

***Formação de Professores e Processo de Bolonha:
o “caso” da Universidade de Aveiro***

Leonor Santos¹

Ana Isabel Andrade²

Isabel Alarcão³

Introdução

O Processo de Bolonha e as suas implicações para o Ensino Superior na Europa é, hoje, uma temática incontornável, que extravaza já os limites europeus, quando se pretende discutir (e comparar) sistemas de ensino, quando se pretende reflectir sobre o papel, no mundo actual, do ensino superior.

A área da formação de professores não é excepção, pelo que também não escapa a esta problemática; pelo contrário, pelo menos em Portugal, Bolonha está a ter um impacte significativo na organização da formação de educadores e de profissionais do ensino.

Neste texto pretendemos, assim, apresentar em traços genéricos o Processo de Bolonha e, particularizando, o seu impacte na formação de professores em Portugal.

Num segundo momento, ilustraremos o modo como, na Universidade de Aveiro, lidámos com os desafios que este processo colocou às instituições de Ensino Superior, inicialmente no que se referiu à concepção dos novos planos de estudo e, actualmente, no que concerne à implementação dos novos cursos, com destaque para a Licenciatura em Educação Básica.

Por fim, enunciaremos algumas questões reflexivas de promoção do debate e da partilha de experiências entre actores de sistemas de ensino que, apesar de diferentes, pela mundialização das questões humanas (e não só) e pela globalização das relações, no mundo actual, certamente não deixam de ter características e preocupações comuns.

¹ Bolseira de pós-doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Portugal (SFRH/BPD/28557/2006), desenvolvendo, na Universidade de Aveiro, um trabalho sobre tutoria coordenado pelas Professoras Doutoradas Isabel Alarcão e Nilza Costa.

² Professora Auxiliar na Universidade de Aveiro.

³ Professora Catedrática, aposentada, da Universidade de Aveiro.

A) Apontamentos sobre o Processo de Bolonha

O Processo de Bolonha, herdeiro da Declaração de Sorbonne⁴, nasceu da vontade dos Ministros da Educação de 29 países europeus de concertarem esforços no sentido de aumentarem e consolidarem o potencial de influência mundial da Europa, pelo reforço das suas dimensões cultural, social, científica e tecnológica e do seu Ensino Superior:

The vitality and efficiency of any civilisation can be measured by the appeal that its culture has for other countries. We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions (Declaração de Bolonha, 1999).

A iniciativa deste grupo de países encontrou condições para adquirir a dimensão, peso e influência que hoje se reconhece a este Processo devido ao facto de a UE ter visto nela uma possível resposta para os desafios de crescimento e desenvolvimento que se auto-colocou por via da famosa “Estratégia/Agenda de Lisboa” (2000; cf. referências). Bolonha procura, assim, alicerçar a construção de uma “Europa do conhecimento”, na qual se reconhece ao Ensino Superior (ES) um papel fundamental na criação de mais e melhor emprego e no reforço da coesão social:

A Europe of Knowledge is now widely recognised as an irreplaceable factor for social and human growth and as an indispensable component to consolidate and enrich the European citizenship, capable of giving its citizens the necessary competences to face the challenges of the new millennium, together with an awareness of shared values and belonging to a common social and cultural space (Declaração de Bolonha, 1999);

[...] the higher education strand of the Lisbon Strategy [...] is based on the ever clearer acknowledgement that higher education is absolutely crucial for the achievement of the EU’s goals about more growth, more and better jobs, and more social cohesion in the era of knowledge and globalisation (Haug, 2006: 32).

É neste contexto que encontramos, hoje, os 46 países europeus signatários de Bolonha⁵ a trabalhar no sentido de, até 2010, concretizarem a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), que se pretende reconhecido pela qualidade da investigação e da formação que dinamiza e passível de competir, pela qualidade e inovação (nomeadamente dos produtos que oferece à sociedade), com grandes potências mundiais como os EUA e a China.

⁴ Subscrita, em 1998, por 4 países europeus interessados em discutir a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior.

⁵ De referir que, ao longo do tempo, vários países se foram associando a esta iniciativa, que extravasa já largamente o âmbito da EU.

O papel que se reconhece ao ES no desenvolvimento da Europa e na concretização desta “sociedade do conhecimento”, assumido pela agenda política dos países envolvidos, implica, por seu turno, que este ensino se abra às demandas da própria sociedade e, conseqüentemente, da economia global que actualmente a caracteriza (com todos os benefícios e problemas que tal relação acarreta). Preconiza-se, por isso, uma abertura das instituições de ES ao exterior (social e empresarial) e, deste processo, emerge o conceito de “empregabilidade” com um papel determinante na definição dos perfis de formação superior a desenvolver, nomeadamente ao nível dos primeiros ciclos de formação (adiante explicitaremos o sistema de ciclos):

The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification (Declaração de Bolonha, 1999)⁶;

Programmes leading to a degree may, and indeed should, have different orientations and various profiles in order to accommodate a diversity of individual, academic and labour market needs (Comunicado de Praga, 2001).

Mas a criação de tal Espaço não seria possível se os sistemas de ES europeus, tão diversos entre si, permanecessem inalterados. Por isso, Bolonha preconiza para o EEES a comparabilidade das formações, sustentada em indicadores de sentido partilhado, como os ciclos de formação e os ECTS (*European Credits Transfer System*). Note-se que o Processo de Bolonha não pressupõe uma uniformização do ES europeu, que seria, por sinal, contrária ao princípio de autonomia, quer nacional, quer deste próprio nível de ensino. Procurou-se, sim, aumentar a inteligibilidade e o reconhecimento internacional das diversas formações e, por isso, foi necessária a criação de instrumentos que servissem de referência e sistema de “medida” das mesmas.

No que respeita aos ciclos de formação, o ES conformado com Bolonha estrutura-se em três ciclos, com durações e objectivos de base definidos:

- 1º ciclo: Bacharelato ou Licenciatura⁷ – formação de “banda larga” (3 ou 4 anos);
- 2º ciclo: Mestrado – especialização e/ou profissionalização (1 a 2 anos);
- 3º ciclo: Doutoramento – ênfase na investigação (3 anos).

Em relação à creditação da formação, esta passa a ser feita por meio do sistema de ECTS, no qual os créditos obtidos (30 por semestre) deverão traduzir o trabalho global realizado pelo aluno no sentido de desenvolver as competências definidas para o curso e para cada uma das unidades curriculares:

⁶ Para acesso aos vários documentos relativos ao Processo de Bolonha, consultar online: <http://www.bologna-bergen2005.no> e <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

⁷ Depende das designações já estabilizadas em cada país; em Portugal, o 1º ciclo de formação designa-se Licenciatura.

[ECTS] Nesta nova concepção, o estudante desempenha um papel central, quer na organização das unidades curriculares, [...] quer na avaliação e creditação, as quais considerarão a globalidade do trabalho de formação do aluno, incluindo as horas de contacto, as horas de projecto, as horas de trabalho de campo, o estudo individual e as actividades relacionadas com avaliação, abrindo-se também a actividades complementares com comprovado valor formativo e artístico, sócio-cultural e desportivo [...];

«Crédito» a unidade de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente, sessões de ensino de natureza colectiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projecto, trabalhos no terreno, estudo, avaliação (*Decreto-Lei nº42/2005*).

Esta definição de ECTS aponta, por seu turno, para os pressupostos de Bolonha que podemos considerar mais conceptuais e paradigmáticos do que os já referenciados (e que dizem respeito a uma dimensão mais operacional e organizacional): a aprendizagem centrada no aluno e orientada para o desenvolvimento de competências.

De facto, uma sociedade do conhecimento não se constrói sem a dimensão da aprendizagem, como nos recordam os documentos do Projecto *Tuning Educational Structures in Europe*⁸, onde claramente se afirma que “*The «society of knowledge» is also a «society of learning»*” (González & Wagenaar, 2003: 63).

Uma aprendizagem que, para ser significativa e significativa, suporte do desenvolvimento dos sujeitos (e, conseqüentemente, das sociedades) ao longo da vida, coloca no centro do processo o sujeito que aprende:

A change is taking place in the teaching/learning paradigm, where approaches centred on the learner are increasingly important. [...] The individual needs to be able to handle knowledge, to update it, to select what is appropriate for a particular context, to learn permanently, to understand what is learned in such a way that it can be adapted to new and rapidly changing situations. [...]

The interest in the development of competences in educational programmes is in accordance with an approach to education as primarily centred on the student and his/her capacity to learn, demanding more protagonism and higher quotas of involvement since it is the student who ought to develop the capacity to handle original information and access and evaluate information in a more varied form [...] (*op. cit.*: 63/64).

E o que deverá “aprender” este sujeito? Os discursos em torno de Bolonha preconizam realmente uma formação voltada para o desenvolvimento de competências, entendendo-se por “competência” o acto que põe em evidência o uso articulado e contextualizado dos saberes (em termos de conhecimentos, capacidades e

⁸ Projecto europeu desenvolvido por (e para) as instituições de ES, intimamente relacionado com a implementação do Processo de Bolonha, que tem por objectivo o estudo comparativo das várias estruturas de ES, dos conteúdos leccionados e das metodologias adoptadas, como forma de fundamentar as alterações (no sentido da comparabilidade e transferibilidade) exigidas por este processo. Para mais informações, consultar online <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

atitudes/valores), realçando o valor dos conhecimentos e a dimensão accional que adquirem ao serem assimilados e utilizados pelo sujeito. Sustentar as diferentes formações no desenvolvimento de competências permite, por um lado, mantê-las actualizadas em relação às necessidades da integração social e profissional dos sujeitos e, por outro, reforçar a base de comparabilidade que este Processo pressupõe:

the capacity to define which competences a programme seeks to develop, or what its graduates should be able to know, understand and do, cannot but add a further dimension to the degree transparency. They can also contribute to the development of both better-defined degrees, and systems of recognition (González & Wagenaar, 2003: 66).

Neste sentido, têm servido de referência para as instituições de ES que estão a reformular as suas formações os chamados “Descritores de Dublin”, a descrição de um conjunto de “resultados de aprendizagem” (*learning outcomes*) que tematizam os domínios nos quais os alunos devem desenvolver competências mais ou menos específicas (de acordo com o ciclo de formação:

- Conhecimento e compreensão
- Conhecimento aplicado
- Avaliação e análise crítica
- Comunicação
- Autonomia e parceria na aprendizagem.

A aprendizagem baseada em competências requer um envolvimento global do aluno, que deve responsabilizar-se pela sua aprendizagem, enfatizando-se o papel do professor como facilitador e promovendo-se, assim, a mudança de um paradigma centrado no professor para um paradigma centrado no aluno, como acima referimos.

Apoiar o aluno no desenvolvimento de competências pressupõe, por seu turno, uma maior atenção ao processo de aprendizagem, numa focalização que, em parte, se desvia da preocupação (tradicionalmente quase exclusiva) com a informação transmitida e os conhecimentos adquiridos, para uma maior atenção ao próprio processo de aprender (em sentido lato). Isto implica a atenção ao aluno como um todo, ao seu desenvolvimento global, seja ele fruto das aprendizagens realizadas no contexto formal do ES, seja em outros contextos e noutro tipo de actividades (sociais, culturais, etc). Recorde-se a formulação que o Decreto-Lei 42/2005 apresenta a propósito dos ECTS:

Nesta nova concepção, o estudante desempenha um papel central [...] abrindo-se também a actividades complementares com comprovado valor formativo e artístico, sócio-cultural e desportivo (*Decreto-Lei nº42/2005*).

Em suma, Bolonha remete para a necessidade de se repensar, não só a duração e articulação entre ciclos, mas também as estratégias de formação e creditação, avaliando-se sistematicamente a sua pertinência. Este é, por isso, um Processo que desafia à mudança ao nível da substância e não apenas ao nível da estrutura da formação (Alarcão *et al.*, 2006).

B) Impacte do Processo de Bolonha na formação de professores

Em Portugal, a reestruturação dos cursos de formação de educadores de infância professores (dos ensinos Básico e Secundário), motivada pelo processo de Bolonha, teve um profundo impacte na lógica de formação pré-existente, sendo a consequência mais visível a da divisão da formação em dois ciclos: um 1º ciclo genericamente orientado para a(s) área(s) de leccionação futura(s); um 2º ciclo profissionalizante, que concede a habilitação para a docência propriamente dita.

Como neste texto pretendemos apresentar o caso da adaptação dos cursos de formação de educadores e (vulgo) professores primários na Universidade de Aveiro (cf. Anexo 1 relativo ao sistema de ensino português), passamos a explicar com maior detalhe as alterações ocorridas nestes domínios de formação.

Desde há cerca de quinze anos que a formação de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo vinha sendo organizada em duas Licenciaturas distintas, profissionalizantes, ambas com a duração de quatro anos e integrando um estágio pedagógico que certificava a habilitação para o exercício da profissão. A adaptação a Bolonha veio alterar esta situação e a legislação entretanto emitida (Decreto-Lei 43/2007) determinou a aproximação destes dois percursos de formação através da criação de uma Licenciatura comum, não profissionalizante, em Educação Básica (LEB – com a duração de 3 anos), que abre a possibilidade de acesso a quatro perfis profissionais de especialização:

- Mestrado em Educação de Infância (duração de 1 ano; crianças dos 3 aos 6);
- Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – CEB (duração de 1 ano; crianças dos 6 aos 10);
- Mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1º CEB (duração de 1 ano ou 1 ano e meio; crianças dos 3 aos 10);
- Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB (duração de 1 ano e meio ou 2 anos; crianças dos 6 aos 12)⁹.

⁹ Como se percebe pelas faixas etárias para a docência das quais estes perfis habilitam, além da divisão da formação em dois ciclos, também se deu uma alteração na finalidade da própria formação, inclusivamente da LEB, que passa a

Através da mesma legislação, o governo português introduziu uma outra variável em toda esta questão: a definição de pré-requisitos para acesso aos mestrados em formação de educadores e professores. No caso em exposição, este facto determinou que, dos 180 ECTS correspondentes ao total da LEB, 120 tivessem que corresponder a unidades curriculares das futuras áreas de docência, como se pode ver pela Tabela 1.

Tabela 1: Componentes de Formação da LEB, segundo Decreto-Lei 43/2007

Componentes de formação	ECTS
<i>Áreas de docência</i>	120
Português	30
Matemática	30
Estudo do Meio	30
Expressões	30
<i>Formação educacional geral</i>	15 – 20
<i>Didáctica</i>	15 – 20
<i>Iniciação à prática profissional</i>	15 – 20

Este facto tornou problemática a concepção curricular da licenciatura, pois dificultou, nomeadamente, a aposta na construção de um perfil de empregabilidade educativa logo no final do primeiro ciclo de formação, como Bolonha pressupõe e como será fundamental para os licenciados, dado que o acesso ao Mestrado não será garantido (dependerá de um concurso e do número de vagas que o Ministério autorizar que sejam abertas).

Como lidámos, então, na Universidade de Aveiro com todo este processo? É o que passaremos a apresentar.

C) O curso de Educação Básica na UA - concepção

Em 2005, muito antes de o governo português legislar sobre a adequação dos modelos de formação de professores ao Processo de Bolonha, a direcção do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa teve a iniciativa de constituir um Grupo de Missão, coordenado por Isabel Alarcão, incumbido de aprofundar conhecimento sobre este processo e apresentar propostas para os novos cursos de formação de

contemplar uma abrangência etária que vai dos 3 aos 12 anos. Esta alteração não é uma peculiaridade portuguesa, e nem uma consequência directa de Bolonha: vai ao encontro do entendimento de "ensino/educação primários" que vários países, dentro e fora da Europa, já vêm advogando e implementando. Neste sentido, Bolonha foi, apenas, uma oportunidade aproveitada para repensar o sistema escolar português no que se refere, em particular, ao 2º CEB, que sofre de problemas vários de desadequação e desenquadramento em relação aos níveis de ensino adjacentes.

professores. Neste sentido, o Grupo trabalhou para a prossecução dos seguintes objectivos:

- repensar os programas de formação de professores da UA à luz do processo de Bolonha;
- promover o desenvolvimento profissional dos professores do curso através do seu envolvimento no próprio processo de reconstrução curricular;
- investigar os processos de desenvolvimento curricular e profissional em contexto institucional.

A reflexão do Grupo de Missão, apoiada nos documentos de Bolonha e no estudo das tendências em formação de professores na Europa, desde logo apontava para a hipótese de se dividir a formação em dois ciclos, apostando-se, no primeiro, numa formação de “banda larga” passível de empregabilidade em contextos educativos diversos, como museus, centros de ciência, hospitais, editoras, escolas e pré-escolas em actividades de complemento curricular, etc), centrada no estudo das questões educativas embora sem deixar de contemplar uma dimensão de estudo das temáticas relacionadas com literacias essenciais, consideradas componentes fundamentais de uma educação básica (literacias linguística, matemática, científica, informática e artística).

Como reconciliar, então, o percurso reflexivo que vínhamos fazendo desde 2005 com a nova realidade determinada ao nível ministerial dois anos mais tarde (e com um curto prazo de tempo para a apresentação das novas propostas curriculares)?

Acreditando na possibilidade da reconciliação, apesar dos constrangimentos, propusemos a assumpção de que o objectivo da LEB, na Universidade de Aveiro, fosse o de desenvolver um perfil de formação com empregabilidade em contextos educativos formais e não-formais, orientado para o desenvolvimento de projectos e recursos educativos.

O perfil do licenciado deste curso corresponderá, assim, ao de um profissional da educação (não-docente) que, possuidor de uma sólida base de conhecimentos no domínio das diferentes literacias (120 dos 180 ECTS do curso), é capaz de as mobilizar e actualizar em tarefas concretas de concepção, implementação e avaliação de projectos educativos diversificados. O desenvolvimento desta capacidade, devendo ser uma meta a atingir ao longo de todo o percurso curricular, será particularmente visado numa Unidade Curricular anual, no 3º ano da LEB, de “Projectos de Intervenção Educacional”, que concretiza a componente de “Iniciação à prática profissional” consagrada no já referido decreto-lei. Ao longo deste último ano de licenciatura, os alunos deverão, então, entrar em contacto com contextos de índole educacional concretos e diversificados, procedendo à

observação e avaliação dos mesmos, em termos de necessidades e potencialidades no domínio da acção educativa, e ainda conceber, implementar e avaliar (se possível) projectos educativos. Este processo favorecerá a integração e articulação dos conhecimentos de diferentes domínios e das competências diversas que foram sendo desenvolvidas ao longo do curso, tendo em vista uma acção educativa concreta.

A alteração dos objectivos de formação em relação ao anterior modelo, a necessidade de compreensão deste novo perfil de licenciado e de contribuir para a sua construção pelo desenvolvimento de uma aprendizagem centrada no aluno, orientada para o desenvolvimento de competências, só seria verdadeiramente concretizada se assumida, igualmente, pelos docentes que seriam chamados a intervir nos novos cursos. Consciente deste facto, o Grupo de Missão procurou, ao longo dos seus dois anos de trabalho, envolver os docentes no processo de reconstrução curricular, nomeadamente através: (i) da promoção de sessões de formação sobre Bolonha e sobre competências¹⁰; (ii) da análise e discussão dos vários documentos produzidos pelo Grupo, nomeadamente os diversos desenhos curriculares que foram sendo propostos e a listagem de competências a desenvolver, definidas em consonância com os descritores de Dublin.

Como veremos a propósito das conclusões de um estudo apresentadas adiante, este processo de envolvimento dos docentes e de aposta no seu próprio desenvolvimento profissional, iniciado na fase de concepção do novo curso, é fundamental que continue na fase de implementação.

D) O curso de Educação Básica na UA - implementação

Um processo de desenvolvimento curricular requer uma continuidade no processo de gestão do currículo, durante a sua implementação, uma acção que deve ser desenvolvida num contexto de sustentação institucional. Como Powell refere:

by far the biggest challenge for university management is to convince staff to abandon an existing comfortable practice to invest effort in a form of education where a lot of new thinking has to be done (citado em Alarcão, 2007: 73).

Assim, tendo em vista a monitorização da implementação da LEB, as direcções dos Departamentos de Didáctica e Tecnologia Educativa e de Ciências da Educação decidiram instituir um novo grupo de trabalho: o Grupo de Acompanhamento da implementação da LEB.

¹⁰ A propósito das competências, era convicção do Grupo que só compreendendo bem o que são, a que contexto se destinam e como se desenvolvem, os docentes estariam em condições de avançar para um outro nível de pensamento pedagógico-didáctico que seria fundamental para o sucesso na prossecução dos objectivos que nos propunhamos alcançar com a LEB: referimo-nos à articulação consciente e fundamentada entre as competências definidas para o curso, as unidades curriculares, as estratégias de trabalho com os alunos e as metodologias de avaliação adoptadas.

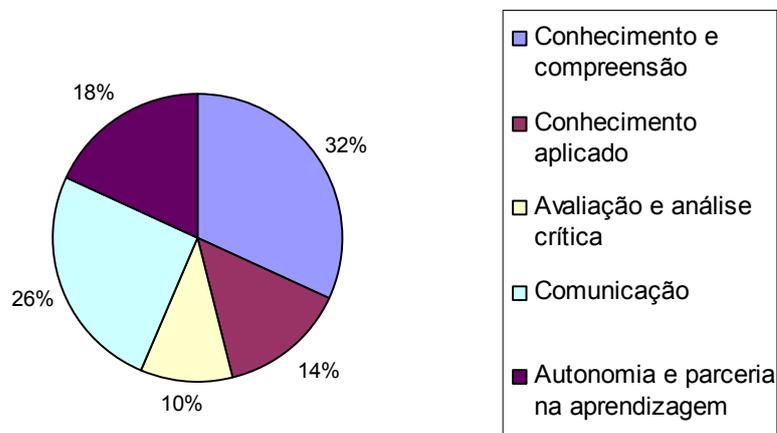
Criado em 2007, no mesmo ano em que se iniciou a primeira edição desta licenciatura, este grupo tem por objectivos:

- Monitorizar a implementação da LEB (avaliar a consecução dos objectivos do curso, promovendo a reflexão e introduzindo alterações quando e onde for considerado pertinente, através de uma metodologia de trabalho que passa pela realização de reuniões periódicas, pela observação participante, pela concepção e realização de questionários e entrevistas);
- Promover o desenvolvimento profissional dos professores (envolver os docentes numa abordagem reflexiva à organização das actividades de trabalho com os alunos, passível de promover uma maior adequação aos desafios de um currículo centrado no aluno e em resultados de aprendizagem declinados em competências, implementando uma metodologia de trabalho que envolve reuniões de preparação e de avaliação dos semestres curriculares, apresentação e discussão dos resultados das análises dos questionários realizados);
- Promover o desenvolvimento dos alunos como gestores da sua própria aprendizagem (aprofundaremos este objectivo mais adiante).

Ilustrando o trabalho do Grupo no domínio do segundo objectivo enunciado, apresentaremos de seguida, em breves traços, uma análise documental que realizámos às 25 Fichas de Apresentação das Unidades Curriculares que constam do processo de criação da LEB, em particular no que respeita a competências, métodos de ensino e avaliação, caracterizando as representações destes professores do ES sobre o trabalho pedagógico a desenvolver com os alunos futuros professores no quadro da implementação do “processo de Bolonha”. Esta análise partiu do pressuposto que, em qualquer contexto de ensino, os professores possuem um conhecimento profissional (teórico e prático) assente nas suas experiências e quadros de interpretação que determina as situações educativas que são capazes de construir (cf. Clandinin and Connelly *et al*, 1995; Sanches e Jacinto, 2004). Pretendeu-se, desta forma, compreender como é que os professores da LEB da Universidade de Aveiro pensam levar os alunos a construir o saber ou o que significa, para estes docentes, o ensino centrado sobre o aluno.

- Sobre as competências a desenvolver

Se atentarmos nas competências seleccionadas pelos professores, verificamos que os descritores de “Conhecimento e compreensão” e de “Comunicação” são os mais valorizados, logo seguidos do relativo à “Autonomia e parceria na aprendizagem”.



Concretizando, vejamos alguns dos enunciados mais frequentes para dar corpo às competências a desenvolver:

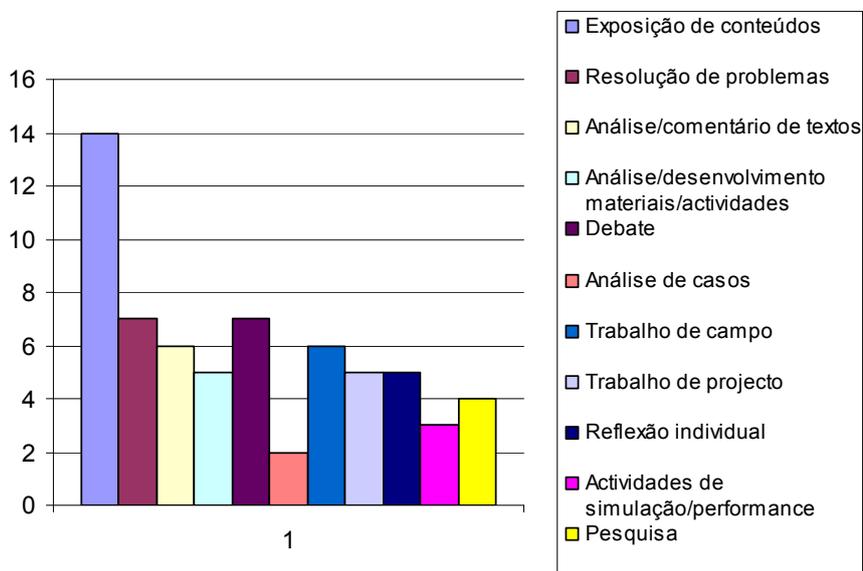
- Consolidar e desenvolver conhecimentos específicos das áreas disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) – *“conhecimento e compreensão”*;
- Analisar, sintetizar e avaliar conhecimentos produzidos nas diferentes áreas – *descritor “conhecimento e compreensão”*;
- Evidenciar correcta e adequada expressão oral e escrita em Língua Portuguesa – *descritor “comunicação”*;
- Recorrer criticamente a diversas fontes de informação – *descritor “comunicação”*
- Manifestar capacidade de aprendizagem autónoma, bem como em equipa – *descritor “autonomia e parceria na aprendizagem”*.

Esta hierarquização das diferentes categorias de competências remete, em nossa opinião, para uma grande crença no conhecimento a adquirir e a reproduzir numa comunicação correcta em língua portuguesa e numa capacidade de trabalho individual e de equipa que os alunos devem trazer desenvolvidas. De notar a menor importância dada à “Avaliação e análise crítica” e ao “Conhecimento aplicado”.

- Sobre as actividades de formação

Se observarmos as actividades de formação (ou estratégias de ensino), explicitadas na planificação das Unidades Curriculares, constatamos de imediato o grande

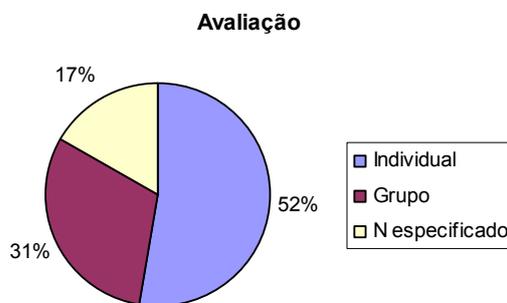
predomínio dado às aulas expositivas, ocupando mais do dobro de qualquer outra metodologia. De salientar, igualmente, a quase inexistência de metodologias de solicitação do aluno (excepção feita às reflexões individuais), como sujeito que tem uma história e construiu um percurso de aprendizagem (por exemplo, ausência de narrativas e diários de bordo).



- Sobre a organização do trabalho

O trabalho de grupo ocupa um lugar de relevo nas metodologias de ensino e nos procedimentos de avaliação (30% das Unidades Curriculares explicita-o), conforme podemos constatar no quadro e gráficos a seguir apresentados:

	Individual	Grupo ¹¹	Não especificado
Métodos de ensino	5	8	13
Avaliação	19	11	6



¹¹ * Apenas na UC de "Projecto de Intervenção Educacional" é explicitada a estratégia de trabalho cooperativo

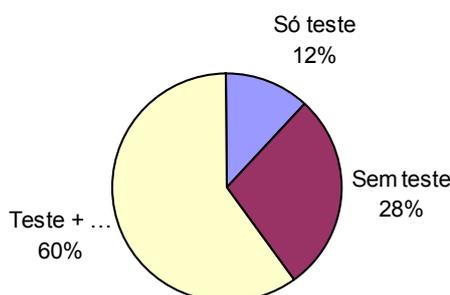
Como escrevem De Groot, Hooghoff, van Haout, & Warps, em relação ao trabalho de grupo:

a splendid opportunity for moving from independent work to independent learning is collaborative learning. The collaboration between students offers possibilities to use meta-cognitive skills; sharing tasks, planning and reflection of the collaboration” (2004, p. 22).

Mas se cruzarmos todos os dados analisados, percebemos um enfoque maior sobre os produtos (trabalhos a apresentar pelos alunos) do que propriamente sobre o processo colaborativo e as competências que ele pode ajudar a promover.

- Sobre a avaliação

Quando analisamos as modalidades de avaliação previstas para as Unidades Curriculares, verificamos que apenas 2 destas mencionam formas de auto e hetero-avaliação (8%), que apenas 5 explicitam modos de avaliação do processo (20%) e que o teste é a modalidade de avaliação mais utilizada, sendo que apenas 28% das Unidades Curriculares afirma poder dispensá-lo.



Lembremos que a reflexão sobre a avaliação é um dos aspectos mais importantes para a compreensão do que é importante aprender - práticas arcaicas de avaliação podem minar a capacidade de aprender. Só a observação de si e dos outros permite o crescimento (Andrade et al, 2005), bem como só a reflexão sobre o processo permite aprender a aprender: “the student will learn to be aware of his/her own learning process and to adjust when necessary” (De Groot, Hooghoff, van Haout, & Warps, 2004, p. 20).

Como escreve Boud,

One of the items typically omitted from such lists, but implicit in the notion of learning how to learn and becoming a lifelong learner, is that of developing the capacity to be an assessor of learning (2004, p. 40).

Parece-nos, pois, que não basta seleccionar competências, elas têm de se tornar objecto da avaliação, já que só desta forma os alunos se envolvem no processo de aprendizagem:

Preparing students for lifelong learning therefore involves preparing students for lifelong assessment; for assessment that will prepare them for making complex judgements about their own work and that of others and for making decisions in the uncertain and unpredictable circumstances in which they will find themselves in the future (Boud, 2004, p. 41-43).

A avaliação não poderá, por isso, incidir apenas sobre o domínio de conhecimentos, mas deverá servir para influenciar práticas e comunicar prioridades, o que implica perguntar, quando pensamos uma actividade de ensino/aprendizagem, *até que ponto ajuda o aluno a avaliar a sua aprendizagem? Até que ponto ajuda o aluno a aprender para o resto da vida?* (Boud, 2004, p. 44).

Em conclusão, esta breve análise permite-nos perceber que estamos face a uma prática pedagógica centrada nos conteúdos e no grupo, valorizando-se o trabalho independente do aluno (presente no “trabalho de grupo”), decidido pelo professor e que enfatiza os aspectos cognitivos da aprendizagem. Há, ainda, um caminho a percorrer no sentido de uma aprendizagem responsável, na linha de vários autores, que enfatiza a metacognição e a capacidade de se tornar um aprendente autónomo (De Groot, Hooghoff, van Haout, & Warps, 2004, p. 21). Por outras palavras, os professores construíram planos de Unidades Curriculares prevendo que os alunos trabalhariam de forma independente (ou em grupo), mas não forçosamente de forma responsável e colaborativa. A formação contínua dos professores universitários emerge, neste cenário, como uma necessidade premente, sob pena de as mudanças pretendidas não se repercutirem, de facto, a um nível mais profundo e de Bolonha acabar por se traduzir num mero processo de “maquiagem” da formação superior.

Se as mudanças necessárias, em termos de paradigma de formação, continuam a exigir de nós, formadores, uma profunda reflexão e reformulação de concepções e práticas, seja em relação à estrutura das formações, seja em relação ao papel central que deverá ser concedido ao aluno e ao desenvolvimento das suas competências, também aos alunos Bolonha coloca desafios semelhantes, quer no que respeita, no nosso caso em concreto, ao entendimento dos objectivos da LEB e, conseqüentemente, às possibilidades de futuro profissional que dela decorrem, quer em relação à

responsabilização destes estudantes pelo seu próprio processo de aprendizagem e formação.

Recuperamos, assim, o terceiro objectivo do Grupo de Acompanhamento (promover o desenvolvimento dos alunos como gestores da sua própria aprendizagem), que se tem vindo a concretizar, nomeadamente, por meio da concepção e implementação, a título experimental e exploratório, de um Programa de Tutoria (PT).

É no âmbito dos mecanismos de apoio ao estudante que se inscreve, no discurso de Bolonha, a temática das tutorias, a qual, na Universidade de Aveiro, se concretizou genericamente pela criação de um espaço de orientação tutória¹² no contexto do “trabalho global de formação do aluno” definido pela noção de ECTS:

«Crédito» a unidade de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente, [...] sessões de orientação pessoal de tipo tutorial (Decreto-lei 42/2005).

O trabalho (e as potencialidades) da tutoria não se esgota, no entanto, neste tipo de medida (institucional) que permite, sobretudo, um apoio de tipo académico dado pelos docentes de cada Unidade Curricular aos seus alunos, favorecendo, eventualmente, um acompanhamento mais individualizado. A atenção ao desenvolvimento global do aluno (para o qual as próprias competências apontam) e à sua adaptação e sucesso neste nível de ensino (fundamentos geralmente encontrados nas iniciativas de tutoria com maior tradição e desenvolvimento) demandam outros modos de intervenção e áreas de actuação que não é possível desenvolver cabalmente nesta medida de âmbito mais restrito e tão estreitamente vinculada às Unidades Curriculares.

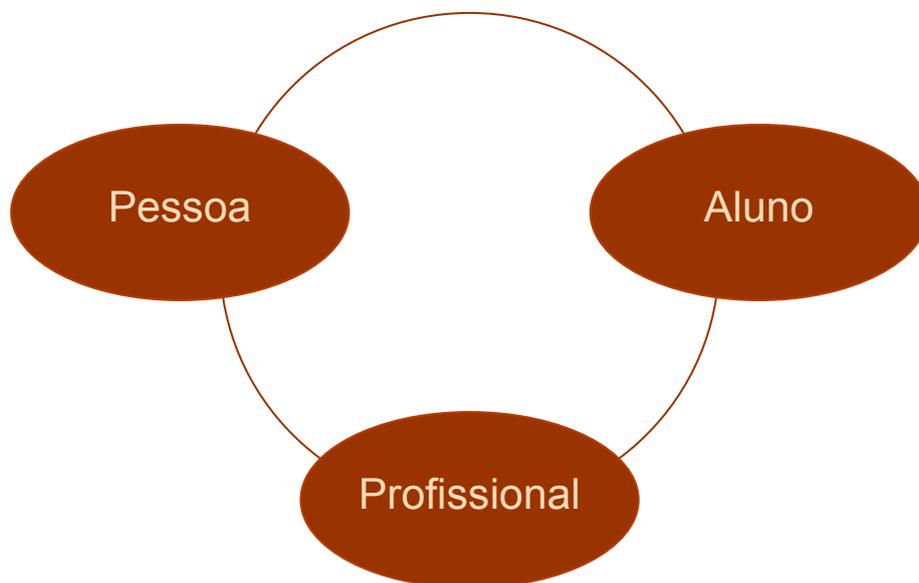
O Grupo considerou, por isso, que seria interessante pensar-se um Programa de Tutoria que assumisse, como principal finalidade, constituir-se como um sistema de apoio aos alunos da LEB, através da promoção de processos de reflexão e de desenvolvimento pessoal, académico e profissional, potenciadores da construção de um perfil de cidadão-profissional interventivo, adequado às exigências do mundo actual e, simultaneamente, transformador da realidade.

Assim, concordando que a tutoria deve, de facto, ter como meta o desenvolvimento global do tutorando – neste caso os alunos do 1º ano da LEB (dado que a 1ª edição desta nova licenciatura arrancou em Setembro de 2007) – concebemos um PT organizado em torno de três dimensões que consideramos estruturantes do desenvolvimento destes

¹² Uma hora semanal por cada Unidade Curricular, orientada pelo professor da mesma.

sujeitos: a sua dimensão pessoal (mais individual), a dimensão de aluno (mais académica) e a dimensão de futuro profissional da educação (ver Figura 1).

Figura 1: dimensões estruturantes do Programa de Tutoria



Como salientam Bernardino *et al.*:

o processo educacional deveria considerar todas as dimensões do desenvolvimento, já que a universidade é um local de aprendizagem académica e pessoal. As dimensões do desenvolvimento são interdependentes e cada uma delas é necessária para que o período universitário se constitua numa formação de base para a vida, permitindo a emergência de um adulto pronto para encarar o mundo do trabalho, mas também outras pressões da vida. No entanto, a realidade é que, em ambiente académico, os jovens carecem, muitas vezes, de suportes adequados capazes de os ajudarem a transformar os desafios em potenciais situações de desenvolvimento pessoal e sucesso educativo (Bernardino *et al.*, 2005, referidos em Pereira, 2005: 12).

A implementação do PT tem vindo, assim, a desenrolar-se em torno destas dimensões, por meio da proposta de actividades que contemplam temáticas geralmente consideradas fundamentais no desenvolvimento e sucesso de alunos do ES (Pereira, 2005), como a gestão do tempo e das relações interpessoais, o domínio de técnicas de pesquisa e redacção de trabalhos, a compreensão das modalidades e finalidades da avaliação, para mencionar apenas alguns exemplos (cf. Anexo 2).

A concretização deste PT tem, por isso, passado pela proposta, aos alunos, de sessões de formação sobre algumas destas temáticas que, negociadas com os docentes das Unidades Curriculares deste segundo semestre lectivo, foram consideradas pertinentes para o desenvolvimento dos alunos, nomeadamente no que se refere às competências mais especificamente relacionadas com as unidades em estudo, como por

exemplo a pesquisa, a redacção de resumos e a apresentação pública de trabalhos suportada por recursos informáticos.

Para a dinamização destas e de outras sessões contamos com o contributo de professores e investigadores da UA que realizam trabalho nestas áreas, relacionando o conteúdo das sessões, quando possível, com o trabalho que é solicitado aos alunos nas Unidades Curriculares e, nestes casos, rentabilizando algumas das horas de orientação tutória (de presença não obrigatória por parte dos alunos, saliente-se) que já estão previstas na carga de trabalho total dos alunos.

O sucesso desta linha de acção será, entretanto, objecto de uma avaliação mais sistematizada, tendo em conta, nomeadamente, a participação dos alunos nestas iniciativas, o seu grau de satisfação e a sua percepção quanto à utilidade das mesmas e contributo para a sua formação. Os dados de que dispomos neste momento permitem-nos já, porém, apontar para a dificuldade de motivar os alunos para este tipo de iniciativa. Na verdade, e este é um facto que temos encontrado nos relatos de outros projectos desta natureza, alguns bastante mais desenvolvidos e implantados institucionalmente do que o nosso, os alunos, em particular de 1º ano, revelam muito pouca consciência das exigências que o ES lhes coloca e um conhecimento muito superficial do que se espera de um aluno deste nível de ensino (e que é diferente do papel de aluno do Ensino Secundário). Os alunos manifestam, por isso, resistência a iniciativas de apoio cujo âmbito vai para além do estritamente académico (se não mesmo do domínio restrito dos conteúdos). O próprio conceito de desenvolvimento de competências, que a sociedade exige que sejam diversas, é-lhes elusivo e, nessa medida, estão pouco sensíveis para a importância do desenvolvimento da autonomia, mas de uma autonomia que pode ser construída numa base colaborativa.

Afigura-se-nos, deste modo, que é fundamental que um Programa deste tipo se estenda pelo tempo que dura, neste caso, a Licenciatura, promovendo um processo que ajude os alunos a valorizar o seu próprio desenvolvimento global, e dotando-os das ferramentas necessárias para se comprometerem e empenharem num projecto pessoal de formação que os ajude a construir os perfis pessoal e profissional com que pretendem desempenhar os diversos papéis que a sociedade lhes atribuirá.

Tópicos de reflexão

As dinâmicas geradas pela implementação do Processo de Bolonha têm vindo a promover uma profunda reflexão sobre o ES actual, sobre as suas finalidades, o papel que desempenha nas sociedades, o modo como com elas se articula, os contributos que

traz para o indivíduo, bem como sobre as modalidades/práticas de formação e os princípios que as orientam. Por isso, tanto nos processos de reformulação curricular (praticamente concluídos nos países signatários de Bolonha), como, actualmente e no futuro, nos processos de implementação destas reformas, várias questões permanecem actuais e pertinentes para a orientação da reflexão que deverá ser levada a cabo em processos de monitorização e avaliação da qualidade do ES.

Enunciamos algumas das interrogações que mais nos têm inquietado ao longo deste processo e que reflectem tensões a diferentes níveis:

- Como equilibrar as relações entre economia, política, sociedade e ensino superior, em particular num mundo globalizado e competitivo? (peso e legitimidade das influências e do próprio conceito de empregabilidade)
- O que se pretende, realmente, mudar com Bolonha? E porquê? Será este processo uma resposta apenas à economia e à globalização, ou ele decorre igualmente de uma necessidade de adequação pedagógica e estrutural do ES às características dos alunos actuais e às experiências profissionais de hoje?
- Quais as (des)vantagens de uma formação bi-etápica, e não integrada, de Educadores de Infância e Professores de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, tendo em conta o que é ser profissional da educação no mundo de hoje? Haverá um perfil genérico comum (que justifique um tronco de formação também comum)? Será ele desejável... ou útil?
- Que processos de monitorização e avaliação de qualidade (preconizados igualmente por Bolonha) implementar e com que fundamentos?

Enfim...

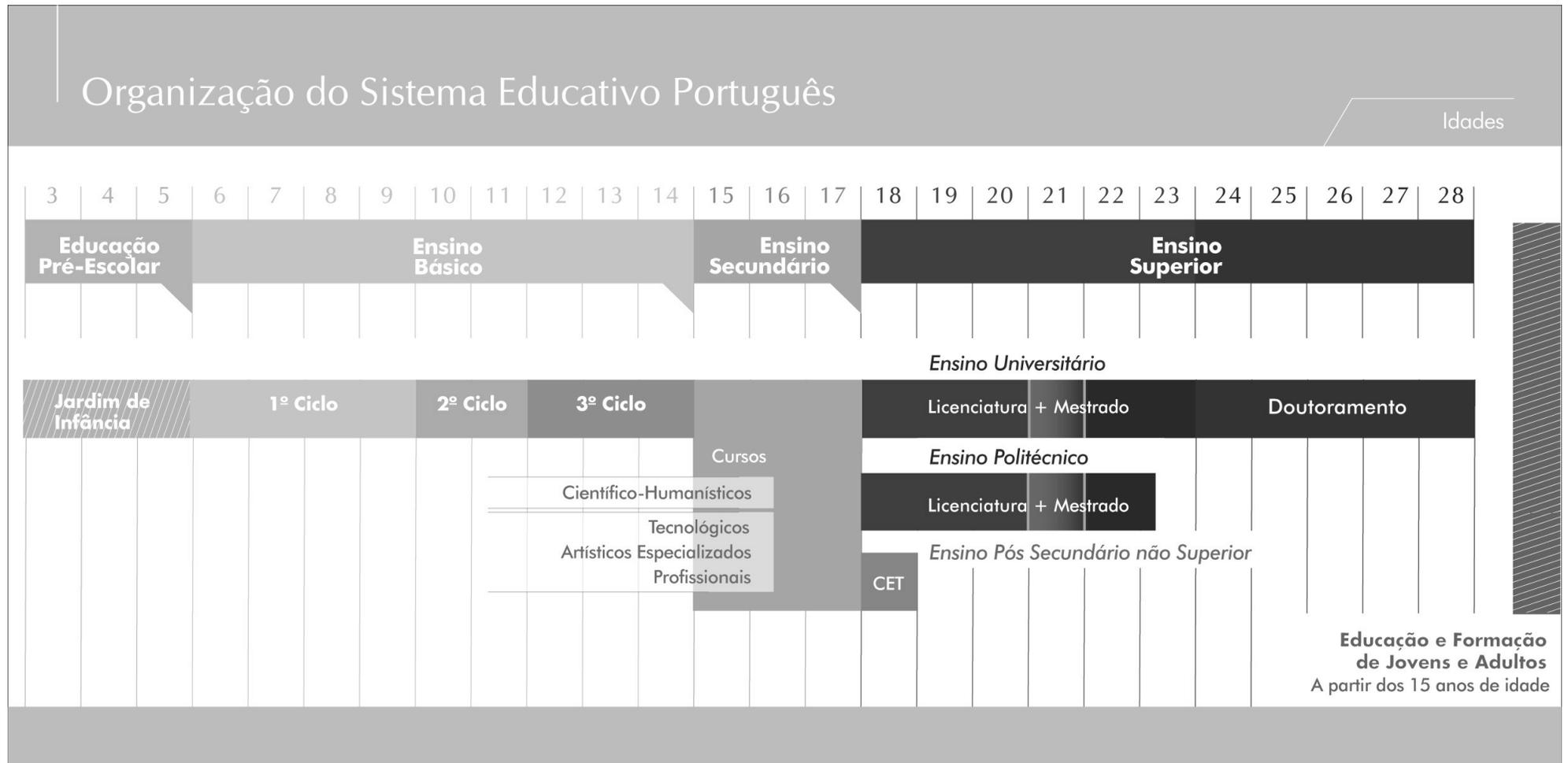
- Bolonha: oportunidade para a mudança?

As respostas poderão não ser óbvias nem unívocas... certezas, certamente, não as haverá. Mas ter sempre presente estas (e outras) questões ajudar-nos-á, cremos, a ser mais conscientes e consequentes nas opções que tomamos, dentro ou fora do quadro institucionalizado de Bolonha, tornando-as mais claras e fundamentadas, não só para nós, formadores (e decisores), como para os próprios alunos que são, em última instância, os destinatários da nossa acção.

Referências bibliográficas

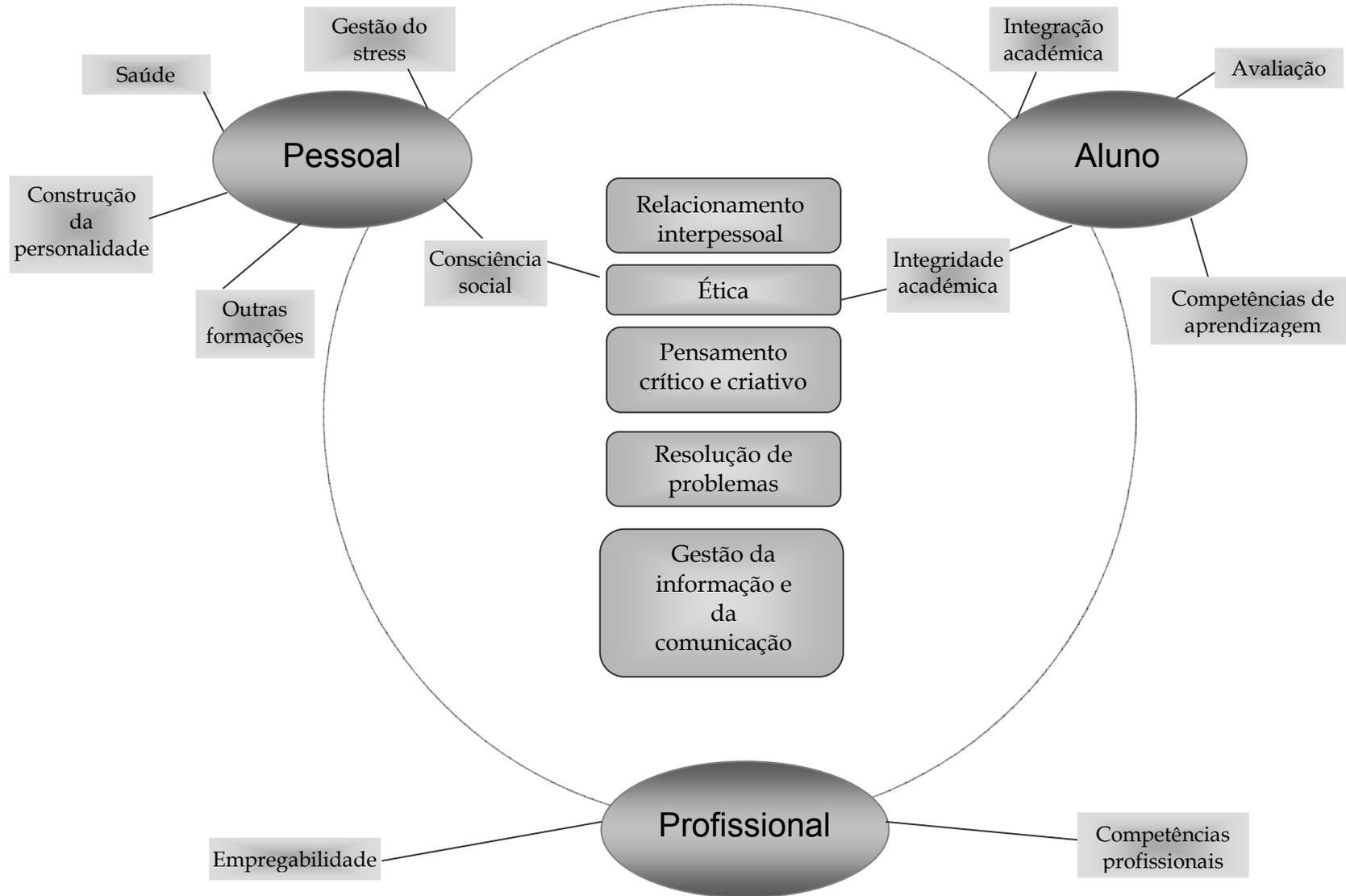
- ANDRADE, A. I., Araújo e Sá, M. H., Canha, M. B., Martins, F., Afonso, E., Pinho, A. S. e Silva, N. (2005). *Didáctica Curricular, Prática Pedagógica e Construção da Identidade Profissional: um Projecto/Estudo sobre os Futuros Professores de Línguas*. Relatório do Sub-projecto 3 do projecto do CIDTFF (2003-2004) - *Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional* (coord. de Isabel Alarcão). Aveiro: Universidade de Aveiro (doc. policopiado).
- ALARCÃO, Isabel, ANDRADE, Ana Isabel, COUCEIRO, Fernanda, SANTOS, Leonor & VIEIRA, Rui (2006). "O processo de Bolonha como oportunidade para renovar o ensino superior: o caso particular da formação de professores do Ensino Básico na Universidade de Aveiro". *Revista de Educação*, Vol. XIV, Nº 1 (57-76).
- ALARCÃO, I. (2007). "Changing to Project-based Learning. The Role of Institutional Leadership and Faculty Development". In E. de Graaf & A. Kolmos (eds.). *Management of Change. Implementation of Problem-based Learning and Project-based Learning in Engineering*. Rotterdam: Sense Publishers (69-82).
- BOUD, D. (2004). "Creating assessment for learning throughout life". In V. Gil, I. Alarcão & H. Hooghoff. *Challenges in Teaching & Learning in Higher Education*. Aveiro: Universidade de Aveiro (39-50).
- De GROOT, D., HOOGHOFF, H., van HAOUT, A. & WARPS, J.(2004). "Articulation of upper secondary and higher education in the Netherlands. In V. Gil, I. Alarcão & H. Hooghoff. *Challenges in Teaching & Learning in Higher Education*. Aveiro: Universidade de Aveiro (17-38).
- Estratégia de Lisboa* (2000). Resumo oficial disponível online em http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_en.htm.
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe, Final Report, Phase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HAUG, Guy (2006). «"Education & Training 2010": are Europe's universities on track?». In Maria Kelo (ed.). *The future of the University. Translating Lisbon into Practice*. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens (29-35).
- PEREIRA, A. (2005). *Para obter sucesso na vida académica. Apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANCHES, M. F. & JACINTO, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 3 (131-233).
- YILMAZ, K. (2008). "Social studies teachers' views of learner-centred instruction". *European Journal of Teacher Education*, Vol. 31, Nº 1 (35 – 53).

ANEXO 1



Fonte: Ministério da Educação (http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=9&fileName=diagrama_se_pt.jpg)

ANEXO 2



Temáticas a tratar no âmbito do PT