculares, como a minha, em que é muito estimulada a participação do aluno na aula, é diferente de eu ter cinco participações ou cinquenta participações. Que eu de repente tenho cinquenta participações e por e simplesmente não tenho tempo de dar a matéria. E eu não posso escolher as

136- 141: Qualidade Ensino

obviamente que não. Dou-lhe um exemplo, eu tive um curso, o último curso de radioterapia do quarto ano, era uma turma fantástica, muito grande, com pessoas extremamente interessadas e eu quando cheguei dez horas depois de começar a minha disciplina, eu fui ver o que tinha programado, o que tinha planeado e estava na terceira aula e tinha dado dez.

142- 147: Qualidade Ensino

Agora, em vez de ter cinquenta ou sessenta tivesse dez, obviamente que teria sido um bocadinho diferente. De maneira em que, se há áreas em que não tem problema, são áreas com matéria descritiva... Agora, áreas em que a matéria não é dada dessa maneira, obviamente não é a mesma coisa ter dez alunos ou ter cinquenta. Acho que isso é mais uma possibilidade de

149- 151: Qualidade Ensino

Acho que isso é senso comum, é óbvio não é? Eu também gosto

congêneres, noutras instituições de ensino superior, à que dou, neste momento, a sociologia, em que descobri curiosamente, (falava do triplo processo de aprendizagem) em que descobri uma área na qual não me especializei, quer durante a minha formação inicial, ao nível da licenciatura, quer depois nas especializações ao nível da formação avançada, quer ao nível do mestrado, quer a nível do doutoramento, que é a área da saúde. A área da saúde, a área

74- 82: Qualidade Ensino

eu vim a descobrir também no âmbito da sociologia um mundo novo, ou seja foi um múltiplo processo de descoberta, de múltiplos enriquecimentos e como tal, por si só também, me foram motivando, foram promovendo em mim um certo gosto pela descoberta do que é novo, do desenvolvimento de competências num conjunto de áreas que me são novas e no desenvolvimento e afinação de um discurso pedagógico e um diálogo permanente com colegas, sobretudo alunos, que são de áreas bem diversas das áreas que eu provei.

146- 152: Qualidade Ensino

R. Quanto a mim o Processo de Bolonha pode presidir à forma como encaro a resposta, de uma maneira abstracta, ou pode presidir de uma forma não abstracta. Ou seja, uma coisa é o Processo de Bolonha naquilo que são as suas pretensões, expectativas, naquilo que são as suas aspirações, aquilo que se quisermos, pode ser lido como o projecto político e filosófico de Bolonha. Outra coisa, é a forma como tem estado

152- 156: Qualidade Ensino

filosófico de Bolonha. Outra coisa, é a forma como tem estado a ser apropriado, concretizado, sobretudo no nosso País, em que, quanto a mim, é relativamente claro o facto de ele constituir um pretexto para cortes financeiros no ensino superior, claramente, para mim. Pode ser um pouco mais do que

164- 173: Qualidade Ensino

possível fazer. Uma das coisas que Bolonha estabeleceu é a possibilidade de acompanhamento designado tutorial, ou seja,

implicando isto ao mesmo tempo, uma autonomia maior do estudante para construir o seu próprio trajecto de aprendizagem, de aquisição, de incorporação crítica de conhecimentos, desenvolvendo competências como a capacidade de investigação autónoma, a capacidade de construção de trabalhos e de discussão dos mesmos, com um processo de pesquisa muito para além das pistas iniciais que os docentes podem fornecer e por aí fora. Sendo que, por outro lado, este

178- 184: Qualidade Ensino

Portanto, o ensino tutorial extravasa isto, é mais do que isto, significa que há um acompanhamento diferente do próprio aluno, fora do contexto de aula, numa abordagem, podemos considerar talvez mais próxima daquilo que são as preocupações, mais próxima daquilo que são os dilemas, mais próxima daquilo que são os sucessos e os determinados níveis que o aluno vai atingindo. Mas a verdade é que isso é

184- 189: Qualidade Ensino

que o aluno vai atingindo. Mas a verdade é que isso é incompatível com o número crescente de alunos em cada turma, ou seja, de ano lectivo para ano lectivo, eu tenho-me confrontado com um número cada vez maior. Ou seja, com um número cada vez maior de alunos por turma, eu estou confrontado com a antítese do que Bolonha pode ser. Até

195- 201: Qualidade Ensino

saxónico. Agora, acontece que eu vejo de uma forma muito complicada, tentar meter o rossio na rua da petesga, como se costuma dizer, isto apenas para dar um exemplo. Se nos dão condições muito particulares de trabalho, como é que podem esperar que essas condições se adequem ao tal projecto político e filosófico que eu falava e com o qual, abstractamente, em grande medida me identifico. Portanto,

201- 206: Qualidade Ensino

abstractamente, em grande medida me identifico. Portanto, Bolonha, do ponto de vista concreto, não sei o que é que me vai oferecer. Provavelmente me vai oferecer mais trabalho,

por menos dinheiro ou pelo mesmo dinheiro e não me vai oferecer, sobretudo as vias de consecução da filosofia adjacente ao processo abstracto de Bolonha. Portanto, eu vejo

206- 212: Qualidade Ensino

adjacente ao processo abstracto de Bolonha. Portanto, eu vejo uma concretização de Bolonha, pelo menos nos momentos ou nos anos lectivos mais próximos, de uma forma relativamente desencantado. Ou seja, não tenho motivações muito desenhadas e as que tenho não são propriamente muito boas. Eu gostava de ter mais condições, enfim, isto não é propriamente o discurso. Eu espero que alguém externo a mim, neste caso uma

212- 219: Qualidade Ensino

discurso. Eu espero que alguém externo a mim, neste caso uma estância governamental me dê condições, para que eu possa, de alguma forma ser um agente, implicado e eficaz, no sentido de materialização do tal processo filosófico de Bolonha, cuja matriz, uma política diferente para a formação ao nível do ensino superior e da formação avançada está relativamente definida em documentos e em tomadas de posição, desde há muitos anos. Enfim, estou hesitante, tenho algumas dúvidas e

266- 273: Qualidade Ensino

de investigação. Mas também deve dar condições aos professores de eles por exemplo, se quiserem, poderem passar um, dois, três ou eventualmente até mais anos, pelo menos três a quatro anos, fora da instituição, sem perderem necessariamente o vínculo, para fazerem trabalho de investigação que se revele fundamental e eventualmente reverta para a instituição e para a comunidade mais geral de que a instituição faz parte. Ou seja, isto pode vir na figura

311- 313: Qualidade Ensino

Portanto, estas duas coisas, possibilidade de investigação e possibilidade de internacionalização na investigação e na docência. No processo de Bolonha, não sei se ele por si

317- 323: Qualidade Ensino

do ensino superior. Acho que isto deveria ser uma espécie de

política de grau zero, o número um da política, da possibilidade de conceder aos trabalhadores docentes e de investigação de uma instituição ligada ao ensino superior, de eles poderem desenvolver os aspectos pessoais, relacionais, pedagógicos, científicos nas suas áreas específicas de trabalho.

330- 340: Qualidade Ensino

individuais, mas também responsabilidades não individuais. Eu acho que um dos pontos fracos é a inexistência de uma biblioteca que me dê um conjunto de referências bibliográficas, que possa explorar e que possa dar aos alunos a explorar de uma forma menos limitada do que acontece actualmente, apesar desta Escola subscrever um conjunto de publicações físicas e virtuais já bastante razoável e ainda por cima com a agravante de serem áreas absolutamente diferentes, bastante diferentes mesmo e às vezes áreas pouco próximas, o que torna mais difícil de gerir todo o processo de disponibilização bibliográfica. De qualquer maneira, a

340- 342: Qualidade Ensino

de disponibilização bibliográfica. De qualquer maneira, a nossa biblioteca, e não necessariamente por culpa de alguém, de quem gere, mas a biblioteca objectivamente é fraca. O que

342- 347: Qualidade Ensino

de quem gere, mas a biblioteca objectivamente é fraca. O que quer dizer que eu muitas vezes me vejo quartado de explorar bibliograficamente um determinado tipo de área de conhecimento, que tento de alguma forma abordar nas unidades curriculares e aí há uma falha que não decorre da minha individualidade. Falhas que eu próprio tenho relativamente ao

347- 351: Qualidade Ensino

individualidade. Falhas que eu próprio tenho relativamente ao processo, ora bem, sou um tipo relativamente preguiçoso e isso às vezes pode fazer com que eu ceda mais facilmente na própria pesquisa bibliográfica relativamente ao fundo de fontes para as próprias disciplinas. Pontes fortes, é

362- 364: Qualidade Ensino

sei quais é que são os meus pontos fortes. Posso dizer que sou um tipo que gosto de pesquisar, convivo muito mal com o imobilismo científico e pedagógico. Posso dizer isso, fica

364- 370: Qualidade Ensino

imobilismo científico e pedagógico. Posso dizer isso, fica muito bem dizer, até porque corresponde no meu caso à realidade. Posso dizer que sou uma pessoa relativamente inconformada com algumas limitações que encontro e alguns obstáculos, no sentido de poder exprimir em toda a amplitude que eu considero ser o trabalho razoável, minimamente digno de um docente de ensino superior, as tarefas que me incumbem.

380- 391: Qualidade Ensino

R. Mais uma vez, se estivéssemos a falar de Bolonha na sua expressão abstracta sim, claro. Obrigar-me-á a outro tipo de acompanhamento aos alunos ir-me-ia obrigar ao desenvolvimento, à depuração de mecanismos de diálogo e de mecanismos de pesquisa e depois de transformação dessa pesquisa em riqueza da actividade docente na exploração das matérias com os alunos que me iria ser altamente benéfica, ou seja, obrigar-me-á a ser menos expositivo, obrigar-me-á a ter muito mais ginástica, até mental, para ter um acompanhamento com os alunos e provavelmente despertaria a parte do sentido crítico que possuo e que de algum modo, pelo tipo de curso que tem as aulas, se encontra um pouco adormecido. Se Bolonha

391- 396: Qualidade Ensino

que tem as aulas, se encontra um pouco adormecido. Se Bolonha viesse a ser isto, muito bem. Tal como eu prevejo que nos próximos anos Bolonha venha a ser, tenho algumas dúvidas, tenho algumas dificuldades que algum modo possa expressar os pontos fortes e empola-los e amplificá-los, num contexto em que o processo de Bolonha seja uma realidade.

401- 401: Qualidade Ensino

R. Sim, com certeza. Se Bolonha fosse materializada da forma

414- 417: Qualidade Ensino

relativamente longínquo. Não vejo Bolonha implementada, vejo um novo plano de estudos, vejo um conjunto novo de disciplinas, mas também vejo que os processos pedagógicos não se alteram. E a relação que a tutela ministerial dá à forma

417- 424: Qualidade Ensino

se alteram. E a relação que a tutela ministerial dá à forma como dota as instituições, neste caso a Escola, de possibilidades materiais, de contratação de novos docentes e de investimento num conjunto de bens relacionados com o desenvolvimento formativo, ou seja, a forma pobre e tendencialmente retraída em retracção como isso está a acontecer, muito sinceramente, não me augura propriamente uma perspectiva muito boa. Portanto, eu não sei o que é que hei-

424- 428: Qualidade Ensino

perspectiva muito boa. Portanto, eu não sei o que é que hei- de pensar da minha relação com Bolonha, porque eu não vejo Bolonha tal como eu assumo que seja Bolonha, não o vejo materializado no ensino universitário e no ensino politécnico português. Particularmente, porque tenho um conhecimento e

436- 443: Qualidade Ensino

incluo no rol. Mas eu penso que isto não uma questão de acusar, é uma questão de reconhecer que o processo não está a ser implementado, ou pelo menos não está a ser materializado como devia e como era suposto, pelo menos na minha perspectiva, na Escola que conheço que é esta. E como tal, isso faz com eu não tenha propriamente uma ideia definida, nem mal nem bem, relativamente à questão particular que me é colocada.

Columna /\$Entrevistado III

[]--> Qualidade Ensino -----

archivo: entrevista 3.rtf segmento /\$Entrevistado III

11- 15: Qualidade Ensino

R. O meu principal objectivo é que os alunos venham a ser bons profissionais. Relativamente ao que me motiva para isso

é tentar organizar o curso o melhor possível, com a respectiva docência, de maneira a que nós os possamos formar quer cientificamente, quer como pessoas.

19- 28: Qualidade Ensino

R. Para mim, os maiores desafios é a aplicabilidade do próprio processo de Bolonha. Teoricamente, ele tem muitos pontos positivos, penso que existe ainda problemas, nas próprias instituições, quer a nível da parte física das instituições estarem preparadas, com meios tecnológicos, para que se possa aplicar as novas metodologias de ensino e a preparação da própria docência para um novo modelo de ensino, que aparece agora e que os professores, ao fim ao cabo, acabam por estar um bocadinho viciados no modelo expositivo do modelo antigo. Portanto, esta mudança, deveria ser uma

35- 38: Qualidade Ensino

R. Como desenvolvimento profissional, o que eu acho mais importante é que permite uma relação com o aluno que favorece novas maneiras de pensar e até desenvolver um pensamento de pesquisa nos próprios alunos e no próprio professor. E isso

38- 43: Qualidade Ensino

pesquisa nos próprios alunos e no próprio professor. E isso permite que o trabalho contínuo, do dia a dia, também possa ser aproveitado para a própria investigação como temas, porque quer o aluno quer o professor é levado num pensamento contínuo, numa reflexão contínua, até sobre os próprios temas, os próprios assuntos discutidos. Portanto, os assuntos

43- 46: Qualidade Ensino

temas, os próprios assuntos discutidos. Portanto, os assuntos devem ser discutidos, não só de uma forma de entendimento, mas também para além disso de uma pesquisa por detrás para se poder fazer uma reflexão profunda sobre os temas a ensinar.

47- 52: Qualidade Ensino

Em consequência disto, eu penso que possibilita um maior progresso profissional e pessoal, para quem gosta desta metodologia de ensino, porque para quem não gosta, esta

descontinuidade de saber, ou seja, este tentar sempre reflectir sobre o que nos aparece no momento, é muito complicado. Não sei se as pessoas estão preparadas, eu acho

52- 59: Qualidade Ensino

complicado. Não sei se as pessoas estão preparadas, eu acho que este processo de Bolonha vai levar muitos anos a atingir êxito, porque é um modelo que tem que ser aceite, quer pelo aluno, e os alunos portugueses, eu penso que não estão habituados desde o secundário a ter um determinado ritmo de trabalho e encarar o conhecimento como uma tarefa contínua. E portanto, é um bocadinho complicado a aplicação deste processo de Bolonha.

64- 73: Qualidade Ensino

alunos. Os pontos fracos, que eu considero até bastante fraco é a falta de meios que os professores têm para se desenvolver, quer a nível do conhecimento, quer até a nível de disponibilidade de tempo, porque, das duas uma, ou existem duas carreiras e uma é de professor a cem por cento, que não é desprestigiante, é uma carreira e uma carreira paralela de investigação, ou se é pedido ao professor do politécnico que faça uma investigação com determinada qualidade, tem que se dar meios materiais bem como disponibilidade de tempo para a realização da tarefa de investigação. Deverá existir

112- 115: Qualidade Ensino

R. A motivação aumentou, até pelo sentido de mudança, porque eu nunca gostei muito do tipo de ensino antigo, o ensino expositivo, o ensino de pouca participação dos alunos e isso motiva-me, portanto, é um modelo novo. Até que ponto irá ter

Columna /\$Entrevistado R I

[]--> Qualidade Ensino -----

archivo: entrevista r 1.rtf segmento /\$Entrevistado R I

19- 23: Qualidade Ensino

multíssimo todos estes aspectos. A importância que foi atribuída à psicologia foi bastante, mas mais do que isso,

foi possível desenvolver currículos ou disciplinas específicas, que foram bem entendidas pela coordenação da área. Foi possível trabalhar com a coordenação da área para o

59- 61: Qualidade Ensino

motivar-me. E outras coisas que ainda me continuam a motivar são os projectos inovadores, na mesma, outra coisa são os resultados positivos que vamos tendo em algumas das áreas.

94- 105: Qualidade Ensino

coisa muito pouco motivante. E aquilo que ela me apresentou foi um projecto com uma equipa nova, que tudo isto vai ser revolucionado. O presidente do conselho científico, na altura, Professor Rui Canário a quem eu apresentei um projecto e que ele achou muito bom e que tinha pernas para andar. E pronto, o meu processo foi esse. Foi um processo através de sedução. Tiveram-me realmente apresentado um projecto que me parecia uma coisa fantástica. Eu de repente iria poder direccionar aquilo que tinha aprendido para a radioterapia, para a fisioterapia...Aquilo pareceu-me uma coisa brutal, gigantesca, mas ao mesmo tempo extremamente estimulante, muito estimulante.

110- 116: Qualidade Ensino

R. Por exemplo, aspectos positivos, levar os alunos a um desempenho maior no seu auto-conhecimento, é extremamente positivo. Pode ser absolutamente negativo, se esses alunos não estiverem devidamente acompanhados no seu próprio processo de pesquisa ou de procura para o seu auto-conhecimento. Pode ser extremamente negativo, se os alunos, eles próprios, não estiverem preparados para o fazer. De

116- 121: Qualidade Ensino

eles próprios, não estiverem preparados para o fazer. De repente temos algo que poderia ser muitíssimo bom, mas que se nós abandonarmos completamente, ou seja, se tomarmos um dos objectivos de Bolonha quase que de forma anárquica, displicente, então o objectivo vai-se tornar obviamente um objectivo negativo. Outro exemplo, um aspecto positivo,

121- 123: Qualidade Ensino

objectivo negativo. Outro exemplo, um aspecto positivo, diminuir-mos o tempo, o número de aulas expositivas e aumentar-mos o número de aulas tutoriais, é positivo, óptimo.

124- 127: Qualidade Ensino

Se nós fizermos as duas coisas, ou seja, se realmente diminuir-mos as aulas expositivas e aumentar-mos as tutoriais, porque se só fizermos metade, é extremamente negativo.

131- 134: Qualidade Ensino

R. Um bom professor é uma pessoa que se mantém actualizada, é uma pessoa que revê anualmente as suas aulas, é uma pessoa que apresenta uma aula cuidada, pensada e como digo uma aula que seja actual. Um bom professor é alguém que estabelece

134- 141: Qualidade Ensino

que seja actual. Um bom professor é alguém que estabelece regras de bom funcionamento dentro da sala de aula, de tal maneira que os alunos que queiram lá estar, possam lá estar e aprender. Um mau professor é aquele que por e simplesmente chega à aula, expõe o que tem a expor, independentemente do grau de ruído que possa existir e que faça com que os alunos que tem vontade de lá estar, não ouçam. Isto para mim é um mau professor. É quase como um mau educador. Um bom professor

141- 147: Qualidade Ensino

mau professor. É quase como um mau educador. Um bom professor é uma pessoa disponível, ou seja, é alguém que não pode de maneira nenhuma ficar limitado nem ao horário de aulas, nem ao horário de atendimento. Porque esse horário pode ser incompatível com o aluno. E penso que o bom professor também deve ser uma pessoa interessada e fascinada com a vontade do aluno aprender. Eu acho que a actividade de ensinar tem que

147- 151: Qualidade Ensino

aluno aprender. Eu acho que a actividade de ensinar tem que fascinar, de tal maneira, que eu diga, como acontece às vezes ter um aluno que se lembrou de repente, no meio da matéria

toda de ver lá um bocadinho e que me vem perguntar um texto e isso motiva-me logo. Um bom professor é alguém que se sente

153- 157: Qualidade Ensino

alcance para conseguir responder a uma situação dessas. Um bom professor é alguém que tem preocupação em termos de avaliação, ou seja, que se preocupa em diminuir ao mínimo a injustiça da avaliação, porque é sempre uma injustiça, mas diminuir isso ao mínimo. E se tem a abertura suficiente para

157- 161: Qualidade Ensino

diminuir isso ao mínimo. E se tem a abertura suficiente para que alunos, independentemente da nota que tiverem e independentemente da relação que tiverem com o professor, possam vir ver o seu teste, ver o que erraram, corrigir eventuais erros. Será este, penso eu, um bom professor.

169- 173: Qualidade Ensino

R. Nós temos realmente três áreas. Nós temos, por um lado, a psicologia geral. E aos nossos alunos nós temos sempre quer dar um bocadinho de psicologia geral, senão não vão perceber a psicologia da saúde, o que me leva a estar actualizada na área da psicologia. Imagine, eu dou psicologia do

201- 207: Qualidade Ensino

termos de actualização. Eu quando me actualizo para as minhas aulas obviamente que estou a ganhar conhecimentos e isso eu levo para os doentes. O que eu trago dos meus doentes para a Escola, é imenso, é a realidade, trago os casos, trago aquilo que os meus alunos gostam imenso que são as histórias, vivências, trago situações práticas, trago dilemas, trago situações que tem que ser resolvidas e que são expostas. E

240- 246: Qualidade Ensino

R. Trabalho que é feito semanalmente. Olhe, muito simples, neste momento tenho trabalhos à medida. Aquilo que aconteceu com a ida para os Açores, que é uma coisa mais tutorial à distância. E aquilo que eu tenho é uma questão por semana e aquilo que eles fazem é mandarem-me as respostas, que eu vou ler corrigir, reenviar e mostrar quais são os pontos que não

- estão devidamente trabalhados. Ou seja, quando eu digo à
- 249- 252: Qualidade Ensino
- a pedir ao aluno. Vamos imaginar que a minha disciplina tem três ECTS, é reservado um determinado tempo para os alunos pesquisarem e fazerem trabalho e eu não posso ultrapassar esse tempo, de maneira nenhuma. Aliás, às vezes acontece
- 252- 257: Qualidade Ensino
- esse tempo, de maneira nenhuma. Aliás, às vezes acontece exactamente o contrário, tenho é que eu dizer-lhes, que pela vossa rica saúde não me apresentem trabalhos com vinte páginas, porque não é à medida, não faz sentido. Vocês tem que pensar que esta disciplina tem determinado tempo e não tem mais tempo do que isso.
- 265- 269: Qualidade Ensino
- R. Que por e simplesmente o processo de Bolonha é um todo. É uma das duas. Ou nós pegamos no processo, as instituições e os governos estão preparados para fazer uma verdadeira revolução, que não fizeram, no ensino superior, e aí implementamos o processo de Bolonha. E o processo de Bolonha
- 275- 280: Qualidade Ensino
- duas. E isso queria dizer um aumento das aulas tutoriais, ou seja, só pego na diminuição do número de horas, ou seja, pego naquilo que me é interessante, principalmente em termos financeiros e por e simplesmente negligencio tudo aquilo que é em termos de qualidade académica ou qualidade pedagógica, pronto e é isso que se fez. No fundo nada mudou, porque o que
- 286- 291: Qualidade Ensino
- Houve uma coisa boa, em termos de governo, em termos de Estado, que para muitos dos cursos, o Estado parou de pagar cinco anos e passou a pagar três, que é óptimo, ou seja, redução de custos e de resto não se viu mais nada. O processo de Bolonha foi o quê mais do que isto? Não foi nada, tudo o resto foi escondido.
- 312- 315: Qualidade Ensino
- R. Aquilo que eu gostaria era de dar um tema na teórica e

concretização de Bolonha, segundo as contingências que temos num País como o nosso e sobretudo que temos num sistema de ensino superior como o nosso. E nesse ponto de vista o tipo

156- 161: Qualidade Ensino

R. Em primeiro e óbvio lugar, estão questões de ordem financeira. Parece-me inevitável falar disto. Ou seja, há constrangimentos vários que se tornam próprios, não condicionantes a ultrapassar e a enquadrar, mas eles próprios tornam-se pressupostos da concretização da implementação do processo de Bolonha em Portugal. Estes constrangimentos

161- 164: Qualidade Ensino

processo de Bolonha em Portugal. Estes constrangimentos financeiros, que obrigam que se veja o processo d Bolonha como uma oportunidade de redução de custos, nas instituições de ensino superior. E isso inquina o processo à nascença. Por

183- 187: Qualidade Ensino

tem a ver com o número dos próprios discentes. Ou seja, o número de alunos aumenta todos os anos, não há contratação de novos professores e espera-se que caiba à capacidade inventiva do professor, a gestão do contacto pedagógico com turmas que podem chegar aos quarenta ou mais indivíduos.

188- 190: Qualidade Ensino

Nesse ponto de vista, a questão tutorial, enquanto processo chave, ou dos processos chave, aos quais preside o esforço de concretização do processo de Bolonha, esfuma-se, perde-se.

202- 208: Qualidade Ensino

R. Quando falo de política diferente é a matriz doutrinária, a matriz política, se quiserem, que está prevista para Bolonha, num conjunto de documentos, que foram transformando o processo de intenção e de proclamações iniciais num conjunto de medidas e propostas cada vez mais específicas, cada vez mais esmiuçadas e cada vez mais particularizadas, mais concretizáveis. Esse conjunto de documentos que foram

208- 215: Qualidade Ensino

mais concretizáveis. Esse conjunto de documentos que foram

produzidos por estâncias internacionais, nas quais Portugal se representou e por estâncias também nacionais, propõem uma visão para Bolonha e essa visão para Bolonha, quanto a mim, não está de modo nenhum representada, nas possibilidades que são dadas efectivamente na forma como Bolonha está a ser levada a cabo, aqui no instituto politécnico de Lisboa, nomeadamente nesta Escola. Portanto, parece-me que esta

215- 219: Qualidade Ensino

nomeadamente nesta Escola. Portanto, parece-me que esta diferença reside sobretudo no hiato de proclamação de uma proposta nova, de uma proposta de construção autónoma, no seu próprio percurso formativo, no seu próprio percurso de competências. Desta forma, a matriz e a possibilidade de a

219- 221: Qualidade Ensino

competências. Desta forma, a matriz e a possibilidade de a concretizar em Portugal, não me parece corresponder integralmente.

238- 242: Qualidade Ensino

termos de lugar que ocupo. Ou seja, a internacionalização ao nível da possibilidade de fazer investigação noutro país, ou noutra instituição em Portugal. E também a possibilidade de me internacionalizar, não só pela via da investigação, mas pela via da própria docência, do ensino. Portanto, para mim,

262- 269: Qualidade Ensino

de se enquadrar. Por outro lado, também me parece que, uma área como a sociologia, tendo ela própria uma matriz lógica, científica, no sentido hipotético-dedutivo do termo, penso que a existência de uma área como esta pode contribuir para a formação, ou senão formação, aprofundamento/desenvolvimento do espírito científico. Essencial aliás, ao desenvolvimento e afirmação profissional num grupo como os técnicos de radioterapia.

353- 358: Qualidade Ensino

comprar, que às vezes podem impedir a própria compra. Nesse ponto de vista, volta aqui as questões orçamentais, que

impõem uma forte limitação à instituição de ensino superior prosseguir com o seu objectivo. Mas a biblioteca não é muito forte, na medida em que tem pouca oferta em termos bibliográficos.

370- 377: Qualidade Ensino

viu com muita mais pujança nesta escola. Eu percebo também, que numa altura de transição, em que viemos para aqui, em que crescemos como instituição, em que aprendemos o que é estar de corpo inteiro no ensino superior. Mas de que é que eu estou a falar, estou a falar de um conjunto de responsabilidades, que incidiam sobre o trabalho docente e que tinham muito pouco a ver, ou mesmo nada a ver com o trabalho docente. Entre outras coisas, havia um conjunto de

384- 391: Qualidade Ensino

exclusiva ou praticamente exclusiva. Portanto, havia aqui alguma tradição, que está esbatida, mas não está necessariamente extinta de fazer com que o trabalho dos professores, não fosse só especificamente o trabalho de docência, de investigação, de trabalho de reflexão conjunta, mas que passasse por outros pontos e outras áreas que eu tenho efectivamente algumas dúvidas que são trabalhos de docentes.

395- 398: Qualidade Ensino

R. Talvez Bolonha venha a ser uma via que, por um lado que permitiu à escola dar o passo definitivo para a chegada ao ensino superior de licenciatura como ciclo único, ou seja, acabou-se o tempo das bi-etápicas. Por um lado isso foi bom,

402- 407: Qualidade Ensino

segundo ciclo, ou seja os mestrados. Isso no futuro. Num futuro próximo, eu vejo que Bolonha numa escola como esta será uma via de relação entre docente-discente e entre docente-docente e entre docente e órgãos administrativos e de decisão da escola, que vai servir para muita coisa, menos para uma formação de carácter tutorial. Ou seja, vai

402- 407: Qualidade Ensino

segundo ciclo, ou seja os mestrados. Isso no futuro. Num futuro próximo, eu vejo que Bolonha numa escola como esta será uma via de relação entre docente-discente e entre docente-docente e entre docente e órgãos administrativos e de decisão da escola, que vai servir para muita coisa, menos para uma formação de carácter tutorial. Ou seja, vai

407- 413: Qualidade Ensino

para uma formação de carácter tutorial. Ou seja, vai permitir, que num futuro próximo, pelo menos, para o eventual emagrecimento da componente docente aqui na escola e para a manutenção de estratégias e características antigas, num modelo novo, que é sobretudo um modelo de licenciatura de ciclo único, que permite uma articulação maior entre cursos e disciplinas. Isso sim, também se ganha.

420- 430: Qualidade Ensino

para um trabalho mais autónomo dos alunos, neste caso, um papel muito mais interventivo dos alunos e isso quer dizer que teria que haver uma boa preparação do professor, não só em termos teóricos e fundamentais da própria disciplina, mas também da capacidade de ter uma visão crítica, uma visão aberta, uma visão densa e complexa dessa mesma matéria, na medida em que passaria a discutir com os alunos e passaria a participar num processo de descoberta pela via do debate, pela via da crítica, pela via do inconformismo, pela via do espreitamento e da curiosidade intelectual. Deste ponto de vista ganharia muito.

437- 441: Qualidade Ensino

R. A forma de dar aulas, pelo menos para mim, manteve-se. Não tenho possibilidade de estabelecer uma relação com os alunos mais acompanhada, mais permanente, mais profunda, que permita trabalhar com eles de uma maneira mais espessa as contradições da própria matéria. Ou seja, tenho o mesmo

441- 444: Qualidade Ensino

contradições da própria matéria. Ou seja, tenho o mesmo número de alunos e desse ponto de vista não posso fazer aulas

- continuamos com a mesma carga horária. Portanto há um
- 58- 62: Qualidade Ensino
- continuamos com a mesma carga horária. Portanto há um conjunto de reformas que deviam ser realizadas, no meu ponto de vista, ou seja, quase uma mudança profunda no ensino superior de modo a se poder aplicar efectivamente o processo de Bolonha. O relacionamento com outras instituições, o
- 62- 69: Qualidade Ensino
- de Bolonha. O relacionamento com outras instituições, o relacionamento com o mercado de trabalho e existir sempre por parte da docência uma ajuda para que o aluno se torne autónomo, porque ele sendo autónomo na aprendizagem, será certamente muito mais autónomo no mercado de trabalho e terá uma maior capacidade de inovar, de criar conhecimento no próprio local de trabalho. Se isso não acontecer, continuamos a fingir que estamos a aplicar o processo de Bolonha.
- 88- 91: Qualidade Ensino
- R. Enquanto que o ensino secundário tiver um tipo de ensino, em que a avaliação é baseada apenas nos manuais e que os professores digam que para o teste vem da página tal à página tal, eu considero que isso não desenvolve a compreensão. Os
- 91- 94: Qualidade Ensino
- tal, eu considero que isso não desenvolve a compreensão. Os alunos decoram, chegam aos testes e aplicam apenas aquilo que decoraram e portanto não há uma construção real do conhecimento. E não trabalhando o aluno, através de vários
- 94- 98: Qualidade Ensino
- conhecimento. E não trabalhando o aluno, através de vários métodos pedagógicos, para que ele desde determinada idade desenvolva o seu conhecimento, é claro que quando eles chegam ao ensino superior, se nós, professores, exigirmos isso é muito complicado.
- 119- 124: Qualidade Ensino
- R. Fundamentalmente os fins a que me refiro são condições de ensino. Condições quer da própria instituição, em si,

fisicamente, quer condições das próprias direcções, dos próprios presidentes, dão aos respectivos professores na gestão da Escola relativamente a protocolos, a acordos com fundações. Se são realmente gestões abertas, ou se são

124- 125: Qualidade Ensino

fundações. Se são realmente gestões abertas, ou se são gestões fechadas em que o ensino fica muito restrito.

126- 131: Qualidade Ensino

Portanto, eu considero que uma instituição de ensino, seja ela qual for, tem que ser uma instituição aberta em todas as vertentes do conhecimento e as direcções tem que arranjar meios de abertura com outras instituições que nos possam ajudar a atingir o fim da formação e o desenvolvimento do conhecimento.

135- 143: Qualidade Ensino

R. Não está em Portugal, porque em Portugal fez-se apenas uma lavagem superficial do ensino. Eu não considero que esteja a ser bem implementado, porque continua-se a ter graves problemas financeiros, as instituições não facilitam, quer a nível financeiro, quer a nível de disponibilidade aos professores para fazerem a sua formação, continuamos a ter auditórios cheios de alunos, por vezes os conteúdos programáticos das unidades curriculares não tem uma reforma profunda dos seus conteúdos. Portanto, há um conjunto de

143- 147: Qualidade Ensino

profunda dos seus conteúdos. Portanto, há um conjunto de circunstâncias em que a própria organização da Escola não está adaptada à mudança do próprio processo de Bolonha. Penso que se diz que se aplica o processo de Bolonha, mas no fundo este não está a ser implementado.

161- 168: Qualidade Ensino

Portanto, qual seria o objectivo que nós queríamos a nível do ensino superior, para o desenvolvimento do País? Quais as políticas a serem adoptadas? Quais as metodologias de ensino a serem adoptadas? Que competências se deseja que os alunos

R. Considera que pode haver um conjunto de professores que se escudem, no processo de Bolonha, para diminuírem a qualidade das suas aulas, considero sim. E a qualidade do seu desempenho. Porque é mais fácil. Porque se eu disser, aquilo

91- 96: Qualidade Ensino

desempenho. Porque é mais fácil. Porque se eu disser, aquilo que eu vou fazer para as aulas é dar temas e depois os alunos vêm apresentar trabalhos sobre esses temas, e aí eu estou a ir às orientações de Bolonha, que é a tal pesquisa, a tal orientação e o tal auto-conhecimento, este professor não é um bom professor.

103- 107: Qualidade Ensino

estão mais por perto. Se eu estou a falar de aulas mais teórico práticas, com um número mais reduzido de alunos, consegue-se, por exemplo, com apresentação de análise de casos, consigo ver se a matéria foi ou não foi devidamente apreendida. Mas não é essa a orientação que eu costumo dar às

alumna /\$Entrevistado RA II

-> Qualidade Ensino

arquivo: entrevista r a 2.rtf segmento /\$Entrevistado RA II

139- 144: Qualidade Ensino

mesma formação. As impossibilidades depreendem-se com a confrontação do espírito de Bolonha com a realidade, na medida em que se vai encontrar resistências com tradições culturais, de vivência e de definição do próprio sistema formativo ao nível do ensino superior, que lhe colocarão evidentes dificuldades. Temos também as contingências

alumna /\$Entrevistado RA III

-> Qualidade Ensino

arquivo: entrevista r a 3.rtf segmento /\$Entrevistado RA III

5- 8: Qualidade Ensino

R. Por exemplo, na área da gestão, nomeadamente na área do planeamento relacionado obviamente com a radioterapia.

Também na área da oncologia, por exemplo, na qualidade de vida dos doentes e os efeitos radiobiológicos da radiação.

29- 37: Qualidade Ensino

R. A radioterapia tem um vasto campo de acção, uma vez que trata uma grande maioria de tumores malignos e benignos.

Assim, a radioterapia pode-se desenvolver

internacionalmente, na medida em que os docentes e os próprios técnicos podem integrar equipas em projectos internacionais de investigação, de cooperação e também para observarmos o estado da arte da radioterapia no estrangeiro, relativamente a outros países que são tecnologicamente mais avançados que o nosso. Portanto, podemos realizar grupos de

51- 58: Qualidade Ensino

R. A vertente tecnológica poderá constituir uma comunicação mais rápida e fácil entre instituições de ensino e hospitais, sejam eles nacionais ou internacionais, no sentido em que deverão existir plataformas de conversação e de contacto, para que se possam ser partilhadas experiências entre instituições, com vista à resolução de problemas em comum e ainda essa plataforma poder ser uma forma de partilha de investigação. Outros meios como o e-learning e

65- 72: Qualidade Ensino

aumentando assim o conhecimento. A Escola poderia investir a nível tecnológico, nos equipamentos de radioterapia, como os simuladores ou aceleradores lineares, para um aumento da qualidade de ensino e conseqüentemente no desenvolvimento do conhecimento da radioterapia, no sentido que os alunos poderiam manejar diariamente os equipamentos, desenvolvendo competências cada vez maiores e com maior qualidade, em comparação com a aprendizagem através de aulas expositivas.

77- 83: Qualidade Ensino

R. Sim, sem dúvida. No entanto, aqui na Escola, na área da radioterapia é necessário um investimento muito grande por parte da Escola, ou através de doações no que respeita a equipamentos, para que os alunos consigam logo no início do

- curso, desenvolver, reflectir e criar novas formas de conhecimento através do contacto com os equipamentos que irão trabalhar no futuro. E ainda a realização de mais
- 83- 87: Qualidade Ensino
- irão trabalhar no futuro. E ainda a realização de mais parcerias entre as instituições, com a possibilidade de os professores a tempo inteiro deslocarem-se aos próprios serviços para a leccionação de aulas práticas, utilizando a tecnologia da própria instituição.
- 91- 92: Qualidade Ensino
- R. A capacidade tecnológica é fundamental para me obrigar inclusive a mudar a metodologia de ensino. Eu só consigo
- 92- 97: Qualidade Ensino
- inclusive a mudar a metodologia de ensino. Eu só consigo desenvolver competências nos alunos, quer equipamento informático, quer equipamento de radioterapia, de modo a que eles possam manejar para desenvolverem competências quer de ensino, quer de investigação, ou seja, um pensamento reflexivo para além do quotidiano.
- 104- 108: Qualidade Ensino
- radioterapia, para que funcionasse bem com a plataforma. De seguida aplicaria através de realização de casos práticos com problem based learning, mini testes, reflexões de artigos científicos, com prazos estabelecidos conforme os objectivos da disciplina.
- 113- 117: Qualidade Ensino
- R. É quando eu consigo aplicar o conhecimento que tenho directamente e consigo ver para além dele. Para além do imediato, ou seja, ter as ferramentas necessárias para poder ter a capacidade de resolver os problemas que me possam aparecer.
- 161- 168: Qualidade Ensino
- próprias instituições. Por exemplo, o processo de Bolonha refere que as turmas devam ser mais pequenas. Existiram instituições, como o caso aqui da Escola, que isso não

aconteceu. Porquê? Deveria existir uma equipa, como a equipa de acreditação dos cursos, que ajudasse as instituições a aplicar o processo de Bolonha, ou seja, deveriam ser estudadas as condições que as instituições tinham e como poderiam as instituições fazer para aplicar os critérios. O

B.10. CATEGORIA ANALÍTICA RECONHECIMENTO

ANÁLISIS DE TABLA

9 con 0 con 0 columnas:

- 1. nivel: /\$Entrevistado I
- /\$Entrevistado II
- /\$Entrevistado III
- /\$Entrevistado R I
- /\$Entrevistado R II
- /\$Entrevistado R III
- /\$Entrevistado RA I
- /\$Entrevistado RA II
- /\$Entrevistado RA III

1 filas:

Reconhecimento

Columna /\$Entrevistado I

Reconhecimento

archivo: entrevista 1.rtf segmento /\$Entrevistado I

11- 16: Reconhecimento

Fisioterapia, mais da Fisioterapia do que outro qualquer. E fiquei interessada em participar neste projecto novo. Foi isso um bocadinho que me trouxe para a ESTeSL. Por ser um projecto novo, poder estar numa área de coordenação do projecto e o projecto ser em temas actuais e ter uma orientação inovadora. Foi isso que me motivou.

29- 34: Reconhecimento

interessantes. Esse é o meu verdadeiro objectivo. É chegar de alguma maneira aquilo que eu considero o que é um professor, ou seja alguém que traz bem preparada uma aula, que traz com a aula a sua experiência profissional e que se interesse em perceber se o aluno conseguiu captar a mensagem que o professor tem para lhe transmitir. Esse é o meu objectivo,

54- 60: Reconhecimento

ensinar nada. Porque sinceramente, mais uma vez a noção que eu tenho de professor...melhor dito, há muitos professores que vão poder escudar-se, a não trabalhar no paradigma de Bolonha, porque está tudo centrado no aluno e como tal, o aluno é que vai dar as aulas, é que vai pesquisar. Eu acho que não, eu acho que um professor é mais que um livro, ou mais que meia dúzia de livros. E de maneira que, esse

60- 65: Reconhecimento

mais que meia dúzia de livros. E de maneira que, esse aspecto, eu tentar entender como é possível conciliar o que eu considero ser um bom professor e este professor, num ensino centrado no aluno, quando os alunos são duzentos? É um desafio, é um imenso desafio para mim. Está a ver, como é que eu consigo dar a volta a isto? É um imenso desafio.

74- 76: Reconhecimento

ensino. Em segundo lugar, a minha actividade como profissional, com doentes e a minha actividade na área da investigação. Essas são quanto a mim, três áreas que qualquer

111- 113: Reconhecimento

acho que eu, isso, consigo. Depois, por aquilo que eu vou tendo da avaliação dos alunos, acho que de uma maneira geral consigo chegar aos alunos e isso é um ponto forte. Pontos

118- 125: Reconhecimento

dá confusão. Outro ponto é, e aí talvez por falta de tempo, ou por eu não conseguir geri-lo como deve de ser, nem sempre ter aulas tão práticas como aquilo que eu gostaria. E no fundo acaba por haver, e aí até as minhas próprias expectativas ficam goradas, não conseguir gerir como deve de ser ainda o tempo. De tal maneira que consiga ter aulas teórico-práticas verdadeiramente, acho que isso é um ponto fraco. Gerir o tempo é algo que eu deva aprender melhor. O

Columna /\$Entrevistado II

--> Reconhecimento -----

archivo: entrevista 2.rtf segmento /\$Entrevistado II

3- 7: Reconhecimento

R. A pergunta remete para uma resposta que não tem que ser linear, ou seja, a coisa é um processo novo, uma espécie de momento desencadeador, ou momento seminal, ou original, que tenha provocado uma espécie de descoberta, de vocação, ou de gosto. Eu, em primeiro lugar, lembro-me de estar na

16- 24: Reconhecimento

Curiosamente, a minha primeira experiência no ensino dá-se alguns anos depois da licenciatura, no ensino secundário, uma espécie de ironia mordaz, relativamente às minhas perspectivas iniciais. Acontece que este ensino secundário era numa vertente muito específica, que é a vertente profissional, ou seja, eram cursos de especialização de três anos que dava a equivalência ao 12º ano. Foram dois anos lectivos, uma experiência bastante enriquecedora, na qual aprendi muito. Não estou a dizer isto por retórica, ou por

26- 33: Reconhecimento

Aliás, tenho alguma nostalgia, confesso, desse tempo em que recebíamos mal, trabalhávamos bastante, não quer dizer que trabalhemos menos agora, mas de facto recebíamos muito mal e a desoras, mas havia ali uma entrega e uma espécie de sinceridade muito curiosa, que eu também, digamos, de alguma forma vivi com alguma intensidade, na medida em que era mais novo, estava a começar uma carreira e portanto as exigências até financeiras, não se me colocavam como se colocam hoje. Eu

41- 43: Reconhecimento

no ensino secundário, embora numa área diferente. E a partir desses dois anos, na altura depois sou convidado a dar aulas no ensino superior, nesta Escola, e abre-se um mundo novo.

50- 55: Reconhecimento

saúde. Também foi um duplo processo, ou um triplo processo de aprendizagem. Eu aprendi a perceber e a desenhar um conjunto de valências profissionais que eu desconhecia como tal.

Alguns casos desconhecia em absoluto. Alguns casos, enfim, o nome era-me familiar mas não havia um conjunto de

competências, tal como hoje eu as consigo perceber. Foi um

55- 61: Reconhecimento

competências, tal como hoje eu as consigo perceber. Foi um processo gradual, mas não lento, foi um processo relativamente rápido de eu começar a desenvolver algum gosto e até bastante gosto por esta área e de me sentir motivado, ou seja, tentando de alguma forma sintetizar, eu senti-me motivado não de uma vez e originalmente, mas fui-me sentindo e descobrindo motivado para isto. Ou seja, a partir desta

74- 82: Reconhecimento

eu vim a descobrir também no âmbito da sociologia um mundo novo, ou seja foi um múltiplo processo de descoberta, de múltiplos enriquecimentos e como tal, por si só também, me foram motivando, foram promovendo em mim um certo gosto pela descoberta do que é novo, do desenvolvimento de competências num conjunto de áreas que me são novas e no desenvolvimento e afinação de um discurso pedagógico e um diálogo permanente com colegas, sobretudo alunos, que são de áreas bem diversas das áreas que eu provei.

91- 97: Reconhecimento

gostaria de atingir, a médio e longo prazo. Um dos quais era, eventualmente, poder progredir, não diria na carreira, se é que ela existe, ou deixará de existir, mas seria progredir nesta casa, ou seja, sou professor adjunto e neste momento como as coisas estão, não sendo formalmente o fim da linha, é pelo menos um estagnar de linha, na minha perspectiva e contra o meu desejo um conjunto ainda significativo de anos.

98- 108: Reconhecimento

Porque a estrutura laboral e de emprego nesta casa, como em outras casas, está relativamente fechada e neste momento sou professor adjunto e isto é um bom lugar de carreira, mas eu sinto que preciso de mais alguma coisa. Em termos de carreira em si, isto presumindo carreira num sentido não jurídico e técnico do termo, mas a carreira no ensino superior existe ou não existe. Para mim existe, na medida em que há um conjunto

de patamares que podem eventualmente, pelo menos no ponto de vista teórico podem ser atingidos. Este ponto de vista tem expectativas, não sei se serão goradas ou não, mas sei que serão cumpridas a longo prazo. Para já, motiva-me a ideia em

130- 137: Reconhecimento

esse caminho. No mesmo modo, gostava também poder explorar áreas de trabalho de investigação, fora aqui da própria instituição, isso motiva-me pessoalmente. É uma das coisas que me motiva, poder compatibilizar um percurso como docente, sobretudo como docente ligado à Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa e desenvolver trabalho, sobretudo de investigação e de exploração de novas áreas profissionais e até noutra área institucional. Portanto, desenvolver

212- 219: Reconhecimento

discurso. Eu espero que alguém externo a mim, neste caso uma estância governamental me dê condições, para que eu possa, de alguma forma ser um agente, implicado e eficaz, no sentido de materialização do tal processo filosófico de Bolonha, cuja matriz, uma política diferente para a formação ao nível do ensino superior e da formação avançada está relativamente definida em documentos e em tomadas de posição, desde há muitos anos. Enfim, estou hesitante, tenho algumas dúvidas e

221- 227: Reconhecimento

expectativa extremamente positiva. Agora, se formos falar do processo em termos abstractos, sim, tudo é possível, aliás, eu sou um defensor enorme da possibilidade de trabalho ideal, permanente com os alunos, no sentido da sua formação a partir dos contornos específicos, próprios do conceito de seminário, que implica uma autonomia intelectual muito grande e que implica uma implicação grande de parte a parte.

273- 275: Reconhecimento

que a instituição faz parte. Ou seja, isto pode vir na figura de licenças específicas, com ou sem vencimento, de licenças sabáticas, por aí fora. Mas, consagrar um conjunto de

285- 294: Reconhecimento

avançada, pós-doutoramentos e outros. Por outro lado, eu considero que é fundamental, e isto é um aspecto, que de alguma forma se revê e se articula com o que eu tinha dito, que é dar condições ao professores, reais, concretas, mas eles também as tem que buscar, isto não é só esperar que as coisas aconteçam, mas de alguma forma, pelo menos obstaculizar a possibilidade de internacionalização da experiência docente (já falei da experiência de investigação), ou seja haver possibilidade dos docentes desta casa poderem ter experiências de ensino, docência lá fora. Ou

351- 361: Reconhecimento

fontes para as próprias disciplinas. Pontes fortes, é difícil, falar bem de nós é uma coisa complicada. É um exercício de auto-congratulação ou soa pior do que isso, é um exercício de irrealismo arrogante, portanto, eu não sei o que hei-de responder a essa pergunta, sinceramente, tenho alguma dificuldade no que é que eu considero ser um ponto forte em mim. Normalmente prefiro deixar a outros, porque isto também é a via mais fácil, deixar a outros a consideração sobre o que é que consideram mais e menos conseguido relativamente à minha prestação. Pode ser uma escapatória para me eximir à resposta, mas à qual eu não vou deixar de recorrer. Eu não

371- 375: Reconhecimento

Posso dizer isto, porque acho que corresponde à realidade, mas eu não sei se isto é um ponto forte ou um ponto que deveria ser básico para qualquer pessoa que dê aulas no ensino superior, portanto não sei, não sei. Aqui sinceramente não sei o que é que deva responder.

380- 391: Reconhecimento

R. Mais uma vez, se estivessemos a falar de Bolonha na sua expressão abstracta sim, claro. Obrigar-me-á a outro tipo de acompanhamento aos alunos ir-me-ia obrigar ao desenvolvimento, à depuração de mecanismos de diálogo e de mecanismos de pesquisa e depois de transformação dessa pesquisa em riqueza da actividade docente na exploração das

matérias com os alunos que me iria ser altamente benéfica, ou seja, obrigar-me-á a ser menos expositivo, obrigar-me-á a ter muito mais ginástica, até mental, para ter um acompanhamento com os alunos e provavelmente despertaria a parte do sentido crítico que possuo e que de algum modo, pelo tipo de curso que tem as aulas, se encontra um pouco adormecido. Se Bolonha

401- 407: Reconhecimento

R. Sim, com certeza. Se Bolonha fosse materializada da forma como deveria ser, ou pelo menos da forma como está retoricamente plasmada num conjunto de documentos oficiais, acho que sim, com certeza. Faria de mim um melhor professor. Enriquecer-me-ia até como sociólogo, como cientista. Enriquecer-me-ia num conjunto de capacidades, até comunicativas.

401- 401: Reconhecimento

R. Sim, com certeza. Se Bolonha fosse materializada da forma

424- 428: Reconhecimento

perspectiva muito boa. Portanto, eu não sei o que é que hei-de pensar da minha relação com Bolonha, porque eu não vejo Bolonha tal como eu assumo que seja Bolonha, não o vejo materializado no ensino universitário e no ensino politécnico português. Particularmente, porque tenho um conhecimento e

428- 436: Reconhecimento

português. Particularmente, porque tenho um conhecimento e uma implicação diferente no domínio desta Escola e não imputo responsabilidades necessariamente aos órgãos da Escola, porque para isso teria que as imputar também a mim, porque faço parte dos agentes desta Escola, mesmo que não tenham uma inserção formal nos órgãos de gestão, mas faço parte das instâncias de cidadania específicas e particulares desta Escola e como tal, se tenho que culpar alguém, obviamente me incluo no rol. Mas eu penso que isto não uma questão de

436- 443: Reconhecimento

incluo no rol. Mas eu penso que isto não uma questão de acusar, é uma questão de reconhecer que o processo não está a

ser implementado, ou pelo menos não está a ser materializado como devia e como era suposto, pelo menos na minha perspectiva, na Escola que conheço que é esta. E como tal, isso faz com eu não tenha propriamente uma ideia definida, nem mal nem bem, relativamente à questão particular que me é colocada.

Columna /\$Entrevistado III

--> Reconhecimento -----

arquivo: entrevista 3.rtf segmento /\$Entrevistado III

19- 28: Reconhecimento

R. Para mim, os maiores desafios é a aplicabilidade do próprio processo de Bolonha. Teoricamente, ele tem muitos pontos positivos, penso que existe ainda problemas, nas próprias instituições, quer a nível da parte física das instituições estarem preparadas, com meios tecnológicos, para que se possa aplicar as novas metodologias de ensino e a preparação da própria docência para um novo modelo de ensino, que aparece agora e que os professores, ao fim ao cabo, acabam por estar um bocadinho viciados no modelo expositivo do modelo antigo. Portanto, esta mudança, deveria ser uma

38- 43: Reconhecimento

pesquisa nos próprios alunos e no próprio professor. E isso permite que o trabalho contínuo, do dia a dia, também possa ser aproveitado para a própria investigação como temas, porque quer o aluno quer o professor é levado num pensamento contínuo, numa reflexão contínua, até sobre os próprios temas, os próprios assuntos discutidos. Portanto, os assuntos

52- 59: Reconhecimento

complicado. Não sei se as pessoas estão preparadas, eu acho que este processo de Bolonha vai levar muitos anos a atingir êxito, porque é um modelo que tem que ser aceite, quer pelo aluno, e os alunos portugueses, eu penso que não estão habituados desde o secundário a ter um determinado ritmo de trabalho e encarar o conhecimento como uma tarefa contínua. E

portanto, é um bocadinho complicado a aplicação deste processo de Bolonha.

73- 79: Reconhecimento

realização da tarefa de investigação. Deverá existir protocolos mais concretos, quer com instituições de saúde, de maneira em que houvesse uma parceria muito íntima entre a instituição de ensino e a instituição de saúde, ou empresa ou aquilo que for, que possibilitasse que o professor tenha uma relação de tal ordem com essa instituição que pudesse fazer e ter determinada liberdade para fazer a sua investigação.

101- 107: Reconhecimento

e de maneira de estar. Enquanto que os portugueses não pensarem em trabalhos de equipa e parcerias, no verdadeiro sentido da palavra e não estarem com medo que alguém lhes roube algum conhecimento, alguma coisa, a ter ética no conhecimento, é muito difícil, porque as parcerias fazem-se com confiança de parte a parte e isso é muito difícil em Portugal. Tenho esperança que sim, mas penso que vai demorar

Columna /\$Entrevistado R I

]--> Reconhecimento -----

arquivo: entrevista r 1.rtf segmento /\$Entrevistado R I

15- 16: Reconhecimento

humana. Relativamente à radioterapia, nós sentimos que foi um das áreas que melhor aderiu, que melhor percebeu. Se calhar

19- 23: Reconhecimento

muitíssimo todos estes aspectos. A importância que foi atribuída à psicologia foi bastante, mas mais do que isso, foi possível desenvolver currículos ou disciplinas específicas, que foram bem entendidas pela coordenação da área. Foi possível trabalhar com a coordenação da área para o

23- 28: Reconhecimento

área. Foi possível trabalhar com a coordenação da área para o desenvolvimento dessas disciplinas e aquilo que eu considero é que com a radioterapia, as minhas expectativas satisfeitas.

Não aconteceu o mesmo com outras áreas dentro da Escola, mas com a radioterapia sinto que sim, ou seja, não vejo maneira nenhuma gorada a expectativa. Penso que valeu a pena.

38- 40: Reconhecimento

radioterapia. Acho que há muito mais que nós podemos fazer e aquilo que me motiva hoje é pensar que vamos ter projectos importantíssimos de futuro. Ainda agora venho de uma reunião

40- 42: Reconhecimento

importantíssimos de futuro. Ainda agora venho de uma reunião em que falamos de serviço à comunidade. Já estou outra vez a pensar, que maravilha vamos fazer isto. Por outro lado, há

46- 50: Reconhecimento

Porque motivação não é mais nada do que energia. Na medida em que eu tenho que estar motivada, obviamente muito mais para determinadas áreas do que para outras. Uma áreas por e simplesmente abandonei, acho que não vale a pena, acho que não houve entendimento e como tal não vale a pena. Não

57- 59: Reconhecimento

isso motiva-me. Assim como com a radioterapia que correram bem, e como há tantas coisas ainda a fazer continua a motivar-me. E outras coisas que ainda me continuam a motivar

62- 68: Reconhecimento

Motiva-me muitíssimo a forma como os estudantes recebem estas disciplinas e muitas vezes recebem estas disciplinas depois de terem sido massacrados sobre a pouca importância que elas têm e eles continuam a recebê-las de uma forma muito positiva e continuam a chegar ao fim do ano e dizerem-me que foi importante, que foi importantíssima a disciplina e isso também me motiva muitíssimo. Motiva-me muito as pessoas que

68- 71: Reconhecimento

também me motiva muitíssimo. Motiva-me muito as pessoas que vêm do exercício e que chegam ao fim e dizem que é tão importante nós termos disciplinas dessas. E isso já chega para eu me sentir motivada. Eu também sou uma pessoa que me

71- 73: Reconhecimento

para eu me sentir motivada. Eu também sou uma pessoa que me motivo facilmente, mas também quando desisto, desisto, é como digo, não temos energia para tudo.

94- 105: Reconhecimento

coisa muito pouco motivante. E aquilo que ela me apresentou foi um projecto com uma equipa nova, que tudo isto vai ser revolucionado. O presidente do conselho científico, na altura, Professor Rui Canário a quem eu apresentei um projecto e que ele achou muito bom e que tinha pernas para andar. E pronto, o meu processo foi esse. Foi um processo através de sedução. Terem-me realmente apresentado um projecto que me parecia uma coisa fantástica. Eu de repente iria poder direccionar aquilo que tinha aprendido para a radioterapia, para a fisioterapia...Aquilo pareceu-me uma coisa brutal, gigantesca, mas ao mesmo tempo extremamente estimulante, muito estimulante.

110- 116: Reconhecimento

R. Por exemplo, aspectos positivos, levar os alunos a um desempenho maior no seu auto-conhecimento, é extremamente positivo. Pode ser absolutamente negativo, se esses alunos não estiverem devidamente acompanhados no seu próprio processo de pesquisa ou de procura para o seu auto-conhecimento. Pode ser extremamente negativo, se os alunos, eles próprios, não estiverem preparados para o fazer. De

134- 141: Reconhecimento

que seja actual. Um bom professor é alguém que estabelece regras de bom funcionamento dentro da sala de aula, de tal maneira que os alunos que queiram lá estar, possam lá estar e aprender. Um mau professor é aquele que por e simplesmente chega à aula, expõe o que tem a expor, independentemente do grau de ruído que possa existir e que faça com que os alunos que tem vontade de lá estar, não ouçam. Isto para mim é um mau professor. É quase como um mau educador. Um bom professor

147- 151: Reconhecimento

aluno aprender. Eu acho que a actividade de ensinar tem que

fascinar, de tal maneira, que eu diga, como acontece às vezes ter um aluno que se lembrou de repente, no meio da matéria toda de ver lá um bocadinho e que me vem perguntar um texto e isso motiva-me logo. Um bom professor é alguém que se sente

157- 161: Reconhecimento

diminuir isso ao mínimo. E se tem a abertura suficiente para que alunos, independentemente da nota que tiverem e independentemente da relação que tiverem com o professor, possam vir ver o seu teste, ver o que erraram, corrigir eventuais erros. Será este, penso eu, um bom professor.

190- 194: Reconhecimento

avançou. Que resultados nós temos na investigação. E é um esforço que nós fazemos aqui no departamento e está a dar resultado, nós temos professores afectos s determinadas áreas, porque era impossível estarmos sempre actualizados em tudo.

201- 207: Reconhecimento

termos de actualização. Eu quando me actualizo para as minhas aulas obviamente que estou a ganhar conhecimentos e isso eu levo para os doentes. O que eu trago dos meus doentes para a Escola, é imenso, é a realidade, trago os casos, trago aquilo que os meus alunos gostam imenso que são as histórias, vivências, trago situações práticas, trago dilemas, trago situações que tem que ser resolvidas e que são expostas. E

252- 257: Reconhecimento

esse tempo, de maneira nenhuma. Aliás, às vezes acontece exactamente o contrário, tenho é que eu dizer-lhes, que pela vossa rica saúde não me apresentem trabalhos com vinte páginas, porque não é à medida, não faz sentido. Vocês tem que pensar que esta disciplina tem determinado tempo e não tem mais tempo do que isso.

olumna /\$Entrevistado R II

=====

-> Reconhecimento -----

archivo: entrevista r 2.rtf segmento /\$Entrevistado R II

- 8- 12: Reconhecimento
superior. E também actualizar uma aprendizagem sobre o que é ser docente no ensino superior a um grupo novo que eu não conhecia. Também houve uma aprendizagem a esse nível, que são as tecnologias da saúde e num contexto novo. É sobretudo isso.
- 97- 97: Reconhecimento
R. É claro que as questões financeiras não são más, mas não
- 112- 115: Reconhecimento
mas outras também muito importantes. E isto repercute-se nas possibilidades que o reconhecimento numa das carreiras permite e nas impossibilidades que o menor reconhecimento noutra permite. Isso às vezes não tem a ver necessariamente
- 130- 135: Reconhecimento
de especialização. Há uma necessidade, quanto a mim absoluta, que nesta escola passe a existir uma estrutura institucional, real, com valor jurídico, mas também com valor de reconhecimento que albergue os projectos de investigação, que de algum modo esta escola participe, que a escola promova e que seja da lavra da própria escola.
- 164- 169: Reconhecimento
de ensino superior. E isso inquina o processo à nascença. Por outro lado não há uma tentativa de reflexão e debate e sobretudo não há uma tentativa suficientemente sistematizada e profunda de tentar perceber exactamente o que é que é Bolonha em termos de modelo que subjaz. E que de maneira isto se pode traduzir numa política global para o ensino superior.
- 202- 208: Reconhecimento
R. Quando falo de política diferente é a matriz doutrinária, a matriz política, se quiserem, que está prevista para Bolonha, num conjunto de documentos, que foram transformando o processo de intenção e de proclamações iniciais num conjunto de medidas e propostas cada vez mais específicas, cada vez mais esmiuçadas e cada vez mais particularizadas, mais concretizáveis. Esse conjunto de documentos que foram

219- 221: Reconhecimento

competências. Desta forma, a matriz e a possibilidade de a concretizar em Portugal, não me parece corresponder integralmente.

252- 254: Reconhecimento

em causa própria. Eu não vou fazer aqui o elogio à Sociologia, mas por outro lado, não vou deixar de fazer a crítica propriamente dela. Eu acho que há dois planos.

259- 262: Reconhecimento

exactas. Ou seja, há um domínio relacional, um domínio social, sobre o qual, me parece fazer todo o sentido, que um técnico de radioterapia seja capaz de perceber, ou pelo menos de se enquadrar. Por outro lado, também me parece que, uma

449- 454: Reconhecimento

R. Tanta coisa, tanta coisa. A começar pelos processos pedagógicos. De alguma forma, confrontar de uma maneira mais sistemática e permanente, transformar isso na própria lógica a que precederia o esforço do ensino aprendizagem, confrontar os alunos as matérias de modo a que eles tentassem perceber com orientação em vez de ser com ajuda. Ou seja, tentar

Columna /\$Entrevistado R III

]-> Reconhecimento -----

arquivo: entrevista r 3.rtf segmento /\$Entrevistado R III

52- 58: Reconhecimento

na aquisição de conhecimento. E por questões económicas, dizemos sim senhor, que aplicamos e estamos a aplicar o processo de Bolonha, mas depois as bases da sua aplicabilidade, não se fazem como deviam, porque continua-se a ter muitos alunos dentro da sala de aula, continuamos a não ter as horas de formação adequadas para os professores e continuamos com a mesma carga horária. Portanto há um

74- 79: Reconhecimento

R. Os principais pontos positivos que eu considero no processo de Bolonha, é nós deixarmos os alunos crescerem,

serem autónomos, darmos as ferramentas, de modo a que eles consigam, depois de estarem no mercado de trabalho, criar conhecimento e não apenas chegar ao emprego e fazer as rotinas. E que os profissionais considerem o emprego como

106- 113: Reconhecimento

nos lições de vida. E portanto, o contacto que eu tenho com os alunos é um contacto de responsabilidade, de respeito, mas também de amizade. E isso faz que eles sintam muitas vezes o à vontade de revelarem os problemas que poderão ter ao nível do ensino, mais especificamente em algumas unidades curriculares, ou mesmo alguns problemas pessoais. E com todo esse contacto eu acho que os ajudo a crescer, mas também para mim é uma fonte de conhecimento.

olumna /\$Entrevistado RA I

=====

-> Reconhecimento -----

archivo: entrevista r a 1.rtf segmento /\$Entrevistado RA I

107- 112: Reconhecimento

aprendida. Mas não é essa a orientação que eu costumo dar às minhas aulas, quando faço coisas dessas. Trabalhamos em casos, não estou a fazer avaliações. Estou a fazer uma coisa, que é muito importante para mim, que é o feedback, saber se a mensagem que eu tentei passar, saber se os conteúdos que eu passei na aula teórica foram compreendidos.

olumna /\$Entrevistado RA II

=====

-> Reconhecimento -----

archivo: entrevista r a 2.rtf segmento /\$Entrevistado RA II

18- 25: Reconhecimento

possibilidade de progredir nos próximos anos. Para alterar isso, penso que poderia haver uma pressão mais sistemática, quer pelos órgãos do instituto politécnico de Lisboa, quer mesmo junto da tutela, no sentido de ver aprovado um conjunto de disponibilidades orçamentais e de mapa. Eu penso que essa pressão não tem existido. Isso passaria por uma inversão na

política, em termos genéricos, da política para o ensino superior nacional. Uma política que de facto, assumo o ensino

25- 30: Reconhecimento

superior nacional. Uma política que de facto, assumo o ensino superior como um designio nacional. Neste momento há uma estrangulação das instituições a vários níveis, em que o orçamental é apenas um deles. Desse ponto de vista, penso que as coisas estão um bocadinho estagnadas, tanto aqui na Escola, como em termos globais.

49- 54: Reconhecimento

R. A capacidade de poder trabalhar as matérias, os materiais, a própria possibilidade de exercício pedagógico com os alunos e com colegas, um conjunto de maneiras, que neste momento não posso, na medida em que os modos em que a relação professor e aluno estão estruturados, menos já, no novo modelo já configurado ao processo de Bolonha, não me permitem. Isso eu

134- 139: Reconhecimento

aluno de um enriquecimento cultural maior. E por outro lado, a mobilidade que está implicada nesta possibilidade de autonomia, na medida em que Bolonha também visa constituir um sistema institucional de reconhecimento inter-institucional da formação e também da possibilidade colaborativa dessa mesma formação. As impossibilidades depreendem-se com a

187- 192: Reconhecimento

aquisição rápida de um conjunto de graus académicos. Por outro lado, Bolonha vem num quadro de intenção, ao nível da transformação dos processos comunicativos e docentes, no sentido pedagógico, científico, crítico, cultural e técnico da relação dos alunos com os professores e dos alunos com as instituições, mas que aqui vai servir em grande medida a

Columna /\$Entrevistado RA III

[]--> Reconhecimento -----

archivo: entrevista r a 3.rtf segmento /\$Entrevistado RA III

29- 37: Reconhecimento

R. A radioterapia tem um vasto campo de acção, uma vez que trata uma grande maioria de tumores malignos e benignos. Assim, a radioterapia pode-se desenvolver internacionalmente, na medida em que os docentes e os próprios técnicos podem integrar equipas em projectos internacionais de investigação, de cooperação e também para observarmos o estado da arte da radioterapia no estrangeiro, relativamente a outros países que são tecnologicamente mais avançados que o nosso. Portanto, podemos realizar grupos de

B.11. CATEGORIA ANALÍTICA RECURSOS

ANÁLISIS DE TABLA

9 con 0 con 0 columnas:

1. nivel: /\$Entrevistado I
 /\$Entrevistado II
 /\$Entrevistado III
 /\$Entrevistado R I
 /\$Entrevistado R II
 /\$Entrevistado R III
 /\$Entrevistado RA I
 /\$Entrevistado RA II
 /\$Entrevistado RA III

1 filas:

Recursos

Columna /\$Entrevistado I

 --> Recursos -----

archivo: entrevista 1.rtf segmento /\$Entrevistado I

118- 125: Recursos

dá confusão. Outro ponto é, e aí talvez por falta de tempo, ou por eu não conseguir geri-lo como deve de ser, nem sempre ter aulas tão práticas como aquilo que eu gostaria. E no fundo acaba por haver, e aí até as minhas próprias expectativas ficam goradas, não conseguir gerir como deve de ser ainda o tempo. De tal maneira que consiga ter aulas teórico-práticas verdadeiramente, acho que isso é um ponto fraco. Gerir o tempo é algo que eu deva aprender melhor. O

125- 134: Recursos

fraco. Gerir o tempo é algo que eu deva aprender melhor. O número de alunos, ao contrário do que possam dizer, que tanto faz, porque é mais uma parangona que se põe de Bolonha, que o número de alunos não tem tanta importância assim, tem sim. Tem, e basta pensarmos que principalmente em unidades

curriculares, como a minha, em que é muito estimulada a participação do aluno na aula, é diferente de eu ter cinco participações ou cinquenta participações. Que eu de repente tenho cinquenta participações e por e simplesmente não tenho tempo de dar a matéria. E eu não posso escolher as

136- 141: Recursos

obviamente que não. Dou-lhe um exemplo, eu tive um curso, o último curso de radioterapia do quarto ano, era uma turma fantástica, muito grande, com pessoas extremamente interessadas e eu quando cheguei dez horas depois de começar a minha disciplina, eu fui ver o que tinha programado, o que tinha planeado e estava na terceira aula e tinha dado dez.

142- 147: Recursos

Agora, em vez de ter cinquenta ou sessenta tivesse dez, obviamente que teria sido um bocadinho diferente. De maneira em que, se há áreas em que não tem problema, são áreas com matéria descritiva... Agora, áreas em que a matéria não é dada dessa maneira, obviamente não é a mesma coisa ter dez alunos ou ter cinquenta. Acho que isso é mais uma possibilidade de

170- 172: Recursos

R. Não, não considero. Se nós formos para processos em que eu estou cada vez mais afastada dos alunos, porque eles são cada vez mais, com cada vez menos tempo para estar com eles.

182- 189: Recursos

Viena, de Lisboa, de onde quer que seja. Aquilo que eu considero é, até agora, as condições que me são dadas...aquilo que me levam a pensar é que eu tenho que mais possível trabalhar para que o aluno consiga ouvir a minha mensagem e ele se desenvolva e se vá desenvolvendo, independentemente dos processos que forem, porque são as condições que eu tenho, mais do que um processo, eu tenho determinadas condições e é com essas condições que eu tenho que trabalhar.

Columna /§Entrevistado II

|--> Recursos -----

116- 123: Recursos

novas coisas, promover novos projectos. Esta casa está a começar a dispor algum tipo de mecanismos, quanto a mim, numa fase embrionário e esboçada, mas está a começar, pelo menos há alguma vontade para isso, a desenvolver mecanismos que permitem desenvolver actividades não lectivas, nomeadamente investigação, também serviço à comunidade, mas nomeadamente investigação e era nessa área que eu gostava de apostar e sempre quis apostar. Tenho-o feito dentro das minhas

126- 129: Recursos

institucional aqui dentro. Neste momento há dois projectos que correm, no quadro aqui da escola. Já houve mais um em que participei aqui há uns anos, mas a coisa, digamos que ainda está pouco institucionalizada. Está-se a começar a percorrer

152- 156: Recursos

filosófico de Bolonha. Outra coisa, é a forma como tem estado a ser apropriado, concretizado, sobretudo no nosso País, em que, quanto a mim, é relativamente claro o facto de ele constituir um pretexto para cortes financeiros no ensino superior, claramente, para mim. Pode ser um pouco mais do que

184- 189: Recursos

que o aluno vai atingindo. Mas a verdade é que isso é incompatível com o número crescente de alunos em cada turma, ou seja, de ano lectivo para ano lectivo, eu tenho-me confrontado com um número cada vez maior. Ou seja, com um número cada vez maior de alunos por turma, eu estou confrontado com a antítese do que Bolonha pode ser. Até

195- 201: Recursos

saxónico. Agora, acontece que eu vejo de uma forma muito complicada, tentar meter o rossio na rua da petesga, como se costuma dizer, isto apenas para dar um exemplo. Se nos dão condições muito particulares de trabalho, como é que podem esperar que essas condições se adequem ao tal projecto político e filosófico que eu falava e com o qual,

abstractamente, em grande medida me identifico. Portanto,

206- 212: Recursos

adjacente ao processo abstracto de Bolonha. Portanto, eu vejo uma concretização de Bolonha, pelo menos nos momentos ou nos anos lectivos mais próximos, de uma forma relativamente desencantado. Ou seja, não tenho motivações muito desenhadas e as que tenho não são propriamente muito boas. Eu gostava de ter mais condições, enfim, isto não é propriamente o discurso. Eu espero que alguém externo a mim, neste caso uma

212- 219: Recursos

discurso. Eu espero que alguém externo a mim, neste caso uma estância governamental me dê condições, para que eu possa, de alguma forma ser um agente, implicado e eficaz, no sentido de materialização do tal processo filosófico de Bolonha, cuja matriz, uma política diferente para a formação ao nível do ensino superior e da formação avançada está relativamente definida em documentos e em tomadas de posição, desde há muitos anos. Enfim, estou hesitante, tenho algumas dúvidas e

238- 244: Recursos

mim, uma dupla possibilidade. A possibilidade institucional, ou seja, consagrada, contemplada pela instituição de acolhimento de podermos desenvolver investigação autónoma, não necessariamente espelhável nas disciplinas, mas com elas articulável eventualmente, mas actividade científica autónoma, de investigação, de exploração, que implica um conjunto de condições. Esse conjunto de condições, algumas já

244- 249: Recursos

conjunto de condições. Esse conjunto de condições, algumas já as referi, passam pela institucionalização de um contexto institucional, que nos permita investigar, ou seja, pela institucionalização de centros de investigação, com linhas definidas e por definir e o estabelecer de uma cultura de busca de possibilidades de efectivar esta mesma investigação.

250- 262: Recursos

E essa cultura, traduz-se também numa maior possibilidade de

conhecimento do que se faz noutros centros de investigação nacionais e estrangeiros, numa articulação grande com outro tipo de instituições, até financiadoras, ligadas à investigação científica e, sobretudo, com um conjunto de condições particulares de consagração de investigação individual, mesmo que essa investigação individual acabe por ser inserida em grupos...que permitam que essa investigação individual se possa exprimir de um modo não condicionado, pelo menos durante algum tempo, pelas outras obrigações decorrentes de sermos professores, quer obrigações lectivas, quer obrigações, às vezes, não lectivas, de foro pedagógico, administrativo e outro. Ou seja, quanto a mim, o progresso na

273- 275: Recursos

que a instituição faz parte. Ou seja, isto pode vir na figura de licenças específicas, com ou sem vencimento, de licenças sabáticas, por aí fora. Mas, consagrar um conjunto de

285- 294: Recursos

avançada, pós-doutoramentos e outros. Por outro lado, eu considero que é fundamental, e isto é um aspecto, que de alguma forma se revê e se articula com o que eu tinha dito, que é dar condições ao professores, reais, concretas, mas eles também as tem que buscar, isto não é só esperar que as coisas aconteçam, mas de alguma forma, pelo menos obstaculizar a possibilidade de internacionalização da experiência docente (já falei da experiência de investigação), ou seja haver possibilidade dos docentes desta casa poderem ter experiências de ensino, docência lá fora. Ou

294- 303: Recursos

casa poderem ter experiências de ensino, docência lá fora. Ou seja, seja no quadro do programa erasmus para professores, seja no quadro de intercâmbio, seja no quadro colaboração / ocupação com outros países de expressão portuguesa e por aí fora. Ou seja, dá a possibilidade, e não apenas uma possibilidade cosmética, ou seja de ir três, ou quatro dias ou uma semana, em que se passa a maior parte do tempo em

ocupações de diplomacia e de conhecimento inter-
institucional, do que propriamente em acções efectivas, reais
de docência. Quanto a mim, isso tinha que passar por aí, ou

303- 304: Recursos

de docência. Quanto a mim, isso tinha que passar por aí, ou
seja, haver condições propícias para isso. Os professores

305- 310: Recursos

poderiam aproveitar ou não aproveitar. Eu acho que isso ainda
não existe. Eu acho que a Escola tem contribuído, a Escola
não tem obstaculizado e até tem várias formas de promover e
fomentar esta possibilidade, mas mesmo assim acho que ainda
há algumas falhas e acho que ainda há certo tipo de coisas
que poderiam redundar em objectivos mais ambiciosos.

311- 313: Recursos

Portanto, estas duas coisas, possibilidade de investigação e
possibilidade de internacionalização na investigação e na
docência. No processo de Bolonha, não sei se ele por si

314- 317: Recursos

próprio catapulta isto. Portanto, eu acho que isto são duas
vias que se podem concretizar em abstracto, independentemente
do tipo de opções políticas e problemáticas de transformação
do ensino superior. Acho que isto deveria ser uma espécie de

317- 323: Recursos

do ensino superior. Acho que isto deveria ser uma espécie de
política de grau zero, o número um da política, da
possibilidade de conceder aos trabalhadores docentes e de
investigação de uma instituição ligada ao ensino superior, de
eles poderem desenvolver os aspectos pessoais, relacionais,
pedagógicos, científicos nas suas áreas específicas de
trabalho.

330- 340: Recursos

individuais, mas também responsabilidades não individuais. Eu
acho que um dos pontos fracos é a inexistência de uma
biblioteca que me dê um conjunto de referências
bibliográficas, que possa explorar e que possa dar aos alunos

próprias instituições, quer a nível da parte física das instituições estarem preparadas, com meios tecnológicos, para que se possa aplicar as novas metodologias de ensino e a preparação da própria docência para um novo modelo de ensino, que aparece agora e que os professores, ao fim ao cabo, acabam por estar um bocadinho viciados no modelo expositivo do modelo antigo. Portanto, esta mudança, deveria ser uma

64- 73: Recursos

alunos. Os pontos fracos, que eu considero até bastante fraco é a falta de meios que os professores têm para se desenvolver, quer a nível do conhecimento, quer até a nível de disponibilidade de tempo, porque, das duas uma, ou existem duas carreiras e uma é de professor a cem por cento, que não é desprestigiante, é uma carreira e uma carreira paralela de investigação, ou se é pedido ao professor do politécnico que faça uma investigação com determinada qualidade, tem que se dar meios materiais bem como disponibilidade de tempo para a realização da tarefa de investigação. Deverá existir

73- 79: Recursos

realização da tarefa de investigação. Deverá existir protocolos mais concretos, quer com instituições de saúde, de maneira em que houvesse uma parceria muito íntima entre a instituição de ensino e a instituição de saúde, ou empresa ou aquilo que for, que possibilitasse que o professor tenha uma relação de tal ordem com essa instituição que pudesse fazer e ter determinada liberdade para fazer a sua investigação.

84- 86: Recursos

R. Podem ser aumentados se eu própria estiver interessada em desenvolver a parte do conhecimento e se a instituição também estiver disponível para o desenvolvimento de meios para tal.

87- 90: Recursos

Portanto, tem que haver aqui uma relação biunívoca, há sempre, porque penso, que sem uma coisa não existe a outra, porque eu posso ter muito boa vontade e a instituição não dar meios e eu não conseguir. Ou a instituição dar meios e eu não

295- 297: Recursos

R. Motivação política, motivação governamental, motivação das próprias escolas e uma coisa que acho que é muito importante que é deixar de ter medo. Uma das razões pelas quais, foi

297- 300: Recursos

que é deixar de ter medo. Uma das razões pelas quais, foi porque se teve muito medo de mexer em instituições, em cargos e lugares que estavam completamente fixos, dentro das faculdades e dentro das Escolas. E teve-se medo de mexer com

Columna /\$Entrevistado R II

]--> Recursos -----

archivo: entrevista r 2.rtf segmento /\$Entrevistado R II

84- 85: Recursos

R. Preciso de ter mais condições, não são propriamente condições físicas. Preciso de me perceber num ambiente

87- 92: Recursos

ideias que eu próprio proponho para o ensino superior. E que não me obstaculizasse que eu concretizasse essas ideias, nomeadamente mobilidade internacional, investigação, algum tipo de licença que não onerasse a própria instituição. Ou seja, há um conjunto de condições que eu gostaria de sentir possíveis aqui na Escola.

106- 107: Recursos

lá para fora. Dando-me essa possibilidade e por exemplo não perdendo o lugar que tenho. Por outro lado, do ponto de vista

125- 130: Recursos

R. Há uma coisa que faz absolutamente falta, que é haver o lugar institucional, no seio desta escola para a investigação. Isto para mim, o mais óbvio seria traduzir-se, num centro de investigação ou mais que um centro, mas pelo menos um centro de investigação que depois poderia ter áreas de especialização. Há uma necessidade, quanto a mim absoluta,

130- 135: Recursos

de especialização. Há uma necessidade, quanto a mim absoluta,

que nesta escola passe a existir uma estrutura institucional, real, com valor jurídico, mas também com valor de reconhecimento que albergue os projectos de investigação, que de algum modo esta escola participe, que a escola promova e que seja da lavra da própria escola.

147- 151: Recursos

ensino-aprendizagem. Depois, não abstractamente, é a forma como eu vejo Bolonha concretizada ou a tentativa de concretização de Bolonha, segundo as contingências que temos num País como o nosso e sobretudo que temos num sistema de ensino superior como o nosso. E nesse ponto de vista o tipo

156- 161: Recursos

R. Em primeiro e óbvio lugar, estão questões de ordem financeira. Parece-me inevitável falar disto. Ou seja, há constrangimentos vários que se tornam próprios, não condicionantes a ultrapassar e a enquadrar, mas eles próprios tornam-se pressupostos da concretização da implementação do processo de Bolonha em Portugal. Estes constrangimentos

161- 164: Recursos

processo de Bolonha em Portugal. Estes constrangimentos financeiros, que obrigam que se veja o processo de Bolonha como uma oportunidade de redução de custos, nas instituições de ensino superior. E isso inquina o processo à nascença. Por

181- 183: Recursos

R. Em primeiro lugar, o tipo de planeamento das aulas, que não deixa de estar relacionado com uma segunda dimensão, que tem a ver com o número dos próprios discentes. Ou seja, o

183- 187: Recursos

tem a ver com o número dos próprios discentes. Ou seja, o número de alunos aumenta todos os anos, não há contratação de novos professores e espera-se que caiba à capacidade inventiva do professor, a gestão do contacto pedagógico com turmas que podem chegar aos quarenta ou mais indivíduos.

232- 234: Recursos

R. Por um lado, a tal possibilidade de realizar investigação,

mediante um apoio efectivo da própria organização, ou seja, apoio jurídico, apoio de gestão, contabilístico até. E depois

277- 281: Recursos

R. As falhas são, neste momento, uma pessoa que queira ir para fora tem algumas dificuldades se pretender ir para fora um semestre inteiro, ou se pretender ir para fora um, dois, três, quatro anos, não perdendo, obviamente o vínculo à Escola, nem sequer deixando de actuar em nome da Escola. Há

281- 285: Recursos

Escola, nem sequer deixando de actuar em nome da Escola. Há dificuldades, porque a própria Escola não tem consolidado, sequer experimentado, um conjunto de regras e procedimentos para facilitar a da para fora, ainda que isso não signifique que tenham que pagar despesas, ficar onerada com isso. Mas,

293- 296: Recursos

mais tempo. Só que, ainda assim, isso carece de um enquadramento, por caso, ou seja, não há propriamente uma resposta que tenha sido pensada para um conjunto de casos que possam acontecer. Ou seja, se isto acontecer, depois logo se

300- 303: Recursos

E quando o faz, não vai só a título pessoal, como também com algum sacrifício, também ele pessoal, dos seus próprios tempos de férias, da possibilidade de os traduzir em dias úteis, para os lugares onde eventualmente for. Quanto aos

303- 308: Recursos

úteis, para os lugares onde eventualmente for. Quanto aos objectivos, era sobretudo ao nível da possibilidade de garantir os lugares de trabalho às pessoas, na medida em que elas pudessem por seu moto ir com uma possibilidade de sistemas de bolsas e isso sem onerar a própria Escola o esforço orçamental. A escola mesmo que não possa ou não

308- 312: Recursos

esforço orçamental. A escola mesmo que não possa ou não consiga por questões orçamentais, custear a ida, pelo menos não obstaculiza-las em termos de algum tipo de licenças que

possam existir. Evidentemente que isto bem discutido, bem configurado.

333- 337: Recursos

R. Em todas as áreas científicas não sei, porque não domino, mas imagino que não seja propriamente muito forte, ma medida em que o próprio espaço físico e sabemos hoje que muito dos conteúdos das bibliotecas está desmaterializado, existe um espaço virtual, umas bases de dados de livros e de artigos.

338- 340: Recursos

Ou seja, uma biblioteca pode ser rica e isso não se vê na ocupação física do espaço, mas ainda assim, os livros parecem-me serem poucos, em termos gerais. Posso falar com

340- 346: Recursos

parecem-me serem poucos, em termos gerais. Posso falar com mais segurança, nos livros relativos à minha área, na medida em que, a minha área, apesar de tudo, tem alguns livros mas são poucos. Mesmo comparadas com as bibliotecas de outras faculdades, ou seja, já não estou a comparar com padrões internacionais, estou a comparar com o que poderíamos chamar a norma portuguesa. E desse ponto de vista, ainda assim, a

346- 348: Recursos

a norma portuguesa. E desse ponto de vista, ainda assim, a biblioteca da escola me parece ter na área da sociologia falhas crassas. Não porque os próprios professores são

348- 353: Recursos

falhas crassas. Não porque os próprios professores são aqueles que recomendam a aquisição, não tenham reparado nisso, ou eles próprios não tenham já pedido, mas porque ou não há ninguém que venda, ou quando vendem, é preciso ultrapassar um certo tipo de questões procedimentais de comprar, que às vezes podem impedir a própria compra. Nesse

353- 358: Recursos

comprar, que às vezes podem impedir a própria compra. Nesse ponto de vista, volta aqui as questões orçamentais, que impõem uma forte limitação à instituição de ensino superior

prosseguir com o seu objectivo. Mas a biblioteca não é muito forte, na medida em que tem pouca oferta em termos bibliográficos.

377- 384: Recursos

trabalho docente. Entre outras coisas, havia um conjunto de comissões, às quais tínhamos que consagrar trabalho e esse trabalho era um trabalho burocrático, um trabalho administrativo. Nada tendo eu contra esse tipo de trabalho, tenho que me lembrar que sou docente, e neste ponto de vista, os docentes tem outro tipo de obrigações, e deviam ter a possibilidade temporal de se dedicarem a elas, de maneira exclusiva ou praticamente exclusiva. Portanto, havia aqui

384- 391: Recursos

exclusiva ou praticamente exclusiva. Portanto, havia aqui alguma tradição, que está esbatida, mas não está necessariamente extinta de fazer com que o trabalho dos professores, não fosse só especificamente o trabalho de docência, de investigação, de trabalho de reflexão conjunta, mas que passasse por outros pontos e outras áreas que eu tenho efectivamente algumas dúvidas que são trabalhos de docentes.

407- 413: Recursos

para uma formação de carácter tutorial. Ou seja, vai permitir, que num futuro próximo, pelo menos, para o eventual emagrecimento da componente docente aqui na escola e para a manutenção de estratégias e características antigas, num modelo novo, que é sobretudo um modelo de licenciatura de ciclo único, que permite uma articulação maior entre cursos e disciplinas. Isso sim, também se ganha.

441- 444: Recursos

contradições da própria matéria. Ou seja, tenho o mesmo número de alunos e desse ponto de vista não posso fazer aulas utilizando outro tipo de processos pedagógicos e neste caso, métodos pedagógicos. Ou seja, vejo Bolonha implementada, mas

455- 460: Recursos

quebrar o ciclo do ensino reprodutivo. Por outro lado, uma questão que me tenho referido, isto é, o número de pessoas, ou seja, o professor ter um horário diferente, ou o mesmo tipo de horário, mas planeado de forma diferente, mas sobretudo traduzir esse horário numa relação com alunos, que não reproduza os métodos prévios. Ou seja, eu não posso

460- 464: Recursos

não reproduza os métodos prévios. Ou seja, eu não posso implementar Bolonha, como Bolonha se quer definir, se mantenho de forma inalterada o mesmo tipo de ratio professor-alunos. Se mantenho de forma inalterada o mesmo tipo de possibilidade na sala e fora da sala o ensino. Sobretudo

Columna /\$Entrevistado R III

]--> Recursos -----

archivo: entrevista r 3.rtf segmento /\$Entrevistado R III

43- 47: Recursos

professor, uma maior disponibilidade. Ou seja, as turmas tem que ser pequenas, o ratio professor/aluno tem que ser diferente do que é hoje, não se pode continuar a colocar dentro de auditórios a grande quantidade de alunos que se coloca hoje em dia. Tem que se ter também capacidade

47- 50: Recursos

coloca hoje em dia. Tem que se ter também capacidade tecnológica, tem que se estar muito dentro das metodologias novas de ensino, como por exemplo o trabalhar através do e-learning. Tem que realmente existir uma grande formação por

52- 58: Recursos

na aquisição de conhecimento. E por questões económicas, dizemos sim senhor, que aplicamos e estamos a aplicar o processo de Bolonha, mas depois as bases da sua aplicabilidade, não se fazem como deviam, porque continua-se a ter muitos alunos dentro da sala de aula, continuamos a não ter as horas de formação adequadas para os professores e continuamos com a mesma carga horária. Portanto há um

119- 124: Recursos

R. Fundamentalmente os fins a que me refiro são condições de ensino. Condições quer da própria instituição, em si, fisicamente, quer condições das próprias direcções, dos próprios presidentes, dão aos respectivos professores na gestão da Escola relativamente a protocolos, a acordos com fundações. Se são realmente gestões abertas, ou se são

135- 143: Recursos

R. Não está em Portugal, porque em Portugal fez-se apenas uma lavagem superficial do ensino. Eu não considero que esteja a ser bem implementado, porque continua-se a ter graves problemas financeiros, as instituições não facilitam, quer a nível financeiro, quer a nível de disponibilidade aos professores para fazerem a sua formação, continuamos a ter auditórios cheios de alunos, por vezes os conteúdos programáticos das unidades curriculares não tem uma reforma profunda dos seus conteúdos. Portanto, há um conjunto de

151- 155: Recursos

R. Na minha opinião, penso que deveria existir uma verdadeira discussão nacional relativamente ao processo de Bolonha. Esta discussão deveria ser despejada de interesses e de conflitos políticos. Deveria ser ao nível da docência e depois deveria ser ao nível das chefias organizacionais das instituições. Eu

155- 160: Recursos

ser ao nível das chefias organizacionais das instituições. Eu penso que se começasse por baixo, pela questão de reuniões de docência com as várias instituições e só no final, então seria a discussão com os ministros, os ministérios, mas primeiro deveria haver uma discussão a nível nacional, até para um maior esclarecimento de como deveríamos ensinar.

161- 168: Recursos

Portanto, qual seria o objectivo que nós queríamos a nível do ensino superior, para o desenvolvimento do País? Quais as políticas a serem adoptadas? Quais as metodologias de ensino a serem adoptadas? Que competências se deseja que os alunos

tenham no final do 1º ciclo de estudos? E teria que ser uma discussão séria, com moderadores, uma discussão verdadeira e não uma discussão, por vezes, com duas ou três pessoas que escrevem a política do ensino e não ouvem os docentes.

olumna /\$Entrevistado RA I

> Recursos

arquivo: entrevista r a 1.rtf segmento /\$Entrevistado RA I

68- 70: Recursos

R. Porque não tenho tempo, é impossível. Não tenho tempo. Nós temos um número limitado de aulas e um número limitado de horas.

100- 103: Recursos

R. Dependendo do número de alunos. Se eu estou a falar de aula teórica, onde eu posso ter às vezes entre cinquenta à minha frente, obviamente que não, a não ser dois ou três que estão mais por perto. Se eu estou a falar de aulas mais

103- 107: Recursos

estão mais por perto. Se eu estou a falar de aulas mais teórico práticas, com um número mais reduzido de alunos, consegue-se, por exemplo, com apresentação de análise de casos, consigo ver se a matéria foi ou não foi devidamente apreendida. Mas não é essa a orientação que eu costumo dar às

olumna /\$Entrevistado RA II

-> Recursos

arquivo: entrevista r a 2.rtf segmento /\$Entrevistado RA II

5- 7: Recursos

R. Evidente que isso não é possível. Para já isso não é possível mesmo em situações de maior desafogo financeiro e de maior possibilidade institucional, não seria obviamente. Mas

36- 40: Recursos

lugar e à posição. Mesmo numa vertente pragmática e instrumental, no sentido de ter acesso a determinadas fontes, de arquivos, a certo tipo de possibilidades do exercício

- pedagógico e investigativo, que doutra forma seria impossível. Ou seja, há ganhos simbólicos, que acabam por ter
- 40- 42: Recursos
- impossível. Ou seja, há ganhos simbólicos, que acabam por ter recompensas não simbólicas, recompensas materiais bastante palpáveis, como remuneração e condições de trabalho.
- 94- 96: Recursos
- de pesquisar. Mas para isso eu teria de ter outro tipo de disponibilidade de horário, outro tipo de número de pessoas por turma, que eu agora não tenho.
- 139- 144: Recursos
- mesma formação. As impossibilidades depreendem-se com a confrontação do espírito de Bolonha com a realidade, na medida em que se vai encontrar resistências com tradições culturais, de vivência e de definição do próprio sistema formativo ao nível do ensino superior, que lhe colocarão evidentes dificuldades. Temos também as contingências
- 144- 148: Recursos
- evidentes dificuldades. Temos também as contingências orçamentais, contingências ao nível de formação de pessoal. Desta forma, evidentemente que a concretização das possibilidades redundem algumas impossibilidades. Veja-se o caso de Portugal.
- 153- 154: Recursos
- R. Contingências orçamentais, como é que eu posso fazer ensino tutorial com turmas de quarenta alunos? Por outro
- 165- 169: Recursos
- escolher disciplinas até de uma área muito diferente. De uma forma geral, as contingências são as orçamentais, as contingências típicas de uma certa forma de estruturação da organização, da transmissão de conhecimento, em termos da universidade e do politécnico português. Depois haverá outro
- 169- 175: Recursos
- universidade e do politécnico português. Depois haverá outro tipo de contingências que tem a ver com a própria baixa

formação dos docentes, e nisso incluo-me eu próprio, nas possibilidades, nos procedimentos e métodos, no conhecimento, no fundo, de formas de exploração do conhecimento que mais uma vez extravasem o campo daquilo que fomos habituados, das formas tradicionais de exploração do conhecimento. Ou seja,

175- 177: Recursos

formas tradicionais de exploração do conhecimento. Ou seja, contingências ao nível orçamental, ao nível formacional e ao nível da cultura universitária e politécnica.

192- 200: Recursos

instituições, mas que aqui vai servir em grande medida a reduzir as possibilidades de um conjunto de docentes a trabalhar, ou seja, o pretexto de Bolonha permitiu que um conjunto de matérias e um conjunto de programas curriculares fossem modificados, no sentido da recuperação pretérita de uma via mais tecnicizante desta Escola, através da reinstauração de um conjunto de disciplinas vistas como essenciais por um conjunto de agentes aqui e vista como não essenciais por outro conjunto de agentes. E houve um conjunto

Columna /\$Entrevistado RA III

--> Recursos -----

archivo: entrevista r a 3.rtf segmento /\$Entrevistado RA III

51- 58: Recursos

R. A vertente tecnológica poderá constituir uma comunicação mais rápida e fácil entre instituições de ensino e hospitais, sejam eles nacionais ou internacionais, no sentido em que deverão existir plataformas de conversação e de contacto, para que se possam ser partilhadas experiências entre instituições, com vista à resolução de problemas em comum e ainda essa plataforma poder ser uma forma de partilha de investigação. Outros meios como o e-learning e

58- 60: Recursos

partilha de investigação. Outros meios como o e-learning e as video-conferências também poderão desenvolver o

- conhecimento da Radioterapia. Considero que a parte
- 60- 65: Recursos
- conhecimento da Radioterapia. Considero que a parte tecnológica, quer no âmbito das tecnologias de informação e comunicação quer no âmbito da tecnologia propriamente dita da radioterapia, ou seja, os equipamentos da radioterapia irão desenvolver a vertente científica da radioterapia aumentando assim o conhecimento. A Escola poderia investir a
- 65- 72: Recursos
- aumentando assim o conhecimento. A Escola poderia investir a nível tecnológico, nos equipamentos de radioterapia, como os simuladores ou aceleradores lineares, para um aumento da qualidade de ensino e conseqüentemente no desenvolvimento do conhecimento da radioterapia, no sentido que os alunos poderiam manejar diariamente os equipamentos, desenvolvendo competências cada vez maiores e com maior qualidade, em comparação com a aprendizagem através de aulas expositivas.
- 73- 73: Recursos
- No entanto, por questões financeiras isso é muito difícil.
- 77- 83: Recursos
- R. Sim, sem dúvida. No entanto, aqui na Escola, na área da radioterapia é necessário um investimento muito grande por parte da Escola, ou através de doações no que respeita a equipamentos, para que os alunos consigam logo no início do curso, desenvolver, reflectir e criar novas formas conhecimento através do contacto com os equipamentos que irão trabalhar no futuro. E ainda a realização de mais
- 83- 87: Recursos
- irão trabalhar no futuro. E ainda a realização de mais parcerias entre as instituições, com a possibilidade de os professores a tempo inteiro deslocarem-se aos próprios serviços para a leccionação de aulas práticas, utilizando a tecnologia da própria instituição.
- 91- 92: Recursos
- R. A capacidade tecnológica é fundamental para me obrigar

- inclusive a mudar a metodologia de ensino. Eu só consigo
- 92- 97: Recursos
- inclusive a mudar a metodologia de ensino. Eu só consigo desenvolver competências nos alunos, quer equipamento informático, quer equipamento de radioterapia, de modo a que eles possam manejar para desenvolverem competências quer de ensino, quer de investigação, ou seja, um pensamento reflexivo para além do quotidiano.
- 102- 104: Recursos
- R. Teria que adquirir as plataformas de e-learning. Depois fazer formação para toda a equipa de docentes de radioterapia, para que funcionasse bem com a plataforma. De
- 104- 108: Recursos
- radioterapia, para que funcionasse bem com a plataforma. De seguida aplicaria através de realização de casos práticos com problem based learning, mini testes, reflexões de artigos científicos, com prazos estabelecidos conforme os objectivos da disciplina.
- 121- 124: Recursos
- R. Poderia conceder-me gabinetes maiores, com luminosidade natural, outro tipo de arejamento, com equipamento ergonómico desde as cadeiras, a secretárias, ao próprio teclado e rato do computador. Equipamento que nos permite
- 124- 126: Recursos
- teclado e rato do computador. Equipamento que nos permite trabalhar mais horas sem efeitos secundários, como por exemplo dores nas costas. Gabinetes melhor equipados. Mais
- 126- 131: Recursos
- exemplo dores nas costas. Gabinetes melhor equipados. Mais laboratórios de radioterapia com equipamento quer ao nível de software, quer a nível de tecnologias em radioterapia como um simulador, ou um acelerador linear, que permitam o desenvolvimento de investigação bem como tratamento de doentes em parceria com outras instituições hospitalares.
- 139- 143: Recursos

por sua vez de conhecimento. Ou seja, a disponibilização de outro tipo de equipamento, um funcionamento diferente da própria gestão do serviço e os trabalhos por eles desenvolvidos, permitiam um melhor e mais profundo conhecimento da própria radioterapia.

157- 161: Recursos

ensino. No entanto, não houve uma discussão sobre as linhas gerais de como é que as instituições poderiam aplicar o próprio processo, isto é, indicações de ajuda às instituições para a realização do processo de Bolonha nas próprias instituições. Por exemplo, o processo de Bolonha

161- 168: Recursos

próprias instituições. Por exemplo, o processo de Bolonha refere que as turmas devam ser mais pequenas. Existiram instituições, como o caso aqui da Escola, que isso não aconteceu. Porquê? Deveria existir uma equipa, como a equipa de acreditação dos cursos, que ajudasse as instituições a aplicar o processo de Bolonha, ou seja, deveriam ser estudadas as condições que as instituições tinham e como poderiam as instituições fazer para aplicar os critérios. O

168- 171: Recursos

poderiam as instituições fazer para aplicar os critérios. O que acontece é que não se contrata mais professores, não se adquire mais equipamento e o número de alunos aumenta e no fundo diz-se que se está a aplicar o processo de Bolonha.

B.12. CATEGORIA ANALÍTICA REMUNERAÇÃO

ANÁLISIS DE TABLA

9 con 0 con 0 columnas:

1. nivel: /\$Entrevistado I
 /\$Entrevistado II
 /\$Entrevistado III
 /\$Entrevistado R I
 /\$Entrevistado R II
 /\$Entrevistado R III
 /\$Entrevistado RA I
 /\$Entrevistado RA II
 /\$Entrevistado RA III

1 filas:

Remuneración

Columna /\$Entrevistado I

---> Remuneración

archivo: entrevista 1.rtf segmento /\$Entrevistado I

37- 39: Remuneración

é uma coisa que gosto muito de fazer. Mas não posso dizer que
 alguma vez na minha vida eu disse que queria ser um doutor,
 esse nunca foi um objectivo.

Columna /\$Entrevistado II

---> Remuneración

archivo: entrevista 2.rtf segmento /\$Entrevistado II

26- 33: Remuneración

Aliás, tenho alguma nostalgia, confesso, desse tempo em que
 recebíamos mal, trabalhávamos bastante, não quer dizer que
 trabalhemos menos agora, mas de facto recebíamos muito mal e
 a desoras, mas havia ali uma entrega e uma espécie de
 sinceridade muito curiosa, que eu também, digamos, de alguma
 forma vivi com alguma intensidade, na medida em que era mais

novo, estava a começar uma carreira e portanto as exigências até financeiras, não se me colocavam como se colocam hoje. Eu

61- 70: Remuneração

e descobrindo motivado para isto. Ou seja, a partir desta experiência tive outras experiências também, em áreas congêneres, noutras instituições de ensino superior, à que dou, neste momento, a sociologia, em que descobri curiosamente, (falava do triplo processo de aprendizagem) em que descobri uma área na qual não me especializei, quer durante a minha formação inicial, ao nível da licenciatura, quer depois nas especializações ao nível da formação avançada, quer ao nível do mestrado, quer a nível do doutoramento, que é a área da saúde. A área da saúde, a área

91- 97: Remuneração

gostaria de atingir, a médio e longo prazo. Um dos quais era, eventualmente, poder progredir, não diria na carreira, se é que ela existe, ou deixará de existir, mas seria progredir nesta casa, ou seja, sou professor adjunto e neste momento como as coisas estão, não sendo formalmente o fim da linha, é pelo menos um estagnar de linha, na minha perspectiva e contra o meu desejo um conjunto ainda significativo de anos.

108- 112: Remuneração

serão cumpridas a longo prazo. Para já, motiva-me a ideia em que estou a trabalhar para não ficar no lugar aonde estou, não só por razões financeiras, que não posso negar evidentemente, mas também por outras razões, simbólicas e por aí fora, no fundo, que me motivem a progredir. Mas também, o

201- 206: Remuneração

abstractamente, em grande medida me identifico. Portanto, Bolonha, do ponto de vista concreto, não sei o que é que me vai oferecer. Provavelmente me vai oferecer mais trabalho, por menos dinheiro ou pelo mesmo dinheiro e não me vai oferecer, sobretudo as vias de consecução da filosofia adjacente ao processo abstracto de Bolonha. Portanto, eu vejo

olumna /\$Entrevistado III

=====
]-> Remuneração -----

arquivo: entrevista 3.rtf segmento /\$Entrevistado III

Columna /\$Entrevistado R I
=====

]-> Remuneração -----

arquivo: entrevista r 1.rtf segmento /\$Entrevistado R I

Columna /\$Entrevistado R II
=====

]-> Remuneração -----

arquivo: entrevista r 2.rtf segmento /\$Entrevistado R II

97- 98: Remuneração

R. É claro que as questões financeiras não são más, mas não são estratosféricas. As questões simbólicas também são

110- 112: Remuneração

não é o que podem fazer. Além disso, entre o politécnico e o universitário há diferenças reais em termos de remuneração, mas outras também muito importantes. E isto repercute-se nas

Columna /\$Entrevistado R III
=====

]-> Remuneração -----

arquivo: entrevista r 3.rtf segmento /\$Entrevistado R III

Columna /\$Entrevistado RA I
=====

]-> Remuneração -----

arquivo: entrevista r a 1.rtf segmento /\$Entrevistado RA I

Columna /\$Entrevistado RA II
=====

]-> Remuneração -----

arquivo: entrevista r a 2.rtf segmento /\$Entrevistado RA II

40- 42: Remuneração

impossível. Ou seja, há ganhos simbólicos, que acabam por ter recompensas não simbólicas, recompensas materiais bastante palpáveis, como remuneração e condições de trabalho.

Columna /\$Entrevistado RA III

--> Remuneração

arquivo: entrevista r a 3.rtf segmento /\$Entrevistado RA III

B.13. CATEGORIA ANALÍTICA TUTORIA

ANÁLISIS DE TABLA

9 con 0 con 0 columnas:

- 1. nivel: /\$Entrevistado I
- /\$Entrevistado II
- /\$Entrevistado III
- /\$Entrevistado R I
- /\$Entrevistado R II
- /\$Entrevistado R III
- /\$Entrevistado RA I
- /\$Entrevistado RA II
- /\$Entrevistado RA III

1 filas:

Tutoria

Columna /\$Entrevistado I

]--> Tutoria

archivo: entrevista 1.rtf segmento /\$Entrevistado I

89- 97: Tutoria

que o Processo de Bolonha traz em relação a isso. Mais uma vez, a noção que eu tenho é que nós estamos a pegar no Processo de Bolonha aos bocadinhos e, ou se pega no Processo de Bolonha todo, e então aí nós começamos a ter aulas tutoriais, verdadeiramente, com grupos pequenos de alunos verdadeiramente, com trabalhos marcados, com o aluno a ter que trazer trabalho à medida...e o professor ter tempo de ir vendo à medida...e então isso é implementar o Processo de Bolonha. Agora não podemos é transformar o Processo de

Columna /\$Entrevistado II

]--> Tutoria

archivo: entrevista 2.rtf segmento /\$Entrevistado II

164- 173: Tutoria

possível fazer. Uma das coisas que Bolonha estabelece é a possibilidade de acompanhamento designado tutorial, ou seja, implicando isto ao mesmo tempo, uma autonomia maior do estudante para construir o seu próprio trajecto de aprendizagem, de aquisição, de incorporação crítica de conhecimentos, desenvolvendo competências como a capacidade de investigação autónoma, a capacidade de construção de trabalhos e de discussão dos mesmos, com um processo de pesquisa muito para além das pistas iniciais que os docentes podem fornecer e por aí fora. Sendo que, por outro lado, este

173- 177: Tutoria

podem fornecer e por aí fora. Sendo que, por outro lado, este ensino tutorial significa um número de horas também designadas de contacto com o aluno, que não passam só pela relação professor-aluno clássica presente numa sala de aula, em que há sobretudo, um conjunto de pressupostos positivos.

178- 184: Tutoria

Portanto, o ensino tutorial extravasa isto, é mais do que isto, significa que há um acompanhamento diferente do próprio aluno, fora do contexto de aula, numa abordagem, podemos considerar talvez mais próxima daquilo que são as preocupações, mais próxima daquilo que são os dilemas, mais próxima daquilo que são os sucessos e os determinados níveis que o aluno vai atingindo. Mas a verdade é que isso é

189- 195: Tutoria

confrontado com a antítese do que Bolonha pode ser. Até porque eu tenho a experiência externa, estrangeira, uma breve experiência, de ter acompanhado aulas de estilo seminário num sistema de ensino de nível mundial e esse sistema de ensino baseava-se simplesmente nesse tipo de acompanhamento tutorial na prática. Portanto estamos a falar do sistema anglo-saxónico. Agora, acontece que eu vejo de uma forma muito

Columna /§Entrevistado III

]-> Tutoria

archivo: entrevista 3.rtf segmento /\$Entrevistado III

19- 28: Tutoria

R. Para mim, os maiores desafios é a aplicabilidade do próprio processo de Bolonha. Teoricamente, ele tem muitos pontos positivos, penso que existe ainda problemas, nas próprias instituições, quer a nível da parte física das instituições estarem preparadas, com meios tecnológicos, para que se possa aplicar as novas metodologias de ensino e a preparação da própria docência para um novo modelo de ensino, que aparece agora e que os professores, ao fim ao cabo, acabam por estar um bocadinho viciados no modelo expositivo do modelo antigo. Portanto, esta mudança, deveria ser uma

Columna /\$Entrevistado R I

=====

--> Tutoria

archivo: entrevista r 1.rtf segmento /\$Entrevistado R I

121- 123: Tutoria

objectivo negativo. Outro exemplo, um aspecto positivo, diminuir-mos o tempo, o número de aulas expositivas e aumentar-mos o número de aulas tutoriais, é positivo, óptimo.

124- 127: Tutoria

Se nós fizermos as duas coisas, ou seja, se realmente diminuir-mos as aulas expositivas e aumentar-mos as tutoriais, porque se só fizermos metade, é extremamente negativo.

240- 246: Tutoria

R. Trabalho que é feito semanalmente. Olhe, muito simples, neste momento tenho trabalhos à medida. Aquilo que aconteceu com a ida para os Açores, que é uma coisa mais tutorial à distância. E aquilo que eu tenho é uma questão por semana e aquilo que eles fazem é mandarem-me as respostas, que eu vou ler corrigir, reenviar e mostrar quais são os pontos que não estão devidamente trabalhados. Ou seja, quando eu digo à

275- 280: Tutoria

duas. E isso queria dizer um aumento das aulas tutoriais, ou

seja, só pego na diminuição do número de horas, ou seja, pego naquilo que me é interessante, principalmente em termos financeiros e por e simplesmente negligencio tudo aquilo que é em termos de qualidade académica ou qualidade pedagógica, pronto e é isso que se fez. No fundo nada mudou, porque o que

Columna /\$Entrevistado R II

]--> Tutoria

arquivo: entrevista r 2.rtf segmento /\$Entrevistado R II

188- 190: Tutoria

Nesse ponto de vista, a questão tutorial, enquanto processo chave, ou dos processos chave, aos quais preside o esforço de concretização do processo de Bolonha, esfuma-se, perde-se.

Columna /\$Entrevistado R III

]--> Tutoria

arquivo: entrevista r 3.rtf segmento /\$Entrevistado R III

37- 43: Tutoria

R. Eu acho que o maior desafio é a aplicabilidade e porquê? Porque no processo de Bolonha, no meu entender, para se conseguir os objectivos que se deseja, como a autonomia do aluno relativamente a desenvolver a capacidade de estudo sozinho, de reflectir sozinho e o professor a ajudar nesta construção do pensamento reflexivo, requer por parte do professor, uma maior disponibilidade. Ou seja, as turmas tem

Columna /\$Entrevistado RA I

]--> Tutoria

arquivo: entrevista r a 1.rtf segmento /\$Entrevistado RA I

30- 34: Tutoria

R. Porque é um facto, porque é o que na realidade se realiza aqui na ESTeSL. O que nós temos é um caminho de redução de aulas expositivas e a não substituição do restante número de horas por aulas tutorais. Isso é o que acontece verdadeiramente aqui na Escola.

78- 83: Tutoria

na aula, não há resposta. Se nós tivéssemos aulas verdadeiramente tutoriais e eu tivesse à frente de quatro, cinco ou seis pessoas, eu penso que seria diferente, as pessoas sentiam-se mais responsabilizadas. Agora, no meio de quarenta, que nenhum leu, não pesquisou nada, nem coisa nenhuma, acaba por haver uma desresponsabilização, digamos.

Columna /\$Entrevistado RA II

[]--> Tutoria -----

arquivo: entrevista r a 2.rtf segmento /\$Entrevistado RA II

88- 94: Tutoria

que presto nesta instituição. Em relação às responsabilidades ao nível da forma autónoma que eu poderia abordar certo tipo de perspectivas, ou seja, trabalhar com os alunos num registo mais tutorial, mais de orientação, mais de acompanhamento, incidindo mais o trabalho sobre a matéria em regimes de reflexão, discussão conjunta, capacidade crítica e autónoma de pesquisar. Mas para isso eu teria de ter outro tipo de

153- 154: Tutoria

R. Contingências orçamentais, como é que eu posso fazer ensino tutorial com turmas de quarenta alunos? Por outro

154- 162: Tutoria

ensino tutorial com turmas de quarenta alunos? Por outro lado, porque o ensino propugnado por Bolonha é um ensino que vai directamente muito contra ao ensino de países como Portugal. Ou seja, somos um País pouco habituado a um sistema de ensino de disseminação e de transmissão de conhecimento que não passe pela via expositiva e por uma definição hierárquica e desigual, em termos de poder, que uns têm e outros não têm, da forma como essa via de transmissão se processa. Por outro lado há a questão relacionada com a forma

Columna /\$Entrevistado RA III

[]--> Tutoria -----

chivo: entrevista r a 3.rtf segmento /\$Entrevistado RA III

