

O processo de Bolonha: um momento transformador na ESE/IPS

LEONOR SARAIVA

leonor.saraiva@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

FERNANDO ALMEIDA

fernando.almeida@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Neste artigo reconstitui-se o processo de adequação dos cursos da Escola Superior de Educação de Setúbal ao modelo de Bolonha. Partindo das orientações europeias e nacionais, permitiu conceber perfis de competências comuns e específicos, deu sentido e concretizou o conceito de crédito enquanto estruturador da oferta formativa e baseado numa perspetiva centrada no estudante. Assim, chegou-se a uma matriz curricular comum aos vários cursos da escola. Apresentam-se também propostas de desenvolvimento curricular inovadoras e marcantes.

Palavras-chave:

Modelo de Bolonha, perfis de competências, matriz curricular, sistema tutorial, carteira de literacias, carteira de competências.

Abstract

This article reconstructs the process of adapting the courses at the Setúbal Higher Education School to the Bologna model. Based on European and national guidelines, it allowed the design of common and specific skills profiles, gave meaning and implemented the concept of credit as a structuring factor for the formative offer and based on a student-centered perspective. Thus, we arrived to a curricular matrix common to the school's various courses. Innovative and striking curriculum development proposals are also presented.

Key concepts:

Bologna Model, skills profiles, curriculum matrix, tutorial system, literacy portfolio, competences portfolio.

Introdução

A Declaração de Bolonha, assinada pelos Ministros da Educação de 29 Estados Europeus em Junho de 1999, significou a primeira etapa da criação do Espaço Europeu do Ensino Superior e de um processo de transformação das estruturas e do funcionamento do Ensino Superior nos diferentes países europeus. Estas transformações visavam a coerência dos ciclos de estudos, a compatibilidade e transparência das formações e das qualificações, no sentido da sua competitividade e poder de atração para estudantes europeus e de países terceiros.

Esses princípios orientadores definidos a nível europeu foram, entretanto, concretizados na legislação do sistema do ensino superior português a partir de 2005, resultando em vários diplomas legais.¹

No Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), o processo de adequação dos cursos ao novo modelo de Bolonha iniciou-se com a formação de um grupo de trabalho constituído por docentes de todas as escolas, que com base nos documentos orientadores europeus e nacionais refletiram sobre as transformações propostas e propuseram orientações

gerais para o desenvolvimento dos processos nas cinco escolas do IPS. Este grupo de trabalho produziu um documento com essas orientações que se constituiu como uma referência ao trabalho na Escola Superior de Educação (ESE/IPS) (Cortés, V., 2005).

A implementação do Processo de Bolonha na ESE/IPS teve por base todas essas referências, que introduziram novos conceitos, instrumentos e alterações estruturais (nos processos, nas práticas e nos recursos), pressupondo e implicando mudanças de atitudes e de práticas relativamente ao ensino e à aprendizagem, quer por parte dos docentes, quer por parte dos estudantes. Para o efeito, foi constituído um grupo de trabalho com os coordenadores dos vários cursos da escola e coordenado pelos autores.

Na sequência da elaboração de um referencial de competências comum a todas as escolas do IPS (Cortés, V., 2005), discutiu-se e aprovou-se um referencial de competências da ESE, apresentado no ponto 1 deste artigo.

Seguidamente e operacionalizando o novo conceito de crédito ECTS²,

¹ Referimo-nos aos seguintes diplomas legais: Dec. Lei nº42/2005, de 22 de Fevereiro - Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior; Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto - Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo; Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de Março - Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior; Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro - Regime jurídico da Habilitação para a docência; Decretos-Lei nº 240 e 241/2001 de 30 de

Agosto - definição do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

² European Credits Transfer System - Sistema Europeu de Transferência de Créditos.

medido pela quantidade de trabalho pedido aos estudantes, foi concebido e aplicado um questionário a docentes e alunos, de modo a construir um referencial de processos de trabalho e das respetivas cargas de trabalho dos estudantes, para o cálculo dos créditos ECTS em cada curso e Unidade Curricular (UC). A descrição deste processo será apresentada no ponto 2.

No ponto 3 refere-se o modo como a discussão alargada, desenvolvida na escola, sobre as novas orientações curriculares, nomeadamente a referência necessária às competências a desenvolver e a uma assumida perspetiva educativa centrada no estudante, levou à conceção de uma matriz curricular da ESE/IPS. A matriz facilitou o desenho dos planos de estudos para os diferentes cursos de 1º e 2º ciclos, de acordo com o modelo de Bolonha, e instituiu um modelo de organização e de UC partilhadas pelos diferentes cursos, visando proporcionar flexibilidade de percursos aos futuros estudantes.

A seguir, nos pontos 4, 5 e 6 serão apresentadas três propostas que foram consideradas inovadoras na organização e funcionamento dos cursos – as carteiras de Literacias e de Competências e o Sistema Tutorial da ESE/IPS (SISTESE).

A publicação da lei das habilitações para a docência e da legislação

sobre os respetivos perfis profissionais só em 2007, levou a que os cursos de formação de professores iniciassem o processo de adequação ao modelo de Bolonha um pouco mais tarde, como se apresenta no ponto 7.

Assim, na sequência da definição dos perfis de competências, do referencial para a definição dos créditos das UC e da definição da matriz curricular, seguiram-se duas fases de desenvolvimento curricular. Na 1ª fase (de Julho a Novembro de 2006) foram desenhados os planos de estudos dos cursos de Licenciatura em Animação e Intervenção Sociocultural, Comunicação Social, Desporto, Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa e Promoção Artística e Património. Na 2ª fase (de Setembro de 2006 a Março de 2007) foram desenhados os planos de estudos dos novos cursos de formação de professores – Licenciatura em Educação Básica, Mestrado em Educação Pré-escolar, Mestrado em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico (EB), Mestrado em Ensino do 1º e do 2º ciclo do EB, Mestrado em Ensino de Educação Musical no EB, Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no EB.

1. Os novos perfis de competências

O conceito de competência, sugerido como um dos eixos estruturantes

das mudanças em curso no ensino superior europeu, foi considerado como o catalisador do processo de adequação dos cursos da ESE/IPS ao modelo de Bolonha.

A formação por competências já era um conceito organizador dos planos de estudos da ESE/IPS, nomeadamente em componentes parcelares de alguns dos cursos. Este conceito foi assumido durante a reorganização curricular dos anos 90 do século XX, com a transição de cursos de bacharelato (três anos) para cursos de licenciatura com a duração de quatro anos. Ainda assim, a consagração legal da formação por competências, no âmbito do processo de Bolonha, significou a possibilidade e a necessidade da sua generalização a todos os cursos oferecidos pela escola.

A tarefa de definição das competências na ESE/IPS partiu de uma discussão interna sobre o perfil de competências transversais comuns a todos os estudantes do IPS, elaborado por um grupo de trabalho do IPS a partir dos documentos resultantes do Projecto *Tuning* (Cortés, V., 2005). O perfil foi aprovado e adotado como base para enunciar dos perfis de competências de cada uma das escolas do Instituto.

Em seguida, apresenta-se o Perfil de Competências Gerais da ESE/IPS, definido em 2007:

- Comunica de forma eficaz, usando a língua portuguesa para fins sociais, académicos e profissionais.
- Comunica satisfatoriamente em, pelo menos, uma língua estrangeira para fins sociais, académicos e profissionais.
- Mobiliza literacias múltiplas na compreensão dos fenómenos do mundo atual.
- Gere eficazmente a informação relevante para a sua área académica e profissional.
- Utiliza adequadamente as tecnologias da informação e comunicação.
- Organiza e planeia o trabalho pessoal.
- Conhece-se a si próprio, reconhecendo as diferenças pessoais, sociais e culturais.
- Comunica e interage com os outros promovendo ambientes de trabalho produtivo.
- Compreende e exerce o seu papel como cidadão.
- Compreende e regula a sua ação de acordo com os princípios éticos e deontológicos da sua profissão.
- Promove o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

- Revela autonomia na abordagem e na resolução de problemas.
- Participa e/ou elabora atividades de investigação.

Este perfil de competências foi amplamente discutido no Conselho Científico. Depois de aprovado, constituiu o ponto de partida para a elaboração dos perfis de competências de cada curso, em que se atendeu, também, às orientações do CCISP para as várias áreas científicas. Na elaboração dos perfis de competências gerais e específicos dos cursos contemplou-se o domínio dos conhecimentos disponíveis em cada área científica e, de forma articulada, a sua aplicação a fenómenos e a contextos que se aproximavam do mundo profissional relacionado com o objeto do ciclo de estudos.

Para cada competência, identificaram-se dimensões de aprendizagem relativas a distintos conhecimentos disciplinares, à sua articulação e integração e à sua aplicação na prática, tendo como referência os contextos profissionais.

2. Um currículo centrado no estudante: a quantidade de trabalho para as aprendizagens.

Há que considerar o papel central que o novo conceito de crédito assumiu e ainda assume nas transformações que se têm desenvolvido no

Ensino Superior Europeu. De facto, ao centrar-se a creditação da formação na quantidade de trabalho que é pedida aos alunos em cada UC, a gestão e desenvolvimento do currículo organiza-se em função dos processos de trabalho dos alunos, considerados como os melhores meios de aquisição das competências definidas no âmbito de cada UC. Ao mesmo tempo, tornam-se visíveis e valorizam-se diferentes formas de trabalho, nomeadamente as que ocorrem fora das horas de contacto entre professores e alunos, que são frequentemente esquecidas como trabalho escolar. A visibilidade adquirida por estes outros processos de trabalho supõe a sua integração na função de enquadramento desenvolvida pelos professores, principalmente através da orientação tutória inscrita no total de horas de cada UC.

A explicitação dos processos de trabalho, a que as novas disposições exigiam, reforçaram a necessidade de se assumir uma diversidade de meios para atingir os objetivos da formação, num sentido adequado às competências a desenvolver e às características dos alunos.

A organização curricular baseada em unidades de crédito associadas à quantidade de trabalho dos alunos e nas competências a adquirir, permite critérios claros e comparáveis para efetivar os sistemas de mobilidade dos estudantes a nível europeu. Assim, a necessidade de

integrar as quantidades de trabalho que os alunos despendem nas diferentes atividades escolares, exigiu o desenvolvimento de um processo de inquérito a alunos e professores, tal como era sugerido pela legislação, no sentido da aferição entre o número de créditos atribuído a uma UC e a quantidade de trabalho pedida (e necessária) aos estudantes para realizarem as suas aprendizagens.

Deste modo, por iniciativa do Conselho Científico e do Conselho Pedagógico, criou-se um grupo de trabalho que integrava membros destes dois órgãos de gestão, com a função de organizar e realizar o inquérito sobre os processos de trabalho e sobre a respetiva quantificação do trabalho dos alunos. Os trabalhos deste grupo iniciaram-se com a inventariação dos diferentes processos de trabalho utilizados nas diferentes áreas científicas, seguindo-se a fase de elaboração do questionário.

O inquérito decorreu no mês de Maio de 2006, tendo-se obtido 30 respostas dos docentes e 87 respostas dos alunos e da sua análise resultaram as seguintes conclusões:

- Para cada processo de trabalho, e em geral, a indicação dos valores de tempo de trabalho dos alunos apresentavam uma

relativa concentração em valores próximos da respetiva média.

- As respostas dos professores e alunos, analisadas comparativamente, apresentavam bastantes semelhanças.
- Registou-se um número significativo de respostas em valores extremos acima ou abaixo da média.
- Em consequência destas conclusões decidiu-se considerar a consistência destes resultados e que poderiam constituir a referência para a medida dos tempos de trabalho dos alunos na construção dos novos planos de estudos.

Como resultado deste trabalho e com estes pressupostos elaborou-se um documento intitulado: “Processo de Bolonha: Nº de Horas de Trabalho dos Alunos por Processo de Trabalho - Valores de Referência para atribuição dos Créditos ECTS”, que foi apresentado e aprovado no plenário do Conselho Científico. Os valores de referência para a atribuição dos créditos ECTS integraram as propostas de UC que vieram a figurar nos planos de estudos.

3. A matriz curricular da ESE/IPS

A conceção de uma matriz curricular, comum a todos os cursos da ESE/IPS, teve por base outras componentes do processo de trabalho

de construção/adequação dos cursos, nomeadamente o perfil de competências da ESE/IPS e a definição dos valores de referência do trabalho dos alunos para a atribuição de créditos.

No desenho da matriz curricular, adotou-se uma estrutura semelhante à do Projeto *Tuning* (González & Wagenaar, 2003), onde as componentes de formação geral estavam mais presentes no 1º ano de formação e se iam esbatendo ao longo dos três anos (1º ciclo). Já a formação de carácter profissionalizante adquiria uma dimensão crescente, numa aproximação sucessiva às realidades profissionais. Pretendeu-se facilitar o desenho dos planos de estudos para os diferentes cursos de 1º e 2º ciclos de acordo com o modelo de Bolonha e a definição de formas de organização e de UC partilhadas pelos diferentes cursos, visando proporcionar flexibilidade de percursos aos futuros estudantes.

Tendo em conta os princípios estabelecidos, a matriz curricular concebida organizava a formação de modo diferenciado (formação geral [A], formação em áreas disciplinares [B] e formação profissionalizante [C]) e evolutivamente ao longo dos 3 anos do 1º ciclo de estudos como é descrito na tabela 1.

Tabela 1*Matriz curricular da ESE/IPS*

Ano / Créditos	Componentes de Formação / Nº Créditos		
1º ano AC A+B+C= 60	Formação geral c/ opções A - 25 Créd	Formação em áreas disciplinares c/opções B - 30 Créd	Formação profissi- onalizantec/opções C - 5 Créd
2º ano AC A+B+C= 60	Formação geral c/ opções A - 10 Créd	Formação em áreas disciplinares c/opções B - 35 Créd	Formação profissi- onalizantec/opções C - 15 Créd
3º ano AC A+B+C= 60	Formação geral c/ opções A - 5 Créd	Formação em áreas disciplinares c/opções B - 30 Créd	Formação profissi- onalizante+ prática profissional C/P - 25 Créd (15 +10)

Em cada ano, o número de créditos ECTS era idêntico (60) e correspondia a um terço do número total de créditos do 1º ciclo de estudos (180 créditos ECTS). As proporções entre as componentes de formação, em termos do número de créditos ECTS, obedeciam aos limites

legais. Porém, todas as componentes de formação, ao longo do ciclo de estudos, admitiam a existência de opções. Assim, no 1º ano, a Formação geral incluía um conjunto de UC comuns a todos os cursos (obrigatórias e/ou optativas), visando o desenvolvimento das competências básicas, correspondente a 25 créditos ECTS. À Formação em áreas disciplinares (B) e à Formação profissionalizante (C), atribuíram-se 30 e 5 créditos ECTS, respetivamente. No 2º ano, verifica-se uma redução de créditos ECTS na Formação geral (10) e aumento nas outras componentes (35 e 15 créditos ECTS respetivamente). O 3º ano tinha uma estrutura idêntica ao 2º, mas à Formação profissionalizante foi associada uma componente de prática profissional (P) que contabilizava em créditos para a componente C (25+10 créditos ECTS).

Todo este processo foi muito controverso e sujeito a discussões prolongadas até existir acordo sobre a operacionalização da matriz. Mas foi a partir da matriz que se elaborou a oferta das UC para os diversos cursos, de acordo com as áreas científicas dos Departamentos da escola.

4. A transição para o Ensino Superior: a Carteira de Literacias

A UC Carteira de Literacias incluía quatro UC optativas de consolidação e/ou aprofundamento de literacias básicas dos estudantes. Com

a inclusão da Carteira de Literacias nos planos de estudos de cada um dos cursos, procurava-se estabelecer uma relação com as formações anteriores dos estudantes, complementando-as, enquanto se pretendia concretizar um objetivo do modelo de Bolonha: consolidar e/ou aprofundar literacias básicas, nos domínios científico, tecnológico e linguístico. Os domínios do conhecimento que englobavam as opções, tidas como relevantes naquele momento, eram: (1) Tecnologias e Comunicação; (2) Língua Estrangeira: Inglês ou Francês; (3) Matemática, Cultura e Realidade; e (4) Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Cada estudante poderia realizar uma das UC opcionais, correspondendo àquela em cuja área detinha menores competências. O encaminhamento dos estudantes para a UC da Carteira de Literacias a frequentar enquadrava-se no regime de tutoria desenhado no quadro da adequação dos cursos ao modelo de Bolonha. Assim, o dispositivo de orientação tutória dos estudantes, a funcionar no âmbito do curso (e da escola), tinha como uma tarefa inicial a realização de um diagnóstico da situação de cada estudante relativamente às referidas literacias básicas, conducente à escolha da opção mais adequada de entre as preferências do estudante. Por exemplo, se um estudante tinha frequen-

tado com sucesso Matemática (ou Língua Estrangeira) no ensino secundário, até ao 12º ano, não devia fazer a UC nesse domínio, fazendo-o antes naquele(s) que não frequentaram e/ou onde detinham menos competências.

A preocupação existente na Escola Superior de Educação com o desenvolvimento das literacias básicas dos estudantes à entrada do ensino superior não era nova. A par da orientação por competências de algumas componentes dos cursos que resultaram da reorganização curricular dos anos 90 do século XX, também a perspetiva do desenvolvimento das literacias básicas foi contemplada através da oferta de um conjunto de opções nos domínios do conhecimento referidos, entendida como um tronco comum de formação para todos os estudantes que entravam na ESE/IPS.

A Carteira de Literacias funcionou durante alguns anos, mas no contexto dos ciclos de avaliação dos nossos cursos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), foi sucessivamente desaparecendo tendendo a ser substituída por UC mais relacionadas com o âmbito científico de cada curso.

5. As aprendizagens fora da Escola: a Carteira de Competências

A Carteira de Competências, que ainda permanece nos planos de estudos dos cursos de licenciatura da escola, foi, e ainda é, uma inovação marcante dos planos de estudo resultantes do processo de adequação dos cursos da ESE/IPS ao modelo de Bolonha.³

Esta UC funciona ao longo de cada um dos cursos, do primeiro ao terceiro ano, orientando-se para a creditação de aprendizagens e competências desenvolvidas pelos estudantes em situações, contextos e tempos não-letivos e concretiza-se através de um dispositivo de tutoria.

Nesta UC reconhecem-se formalmente as aprendizagens e as competências desenvolvidas num conjunto diversificado de contextos e de experiências que podem ser de natureza científica, técnica, académica, profissional ou social, desde que sejam “reconhecidas como significativas, relevantes e pertinentes no âmbito das competências desejáveis” para os licenciados dos diferentes cursos, tendo como referência os perfis de competências gerais da ESE/IPS, comuns a todos os cursos da escola e de Competências Específicas e Profissionalizantes de

³ Inicialmente, esta UC existia também nos Mestrados de formação de professores, mas acabou por ser excluída dos respetivos planos de estudo, devido aos constrangimentos da legislação de enquadramento destas formações e um pouco pela ação das sucessivas Comissões de Avaliação Externa da

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

cada Curso (“Ficha da Unidade Curricular de Carteira de Competências,” n.d.)

Deste modo, integram-se e valorizam-se as experiências dos estudantes nos seus contextos de vida, significando a sua relevância e reconhecimento na formalidade dos seus percursos formativos na escola. Mas, também, e no caso dos estudantes desenvolverem atividades mais relacionadas com o mundo profissional correspondente ao curso que frequentam, antecipa-se o conhecimento das questões emergentes nos contextos profissionais e desenvolvem-se competências nesse âmbito.

O estudante, apoiado pelo seu tutor, é incentivado a conceber um percurso de aprendizagens nos três anos do curso, fora do tempo e do contexto escolar, que é certificado com 5 créditos ECTS, integrando a sua participação em atividades extracurriculares como as que se elencam a seguir:

- “Âmbito Profissional / Técnico: realização de estágios (não-curriculares), participação em projetos de intervenção, atividades de animação e de tempos livres (colónias de férias, grupos desportivos, IPSS, outros), realização de cursos de curta

duração, cursos de formação profissional, organização de eventos, etc.

- Âmbito Científico: participação em conferências, encontros, seminários, workshops, etc.; participação em equipas e projetos de investigação; produção/ publicações em suporte papel ou multimédia, artigos, etc.
- Âmbito Académico (não letivo): atividades realizadas no âmbito de associação de estudantes, conselho pedagógico, assembleia de representantes, etc.
- Âmbito Social e de Cidadania: atividades de voluntariado, participação em associações, em instâncias da sociedade civil, participação em intercâmbios nacionais e internacionais, etc.” (“Ficha da Unidade Curricular de Carteira de Competências,” n.d.)

A atribuição de créditos às atividades desenvolvidas é feita em função do tempo de trabalho nelas despendido pelos estudantes considerando-se a correspondência de 1 crédito para 27 horas de trabalho.

A avaliação dos estudantes nesta UC baseia-se na realização de um portefólio individual com uma componente descritiva e reflexiva integrando a identificação e explicitação das atividades desenvolvidas,

com os respetivos comprovativos, e eventuais produções realizadas pelos estudantes. A componente reflexiva consiste num balanço fundamentado das competências adquiridas.

1. O SISTESE – sistema tutorial da ESE/IPS

A natureza da Carteira de Competências exigiu a conceção de um modelo de enquadramento docente do seu desenvolvimento, assegurando-se formas de contacto personalizado com os estudantes no sentido de se identificarem atividades a que já se dedicam fora do contexto escolar e que se adequam à sua creditação nesta UC. Em alternativa a estas últimas atividades, na conceção da Carteira de Competências, previu-se a necessidade de uma negociação, também individual, sobre outras atividades que o estudante pudesse vir a desenvolver, decorrendo da identificação das suas preferências e interesses. A creditação das atividades desenvolvidas em função da sua duração, o acompanhamento dos estudantes nas suas atividades exigia também um dispositivo de apoio personalizado. Assim, considerou-se adequada a criação de um sistema tutorial que pudesse suportar o desenvolvimento desta UC.

Como já foi referido, a necessidade de elaboração de um diagnóstico de áreas de formação menos desenvolvidas pelos estudantes nos seus percursos escolares anteriores e o seu encaminhamento para a UC da “carteira de literacias” que deveriam escolher, implicou que estas funções integrassem também o âmbito do SISTESE.⁴

Embora a contabilização do trabalho docente tivesse sido feita pelas horas docentes previstas na UC de Carteira de Competências, a exiguidade desse tempo e a impossibilidade do seu alargamento devido às limitações dos recursos docentes da escola limitaram as possibilidades de escolha entre diferentes modelos de tutoria. Optou-se por um modelo mais limitado e associado às necessidades do apoio aos estudantes na Carteira de Competências e na Carteira de Literacias, excluindo-se outros âmbitos possíveis da tutoria, abrangendo a globalidade do percurso formativo do estudante.

O SISTESE, tal como foi aqui apresentado, iniciou o seu funcionamento em 2007/2008 e ainda se mantém nos cursos de licenciatura da escola.⁵

⁴ Com a eliminação da Carteira de Literacias nas alterações posteriores dos planos de estudos, o SISTESE deixou de atuar neste âmbito.

⁵ Independentemente do SISTESE, em todas as formações da ESE mantém-se a disponibilização de apoio aos estudantes no âmbito da “Orientação Tutória” inscrita no funcionamento das UC e nas

6. O processo de Bolonha na formação de professores

Com base no regime jurídico de habilitação profissional para a docência definido no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho de 2008, estabeleceram-se, entre outros aspetos, a adoção do sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS) e o regime de graus académicos definidos no âmbito do Processo de Bolonha, atrás referido. O novo regime jurídico estabeleceu o mestrado como grau mínimo de qualificação para a docência e assentava nos seguintes princípios gerais: (1) valorização do conhecimento disciplinar (científico, humanístico e/ou tecnológico), em função da ou das áreas curriculares integradas no domínio de habilitação para a docência; (2) valorização do conhecimento profissional (formação educacional geral, didáticas específicas e prática de ensino supervisionada), definindo condições para a elaboração de protocolos com as escolas (e professores) cooperantes; e (3) valorização do ensino baseado na investigação, através da formação em metodologias de investigação educacional (princípios e métodos), visando capacitar os futuros professores para uma atuali-

zação constante do seu conhecimento profissional. Neste quadro jurídico, a formação para Educador de Infância e Professor do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico passou a ser feita em dois ciclos de estudos. Um 1.º ciclo com a duração de 6 semestres, correspondendo a 180 créditos ECTS (Licenciatura em Educação Básica, LEB) e um 2.º ciclo (mestrado) que podia oscilar entre 60 a 120 créditos ECTS, dependendo do domínio de habilitação a conferir: (1) Educação Pré-Escolar; (2) Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; (3) Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e (4) Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

horas de trabalho dos estudantes e dos docentes.

Tabela 2

Distribuição de créditos por componentes de formação na Licenciatura em Educação Básica (LEB)

Componentes de formação	ECTS (180)
Formação na área de docência	120 a 135
Didáticas específicas	15 a 20
Formação educacional geral	15 a 20
Formação cultural, social e ética	*
Formação em metodologias de investigação educacional	*
Iniciação à prática de ensino supervisionada	15 a 20

Nota. *A incluir nos créditos atribuídos às componentes de didáticas específicas, formação educacional geral e iniciação à prática profissional.

No caso da Licenciatura em Educação Básica, as componentes de formação deviam obedecer aos critérios que se apresentam na Tabela 2. Este modelo atribuía à *Formação na Área de Docência* uma percentagem que oscilava entre 66% e 75%, ou seja, ligeiramente superior à consignada na legislação anterior. Os créditos atribuídos a todas as outras componentes apenas permitiam uma primeira abordagem aos

conteúdos nelas integrados, como é o caso da *Iniciação à Prática de Ensino Supervisionada*.

A opção legislativa impunha diferir a valorização do conhecimento profissional para os 2.ºs ciclos de formação (mestrados), evidenciando o carácter sequencial do modelo de formação proposto. Na Tabela 3, apresentam-se os critérios a que deviam obedecer os mestrados em termos de componentes de formação e respetivos créditos.

Tabela 3

Distribuição de créditos por componentes de formação nos mestrados em ensino

Mestrado	Componentes de formação	créditos ECTS
Educação Pré-Escolar (60 créditos ECTS)	Formação educacional geral	5 a 10
	Didáticas específicas	15 a 20
	Prática de ensino supervisionada	30 a 35
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (90 créditos ECTS)	Formação educacional geral	5 a 10
	Didáticas específicas	20 a 35
	Prática de ensino supervisionada	40 a 45
Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico (90 a 120 créditos ECTS)	Formação na área de docência	0 a 5
	Formação educacional geral	5%*
	Didáticas específicas	20%*
	Prática de ensino supervisionada	45%*
	Formação na área de docência	25%*

*Percentagem do total de créditos ECTS atribuídos ao mestrado

professores, coube às instituições de formação (Escolas Superiores de Educação e Universidades), na janela de autonomia que possuíam, procurarem os modos de superar eventuais obstáculos e constrangimentos de diversa ordem e imprimir dinâmicas internas de investigação e de formação. Neste sentido, apesar dos conteúdos da formação decorrerem da aplicação da legislação em vigor à época, a organização específica e as linhas orientadoras que a suportam, foram estabelecidas na ESE/IPS de acordo com os princípios aprovados nos órgãos científicos e pedagógicos e a experiência de formação já acumulada por esta escola.

As UC que constituíam o plano de estudos contemplavam os conteúdos da formação expressos na legislação. De modo a cumprir as orientações curriculares específicas da ESE/IPS, decidiu-se organizar os conteúdos em torno de temas/problemas centrais para a aprendizagem das áreas científicas de formação (educação e docência) e preconizar o trabalho de projeto como fator essencial na formação didática e profissionalizante. Esta linha de ação visava assegurar a elaboração de projetos pedagógicos de intervenção, habitualmente desenvolvidos nos cursos de formação de educadores e professores da ESE/IPS.

Tendo em conta as orientações apontadas para a formação inicial de

Tabela 4*Organização da Matriz curricular da LEB*

Matriz ESE/IPS	Componentes de formação de acordo com o DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e as opções da ESE	
Formação Geral	Formação educacional geral	Formação cultural, social e ética
	Formação ESE: opção e Carteira de Literacias	Formação em metodologias de investigação educacional
	Formação na área de docência	Formação em metodologias de investigação educacional
Formação Específica	Didáticas específicas	Formação em Português, Ciências Naturais e Sociais, Matemática e Expressões
		Formação em currículo e didática das áreas de docência
		Formação cultural, social e ética
Formação Profissionalizante	Iniciação à Prática Profissional (pelo menos em dois níveis de escolaridade)	Formação cultural, social e ética
	Formação ESE/IPS: opção e Carteira de Competências	Formação em metodologias de investigação educacional

Assim, as componentes identificadas, Formação Educacional Geral, Didáticas específicas, Iniciação à Prática Profissional, Formação cul-

tural, social e ética, Formação em metodologias de investigação educacional, Formação na área de docência, foram organizadas como se apresenta na tabela 4.

A componente de Formação Educacional Geral foi constituída por quatro UC obrigatórias e uma opcional. As primeiras incluíam as problemáticas tradicionalmente ligadas às Ciências da Educação, em particular, à Pedagogia, à Psicologia do Desenvolvimento, à Aprendizagem e à Sociologia da Educação. A UC de opção era seleccionada a partir de um dos quatro blocos das “Valências” oferecidas pela escola (ver Carteira de Literacias). Cada estudante, aconselhado pelo seu tutor, elegia a UC de opção de acordo com os seus interesses e as suas necessidades de desenvolvimento pessoal, profissional e ético.

É neste mesmo sentido que se propunha a frequência da 2ª opção da “Valência” eleita pelo estudante na componente de Formação Profissionalizante. Esta componente comportava a Iniciação à Prática Profissional, desenvolvida ao longo dos três anos de estudos e constituída por três UCs onde os estudantes tomavam contacto com contextos educativos diversificados. Nestes contextos os estudantes iam, progressivamente, colaborando com os docentes das escolas básicas onde realizavam a Prática de Ensino Supervisionada, preparando-se para a

componente de intervenção a realizar no 3º ano da licenciatura. Cabe, ainda, nesta componente a UC Carteira de Competências, caracterizada anteriormente.

Alterações legislativas subsequentes e a criação de um sistema de avaliação e acreditação dos cursos (A3ES) ditaram várias modificações aos planos de estudos, mas esses detalhes seriam fastidiosos para incluir no presente artigo.

Reflexões finais

O processo de adequação ao modelo de Bolonha dos cursos da ESE/IPS foi um momento marcante do percurso histórico da instituição. Nesse contexto dos anos 2005 a 2007, os desafios colocados pelas novas orientações europeias sobre a formação superior e a legislação nacional consequente determinaram momentos intensos de reflexão e de construção de novas estruturas curriculares, de apropriação de atitudes e práticas de professores e estudantes, que embora se tivessem conseguido inscrever e dar continuidade ao que já era habitual na escola, assumiram uma orientação global para todos os cursos e adquiriram uma legitimidade acrescida.

De facto, a orientação da formação para o desenvolvimento de com-

petências já existia e concretizava-se em práticas pedagógicas coerentes com essa perspetiva e em que uma orientação centrada no estudante e na criação das condições para que as suas aprendizagens se efetivassem, era já comum na escola. A proximidade relacional entre estudantes, docentes e funcionários concretizava também uma cultura de escola que já não era estranha ao que veio a ser Bolonha.

O que aqui se reconstituiu (muito parcialmente e de forma genérica) em termos de um processo que nos envolveu profissional e pessoalmente, sinaliza o que nos pareceu mais importante e significativo no contexto de então. Apraz-nos realçar a existência (e resistência) de elementos estruturadores no processo de adequação a Bolonha que ainda permanecem nos planos de estudos e no que percebemos ser o seu funcionamento atual. Talvez essa permanência resulte da consonância entre o que fomos e somos enquanto pequena comunidade, com valores e ideias (mais ou menos partilhadas) e os princípios anunciados por Bolonha.

Referências Bibliográficas

- Bowden, J. & Marton, F. (1999). *The University of Learning - beyond quality and competence in higher education*. London. Kogan Page.
- Bowden, J. (2000). *Competency-Based Education - neither a panacea nor a pariah*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/277199554_Competency-Based_Education
- Cortés, V., et al. (2005). *Estratégia institucional: Eixo a – Criação de um espaço europeu de ensino superior - Relatório de compatibilização - 2005*. Setúbal.
- Ficha da Unidade Curricular de Carteira de Competências. (n.d.). Setúbal: ESE/IPS.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Disponível em: https://ehea.info/media/ehea.info/file/Tuning_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary_575893.pdf
- Saraiva, L. (2003). Do currículo ao projeto curricular – notas para um percurso. *Educação e Ensino*, 74, 22-26.

Notas curriculares

Leonor Saraiva: Professora Adjunta Aposentada da ESE/IPS; é, atualmente, membro do Conselho de Representantes da escola. Doutorada em Educação, na especialidade de Didática das Ciências, continua a colaborar em atividades de investigação nesta área. Foi Vice-presidente e Presidente do Conselho Científico da ESE/IPS em dois mandatos.

Fernando Almeida: Professor Adjunto Aposentado da ESE/IPS; é atualmente Provedor do Estudante do IPS. É Licenciado em Sociologia (ISCTE) e mestre em Ciências da Educação (FCT/UNL). Tem um diploma de estudos aprofundados em Sociologia pelo ISCTE-IUL. Foi vice-presidente, presidente do Conselho Diretivo e diretor da ESE/IPS, presidente do Conselho Pedagógico da ESE/IPS, em três mandatos. Foi Pró-Presidente do Politécnico de Setúbal para a Promoção do Sucesso Escolar entre 2014 e 2018. Integra a Comissão Coordenadora do Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas do Ensino Superior, desde 2017.