



G

TRUNFOS DE UMA
EOGRAFIA ACTIVA

DESENVOLVIMENTO LOCAL,
AMBIENTE,
ORDENAMENTO
E TECNOLOGIA

Norberto Santos
Lúcio Cunha

COORDENAÇÃO

Anabela Gil¹, Herculano Cachinho²

¹ CEGOT - Universidade do Porto

² IGOT - Universidade de Lisboa

O PROCESSO DE BOLONHA E AS REFORMAS CURRICULARES DA GEOGRAFIA EM PORTUGAL

1. INTRODUÇÃO

A última década tem sido marcada nas universidades portuguesas por inúmeras mudanças nos *curricula* da Geografia. No sentido de responder ao novo ambiente económico e social, melhorar a performance do sistema educativo e responder aos imperativos do Processo de Bolonha, novos programas de estudos têm sido aprovados e colocados em prática. Com estas mudanças, o governo português espera não só proceder à reforma dos *curricula*, aproximando os conteúdos e os objectivos das reais necessidades da formação dos jovens diplomados, mas também promover uma mudança significativa das práticas de ensino, ainda muito pautada pelo paradigma da racionalidade técnica. Aonde nos vão conduzir estas reformas é ainda cedo para saber, mas se olharmos para o passado, se pensarmos nas palavras reiteradamente proferidas por Miller Guerra (1970), Orlando Ribeiro (1972) e Teresa Barata Salgueiro (2005), no que concerne à capacidade das instituições de ensino superior se renovarem, não há razões para acreditar que estas sejam algum dia mais do que um mero verniz, intencionalmente utilizado para proteger as mais conservadoras estratégias de funcionamento das instituições e pensamentos dos professores. Na realidade, na educação, como em muitos outros domínios da sociedade, vem sendo hábito mudar apenas o nome das coisas, deixando o resto muito próximo do existente. É como no paradoxo de Lampedusa «se queremos que as coisas fiquem na mesma, precisamos de mudar alguma coisa».

Respondendo aos desafios do Processo de Bolonha, a Rede *HERODOT – The Network for Geography in Higher Education* e a Associação Portuguesa de Geógrafos (APG) procuraram avaliar em Portugal as competências gerais, transversais às diferentes áreas disciplinares, e específicas da Geografia, que os alunos deveriam desenvolver ao longo da formação inicial, para a sua integração plena na sociedade e no mercado de trabalho. Ao promoverem este estudo e a difusão dos resultados, estas instituições pretendiam ajudar as universidades portuguesas a reorganizar os seus programas de formação, de modo a que pudessem fazer a mudança de paradigma subjacente ao Processo de Bolonha: centrar os *curricula* na aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos de base e nas competências instrumentais, interpessoais e sistémicas passíveis de serem transferíveis para o mundo do trabalho do geógrafo, e descentrar o ensino da transmissão do conhecimento pelo profes-

sor para a aprendizagem do estudante, concedendo a este último um papel mais activo na sua formação.

24

Esta comunicação tem, pois, como grande objectivo fazer uma breve avaliação da forma como as instituições portuguesas de ensino superior com formação em geografia estão a reagir à mudança de paradigma subjacente ao Processo de Bolonha, em dois aspectos fundamentais: a incorporação das competências gerais e específicas, intimamente associadas ao incremento da empregabilidade, e a adopção de metodologias de ensino centradas no aluno, mais favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem. Neste sentido, começaremos por descrever brevemente o Processo de Bolonha, em termos de princípios e objectivos, passaremos depois para uma apresentação da problemática das competências, onde daremos conta dos resultados do inquérito realizado em Portugal, na perspectiva dos diplomados e dos docentes universitários. Concluiremos a comunicação com uma reflexão sobre a forma como as reformas dos *curricula* da Geografia estão a incorporar estas preocupações.

2. O PROCESSO DE BOLONHA: OBJECTIVOS E DESAFIOS

Em 1988, por ocasião da comemoração dos 900 anos da mais antiga universidade europeia, reuniram-se em Bolonha centenas de reitores para discutir o estado do ensino superior na Europa. Este evento culminou com a aprovação da *Magna Carta* alicerçada por um conjunto de princípios fundamentais, entre os quais, se salientam a autonomia das universidades e a liberdade de ensino e de investigação. Com esta carta estavam lançadas as sementes do que viria a ser a génese do Processo de Bolonha.

Volvidos dez anos, em Maio de 1998, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido firmam, em Paris, a *Declaração da Sorbonne*, salientando a importância da criação de uma *Europa do Conhecimento*. Este compromisso foi alargado, em Junho de 1999, a 29 países europeus¹, com a *Declaração de Bolonha*, que tem como objectivo último criar até 2010 um Espaço Europeu de Ensino Superior. Neste processo, os sistemas de ensino superior devem definir um conjunto de etapas culminando num espaço europeu harmonizado que alicerce as suas bases na mobilidade dos estudantes, através da comparabilidade dos percursos escolares, na autonomia das escolhas e na inserção no mercado de trabalho, fazendo da Europa um espaço atractivo e competitivo no palco mundial.

Em grandes linhas, o Processo de Bolonha tem como objectivos: i) adoptar um sistema de graus compreensível e comparável; ii) estruturar o sistema de ensino em torno de três ciclos de formação; iii) estabelecer um sistema de acumulação e transferência de créditos (ECTS); iv) promover a mobilidade dos estudantes; v) incentivar a cooperação europeia na certificação da qualidade do ensino superior; vi) fomentar a dimensão europeia no ensino superior; vii) enraizar a aprendizagem ao longo da vida; viii) envolver as instituições de ensino superior e os estudantes como parceiros essenciais do Processo de Bolonha; ix) tornar o Espaço Europeu de Ensino Superior competitivo na esfera mundial; e x) desenvolver sinergias entre a Área Europeia de Ensino Superior e Área Europeia de Investigação.

¹ Os Ministros da Educação signatários eram provenientes dos seguintes países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Espanha, Eslováquia, Eslovénia, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, Roménia, República Checa, Suécia e Suíça.

O Processo de Bolonha levanta importantes desafios às instituições de ensino superior portuguesas. Profundamente marcadas pelo paradigma da racionalidade técnica, este exige, em primeiro lugar, que as mesmas sejam capazes de fazer a passagem de um modelo de formação centrado na transmissão do conhecimento pelo professor para um outro potenciador do desenvolvimento de competências de base a desenvolver pelo estudante. Sem dúvida um repto difícil de vencer, na medida em que está em causa não só uma profunda reorganização dos cursos de formação, mas também a adopção de metodologias, métodos e técnicas de ensino compatíveis com a aquisição dos conhecimentos substantivos e das competências instrumentais, interpessoais e sistémicas imprescindíveis ao desenvolvimento pelo estudante de um agir competente e profissional numa sociedade em mudança. O alcance de tais objectivos implica não só uma reorganização dos programas de estudo e dos respectivos currículos (a via tradicional das reformas), mas também um reposicionamento dos professores e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Exige-se que os primeiros além de peritos sejam também mediadores e os segundos, de meros receptores passivos ou reactivos, mediante o seu envolvimento em experiências significativas de aprendizagem, alicerçadas em diferentes metodologias activas, passem a ser mais autores da sua própria formação, que devem saber gerir ao longo da vida. Neste paradigma, os tradicionais conteúdos, alicerces das unidades curriculares não representam mais um fim em si mesmos. Mais do que a sua aquisição, estes servem de veículo e pretexto para a aquisição de um vasto leque de competências, passíveis de ser transferíveis na resolução de problemas da vida real.

O campo de alcance do Processo de Bolonha é muito amplo, podendo derivar para várias frentes de abordagem. Por essa razão decidimos centrar os nossos interesses nos desafios que este representa para as universidades portuguesas, com formação em geografia, ao nível do desenvolvimento das competências.

3. DO ENSINO DOS SABERES AO DESENVOLVIMENTO DE UM AGIR COMPETENTE

Actualmente, uma boa parte dos sistemas educativos europeus encontram-se num momento de viragem da sua história marcado por uma refundação dos *currícula*. Preocupados durante largos anos com as questões quantitativas do acesso à educação para todos, os responsáveis da educação orientaram-se posteriormente para a procura de indicadores da *performance* dos seus sistemas educativos. Hoje, a esta preocupação parece sobrepor-se outras, em particular as relacionadas com qualidade da formação (Jonnaert *et al.*, 2009), a empregabilidade e a aprendizagem ao longo da vida. É neste contexto que se integra o mais recente discurso sobre as competências e a forma como este tende a influenciar a organização dos *currícula* em todo o mundo. Para os seus defensores, aprender saberes prontos a serem usados não é mais suficiente para se viver num mundo em mudança. Mais do que estes torna-se necessário desenvolver competências. Os saberes permitem funcionar num universo estável, pouco sujeito à mudança. A competência, pelo contrário, convive e alimenta-se da mudança permanente. Esta pode ser vista como a inteligência de situações novas. O que define a inteligência – e a competência – é a adaptabilidade; isto é, a capacidade de adaptação à mudança. Para demonstrar a sua adaptabilidade, o aprendente deve estar disponível para mudar a visão que tem das coisas, renovar permanente-

mente os conhecimentos, entrar num processo de formação contínua, e engajar-se num processo contínuo de mudança (Masciotra e Medezo, 2009:19-20).

Sendo um dos desafios do Processo de Bolonha, o desenvolvimento de programas de formação centrados na aquisição de competências (Dec.-Lei 42/2005), em 2005, a APG associou-se à Rede HERODOT para avaliar em Portugal as competências genéricas, comuns às diferentes áreas disciplinares, e específicas da Geografia. Este estudo dá assim continuidade ao trabalho desenvolvido pelo Projecto Tuning, que alguns anos antes fixou as 33 competências genéricas instrumentais, interpessoais e sistémicas (Tuning, 2003) e da Rede HERODOT, que define e avalia as 12 competências específicas da Geografia no espaço europeu (Donert, 2007). Os resultados preliminares deste estudo foram objecto de divulgação em vários fóruns, para os quais foram convidados os representantes das instituições de ensino superior com formação em Geografia.

Nas Figuras 1, 2, 3 e 4 encontram-se representadas as competências genéricas e específicas consideradas mais relevantes pelos diplomados, licenciados há mais de 5 anos, aquando da realização do inquérito, e pelos docentes do ensino superior das diferentes instituições de formação. Na avaliação considera-se a importância que os inquiridos atribuem às competências e o grau de desenvolvimento que na sua opinião a formação inicial consagrou à aquisição e exercitação das mesmas.

A análise das figuras permite retirar um conjunto de conclusões que merecem ser consideradas num futuro desenho curricular dos programas de estudo dos cursos de geografia. Em primeiro lugar, observa-se que diplomados e docentes universitários possuem representações muito distintas das competências genéricas e específicas que devem ser desenvolvidas na formação inicial. No domínio das competências genéricas, competências como i) o trabalho em equipas interdisciplinares, ii) o uso eficaz das TIC, iii) a aplicação do conhecimento na prática, iv) a adaptação a novas situações, v) a capacidade de investigar, vi) a organização, planeamento e programação de tarefas são relativamente secundarizadas pelos docentes universitários, em detrimento do domínio dos conhecimentos básicos da área, que os afasta profundamente das representações dos diplomados. Em segundo lugar, de acordo com os diplomados, o nível de desenvolvimento das competências genéricas propiciado pela formação inicial está muito longe de responder às suas necessidades.

No domínio das competências específicas da ciência geográfica, salvo raras excepções, as diferenças de valoração entre diplomados e docentes universitários perdem alguma profundidade, mas muito há a fazer para que o seu desenvolvimento seja potenciado pela formação inicial ministrada. Esta ideia assume particular relevância quando os docentes universitários consideram que a formação ministrada permite um elevado nível de desenvolvimento das competências, mesmo se os programas de formação se encontram profundamente ancorados na transmissão do conhecimento, e competências como i) a comunicação de ideias, princípios e teorias de forma eficaz, ii) a compreensão dos processos e mecanismos de mudança, e iii) o uso da diversidade de perspectivas e técnicas especializadas em geografia, está muito longe de satisfazer os requisitos mínimos de acordo com os diplomados.

Figura 1 – Grau de importância e níveis de desenvolvimento das 15 competências genéricas mais valorizadas pelos docentes universitários

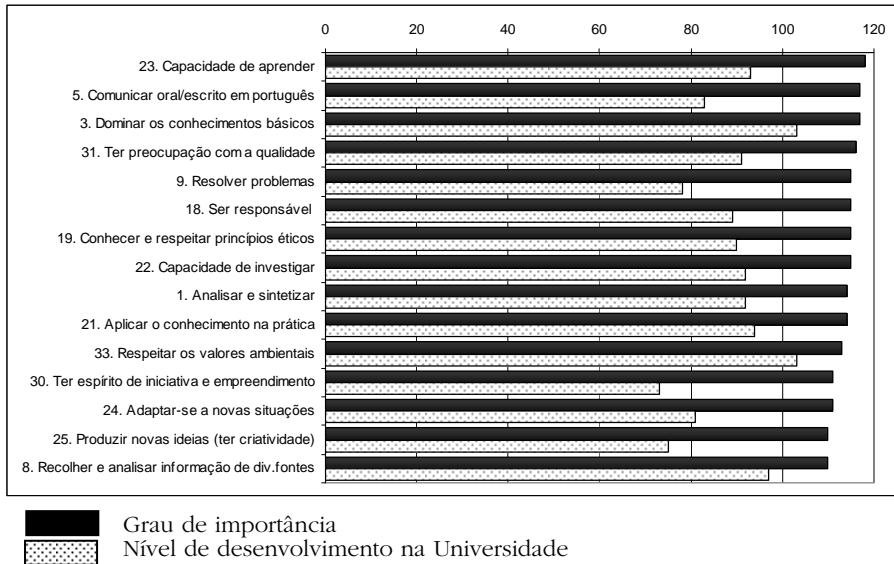


Figura 2 – Grau de importância e níveis de desenvolvimento das 12 competências genéricas mais valorizadas pelos diplomados em Geografia

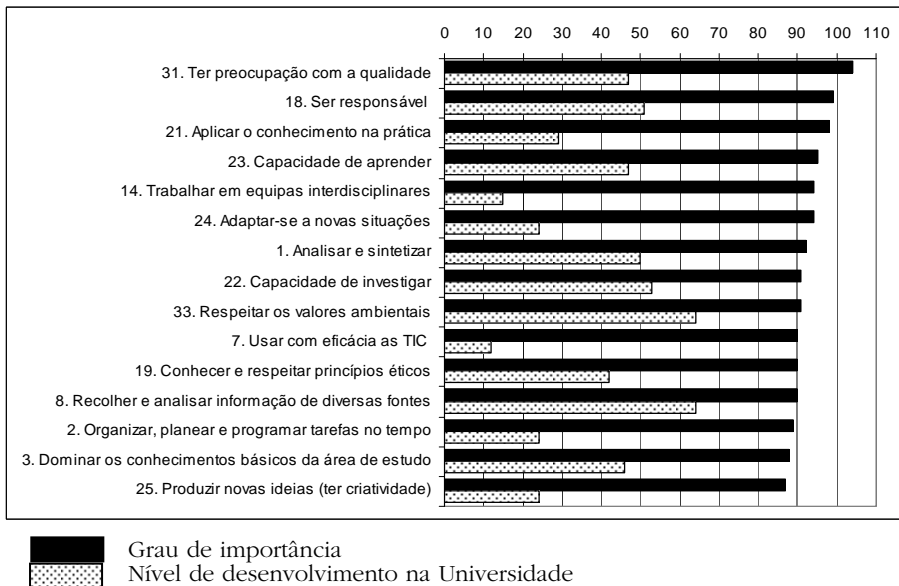
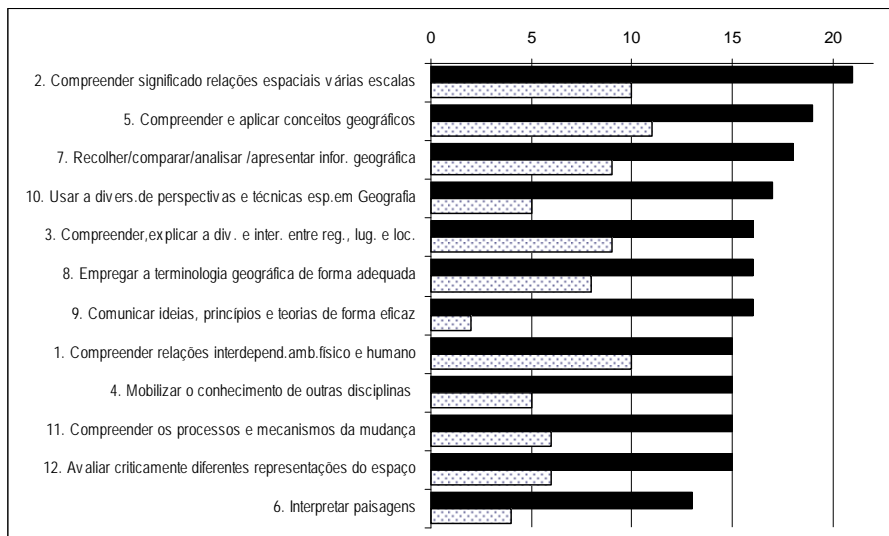
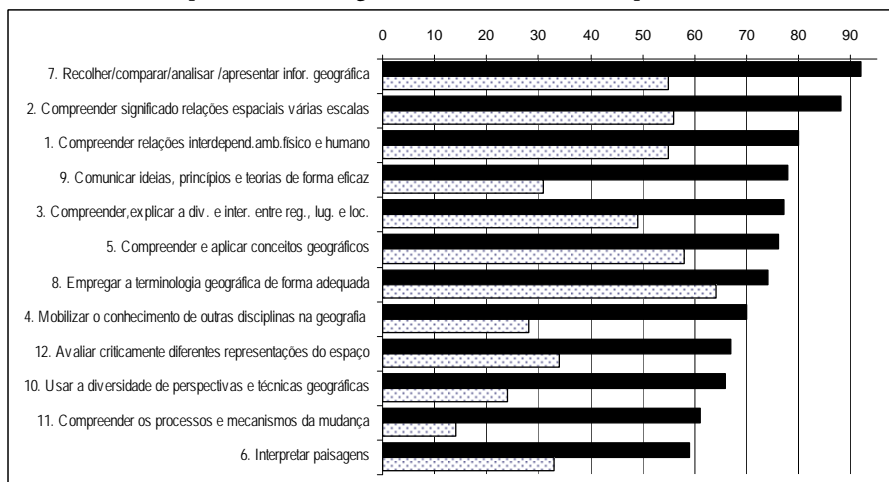


Figura 3 – Grau de importância e níveis de desenvolvimento das 12 competências específicas da Geografia, de acordo com os docentes universitários



 Grau de importância
 Nível de desenvolvimento na Universidade

Figura 4 – Grau de importância e níveis de desenvolvimento das 12 competências específicas de Geografia, de acordo com os diplomados.



 Grau de importância
 Nível de desenvolvimento na Universidade

O Processo de Bolonha é regulamentado em Portugal através do Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de Junho, que altera o Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março. Entre outros aspectos, neste diploma se prevê a obrigatoriedade das instituições de ensino superior elaborarem um relatório anual, explanando o progresso da concretização do Processo de Bolonha, integrando, para o efeito, o contributo dos estudantes e docentes, através de formas de participação e auscultação a promover pelos conselhos pedagógico e científico ou técnico-científico, e adoptar indicadores objectivos que evidenciem o progresso das mudanças realizadas na instituição e em cada curso. Este relatório deve, igualmente, incluir informação sobre os quadros de qualificação adoptados na organização dos cursos, as metodologias e indicadores adoptados para a aferição, por unidade curricular, da relação entre os créditos fixados e as competências a alcançar, e os métodos de trabalho adoptados para a integração da aprendizagem e da avaliação de conhecimentos. Por último, o referido diploma reforça ainda a ideia que o sistema de ensino se deve ancorar na aquisição de competências, e que nestas, as relativas ao trabalho experimental ou de projecto e as de cariz transversal devem desempenhar um papel decisivo na aprendizagem e na avaliação de conhecimentos.

Perante as directivas deste quadro legal, importa ver como as universidades portuguesas têm respondido aos desafios do Processo de Bolonha, e que lugar as competências ocupam nas reformas curriculares e na filosofia dos programas de estudos. A fim de procedermos a tal avaliação, realizámos uma pesquisa documental, com recurso às páginas electrónicas das universidades e submetemos a informação recolhida a uma análise de conteúdo, tendo por base as categorias pré-definidas de acordo com aspectos emergentes do Processo de Bolonha. No Quadro 1 apresenta-se esta informação de forma simplificada, como lista de verificação.

A análise da informação recolhida permite, em primeiro lugar, verificar que em resposta ao decretado, as instituições de ensino superior produziram relatórios de concretização do Processo de Bolonha. Uma universidade adianta a ideia que os relatórios deveriam ser elaborados por Faculdade, considerando que as realidades são muito diversas com particularidades enriquecedoras. Em segundo lugar, o estabelecimento de um sistema europeu de créditos (ECTS) é hoje adoptado por todas as instituições, mesmo se nem sempre explicitado nos *sítios da web* das instituições respectivas. Em terceiro lugar, a filosofia dos cursos, embora presente, nem sempre é formulada de forma explícita.

A informação recolhida permite no entanto concluir que, nas instituições de ensino superior portuguesas, as competências ainda não passaram do discurso e mesmo este padece invariavelmente de graves incoerências, equívocos e contradições. É um facto que todas as instituições procederam, sem excepção, à reorganização dos seus planos curriculares, mas as unidades de formação, salvo raras excepções, continuam a estruturar-se em torno de uma listagem de conteúdos, objectivos e bibliografia de base. As competências a desenvolver em cada unidade curricular ou estão ausentes ou confundem-se com os meros objectivos do conhecimento substantivo. Esta conclusão é claramente validada pelas metodologias de ensino e o sistema de avaliação quando explicitados. As primeiras estão longe de colocar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, privilegiarem o construtivismo e a descoberta. O trabalho de projecto, os debates, a resolução de problemas, a elaboração de portefólios são uma excepção. Quanto à avaliação, exceptuando

nos seminários de investigação, tende a realizar-se invariavelmente mediante testes e trabalhos práticos, a forma clássica de validação dos conhecimentos do modelo da racionalidade técnica.

30

Quadro 1 – O processo de Bolonha nos curricula dos cursos de geografia nas universidades portuguesas – dimensão de análise: formal

UNIVERSIDADES	RELATÓRIO BOLOINHA	ECTS	FILOSOFIA	OBJECTIVOS	PLANO ESTUDOS	DESC. UNIDADES CURRICU.	METODO DE ENSINO	COMPETÊNCIAS	AVALIAÇÃO
UC	-	-	X	INC	X	X	INC	1	-
UE	X	-	X	INC	X	INC	INC	-	INC
ULu	X	180	X	X	X	-	-	X	-
UM	X	180	X	X	X	X	X	1	X
UNL	-	180	X	X	X	X	X	-	X
UL	X	180	X	X	X	X	X	X	X
UP	XX	180	X	X	X	X	X	X	X

Legenda do quadro: (X) – Presente (-) Ausente (INC) Incompleto (1) Resultados de aprendizagem

Verifica-se, assim, que o novo paradigma conflitua com as antigas estruturas das universidades, com os interesses corporativos ou particulares, com a resistência a uma mudança decretada num estilo próprio de *top down*. De essencial, muito pouco parece ter mudado e nada deixa antever que algo possa vir a mudar em profundidade. Na realidade, esta impotência em relação à mudança não é nova e vários autores o têm denunciado. Nos anos 70, Miller Guerra referia que as universidades eram incapazes de se reformarem, eram antimudança, eminentemente conservadoras (Simão *et al.*, 2002). O mesmo pensamento exprime Orlando Ribeiro quando em Setembro de 1972 alertava o ministro: [...] *Remato com uma reflexão e uma esperança: só as universidades novas poderão modificar as estruturas caducas e os vícios inveterados das universidades tradicionais* (Simão *et al.*, 2002). Mais recentemente Vítor Crespo (2003: 154) considerava que a situação nas universidades era inadequada, comportando um modelo próximo do colegial que está esgotado. Fundamentalmente por não permitir uma programação estratégica, nem existirem responsáveis claros pelas decisões tomadas ou a tomar. O tom da crítica acentua a ausência de auto gestão e a forte dependência das decisões externas. Por último, Barata Salgueiro (2005) considerava que a Universidade é palco das tendências, crises e conflitos que atravessam a sociedade, mas o peso da antiguidade e a forte inércia arrastam dificuldades em antecipar a mudança.

Estas perspectivas vão ao encontro da pesquisa empírica efectuada. Do ponto de vista formal, do discurso, as preocupações com Bolonha são claras. No entanto, as metodologias, os modos de avaliação e as competências expressam uma débil instrumentalização. Utilizando uma analogia geográfica: já existe o mapa mas falta a bússola para que o mesmo nos possa ser útil.

5. CONCLUSÃO

A implementação do Processo de Bolonha levanta às universidades portuguesas um conjunto de desafios que, para serem vencidos com sucesso, são necessárias reformas muito mais profundas que as simples reorganizações curriculares ou substituição dos programas de estudos. Mais do que a renovação dos conteúdos dos programas de estudos, a mudança de paradigma da transmissão do conhecimento pelo professor para a aquisição e desenvolvimento de competências, subjacente ao Processo de Bolonha, exige a adopção de novas metodologias de ensino que coloquem o aluno no centro da aprendizagem e preparem o mesmo para a acção competente numa sociedade em mudança.

A investigação realizada deixa claro que a orientação do ensino para a aquisição de competências necessárias à integração plena no mercado de trabalho, não passa de um mero adorno do discurso dos programas de estudos e nada deixa antever que a situação se altere no futuro próximo. O estudo conduzido pela Associação Portuguesa de Geógrafos e a Rede HERODOT, bem como a difusão dos seus resultados junto da academia portuguesa não parece ter produzido resultados práticos. Mesmo se presentes nos discursos das reformas, a organização dos programas de estudos, os métodos de ensino privilegiados, as formas de avaliação e a estrutura das unidades curriculares não deixam dúvidas que estas parecem estar condenadas a nascer e a morrer nos diplomas legais que as instituam.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barata Salgueiro, T. (2005), A Geografia universitária em época de Benchmarking. *Finisterra*, XL, 79:137-150
- Cachinho, H. (2008), Geography education in Portugal: discourses and practice, in Donert, K. and Wall, G. (eds.) *Future Prospects in Geography*, Liverpool Hope University Press, Liverpool, 19-26.
- Comissão de Educação, Ciência e Cultura (2006). *Relatório sobre o Processo de Bolonha*. Lisboa, Assembleia da República.
- Crespo, V. (2003), *Ganhar Bolonha, Ganhar o Futuro*. Lisboa, Gradiva.
- Donert, K. (2007), *Tuning Geography: a report of findings and outcomes*, <http://www.herodot.net/state/TUNING-Geography-v1.pdf>, accessed 23/03/2009.
- Jonnaert Ph. ; Ettayebi M. ; Defise R. (2009). *Curriculum et compétences: un cadre opérationnel*, Bruxelles, De boeck.
- Masciotra D.; Medzo F. (2009). *Développer un agir compétent: vers un curriculum pour la vie*, Bruxelles, De boeck.
- Simão, J. V.; Santos, S.; Costa, A. (2002). *Ensino superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa, Gradiva.
- Tuning Project (2003): *Tuning Education Structures in Europe*, Final Report, Pilot Project Phase 1.

FONTES ELECTRÓNICAS

- http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html
- http://sigarra.up.pt/up/web_page.inicial
- <http://www.bologna-bergan2005.no/>
- <http://www.dges.mctes.pt>
- <http://www.uc.pt/>
- <http://www.uevora.pt>
- <http://www.ul.pt>
- <http://www.ulusofona.pt/>
- <http://www.uminho.pt>
- <http://www.unl.pt/>