

O PROCESSO DE BOLONHA NO SEU TERCEIRO ANO DE EXISTÊNCIA

Olhares diversos para um debate útil

Preciosa Fernandes*

O texto que aqui se apresenta tem por base o debate ocorrido na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), no dia 13 de Maio de 2009, sob o tema «Educação em Debate – Políticas e pedagogia no ensino superior: desafios de Bolonha», promovido pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). Uma parte do texto ancora-se nos discursos dos participantes, recorrendo sempre que me parecer pertinente a excertos das «falas» dos intervenientes. Assim, o propósito principal deste texto é divulgar esta iniciativa e contribuir para difundir e ampliar o debate sobre o Processo de Bolonha. O texto está organizado da seguinte forma: i) um primeiro ponto que contextualiza o debate e no qual, de forma breve, situo as intenções que lhe subjazem, no contexto das políticas educacionais que estão a ocorrer, e apresento os participantes; ii) um segundo momento em que situo o foco das intervenções de acordo com a ordem em que foram proferidas; e iii) um terceiro momento em que procuro construir um diálogo entre as diferentes intervenções.

Palavras-chave: Processo de Bolonha, ensino superior, aprendizagem autónoma

1. Contextualizando o debate

Passados três anos da implementação do Processo de Bolonha (PB) em Portugal, após a publicação do Decreto-Lei nº 74/2006, a realização de um debate público sobre os desafios então lançados às instituições de ensino superior (IES) e sobre os modos como estão a ser concretizados os princípios e as orientações preconizados para a formação reveste-se, a meu ver, de relevância para

* CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

as comunidades docente e discente da Universidade do Porto. É neste sentido que se enquadra o debate organizado pelo CIE da FPCEUP e que teve como intenção geral confrontar diferentes pontos de vista que contribuíssem para um aprofundamento da reflexão sobre o (já) *vivido* e abrir caminhos para novas leituras susceptíveis de melhorar os processos em curso. Constituíram o painel: António Magalhães, investigador do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES), especialista em Políticas do Ensino Superior e professor na FPCEUP; Carlinda Leite, investigadora do CIE, especialista em Educação, promotora na Universidade do Porto de iniciativas sobre Pedagogia no Ensino Superior (GIIPUP¹) e professora na FPCEUP; José Manuel Martins Ferreira, investigador do Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores do Porto (INESC Porto), professor na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP) e fundador do Laboratório de Ensino e Aprendizagem²; Rui Reis, presidente da Associação de Estudantes da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP).

Embora a sessão tenha sido estruturada em torno de quatro intervenções, cada uma delas assumiu diferentes focos de análise e, obviamente, diferentes significados no contexto global do debate. Assim, as duas primeiras intervenções, de António Magalhães e de Carlinda Leite, focaram aspectos da *macropolítica* e de ideologia conceptual do PB, problematizando, respectivamente, o contexto político em que ocorre e as prioridades políticas em que assenta e os princípios base que convencionam e que são configuradores de um novo paradigma de formação para o ensino superior. Trata-se, neste caso, de *macroleituras* cujos eixos de análise reportam para níveis de reflexão diferenciados, mas complementares. As intervenções de José Manuel Martins Ferreira e de Rui Reis remetem para uma «visão de terreno». Martins Ferreira centra-se, essencialmente, na apresentação do projecto Laboratório de Ensino e Aprendizagem, dispositivo que pretende debater questões relevantes para a melhoria da qualidade pedagógica, promovendo várias iniciativas, de entre as quais a formação constituiu uma forte componente. A participação de Rui Reis devolve ao debate um olhar «de terreno» do ponto de vista do estudante, sujeito central no PB, olhar esse que se forma sobretudo a partir da ideia de que a *mudança de paradigma* de formação não foi ainda alcançada na prática. Neste caso, sendo leituras de *nível micro* e podendo parecer divergir nos focos de abordagem, constituem, contudo, olhares que *se encontram* nas mesmas finalidades, como mais à frente procurarei argumentar.

O debate foi moderado pela vice-reitora da Universidade do Porto, Maria de Lurdes Correia Fernandes.

¹ O GIIPUP (Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto), coordenado por Carlinda Leite, teve a sua origem na Acção-Piloto de Actualização Pedagógico-Didáctica de Docentes da Universidade do Porto realizada em 2005, na FPCEUP, na sequência das actividades do grupo «Para uma aprendizagem eficaz», grupo este criado pelo Professor Marques dos Santos, em 2004-05, na Reitoria da Universidade do Porto.

² O Laboratório de Ensino e Aprendizagem foi criado no início do ano lectivo de 2008-09 pela Direcção da FEUP, em parceria com a FPCEUP.

2. Situando o foco das intervenções...

Intervenção 1 – Implementação do processo de Bolonha em Portugal

António Magalhães, focando a sua intervenção na *implementação do Processo de Bolonha em Portugal*, refere que «em qualquer processo temos de ser actores e temos de ter agência»³. E, na base desta ideia, sugere que «o Processo de Bolonha precisa de ser agenciado por nós»⁴, deixando, assim, antever o pensamento de que a mudança prevista está ainda por fazer, e por ela todos somos co-responsáveis. Ainda que não manifestando um discurso entusiástico sobre o assunto, evidencia, todavia, o facto de no quadro da declaração que institui o PB⁵ este ser reconhecido como o «projecto mais ambicioso alguma vez empreendido neste âmbito de actuação de política educativa», e de ter como principal objectivo construir uma «maior “convergência” de políticas europeias para o ensino superior». Esta visão aproxima-se da que é sustentada por Stephen Ball (2001), quando refere estarmos na presença de um «novo *paradigma de governo educacional*, a nível europeu, articulado com o fenómeno da globalização, e que tem vindo a ser designado de “transferência de políticas”, empréstimo de políticas (...) ou de desenvolvimento de uma linguagem comum que é articulada nos relatórios governamentais» (*ibidem*: 100).

A visão de Ball (2001) parece, de facto, ser ilustrativa da política que subjaz ao PB. Como sustenta Magalhães, o discurso da Declaração de Bolonha evidencia como principal estratégia a «harmonização (e não padronização) dos sistemas educativos superiores»⁶ e enuncia como cerne a «criação de quadros de qualificação europeus» e toda a terminologia que lhe está associada: *core curriculum*, *learning outcomes*, de acordo com o *European Credit Transfer System* (ECTS).

No que respeita à realidade portuguesa, este especialista em políticas do ensino superior contextualiza o PB, por um lado, por referência à consolidação de um sistema de ensino superior de massas (a partir de 1974) e, por outro, ao actual declínio de procura de acesso ao ensino superior⁷. Nesta sua leitura, considera que «o desenvolvimento do PB em Portugal deve ser enqua-

³ Notas recolhidas no decurso do debate.

⁴ Nesta sua alegação utiliza a «história» da nêspira: «uma nêspira estava na cama deitada... muito calada a ver o que acontecia. Chegou a velha e disse: olha uma nêspira e zás comeu-a... é o que acontece às nêspiras que ficam deitadas, caladas a esperar o que acontece...» (Mário-Henrique Leiria, *Contos do Gin Tónico*).

⁵ Estou a referir-me à Declaração de Bolonha, enquanto documento conjunto assinado pelos ministros da Educação de 29 países europeus, reunidos na cidade de Bolonha, em 19 de Junho de 1999.

⁶ Elementos retirados do documento de suporte à conferência (PPT).

⁷ Segundo Magalhães, depois de um aumento de participação de estudantes no ensino superior de cerca de oito vezes, relativamente a 1974, assistimos actualmente a um abrandamento do número de alunos que acedem ao ensino superior por razões que, em sua opinião, se prendem com normas mais exigentes de entrada no ensino superior e com questões demográficas.

drado no contexto da tensão entre a consolidação de um sistema ES de massas e a questão da qualidade da investigação e da educação desenvolvida no sistema⁸.

Recorrendo ao discurso do Relatório da Comissão de Acompanhamento (2006) ao PB em Portugal, este mesmo investigador dá-nos conta que ele evidencia «uma tendência muito positiva nas percepções de alguns dos actores envolvidos» (*ibidem*). A este propósito, evocando dados de relatórios de avaliação de directores das IES e de directores de curso, o autor dá conta da visão optimista de representantes de «30 universidades públicas, 39 de universidades privadas, 46 politécnicos públicos e 46 politécnicos privados» que «avaliaram positivamente (numa escala de 1 a 5) o processo de definição de competências associado aos cursos e unidades curriculares» (*ibidem*). Aponta também o facto de o relatório do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2007) e de o *Bologna Follow-up-group* (2007) fazerem também uma avaliação positiva sobre a implementação do PB em Portugal.

A esta tendência optimista dos discursos, Magalhães contrapõe a ideia de que o «Processo de Bolonha é uma oportunidade para o governo reorganizar as suas estratégias de condução política dos sistemas das instituições e destas redesenharem as suas estratégias num contexto de competição» (*ibidem*), neste caso europeu, o que vem romper com uma política de autonomia das IES até então vigente. Neste sentido, em sua opinião, constata-se «a necessidade de os governos necessitarem de conduzir mais efectivamente os sistemas» (*ibidem*). Neste contexto invoca o papel que o RJIES⁹ teve no reforço de uma política de maior controlo por parte do Estado na educação superior.

Em convergência com este seu olhar, o autor situa outras visões menos positivas sobre o PB como é o caso do relatório *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area* (Croisier, Puser & Smidt, 2007). Este relatório, na opinião de Magalhães, levanta questões que fazem moderar o espírito de confiança e de optimismo em relação ao PB, nomeadamente em aspectos como: «a articulação entre ciclos» (pp. 16-20); «os diferentes tipos de mestrado»; «a transição de estudantes entre politécnicos e universidades»; «a utilização incorrecta e superficial do ECT, do Suplemento ao Diploma e o desinvestimento das IES no desenvolvimento do Quadro Europeu de Qualificações» (pp. 36-47), etc. Nesta ordem de ideias, este especialista em Políticas do Ensino Superior caracteriza o PB como se tendo desenvolvido até ao momento a «duas velocidades»: i) uma «alta velocidade» relativa ao «desenvolvimento da agenda (reuniões bienais dos ministros europeus envolvidos; relatórios nacionais e de *follow-up*»; ii) uma «baixa velocidade» no que respeita ao «processo de implementação institucional»¹⁰.

Pese embora o facto de assumir uma posição de advertência e de cautela em relação a estes aspectos, Magalhães não se identifica como um opositor ao PB. Com efeito, neste novo paradigma

⁸ Elementos retirados do documento de suporte à conferência (PPT).

⁹ Regime jurídico das instituições de ensino superior, Lei nº 62/2007, de 10 de Setembro.

¹⁰ Elementos retirados do documento de suporte à conferência (PPT).

educacional, ele valoriza a importância atribuída ao estudante como sujeito central na construção da sua aprendizagem e justifica-o recorrendo, entre outras, às seguintes expressões: o «empoderamento do estudante; o desenvolvimento da sua capacidade e responsabilidade para expressar a sua diferença; a promoção do trabalho em equipa; a ajuda mútua; o *learning by doing*» (*ibidem*). Todavia, e em jeito de repto final, interroga se estará, de facto, a acontecer uma alteração ao paradigma educacional chamando a atenção para a existência de novas categorias educacionais que, em seu entender, retiram centralidade aos conhecimentos em favor das competências. Tal alteração, do seu ponto de vista, introduz o risco de o «conhecimento deixar de ser um *input* formativo para ser uma série de competências» que podem, «tal como o dinheiro (Bernstein, 1996), passar através dos indivíduos sem os transformar» (*ibidem*).

Alertando para uma posição de maior prudência em relação ao futuro, o autor termina a sua intervenção lembrando a necessidade de «temperar algum optimismo pedagógico com algum ceticismo sociológico» admitindo, assim, a indispensabilidade de contextualização das políticas educacionais. Com efeito, não posso deixar de concordar com este lado da questão e de considerar que esta política europeia de educação, como lembra Ball (2001), exige a combinação de políticas globais com políticas locais ou, como sugere este último autor, uma posição «pós-política», isto é, uma posição de afirmação de abordagens contra-hegemónicas de valorização das especificidades culturais, sob pena de as políticas localizadas se tornarem demasiado frágeis.

Ter-se-á tido esta consciência na organização dos processos de adesão ao PB nas IES em Portugal?

Em síntese, considerando, como aludi inicialmente, que a intervenção de António Magalhães se foca em aspectos da *macropolítica*, ela representa, por isso, uma leitura da implementação do PB cuja tónica é a *agenda* mais do que a *agência*. Por esse motivo, a sua intervenção permitiu uma compreensão clara dos fundamentos que estiveram na base do PB e, simultaneamente, uma visão do modo como se foi institucionalizando em Portugal.

Intervenção 2 – Olhar a pedagogia no ensino superior face aos desafios de Bolonha

Carlanda Leite começa por situar os objectivos da sua intervenção e avança desde logo com a ideia de que o PB serviu pelo menos para obrigar «a pensar no exercício da docência; do ensinar e criar condições para que se aprenda»¹¹. Ora, ainda que possamos, como referi, situar esta intervenção numa *leitura macro*, esta ideia da autora reporta de imediato para um efeito concreto do PB. Na verdade, a tónica da reflexão trazida por Carlanda Leite passa a ser o *exercício docente* no ensino superior. Para esta investigadora, não há dúvidas de que estamos perante um novo paradigma de formação que exige um «modo de trabalho pedagógico» (MTP) baseado essencialmente na *comunicação*.

¹¹ Ideia recolhida no decurso do debate.

Na linha do alerta feito por António Magalhães de que um dos riscos do PB seria o de os conhecimentos poderem ser preteridos em relação às competências, Leite completa essa visão argumentando que «não basta conhecer... é preciso desenvolver competências que permitam intervir em situações reais e lidar com a imprevisibilidade»¹², evidenciando, naturalmente, o lugar importante que os conhecimentos ocupam na leitura correcta das situações e no delineamento de intervenções coerentes. Isto pressupõe, obviamente, um entendimento de competência não limitado a um desempenho e/ou habilidade específica, ou à aplicação do conhecimento, mas algo que se amplia à capacidade de os/as estudantes responderem adequadamente às situações e/ou problemas com que se defrontam, quaisquer que sejam os contextos em que se encontram.

Assim sendo, a autora interroga: «que implicações tem esta visão para a docência no ensino superior?».

Assumindo-se como uma optimista pedagógica, defende a tese de que é necessário o recurso a um modo de trabalho pedagógico que crie condições favoráveis à aprendizagem e que «incite os estudantes a identificar as situações e/ou os problemas e a encontrar os modos mais adequados para sobre eles intervir»¹³, numa visão próxima do que Lesne (1997) designa por MTP3 e considera constituir um modo de trabalho pedagógico de *tipo apropriativo*. Neste seu posicionamento convoca Perrenoud (2000) para elucidar sobre áreas de competências¹⁴ de referência prioritária para todos os professores e explicita um conjunto de princípios de base à docência¹⁵. Sendo a *aprendizagem autónoma* um dos pilares do PB, Leite sustenta a ideia de que esta não se faz de forma isolada e individual. Ao contrário, exige o estabelecimento de acordos¹⁶, que possam ser

¹² Ideia recolhida através da gravação áudio, da sessão.

¹³ Excerto retirado da gravação áudio, da sessão.

¹⁴ De entre essas áreas de competências, a autora destaca as seguintes: organizar e animar situações de aprendizagem; gerir a progressão das aprendizagens dos estudantes; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação pedagógico-didáctica de modo a assegurar que todos aprendam; implicar os estudantes na sua aprendizagem e no seu trabalho; trabalhar em equipa; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; gerir a sua própria formação contínua, de modo a procurar a formação adequada para as dificuldades que vai encontrando.

¹⁵ A autora desataca os princípios base para a docência no ensino superior: privilegiar os modos de acesso ao conhecimento e à utilização de conhecimentos mais do que a acumulação de conhecimentos; orientação dos modos de trabalho pedagógico que tenha por referência competências académicas, pessoais, sociais e profissionais a desenvolver pelos estudantes; acompanhamento tutorial do processo de aprendizagem e de formação dos estudantes; estabelecer, com os/as estudantes, contratos didácticos que permitam organizar e gerir actividades de aprendizagem, a realizar nas sessões presenciais, mas também fora dessas sessões presenciais; planificar os momentos de contacto e de apoio tutorial aos estudantes não só para a construção do conhecimento, como também para o desenvolvimento de competências para esse agir inteligente.

¹⁶ O entendimento de *acordos* a que aqui me estou a referir aproxima-se da ideia proposta por Fieldman (2006: 93) de que «não é somente necessário um acordo de grandes princípios, mas também um consenso sobre possíveis alternativas» construído com a participação de todos os sujeitos envolvidos na situação, significando, por isso, que a procura de acordos implica, necessariamente, a existência de debate.

traduzidos em *contratos didácticos* que explicitem as «regras do jogo» e que permitam que docentes e estudantes assumam compromissos e se co-responsabilizem pela sua concretização.

Nesta sua intervenção, a autora faz alusão à importância do sistema *b-learning* enquanto dispositivo que, em sua opinião, «dá possibilidades de acompanhar e de ampliar o contacto com os estudantes que as aulas presenciais nem sempre permitem». Naturalmente que me revejo neste ponto de vista da autora e com ela também reconheço as potencialidades deste modelo de ensino-aprendizagem na construção de um entendimento da avaliação como dispositivo de formação.

Um outro foco da sua intervenção diz respeito ao «domínio de saberes para o exercício da docência». Na esteira de Imbernón (1994), Carlinda Leite situa um conjunto de três saberes considerados essenciais ao exercício da docência no ensino superior: i) *saber científico*; ii) *saber pedagógico*; iii) *saber cultural*; e iv) *saber da prática docente*. Reconhecendo a validade destes diferentes saberes, a autora chama a atenção para a importância da sua coexistência, advertindo para o facto de o saber da experiência não ser suficiente se não for acompanhado de uma reflexão sustentada em saberes de carácter científico e vice-versa. Como refere: «o jeitinho não chega» e «não basta o saber de uma área disciplinar» para que exista uma boa prática docente.

Defendendo a ideia de que o PB «traz consigo» um novo paradigma de formação que exige de professores e de estudantes novos desafios e novas competências, sustenta que, se se reconhece que o conhecimento não é único, a posição a tomar é, pois, a de que faz sentido haver vários caminhos para alcançar conhecimentos diversos. Por isso, em sua opinião, o grande desafio parece ser este: «como conceber e desenvolver uma prática docente que possibilite a construção de caminhos de aprendizagem diversificados?».

Em concordância com a autora também considero que o PB exige a professores e a estudantes uma re-socialização com o seu papel e secundo Leite quando lembra que esta exigência é menos uma questão de *saber científico* e muito mais uma questão de *ordem pedagógica*.

Em síntese, Carlinda Leite termina a sua intervenção considerando que estamos perante uma nova realidade que exige aos professores uma maior abertura para novas aprendizagens. Considera, portanto, ser tempo para os professores do ensino superior admitirem que precisam de aprender. E neste aspecto posiciona-se em concordância com Magalhães, considerando que a mudança de paradigma de formação no ensino superior só será possível se todos formos *agentes* no sentido de agirmos, de facto, assumindo-nos como sujeitos produtores de mudança.

Intervenção 3 – O Laboratório de Ensino e Aprendizagem¹⁷: relato de uma experiência

A participação de José Manuel Martins Ferreira, assumindo neste debate um papel de contraponto com as duas anteriores intervenções, teve a mais-valia de tornar *pública* uma iniciativa con-

¹⁷ Para informações mais aprofundadas, ver site http://www.fe.up.pt/si/noticias_geral.ver_noticia?P_NR=8910.

junta entre duas IES que histórica, cultural, pedagógica, social e cientificamente sempre foram vistas como cumprindo designios diferentes. Ao mesmo tempo, a intervenção de Martins Ferreira revelou-se interessante pelo facto de contribuir para desmistificar a ideia de que as questões pedagógicas apenas dizem respeito às Ciências da Educação. Na verdade, enquanto experiência conjunta entre a FEUP e FPCEUP, é interessante perceber que a origem do processo esteve na instituição FEUP, através de proposta de José Martins Ferreira e, como foi realçado, esta proposta existiria independentemente do PB. É interessante também perceber o quanto já ganhámos, uns e outros, nesta partilha e na construção conjunta de ideias, de saberes e de experiências. Deste ponto de vista, o que foi relatado, ainda que circunstanciado, constituindo uma leitura que considere de *nível micro*, é revelador de que algo está já a bulir ao nível da atenção às questões pedagógicas no ensino superior.

Entrando agora no conteúdo da intervenção, Martins Ferreira apresenta primeiro os objectivos do Laboratório de Ensino e Aprendizagem (LEA), evidenciando como objectivo central: «promover uma melhoria sustentada da qualidade dos processos e ensino-aprendizagem»¹⁸. O alcance deste objectivo edifica-se a partir de dois focos de intervenção: i) um *centrado nos docentes*; ii) outro *centrado nos discentes*.

Até ao momento, a acção desenvolvida tem-se centrado mais no primeiro foco para o qual foi definido um plano de actividades em torno de três eixos: 1) *microformação*; 2) *observação de pares* (*peer observation of teaching*); e 3) *plano de formação 2009-10*.

No que respeita à *microformação*, trata-se de uma proposta de sensibilização pedagógica desenvolvida a partir de sessões de curta duração, com uma periodicidade quinzenal e num clima de relativa informalidade, em torno de temas actuais. Estas sessões têm subjacente a intenção de promoverem o debate e o confronto de perspectivas a partir de situações concretas. Como refere José Manuel Martins Ferreira, «trata-se de, em grupo e a partir de olhares diversos, debater questões actuais e encontrar soluções para situações práticas com que nos confrontamos diariamente» (*ibidem*).

Do plano definido para o segundo semestre de 2008-09, foram já desenvolvidas as seguintes microformações: *e-learning e dinamização do trabalho colaborativo*; *realizar uma ficha de unidade curricular*; *contabilização do esforço pedido numa ficha de unidade curricular*; *saber interpretar os resultados dos inquéritos pedagógicos*. Tendo tido oportunidade de participar em algumas destas sessões, aprez-me registar o facto de terem sido muito participadas pelos presentes¹⁹. Este espírito é significativo da ideia que atrás referi, de que começa a fazer-se sentir um movimento inter-instituições que é denunciador de um certo nível de consciência sobre a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas no ensino superior, tendo em conta a filosofia e os desafios divulgados pelo PB.

¹⁸ Dado recolhido no decurso do debate.

¹⁹ Importa referir que, embora o público seja maioritariamente da FEUP e da FPCEUP, têm também estado presentes alguns docentes de outras faculdades, quer como convidados para animarem a sessão, quer como participantes.

Quanto à *observação de pares*, a sua justificação assenta no raciocínio de que «a melhor forma de aprender é ainda ensinar»²⁰. Nesta base, alguns docentes da FEUP e da FPCEUP disponibilizam-se quer para observarem, quer para serem observados, tendo, a partir daí, sido calendarizadas as aulas a observar e escalonados os docentes observadores²¹ (observação feita em par pedagógico: um docente da FEUP e outro da FPCEUP). Nesta fase inicial, a intenção é não só aferir a grelha de observação como também situar aspectos e tópicos de interesse para o desenvolvimento de acções de formação, terceiro eixo de intervenção.

A este nível, «a intenção é construir um programa fundamental, prático e focado nos jovens docentes, embora aberto a todos»²². Reconhecendo não haver qualquer intencionalidade, penso, todavia, que a ideia de a formação ser focada *nos jovens docentes* não deixa, do meu ponto de vista, de acarretar uma certa visão *do sentido de ser professor* no ensino superior e de a fazer associar a um determinado estatuto em que a idade parece ser sinónimo de sabedoria. Repare-se que esta primeira ideia *focada nos jovens docentes* precede a segunda, *embora aberta a todos*. Podendo, como referi, ser apenas uma questão de forma, ela é, em minha opinião, também uma questão de conteúdo pelo que considero que a devemos atentar sob pena de não sermos coerentes com o princípio pedagógico que defendemos *de que todos aprendemos com todos*.

Vale a pena ainda referir que este formato de formação assenta num modelo reconhecido institucionalmente, que prevê sessões de 2h30m, com uma parte teórica e outra prática, visando responder a necessidades de carácter prático. Neste sentido, foram já identificadas algumas temáticas sobre as quais se considera importante realizar formação: *comunicação* (com grupos de alunos de diversas dimensões, comunicar em situações de acompanhamento e avaliação); *pedagogia* (planeamento de uma unidade curricular, planeamento da avaliação); *e-learning* (estruturação de conteúdos e formas de utilização, conteúdos interactivos, testes e outros recursos de avaliação) (*ibidem*).

No que respeita ao foco de intervenção centrado nos discentes²³, é reconhecida a importância de os estudantes se envolverem através «de projectos de caracterização do ensino aprendizagem, e.g. validar o desenvolvimento de competências»²⁴. E, a este nível, está já prevista uma iniciativa designada «argumentar precisa-se!», que, entre outros aspectos, pretende analisar de que forma as unidades curriculares, nos modos como estão organizadas, desenvolvem nos estudantes um *raciocínio argumentativo*. Ou, dito de outro modo, pretende-se através desta iniciativa que «os estudantes consigam escolher os caminhos que melhor servem os seus propósitos de aprendizagem»²⁵.

²⁰ Ideia retirada de <http://www.slideshare.net/josemmf/laboratorio-de-ensino-e-aprendizagem-feup-fpceup> (PPT).

²¹ Para tal foi adaptada uma grelha de observação com base num exemplar da Universidade de Southampton.

²² Ideia retirada de <http://www.slideshare.net/josemmf/laboratorio-de-ensino-e-aprendizagem-feup-fpceup> (PPT).

²³ Neste texto não se dá a mesma relevância ao foco intervenção ao nível dos discentes por ser um foco sobre o qual ainda não existe uma intervenção definida/planificada.

²⁴ Ideia retirada de <http://www.slideshare.net/josemmf/laboratorio-de-ensino-e-aprendizagem-feup-fpceup> (PPT).

²⁵ Informação recolhida no decurso do debate.

Em síntese, Martins Ferreira termina a sua intervenção evocando a importância deste tipo de iniciativas e sublinhando que «os objectivos e o plano de actividades do Laboratório de Ensino e Aprendizagem, não sendo apenas uma resposta aos desafios de Bolonha, constituem um importante passo para melhorar a pedagogia do ensino superior»²⁶.

Intervenção 4 – O ponto de vista do presidente da Associação de Estudantes da FMUP

Rui Reis dá início à sua intervenção expressando o pensamento de que «a alteração de paradigma de formação não foi ainda alcançada, apesar do esforço de alguns professores»²⁷. Considera que «muitos professores não foram ainda capazes de mudar» e «receita» a formação como solução para essas dificuldades: «os professores precisam de formação para responder aos desafios de Bolonha» (*ibidem*).

Concordando com a centralidade do papel do estudante na construção das suas aprendizagens reconhece este representante dos estudantes que o discurso de Bolonha é apelativo ao desenvolvimento de novas metodologias de trabalho pedagógico que exigem dos discentes uma nova postura para novas competências que se espera que desenvolvam, e de que são exemplo: o *trabalho experimental*; o *trabalho de projecto* (que permita o desenvolvimento de competências transversais); a *capacidade para intervir e resolver problemas*; a *capacidade de aprender ao longo da vida* (*ibidem*); etc.

Considera, assim, que estes traços discursivos são, do ponto de vista do novo papel que se exige aos estudantes, também muito difíceis de pôr em prática, associando esta dificuldade ao crescente volume de trabalhos a que os estudantes têm de responder e que exige deles também um grande esforço, sobretudo na gestão do seu tempo, aspecto que, em sua opinião, pode desvirtuar o sentido da formação.

Avançando com a possibilidade de a orientação tutorial poder colmatar estas dificuldades, Rui Reis alerta para o que está em alguns casos a acontecer, em que os professores confinam a concretização do discurso de Bolonha ao foco na aprendizagem, atribuindo a realização de imensos trabalhos aos estudantes. Da intervenção deste estudante ressalta uma primeira posição situada nos actores, professores e estudantes, que interpreto como *politicamente correcta*. Isto é, se, por um lado, considera que os professores não alcançaram ainda a mudança desejada e sugere caminhos, como por exemplo a formação, para ultrapassar essa dificuldade, por outro, não deixa de considerar que os estudantes têm também de investir nos novos desafios e exigências com que se defrontam, aconselhando também a *orientação tutorial* como uma via possível para os conscien-

²⁶ Ideia retirada de <http://www.slideshare.net/josemmf/laboratorio-de-ensino-e-aprendizagem-feup-fpceup> (PPT).

²⁷ Informação recolhida no decurso do debate.

cializar desse novo papel. Nesta focagem nos discentes, Rui Reis releva, ainda, a ideia de que o processo de Bolonha abre novas possibilidades de formação aos estudantes pelas oportunidades que cria de mobilidade intra e interinstituições e a nível internacional.

Quando se centra nas questões de natureza curricular, a visão de Rui Reis é bem mais crítica, apreciando de modo negativo o modo como as IES se organizaram na formulação dos planos de estudo dos diferentes cursos, resultando, no que afirma, na «compactação dos currículos sem que tenha havido uma verdadeira reforma», que, em sua opinião, se impunha, e «em operações de cosmética sem qualquer alteração de fundo aos currículos»²⁸.

Distanciada três anos do início do PB, esta *leitura de terreno* devolve-nos uma visão muito realista do *acontecido* e em que o *vivido*, desde então, me tem feito tomar consciência do quão central é esta dimensão da organização do currículo no PB. Com efeito, a mudança de paradigma de formação pressupõe pensar o modelo que queremos para o projecto de formação dos nossos formandos. Admitindo que pensamos o modelo de formação do ponto de vista dos seus pilares conceptuais, reconheço, hoje, que não o soubemos delinear em conformidade.

3. Diálogo entre as diferentes intervenções: uma síntese

Tal como enunciei na introdução a este texto, nesta parte final tenho a intenção de construir uma visão dialogante entre as «falas» dos diferentes intervenientes. Também como referi no ponto de contextualização do debate, embora as intervenções tenham tido âmbitos de reflexão distintos, no quadro do PB considero ser possível estabelecer alguma «intertextualidade» entre elas. Neste procedimento tenho, obviamente, como pano de fundo a convicção de que todos os intervenientes compartilham opiniões que se aproximam entre si e com as quais também me identifico.

Começando pela primeira intervenção, a ideia de António Magalhães de que o PB em Portugal se desenvolveu a «uma baixa velocidade» no que respeita ao «processo de implementação institucional», atravessa todas as outras participações, nomeadamente, quando nelas são expressos raciocínios que indiciam não se estar a cumprir os propósitos que lhe estiveram na origem. Por outro lado, é também consensual, entre todos os participantes, a ideia que reconhece a importância do papel do estudante na concretização dos ideais enunciados para os processos de ensino-aprendizagem no quadro de Bolonha.

A interrogação feita por Magalhães quanto ao facto de estar a acontecer uma alteração ao paradigma educacional no ensino superior encontra eco no pensamento de Rui Reis, quando este alude ao facto de os professores não estarem a conseguir a tão desejada mudança, quer relativamente às questões de organização curricular, quer relativamente aos processos do seu desenvolvi-

²⁸ Informação recolhida no decurso do debate.

mento. Neste caso, Reis assume uma visão mais crítica, quanto ao modo como as IES se organizaram na definição dos planos curriculares dos cursos, o que em sua opinião resultou num mero exercício de *estética*, sem qualquer alteração de fundo aos currículos. Esta advertência liga-se com a iniciativa *argumentar precisa-se*, prevista pelo LEA a que José Manuel Martins Ferreira fez referência e que visa compreender de que forma o currículo, e os processos do seu desenvolvimento, promovem nos estudantes a competência de pensar e de argumentar sobre as situações de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, e como já referi anteriormente, o espírito que atravessou a intervenção de Carlinda Leite relativamente à ideia de que o PB exige a professores e a estudantes uma re-socialização com o seu papel é também consentâneo com o questionamento de Reis e de Martins Ferreira quanto à valorização que ambos assumem da importância da formação para os professores do ensino superior. Ao mesmo tempo, o pensamento de Carlinda Leite de que a mudança de paradigma de formação no ensino superior exige um novo estar pedagógico dos professores que passa por processos de comunicação e de contratualização com os estudantes, estabelece pontes com a visão formulada por António Magalhães quando este defende a ideia de que «o processo de Bolonha precisa de ser agenciado por nós», professores e estudantes. Aliás, esse parece ser também o pensamento de Reis quando sugere a orientação tutorial dos estudantes como uma via para os acompanhar nos processos de ensino-aprendizagem.

Os pontos de vista de Martins Ferreira e de Carlinda Leite encontram-se na ideia de que a exigência do PB não é apenas uma questão de *saber científico* mas também muito uma questão de *ordem pedagógica*, afastando-se talvez, neste foco, da visão de Magalhães que, como aludi, adverte para o risco de perda de estatuto do conhecimento, nomeadamente quando a focagem ocorre em função de competências.

Consciente de que outras leituras podiam e podem ser feitas do debate em análise neste texto, este foi um exercício formativo porquanto me conduziu para uma reflexão sobre um tempo *passado/vivido* e, simultaneamente, me fez projectar no futuro. Retiro, assim, deste debate duas ideias centrais: a primeira é a de que o PB, tal como sugere Leite, teve o grande efeito de fazer pensar os professores do ensino superior sobre a sua prática docente; a segunda é a de que o futuro tem de ser melhor do que o passado e o presente e, para isso, temos todos, como sugere Magalhães, de ter *agência* e não nos remetermos à passividade da *nêspira*. Importa pois, nesta atitude proactiva, contribuir para a não naturalização de discursos e de práticas que possam inibir a construção de diálogos entre docentes e entre docentes e discentes e assim configurar alicerces de processos de formação pedagogicamente mais significativos para todos, professores e estudantes.

Contacto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto – Portugal
E-mail: preciosa@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- Ball, Stephen (2001). Directrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Crosier, David, Purser, Lewis, & Smidt, Hanne (2007). *Trends V: Universities shaping the European higher education area: An EUA report* (Trends V report). Bruxelas: European University Association.
- Feldman, Daniel (2006). Notas sobre políticas de currículo na Argentina. *Currículo Sem Fronteiras*, 6, 82-97.
- Imbernón, Francisco (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Lesne, Marcel (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos: Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.