

# O processo de Bolonha - em que pode ou em que está a promover inovação curricular?

CARLINDA LEITE

Universidade do Porto

## Resumo

A importância da organização e do desenvolvimento de currículos orientados por princípios de inovação têm sido apontados em vários estudos académicos. Esta situação, não sendo nova, ressurgiu em Portugal a acompanhar a adequação dos cursos do ensino superior ao chamado Processo de Bolonha (PB). Neste processo, a inovação tem sido muitas vezes associada a questões de qualidade do ensino, da aprendizagem e da formação. É este o foco deste texto. Partindo de uma clarificação do conceito de inovação curricular e da sistematização de princípios em que, sobre este aspeto, assenta o PB, é realizada uma análise de confronto entre discursos e realidades que permita responder à pergunta “em que pode ou em que está o PB a promover inovação curricular?”

## Résumé

Plusieurs études académiques rapportent l'importance des programmes scolaires guidés par des principes d'innovation. Cette situation, en n'étant pas nouvelle, a resurgi au Portugal en accompagnant l'adéquation des cours de l'enseignement supérieur au Processus de Bologne (PB). Dans ce processus, l'innovation a été beaucoup de fois associée à des questions de qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de la formation. Est celui-ci le foyer de ce texte. En partant d'une clarification du concept d'innovation curriculaire et de la systématisation de principes où, sur cette aspect, est basé le PB, est réalisée une analyse de confrontation entre les discours et les réalités pour répondre à la question “où peut le PB ou où il est en train de promouvoir innovation curriculaire?”

## INTRODUÇÃO

Anunciei que nesta minha intervenção, inserida na mesa redonda dedicada à “Inovação curricular no Ensino Superior: o Processo de Bolonha e outras experiências”, me debruçaria sobre o processo de Bolonha (PB) no sentido de analisar em que pode ou em que está ele a promover inovação curricular. Ou seja, o objetivo que me orienta é “analisar o processo de Bolonha no modo como foi e como está a ser instituído, nos aspetos que o caracterizam do ponto de vista curricular e nos efeitos que tem gerado”. Para isso, impõe-se que comece por explicitar o entendimento que faço de inovação. Evidentemente que, para o fazer, tenho por base estudos curriculares que ao longo dos anos foram clarificando este conceito e outros com ele relacionados. Não desenvolvo aqui todos esses estudos por esse não ser o objetivo da análise que aqui faço. No entanto, como é sabido, qualquer revisita a estudos curriculares revela que a inovação e questões a ela associadas têm sido objeto de várias agendas políticas e académicas, situação que justifica também a sua presença neste Colóquio que pretende debater “onde estamos” e “para onde vamos”.

Em síntese, neste texto, e depois de clarificar o sentido em que vou conceber a inovação, em geral, e a inovação curricular, em particular, elejo como foco de análise as seguintes perguntas:

- Podemos afirmar que o processo de Bolonha (PB) constitui uma inovação?

- Se sim, será que o PB está a promover inovação?

É em função destas perguntas que tiro algumas conclusões e teço as considerações apresentadas no final do texto.

## O CONCEITO DE INOVAÇÃO AQUI SEGUIDO

Shirley Hord, no final dos anos 80 (Hord, 1987), referia que a inovação era entendida muitas vezes como qualquer aspeto novo introduzido num sistema, o que significava que o que podia ser considerado inovação para uma pessoa não o era para outra. Para além disso, a inovação dependeria também muito da conjuntura em que emergisse, pois implicaria sempre algo de novo face ao existente. Esta ideia constitui um dos aspetos que está na base da distinção entre inovação e mudança. A inovação implica que a mudança gerada constitua um efeito reconhecido como de melhoria e tenha uma extensão significativa. No entanto, e apesar desta distinção, o que é, ou não, referido como inovação tem vindo a alterar-se ao longo dos tempos, ao mesmo tempo que têm sido apontadas condições que devem ser tidas em conta quando se quer promover uma educação e formação orientadas *pela e para* a inovação.

Depois das críticas às inovações organizadas na lógica *top-down* e às inovações instituídas que não têm em conta os professores como seus agentes, tem sido reconhecido que a inovação implica a existência de uma dinâmica instituinte e uma mudança planeada e concretizada a partir da capacitação e do envolvimento da instituição e dos seus agentes (Miles, 1993, Correia, 1989). Neste sentido, a existência de inovações e o seu êxito podem não ser coincidentes com as intenções que orientam a implementação de determinadas mudanças, ao contrário das inovações tecnicistas, construídas na lógica da “tecnocracia da inovação” (Ângulo Rasco, 1990: 44), que instituem mudanças a serem concretizadas de forma igual para todos os contextos e a coincidirem com o que foi externamente planeado.

Uma outra expressão que muitas vezes circula associada a estas ideias é a de *inovação curricular*. Com ela, o que se quer significar?

A expressão *inovação curricular* significa igualmente a existência de uma mudança que traz algo de novo e que, sendo planeada, gera alguma rutura com o instituído e o habitual, mas, neste caso, em aspetos relacionados com o currículo. Por exemplo, uma rutura com os objetivos que orientam o currículo, com os modos de trabalho pedagógico, com as estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação, com os recursos didáticos, os modelos relacionais e de orientação dos estudantes ou do projeto pedagógico e curricular, entre outros. Ou seja, e como afirma Lucarelli (2009: 53), exige “assumir o reconhecimento das múltiplas variáveis que afetam a prática” curricular e que a transformação inovadora se propague a todas as componentes da situação. Em síntese, uma inovação curricular implica uma mudança intencional e exige um esforço deliberado em construir algo de novo que gere melhorias na organização e/ou nos processos de desenvolvimento do currículo (Leite, 2002, Pacheco, 2005, Fernandes, 2011).

Associado ao uso do termo inovação, é algumas vezes também usado o termo *reforma*, embora a literatura dos estudos curriculares distinga estes dois conceitos (Correia, 1989, Fernandes, 2000, Pacheco 2001). A reforma, como nos lembrou Popkewitz (1994), faz parte dos processos de regulação social através dos quais se opera o poder. Neste sentido, implica uma mudança das estruturas, é emanada, difundida e assumida pelo poder central e organiza as mudanças numa lógica centralizada. Por isso, o foco de ação de uma reforma são as linhas mestras do sistema e não os modos concretos de concretização em cada contexto educativo.

Sendo estas as características gerais de uma reforma, fica claro que o Processo de Bolonha foi organizado na lógica de uma reforma. As mudanças introduzidas foram definidas por grupos exteriores às instituições que as tiveram de aplicar e abrangeram todas as instituições do ensino superior dos países europeus que assinaram a Declaração do Bolonha ou que a ela aderiram. O que se passou coincide com a análise de Lima, Azevedo e Catani (2008:12) quando afirmam que as atuais reformas europeias da educação superior, ao diminuírem consideravelmente o protagonismo dos estados nacionais, estão a conduzir à “desnacionalização” e consequente definitiva “europeização” das universidades. De facto, a estrutura organizativa dos cursos, os perfis gerais de formação para que apontam e os padrões de qualidade que os avaliam são semelhantes em todos os cursos que seguiram a adequação ao Processo de Bolonha.

Para afirmarmos que o PB, no modo como foi instituído, corresponde a uma reforma temos também de ter em conta como foi vivida pelas instituições de ensino superior e pelos professores a adequação dos cursos a este processo. Se recuarmos ao princípio dos anos 2000, lembrar-nos-emos dos discursos políticos que anunciavam a necessidade de se concretizar um projeto de desenvolvimento que tornasse o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) mais atrativo e capaz de competir com instituições do ensino superior de outros continentes. Esta foi mesmo uma marca do texto da Declaração assinada, em 1999, pelos 29 ministros da educação europeus reunidos em Bolonha<sup>1</sup>. Foi dito:

“... deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização pode medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos de assegurar que o sistema europeu do Ensino Superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradições cultural e científica” (Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha: 1)

Como se infere, a razão primeira para a mudança delineada a partir desta Declaração de Bolonha foi recorrer ao ensino superior para a concretização de um projeto político que gerasse efeitos de ordem económica, na linha do que foi expresso na *Estratégia de Lisboa* (2000). Ou seja, foi atribuído ao ensino superior a missão de se envolver em ações associadas a questões de ordem económica. Esta é também a análise feita por Susan Robertson quando afirma que a situação de desvantagem da Europa face à evolução dos países emergentes está na base da construção de um projeto político e económico baseado no conhecimento (Robertson, 2009). Posição

<sup>1</sup> Assinaram esta Declaração os seguintes países: Alemanha, Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Suécia, Suíça, Reino Unido e República Checa.

semelhante tem Amaral e al. (2002) quando consideram que o ensino superior passou a ser conduzido pela mão da economia. Aliás, esta situação conduziu as universidades a uma missão que até aí não lhe estava claramente imputada e que passa por relações de mercado. Por isso, tal como Altbach (2002: 58), se pode afirmar que “a educação está sendo transformada num bem de consumo comercializado internacionalmente”.

Esta linha de orientação económica e de sobrevivência num mundo extremamente competitivo que acompanha as medidas políticas deste séc. XXI tem, no entanto, as suas origens em algumas das recomendações de tempos anteriores. A este respeito, vale a pena recordar Delors e al. (1996) quando, no relatório para a UNESCO para as recomendações da educação para o século XXI, destacaram a importância de “retomar e atualizar o conceito de educação ao longo da vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (*ibidem*: 15). Apesar disso, o sentido que lhe foi atribuído é distinto do que agora atravessa os discursos relativos ao ensino superior. Enquanto no relatório para a UNESCO parece ser reconhecido que os desafios que se vão colocando ao longo da vida profissional exigem uma contínua procura de formação, nos discursos que têm vindo a circular sobre o ensino superior está presente a marca de um bem que pode ser vendido e para o qual é preciso encontrar clientes.

Em síntese, e estabelecendo a relação com a clarificação de conceitos até aqui expressos, estamos perante uma reforma que, neste caso, tem sido delineada por um poder internacional. A cada país, numa lógica de cumprimento do prescrito e de prestação de contas sobre o modo como estava a ser executado o acordo assinado, coube o papel de zelar para que esses compromissos internacionalmente assumidos fossem concretizados. Para isso, Portugal nomeou um representante no “Bologna Follow-Up Group”<sup>1</sup> com a função de acompanhar a concretização do PB e zelar para que todas as etapas estivessem concluídas em 2010. No que ao currículo diz respeito, esses compromissos apontaram para a uniformização do ensino superior na Europa em termos de estrutura, graus e competências. Por isso, os cursos passaram a ter uma organização sequencial de 3 ciclos, correspondendo cada um deles a um determinado nível do “Quadro Europeu de Qualificações”. Ou seja, Portugal, tal como outros países europeus que subscreveram ou aderiram ao chamado PB, comprometeu-se, e está comprometido, com a organização de cursos do ensino superior em função do que Dale (2000) designou por uma agenda globalmente estruturada para a educação.

Como é evidente a concretização desta reforma europeia implica mudanças, e estas, para terem êxito, como o têm demonstrado inúmeros estudos curriculares (Correia, 1989, Hargreaves, 1998, Hernandez, 2000, Bolivar, 1996, 2003, Leite e Fernandes, 2002, Pacheco, 2001, 2005) têm de ser desejadas pelos professores e têm de ser acompanhadas pelo seu envolvimento em processos de inovação.

Ou seja, e tendo por referência as ideias até aqui desenvolvidas, retomo as perguntas que enunciei como focos desta intervenção:

**- Podemos dizer que o processo de Bolonha (PB) constitui uma inovação?**

**- Se sim, será que o PB está a promover inovação?**

<sup>1</sup> O representante neste Grupo que reúne, pelo menos, duas vezes por ano, foi, primeiro Pedro Lourtie e depois Sebastião Feyo de Azevedo. Desde 2011 é M<sup>a</sup> de Lurdes Correia (Vice-Reitora da UP).

Eisner (1992), para a análise das mudanças numa linha de inovação, enunciou um conjunto de dimensões que continuam a ser úteis para nos posicionarmos face ao que está a acontecer com o PB. Refere este autor que numa análise da inovação devem ser tidas em conta cinco dimensões: *dimensão intencional*, constituída por conceções teóricas e educacionais; *dimensão estrutural*, que corresponde a novas formas organizativas; *dimensão curricular*, associada a tudo o que tem a ver com o currículo; *dimensão pedagógica*, que corresponde às interações que são promovidas; e *dimensão avaliadora*, que contempla a análise dos efeitos gerados pelas dinâmicas inovadoras.

Seguindo de perto esta proposta de Eisner (*ibidem*), passarei agora a analisar o discurso do PB no que se refere ao paradigma educacional para depois analisar alguns exemplos do modo como esse paradigma está a ser concretizado.

## O PARADIGMA EDUCACIONAL DO PROCESSO DE BOLONHA

Retomando a pergunta antes enunciada sobre se podemos dizer que o PB constitui uma inovação, temos de nos recordar da adesão ao discurso veiculado na legislação portuguesa para a adequação dos cursos a este Processo. O decreto-lei nº 74 de 2006 enunciou claramente se pretendia substituir o paradigma do ensino pelo da aprendizagem. Enunciou claramente que “o paradigma da docência baseado no ensino tem de dar lugar ao da docência baseado na aprendizagem” e que, para isso, era necessário que a formação se centrasse no desenvolvimento de competências capazes de levar os/as futuros/as diplomados/as a agirem inteligentemente nas situações reais. Ou seja, e recorrendo à tipologia de Eisner (1992), expressou uma dimensão intencional da inovação que apontou na direção pedagógica e na direção curricular. Prova disso, e do mesmo tipo de dimensão, é também o discurso que afirma ser necessário que no exercício da docência se recorra a processos comunicacionais que desafiem os estudantes a procurarem modos adequados de intervenção ou de solução para problemas identificados.

De igual modo, Lourtie, representante de Portugal no grupo Follow-up, em entrevista em 2007 ao Fórum Empresarial sobre o PB ([http://www.forum-empresarial.pt/119\\_lourtie.htm](http://www.forum-empresarial.pt/119_lourtie.htm)), em resposta ao que falta fazer para concretizar, do ponto de vista legislativo, essa adequação, afirmou:

“A nossa legislação está toda baseada no paradigma do ensino e não no da aprendizagem e verificamos que os docentes são donos das disciplinas e são também o juiz da avaliação final dos alunos. À medida que se for revendo a legislação, deve alterar-se o paradigma do docente enquanto gestor das oportunidades de aprendizagem”

Este tipo de discurso de apelo ao recurso de uma inovação pedagógica centrada na aprendizagem e no envolvimento dos estudantes para a sua construção foi amplamente veiculado, quer na legislação portuguesa, quer em encontros académicos e teve enormes repercussões, pelo menos numa primeira fase, ao nível do exercício profissional docente no ensino superior. Realizando uma avaliação do modo como estava a ser concretizada a reforma constante da agenda europeia, este responsável pela concretização do PB em Portugal apontou, nesta dimensão avaliadora, na direção de dimensões que se situam no intencional e no pedagógico. Aliás creio que foi este tipo discurso, fortemente marcado por aspetos de ordem pedagógica, que talvez

tenha estado na base da adesão que se registou, numa primeira fase, por parte de muitos dos estudantes e professores a algumas das mudanças introduzidas pelo PB.

Também as palavras do Ministro da Educação Mariano Gago, proferidas em 2009, antes do Encontro de Ministros da Educação realizada<sup>1</sup> em Lovaina (2009)<sup>2</sup> para avaliação do modo como estava a ser concretizado o PB nos diferentes países, nos dão informações relativas a este propósito. Afirmou na altura:

“O elemento mais importante do processo é a conceção dos cursos superiores na lógica da aquisição de competências. A transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências pelos estudantes, tornando-os mais aptos para o mercado de trabalho, é uma orientação central do processo de Bolonha” (<http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=31037&op=all>)

Como se infere das palavras deste responsável pelo sistema de ensino superior em Portugal sobressai o desejo de uma dimensão estrutural da inovação, gerada pelo PB. Sobressai ainda que esta dimensão da inovação teria como razão última questões de mercado e de ordem económica. Ou seja, com a reforma instituída pela criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), concretizado pelo PB, esperar-se-ia conseguir uma formação mais adequada às necessidades do mundo do trabalho, aspeto que altera significativamente a missão até aqui existente das Universidades.

Um outro aspeto que tem de ser tido em conta quando se analisa o PB no paradigma educacional que o atravessa, é o que decorre da organização dos cursos pelo sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). Tendo por referência uma conceção de educação e de formação que implica o envolvimento dos estudantes na construção das suas próprias aprendizagens, isto é, apontando para uma dimensão pedagógica e curricular, este sistema de contabilização do tempo de formação para cada uma das unidades curriculares pressupõe a existência de modos de trabalho pedagógico que não se confinam ao tempo de aula assegurado pelos professores. É também contabilizado o tempo despendido pelos estudantes para construir as suas aprendizagens, e pressupõe que os professores terão de, no seu tempo de docência, incluir o apoio tutorial numa lógica de orientação dessas aprendizagens e não de mera exposição de um conhecimento a transmitir.

Esta situação, a que, como atrás foi referido, aderiram muitos dos críticos do sistema de ensino tradicional, não tem sido, no entanto, acompanhada pela criação de condições que facilitassem a sua concretização. O desinvestimento no ensino superior tem até avolumado as dificuldades para a concretização de modos de trabalho pedagógico que permitam uma maior atenção aos estudantes e o acompanhamento

---

<sup>1</sup> As reuniões de ministros para o acompanhamento do processo de Bolonha, e o seu desenvolvimento, é objeto de reuniões periódicas dos ministros responsáveis pelo ensino superior nos países aderentes. Tiveram lugar reuniões em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009) e Budapeste e Viena (2010). A próxima reunião de ministros será realizada em Bucareste, em Abril de 2012.

<sup>2</sup> Para além dos 29 signatários iniciais, aderiram à Declaração de Bolonha até à reunião de ministros de Lovaina (2009) mais 18 países Albânia, Alemanha, Andorra, Arménia, Azerbaijão, Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Liechtenstein, Luxemburgo, Macedónia, Malta, Moldávia, Montenegro, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Rússia, Santa Sé, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido, República Checa e Ucrânia.

dos seus processos de aprendizagem. Apesar disso, este tipo de discurso educacional tem conduzido, em muitos casos, a uma procura de processos que, na sua organização, promovem mudanças que se situam no que entendemos por inovação.

Na definição do paradigma educacional que suporta o PB tem tido também alguma repercussão o Quadro Europeu de Qualificações que expressou também a importância dos resultados da aprendizagem. A organização dos cursos em função deste Quadro Europeu de Qualificações do Ensino Superior, embora conduza à uniformização atrás referida, tem a vantagem de valorizar as aprendizagens e os resultados com elas conseguidos. Para isso, o Quadro define 8 níveis de referência para a organização dos sistemas educativos europeus, correspondendo o nível 6 ao 1º ciclo do ensino superior, o nível 7 ao 2º ciclo (mestrado) e o nível 8 ao 3º ciclo (doutoramento). Cada um destes níveis de qualificação enuncia esses resultados de aprendizagem em termos de “conhecimentos”, “aptidões” e “competências”. Essas aptidões, entre outros aspetos, passam, no nível 6 (1º ciclo), por possuir “a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis ...”, no nível 7 (2º ciclo) por ser capaz de resolver “problemas em matéria de investigação e/ou inovação para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos ...”, no nível 8 (3º ciclo) por possuir “capacidade de síntese e de avaliação ... para a resolução de problemas críticos na área da investigação e/ou da inovação ...”.

Uma análise integral do texto deste Quadro Europeu de Qualificações (QNEQ) revela, uma vez mais, as características de orientação economicista que suportam esta reforma do ensino superior, bem evidentes nas relações estabelecidas entre as competências enunciadas e o mundo do trabalho. Revela também a dependência face a decisões desta agenda europeia. O próprio Ministro da Educação Mariano Gago, em 2009, a este propósito afirmou:

“Portugal concluiu a adoção do Processo de Bolonha com o Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QNEQES), que vai ser apresentado durante a reunião ministerial de acompanhamento do Processo de Bolonha a decorrer entre hoje e amanhã, em Lovaina, Bélgica.

O QNEQES sistematiza a legislação que o Governo implementou no período 2005-2008 no contexto de Bolonha, sintetizando os diferentes níveis de qualificações do ensino superior em Portugal. Descreve as características base das competências expectáveis associadas a cada nível de graus e diplomas, assim como os mecanismos de mobilidade nacional e internacional de estudantes e diplomados implementados.

O QNEQES foi elaborado com base nos critérios usado no relatório bianual do Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha (Bologna Follow-up Group – BFUG) para avaliar o nível de concretização nos vários países subscritores” (<http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=31037&op=all>).

Estas lógicas de uniformização e de *accountability*, associadas a outros aspetos que decorrem da organização dos cursos e das condições para os concretizar, foram alvo, em alguns países, de reações de rejeição que, em Portugal, tiveram pouca expressão. No nosso país, as energias foram concentradas no cumprimento do que tinha sido definido. Por isso, em 2008, Portugal já tinha 98% dos cursos superiores estruturados de acordo com o processo de Bolonha, e estava, em 2009, nas palavras do Ministro Mariano Gago, “bem classificado, ao fazer parte do grupo dos cinco países que melhor tem implementado o processo de Bolonha” (*ibidem*)

Em síntese, e regressando à pergunta que nos orienta, isto é, em que medida o PB constitui uma inovação, tendo por referência o que se passou em muitas das situações que conheço na Universidade do Porto e as dimensões apontadas por Eisner (1992) para análise das inovações, poderei afirmar que o PB constitui uma inovação na dimensão intencional. Nesse discurso de intenções, são apontados aspetos das dimensões pedagógica, curricular, estrutural e até avaliadora. Reconheço que a estruturação dos cursos, em alguns casos, tem sido conduzida através de processos amplamente participados por professores, o mesmo acontecendo com a definição dos objetivos que orientam esses cursos e as respetivas unidades curriculares. Reconheço também que muitos professores procuraram alterar os modos de trabalho pedagógico e enunciam-nos numa orientação mais centrada nos processos de aprendizagem e que envolve os estudantes para a construírem. Como afirmei em 2007 no Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, no domínio dos processos de ensino-aprendizagem está (estava) a acontecer algum reconhecimento da necessidade de um saber pedagógico-didático e existe (existia) alguma procura de formação e, para isso, tem (tinha) contribuído o discurso que circula sobre o paradigma de Bolonha (Leite, 2007: 138). Nessa mesma altura, dei como exemplo deste efeito o que se constatou num dos *workshops* organizados pelo GIIPUP (Grupo de Investigação e de Intervenção Educativas), e em que os professores nele presentes realçaram que as “ideias de Bolonha” apontam para uma metodologia possibilitadora de um ensino-aprendizagem cooperativo e para o desenvolvimento de competências interpessoais, no contexto de uma maior transparência dos conteúdos e no recurso a processos de tutoria e de envolvimento efetivo dos atores nesse processo de ensinar e de aprender” (*ibidem*).

A par deste, outras situações argumentos existem que nos permitem crer que o PB está, de certo modo, a constituir uma inovação ao nível das dimensões estrutural, curricular e pedagógica. Uma análise de fichas de unidades curriculares de vários cursos revela que são enunciados objetivos de aprendizagem que pressupõem uma participação ativa dos estudantes, nomeadamente ao nível de uma análise crítica de quadros teóricos mobilizáveis na interpretação de situações e de um posicionamento crítico face ao instituído. Ou seja, de objetivos que vão muito para além da mera aquisição de conhecimentos para aplicar sem alterações.

Para este mesmo sentido apontam as conclusões do Debate organizado em 2008 pelo Conselho Nacional da Educação sobre o Processo de Bolonha e os seus desenvolvimentos. Como é salientado por Viegas (2009: 204), também aí foi afirmado: “temos tido um sistema de ensino superior a prestar muita atenção à parte científica, nomeadamente na avaliação das próprias instituições e dos seus centros de investigação, mas aqui está a chamar-se a atenção para o processo de ensino e a procurar mudá-lo, o que é muito vantajoso”.

Em síntese, como é sustentado por Kennedy, Hyland e Ryan (2007:3), “as tendências internacionais em educação mostram uma mudança da abordagem tradicional ‘centrada no professor’ para uma abordagem ‘centrada no aluno’”. Este é o discurso e a ideia que têm circulado no ensino superior nos últimos anos e que é enunciado nos documentos legais. Decorrente deste discurso, foi emergindo a ideia de que é necessário mudar os modos de trabalho pedagógico dos professores e o papel a desempenhar pelos estudantes. É expresso que é desejado que estes não sejam meros recetores de informações mas, sim, construtores de conhecimentos. No entanto, quando se passa do nível dos discursos para o da sua concretização, a situação é ainda muito distinta



Um estudo feito em 2009/10 a professores e estudantes do curso de Ciências da Educação da FPCEUP sobre os modos de trabalho pedagógico mais frequentes e mais apreciados pelos estudantes e que mais efeitos tinham ao nível das aprendizagens, revelou que, segundo os professores:

- a exposição pelo professor, dialogada com os estudantes, o debate e o apoio tutorial eram as estratégias consideradas pelos professores como mais frequentes;
- a estratégia considerada como geradora de mais e melhores aprendizagens é a exposição pelo professor dialogada com os estudantes, a que se segue o debate, a análise de casos, a redação de textos, a apresentação de trabalhos, o apoio tutorial, o trabalho de pesquisa orientado e a análise de projetos de intervenção;
- as estratégias que recorrem às novas tecnologias e visitas de estudo são as menos frequentes mas são também as que os professores consideram menos apreciadas pelos estudantes e as que consideram gerar menos aprendizagens.

A mesma pergunta feita aos estudantes revelou que, na opinião destes:

- as estratégias de ensino-aprendizagem coletivas continuam a ser as mais frequentes mas, simultaneamente, são as que mais apreciam e que consideram gerar mais e melhores aprendizagens;
- o recurso a estratégias de apresentação de trabalhos pelos estudantes, a exposição pelo professor dialogada com os estudantes e a exposição apoiada em power point para apresentação dos conteúdos são igualmente reconhecidas como habituais;
- as estratégias consideradas como geradoras de mais e melhores aprendizagens são a exposição pelo professor dialogada com os estudantes, o apoio tutorial, o trabalho de pesquisa orientado e a pesquisa de terreno.
- as estratégias que recorrem às novas tecnologias são as menos frequentes, mas são também as menos apreciadas pelos estudantes e as que consideram gerar menos aprendizagens.

Em síntese, e como pretendi mostrar ao longo deste texto, a mudança de paradigma educativo no ensino superior decorrente do PB, apesar de ter uma origem externa às instituições e aos professores, desencadeou dinâmicas que se enquadram no conceito de inovação de que parti. Para a construção dessas dinâmicas têm contribuído quer os discursos legislativos e académicos, quer a pressão gerada pelos estudantes que, com a massificação do ensino superior a ele acederam. No entanto, a cultura instituída e as condições de exercício profissional contribuem também muitas vezes para impedir que a dimensão intencional da inovação se concretize ao nível das dimensões curricular e pedagógica.

Como é sabido, as dinâmicas de inovação em educação implicam uma cultura do sistema e uma cultura institucional que a promova. Por isso, e apesar das dificuldades atuais, estou em crer que o sistema de garantia de qualidade que começa a ser instituído em várias instituições de ensino superior, se não ignorar os processos de ensino e de aprendizagem, pode vir também a contribuir para que a inovação, ou a procura da inovação, seja uma marca de muitos dos cursos do ensino superior. Neste sentido, considero que a prestação de contas (accountability) que a este nível tem

vindo a ocorrer pode ter efeitos positivos na concretização do que é enunciado na legislação para a adequação dos cursos ao PB:

“Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, [...] Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática, são os desafios com que se confrontam as instituições de ensino superior.” (do preâmbulo do Dec.-Lei nº 74/2006, de 24 de Março).

Na minha ótica, é positiva a conclusão a que chegou o estudo desenvolvido por Veiga e Amaral (2007) com as chefias das instituições de ensino superior e que apurou que “o objetivo de Bolonha, na perspetiva das instituições de ensino superior portuguesas, está muito mais ligado à mudança de paradigma, do que às metas de Bolonha de promover a empregabilidade e mobilidade” (*ibidem*: 9).

Apesar desta conclusão, de certo modo otimista, ainda é cedo para se conhecer os reais efeitos do PB em promover uma formação assente *na* e *para* a inovação. Há que continuar vigilante na concretização dos princípios para que estes discursos apontam. A intencionalidade é uma dimensão importante para provocar ruturas e gerar efeitos de inovação nas dimensões curricular, pedagógica e avaliadora mas, por si só não as garante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altbach, Philip (2002). Knowledge and education as international commodities: the collapse of common good. *International Higher Education*, 55-60.
- Amaral, Alberto e *al* (2002). “O Ensino Superior pela Mão da Economia”, Fundação das Universidades Portuguesas.
- Ângulo Rasco, J. F. (1990). *Innovación y evaluación educativa*, Sevilha: Universidade de Sevilha.
- Bolívar, Antonio (1996). “El lugar del centro en la política actual: más allá de la reestructuración y de la descentralización”. In: Pereya, M. (org.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares Ediciones.
- Bolívar, Antonio (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Correia, José A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*, Porto: Edições ASA.
- Dale, Roger (2000b), “Globalization and Education: Demonstrating a ‘Common World Educational Culture’ or Locating a ‘Globally Structured Educational Agenda?’”, *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- Delors, Jaques (coord.) e *al*. (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Porto: Edições Asa
- Eisner, Elliot, W (1992). Educational Reform and the Ecology of Schooling *Teachers College Record*, v93 n4 p. 610-627.
- Fernandes, Margarida (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, Preciosa (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*, Lisboa: MacGraw-Hill
- Hernandez, Fernando – org.- (2000). *Aprendendo com as Inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hord, Shirley (1987). *Evaluating educational innovation*, New York: Croom Helm
- Leite, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, Carlinda (2007). Que lugar para as Ciências da Educação na formação para o exercício da docência no ensino superior?”, in Sousa, J. M<sup>a</sup>, *Educação para o sucesso: políticas e actores. Actas do IX Congresso da SPCE*, pp. 131-140.
- Leite, Carlinda; Fernandes, Preciosa (2002). Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In ME/DEB *Gestão Flexível do Currículo*. Reflexões de formadores e investigadores. Lisboa: DEB, p. 41-62
- Lima, Licínio C., Azevedo, Mário L. N., Catani, Afrânio M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. In: Dias Sobrinho, José; Ristoff, Dilvo e Goergen, Pedro (orgs.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba. SP: EdUniso/RAIES, 2008, p. 45-72.
- Lucarelli, Elisa (2009). *Teoría y práctica en la Universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Kennedy, Declan; Hyland, Áine; & Ryan, Norma (2007). Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide. In Eric Froment; Jürgen Kohler; Lewis Purser & Lesley Wilson (eds.), *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work*. Berlin: Raabe Verlag. consultado em 10 janeiro de 2012 em: <http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/learning-outcomes.pdf>.
- Miles Matthew. B. (1993). Forty years of changes in schools. Some personal reflections, educational, *Administration Quartely*. 29(2), 213-248.
- Pacheco, José A. (2001). *Currículo, teorias e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- “Texto da Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999”, consultado em em 12 janeiro, 2012: [http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha\\_Declaracao%20de%20Bolonha.pdf](http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_Declaracao%20de%20Bolonha.pdf)
- Robertson, Susan L. (2009) O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? In: *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 14, 42, set./dez. 2009
- Veiga, Amélia e Amaral, Alberto (2007). *A survey on the implementation of the Bologna process in Portugal*. in 29th Annual Eair Forum. University of Innsbruck, Innsbruck, Austria, doc. policopiado.
- Viegas, Domingos (2009). Conclusões do Debate, CNE, *O processo de Bolonha e os seus desenvolvimentos*, Lisboa, pp. 203-206.
- Gago, Mariano, Portugal concluiu a adopção do Processo de Bolonha, consultado em 10 de janeiro de 2010 em <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=31037&op=all>