

A aprendizagem por projecto na formação de educadores

Project-based learning in teacher education

ANA ISABEL ANDRADE*

ISABEL ALARCÃO**

LEONOR SANTOS***



RESUMO – Na sequência da adaptação dos cursos de formação de professores, em Portugal, ao Processo de Bolonha, foi recentemente criada a Licenciatura em Educação Básica. A novidade que este curso constitui face ao esquema de formação tradicional requer: (i) a clarificação do que se entende por “educação básica” e do perfil profissional que lhe é adequado; (ii) a implementação de estratégias de formação que potenciem o desenvolvimento de uma competência educativa que se crê fundamental neste perfil. Na Universidade de Aveiro, a metodologia de projecto foi assumida como uma estratégia de formação adequada a este objectivo, ainda que tenha que ser adaptada aos constrangimentos legais a que a concepção do currículo deste curso esteve sujeita.

Descritores – Educação básica; metodologia de projecto; formação de educadores.

ABSTRACT – The new “Licenciatura em Ensino Básico”, in Portugal, derives from the adaptation of teacher education programmes to the *Bologna Process*. Its novelty in relation to traditional programmes requires: i) clarification of the concept “basic education” and corresponding professional profile; ii) implementation of formative strategies intended to foster the development of an educational competence considered to be a key issue in this profile. At the University of Aveiro, the project approach was elected as a strategy oriented to the objective to be accomplished, though some legal regulations constrained the *curriculum* development of the study programme.

Key words – Basic education; project approach; teacher education

Uma das principais vantagens das novas metodologias de ensino/aprendizagem é, sem dúvida, a de desenvolver capacidades e competências mais voltadas para as exigências do mercado de trabalho e da sociedade do conhecimento. Ou seja, a par das competências técnicas e científicas da área específica, são adquiridas competências pessoais, comunicacionais e organizacionais, que desenvolvem no aluno não só o saber e o saber fazer, mas também o saber estar, o saber comunicar e o saber ser. (LOURENÇO & GUEDES, 2007)

INTRODUÇÃO

A implementação do Processo de Bolonha, iniciado em 1999 em virtude de uma conjugação das vontades políticas dos Ministros da Educação de 29 países europeus, foi assumida por governos e instituições do Ensino Superior e,

como tal, tem tido um profundo impacte nos modelos de formação superiores europeus.

A formação de professores, em Portugal, não foi alheia a este processo, cujas implicações são particularmente relevantes no caso da formação de Educadores de Infância e Professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, ou seja, na preparação de profissionais da educação especialmente vocacionados para o trabalho com crianças dos 3 aos 12 anos de idade. A principal alteração na estrutura dos cursos, nesta área, prende-se com a divisão da formação em dois ciclos: uma Licenciatura em Educação Básica, que abre caminho à empregabilidade, seguida de diferentes possíveis Mestrados profissionalizantes, que conferem habilitação para a docência.

Esta alteração estrutural tem profundos reflexos na definição dos perfis de formação a desenvolver pelos alunos,

* Professora Auxiliar na Universidade de Aveiro – Portugal. *E-mail*: aiandrade@ua.pt

** Professora Catedrática, aposentada, da Universidade de Aveiro – Portugal. *E-mail*: ialarcao@ua.pt

*** Bolsista de pós-doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Portugal (SFRH/BPD/28557/2006), desenvolvendo, na Universidade de Aveiro - Portugal, um trabalho sobre tutoria coordenado pelas Professoras Doutoras Isabel Alarcão e Nilza Costa. *E-mail*: leonorsantos@ua.pt
Artigo recebido em: maio/2008. Aprovado em: agosto/2008.

em cada ciclo, em particular no que se refere ao licenciado em educação básica, que é suposto ficar preparado, ao fim de três anos, para ingressar no mercado de trabalho. Mas que mercado de trabalho? Para desempenhar que funções? Necessitando de que competências?

Neste artigo começaremos por explicitar alguns dos desenvolvimentos do Processo de Bolonha, focando em particular o seu impacto na formação de professores em Portugal e nas questões (e respostas) que motivou nos responsáveis pela concepção das necessárias configurações curriculares na Universidade de Aveiro. É desta clarificação que emerge a temática da aprendizagem por projecto e das suas potencialidades para a construção do perfil do licenciado em educação básica no quadro desta instituição.

O artigo centra-se, assim, na forma como esta metodologia foi adoptada (e adaptada) no contexto da nossa licenciatura, ainda no plano meramente formal, dado que a primeira edição do curso se iniciou em Setembro de 2007 e, por isso, ainda não foi implementado o 3º ano curricular (a ocorrer no ano lectivo de 2009/2010), aquele em que esta metodologia está prevista concretizar-se por meio da Unidade Curricular de *Projectos de Intervenção Educacional*.

1. O PROCESSO DE BOLONHA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em Portugal, vive-se hoje uma mudança no ensino superior, impulsionada pelo chamado Processo de Bolonha, um movimento político-educacional europeu, historicamente contextualizado num mundo globalizado¹. O processo de Bolonha procura criar, até 2010, um Espaço Europeu do Ensino Superior e contribuir para a afirmação de uma Europa do conhecimento capaz de competir com as potências norte-americanas e asiáticas. O primeiro desígnio não se concretiza sem mecanismos de harmonização de estudos² que favoreçam a mobilidade e permitam a comparação; daí a importância de decisões hoje assumidas, como a organização do ensino superior em 3 ciclos de estudo, a identificação de resultados de aprendizagem em termos de competências a adquirir e a contabilização do esforço despendido pelos estudantes no quadro ECTS (*European Credit Transfer System*) em que

«crédito» é a 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 nº42/2000).

E o segundo desígnio não se realiza sem a aposta numa “sociedade de aprendizagem” (González & Wagenaar, 2003), em que o aprendiz assume responsabilidade pela sua própria aprendizagem, orientada para um leque de competências a desenvolver³ e em que o papel dos docentes se redirecciona para uma dinâmica gestora das aprendizagens.

O Processo de Bolonha procura ainda aliar a construção de uma Europa do conhecimento e da aprendizagem a

um esforço de empregabilidade e coesão social. A relação entre qualificação e emprego é hoje, mais do que nunca, uma preocupação de governos e cidadãos. Compreende-se, pois, a necessidade de dotar os diplomados de competências que favoreçam a sua empregabilidade sem afunilar, demasiado cedo no curso, para uma especialização. É esse o espírito do 1º Ciclo de Bolonha, um ciclo de formação básica, ao nível da graduação, como se depreende do texto da Declaração: “The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification”. Segue-se-lhe um 2º Ciclo de formação pós-graduada, especializada ou aprofundada, e um 3º ciclo especialmente orientado para a investigação⁴.

O Processo de Bolonha foi sentido, em Portugal, como um desafio à concepção de um novo paradigma de organização institucional e educacional. No caso da formação de professores, originou mesmo mudanças legislativas no que se refere ao ordenamento jurídico que a enquadra (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro), com repercussões ao nível da formação e da qualificação docente, aspectos que passaremos a analisar, em comparação com o padrão existente previamente.

A formação de educadores de infância e de professores dos Ensinos Básico (dos 6 aos 15 anos, organizado em 3 ciclos) e Secundário (dos 16 aos 18 anos), em Portugal, era já, toda ela, de nível superior. Com excepção de algumas formações para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico (3º CEB) e do Ensino Secundário, a formação tinha carácter profissionalizante, isto é, qualificava automaticamente para o exercício da profissão. Todos se graduavam como licenciados, embora a duração da licenciatura para os educadores de infância e os professores dos 1º e 2º CEB fosse de 4 anos e a dos restantes professores de 5 anos.

A introdução do Processo de Bolonha, com dois ciclos de formação, colocava logo à partida um problema: a que nível deveria ocorrer a formação de educadores e professores? Estava fora de questão que, para os níveis mais avançados do sistema de ensino, a formação não visasse o 2º Ciclo, correspondente a Mestrado, após uma licenciatura de 1º Ciclo, o que equivaleria a uma formação tendencial de 5 ou 6 anos. Mas o problema colocava-se para a formação dos educadores de infância e dos professores do 1º e 2º CEB, pois se uma formação a nível de mestrado poderia parecer exagerada face ao que acontece noutros países, uma formação que se ficasse apenas pelo grau de licenciatura (3 ou 4 anos) iria fazer cair por terra uma conquista de há 15 anos, que se traduziu na exigência do mesmo grau de qualificação para todos os educadores e professores, independentemente do nível de ensino a que se destinavam.

A outra questão que se colocava prendia-se com o tipo de formação a oferecer. Todos os cursos de educadores de infância e de professores do 1º CEB e parte dos outros cursos seguiam o modelo de formação integrada, isto é, a formação científica e psico-pedagógica ocorria em simultâneo e o curso integrava a componente de estágio pedagógico. O novo sistema, na sequência da introdução de Bolonha, implicaria uma formação bi-etápica para todos (caso a for-

mação de educadores de infância e professores do 1º CEB também ocorresse a nível de mestrado).

O Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro veio clarificar posições. A qualificação para o exercício da docência, incluindo o trabalho dos educadores de infância, deverá ocorrer ao nível do 2º Ciclo (após 4 ou 5 anos de formação). Além disso, deixou de haver uma correspondência automática entre conclusão do curso e profissionalização, passando esta a fazer-se através de um exame de qualificação. Mais ainda, toda a formação passou a ser bi-etápica, tendo sido definido o número de créditos obrigatórios por área, como pré-requisito para o ingresso no 2º Ciclo/mestrado. Decretou-se também uma maior aproximação entre a formação de educadores de infância e de professores do 1º CEB, assim como entre professores dos 1º e 2º CEB. Embora as formações sejam distintas a nível do 2º Ciclo, os pré-requisitos que permitem o concurso ao 2º Ciclo/Mestrado são os mesmos e a formação de base, ao nível do 1º Ciclo/Licenciatura, é comum.

Foi neste contexto que foi criada a Licenciatura em Ensino Básico (LEB), não profissionalizante, com a duração de 3 anos, que abre a possibilidade de acesso a quatro perfis de especialização:

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

A partir deste momento concentrar-nos-emos na formação de educadores e professores para o 1º e 2º CEB e não nos deteremos nos perfis para os outros níveis de ensino (3º CEB e Secundário).

Como referido anteriormente, a legislação introduziu pré-requisitos de acesso aos mestrados. Assim, no que respeita aos quatro perfis referidos, determinou que, dos 180 ECTS correspondentes ao total da LEB, 120 tivessem que corresponder a unidades curriculares relacionadas com os conteúdos a ensinar, como se pode ver na Tabela I.

Tabela I 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 muito complexa a concepção curricular da LEB, nomeadamente a aposta num perfil de empregabilidade educativa no final da licenciatura (1º Ciclo) como previsto no processo de Bolonha e tanto mais importante, neste caso, quanto o acesso ao Mestrado não pode ser garantido a todos os candidatos, pois dependerá de um concurso e do número de vagas a autorizar pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. A dificuldade que se colocava ao desenvolvimento do currículo da licenciatura era conciliar uma preparação que garantisse boas oportunidades de acesso aos mestrados mas, simultaneamente, condições de empregabilidade em contextos educativos não docentes para os alunos que não pudessem, ou não quisessem, prosseguir estudos. Aliás, a construção da “sociedade do conhecimento” motiva o aparecimento de instituições de carácter educativo, para além da escola, pelo que será importante preparar actores/educadores capazes de agir numa multiplicidade e variedade de contextos, que não exclusivamente escolares, numa cada vez maior articulação entre o formal e o não-formal.

Porém, se bem analisada a Tabela I acima apresentada, que representa os ECTS por área a que a legislação obriga, constata-se uma orientação pró-profissionalizante e não tanto uma formação de banda larga, mais consentânea com o espírito de Bolonha. Inclusivamente a componente de “Iniciação à Prática Profissional” vai no mesmo sentido.

Apesar destes constrangimentos e incoerências, definiu-se, como objectivo para a LEB, na Universidade de Aveiro, em Portugal, a formação de um diplomado susceptível de encontrar emprego em contextos educativos, formais e não-formais, orientado para o desenvolvimento de projectos e recursos educativos. O perfil do diplomado por este curso corresponderá, assim, ao de um profissional de educação (não-docente) que, possuidor de uma sólida base de conhecimentos no domínio das diferentes matérias estruturantes do saber constituído, é capaz de as mobilizar e concretizar em tarefas de concepção, implementação e avaliação de projectos educativos diversificados em contextos educativos como museus, centros de ciência, hospitais, editoras, centros de lazer, escolas e jardins de infância. O desenvolvimento das competências inerentes a este perfil deverá resultar do contributo das várias componentes de formação presentes no plano curricular, mas será particularmente visado numa Unidade Curricular (UC), anual (16 ECTS, 8 por semestre), inserida no 3º ano do curso, que se intitula *Projectos de Intervenção Educacional* e concretiza a componente de “Iniciação à prática profissional” consagrada na legislação.

2. A METODOLOGIA DE PROJECTO

A Noção de Projecto [...] parte do princípio de que a vida é acção e é na interacção entre a acção e o pensamento que o indivíduo aprende e se forma (ALARCÃO, 1993)

Os desafios colocados pela implementação do Processo de Bolonha aos vários países nele envolvidos originaram discussões alargadas, envolvendo vários sectores da sociedade. Estas discussões, que durante muito tempo se debruçaram, quase exclusivamente, sobre a duração dos ciclos de formação, os graus académicos correspondentes e os modelos de financiamento a adoptar, dirigem-se, agora, para a temática da aprendizagem (e do currículo) centrada no aluno, a qual motivou a clarificação de resultados de aprendizagem (*learning outcomes*) e de competências a desenvolver em cada ciclo de formação.

A preocupação com esta dimensão estava já presente no espírito dos responsáveis pela concepção do currículo da LEB na UA que, desde o início deste processo, se interrogaram sobre o tipo de formação que melhor iria ao encontro do desenvolvimento das competências e dos resultados de aprendizagem preconizados para este profissional da Educação, inclinando-se para a introdução, no currículo, de uma componente de projecto. Esta opinião encontrou confirmação nas conclusões do Projecto *Tuning Educational Structures in Europe*⁵, onde as melhores práticas de formação, a nível europeu, eram frequentemente associadas à abordagem do ensino-aprendizagem por meio de tarefas ou problemas (*task-based* ou *problem-based approach*) (GONZÁLEZ & WAGENAAR, 2005: 90).

Uma vez que a Aprendizagem à Base de Projectos, como modalidade de PBL (*problem-based learning*), tem sido cada vez mais encarada como um meio de formar os estudantes para que aprendam pela (e na) complexidade (SAVIN-BADEN, 2003), afigurou-se que ela seria uma estratégia de formação adequada aos objectivos perseguidos pela LEB, com destaque para o desenvolvimento de capacidades de trabalho em equipa, de resolução de problemas, de reflexão, de decisão, de melhoramento da aprendizagem e desempenho pessoais, e ainda de identificação, análise e avaliação de problemas (neste caso, educativos) e concepção de soluções (GONZÁLEZ & WAGENAAR, 2005: 83). Na verdade, tem-se vindo a defender que a aprendizagem por projecto “promove a criatividade e a inovação, a autonomia, a auto-regulação da aprendizagem e a motivação” (LOURENÇO & GUEDES, 2007:19).

Dados os constrangimentos legislativos a que o desenho curricular desta Licenciatura esteve sujeito, a metodologia de Projecto só pôde ser contemplada na UC de *Projectos de Intervenção Educacional*, a qual constituirá a oportunidade por excelência de envolvimento directo dos alunos com os contextos reais em que, no final da LEB, poderão vir a desenvolver a sua actividade educativa, potenciando, efectivamente, a criatividade e capacidade de iniciativa necessárias para lidarem com a rapidez da mudança e a complexidade que caracterizam o mundo actual. Concordamos, neste ponto, com Bowden & Marton: “the educational experience itself should provide rich diversity in the ways in which learning encourages engagement with phenomena” (cit. in CHERRY, 2005: 309). Somos, igualmente, sensíveis aos argumentos dos que defendem, embo-

ra a propósito de cursos específicos de formação de professores, a vantagem de o contacto com o terreno, através de estágio, dever ser feito o mais cedo possível no currículo⁶ (cf. KELLY & GRENFELL, 2004).

As intenções formativas da metodologia de projecto, neste contexto, orientam-se pelos seguintes princípios: integração da teoria com a experiência prática em relação à construção de projectos educativos; preparação para uma educação que responda aos desafios locais e globais, levando os educadores a compreender as grandes finalidades da educação e o seu papel na sociedade actual e do futuro (BATES, 2005); desenvolvimento de uma atitude e capacidade de participação na sociedade pela transformação dos contextos, tornando-os mais ricos e capazes de sustentar práticas educativas mais adequadas ao desenvolvimento dos sujeitos que neles agem; importância da experiência de actuação em ambientes diversificados e marcados pela desigualdade (Bates, 2005); valorização do trabalho individual e em equipa pela articulação entre as dimensões colaborativa e individual (Kohonen, 2008); reconhecimento da necessidade de tutoria na transição entre contextos e no desenvolvimento de competências; formação para a avaliação crítica, utilização e desenvolvimento de suportes e recursos pedagógicos a partilhar; oportunidade de desenvolver competências em TIC e de reflectir sobre os seus valores pedagógicos; utilização crítica, criativa e contextual dos saberes “básicos” em educação; desenvolvimento de uma prática reflexiva e da capacidade de auto e hetero-avaliação; concepção abrangente, contextualizada e aberta de currículo; disponibilidade de aprendizagem ao longo da vida pela compreensão dos desafios sempre novos que os contextos colocam.

Em síntese, neste entendimento de aprendizagem por projecto tomam-se os contextos de prática como espaços construtores de conhecimento e potenciadores de uma reconfiguração das aprendizagens realizadas (ver SÁ-CHAVES, 2002).

3. A UNIDADE CURRICULAR DE *PROJECTOS DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL*

Ao longo do 3º ano da LEB, os alunos deverão, então, entrar em contacto com contextos educacionais de índole diversa, no sentido de os compreender e caracterizar, a fim de para eles conceberem, activarem e avaliarem projectos educativos. Espera-se, assim, construir um percurso de formação onde exista a oportunidade de integração dos conhecimentos que os alunos vão adquirindo nas diferentes áreas de formação, a qual vá para além do mero somatório dos resultados de aprendizagem das várias unidades curriculares que compõem a Licenciatura em causa (anteriores e/ou simultâneas à UC de *Projectos de Intervenção Educacional*). Partilha-se a perspectiva de Lourenço & Guedes quando referem que:

a metodologia de aprendizagem por Projecto está relacionada com uma visão interdisciplinar e mesmo trans-

disciplinar do saber. O facto de se centrar na resolução de problemas introduz uma dinâmica de integração e síntese entre teoria e prática, adequando-a à identificação de problemas pertinentes e à construção de soluções ajustadas (2007: 32).

Pressupõe-se, no desenvolvimento desta UC, que a integração da teoria com a experiência prática, em relação à construção de projectos educativos, potencia a construção do conhecimento educacional. Trata-se, então, de colocar o formando em contextos de prática educativa (escolar ou não), proporcionando o desenvolvimento de uma competência educativa, pela compreensão das potencialidades de uma pedagogia à base de projectos em terrenos reais de educação/formação. Entende-se esta competência como a “mobilização complexa, organizada e coerente de [múltiplos] saberes em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a [educação do sujeito]” (ROLDÃO, 2005: 18).

Acreditamos que este espaço de formação é adequado à preparação de actores com competências abrangentes para o desenvolvimento de projectos e recursos educativos, concretizados em diversas áreas, no pressuposto de que a sociedade do conhecimento terá de ser, necessariamente e em simultâneo, uma sociedade educativa, em que a educação e a formação dos sujeitos se processam em diferentes contextos, para além do escolar formal (cf. ALARCÃO et al, 2006).

Assim, em *Projectos de Intervenção Educacional*, os alunos devem conceber, propor, desenvolver e avaliar projectos em contextos diversificados, tendo em vista as funções educativas que possam vir a desempenhar (ver Quadro II).

Quadro II – Funções Educativas do Licenciado em Educação Básica

Funções a desempenhar	Contextos (exemplos)
- Participação em projectos educativos em situações formais e informais	Escolas
- Acompanhamento de actividades educativas (ex: estudo acompanhado)	ATLs
- Apoio a bibliotecas	Museus
- Apoio a projectos de inovação pedagógica e de investigação	Bibliotecas
- Identificação, elaboração e avaliação de recursos didácticos	ONGs
- Elaboração de recursos de divulgação e formação cultural	Autarquias
- Divulgação de recursos didácticos	Sectores de turismo
- Secretariado em contextos educativos	Agências de viagem
- Promoção de actividades de salvaguarda do ambiente, património, saúde, identidade cultural e linguística	Hotéis
- Apoio a imigrantes na sua inserção, tendo em conta, nomeadamente, a aprendizagem da língua e da cultura	Editoras

São, por isso, finalidades desta UC, entre outras:

Ao nível do Conhecimento e da Compreensão⁷,

- compreender conceitos das áreas disciplinares nas interacções que as diferentes formas de cultura e de expressão estabelecem com a Sociedade, a Tecnologia e o Ambiente;
- compreender a complexidade das problemáticas em educação;
- evidenciar capacidade de leitura da realidade, observando e reflectindo sobre práticas e projectos educativos, em contextos formais e não formais;

Ao nível do Conhecimento Aplicado,

- mobilizar, em contexto, conhecimentos relevantes para a resolução de problemas educacionais;

Ao nível da Comunicação,

- argumentar e sustentar um projecto nas suas múltiplas implicações de transformação (pessoal, institucional, social);

Ao nível da Autonomia e Parceria na Aprendizagem.

- contribuir para a criação de climas de trabalho colaborativo, associando diferentes parceiros e entidades;
- gerir, em colaboração, programas e recursos educativos em função das situações de intervenção;

Ao nível da Avaliação e Análise Crítica,

- avaliar resultados e implicações dos projectos desenvolvidos em função dos contextos e dos sujeitos a que se dirigem.

Esta UC desenvolve-se em diferentes fases, abrangendo a abordagem mais teórica sobre o conceito e a metodologia de projecto, a observação de contextos educativos (de preferência, os grupos passarão por um contexto escolar e um outro não escolar, por exemplo, uma biblioteca, um museu, uma casa de cultura e uma escola ou jardim de infância), o desenho e a implementação de projectos de intervenção e a avaliação dos seus resultados. Os alunos, organizados em grupos (de 3/4 alunos) e sob a supervisão de um docente, que poderá ter a cargo dois ou três grupos, terão, assim, que desenvolver um projecto educativo, construído em função de um contexto específico, e, no final do ano, apresentar e defender esse mesmo projecto em função dos resultados alcançados, bem como produzir um relatório escrito individual de reflexão sobre todo o processo.

A colocação desta UC no plano de estudos dos futuros licenciados em Educação Básica assume e adapta do contexto de formação de professores a ideia de que não existe uma oposição entre o saber pedagógico (no sentido mais abrangente do conceito) e o saber científico no exercício da actividade educativa,

mas sim uma sólida construção de um mesmo tipo de saber científico-profissional, integrador de todos os saberes que se mobilizam para a prática da acção de ensinar – enquanto fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 2005: 19).

É a acção de fazer aprender alguma coisa a alguém (materializada no projecto educativo construído) e a reflexão, individual e partilhada, sobre os resultados dessa acção que justificam a adopção da metodologia de projecto como estratégia de formação mobilizadora das aprendizagens realizadas nos outros espaços de formação e como estratégia potenciadora do desenvolvimento das competências essenciais deste perfil de formação.

4. CONCLUSÃO

O plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica na Universidade de Aveiro construiu-se no pressuposto de que formar um licenciado em Educação Básica é, no mundo actual, preparar os formandos para viverem e actuarem numa complexidade crescente:

The role of schools in helping students select information, contextualise that information so that it makes sense within knowledge frameworks of various kinds, and translate that knowledge into a wise application to an issue of some importance will remain. But it will become much more complex (BATES, 2005: 3003).

Desta forma, adoptámos a metodologia de projecto como um espaço privilegiado de formação, capaz de contribuir para a (re)construção identitária deste perfil de educador que actua em múltiplos contextos, mobilizando de forma integrada vários saberes e encarando a prática educativa como actividade de resolução de problemas. Trata-se de preparar “os alunos [futuros educadores] para compreenderem e participarem na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver, dando um sentido às aquisições e desenvolvendo atitudes adequadas” (ALONSO, 1994: 4, in ALONSO e SILVA, 2005: 46).

Por isso, espera-se que a UC de *Projectos de Intervenção Educacional* se constitua como um espaço que contrarie a tendência das instituições de formação, também eventualmente presente em grande parte do plano de estudos aqui em causa, de segmentação, territorialização, pouca colaboração e enfoque na recepção passiva do conhecimento construído *a priori*. Aposta-se na construção de conhecimento em contexto, de forma colaborativa e supervisionada, acreditando que “só através da produção partilhada de conhecimento se pode avançar numa construção de saber profissional mais sustentado, gerador de uma outra cultura profissional” (ROLDÃO, 2005: 20: 22), isto é, de uma nova cultura de educação/formação.

Os resultados das intenções aqui enunciadas serão tanto mais conseguidos quanto a equipa de formadores desta unidade curricular souber criar dispositivos de monitorização e acompanhamento da sua actividade, partilhando e discutindo as diversas experiências que se desenvolverem neste espaço de formação. Este processo permitirá, não só, que se assegure a qualidade da formação tendo como referência o perfil que se pretende fazer construir, bem como o

aprofundamento do conhecimento sobre a essência do acto educativo, não exclusivamente determinado pelos constrangimentos de um sistema escolar.

Em suma, o Processo de Bolonha motivou, de facto, um repensar dos modelos de formação de professores em Portugal e, com isto, uma consciencialização veemente dos possíveis (se não mesmo necessários) papéis que os actores educativos vão sendo chamados a desempenhar na sociedade moderna. O domínio da “formação de professores” alargou, assim, o seu campo de actuação ao da “formação de educadores”, sujeitos capazes de promoverem projectos educativos diversificados, em contextos também diversos. Desenvolver as competências fundamentais para a concepção, implementação e avaliação de projectos educativos, através da realização de projectos de intervenção em contextos reais, é a estratégia de formação por meio da qual, na Universidade de Aveiro, se procura responder a este desafio da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formar-se para formar. In: *Aprender*, nº 15. Portalegre: Escola Superior de Educação, pp.19-25, 1993.
- ALARCÃO, I., ANDRADE, A. I., COUCEIRO, F., SANTOS, L. & VIEIRA, R. 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. In: *Revista de Educação*, Vol. XIV, nº 1, pp. 57-76, 2006.
- ALONSO, L. & SILVA, C. Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In: ALONSO, L. & ROLDÃO, M. C. (coord). *Ser Professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina, 2005. p. 43-63.
- ALONSO, L. & ROLDÃO, M. C. (coord). *Ser Professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina, 2005.
- BATES, Richard. On the future of teacher education. In: *Journal of Education for Teaching*. Vol. 31, Nº 4, pp. 301-305, 2005.
- CHERRY, N.L. Preparing for practice in the age of complexity. In: *Higher Education Research and Development*. Vol.24, nº4, pp. 309-320, November 2005.
- KELLY, M. & GRENFELL, M. *European Profile for language Teacher Education*. A frame of reference, 2004. Disponível em www.lang.soton.ac.uk/profile
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (eds.). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universities' contribution to the Bologna Process. Final Report Pilot Project, Phase 2. Bilbao: Universidad de Deusto, 2005.
- KOHONEN, Viljo. *Autonomy, agency and community in FL education: developing site-based understanding through a university and school partnership*, 2008 (doc. policopiado).
- LOURENÇO, J.M. & GUEDES, M.G. (coord.). *Bolonha*. Ensino e Aprendizagem por Projecto. Lisboa: Centro Atlântico, 2007.

ROLDÃO, M.C. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, Luísa & ROLDÃO, M. C. (coord). *Ser Professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*. Actas das Jornadas da Prática Pedagógica do Ensino Básico – 2 a 6 de Junho de 2004. Coimbra: Almedina, 2005, pp. 13-25.

SÁ-CHAVES, Idália. *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2002.

SAVIN-BADEN, M. *Facilitating Problem-Based Learning*. Illuminating perspectives. Buckingham: SRHE & Open University Press, 2003.

NOTAS

1. A Declaração de Bolonha, inicialmente assinada pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, em 1999, tem hoje 46 países signatários, extravasando o âmbito da União Europeia.
2. Repare-se que não se trata de uniformização, mas de criar condições de comparabilidade e intercâmbio a partir de indicadores de sentido partilhado que aumentem a inteligibilidade e o reconhecimento internacional das formações obtidas.
3. Na reformulação dos seus cursos, as instituições têm estado a descrever as competências segundo os Descritores de Dublin, a saber: conhecimento e compreensão, conhecimento aplicado, avaliação e análise crítica, comunicação, autonomia e parceria na aprendizagem.
4. Sobre o Processo de Bolonha, pode consultar-se <http://www.bologna-bergen2005.no> e <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>.
5. Projecto europeu desenvolvido por (e para) as instituições de Ensino Superior, 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 <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.
6. Recomendação semelhante consta do último Relatório de Avaliação Externa do antigo curso de Licenciatura em Ensino do 1º CEB da UA.
7. Categorização das finalidades de formação de acordo com os Descritores de Dublin (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).