

Fátima Vieira¹

As Letras e o novo paradigma de ensino- -aprendizagem. Da teoria à prática: reflexões e contributo.

R E S U M O

O artigo dá conta das reflexões que a autora tem vindo a fazer sobre o “novo paradigma de ensino”, tão debatido a propósito (e como consequência) da Declaração de Bolonha, e descreve experiências realizadas no âmbito de uma unidade curricular de um curso de mestrado da FLUP. Propõe, neste enquadramento, estratégias pedagógicas concretas facilmente transponíveis para outras unidades curriculares das áreas das Humanidades e Ciências Sociais.

A B S T R A C T

The author of this article reflects on the “new paradigm of teaching” which has been debated with regard to (and as a result of) the Declaration of Bologna, and describes the experiments she made within the scope of a subject of a Master Course offered by Faculdade de Letras da Universidade do Porto. She thus puts forward ideas for pedagogical strategies, very concrete and easily transferrable to other subjects in the field of the Humanities and Social Sciences.

Neste artigo, dou conta da investigação e das reflexões que tenho vindo a fazer sobre o “novo paradigma de ensino”, tão debatido a propósito (e como consequência) da Declaração de Bolonha, e descrevo experiências realizadas no âmbito de uma unidade curricular de um curso de mestrado da FLUP. Proponho, neste enquadramento, e com base em estudos sobre o funcionamento do nosso cérebro e sobre a forma como apreendemos nova informação, estratégias pedagógicas concretas, tais como actividades de discussão de textos e a criação de portefólios digitais, facilmente transponíveis para outras unidades curriculares das áreas das Humanidades e Ciências Sociais. Pretendo deste modo contribuir, tanto a nível teórico como a nível prático, para um debate que se torna cada vez mais urgente para que a Declaração de Bolonha tenha consequências pedagógicas positivas e visíveis no Ensino Superior.

1. Enquadramento

Vivemos um período de transição no mundo universitário, em grande parte consequência da *Declaração de Bolonha*, que obrigou, entre outros aspectos, à adopção de uma nova lógica na estruturação dos cursos e na organização do trabalho do corpo docente, mas também a uma reflexão sobre as práticas pedagógicas. Fala-se muito da emergência de um “novo paradigma de ensino”, mas a verdade é que, em muitos casos, os pressupostos dessa novidade não foram bem entendidos, e a “nova atitude pedagógica” tem sido reduzida à divisão semanal das turmas em “Orientações Tutoriais”, onde se pede aos estudantes que trabalhem em grupo e apresentem trabalhos.

A convicção de que a “nova atitude pedagógica” deveria ser mais do que isso conduziu-me, em 2004, durante o período em que usufruí de uma licença sabática, à inscrição num Curso de Actualização Pedagógica da Universidade do Porto, realizado na Faculdade de

¹ Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Psicologia e Ciências da Educação, onde participaram vinte docentes de diferentes áreas do saber. A frequência desse Curso permitiu-me, por um lado, a constatação de que os problemas pedagógicos fundamentais são transversais a todas as áreas, e, por outro lado, uma reflexão informada e interdisciplinar sobre a melhor forma de resolver esses problemas. Na sequência desse Curso, integrei o grupo fundador do GIIPUP – Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto – e coordenei os trabalhos do grupo de investigação dedicado ao estudo da problemática subjacente à adopção do *b-learning* no Ensino Superior.² Desde então, frequentei vários cursos de formação e familiarizei-me com a bibliografia fundamental sobre as (novas?) estratégias de ensino a adultos. A preparação de um *Relatório*,³ no quadro das provas para acesso ao título de “Agregado” que realizei em 2007, obrigou-me a uma reflexão sobre os modos de funcionamento das unidades curriculares no contexto desta mudança de paradigma e à proposta de um “modelo pedagógico” que assenta basicamente em actividades de relatórios de leitura, discussões em grupo e recurso a uma plataforma de ensino à distância. No presente artigo, partilho algumas das minhas reflexões sobre o tema – decorrentes da investigação que fiz no sentido de tentar compreender por que razão deverá o ensino passar a ser “centrado nos estudantes” – e descrevo as estratégias de ensino que tenho vindo a adoptar nos últimos anos. Não pretendo, com estas páginas, que em muito devam às reflexões que verti para o referido *Relatório*, oferecer a minha experiência como “modelo”, mas creio que poderá ser útil, no quadro de uma Faculdade de Letras que comemora os seus cinquenta anos de existência, o testemunho de que alguns dos conceitos básicos do “novo paradigma” são algo mais do que “chavões” que nos são oferecidos pelas Ciências da Educação, e de que é realmente possível passar-se da teoria à prática.

A passagem da teoria à prática só é contudo possível nas *condições* que a adopção dos princípios estabelecidos pela *Declaração de Bolonha* pressupõe, isto é, em turmas com um número reduzido de alunos. Parece-me importante precisar aqui que as estratégias de ensino abaixo descritas têm vindo a ser adoptadas com sucesso em unidades curriculares de 2.º Ciclo, com cerca de quinze alunos por turma, tendo tido um sucesso apenas parcelar – e mesmo, devo confessá-lo, por vezes totalmente nulo – em turmas grandes de estudantes de 1.º Ciclo.

2. O novo paradigma de ensino

Numa reunião realizada em Bolonha em 19 de Junho de 1999, os ministros responsáveis por 29 países europeus comprometeram-se a “coordenar as suas políticas de modo a conseguir, a breve trecho, e em todo o caso, na primeira década do terceiro milénio o estabelecimento do espaço europeu do ensino superior e a promover o sistema europeu do ensino superior em todo o mundo”.⁴ Foi este o primeiro passo de um processo que viria a ficar conhecido como o “processo de Bolonha”, que seria confirmado a 19 de Maio de 2001 por ministros da Educação de 32 países, reunidos em Praga, e que desde então a maior parte dos países europeus tem vindo

² Do trabalho desenvolvido por esse grupo resultou o volume *Novas Tecnologias e Educação: Ensinar a Aprender, Aprender a Ensinar* (Org. Fátima Vieira e Maria Teresa Restivo), a publicar em 2011 por Areal Editores. O volume contém contributos de docentes de diferentes unidades orgânicas da UP, e inclui uma diversidade de artigos sobre a forma como o recurso às novas tecnologias modificou o Ensino Superior.

³ Cf. Fátima Vieira, *Fronteiras e muralhas: uma abordagem espacial do distopismo inglês e norte-americano do século XX – um programa para um seminário* (Relatório de Agregação, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2007).

⁴ Ver “Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999” (disponível em http://www.dqb.fc.ul.pt/docentes/fsantos/diversos/bolonhadec_pt.pdf – consultada em 1/2/2011).

a implementar. Em Portugal, a necessidade de se honrar esse compromisso levou, nos últimos anos, a reformas curriculares de grande importância, que passaram por um processo complicado de reformulação dos antigos cursos de licenciatura, bem como pelo estabelecimento de três ciclos de estudos, e pela implementação da ideia da necessidade de uma formação ao longo da vida.

Como refere Vítor Crespo, o processo resultante da *Declaração de Bolonha* contém uma gama completa de objectivos,⁵ mas foi essencialmente a necessidade de se atribuir às disciplinas créditos ECTS que obrigou a “novas formas e outras atitudes na maneira como se pratica o ensino superior”.⁶ E explica:

O ensino e formação que se propõem são baseados não em horas de contacto na sala de aula mas antes numa perspectiva de acumulação de conhecimentos, medidos em unidades de crédito ECTS. Esse ensino e formação são interactivos.

O estudante participa na discussão de conceitos, textos, casos, exemplos, informações e experiências. (...) Não é que tal não aconteça já no modelo tradicional, de uma ou de outra forma. Essa postura de aprendizagem já se pratica em certa extensão. No entanto, estamos agora perante uma mudança sistémica de atitudes real, perceptível e desejável.⁷

Esta explicação avançada por Vítor Crespo é importante pois, por um lado, estabelece uma relação directa entre a urgência de uma nova atitude pedagógica e os créditos ECTS, e, por outro lado, chama a atenção para o facto de as boas práticas pedagógicas não terem nascido com a *Declaração de Bolonha*. Muitos docentes tinham já em linha de conta, na preparação das suas aulas, a atitude pedagógica descrita por Crespo; o que mudou, entretanto, foi a urgência, sentida a nível institucional, de se reflectir sobre essa atitude, implementando-a onde ela não exista. É esta urgência institucional que José Veiga Simão refere quando fala dos créditos ECTS e da “nova pedagogia”.⁸

A “nova pedagogia” assenta, em grande parte, na ideia de que o ensino unilateral (docente-aluno) deverá ser substituído por um processo que envolva ambos os actores – docente e estudante. A adopção da nova terminologia – estudante, em vez de aluno – não é, de forma alguma, apenas uma moda burocrática, traduzindo, na realidade, uma nova atitude perante todo o processo de aprendizagem. Contudo, para que nós, enquanto professores do novo paradigma, possamos *ensinar os estudantes a aprender*, precisaremos primeiro de saber

⁵ De entre esses objectivos, Vítor Crespo destaca os seguintes: “adopção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação; adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado; estabelecimento de um sistema de créditos – como, por exemplo, o sistema ECTS; promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efectivo exercício da livre mobilidade; promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade; promoção das necessárias dimensões do ensino superior”. Cf. Vítor Crespo, *Ganhar Bolonha, Ganhar o Futuro: o Ensino Superior no Espaço Europeu* (Lisboa: Gradiva, 2003), 129.

⁶ *Ibidem*, 130.

⁷ *Idem*, 131.

⁸ A ligação dos créditos ECTS às novas pedagogias é estabelecida de forma clara por José Veiga Simão: “O sistema ECTS, ao introduzir o novo paradigma de organização do ensino centrado no aluno e nos objectivos de formação (...) tem (...) implicações nas metodologias de aprendizagem, necessariamente activas, cooperativas e participativas, capazes de facilitar o enfoque na resolução de problemas e de criar o ambiente de aprendizagem propício ao desenvolvimento não só de competências específicas de uma área profissional, mas também de capacidades e competências horizontais, como sejam o aprender a pensar, o espírito crítico, o aprender a aprender, a capacidade para analisar situações e resolver problemas, as capacidades para a intercomunicação, a liderança, a inovação, a integração em equipa, a adaptação à mudança...”. Cf. José Veiga Simão, *Ambição para a Excelência: A oportunidade de Bolonha* (Lisboa: Gradiva, 2005), 102.

de que forma aprendemos. *O que nos faz pensar? Um neurocientista e um filósofo debatem ética, natureza humana e o cérebro* (2001), obra que coloca em diálogo Jean-Pierre Changeux e Paul Ricoeur, oferece uma perspectiva interessante e informada sobre esta matéria.

Como refere Jean-Pierre Changeux, quando, na sessão da Sociedade de Antropologia de Paris realizada a 18 de Abril de 1861, “Broca estabeleceu a primeira correlação rigorosa entre uma lesão da parte média do lobo frontal do hemisfério esquerdo e a perda da fala ou afasia”, lançou as bases para um estudo do cérebro que viria a conhecer grandes desenvolvimentos.⁹ Nas últimas décadas do século XX, “os novos instrumentos de observação revolucionaram literalmente” esse estudo,¹⁰ ajudando-nos a compreender que “o cérebro tem acesso ao conhecimento por um processo de selecção”.¹¹

Explica Changeux que a aquisição de conhecimentos implica uma inscrição de algo de novo na nossa memória. Mas para compreendermos de que forma se processa essa inscrição teremos de ter em consideração a existência dos dois tipos de memória descritos por William James já em 1890: a *memória primária ou imediata* – “a que devemos a percepção do tempo, do imediatamente passado há escassos segundos” e a que correntemente chamamos “memória de curto prazo ou memória de trabalho” –, e a *memória secundária ou a longo prazo*, que consiste no “conhecimento de um acontecimento, de um objecto no qual deixámos de pensar por um certo tempo e que retoma, enriquecido por uma consciência adicional, assinalando-o como objecto de um pensamento ou de uma experiência anterior”.¹² Esta memória a longo prazo encontra-se marcada por uma componente emocional que é determinante para o processo de aprendizagem: “Os objectos de memória estão (...) muitas vezes associados a marcadores emocionais, e estes traços de memória são avaliados em função do prazer, da felicidade, da infelicidade, do sofrimento que o sujeito antecipa”.¹³

A esta ideia Paul Ricoeur acrescenta a perspectiva de que, no processo de aquisição de conhecimentos, a *objectivação* é essencial: “(...) sempre defendi a coordenação entre a compreensão (vivência) e a explicação (objectiva). *Quero explicar mais para compreender melhor*. (...) este processo de objectivação, que torna possível o nosso encontro e a nossa discussão, vem inscrever-se na experiência da significação”.¹⁴

A obra de divulgação de António Damásio sobre os avanços dos estudos sobre o cérebro é também relevante para a compreensão da forma como aprendemos. Em estudos como *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (1999), Damásio descreve o carácter único de cada indivíduo e, conseqüentemente, de cada processo de aquisição de conhecimentos. O exemplo que nos dá da forma individualizada como cada ser humano vê o mundo é particularmente feliz:

O leitor está a olhar para esta página, a ler este texto e a elaborar o significado das minhas palavras à medida que vai avançando na leitura. Porém, o que se passa na sua mente não se limita de forma alguma ao que diz respeito ao texto e ao seu significado. Paralelamente à representação das palavras impressas e à evocação de conceitos necessários

⁹ Jean Changeux & Paul Ricoeur, *O que nos faz pensar ? Um neurocientista e um filósofo debatem ética, natureza humana e o cérebro* (Lisboa, Edições 70, 2001), 53.

¹⁰ *Idem*, 57.

¹¹ *Ibidem*, 113.

¹² *Idem*, 141.

¹³ *Idem*, 145.

¹⁴ *Idem*, 127.

para compreender aquilo que escrevi, a sua mente revela também uma outra coisa, algo que é suficiente para indicar, a cada instante, que é o leitor e não outra pessoa que está a ler e a compreender o texto. As imagens que correspondem às suas percepções externas e às percepções daquilo que recorda ocupam quase toda a extensão da sua mente, mas não ocupam a sua totalidade. Para além destas imagens, existe igualmente uma outra presença, que o significa a si, enquanto espectador das coisas imaginadas, proprietário das coisas imaginadas e actor potencial sobre as coisas imaginadas.”¹⁵

Como refere Damásio, “a presença do si é o sentir daquilo que acontece quando o seu ser é modificado pela acção de apreender alguma coisa”.¹⁶

Vemos assim que Changeux, subscrevendo a teoria de William James, defende que a aquisição de conhecimentos se dá ao nível da *memória secundária ou a longo prazo*; mas também Damásio investe num raciocínio similar ao propor a distinção dos conceitos de *consciência nuclear* e de *consciência alargada*. A *consciência nuclear* “fornece ao organismo um sentido de si num momento – agora – e num lugar – aqui”, não iluminando o futuro; já a *consciência alargada*, de que existem vários graus, define o indivíduo enquanto ser único:

(...) a *consciência alargada* (...) fornece ao organismo um elaborado sentido de si – uma identidade e uma pessoa, o leitor ou eu – e coloca essa pessoa num determinado ponto da sua história individual, amplamente informada acerca do passado que já viveu e do futuro que antecipa, e igualmente alerta para o mundo que a rodeia.¹⁷

Defende Damásio que a *consciência alargada* se encontra “edificada sobre os alicerces da consciência nuclear”, e é a partir desta última que se define o *si autobiográfico*, crucial para o processo de aquisição de conhecimentos:

O *si autobiográfico* depende de memórias sistematizadas de situações em que a consciência nuclear permitiu o conhecimento das características mais invariantes da vida de um organismo: quem foram os pais, onde se nasceu, quando, de que coisas se gosta e que coisas se detestam, a reacção habitual face a um problema ou conflito, o nome, etc.¹⁸

A este conjunto de informações que define cada indivíduo, Damásio chama *memória autobiográfica*; trata-se de um agregado memorial que é continuamente transformado pela vivência, e é nele que se baseia o *si autobiográfico*:

O *si autobiográfico* baseia-se na memória autobiográfica, constituída por memórias implícitas de múltiplos exemplos de experiência passada individual e de futuro antecipado. Os aspectos invariantes da biografia de um indivíduo formam a base da memória autobiográfica. A memória autobiográfica aumenta continuamente através da vida, mas pode ser parcialmente remodelada, de modo a reflectir novas experiências. Conjuntos de memórias que descrevem identidade e pessoa podem ser reactivados sob a forma de padrões neurais e, sempre que necessário, tornados explícitos sob a forma de imagens. Cada uma das memórias reactivadas funciona como “uma-coisa-que-está-

¹⁵ António Damásio, *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (Lisboa: Publicações Europa-América, 1999), 29.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*, 35-6.

¹⁸ *Idem*, 37.

para-ser-conhecida” e gera o seu próprio pulso de consciência nuclear. O resultado é o si autobiográfico, do qual estamos conscientes.”¹⁹

António Damásio reitera pois a ideia veiculada por Changeux de que o processo de aquisição de conhecimentos varia de indivíduo para indivíduo, dependendo das suas experiências pessoais. Os “marcadores emocionais” evocados por Changeux poderão sem dúvida ser encontrados a nível da “memória autobiográfica”, deles dependendo o *gosto* com que os estudantes aprendem ou a *resistência* que eles frequentemente demonstram relativamente a determinadas matérias. A questão é que, como tornam claro todos os textos recentes sobre o assunto, ao aprendermos estamos a integrar um novo elemento numa complexa teia de relações: *aprender* implica *apreender*, como afirma Selma Pimenta:

A aprendizagem exige a compreensão do conteúdo pelo aluno. *Compreendere*, por sua vez, significa “aprender em conjunto”. Isto exige a descoberta ou construção de uma rede de relações, de um sistema em que cada novo conhecimento é inserido pelo aluno, ampliando ou modificando o sistema inicial, a fim de, a cada contato, alcançar melhor compreensão.²⁰

A explicação de Pimenta assenta, como esclarece a autora, nos estudos de Nilson Machado, para quem “os significados constituem (...) faixas de relações que, por sua vez, se entrecruzam, se articulam em teias, em redes, construídas socialmente e individualmente, e em permanente estado de atualização”.²¹ Como conclui Pimenta, o processo de aprendizagem não pode partir do professor – a quem cabe organizar as actividades de ensino –, tendo de partir do aluno: “O aluno tem de ativamente refletir (no sentido de dobrar-se de novo e de novo – tanto quanto seja necessário), para apropriar-se do quadro teórico objectivado pelo professor e pelo currículo no processo de ensino”.²²

Compreendemos pois por que razão as novas teorias pedagógicas insistem na ideia de que o ensino deve ser *centrado no aluno*. Mas, como lembram Robert Cannon e David Neuble, o sucesso do sistema educativo não depende exclusivamente das *características dos estudantes*, tendo de ser tidas igualmente em conta as *características do contexto* (as especificidades do departamento em que os estudantes estudam e o currículo do curso que escolheram) e a *forma como os professores ensinam*.²³ Quando estas três características são favoráveis, torna-se possível a aquisição, por parte dos estudantes, de novos conhecimentos – conhecimentos que *perdurem*, como defende José Paulo Serralheiro,²⁴ e que possam vir a ser aumentados ao serem relacionados com mais novos conhecimentos, na lógica da teia de relações que a neurobiologia se tem empenhado em descrever.

Contudo, se a forma como aprendemos depende de *quem somos* e de *como vemos o mundo*, há um outro factor que deverá ser referido e que nem sempre tem vindo a ser tido

¹⁹ *Idem*, 296.

²⁰ Selma Garrido Pimenta, Pimenta, Selma Garrido *Docência no Ensino Superior* (vol.1, São Paulo: Cortez Editora, 2002), 209.

²¹ *Apud.* Pimenta, *Docência no Ensino Superior*, 209.

²² *Ibidem*.

²³ Robert Cannon, Robert & David Neuble, *A Handbook for Teachers in Universities & Colleges: A Guide to Improving Teaching Methods* (London: Kogan Page [1989], 2002), 3.

²⁴ José Paulo Serralheiro, “Aprender para esquecer”, *A Página da Educação* (Ano 12, Abril 2003, n. 122), 17.

em conta pelos pedagogos:²⁵ a diferente forma como funciona o cérebro dos indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino. Allan e Barbara Pease chamam a atenção para o erro em que incorremos quando tendemos a ignorar essa diferença:

At a time when we are raising boys and girls as if they are identical, science is proving they are dramatically different in their thinking. The conclusion that neurologists and brain researchers everywhere have now reached is that we are who we are because of hormones.²⁶

Como defendem os autores, a forma diferente como as mulheres e os homens pensam deriva de “ligações cerebrais” distintas que não podem ser alteradas: “Our environment and our teachers can only add data and run compatible programmes”.²⁷

Para além das diferenças de género, existem outras diferenças importantes a que a nova pedagogia tem vindo a dar destaque: as diferenças culturais. Como afirmam Olga e João Duque, a sociedade multicultural “constitui iniludível realidade, no contexto sócio-cultural do Ocidente deste início de milénio”.²⁸ E acrescentam:

Os conceitos de “multiculturalidade” e de “sociedade multicultural” estabeleceram-se já, no nosso vocabulário sociológico, educacional e mesmo quotidiano. E isso não propriamente por uma questão de moda sociológica, mas precisamente por se tratar do desafio mais urgente deste início de século.²⁹

No âmbito do processo de Bolonha, será de esperar que a questão da multiculturalidade se imponha, com maior relevância, no nosso quotidiano universitário; e temos sem dúvida de estar preparados para receber estudantes oriundos de culturas diferentes e com uma formação de base que poderá diferir substancialmente da que têm os estudantes portugueses. O projecto pedagógico universitário terá, necessariamente, de contemplar estratégias de acolhimento desses estudantes, respeitando a sua *diferença* e ajudando-os a construir uma identidade *através da diferença* (*idem*, p. 155).

3. Da teoria à prática

As considerações que acima expus acerca da forma como funciona o nosso cérebro e como as características pessoais e situacionais condicionam a aprendizagem levaram-me, nos últimos anos, à construção e experimentação de um modelo pedagógico que me permite, por um lado, definir os conteúdos programáticos a serem assimilados pelos estudantes, mas que também, por outro lado, proporciona aos discentes uma confortável liberdade de investigação de conteúdos do seu interesse. Neste modelo pedagógico, eu assumo, enquanto docente, fundamentalmente a função de *construtora dos planos de aprendizagem*, tentando proporcionar aos estudantes um ambiente de estudo favorável, organizando actividades que os ajudem a integrar novos saberes e a desenvolver capacidades de reflexão crítica, poten-

²⁵ Na verdade, não encontrei nenhuma referência a este aspecto nos textos sobre pedagogia no Ensino Superior que consultei.

²⁶ Pease, Allan & Barbara Pease (2004), *Why men don't listen and women can't read maps* (London: Orion [1999], 2004).

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Olga Fernandes Duque & João Manuel Duque, *Educação para a diferença* (Braga: Alcalá, 2005).

²⁹ *Ibidem*, 25.

ciando a sua curiosidade e gosto pela investigação, e planeando, por etapas, acções que os levem a conquistar um considerável grau de autonomia.

A questão da *construção da autonomia* dos estudantes é sem dúvida essencial para a nova pedagogia universitária, e para que a possamos compreender temos de ter em consideração o nível de desenvolvimento social, emocional e intelectual dos estudantes. Com efeito, tendemos a fazer coincidir o processo de emancipação social dos estudantes – a sua maioria – com a emancipação a outros níveis, mas esse é um pressuposto errado. Os estudantes que estudam nas nossas universidades são, como explica Agostinho Ribeiro, *jovens adultos*, caracterizados por uma condição psicológica que não pode ser vista como um mero prolongamento da adolescência, mas sentindo ainda que “as *tarefas de desenvolvimento* (...) que os deviam preparar para a idade adulta permanecem inacabadas”, experimentando por isso as *angústias do Self* descritas por Anthony Giddens.³⁰ Ao longo das últimas décadas, os pedagogos têm debatido a forma como deverão ser esses estudantes ensinados – dependendo a questão, naturalmente, da forma como os jovens adultos aprendem. Como lembra Ribeiro, o psicólogo americano Malcolm Knowles deu um passo importante quando avançou, em 1970, o conceito de *andragogia*, definindo-a como a “arte de ensinar a adultos”,³¹ mas embora tenha tido alguns seguidores, “nenhum dos ‘clássicos’ da psicologia educacional como Piaget, Bruner ou Ausubel” aceitou os princípios de diferença sobre os quais Knowles fez assentar a sua teoria (*ibidem*). Já o trabalho de William Perry, publicado e posto em prática também nos anos 70,³² poderá ser mais relevante para a questão que temos vindo a debater.

Em *Forms of intellectual and ethical development during the college years* (1970), William Perry distingue nos estudantes universitários três níveis de desenvolvimento, a que correspondem três formas de aprendizagem: 1) *Dualismo*; 2) *Relativismo*; 3) *Compromisso no Relativismo*. Como explica Agostinho Ribeiro, resumindo a teoria de Perry,³³ no primeiro nível, o do *Dualismo*, os estudantes vêem os factos apenas como verdadeiros ou falsos, as respostas como correctas ou incorrectas, identificam o saber com a verdade imutável e concebem a aprendizagem como memorização do que lhes é transmitido por figuras de autoridade; estes estudantes não conseguem distinguir o que é mais ou menos importante, nem definir prioridades; a sua aprendizagem assenta num processo de memorização mecânica. No segundo nível, o do *Relativismo*, os estudantes já não aceitam cegamente a informação e comparam pontos de vista alternativos, aprendendo reflexiva e selectivamente; têm a percepção do valor relativo das teorias e sabem distinguir o mais e o menos importante, definir prioridades e fazer generalizações significativas; neste nível, os estudantes acedem a um pensamento abstracto e teórico. No terceiro nível, o do *Compromisso no Relativismo*, os estudantes continuam a usar o pensamento abstracto e teórico e a relativizar a informação,

³⁰ Agostinho Ribeiro, “Jovem adulto em desenvolvimento de formação”, in *De uma Escola a Outra: Temas para pensar a formação inicial de professores* (org. Amélia Lopes, Porto: Edições Afrontamento, 2007), 64.

³¹ *Ibidem*, 29. Malcolm Knowles escreveu na década de 70 dois livros importantes sobre o conceito de andragogia: *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy* (1970) e *The adult learner: A neglected species* (1973). Em 1984 publicou um terceiro livro, *Andragogy in Action*.

³² Explica Agostinho Ribeiro que nos anos 70 a “d direcção do *Harvard College* estava particularmente preocupada com o baixo rendimento de muitos dos seus estudantes, quando o reitor foi buscar a outro *college* (o *Williams College*) um professor, William G. Perry, já famoso pela experiência que aí estava a realizar. Cf. Agostinho Ribeiro, “Jovem adulto...”, 70.

³³ Não tendo tido acesso ao livro de William Perry, vi-me na necessidade de referir as suas teorias partindo do estudo de Agostinho Ribeiro.

mas são agora também capazes de assumir um ponto de vista ou uma posição moral; a este nível, a autoridade do professor dilui-se, sentindo-se o aluno no direito de assumir uma posição divergente. William Perry descreve a passagem do primeiro nível para o segundo como um processo difícil para muitos estudantes, que continuam a ver o estudo como uma forma de memorização; mais problemática ainda será, contudo, a passagem do segundo para o terceiro nível, na medida em que por vezes os estudantes incorrem naquilo a que Perry chama “relativismo galopante”, considerando que tudo pode ser visto como apenas uma “questão de opinião”.³⁴

A descrição da teoria de William Perry, apesar de longa, parece-me pertinente, no contexto deste artigo, pois considero que define, de forma clara, um dos objectivos essenciais da nossa actividade docente. Com efeito, e particularmente no que respeita aos estudantes do 2.º Ciclo de estudos, considero que a nossa função, enquanto docentes, é assegurarmos a inscrição dos estudantes no nível do *Relativismo*, preparando-os para uma passagem harmoniosa para o nível do *Compromisso no Relativismo*. As actividades que proponho aos estudantes, e que descrevo neste artigo, visam o desenvolvimento progressivo da sua capacidade de autonomia, partindo do princípio de que no final do semestre os estudantes terão passado por todas as fases necessárias para a realização de um trabalho de investigação autónomo e bem informado.³⁵

A autonomia não deverá implicar, contudo, um caminho de estudo e de investigação solitário. Se é certo que o indivíduo só *aprende* quando consegue relacionar a nova informação com informação antiga, inscrevendo-a assim no *seu registo autobiográfico* (perspectiva construtivista da aprendizagem, avançada, entre outros pedagogos, por Jean Piaget), também é verdade que o indivíduo só se desenvolve plenamente quando interage com outros indivíduos (perspectiva sociocultural da aprendizagem, fundada nas teorias de Lev Vygotsky). Com efeito, “o indivíduo desenvolve as suas estruturas mentais de conhecimento, primeiro num plano interindividual e só depois num plano intraindividual”; a sua trajectória de aprendizagem “começa na necessidade de apoio e acaba na capacidade de actuar autonomamente” (Cruz *et al* 2004: 111). E é precisamente porque tanto a perspectiva construtivista como a perspectiva sociocultural estão certas, alicerçando-se em pressupostos diferentes mas chegando a conclusões que são conciliáveis, que as teorias pedagógicas mais recentes propõem uma perspectiva construtivista-colaborativa da aprendizagem.

O modelo pedagógico que construí e tenho vindo a pôr em prática é informado pela dupla perspectiva da aprendizagem acima descrita. Com efeito, se, por um lado, a construção do portefólio reflexivo que proponho aos estudantes logo na primeira aula assenta na perspectiva construtivista, por outro lado as actividades de “relatório de leitura”, “discussão em pequeno e grande grupo” e “participação no fórum da plataforma de ensino à distância” perfilham os objectivos da pedagogia colaborativa. A minha experiência pedagógica é pois animada pela ideia descrita por Orlanda Cruz *et al* de que as interações colaborativas dos estudantes com os seus pares e com o professor “são o motor necessário à construção individual do conhecimento” (*idem*, p. 117).

³⁴ Cf. Agostinho Ribeiro, “Jovem adulto...”, 71.

³⁵ Recordo que as actividades aqui descritas se reportam a uma unidade curricular de segundo ciclo.

3.1. Relatórios de leitura e grupos de discussão

Antes de passar “da teoria à prática”, importará fazer notar que o modelo pedagógico abaixo descrito reporta-se ao seminário de Estudos Culturais que lecciono no âmbito do Curso de Mestrado em Estudos Anglo-Americanos, e cujo programa versa sobre o estudo do distopismo anglo-americano do século XX. Creio, contudo, que ele poderá ser facilmente transposto para unidades curriculares de outros cursos da FLUP, cujas actividades se dividam por quinze sessões semanais.

O sucesso do modelo pedagógico que construí depende, antes de mais, da celebração, com os estudantes, de um *contrato pedagógico*. Logo na primeira sessão do meu seminário exponho aos estudantes o meu projecto pedagógico, dando-lhes a conhecer não apenas o programa e a bibliografia essencial, mas também as actividades em que espero que se envolvam. Essas actividades são essencialmente quatro: 1) leitura de *todos* os textos³⁶ em análise em cada aula; 2) apresentação de “relatórios de leitura”, quando solicitados, e participação em grupos de discussão; 3) acesso regular à plataforma de ensino à distância e construção de um portefólio reflexivo; 4) realização de investigação, de acordo com o modelo fixado nas sessões de Orientação Tutorial. A estas actividades acresce, naturalmente, a participação activa nas aulas e a apresentação de um trabalho escrito no final do semestre.

A apresentação de “relatórios de leitura” é solicitada em dois momentos distintos do seminário, permitindo-me a aferição do desenvolvimento das competências de leitura dos estudantes. O primeiro relatório é solicitado na quarta sessão relativamente a textos que abordam o tema da utopia num sentido geral; a apresentação deste primeiro relatório possibilita-me a avaliação do nível da escala definida por William Perry em que se encontram os estudantes: não é invulgar a apresentação de relatórios em que os estudantes se limitam a reproduzir o texto estudado, ou em que não conseguem distinguir o que é essencial daquilo que surge, no texto em análise, como informação adicional, não contribuindo directamente para o argumento principal em discussão. No caso de grande parte das apresentações me indicar que os estudantes não conseguiram ainda uma passagem segura do nível do *Dualismo* para o do *Relativismo*, terei de trabalhar as competências de leitura nas sessões de Orientação Tutorial.

O segundo momento em que solicito aos estudantes a apresentação de um relatório de leitura é na nona sessão, mas aí com uma função diferente. A actividade que é então proposta aos estudantes é bastante mais complexa: eles têm não só de discernir, em textos relativamente longos, o argumento principal do autor, mas também de procurar, quando necessário, outras obras do autor ou de outros autores que sejam importantes para o elucidamento desse argumento, e ainda, por fim, explicar de que forma contribui o autor para o esclarecimento da teia de “sentidos” em análise. Esta segunda actividade serve para testar se o aluno é já suficientemente competente para desenvolver investigação bibliográfica sozinho. Note-se que já na segunda aula os estudantes são instados à apresentação de um relatório de uma visita que terão feito a um *sítio* da Internet sobre utopismo.

A formação de “grupos de discussão” ocorre a propósito do tratamento de temas distintos, tendo como ponto de partida os textos incluídos nas *Antologias* publicadas no sítio da unidade curricular. De facto, como tem vindo a ser sublinhado pela grande maioria dos

³⁶ Quando experimentei pôr em prática este modelo com estudantes de primeiro ciclo, este foi um dos factores que contribuiu para o seu insucesso. Na verdade, embora eu tivesse insistido na imprescindibilidade da leitura dos textos recomendados para uma participação nas actividades planeadas, uma boa parte dos estudantes assistia às aulas sem ter feito essa leitura.

manuais sobre estratégias pedagógicas para o ensino superior, a discussão é um instrumento muito útil, devendo partir sempre de uma ou mais perguntas formuladas pelo professor. Esta estratégia tem provado dar tão bons resultados que pedagogos como Paulo Freire sugerem mesmo que substituamos a tradicional *pedagogia da resposta* (que não dá lugar à criatividade) por uma *pedagogia da pergunta*, que implique directamente o aluno na busca da resposta.³⁷

Os grupos de discussão são um momento privilegiado da aprendizagem colaborativa que instituo nas minhas aulas, e do sucesso dessa actividade depende a construção de uma *comunidade de conhecimento*. António Carlos Gil explica que os trabalhos de grupo têm a vantagem de implicar os estudantes enquanto seres individuais, “pois requerem dos estudantes que tragam para o grupo a sua colaboração, fiquem atentos à contribuição dos colegas, discutam os vários aspectos do tema, relacionem-no com seus conhecimentos e experiências e reformulem seus conhecimentos e atitudes”.³⁸

Nos quatro momentos em que, nas minhas aulas, promovo a formação de trabalhos de grupo, recorro a estratégias diferentes, imprimindo às aulas uma dinâmica diversa. No primeiro momento, que ocorre na 6.ª sessão, recorro à estratégia mais simples: os estudantes são divididos em quatro grupos, cabendo a cada grupo a análise de um ou mais textos (sendo certo que cada grupo tratará de textos diferentes que se complementam ou opõem na forma como perspectivam o assunto em foco). A discussão em “pequeno grupo” é feita a partir de um “Guião de perguntas” que lhes forneço e que eles têm de discutir para determinarem as respostas; estas são registadas por um elemento de cada grupo num acetato. No final do período de discussão em “pequeno grupo”, é promovida uma discussão “em grande grupo”. Cada “pequeno grupo” é representado por um porta-voz que partilha com todos os outros estudantes os resultados da discussão registados nos acetatos, recorrendo a um retroprojector. Esta actividade tem um efeito *multiplicador de leituras*, na medida em que cada grupo tem como objecto de estudo um número reduzido de textos mas beneficia das leituras feitas pelos colegas.

Na 8.ª sessão, a discussão desenvolve-se também em torno de textos publicados na *Antologia* preparada para esta unidade curricular, mas com um maior grau de complexidade do que os anteriores. Para esta actividade, sigo a estratégia vulgarmente designada de “painel integrado”, que se organiza em três momentos descritos definidos por António Carlos Gil:

No primeiro, a classe é dividida em grupos de quatro a seis elementos. O professor propõe para cada grupo uma tarefa a ser desenvolvida num determinado período de tempo. Após a conclusão da tarefa, cujos resultados deverão ser anotados por todos, o professor distribui entre os seus membros um número.

No segundo momento, formam-se novos grupos. Formados pelos participantes de número 1 de todos os anteriores, pelos de número 2, 3, 4, e assim sucessivamente. Estes novos grupos desenvolverão outras actividades: relatar o que ocorreu no grupo anterior e fazer nova discussão. Esta discussão ocorrerá com base em nova questão apresentada pelo professor ou no debate anterior. O professor geralmente sugere um tópico mais amplo capaz de abranger as diversas discussões e conduzir a discussão para um âmbito mais geral.³⁹

³⁷ Cf. Paulo Freire, *Por uma pedagogia da pergunta* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985).

³⁸ António Carlos Gil, *Didática do Ensino Superior* (São Paulo: Edmilson Stadelhofer, 2006), 169.

³⁹ *Ibidem*, 170.

Esta estratégia, que explorei com sucesso quer como aluna do “Curso de Actualização Pedagógica / Didáctica para Docentes da UP”, quer como docente, tem a vantagem de, para além de garantir o *efeito multiplicador de leituras* que é obtido através da estratégia mais simples descrita anteriormente, chamar a atenção dos estudantes para a necessidade de se produzirem *sínteses das leituras efectuadas*.

Por fim, nas 10.^a a 14.^o sessões, os grupos de discussão são formados a propósito das obras da bibliografia primária em estudo. Mais uma vez, a estratégia é diferente: os estudantes são divididos em pequenos grupos, sendo distribuído a todos o mesmo “Guião de perguntas”. No final do período de discussão em “pequeno grupo”, passa-se para a discussão em “grande grupo”. Desta vez, contudo, a discussão de cada questão é promovida pelo portavoz de cada grupo. Caber-lhe-á, assim, perguntar aos colegas como responderam à questão em foco, contrapor outras respostas possíveis e fazer uma síntese das respostas obtidas. A minha intervenção ocorre apenas no final da discussão de cada questão (ou grupo de questões), aproveitando para articular os assuntos discutidos com outros assuntos anteriormente tratados. Esta estratégia permite-me testar a capacidade dos estudantes de se tornarem eles mesmos fomentadores de discussão, preparando-os para a condução, no futuro, de actividades congéneres.

Nas restantes sessões, recorro à estratégia da exposição oral de nova informação, assumindo a condução de todos os trabalhos, mas sempre com a intenção de incluir os estudantes nesse processo; na realidade, vou variando a forma como faço essa exposição em função da matéria leccionada e dos objectivos definidos para cada unidade temática. Para o planeamento das sessões em que aposto essencialmente na exposição oral, tenho em conta a distinção a que António Carlos Gil procede dos quatro tipos de aulas expositivas:

- a *aula-recitação*, em que o professor fala a maior parte do tempo, parando contudo com frequência para fazer perguntas específicas aos estudantes e para lhes pedir para lerem a matéria preparada em voz alta; a aula-recitação encoraja a participação dos estudantes, desde que as questões possam ser respondidas sem grande dificuldade.
- a *exposição-demonstração*, em que o professor, para ilustrar a matéria que está a ser ministrada, vale-se de recursos como modelos, máquinas, simuladores, etc.
- a *exposição provocativa*, em que o professor expõe questões visando a adopção de uma atitude reflexiva por parte do aluno, não fomentando contudo a discussão.
- a *exposição-discussão*, em que o professor encoraja os estudantes a expressar e a discutir os seus pontos de vista, em lugar de simplesmente levantar questões. Este tipo de aula inicia normalmente com uma introdução feita pelo professor, de cerca de quinze minutos, à qual se segue a discussão de alguns pontos-chave pelos estudantes. Ao longo da discussão, o professor faz alguns comentários e esforça-se por promover a integração do contributo dos estudantes.⁴⁰

Como se poderá verificar da descrição das aulas a que acima procedi, opto essencialmente pela estratégia da *exposição-demonstração* nas aulas n.ºs 2, 3, 5 e 7. No contexto de uma disciplina da área das Ciências Sociais e Humanas, não entendo naturalmente a “demonstração” como a ilustração da informação dada com recurso a instrumentos laboratoriais, tendo antes em mente a forma como essa informação pode ser sustentada pela referência

⁴⁰ *Idem*, 142-3.

a sítios da Internet ou a textos de bibliografia primária e secundária relevantes para a tese que eu esteja a pretender defender. Nas aulas n.ºs 14 e 15 recorro a uma estratégia híbrida, combinando a *exposição-demonstração* com a *exposição provocativa*.

Convirá referir que as estratégias acima descritas e adstritas a cada sessão não são sempre rigorosamente aplicadas, dependendo de uma série de factores como o interesse dos estudantes pela matéria, o conhecimento prévio que possam ter dos assuntos discutidos e a sua vontade de participação. A planificação das aulas implica um exercício de abstracção da realidade da sala de aulas que torna essa actividade artificial; frequentemente, as melhores aulas são aquelas em que o docente, em função da disposição e do interesse dos estudantes, adapta o plano inicialmente previsto à situação concreta da aula. A adopção de diferentes modos de trabalho pedagógico numa mesma aula tem sido vista pelos pedagogos como uma importante mais-valia que confere uma dinâmica muito positiva ao acto educativo (cf. Lesne 1997).⁴¹

3.2. *Blended learning e portefólios reflexivos*

É sabida a apetência que o novo público de estudantes universitários tem pela utilização das novas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC): os ambientes dos *chats* são-lhes familiares, a comunicação via correio electrónico é já considerada normal e a pesquisa na Internet faz parte do seu quotidiano de aprendizagem. A criação e recurso, no âmbito de uma disciplina de um Curso de Mestrado, a uma plataforma de ensino à distância, deverá ser por eles bem aceite. Contudo, como lembra Marcos Tarciso Maseto, “só tecnologia moderna não resolve nossos problemas educacionais de aprendizagem e formação. Ela é um instrumento”. Na verdade, a tecnologia só faz sentido, num contexto pedagógico, quando é utilizada como um “instrumento colaborativo das actividades de aprendizagem”.⁴²

As vantagens da criação de uma plataforma de ensino à distância são muitas, como estudos recentes têm vindo a evidenciar. Em primeiro lugar, a plataforma permite o contacto entre professor e aluno “no período entre uma aula e outra dialogando, discutindo, pesquisando, respondendo, comunicando informações”,⁴³ a dinâmica de interacção que caracteriza as horas de contacto presencial é pois continuada fora da sala de aulas. A relação entre professor e estudantes é também facilitada pelo facto de a comunicação não se dar presencialmente. Escrevendo, “sem dar a cara”, os estudantes libertam-se mais do que na sala de aulas. Em segundo lugar, o recurso a uma plataforma de ensino à distância permite a criação de ambientes que beneficiam a aprendizagem em grupo. O estudo da matéria é feito de forma solidária e a criação de grupos de discussão *on-line* estimula a reflexão e o desenvolvimento do espírito crítico;⁴⁴ a plataforma de ensino à distância promove a construção de conhecimentos com significado, podendo ser um instrumento útil da perspectiva pedagógica construtivista-colaborativa.⁴⁵ No entanto, como advertem Rena Palloff e Keith Pratt, o docente tem de se assegurar de que é realmente formada uma *comunidade de aprendizagem*, sob pena de

⁴¹ Cf. Marcel Lesne, *Trabalho pedagógico e formação de adultos: elementos de análise*, trad. Helena Domingos (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997).

⁴² Marcos Tarcis Maseto, *Competências pedagógicas do professor universitário* (São Paulo: Summus Editora, 2003), 88-9.

⁴³ *Ibidem*, 141.

⁴⁴ Luísa Margarida Carvalho & Boguslaw M. Barszczak Sardinha, *A Página da Educação* (n.º 118, ano 11, Dezembro 2002), 15.

⁴⁵ Orlanda Cruz *et al.*, “Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem a propósito das plataformas de e-learning”, in *E-learning@UP: Um Projecto Piloto na Universidade do Porto* (Porto: Universidade do Porto / IRICUP, 2004) 117.

a plataforma passar a ser utilizada pelos estudantes como uma mera fonte de informação.⁴⁶ Uma terceira vantagem do recurso a uma plataforma de ensino à distância decorre do facto de os estudantes poderem investigar, colocar os seus textos à consideração do professor e dos seus colegas e expor as suas dúvidas no período do dia que mais lhes convém. Por seu lado, também o professor poderá dedicar-se à leitura dos textos e à redacção das respostas fora do horário lectivo convencionado pela faculdade em que lecciona.

O sistema tem também naturalmente desvantagens. Por um lado, o projecto pedagógico poderá falhar se os estudantes não participarem activamente, pelo que caberá ao professor, aquando da celebração do *contrato pedagógico*, definir directrizes mínimas de participação. Por outro lado, o sistema depende em grande parte da boa vontade do professor, cujas horas despendidas na gestão da plataforma não são contabilizadas para o horário lectivo. Como referem Luísa Carvalho e Boguslawa Baszozak, “segundo um estudo da Universidade de Illinois, nos Estados Unidos, a preparação de um curso *on-line*, manutenção e acompanhamento dos estudantes exige o dobro ou o triplo do trabalho relativamente aos cursos presenciais”.⁴⁷ Com efeito, a resposta do professor às questões colocadas pelos estudantes tem de ser rápida, tal como os seus comentários aos textos introduzidos pelos discentes na plataforma. Se o docente não for dando aos estudantes um *feedback* construtivo do seu contributo para a plataforma, eles deixarão de se sentir incentivados a nela participar. Convirá recordar que o recurso à plataforma de ensino à distância deverá ter um carácter meramente complementar das aulas presenciais. Aquilo que defendo e pratico não é pois uma prática exclusiva de *e-learning*, mas a combinação de actividades presenciais com actividades baseadas nas TIC – e que os pedagogos designam como *blended learning*.⁴⁸

O recurso a uma plataforma de ensino à distância⁴⁹ provou ser de grande utilidade para as minhas aulas, quer a nível dos cursos de licenciatura, quer a nível dos cursos de mestrado, embora o trabalho proposto aos estudantes nos dois níveis seja necessariamente diferente. Os estudantes de licenciatura utilizam a plataforma essencialmente para a publicação de trabalhos de grupo.⁵⁰ A nível dos cursos de 2.º ciclo, tenho utilizado a plataforma para promover a comunicação com os meus estudantes e entre eles, para publicar as Antologias que contêm os textos das diferentes unidades temáticas, para propor, no “Fórum”, a discussão de temas relevantes para o programa e para atribuir a cada aluno um portefólio virtual que, espero, se tornará um instrumento importante de desenvolvimento e que me permitirá uma avaliação dos progressos individuais.

Os portefólios reflexivos são, desde há muito, adoptados no estrangeiro, sobretudo nos Estados Unidos da América e na Austrália. Na sua origem estão os *dossiers* que os estudantes dos cursos de Artes normalmente têm de apresentar aquando da candidatura ao ensino superior. Os portefólios diferem contudo dos dossiers na medida em que integram

⁴⁶ Rena M. Palloff & Keith Pratt, *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line* (Porto Alegre: Artmed, 2004), 37.

⁴⁷ Luísa Margarida Carvalho & Boguslawa M. Barszozak, “Métodos, técnicas e reflexões sobre o ensino *on-line*”, *A Página da Educação* (n.º 124, ano 12, Junho de 2003), 8.

⁴⁸ Por vezes esta combinação surge referida como *blended e-learning* ou simplesmente *b-learning*.

⁴⁹ O Instituto de Recursos e de Iniciativas Comum da U.Porto disponibilizou, durante vários anos, a plataforma de ensino WebCT Vista, tendo esta sido mais recentemente substituída pela plataforma Moodle.

⁵⁰ Uma experiência interessante ocorreu em 2003, quando, a propósito do “Colóquio Evocativo dos 400 Anos da Morte de Isabel Tudor”, os estudantes construíram uma página da Internet reunindo informação de teor variado sobre a rainha inglesa.

uma componente auto-reflexiva sobre o trabalho produzido. Em Portugal, o conceito de portefólio reflexivo é relativamente recente, sendo aplicado essencialmente a nível da formação de professores. Tal como descreve Carlos Ceia,

Na formação inicial de professores (...) um porta-fólio da prática pedagógica é o resultado visível e objectivo de todo o trabalho educativo de um professor-estagiário. Representa um olhar auto-crítico sobre aquilo que se ensinou, sobre os métodos de ensino utilizados e sobre o processo de avaliação a que o professor-estagiário se sujeitou.⁵¹

O portefólio reflexivo é um instrumento essencial do ensino colaborativo. Na verdade, a sua adopção proporciona ao aluno a oportunidade de afirmar a sua *personalidade*,⁵² no contexto de uma relação com os colegas. Como defendem João Grilo e Constança Machado, “o *portfolio* reflexivo implica que o formando se exponha, num primeiro momento, perante si próprio e, num segundo momento, perante aqueles com quem colabora no seu processo de formação”.⁵³ Favorecendo a “singularidade e peculiaridade do desenvolvimento de cada qual”, o portefólio reflexivo “coloca o estudante como responsável pelo seu processo de aprendizagem”.⁵⁴ Ana Veiga Simão articula estas ideias na definição que nos oferece de portefólio:

Percepcionamos o *Portfolio* como um diálogo do aluno consigo próprio – e já como Vygotsky (1991) tinha caracterizado o discurso interno como fonte de conhecimento e autocontrolo –, como uma forma de organizar o pensamento e a aprendizagem, pois, ao promover a autonomia do aluno na gestão da aprendizagem, permite que ele se torne mais participativo e, portanto, esteja mais motivado, porque o que está a aprender corresponde às suas necessidades.⁵⁵

Simão sublinha ainda a ideia – a meu ver relevante – de que no portefólio se valorizam “todas as etapas, mesmo inacabadas, dos processos de busca e investigação que os estudantes realizam”.⁵⁶ Nesse sentido, o portefólio evidencia, “sob a forma de produto final, um certo balanço de aprendizagem (ou de competências) que, por sua vez, se pode constituir como condição de novos tipos de reconhecimentos”.⁵⁷

⁵¹ Ceia, Carlos, “A Construção do Porta-fólio da prática pedagógica: um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógica”, (*INAFOP Jornal*, 2001) – disponível em http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/E_porta_folio.htm – consultado em 9/11/2005).

⁵² Idália Sá-Chaves, (org.), *Os portefólios reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos* (Porto: Porto Editora, 2003), 8.

⁵³ Grilo, João Maria Grilo & Constança Gomes Machado, “*Portfolios* reflexivos na formação inicial de professores de Biologia e Geologia: viagens na terra do Eu”, in *Os portefólios reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*, org. Idália Sá-Chaves (Porto: Porto Editora, 2003), 35.

⁵⁴ Jorge Apóstolo, “A metodologia de “Porteflio” no ensino da enfermagem”, in *Os portefólios reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*, org. Idália Sá-Chaves (Porto: Porto Editora, 2003), 151.

⁵⁵ Ana Margarida Veiga Simão, “O ‘*Portfolio*’ como instrumento na auto-regulação da aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduação”, in *Os portefólios reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*, org. Idália Sá-Chaves (Porto, Porto Editora, 2003), 98.

⁵⁶ *Ibidem*, 86.

⁵⁷ Idália Sá-Chaves, “Novas Abordagens Metodológicas: Os *Portfolios* no Processo de Desenvolvimento Profissional e Pessoal dos Professores”, in *Investigação em Educação (Métodos e Práticas)*, org. Estrela, Albano & Júlia Ferreira, (Lisboa: Educa, 2001), 182.

No contexto das minhas aulas do Seminário em Estudos Culturais, o portefólio tem vindo a desempenhar uma tripla função. Em primeiro lugar, constitui-se como o repositório do trabalho regular dos estudantes. Com efeito, eu solicito-lhes que, após cada sessão, e em função do interesse que lhes tenha despertado algum dos pontos focados, procedam a investigação sobre o tema e redijam um texto curto. Tendo em conta que o Seminário é composto por quinze sessões, espera-se que, no final, os estudantes tenham contribuído com quinze textos. Trata-se, sem dúvida, de pequenos exercícios de escrita, mas que comportam a vantagem de obrigar os estudantes, de forma regular, à investigação e à articulação de ideias. Como logo desde o início se nota quais são os estudantes que têm dificuldades de escrita, é possível definir estratégias de remediação que poderão ser implementadas nas sessões de Orientação Tutorial.

Em segundo lugar, o portefólio que cada aluno vai construindo, para além de se tornar a base de desenvolvimento do trabalho individual, é também um instrumento essencial para a aprendizagem colaborativa que eu tento implementar nas minhas aulas. Espera-se com efeito que todos os estudantes visitem os portefólios dos colegas e adquiram novos conhecimentos, alargando assim o campo temático abordado nas aulas. A experiência pedagógica que tenho tido com recurso a plataformas de ensino à distância é, neste sentido, muito gratificante, já que os estudantes manifestam frequentemente a sua admiração pelo trabalho introduzido nos portefólios pelos colegas, constituindo mesmo o assunto objecto de discussão no Fórum.

Em terceiro lugar, o portefólio é utilizado para a preparação do trabalho escrito que os estudantes têm de apresentar no âmbito do seminário de Estudos Culturais. Em função do tema acordado com os estudantes nas sessões de Orientação Tutorial, pequenos textos deverão ser introduzidos no portefólio. Este sistema comporta, na minha perspectiva, a vantagem de obrigar os estudantes a planificar com antecedência a investigação que deverá culminar nos trabalhos apresentados, dando-lhes tempo para reflectirem sobre os meus comentários e os dos seus pares.

Num momento como aquele em que vivemos, em que as teorias pedagógicas sublinham a necessidade de respeitarmos a individualidade dos nossos estudantes, o recurso ao portefólio tem vindo a permitir-me a adopção de uma estratégia produtiva. Nas quinze sessões presenciais que compõem a parte lectiva do meu seminário em Estudos Culturais eu falo para todos os estudantes, seguindo o programa previamente estipulado para a disciplina. Contudo, o recurso à plataforma de ensino à distância permite-me o estabelecimento de uma relação personalizada com os estudantes, alicerçada no respeito pelos seus interesses e no diagnóstico das suas necessidades.

A construção de um portefólio reflexivo, no âmbito do meu seminário em Estudos Culturais, poderá ter ainda a utilidade, pelo menos nos anos mais próximos, de habituar os estudantes à ideia da necessidade de construção de um portefólio que reflecta o trabalho desenvolvido ao longo de todo o percurso académico. No estrangeiro, são já muitas as universidades onde a ideia da construção de um portefólio por disciplina, por ano e no final de cada ciclo de estudos se encontra instituída com grande sucesso. Na Dinamarca, no Odense Technical College, por exemplo, os portefólios encontram-se instituídos há nove anos como instrumento essencial de medição de um número de competências que os exames tradicionais não são capazes de aferir: “the ability to learn, [to] be innovative, to be self-motivating, to self-manage etc”.⁵⁸ Na Holanda, os estudantes gastam mais de vinte e cinco horas anuais na

⁵⁸ Lise Agerboek, “Assessing Innovative Competences through Learning Eportfolios”, *EPortfolio 2006: Conference Papers* (Oxford: Eifel, publicação em CD-Rom, 2006), 1.

construção de um portefólio; as instituições de ensino superior investem fortemente nesses portefólios, vendo neles reflectida a qualidade do trabalho desenvolvido.⁵⁹ Como explica Marij Veugeleers, o portefólio electrónico permite aos estudantes da “geração Net” estabelecer de forma eficaz o contacto com os futuros empregadores. O portefólio electrónico é ainda visto como um passaporte importante para os estudantes que queiram estudar fora do país.⁶⁰ Nos Estados Unidos da América, a aposta nos portefólios é feita a nível institucional, tendo-se tornado mesmo parte da política cultural de algumas universidades. A Universidade do Estado da Florida apresenta-se neste sentido como um caso de sucesso:

The ePortfolio at Florida State University has been in operation for over four years. It was developed through the leadership of the Career Center, and supported by the University president and key administrators in student and academic affairs. It was successfully implemented and integrated within university culture, as evidenced by over 36,000 users since its campus-wide launch.⁶¹

Na Austrália, a instituição da construção de portefólios no âmbito das disciplinas dos cursos universitários tem décadas, e é um instrumento essencial da pedagogia universitária.⁶² Na Universidade de Queensland, a apresentação de um portefólio anual é exigida inclusivamente ao corpo docente:

At the University of Queensland (UQ), it is mandatory for all teaching staff to maintain a portfolio that is submitted annually to their supervisor for the purposes of appraisal and promotion. The University provides a template that staff must conform to, with sections covering teaching, research, and service. Having to present a substantial portfolio each year requires one to remain vigilant in recording and reflecting on one's achievements.⁶³

Roslyn Petelin descreve o trabalho que promove, desde há vários anos, com os seus estudantes da Universidade de Queensland:

All of the students submit a paper-based portfolio of workplace documents as part of one of their courses, *Professional Communication*. Documents represented include reports, proposals, manuals, job application packages, web pages, articles for trade magazines, and so on. In another course, *Issues in Contemporary Publishing*, they prepare a book proposal and review recently published books. In another course, they write a literature review and an academic paper; edit academic papers submitted to the scholarly journal that I edit, the *Australian Journal of Communication*; and prepare a personal and professional sheet. The exemplars that they base their style sheet on are

⁵⁹ G.F.L.M.Rubens, “Portfolio Scene in Dutch Higher Education”, *EPortfolio 2006: Conference Papers* (Oxford: Eifel, publicação em CD-Rom, 2006), 9.

⁶⁰ Marij Veugelers, “Portfolio Models and Community Building in Dutch Higher Education, Lessons Learned of NL Portfolio”, *EPortfolio 2006: Conference Papers* (Oxford: Eifel, publicação em CD-Rom, 2006), 1.

⁶¹ Jeff W. Garis, “Implementation of an ePortfolio as a University-wide Program at the Florida State University: Implications for National Models in the US and Internationally”, *EPortfolio 2006: Conference Papers* (Oxford: Eifel, publicação em CD-Rom, 2006), 1.

⁶² Elizabeth Hartnell-Young, “Bottom Up Meets Top Down: EPortfolios in Victoria, Australia”, *EPortfolio 2006: Conference Papers* (Oxford: Eifel, publicação em CD-Rom, 2006), 1.

⁶³ Roslyn Petelin, “An ePortfolio for Writing, Editing & Publishing Students: Compendium for a Career?”, *EPortfolio 2006: Conference Papers* (Oxford: Eifel, publicação em CD-Rom, 2006), 1.

those that I use for the journal and for the catalogue of the Brisbane International Film Festival, which I edit every year with the help of several students and which garners international accolades for the quality of its design and editing. In yet another course, *Writing about the Arts*, they prepare an annotated bibliography, write film, book, and restaurant reviews; and present a column pitch to a magazine or newspaper.⁶⁴

A Universidade do Porto, que nos últimos anos tem apostado fortemente no desenvolvimento das competências tecnológicas dos seus docentes, a par da exploração das novas pedagogias, promoveu uma primeira reunião de sensibilização dos seus docentes para o recurso aos portefólios (Reitoria da Universidade do Porto, 11 de Abril de 2007), a que seguiram várias outras iniciativas que têm sem dúvida vindo a contribuir para a projecção de uma imagem moderna das competências desenvolvidas pelos estudantes desta Universidade.

3.3. *As sessões de Orientação Tutorial*

As sessões de Orientação Tutorial são uma novidade decorrente do novo paradigma de ensino-aprendizagem instituído pela assinatura do governo português da *Declaração de Bolonha*. Na Faculdade de Letras da U.Porto, no âmbito dos estudos de 1.º Ciclo, as sessões de Orientação Tutorial foram incluídas, na maior parte dos Cursos, no horário lectivo de cada docente, o mesmo não se passando, contudo, no que respeita aos estudos de 2.º Ciclo.

As sessões de Orientação Tutorial são comuns nos países francófonos e anglófonos há já várias décadas, fazendo parte integrante do modelo universitário. Nos países francófonos, o tutorado tem como finalidade ajudar o aluno a familiarizar-se com o meio académico, auxiliá-lo nas escolhas de disciplinas e dar algum apoio na matéria dada. Nesse modelo, o tutor não é professor do aluno em nenhuma das disciplinas que ele esteja a frequentar.⁶⁵ O modelo anglo-saxónico diverge no sentido em que nos níveis mais avançados o tutor propõe aos estudantes actividades de aprofundamento da matéria, frequentemente em seminários próprios, destinados a cimentar competências de investigação e autonomia.

O modelo para as sessões de Orientação Tutorial de 1.º Ciclo instituído na Faculdade de Letras da U.Porto, por recomendação do seu Conselho Científico, aproveita em parte a experiência dos modelos que nos últimos anos têm vigorado no estrangeiro, adequando-os contudo à realidade portuguesa. O plano de acção que tem vindo a ser implementado desde o ano lectivo de 2007-08 na FLUP assenta na ideia de que a turma de cada aula prática deverá ser dividida em vários grupos, cabendo ao docente trabalhar separadamente com cada um desses grupos, em sessões presenciais. Cada grupo deverá encontrar-se com o docente pelo menos uma vez por mês. A distribuição da carga lectiva semanal para cada disciplina dos cursos de 1.º Ciclo passou pois a ser a seguinte: 2 horas de aulas Teóricas; 1 hora de aula Prática; 1 hora de Orientação Tutorial. Embora o Conselho Científico não tenha descrito o tipo de trabalho a desenvolver com os estudantes nas sessões de Orientação Tutorial, é de prever que elas sejam dedicadas à orientação e supervisão de trabalhos de grupo, favorecendo a aprendizagem colaborativa e desenvolvendo nos estudantes competências de investigação bibliográfica, de concepção de intervenções orais curtas nas aulas práticas e de redacção de

⁶⁴ *Ibidem.*

⁶⁵ Mariane Francy, *L'étudiant-apprenant: Grilles de lectures pour l'enseignement universitaire* (Paris: De Boeck & Larcier, 1998), 131-2.

trabalhos escritos. Este tipo de trabalho terá certamente resultados muito positivos quando os estudantes transitarem para o 2.º Ciclo.

Como creio que de momento os estudantes que frequentam os cursos de 2.º Ciclo não têm ainda, na sua maioria, as competências necessárias para a realização de um trabalho autónomo de investigação, creio que as sessões de Orientação Tutorial deverão ter essencialmente três objectivos: 1) exercer uma função de *remediação* de problemas eventualmente detectados; 2) orientar os estudantes nas suas actividades de pesquisa bibliográfica; 3) orientar os estudantes na construção do trabalho escrito a apresentar no final do semestre. No caso do meu Seminário de Mestrado em Estudos Culturais, as sessões presenciais de Orientação Tutorial, num total de 25 horas, são naturalmente complementadas pelo trabalho tutorial *on-line* que vai sendo feito através da plataforma de ensino à distância.

O trabalho de *remediação* feito nas sessões de Orientação Tutorial será sem dúvida importante, e dependerá do diagnóstico feito a partir dos relatórios de leitura apresentados nas aulas e ainda dos textos introduzidos nos portefólios. Regra geral, tento fazer com que as lacunas eventualmente diagnosticadas sejam colmatadas, levando os estudantes a desenvolver competências de leitura e de produção textual. As actividades de pesquisa bibliográfica preenchem a primeira parte das sessões de Orientação Tutorial. Procuro ainda assegurar-me de que os estudantes sabem utilizar com eficácia os recursos electrónicos da Biblioteca da FLUP, sem contudo descurar o sempre necessário contacto com os livros impressos em papel. Certifico-me ainda de que os estudantes estão familiarizados com todas as regras de referência e de citação bibliográficas.

É também nas sessões de Orientação Tutorial que discuto com os estudantes os temas dos trabalhos escritos individuais que têm de apresentar no final do seminário.

4. Prólogo a uma nova era

Na celebração dos cem anos da Universidade do Porto e dos cinquenta anos da sua Faculdade de Letras, sabemos que estamos numa época de viragem. Se, como Rip Van Winkle, tivéssemos dormido durante vinte anos e acordado neste ano de 2011, dificilmente reconheceríamos a nossa instituição: o funcionamento dos órgãos dirigentes mudou; mudaram os cursos; mudaram os alunos, que agora ganharam, de pleno direito, o título de *estudantes* – só falta que mudemos também nós, docentes. E para que isso aconteça não podemos fechar-nos na redoma das nossas aulas, devendo ter a coragem de reconhecer que se queremos acompanhar a mudança, não bastará sabermos utilizar um computador, fazer uma apresentação em Power Point ou introduzir os sumários no sistema SIGARRA. A transformação terá de ser bem mais profunda do que isso.

A minha principal área de investigação, desde há vinte e cinco anos, é a dos Estudos sobre a Utopia. Talvez o meu objecto de estudo influencie a minha leitura do momento que atravessamos; sei que ele é de crise, mas, como disse Paul Ricoeur – um dos grandes teorizadores do pensamento utópico –, as épocas de crise parecem ser particularmente propícias a utopias.⁶⁶ Confio no poder transformador da pedagogia utópica e vejo-o espelhado em muitas das iniciativas da Faculdade de Letras e da Universidade do Porto, nomeadamente as que nos proporcionam formação que nos obriga a reflectir sobre o nosso papel enquanto docentes e investigadores. Julgo que, aos poucos, mesmo sem nos termos

⁶⁶ Cf. Paul Ricoeur, *Lectures on Ideology and Utopia* (ed. George H. Taylor, New York: Columbia University Press, 1986), 295-300.

dado conta, apreendemos já um conjunto considerável de novas ideias pedagógicas, que fomos incorporando na nossa prática docente. Se muitas vezes mostramos resistência a novas ideias, é porque vemos o mundo, tal como o conhecemos, a desmoronar-se. A boa notícia – e isso foi algo que aprendi com a literatura utópica – é que o fim da antiga era marca também o início de uma nova. Agrada-me a ideia de que as reflexões que faço neste artigo, bem como as experiências pedagógicas que nele descrevo, possam ser tomadas como um *Prólogo* a essa nova era.