

ca



Transformar a pedagogia na universidade

- narrativas da prática

dE FAcTo

Flávia Vieira (org.)

Índice

Prefácio

Flávia Vieira

- 17>38 Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos
Flávia Vieira, José Luís Silva, Judite Almeida
- 39>55 Experiências pedagógicas: uma moda ou uma necessidade?
Judite Almeida
- 57>77 Procurando eficácia no ensino/aprendizagem no quadro do figurino de Bolonha
Elisabete Paula Cardoso
- 79>95 Experimentar Bolonha: testemunhos de uma experiência
António Camilo Cunha
- 97>108 Centrar a pedagogia no aluno: moléculas de uma abordagem possível
Maria Manuela Silva
- 109>136 O ensino de Enfermagem: perspectivas e vivências de professores e estudantes
Cristina Araújo Martins, Helena Rafaela Vieira Rosário, Odete Sofia Silva Lomba de Araújo, Cláudia Cristina Ferreira Augusto, Maria Manuela Pereira Machado, Maria de Fátima Dias Braga
- 137>151 Ensino de economia política no curso de Direito: uma experiência de adaptação curricular
Carlos Arriaga
- 153>173 Dar aulas de porta aberta: brisa ou tempestade?
Lia Raquel Oliveira
- 175>198 Revisão por pares no ensino universitário: desenvolvimento da capacidade de criticar construtivamente
Ana Amélia A. Carvalho
- 199>216 A avaliação no palco da transformação pedagógica: retalhos de uma experiência
Cristina Aguiar
- 217>233 A auto e hetero-avaliação de aprendizagens: espaço de transformação ou reprodução?
José Luís Silva
- 235 >266 (Des)aprender a avaliação avaliando: episódios de uma experiência pedagógica
Flávia Vieira
- 267>285 Portefólio: à procura...de um caminho...como tantos outros
José Carlos Morgado, Alexandra Pinto, Cristina Montes, Paula Vieira
- Posfácio – Transformar a pedagogia: a condição da diversidade na unidade
Flávia Vieira

Experimentar Bolonha: testemunhos de uma experiência

António Camilo Cunha

1. Da pedagogia transmissiva à pedagogia participativa

... principalmente o ensino superior, decorria normalmente de uma forma bastante teórica, expositiva ou até prescritiva, em que existia uma passagem de testemunho do saber de professores para alunos, sem que a estes fosse dada uma oportunidade de questionar ou investigar aquilo que lhes era mecanicamente transmitido pelos professores. O saber era aceite e incorporado nos indivíduos de uma forma puramente teórica; os alunos adicionavam saberes, mas muitas vezes não eram capazes de atribuir um significado ao que era aprendido.

Como tal, o ensino superior acabava por constituir-se como um nível de ensino que consistia num acumular de disciplinas/cadeiras que tinham um determinado peso na nota final de cada estudante, processando-se a sua avaliação através de testes, frequências ou exames finais, que exigiam simplesmente aos estudantes que decorassem um determinado conjunto de conhecimentos para que os aplicassem num momento específico.

Assim, até aqui o ensino superior tinha em grande consideração a componente teórica, descurando a parte prática que se mostra essencial para que os alunos desenvolvam competências que se vão revelar essenciais no mercado de trabalho.

É então neste contexto que surge o modelo de Bolonha. Pretende-se agora formar indivíduos que sejam críticos e reflexivos face às aprendizagens que vão realizando. Agora o aluno passa a ocupar um espaço de maior destaque no processo de ensino-aprendizagem e o professor, apesar de ser uma peça fundamental neste processo, passa para um plano secundário. É agora desejável que o aluno realize as suas aprendizagens de uma forma autónoma, vendo o professor como uma fonte de apoio aos alunos, passando este a converter-se naquilo a que normalmente se designa de tutor.

Neste novo modelo também a avaliação do processo de ensino-aprendizagem deverá ocorrer de um modo diferente, surgindo orientações para se privilegiar a componente prática em detrimento da teórica, emergindo assim maior preocupação com o desenvolvimento das competências que os alunos deverão possuir para que estejam preparados para se inserirem no mercado do trabalho de uma forma mais natural e com uma maior preparação do que até aqui acontecia.

Parece-nos então que esta metamorfose do ensino é bastante benéfica para todos e já há muito deveria ter sido posta em prática. Existem contudo alguns aspectos que deverão ser tidos em conta para que esta transformação ocorra no sentido que é o esperado. É essencial que exista um compromisso entre professores e alunos para que este modelo realmente funcione.

Uma maior autonomia no ensino só será possível se existir também um maior sentido de responsabilidade de parte a parte. Alunos e professores deverão respeitar os compromissos assumidos, pois o modelo de Bolonha não terá sucesso nem apresentará resultados se este requisito não for cumprido.

São palavras dos alunos de Educação Física III do curso de Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo¹, a quem pedi, no final do 2º semestre de 2007/2008, que escrevessem uma reflexão livre de avaliação da sua experiência formativa a partir do tema: *Da Pedagogia Transmissiva à Pedagogia Participativa*. Este tema tinha sido abordado na disciplina,

¹ A Disciplina Educação Física III é uma disciplina semestral do 3º ano da Licenciatura, sendo a sua leccionação da responsabilidade da Área de Educação Física (Prof. Camilo Cunha e Prof. Alberto Monteiro do Departamento de Expressões Artística e Educação Física, do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho).

a qual se enquadrava no projecto *Experimental Bolonha*. Assim, os textos dos alunos, que continuarei a mobilizar, são testemunhos sobre o que deve ser o ensino e a aprendizagem na universidade, nomeadamente no quadro do Processo de Bolonha, e sobre o modo como foi vivenciado, em particular no âmbito da disciplina.

Muito se escreveu e reflectiu sobre o Processo de Bolonha, embora seja ainda cedo para compreender as suas consequências. Não é minha intenção voltar a fazê-lo, mas quero sublinhar que vejo este Processo como um projecto de visão de futuro – *um projecto Ético*. Como se pode concluir do testemunho dos alunos acima transcrito, ele implica passar de uma pedagogia transmissiva a uma pedagogia participativa, com implicações nos papéis pedagógicos de alunos e professores, nas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação e, em última instância, na missão do ensino superior e na sua relação com a sociedade.

Experimental Bolonha foi o nome dado pelo Conselho de Cursos de Educação Infantil e Básica do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho a um projecto de reorganização curricular que concretiza um momento de transição – científica, pedagógica e humana –, do ensino dito “tradicional” – pedagogia transmissiva – para o ensino à luz de Bolonha – pedagogia participativa. Foi, por um lado, um momento de arranque e concretização que parece ter dado bons frutos e, por outro lado, a porta de abertura para um grande empreendimento: *a formação ao longo da vida*, suporte de um “*continuum existencial*”².

Desde há alguns anos que o ensino superior vem sofrendo, na Europa, um processo de reorganização que visa o reconhecimento mútuo de cursos e graus, facilitando-se, assim, a mobilidade de estudantes, professores e profissionais no espaço da União Europeia. Este processo, desencadeado pela Declaração de Bolonha – assinada a 19 de Junho de 1999 –, tem sido acompanhado e aprofundado nos subsequentes conselhos europeus de ministros do Ensino Superior (Praga, 2001; Berlim, 2003...), numa tentativa de harmonizar os sistemas universitários dos diversos países, nomeadamente quanto ao número e duração dos respectivos ciclos, quanto à definição cla-

² O projecto *Experimental Bolonha* envolveu a turma do 3º ano do curso e todas as disciplinas que nesse ano são objecto de estudo: Temas e Percursos da História de Portugal; Didáctica do Texto; Didáctica de Matemática; Educação Visual; Desenvolvimento Pessoal e Social, Desenvolvimento Curricular, Prática Pedagógica, M. Religião C. D., Sociologia da Educação e Educação Física III.

ra do perfil de competências exigíveis – baseadas no tempo investido pelo estudante em cada matéria (ECTS) – e quanto à implementação de um diploma oficial bilingue, que fornecerá a cada graduado uma descrição detalhada do curso e respectivo plano de estudos.

Será de salientar que as reformas resultantes do Processo Bolonha não têm como objectivo criar cursos iguais em todas as universidades, ou em todos os países, mas sim assegurar o reconhecimento e a comparação dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes, facilitando assim a transparência dos procedimentos, a mobilidade dos alunos entre instituições, a empregabilidade e a Educação ao Longo da Vida.

A implantação do Processo de Bolonha tem criado uma oportunidade para rever e actualizar os currículos dos cursos, que de outra maneira dificilmente seriam alterados devido ao peso da rotina e da tradição. Porque se trata de uma reforma profunda no modo de encarar o ensino superior, a tarefa é árdua e, para que se traduza numa efectiva melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem, a atenção e empenho colocados no seu arranque é fundamental. Apesar do testemunho anterior dos alunos estar imbuído de um salutar optimismo e de uma visão relativamente dicotómica das mudanças pedagógicas na universidade (pré-Bolonha vs. pós-Bolonha), o processo de transição é lento, híbrido e problemático. Noutros lugares dos textos dos alunos, evidencia-se esta realidade, em particular quanto à permanência de práticas tradicionais dificilmente conciliáveis com as ideias de “trabalho autónomo”, “avaliação contínua” ou “aprendizagem significativa”, todas elas associadas à revisão curricular instigada pelo Processo de Bolonha:

...os docentes estão ainda muito ligados ao modelo tradicional, apresentando maioritariamente aulas expositivas, não dando tempo suficiente para realizar a excessiva carga de trabalho que nos propõem, o que implica que tenhamos que levar trabalho para casa, o que nos leva quase a afirmar que não temos vida própria.

Relativamente à avaliação, consideramos que esta é injusta porque, para além do imenso trabalho que temos em algumas unidades curriculares, ainda temos que realizar um exame.

...a carga de trabalhos/exames exigida continua a ser em grande quantidade, não nos permitindo elaborar trabalhos com tanta qualidade como desejaríamos.

...extensa carga horária e (...) elevada concentração das disciplinas, o que não permite aprofundar os conteúdos como acontecia no modelo antigo, não nos levando a realizar aprendizagens tão significativas e diversificadas.

Desde logo, importa que todos os implicados no processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente os educadores (pais e professores) e alunos percebam o que o Processo de Bolonha representa. Apesar da ideia generalizada de que tem apenas a ver com a duração dos cursos, as mudanças que implica são profundas e têm consequências muito mais importantes, que mudam por completo o modelo de ensino que tem vindo a ser praticado nas universidades.

Desde logo, as metodologias de ensino/aprendizagem estão a ser reformuladas, dando maior ênfase ao trabalho do aluno e introduzindo a aprendizagem a distância, activa, baseada na resolução de problemas, orientada para projectos, entre outras abordagens... Estas mudanças são necessárias e obrigam a um maior acompanhamento dos alunos por parte dos professores e a um permanente investimento na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Os alunos têm bem consciência disso quando afirmam, como vimos acima:

Parece-nos então que esta metamorfose do ensino é bastante benéfica para todos e já há muito deveria ter sido posta em prática. Existem contudo alguns aspectos que deverão ser tidos em conta para que esta transformação ocorra no sentido que é o esperado. É essencial que exista um compromisso entre professores e alunos para que este modelo realmente funcione.

Mas vão ainda mais longe, quando sugerem aspectos concretos das implicações de Bolonha nos papéis pedagógicos, por exemplo:

...o Plano de Educação dentro de Bolonha só pode funcionar se existir uma inter-ajuda entre o professor e o aluno, porque como já referimos a carga horária é excessiva e cabe à turma no seu todo gerir esse horário da melhor forma, para que possamos realizar tudo o que nos é proposto no contexto da Universidade.

A meta do professor-tutor é dinamizar a interacção entre os alunos e otimizar a experiência de aprendizagens planeadas. Além disso, e não menos importante, deve observar e preservar as orientações e normas estabelecidas nas directrizes do programa.

... ao professor-tutor cabe, entre outras atribuições, estimular a (re)construção do conhecimento, de modo a incentivar a adoção de uma postura investigativa e crítica frente aos conhecimentos apresentados nas disciplinas; articular teoria e prática, de modo a estimular a discussão da experiência dos alunos; direccionar as discussões, de modo a aprofundar o conteúdo disponibilizado nas disciplinas; avaliar os trabalhos dos alunos, de modo a valorizar o conhecimento por eles demonstrado; sintetizar o conteúdo e as actividades realizadas, de modo a minimizar os gaps (serviço esperado e o serviço percebido ou recebido) da aprendizagem.

Nestas reflexões, podemos identificar atributos importantes do papel do professor numa pedagogia participativa. Responder satisfatoriamente a estes requisitos é certamente uma tarefa complexa, mas foi isso que se procurou na abordagem seguida na disciplina de Educação Física III, que passo a apresentar, ilustrando aqui e ali algumas das suas dimensões com recortes dos textos produzidos pelos alunos.

2. A abordagem pedagógica

Educação Física III é uma disciplina semestral com uma carga horária presencial de duas aulas semanais de 50 minutos (cerca de vinte e duas aulas anuais). Tem uma dupla função: propedêutica e didáctica (a sua maior expressão), e é o resultado da evolução natural de Educação Física I (1º ano) e Educação Física II (2º ano). Digo “natural”, pois integra a abordagem didáctica das matérias constantes no programa oficial da área de “Expressão e Educação Físico-Motora” do 1º ciclo do Ensino Básico, depois dos alunos terem tido, nos anos anteriores do curso, abordagens teóricas e práticas no contexto de Educação Física/Desporto e do Desenvolvimento Humano. A disciplina aqui em análise situa-se, pois, num “patamar de encontro” entre uma dinâmica científica, pedagógica e académica (formativa) e a dinâmica disciplinar e curricular sugerida pela tutela, procurando desenvolver competências profissionais úteis à futura prática pedagógica destes alunos.

2.1 O programa da disciplina: princípios orientadores

Quando elaboramos um programa (o pensamento curricular informa-nos disso), devemos colocar as questões materiais, técnicas, teóricas e axiológicas que dão suporte e inteligibilidade a esse programa.

O programa de Educação Física III situa-se entre um nível *macro* (pensamento cultural, racionalidade sugerida pela tutela) e um nível *micro* (pensamento e acção locais e contextualizados). Na comunicação entre o *macro* e o *micro*, a educação/formação surge como um *projecto cultural*. Assim, a Educação Física é apresentada como um *projecto educativo, social e sobretudo cultural, que faça do homem ser mais, pela vontade criadora e pela liberdade de pensamento*. Esta é uma das características da pós-modernidade, sobretudo antropológica e ontológica e, por isso, também educativa. No contexto pós-moderno, constatamos que as mudanças são locais e depois globais, importando ter os níveis *micro* e *macro* sempre em análise. Interessa-nos construir um programa que não fique à margem das *determinações centrais*. Por muito que o discurso educativo e profissional esteja “contra” o poder central, penso que temos que ser equilibrados e prudentes e cumprir algumas orientações, pois o Governo tem a responsabilidade de proteger e desenvolver o estado, ou melhor, a nação; mas também não podemos esquecer (essa é a maior força) *a autonomia e as decisões locais e contextualizadas*.

Uma análise dos princípios orientadores do programa oficial de Educação e Expressão Físico-Motora para o 1º ciclo do Ensino Básico permite pôr em relevo quatro evidências que terão de ser integradas na formação dos alunos:

1º Evidência – *Os períodos sensíveis das qualidades físicas*. “Como se sabe, os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens físico – motoras fundamentais situam-se até final do 1º Ciclo... por outro lado o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social.” (p.13)

2º Evidência – *Movimento e Abstracção*. “...a actividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstracções e operações cognitivas inscritas nos programas doutras áreas...” (p.13)

3º Evidência – *A Socialização (Integração Social)*. “...assegura, também, condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interacções com os companheiros.” (p.13)

4º Evidência – *Fazer da Escola um local aprazível/Complemento* “...a realização do programa proporciona um contraste com a sala de aula que pode favorecer a adaptação a criança ao contexto escolar...” (p.13)

Constata-se que este programa “rompe” com uma certa tradição de racionalidade técnica (fechada, uniforme ...), reclamando uma maior abertura a uma pedagogia participativa e crítica, na qual se enquadra o aprender a aprender. No entanto, há ainda muito a fazer nesta área da educação escolar, muitas vezes desvalorizada não apenas ao nível das práticas dos professores mas até ao nível da sua teorização e investigação. Os alunos reconheceram esta lacuna. Valorizam as orientações didácticas a que tiveram acesso na disciplina, mas acrescentam:

Lamentamos, no entanto, a falta de bibliografia sobre este modelo de actividade física por nós estudado, o que comprova a pouca importância dada à disciplina e à modalidade, o que resulta na dificuldade de integração da educação física nas escolas de E.B.1º ciclo e da promoção de actividades físicas diversificadas, sendo necessária uma formação mais adequada e completa dos professores, pois são os principais responsáveis pela promoção de hábitos desportivos, contribuindo para um desenvolvimento psicomotor saudável.

Se se pretende que a universidade promova uma pedagogia participativa nas escolas, as abordagens de formação dos professores serão tanto mais eficazes quanto melhor integrarem, elas próprias, este tipo de pedagogia. Foi isso que se pretendeu no projecto Experimentar Bolonha e, portanto, também na disciplina de Educação Física III.

2.2 Processos e vivências de formação

Ao nível das estratégias de formação, procurou-se construir uma *pedagogia participativa* – instigadora do sentido crítico, da dúvida, da contemplação, da imaginação, da incerteza... –, em vez de uma pedagogia tradicional ancorada no paradigma transmissivo de tipo escolástico, que tinha no seu fundamento o inquestionável, o já feito, a segurança. Pretendeu-se estimular o *aprender a aprender* no contexto da crítica, da pesquisa, da inovação e da autonomia. A sustentar este caminho esteve a atitude reflexiva na abordagem aos conteúdos e tarefas de formação, e a capacidade de integrar os saberes construídos no mundo (educativo).

[Na]leccionação desta área curricular pudemos observar uma maior autonomia e poder de decisão na construção do

nosso processo de aprendizagem. Esta autonomia reflectiu-se na forma como gerimos o tempo e o espaço na concretização do trabalho, na forma como o organizámos e como procedemos à investigação necessária para tornar o nosso trabalho o mais cientificamente credível, demonstrando as nossas reais competências e também a sua evolução. Este processo no modelo tradicional seria mais difícil de concretizar pela sobreposição de disciplinas curriculares e respectivos trabalhos de avaliação, não possibilitando uma pesquisa e reflexão mais completa e relevante, que nos permitisse uma maior preparação nas práticas pedagógicas.

Foi importante ir dialogando com os alunos sobre a disciplina, as suas finalidades e pressupostos, de forma a elevar a transparência da pedagogia e o envolvimento nas aprendizagens:

Consideramos que todo o trabalho efectuado, ao longo das sessões, decorreu de um modo transparente, uma vez que foram devidamente explicitados os pressupostos e as finalidades da formação, a natureza das metodologias seguidas, bem como os processos e parâmetros e métodos de avaliação.

Esta abordagem de formação, enquadrada no projecto Experimentar Bolonha, operou mudanças estruturais – nos tempos e espaços – e mudanças processuais ao nível do trabalho pedagógico desenvolvido – trabalho colectivo (aulas), trabalho de campo, tutoria, estudo, trabalho de grupo, trabalho projecto. Tudo isto revolucionou a metodologia de ensino e de aprendizagem em relação ao programa tradicional, com implicações no papel do professor e dos alunos. O testemunhos seguintes evidenciam aspectos a ter em conta nesta mudança de papéis:

Neste novo conceito de pedagogia participativa, que pressupõe a reflexão, o espírito crítico, a participação e o raciocínio independente, o Professor tem, obrigatoriamente, de deixar de parte os pré – conceitos vigentes na pedagogia transmissiva, que se baseia, fundamentalmente, na transmissão de conhecimentos por parte do professor, desempenhando o aluno um papel passivo de mero receptor.

Outro aspecto de grande relevo é o facto do Professor desempenhar o papel de tutor, que está sempre presente pron-

to a ajudar a conseguir chegar mais além, que estimula, que conduz, que encaminha para..., que dá sugestões, mas que, também, avalia. Esta questão da avaliação é igualmente importante, pois apesar do aluno participar na descoberta de estímulos, conhecimentos e competências, existe também procura, investigação, reflexão, diálogo, responsabilidade, autonomia, decisão e individualização. Tudo isto tem de ser avaliado, para que seja possível saber corrigir o que estava errado, no sentido de melhorar e aperfeiçoar as habilidades já anteriormente referidas.

O facto do trabalho ter sido realizado em grupo foi bastante enriquecedor, na medida em pudemos partilhar ideias, opiniões e informações entre nós, possibilitando uma interacção aluno-aluno facilitadora de novas aprendizagens.

Como competências principais a desenvolver nos alunos, definiram-se as seguintes:

- Conhecer a importância da Educação Física no contexto escolar, curricular e social;
- Conhecer os fundamentos da pedagogia transmissiva e participativa;
- Conhecer e aplicar os princípios básicos da Didáctica Geral e em Educação Física;
- Elaborar e aplicar planificações de aulas de Educação Física;
- Construir sentidos críticos de inovação e mudança no contexto da Educação Física;
- Conhecer e aplicar as novas tecnologias ao pensamento e acção científicos e pedagógicos em Educação Física /Desporto.

Alguns dos referentes teóricos que deram suporte ao desenvolvimento destas competências encontram-se no final do texto.

A turma do 3º ano era constituída por 40 alunos e foi dividida em 8 grupos de trabalho (5 elementos por grupo) que correspondiam às oito áreas temáticas (Blocos) do programa oficial do 1º ciclo do Ensino Básico: *Perícia e Manipulação; Deslocamentos e Equilíbrio; Ginástica; Jogos; Patinagem; Actividades Rítmicas e Expressões; Percursos na Natureza; Natação.*

Para a exploração teórica e prática destas áreas, foi pedido a cada grupo que elaborasse duas bases de dados relativamente à temática que estava a trabalhar. Uma primeira base de dados teria

exercícios de progressões e desenvolvimento, incluindo as componentes críticas e os erros mais comuns, bem como a bibliografia correspondente. Dessa base de dados emergiu a elaboração de um plano de aula que seria objecto de aplicação prática e reflexão conjunta em aula (simulação). Uma segunda base de dados, alicerçada nas novas tecnologias, funcionaria como o local de selecção e reflexão sobre matérias e autores que sustentem intervenções pedagógicas inovadoras. No final do semestre, solicitou-se uma reflexão final dos grupos sobre o “novo” processo pedagógico, com o mote *Da Pedagogia Transmissiva à Pedagogia Participativa*, da qual foram recortados os excertos aqui apresentados.

A abordagem reforçou a dimensão experiencial da aprendizagem, assente na pesquisa, na integração teoria-prática e no diálogo, e sentida como relevante à futura profissão:

... pusemos em prática um projecto elaborado por nós destinado às crianças. Esta experiência foi, sem dúvida relevante para a nossa carreira profissional, pois o conhecimento teórico nada é sem o conhecimento prático.

... a componente prática desta unidade curricular foi bem sucedida, indo ao encontro das nossas expectativas. Consideramos, pois, que esta componente foi bem organizada, possibilitando-nos novas aprendizagens na área do ensino da Educação Física no 1.º Ciclo, nomeadamente ao nível da planificação das aulas e concretização efectiva da mesma em contexto escolar.

Nestas aulas de laboratório, como lhe chamou o Professor Camilo Cunha, sentimos que estamos a fazer uma preparação para algo que queremos fazer muito em breve com sucesso, e só experimentando é que se começa a aperfeiçoar as nossas “skills” (habilidades). Tal como António Sérgio referiu, “a experiência é madre das coisas, como Duarte Pacheco dissera já. Pela Experiência, pois, «se esclarece o entendimento»: ela lhe dá o lastro e o repouso, a segurança e a base estável (...)” (Sérgio, p. 39). É, por isto, que consideramos de grande importância este poder preparar e executar, embora com colegas de turma, [o que] deu para perceber perfeitamente as dificuldades de uns, as facilidades de outros em preparar e/ou executar a aula.

Na nossa opinião, um dos pontos mais altos do semestre foi (...) o facto de termos podido experimentar todo o nosso processo de investigação, ou seja, a nosso ver as aulas práticas desempenharam um papel fulcral neste projecto investigativo-accional. Isto foi importante na medida em que, para além de nos prepararmos para a nossa futura intervenção pedagógica, também permitiu a troca de experiências e vivências entre os grupos de trabalho; os sentimentos antes, durante e após a aula que planificámos. No final, foi bom ouvir o que os colegas tinham a dizer acerca da aula, o que acharam mais importante, o que correu bem, o que correu menos bem, etc. No nosso caso particular, no final da aula, achámos importante estabelecer um diálogo com os colegas da turma, no sentido de aperfeiçoar cada vez mais o que tinha sido planificado, pois não acreditamos em planificações rígidas e inalteráveis. Consideramos bastante importante este diálogo entre professores, a troca de conhecimentos e ideias, pois, todos unidos, podemos fazer a diferença.

Uma das principais dimensões da estratégia residiu na criação de espaços de partilha e cooperação, escolha e trabalho autónomo, apostando-se na construção colaborativa dos saberes:

Relativamente ao ano passado, este ano foi muito mais produtivo pois as aulas teóricas foram-nos disponibilizadas para pesquisar e realizar o trabalho da parte prática. O professor disponibilizou-se para tirar dúvidas e fornecer qualquer informação que necessitássemos, por isso não estivemos desprovidos de qualquer apoio docente.

... apesar do horário ser muito cansativo, este novo método em Educação Física III correu muito bem, pois tivemos a liberdade de gerir o nosso tempo, de pesquisar e recolher informações para o trabalho, houve uma maior mobilidade não só a nível de tempo, mas também de trabalho em equipa e interacção de grupo.

Este método de trabalho foi muito mais produtivo e interessante de realizar que os anteriores. Sentimos que esta autonomia, esta liberdade de escolha contribuiu imenso para o nosso enriquecimento pessoal e profissional, pois a experiência que tivemos é merecedora de uma oportunidade de aplicação futura.

... queremos congratular os docentes de Educação Física III pela sua postura no desenvolvimento desta Unidade Curricular, pelo tempo que dispensaram para nós e principalmente por terem estado sempre em sintonia connosco, não nos sobrecarregando de trabalho e apoiando sempre que necessário. Foi fantástico trabalhar, assim, Bolonha!

... na unidade de Educação Física, o trabalho realizado foi muito positivo e produtivo, pois os professores aderiram, efectivamente, ao espírito de Bolonha, dando tempo suficiente para a elaboração dos trabalhos e permitindo aos alunos serem mais autónomos, cooperativos, interventivos, reflexivos, participativos, entre outros.

É importante notar que um dos aspectos a que os alunos fazem frequentemente referência tem que ver com a gestão do tempo, valorizando o facto de poderem desenvolver os seus trabalhos em aula (e não apenas fora dela) e com o acompanhamento do professor. A imagem do professor-tutor, que facilita e apoia processos de aprendizagem, parece adquirir especial importância nas percepções destes alunos. Entre as suas funções, “dar tempo” aos alunos parece ser uma das principais, o que é legítimo quando se pretende que os trabalhos realizados pelos alunos impliquem processos colaborativos de (re)construção do conhecimento e desenvolvimento de competências, e quando o tempo dedicado à aprendizagem representa a “medida” do seu valor em créditos. Neste quadro, a gestão do tempo apresenta-se como dimensão crítica de uma pedagogia participativa. Na perspectiva de alguns alunos, será mesmo um dos seus traços distintivos face a uma pedagogia transmissiva:

... esta disciplina funcionou em Bolonha porque os docentes cumpriram o planeado e deram-nos tempo mais que suficiente para trabalhar, pesquisar, elaborar, construir, etc.

... neste modelo as aulas não são tão expositivas e desta forma os trabalhos podem ser realizados durante o tempo lectivo.

Algumas unidades curriculares continuaram a ser muito expositivas, sendo, por isso, necessário terminar os trabalhos em tempo não lectivo, o que fez notar que alguns professores não estariam devidamente informados sobre a estrutura e organização deste modelo.

A participação activa dos alunos na aprendizagem passou ainda pelo seu envolvimento na avaliação, o que nem sempre se apresenta fácil para eles, embora reconheçam os ganhos que daí podem advir, enquanto alunos e futuros professores:

... na unidade disciplinar de Educação Física III, os parâmetros e métodos de avaliação adoptados adequaram-se aos pressupostos e finalidades dos trabalhos desenvolvidos, permitindo pôr em prática capacidades de auto e hetero-avaliação.

... no que concerne à avaliação, foi um pouco difícil avaliar o resto da turma, ou seja, cada grupo teve que avaliar o desempenho de um outro grupo e esta situação deixou-nos pouco à vontade.

... como futuras profissionais do ensino temos que passar pelo processo avaliativo e sentimo-nos bem a realizá-lo. Conseguimos observar pormenores que não observaríamos se não nos fosse pedida esta avaliação, assim consideramos sem dúvida que foi muito produtivo...

... a avaliação é essencial e faz parte da nossa carreira profissional, sendo assim, tornou-se numa mais-valia para nós e para a nossa experiência profissional, ter que realizá-la.

Um aspecto transversal às actividades da disciplina residiu na criação de um clima de abertura ao diálogo, onde todos se sentissem motivados a participar:

... a democraticidade esteve presente ao longo do tempo lectivo, na medida em que nas diferentes comunicações e debates de ideias houve sempre o respeito pela diferença, aceitação de opiniões divergentes, valorização da liberdade de pensamento e expressão, assim como, a relevância da colaboração e inter-ajuda no desenvolvimento de trabalhos de grupo.

Finalmente, os alunos sentiram que, através do trabalho realizado, desenvolveram uma atitude de abertura à inovação pedagógica. Para tal poderá ter contribuído o facto de terem eles próprios experienciado a concretização do projecto Experimentar Bolonha, onde a inovação das práticas formativas constituía uma preocupação dos docentes do curso, que foi com eles discutida:

Nestas aulas de Educação Física, pensamos que foi bastante importante, enquanto futuros professores, desempenhar um papel activo, de investigação e procura constante, com o fim de proporcionar algo novo a alguém (alunos), com o objectivo de querer fazer sempre melhor. Esta ideia vem ao encontro do pensamento de António Sérgio, que sempre acreditou na necessidade de fazer intervir, activa e dinamicamente, o espírito humano na relação com o mundo. Daí, o seu esforço de acção pedagógica, o seu racionalismo e o programa de reforma das mentalidades que propôs.

Ao longo das aulas e nas reflexões finais, os alunos foram dando sinais claros de que vale a pena centrar o ensino na aprendizagem, no quadro de uma pedagogia participativa. Alguns deles validam o projecto Experimentar Bolonha de forma inequívoca:

O projecto “Experimentar Bolonha” está bem pensado e organizado, indo ao encontro das nossas necessidades e interesses.

A avaliação efectuada permite-nos talvez dizer que estaremos num “bom caminho” de concretização e dinamização desta unidade curricular dentro do espírito de Bolonha, embora se reconheça que há ainda muito caminho a percorrer.

Bibliografia

Nota – As referências aqui apresentadas não se encontram directamente no texto enquanto *experiência narrativa*, mas afiguram-se como Base de alguns Dados para perceber melhor a problemática da Educação e Formação em Educação Física, tanto para os alunos como para os docentes da unidade curricular.

Alberto Correia, J. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bahia de Sousa, T. (1996). *Situação Actual da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Barbosa, M. (2000). Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação e Realidade*, vol.25, nº1, pp.93-113.

Bento, J. (1995). *O Outro Lado do Desporto*. Porto: Campo das Letras.

Bento, J. (1997). *Desporto - Uma Esperança para a Necessidade de Vida. Um Olhar do Norte*. Porto: Campo de Letras.

Bento, J. (2003, 3ª ed.). *Planeamento E Avaliação Em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Blyth, A. (1988). Base for the primary curriculum. In M. Clarkson (ed.), *Emerging Issues in Primary Education*. London: The Palmer Press, pp. 43-52.

Bom, L. (1992). *A Educação Física do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Direcção Geral do Ensino Básico. Ministério da Educação.

Brás, J. (1991). Da elaboração à aplicação dos Novos Programas de Educação Física. *Revista Educação*, vol. 3, pp. 69-72.

Brás, J. (1994). A formação dos professores do 1º Ciclo em Educação Física. *Revista Horizonte*, nº 59, pp. 23-46.

Brás, J. et al. (1991). Educação Física no 1º Ciclo. O que pensam os professores sujeitos a um Programa de Formação Contínua. *Boletim da Spéf*, 5/6, pp. 12-22.

Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, pp. 31-45.

Chateau, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.

Cortesão, L. et al. (1995). *E Agora tu Dizias que... Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 9-13.