

## **PAINEL: OS ACORDOS DE BOLONHA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

*Isabel P. Martins*

*Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa*

*Universidade de Aveiro*

*Como considera os desenvolvimentos que tem havido desde a Declaração de Bolonha até à actualidade no que respeita à procura de soluções para a sua implementação em Portugal na área da formação inicial de professores?*

A reorganização do Ensino Superior (universitário e politécnico) à luz dos princípios da Declaração de Bolonha em Portugal está, nesta data, ainda bastante atrasada. As razões que justificam tal estado da situação são de natureza diversa, as quais sendo conjugadas reforçam as dificuldades sentidas e instaladas. Destacam-se as seguintes:

(1) A existência de dois subsistemas de ensino superior (universitário e politécnico) os quais apesar de terem especificidades distintas, na prática propiciam confusão sobre a natureza das instituições, e sobre a natureza dos cursos que ministram. Esta confusão existe nos actuais cursos de formação inicial de Educadores de Infância e de Professores do 1º ciclo EB, os quais sendo leccionados em ESEs e em Universidades não está claro se se trata de cursos de natureza politécnica (visto os Politécnicos não poderem leccionar cursos universitários). No entanto, sendo sujeitos a entidades avaliadoras distintas consoante são da responsabilidade de Universidades ou de Institutos Politécnicos poder-se-á pensar que são de natureza dual. A implementação do novo sistema em Portugal carece de clarificação sobre este problema já que formações com a mesma finalidade deverão ter a mesma natureza. A distinção entre ensino superior politécnico e universitário é fundamental para regulamentar e viabilizar a mobilidade dos estudantes e a certificação de créditos obtidos. A articulação entre os dois subsistemas está ainda muito atrasada verificando-se existir apenas trabalhos independentes ao nível do CRUP e do CCISP. A formação inicial de professores está a ser discutida separadamente o que não indicia poder alcançar-se um bom resultado.

(2) A diversidade de modelos de formação inicial de professores existentes em Portugal (Educadores e Professores do EB 1º e 2º ciclos – 4 anos; Professores do EB 3º ciclo e ES, Modelo Integrado e Ramo Educacional - 5 anos) reflecte posições distintas por parte das instituições formadoras, aspecto que dificulta a consensualização de pontos de vista. A aplicação de Bolonha deverá exigir que a formação dos profissionais do ensino siga modelos idênticos (claro que não se está a defender que o plano de estudos tenha de ser idêntico em todas as instituições mas, tão só, que obedeça a traços que facilitem a mobilidade dos estudantes).

(3) A menoridade de estatuto que a formação de professores tem nas Universidades, comparada com outras formações consideradas com maior repercussão social, conjugada com a crise que se atravessa em Portugal da existência de um excedente de licenciados em ensino, faz com que esta área tenha merecido pouca atenção até ao momento. A discussão tem-se centrado em áreas com entidades acreditadoras externas, como a da Engenharia, e onde há escolas de tradição, cada uma delas querendo fazer valer os seus pontos de vista.

(4) O atraso verificado na publicação de legislação que defina e regule princípios a seguir é absolutamente fundamental para o avanço dos trabalhos. É necessário definir a duração dos 1º e 2º Ciclos para cada área de formação e não deixar tal decisão ao critério de cada Escola.

Em resumo, a discussão sobre novos rumos para a formação de professores em Portugal, à luz de Bolonha, é ainda muito incipiente a nível nacional sem reflexão interinstitucional.

***Quais são os princípios centrais que devem presidir à reorganização curricular nos programas de formação inicial de professores nas ESEs e nas Universidades à luz da Declaração de Bolonha?***

A formação de professores deve pautar-se por princípios que possam indiciar uma formação de qualidade nos futuros profissionais. Defendem-se como princípios organizadores os seguintes:

1. A formação inicial de Professores (ensino não superior) deve ser de carácter profissionalizante, portanto abranger o 1º e o 2º Ciclos, conferindo o 2º Ciclo a profissionalização (qualquer que seja o nível de ensino da futura docência).
2. A formação inicial de Professores deve seguir o mesmo modelo para todos os níveis de docência, incluindo a duração e tipo de estágio profissionalizante.
3. A formação inicial de Professores deve ser mais flexível, de banda larga, por oposição ao perfil de formação mono ou bidisciplinar, conforme o grupo de docência, ainda dominante (excepto para a docência no 1º Ciclo EB), e permitir uma reconversão mais fácil no caso de alterações futuras à Lei de Bases da Educação (por exemplo, aumento da escolaridade obrigatória, natureza dos Ciclos de EB e ES, extensão da duração do ensino não superior, revisão do regime de monodocência no 1º Ciclo EB).

4. A formação inicial de Professores deve seguir um modelo que privilegie: a articulação científico-pedagógica; a articulação teórico-prática; a articulação formação inicial-continuada.
5. O modelo 3 (1º Ciclo) + 2 (2º Ciclo) é aquele que melhor configura a formação inicial de professores pelas seguintes razões:
  - (i) Maior clarificação nas competências e learning outcomes no final de cada Ciclo, de modo a permitir aos candidatos avaliar melhor a sua aptidão para a profissão;
  - (ii) Maior diferenciação no perfil dos diplomados de 1º e 2º Ciclos;
  - (iii) Maior articulação nos planos de estudo de 1º Ciclo de áreas de docência próximas (por exemplo, Educação de Infância / Ensino Básico, Ensino Básico / Ensino Secundário);
  - (iv) Reorientação mais atempada para a docência em áreas afins ou para outras áreas profissionais;
  - (v) Especialização ao nível da docência (2º Ciclo) poderá ser considerada no desenho da estrutura curricular;
  - (vi) Maior evidência na necessidade de fazer alterações profundas no(s) modelo(s) actuais (filosofia e práticas) da formação de Professores;
  - (vii) Maior compatibilidade com vagas em número reduzido para professores, por permitir mais cedo o reencaminhamento para 2º Ciclo em outra área de formação.
6. Os Cursos de 1º Ciclo deverão ser versáteis de modo a permitir a transferência dos alunos para Cursos de 2º Ciclo de outra área caso estes conclua pela não aptidão para a docência.
7. Os Cursos de 1º Ciclo devem ser organizados por componentes “major” e “minor”. Advoga-se um “major” na componente específica do domínio da docência e um “minor” na componente educacional. A designação a escolher não deverá criar a ideia que a Licenciatura respectiva (1º Ciclo) habilita, por si só, para a docência.
8. Os Cursos de 2º Ciclo deverão ter designações que ajudem a situar o público em geral na profissão para que cada um deles prepara especificamente. Os Cursos de 2º Ciclo devem ser flexíveis quanto ao acesso permitindo várias entradas. A componente “major” deverá ser na área da docência (Didáticas Específicas e Desenvolvimento Curricular), e a componente “minor” na componente específica. É desejável que o futuro professor aprofunde, nesta etapa, domínios da(s) especialidade(s) que irá no futuro ensinar.
9. O 2º Ciclo de formação deverá apresentar um formato equivalente ao de outros domínios científicos. Ora, sendo previsível que o grau de Mestre implique a apresentação de uma dissertação, defende-se que esta tenha a mesma valoração para todas as áreas científicas, 30 ECTS. Também a Prática Pedagógica deverá ser valorizada enquanto componente curricular. Propõe-se que lhe sejam atribuídos 30 ECTS.

*Que dificuldades têm existido e que dificuldades se podem antecipar relativamente à implementação das orientações da Declaração de Bolonha (especialmente na área de formação inicial de professores)?*

Existem dificuldades na implementação da Declaração de Bolonha que são transversais a todo o sistema de ensino superior, por representarem um corte com os modelos e práticas vigentes.

Para a concretização desta mudança será necessário intervir de forma articulada em três níveis.

## **1. TIPO DE RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

O contacto entre o professor e os alunos deve ser repensado na sua natureza e nos seus objectivos. Para promover a autonomia crescente do aluno, as actividades de ensino deverão ser menos consumidoras de tempo para os alunos, dando-lhe mais responsabilidades na busca e organização da informação. Para isso haverá que diminuir as horas de contacto presencial e aumentar outras formas de contacto em horários flexíveis e formatos mais abertos, por exemplo o uso de plataformas de comunicação on-line. Os programas das disciplinas deverão, nesta lógica, ser concebidos para um horário presencial efectivo mais reduzido.

## **2. TIPO DE AULAS**

A natureza das aulas também deve ser repensada em função dos objectivos de cada componente/unidade curricular, tendo em vista o tipo de aprendizagens a desenvolver. Atendendo à racionalidade que deve presidir à concepção dos planos curriculares, não faz qualquer sentido a existência de aulas cujo regime de frequência seja diferenciado. Assim, todas as aulas (teóricas, teórico-práticas e práticas) devem ser consideradas em regime de frequência obrigatória devendo ser assegurados mecanismos de controlo de presenças e de definição de limites de faltas.

## **3. METODOLOGIAS DE ENSINO, DE APRENDIZAGEM E DE AVALIAÇÃO**

A organização das actividades de ensino deve ter em conta o tipo de aprendizagens a alcançar (daí a importância dos descritores) e o conhecimento científico disponível sobre modelos de aprendizagem para públicos deste nível etário. Parece, pois, ser de grande relevância poder associar ao sistema de ensino outros actores sociais (empresas, centros de investigação e desenvolvimento, outras escolas, museus) e conceber novas estratégias didácticas responsabilizando mais o aluno pelo produto final alcançado e, sobretudo, pela auto-consciencialização sobre aquilo que ainda não está a conseguir atingir de modo a permitir desenhar estratégias de superação. Aquilo que se pretende é aumentar a eficiência do sistema a dois níveis: (i) o da qualidade dos produtos – novas competências dos diplomados e (ii) a redução do limite temporal da sua concretização – diminuir a taxa de retenção de modo a aproximar o tempo necessário à conclusão do Curso à duração prevista para o mesmo.

O tipo de avaliação a conduzir deverá estar articulado com os learning outcomes definidos. Os instrumentos de avaliação a definir e a aplicar terão, necessariamente, de se articular com as aprendizagens desejadas e com as competências que forem consideradas como fundamentais para o Curso, na Unidade Curricular em referência. Nesta conformidade, a avaliação deve contemplar também provas de cariz prático (laboratoriais ou outras), e deve ser conduzida em momentos

distintos ao longo do curso. Compreender que tipo de competências os alunos já detêm e onde existem lacunas é fundamental para o redireccionamento de estratégias didácticas.

Para o caso da Formação de Professores existem, ainda, dificuldades específicas, tais como:

1. A prevalência de modelos distintos para a formação de educadores e professores do EB (1º e 2º Ciclos EB), integrando as componentes da especialidade e educacional, e para a formação de professores do 3º Ciclo EB e Ensino Secundário, do tipo sequencial com o 1º Ciclo exclusivamente dedicado à componente da especialidade. Aquilo que se defende é que o 1º Ciclo de formação inclua uma componente “minor” que possa ser oferecida, também, na área da educação. Os candidatos a professores poderiam, assim, optar por esta formação.
2. A subordinação da formação de professores às áreas da especialidade impondo esta a filosofia do primeiro Ciclo. O espírito de Bolonha não é de uniformização mas de flexibilização. Criar Ciclos rígidos com algumas disciplinas de opção é, simplesmente, manter aquilo que já existe. Bolonha pretende que se vá mais longe ao definir formações de banda larga.
3. A tentativa de querer “empacotar” tudo aquilo que se faz actualmente numa licenciatura de 5 anos e, ainda, uma parte substancial dos Mestrados é uma orientação catastrófica. Não se cativam jovens para percursos de aprendizagem autónomos “saturando-os” com informação muitas vezes de pouca aplicação. Na área de formação de professores não é isento de polémica a listagem dos tópicos fundamentais para o futuro professor, nas componentes da especialidade e educacional. Existirá sempre a prevalência da primeira sobre a segunda, tendo em conta a cultura institucional, especialmente nas universidades.
4. A ausência de articulação interinstitucional para aferir a viabilidade de modelos e práticas existentes.

*Como se relacionam as propostas em discussão, decorrentes da interpretação e tentativa de implementação da Declaração de Bolonha, com os possíveis cenários de desenvolvimento social na Europa?*

A re-organização do ensino superior português no contexto do processo de Bolonha oferece potencialidades históricas para se repensar a formação de professores, a nível universitário e politécnico. O espírito de Bolonha e a flexibilidade de percursos formativos que o Processo subentende abrem perspectivas de reforço da qualidade e de abordagens inovadoras. Não pode, pois, o Processo de Bolonha ser um instrumento de desqualificação da formação de professores; pelo contrário, as suas potencialidades devem ser rentabilizadas ao máximo.

A conquista de uma formação, ao mesmo nível, para todos os educadores e professores, em Portugal, consagrada no seu estatuto profissional a partir de 1997, não deve ser posta em causa.

O conhecimento desenvolvido pelas instituições do ensino superior em Portugal no que respeita à formação destes profissionais, traduzido, em vários casos, em práticas de grande

qualidade não deve ser ignorado, mas sim capitalizado e confrontado com conhecimentos e práticas noutros países.

Afigura-se como indispensável a existência de uma grande articulação entre formações para os diferentes níveis de ensino, nomeadamente no que concerne à formação de professores do 1º ciclo do ensino básico com a de educadores de infância, por um lado, e com a de professores do 2º ciclo do ensino básico, por outro lado. Bolonha oferece, para tal, uma janela de oportunidades, sobretudo num esquema de 3+2, esquema que se defende.

A formação de educadores e professores deve assentar num modelo coerente, solidamente fundamentado e criteriosamente gerido. A definição do mesmo deverá pautar-se pelo conhecimento produzido na investigação da especialidade, pelo conhecimento da realidade nacional (por exemplo, os resultados dos estudos internacionais comparativos), pelas carências estruturais e culturais das nossas sociedades e deve perseguir altos níveis de formação.

A investigação realizada, a nível internacional, sobre formação de professores aponta para dois factores determinantes na sua qualidade: a) a sua realização em instituições onde se pratica a investigação e b) a articulação entre a formação teórica e as experiências de prática de ensino.

O acesso a cursos de formação de professores deverá ser objecto de reflexão de modo a garantir a existência, nos candidatos, de apetência para o ensino. Com efeito, as situações educativas são cada vez mais complexas e a previsibilidade de ocorrência de situações-tipo é praticamente impossível de vislumbrar. Assim, sugere-se uma atenção redobrada na selecção dos candidatos, no acompanhamento ao longo do curso e na inserção na vida profissional activa.