

As transformações curriculares no Ensino Superior: a formação de professores e de enfermeiros

Cristina Sousa, Amélia Lopes⁴¹⁰

Nesta comunicação é nosso intuito apresentar os resultados de uma pesquisa que está a ser desenvolvida em Portugal no âmbito de um Projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Os resultados aqui apresentados dizem respeito às transformações curriculares ocorridas nos cursos de formação de professores e de enfermeiros devido à implementação do processo de Bolonha no Ensino Superior português. Esta pesquisa assume especial relevância na medida em que permite aos cursos em causa e à comunidade académica em geral ter uma perceção mais clara sobre os problemas envolvidos na implementação dos novos programas curriculares que obedecem às diretrizes impostas por Bolonha. Neste estudo formadores de professores e de enfermeiros que ensinam diferentes disciplinas nos currículos de formação inicial foram entrevistados. Estas entrevistas foram efetuadas entre fevereiro e setembro de 2012 em Escolas Superiores públicas situadas no Norte de Portugal. A direção de ambas as escolas assinou um protocolo com a equipa de investigadores tornando possível a recolha dos dados. Os dados recolhidos foram analisados através da análise de conteúdo, pelo uso do programa NVIVO9. Através desta análise várias categorias emergiram, no entanto o foco da nossa comunicação incide sobre as mudanças curriculares ocorridas nestes cursos de formação inicial no âmbito da implementação do Processo de Bolonha e no modo como estas estão a ser vividas pelos formadores. Da análise realizada constata-se uma expressa dificuldade por parte dos formadores na implementação do novo currículo devido ao facto de este ser visto como uma imposição externa em vez de corresponder a uma necessidade interna, uma vez internamente as dinâmicas curriculares que eram já considerados de qualidade. Talvez devido a este facto os currículos foram adaptados dos currículos anteriores não existindo a esperada mudança de paradigma – de um paradigma centrado no ensino para um paradigma centrado na aprendizagem. Esta adaptação deveu-se por um lado ao pouco tempo que os formadores tiveram para fazer as mudanças e por outro ao facto de não terem desenvolvido um trabalho em equipa, tendo cada formador feito individualmente as adaptações à sua disciplina. Salienta-se, ainda um olhar negativo sobre a diminuição das horas de trabalho presencial em cada unidade curricular e a instituição do trabalho autónomo. Os formadores apresentam uma clara dificuldade em gerir as horas curriculares dedicadas ao trabalho autónomo dos estudantes.

Em ambos os cursos denota-se um sentimento de perda da vertente profissional prática dos estudantes em favor de um academicismo profissional, no entanto esta questão parece ainda ser sentida com mais acutilância pelos formadores de enfermeiros. Esta questão revela um reforço da teoria em detrimento da prática.

Em ambos os cursos é referida uma necessidade urgente de se redesenharem os currículos de formação inicial. Neste sentido as questões que se colocam são as seguintes: como poderão os currículos dos cursos de formação inicial no Ensino Superior estabelecer uma ponte entre teoria e prática que satisfaça as necessidades dos futuros profissionais? Que mudanças poderão ser instituídas na identidade profissional

⁴¹⁰ Universidade Federal de Viçosa

dos formadores do Ensino Superior para que estes trabalhem em conjunto fazendo das suas escolas comunidades de aprendizagem?

Palavras chave: Ensino Superior; comunidades de aprendizagem, currículo

Introdução

Hoje em dia, muitos fatores competem para transformar a nossa maneira de pensar, viver, trabalhar e aprender, nomeadamente o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, juntamente com o fenómeno da globalização. Em conjunto, estes, transformaram a economia mundial num mercado global que se expande a praticamente todas as esferas sociais. O ensino superior é uma delas e, talvez, uma das mais importantes, uma vez que está fortemente relacionado com a qualificação profissional dos jovens e com o mercado de trabalho. Na Europa, o ensino superior na última década mudou profundamente devido à implementação do processo de Bolonha (ver, por exemplo, Sanders e Dunn [2010] sobre esta importante questão).

Em Portugal, o sistema de ensino superior foi alterado, a fim de cumprir o modelo de Bolonha. Os cursos de formação de professores e enfermeiros sofreram os mesmos processos de reforma que os outros cursos do ensino superior. Este processo transmite a ideia de que os sistemas de ensino superior devem ser comparáveis e compatíveis (Sanders e Dunn 2010) entre os países signatários da Declaração de Bolonha. Este processo está a afetar globalmente os sistemas de ensino; países da Ásia e da Austrália estão a caminho de tornar os seus sistemas de ensino superior compatíveis com o sistema europeu de acreditação (Sanders e Dunn, 2010).

Em Portugal, a comparabilidade e compatibilidade dos sistemas de ensino superior criaram sérios problemas às identidades das escolas superiores estudadas, uma vez que era necessário encontrar maneiras de mudar os programas e ainda lutar por um tipo de educação que vinha sendo desenvolvida há muitos anos e na qual os formadores acreditavam e consideravam ser boa.

Como é que os formadores de professores e de enfermeiros veem estes novos currículos? Será que eles realmente mudaram suas imagens, valores e crenças sobre a formação dos professores e dos enfermeiros, a fim de cumprir as normas europeias? Como estão eles a viver estas situações?

Dias, Sá e Machado-Taylor (2013) referem que os académicos são os elementos fundamentais nos processos de mudança, uma vez que nas instituições de ensino superior é da sua competência e do seu compromisso que dependem as mudanças. No entanto, eles precisam de tempo para entender a natureza das mudanças, a fim de as promoverem.

Uma das questões mais importantes na reforma do ensino superior é o sistema europeu de transferência de créditos que se baseia em três pontos: trabalho do aluno, os resultados da aprendizagem e avaliação. Ao contrário do que acontecia no passado, o estudante é agora o foco principal da formação. Nos currículos de formação estimam-se as horas que o aluno deve gastar para realizar as tarefas e convertem-se essas horas em créditos, independentemente de estas serem horas de contacto na sala de aula, na instituição de ensino superior ou as horas atribuídas ao trabalho autónomo. Adelman (2008) refere que este sistema de crédito baseado na carga de trabalho do aluno convoca toda a academia a refletir sobre o que os programas estão

a exigir aos estudantes. O autor vê esta situação como uma importante mudança de foco do ensino, para a aprendizagem.

O presente trabalho concentra-se em resultados de um projeto de pesquisa realizado entre 2010 e 2013, com base em dados recolhidos a partir de entrevistas em profundidade a formadores de professores e de enfermeiros. Foram entrevistados formadores de professores e enfermeiros numa Escola Superior de Educação (N = 19) numa Escola Superior de Saúde (N = 24). Este artigo centra-se nos dados que permitem a compreensão das forças consensuais e competitivas na mudança dos currículos de formação inicial de professores e enfermeiros, devido ao processo de Bolonha.

Formação inicial de professores e de enfermeiros: antes e depois do processo de Bolonha

Em Portugal, antes da implementação do modelo de Bolonha a formação inicial de professores primários e de enfermeiros eram cursos superiores, com duração de quatro anos. No final do curso, após a sua conclusão com sucesso, os professores e enfermeiros obtinham o grau de licenciados, tornando-se profissionais habilitados a trabalhar em escolas e no setor de saúde.

A reforma mudou o programa de formação de professores, este está agora dividido em dois cursos distintos o primeiro é uma licenciatura em Educação Básica que dura três anos, no entanto não dá a estes licenciados a capacidade de trabalhar profissionalmente como professores. Este curso pretende proporcionar aos alunos o conhecimento geral sobre a educação, mas nem as didáticas específicas, nem os estágios nas escolas fazem parte dos programas. A fim de obter um certificado profissional como professores, os estudantes têm de se inscrever num curso de mestrado, com um ou dois anos de duração. Este curso de mestrado pode ser apenas de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, mas também pode ser de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância ou de professores do 1º e 2º Ciclos do ensino básico. O modelo de Bolonha reduziu o número de horas passadas na escola superior e nos estágios (horas de contacto) e aumentou a carga de trabalho autónomo.

No caso do curso de formação de enfermeiros houve uma reorganização curricular, mas foi mantida a duração de quatro anos, e o grau de licenciatura certificando os estudantes como profissionais. No entanto, tal como na formação de professores, as horas de contacto foram reduzidas e a carga de trabalho autónomo dos estudantes foi aumentada, sendo o conteúdo de cada disciplina desenvolvido, quer nas horas de trabalho de contato, quer nas horas de trabalho autónomo.

Orientações conceituais na formação de professores e de enfermeiros em Portugal

Feiman-Nemser (1989) afirma que no projeto de formação de professores é comum encontrar diferentes orientações conceituais que competem entre si na elaboração do currículo. Em Portugal há evidências deste tipo de disputa no *design* dos currículos de formação de professores. A orientação académica (Zeichner 1987) tem sido, talvez, a prevalecente, uma vez que divide o conhecimento por diversas disciplinas. Nesta perspetiva cada professor é considerado um especialista na sua área de conhecimento e os conteúdos da disciplina são da sua responsabilidade e as articulações entre os diferentes campos disciplinares raramente existem. Na verdade, o projeto de formação de professores tem evoluído a partir de um paradigma moderno do conhecimento científico. Desde 1974 diversas orientações têm competido na

organização dos currículos da formação inicial dos professores (ver Lopes et al. 2006, sobre esta importante questão). Contudo, desde a última década do século passado, esta orientação tem sido a predominante, sendo o seu ponto central a disciplina que é ensinada, os seus conteúdos em detrimento dos estudantes e do desenvolvimento de si enquanto pessoas e futuros profissionais e da diversidade cultural, económica e social das escolas. Lopes (1999); Lunenberg and Korthagen (2005) Sousa (2011) vêem a formação de professores como uma comunidade de aprendizagem onde o futuro professor é o centro de formação de professores e desenvolve-se como um todo que engloba os conhecimentos académicos das disciplinas, mas também a sua identidade profissional e pessoal, o afeto e a cognição. O conhecimento prático tem sido uma característica importante da formação de professores em Portugal (Leitão 2010). Num estudo recente Sousa (2011) apontou que, a generalidade dos professores primários consideravam que a prática pedagógica foi um dos aspetos mais importantes e positivos da sua formação inicial. Este momento da formação é considerado como uma oportunidade de ter um primeiro contato profissional com crianças e com os contextos escolares. No entanto, estes professores consideram que a prática pedagógica falhou nas suas expectativas, em muitos aspetos, eles referem-se ao chamado fosso entre a teoria e prática que já tinha sido identificado por Korthagen et al. (2001), Darling-Hammond e Bransford (2005); Lopes et al. (2006) e Flores (2011). Quando falamos do contexto português, podemos destacar a dificuldade em integrar teoria e prática e os dois contextos institucionais para a aprendizagem (escolas e universidades), dado que o modelo mais teórico e universitário é predominante. Connelly e Clandinin (1994) usam uma metáfora clínica para ilustrar essa lacuna – os futuros professores vão para as escolas de ensino superior / universidades onde obtêm uma injeção de “sabedoria teórica” e depois dirigem-se para as escolas primárias, onde obtêm uma segunda injeção de “sabedoria prática”, no entanto, na maioria dos casos não existe uma articulação estreita entre ambas. No estudo de Sousa (2011) isso é evidente, bem como o fato de na maioria das situações não existir um projeto bem desenhado e claro das experiências que os futuros professores tenham durante o estágio. A comunicação entre o professor supervisor e o supervisor local de trabalho e o estudante era escasso e cheio de lacunas. As expectativas que os futuros professores tinham sobre o estágio foram muitas vezes goradas e raramente este se tornou no poderoso momento de aprendizagem que os estudantes tinham antecipado. Quando estes concluíram a sua formação e se tornaram professores sentiram que sua preparação foi insuficiente para lidar com as realidades das escolas e salas de aula (choque da realidade).

A formação dos enfermeiros em Portugal tem vindo a desenvolver-se assente num modelo baseado nas competências (Lima 2010). As competências oficiais (96) são listadas e organizadas em torno de três áreas principais: (1) a prática profissional, ética e legislação, (2) a prestação e gestão de cuidados de saúde e (3) o desenvolvimento profissional. A competência é definida como "a posse e o desenvolvimento de habilidades integradas, conhecimentos, atitudes apropriadas e experiência para o bom desempenho de um papel de vida" (Struyven e De Meyst 2010, 1496). Competências são habilidades, atitudes e *skills* que dão ao profissional um estatuto de especialista para trabalhar no campo da prática. Pereira (2005) refere que as habilidades de cuidar sempre têm sido fundamentais para o conhecimento profissional dos enfermeiros, neste sentido, a formação inicial deve desenvolver atitudes de autonomia, capacidade de adaptação e da sua transferência dos estudantes para os contextos profissionais. Vários autores (Lima 2010; Goleman 2007; Bevis e Watson 2003, Abreu 2001) têm apresentado estudos que exigem a necessidade de introduzir competências para a formação inicial dos enfermeiros nomeadamente as de natureza pessoal, social, relacional e emocional.

A ligação entre escolas superiores de enfermagem e as instituições de saúde, onde os futuros enfermeiros podem realizar a aprendizagem prática da profissão está regulada por lei. No entanto, cada escola de ensino superior pode desenvolver um modelo de relação entre esta e os locais das práticas de trabalho. No caso particular da escola em estudo houve uma preocupação especial em introduzir os alunos na prática desde o início do curso. O conhecimento prático pode ser ensinado ou em laboratório (que é a primeira abordagem para a prática), ou em estágios desenvolvidos em contextos reais de cuidados de saúde, desde o segundo ano. Antes da reforma de Bolonha, o modelo que foi adotado pela Escola Superior de Saúde onde trabalham os formadores de enfermeiros entrevistados, obedeceu a um princípio de circularidade entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático. Isso significa que houve uma necessidade de romper com o ciclo pedagógico tradicional de primeiro a teoria e depois a prática (Korthagen et al., 2001). A referida escola superior dá, ainda, uma grande importância ao conhecimento que é aprendido em contextos de trabalho, mas também às relações que se desenvolvem entre o estudante, o enfermeiro que acolhe o estudante e o formador de enfermeiros. O ensino prático segue um processo que geralmente começa por introduzir os estudantes em tarefas simples, cujos *skills* e competências gradualmente se vão tornando cada vez mais complexas. Ao aumentar a sua complexidade, os formadores esperam dar aos estudantes a oportunidade de se tornarem agentes de sua própria educação.

As comunidades de aprendizagem na formação inicial de professores e enfermeiros

Em Portugal todos os anos milhares de estudantes matriculam-se no ensino superior. As escolas superiores são lugares de aprendizagem e lugares de vida. Os educadores têm um papel importante na aprendizagem dos estudantes, mas também nas suas vidas. Na verdade, as escolas são sistemas ecológicos (Bronfenbrenner 1979; Lopes & Pereira, 2012) onde as relações pessoais e profissionais acontecem. Essas relações são contextos de aprendizagem académica e de aprendizagem emocional. Na verdade, as escolas são locais onde se estabelecem redes sociais, onde não só a aprendizagem individual ocorre, mas também onde o construtivismo social se manifesta dentro de uma comunidade. As escolas superiores podem tornar-se "comunidades de aprendizagem onde os seus membros individuais trabalham em conjunto para responder às diversas necessidades dos estudantes". Isto significa que as comunidades de aprendizagem evoluem a partir dos processos de socialização que os seus membros estabelecem dentro da organização. As escolas de formação inicial são, talvez, o cenário mais importante do desenvolvimento profissional uma vez que os futuros profissionais estão numa fase de desenvolvimento pessoal - início da vida adulta, que lhes permite estar mais abertos a mudanças. Isso acontece porque o desenvolvimento do cérebro lhes permite tratar a informação de forma crítica, refletindo e classificando-a em conformidade com os seus pontos de vista, mas também permite colocar-se no lugar de outras pessoas e na tentativa de compreender a sua racionalidade (Ribeiro 2007). Os jovens adultos são capazes de ter várias imagens e de relativizar a realidade, na medida em que eles têm a capacidade para entender outras culturas além da sua própria, em vez de manipular os outros para o seu ponto de vista, o que facilita o fluxo de relações e de socialização. Para participar de uma comunidade de aprendizagem os seus membros têm que deixar os seus egos pessoais de lado para a construção de uma identidade de conjunto, que desenvolvendo sinergias conjuntas permitem responder a objetivos e problemas comuns. No entanto, tal não quer dizer que as características psicossociais individuais têm de desaparecer. Leonard e Straus (1997) apontam que a heterogeneidade dos membros da comunidade é uma característica muito importante, pois é o "lixo" que produz um "desgaste

criativo" que conduz à reflexão, inovação e mudança. Boyd, Arris, e Murray (2011) referem-se ao conceito de "ambiente de aprendizagem expansiva" desenvolvido por Fuller e Unwin (2003) com base nos trabalhos de Engeström (2001). Este conceito tem por base as experiências de trabalho colaborativo, num ambiente entre os colegas que tem em vista melhorar a aprendizagem dos futuros professores e enfermeiros. Os formadores trabalham em conjunto tendo como foco a aprendizagem dos futuros professores e enfermeiros criando oportunidades suficientes para o seu desenvolvimento pessoal, suportado pela comunidade de referência e que vai além das demandas do governo e das prioridades institucionais; permitindo-lhes a oportunidade de participar em ações educativas dentro e fora da escola, levando-os a refletir e a ter a oportunidade de fazer comparações através da participação em vários grupos de trabalho levando a que a instituição e os seus membros possam beneficiar como um todo.

O conceito de "comunidades de prática", que foi desenvolvido por Wenger (1998), destaca a dinâmica entre essas comunidades e as identidades profissionais dos professores. No entanto, o mesmo pode ser válido para as identidades profissionais dos enfermeiros, uma vez que são ambas profissões do cuidado e da ajuda. Os autores identificam a dimensão relacional da identidade profissional em construção com as comunidades de prática, considerando estas como configurações de aprendizagem profissional, onde experiências práticas são compartilhadas, onde as atividades de pesquisa realizadas têm como fim a melhoria da prática e onde uma atmosfera de colaboração é partilhada por professores e estudantes.

Nicola Andrew (2013) quando se refere à formação de enfermeiros refere-se ao conceito de "comunidade académica", uma vez que quer o grau académico, quer o conhecimento técnico são fundamentais para a profissionalização dos enfermeiros. No entanto, esta profissão e as identidades profissionais dos enfermeiros estão a evoluir dentro das chamadas "comunidades de referência", que são espaços de colaboração e reflexão entre os colegas, pacientes, cuidadores e outros profissionais e que cada vez mais contam com a contribuição dos estudantes. Estas "comunidades académicas" estão muito comprometidas com o conhecimento que vem da teoria, mas também com o conhecimento que vem da atividade prática e das relações de colaboração e reflexão crítica que são desenvolvidas entre todos os que estão interessados no conhecimento e na prática ou seja, os estudantes de saúde.

Abordagem metodológica

Os resultados apresentados neste trabalho são baseados em dados qualitativos recolhidos no âmbito de um projeto maior de pesquisa em identidades de formadores de enfermeiros e de professores. Foram entrevistados em profundidade formadores de professores "(N = 19) e de enfermagem (N = 24) (desde professores coordenadores a assistentes e formadores cooperantes) realizadas entre fevereiro e setembro de 2012. Estas entrevistas foram realizadas em duas escolas públicas portuguesas de ensino superior: uma de formação de professores e outra de formação de enfermeiros. A primeira é uma escola que ensina muitos cursos de formação inicial: educadores de infância, professores do 1º ciclo do ensino básico, professores do ensino básico de várias disciplinas - Português, Inglês, Espanhol e Francês, Ciências Naturais, Matemática, Educação Física, Educação Musical e Artes, mas também em outras áreas sociais. Também oferece 14 mestrados nas áreas de Educação e Administração Escolar. Os formadores vêm de diferentes áreas das ciências: natural, social e humanística e ciências da vida.

A segunda é uma escola superior que oferece apenas um curso de formação inicial: enfermagem, oferece, ainda, vários cursos de mestrado nas áreas de Saúde e Administração em Saúde. Quase todos os formadores têm como formação de base a enfermagem e trabalharam como enfermeiros.

A administração central das duas instituições de ensino superior públicas assinou um protocolo com a equipe de pesquisa do projeto possibilitando a colheita dos dados. Os dados foram então analisados pela equipe de pesquisa usando o NVIVO9. O nosso foco neste artigo refere-se aos dados que nos permitem entrar em contato com as perspectivas dos formadores sobre a reforma dos currículos do ensino superior devido à adesão ao processo de Bolonha.

Resultados e discussão

A reforma como uma imposição externa, em vez de uma necessidade interna

Antes da implementação do processo de Bolonha os programas de formação inicial de professores na Educação Superior eram bem vistos e a maioria dos educadores dos professores sentiu que tinha sido uma longa jornada para obter um currículo bem equilibrado e que atendesse ao perfil dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico que foi regulamentado em 2001. As alterações aos programas foram sentidas pela maioria dos formadores como uma imposição e não uma necessidade de melhorar a formação inicial. Na realidade, quase todos os formadores não concordam com o fato de a licenciatura ser um grau generalista. Eles sentem que os alunos estão a perder muito tempo com um curso que não lhes dá um conhecimento profissional específico que depois têm que adquirir no mestrado em pouco tempo, porque este só tem um ou dois anos letivos.

Eu acho que os alunos chegam ao mestrado muito mal preparados para a área e nível específico que eles vão ensinar, eu sinto e muitos deles sentem que eles estiveram a perder tempo. (Formador de professores EA2)

Os formadores de enfermeiros sentem o mesmo. Eles tiveram que adequar o currículo que ensinavam e que foi considerado como sendo de alta qualidade e sentiram algumas dificuldades, porque eles tinham muito pouco tempo e que o este não foi suficiente para fazer uma reflexão de fundo sobre o que poderia e deveria ser melhorado.

Como profissionais obrigou-nos a uma grande adaptação, em um período muito curto de tempo, foi uma grande mudança, e era difícil. (Formador de enfermeiros SB7)

Os formadores em geral dizem querer ser envolvidos nos processos de mudança e que gostariam de ser ouvidos sobre as necessidades que sentem no seu trabalho, a fim de desenvolver reformas que sejam eficazes e significativas.

A aprendizagem: o paradigma esquecido

Uma das mudanças mais promissoras de Bolonha foi a mudança de paradigma do ensino para a aprendizagem. Na verdade, vários autores (Magalhães 2008; Veiga e Amaral 2008) concluíram que, em Portugal, era o resultado mais esperado da liderança das escolas superiores/faculdades. Com isso, esperava-se que os estudantes se tornassem cada vez mais autónomos dos formadores e que se

enfatisasse a aprendizagem, em vez de ensino. No entanto, quando ouvimos os entrevistados, os currículos antes e depois da reforma de Bolonha as mudanças é principalmente 'em forma', mas não 'em substância'.

Estou um pouco desiludido com Bolonha. Por quê? [...] Vamos ser honestos para muitos dos meus colegas nada mudou, as estratégias são as mesmas, as metodologias são as mesmas [...] Eu, pessoalmente, sinto que a minha prática pedagógica mudou um pouco, mas não de uma radical caminho. (formador de professores EA8)

Eu acho que o que fizemos foi agarrar as ex-estruturas curriculares e fizemos-lhes algumas adaptações, transformando-as em algo novo. As lógicas sob esse processo de Bolonha necessária uma mudança profunda. Precisávamos construir novos currículos organizados em uma lógica muito diferente e, portanto, com a realidade social [...] foi uma mudança curricular que foi enxertada a partir da estrutura curricular anterior. (Formador de enfermeiros SA5)

Os formadores de professores e enfermeiros referem-se à dificuldade que eles tiveram em «encolher» o conteúdo das suas disciplinas, devido à redução de horas de contacto com os alunos. Este é considerado, talvez, o grande problema para os formadores de enfermeiros e para os formadores de professores.

Na verdade, como foi mencionado anteriormente, o modelo de Bolonha divide o tempo de cada disciplina entre o contato e trabalho autónomo, ambos são contabilizados para o número de créditos de cada disciplina. No entanto, os formadores de professores e de enfermeiros não vêem o trabalho autónomo dos estudantes como um elemento positivo para os estudantes. De facto, a gestão do trabalho autónomo tem sido um grande desafio para os formadores, porque eles pensam que o tempo é escasso para ensinar aos alunos tudo o que devem saber e ao mesmo tempo tem desvalorizado o seu papel.

Bolonha reduziu o tempo de contato com os formadores [...] porque eu acho que os momentos passados em sala de aula são essenciais [...] não é possível que o aluno faz o mesmo fora do sala de aula. (Formador de enfermeiros AE7)

Naturalmente, qualquer instituição reage à redução de horas de contacto [...] o nosso trabalho está muito legitimado pelas sessões de atendimento (Formador de Professores EA8).

Os formadores de enfermeiros tendem a culpar os estudantes por negligenciar o tempo que têm para realizar o trabalho autónomo e por não ter atingido um nível de maturidade que lhes permita usar o tempo de forma adequada.

Os alunos são muito imaturos, apesar do esforço feito pela escola. (Formador de enfermeiros SC4).

Os formadores dos professores são contra alguns aspetos da reforma, nomeadamente, a redução do número de horas de contacto, mas eles reconhecem que não reformularam o currículo para responder a um novo paradigma. Na verdade, eles colocam a maior parte da culpa em si mesmos e na sua incapacidade de trabalhar em equipa e de fazer escolhas sobre os conteúdos e como eles podem gerir o trabalho autónomo dos estudantes, em vez disso cada professor pegou o conteúdo do sua anterior disciplina e tentou adaptá-lo à nova disciplina.

Na verdade, um grande número de horas são de trabalho autónomo em cada unidade disciplinar e como podemos transferir para o trabalho autónomo o que antes era ensinado em sala de aula? [...] Podemos imaginar uma disciplina que antes tinha 60 horas, agora tem 30 ... temos que entender que o conteúdo tem que ser organizado de uma maneira diferente e a metodologia também. (Formador de professores EA10).

Parece que este processo não foi assumido no âmbito de uma comunidade de aprendizagem, mas sim como um processo que aconteceu dentro de cada campo disciplinar. Na verdade, a gestão do trabalho autónomo do aluno ainda é considerada um problema não resolvido.

Acadêmicos ou práticos?

A formação inicial de professores e enfermeiros eram cursos profissionalizantes com uma forte ligação com o campo profissional. Ao longo do tempo os formadores de professores e de enfermeiros vêm lutando para dar-lhes um estatuto mais académico em relação aos cursos universitários. Bolonha dá-lhes um estatuto igual, reconhecendo-os como campos de pesquisa, esperando que os estudantes se tornem investigadores e desenvolvam investigações em áreas de seu interesse dentro do seu campo de trabalho. Contudo, tanto os formadores de professores como os de enfermeiros culpam a reforma para não preparar adequadamente os alunos para se tornarem profissionais e desenvolvê-los mais como académicos do que como práticos.

Os alunos sentem-se muito inseguros porque têm pouco contato com a prática. (Formador de Professores EA6).

Eu acho que os enfermeiros têm agora uma maior capacidade de produzir teoria, refletir, analisar, mas quando se trata de coleta de dados do paciente, fazer um plano de ajuda, para prestar o cuidado e avaliar o cuidado que eles estão menos preparados do que antes, porque eles não têm um modelo no ensino da clínica. (formador de Enfermeiros SB2).

Mesmo que os formadores de enfermeiros e professores lutem para dar ao ensino e à enfermagem um estatuto académico igual às outras ciências, continuam a percepcioná-las como profissões que estão altamente ligadas com a prática. Nesse sentido, os formadores de professores e de enfermeiros estão procurando encontrar um novo paradigma de profissionalismo que aspira a um conhecimento que vai além das dicotomias clássicas da teoria *versus* prática e académicos *versus* praticantes.

O currículo tem que ser redesenhado

Formadores de professores e enfermeiros expressam a necessidade de reformular os currículos, a fim de satisfazer as necessidades destas profissões. Eles sentem que o novo projeto tem que ser flexível, para responder a uma sociedade em mutação. Eles já têm algumas ideias sobre o que mudança deve ser, mas ao mesmo tempo eles pretendem um debate aberto entre todos os membros da comunidade a fim de encontrar respostas para as perguntas que todos os dias cruzam suas mentes.

Há alguma discrepância [...] é um programa que na minha opinião tem que ser mudado agora. (Formador de Enfermeiros SA8)

Temos que repensar a formação de professores - o que estrutura? O que temos que mudar? O que nós queremos? (Formador de Professores EA13)

Algumas conclusões

Considerando a recente reforma do ensino superior português (e europeu) o presente estudo procurou fazer uma análise em profundidade em duas escolas superiores de formação inicial de professores e de enfermeiros. Este estudo teve como objetivo compreender como os educadores mudaram suas imagens, valores e crenças sobre a formação de professores e de enfermeiros, a fim de lidar com esta reforma em termos de gestão dos currículos.

As principais conclusões mostram que a eficácia das reformas está intimamente ligada ao sentimento de mudança que é sentido pelos formadores. As reformas não podem simplesmente ser impostas aos formadores, sob risco de eles não atingirem as metas que foram projetadas porque os indivíduos se sentem excluídos das decisões e assumem o papel de meros executores (Lima, 1988). Na verdade, os resultados mostram que uma verdadeira mudança de paradigmas não foi alcançada. Apesar de a reforma exigir que o ensino superior se centre num paradigma de aprendizagem dos estudantes, os formadores ainda estão muito focados num paradigma de ensino centrado no seu próprio papel. Provavelmente, os educadores ainda trabalham muito isolados uns dos outros e, em grande parte centrados na sua disciplina. Interessante é o fato de os formadores não saberem como lidar com o trabalho autónomo dos estudantes e não terem instrumentos para avaliá-lo. Os formadores de professores tendem a culpar-se por isso, enquanto formadores de enfermeiros colocam a responsabilidade pela situação nos ombros de seus alunos. Lopes e Pereira (2012) sugerem que o currículo deve envolver os estudantes na vida escolar, através de atividades de aprendizagem formais e informais entre pares, e entre estudantes e formadores.

Esta reforma vem também sublinhar a dificuldade dos professores e enfermeiros se assumirem como profissionais e de definirem o lugar do ensino e da enfermagem na académica. No entanto, o ensino e a enfermagem são profissões multidimensionais, devido à complexidade das situações profissionais, a diversidade de contextos e, especialmente, o fato de ser profissões que são baseadas nas relações o que torna difícil dar-lhes uma identidade objetiva.

Como vimos antes, conceitos como “comunidades de aprendizagem”, “comunidades de prática”, “comunidades académicas” ou “ambiente de aprendizagem expansivo” podem ajudar na clarificação da sua identidade, uma vez que são constituídos de pessoas que compartilham um objetivo comum. Os professores colaboram uns com os outros, a fim de lucrar com as forças individuais, respeitando a diversidade de perspectivas. Subjacente a este conceito estão os escritos de Dewey (1938), que sublinham a natureza social da aprendizagem e de Vygotsky (1978), o construtivismo social, que incidem sobre a contribuição dos outros para o desenvolvimento do self.

O grande desafio está, possivelmente, em converter estas instituições em comunidades de trabalho onde todos os membros estão envolvidos nas decisões curriculares e na vida escolar. Estas são construídas com base em acordos entre os seus membros, sobre um conjunto de valores morais e éticos, através do diálogo reflexivo. Neste sentido, as "comunidades de aprendizagem" são também "comunidades de prática", “comunidades académicas "ou" ambientes de aprendizagem expansiva ". É um processo social que integra a aprendizagem e a teoria, nas rotinas de prática (Campione e Brown, 1994).

Em suma, a reforma de Bolonha teve um impacto escasso na mudança da formação de professores e enfermeiros da educação, acima de tudo, porque foi um processo imposto, em vez de uma discussão aberta motivada por uma necessidade interior dentro de uma comunidade de aprendizagem. Lopes e Pereira

(2012) mencionam que a inovação pode ocorrer se os projetos institucionais envolverem os indivíduos comprometidos que desejam partilhar ideias e analisar os aspetos centrais do currículo e por isso entende a participação de todos, incluindo os estudantes.

Referências Bibliográficas

- Abreu, Wilson (2001). *Identidades, Formação E Trabalho: das Culturas Locais às Estratégias Identitárias dos Enfermeiros*. Lisboa: Educa.
- Adelman, Clifford (2008). *The Bologna Club: What U.S. higher education can learn from a decade of European reconstruction?* Retirado em fevereiro, 17. [http://www.ihep.org/assets/files/The Bologna Club.pdf](http://www.ihep.org/assets/files/The_Bologna_Club.pdf)
- Andrew, Nicola (2013). *Redefinindo A Identidade Académica Na Enfermagem: Desafios Para O Século XXI*. In Vera. Fartes, Telmo Caria, & Amélia. Lopes (Eds.). *Saber e Formação No Trabalho Profissional Relacional..* Salvador, BA: EDUFBA.
- Bevis, Olívia, & Watson, Jean (2003). *Uma Nova Pedagogia para a Enfermagem*. Loures: Lusociência.
- Boyd, Pete, Harris, Kim & Murray, Jean (2011). *Becoming a Teacher Educator: Guidelines for Induction*. 2nd ed. Bristol: Higher Education Academy. Retirado em fevereiro, 17. <http://escalate.ac.uk/downloads/8508.pdf>
- Brofenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Campione, Joseph, & Brown, Ann (1994). *Guided Discovery In A Community of Learners*. In *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, edited by K. McGilly, (pp. 229-272). Cambridge: MIT Press.
- Connelly, Michael, & Clandinin, Jean. (1994). *Telling teaching stories*. *Teacher Education Quarterly* 21 (1): 145-158.
- Darling-Hammond, Linda & Bransford, John (2005). *Preparing Teachers For a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dewey, John (1938). *Experience and Education*. New York: The MacMillan Company.
- Dias, Diana, Sá, Maria José & Machado-Taylor, Maria de Lourdes (2013). *The Faculty Conjugated As Feminine: A Portrait of Portuguese Academia*. *Journal of Further and Higher Education* 37(1), 21-37.
- Engestrom, Yrjö (2001). *Expansive Learning at Work: Towards an Activity-Theoretical Reconceptualisation*. *Journal of Education and Work* 14(1): 133-156.
- Feiman-Nemser, Sharon (1989). *Conceptual Orientations in Teacher Education*. Retirado em fevereiro, 17. <http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip902.pdf>
- Flores, Maria Assunção (2011) *.Curriculum of Initial Teacher Education in Portugal: New Contexts, Old Problems*. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 37 (4): 461-470.

- Fuller, Alison, & Unwin, Lorna (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*. 16(4): 407-426.
- Goleman, Daniel (2007). *Trabalhar Com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e debates.
- Korthagen, Fred, Kessels, Jos, Lagerwerf, Bran & Wubbels, Theo (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Leonard, David & Straus, Scott (1997). Putting Your Company's Whole Brain to Work. *Harvard Business Review* 75 (4): 110-121.
- Leitão, Álvaro (2010). *Licenciatura Em 1º CEB Na ESEC: Uma Década A Formar Profissionais Reflexivos*. *exedra* 4: 49-63.
- Lima, Ilda (2010). *Formação Inicial: Metodologias Formativas Baseadas Em Experiências De Vida Ao Longo Das Quais Se Formam A Identidade Pessoal E A Identidade Profissional Em Enfermagem: Um Contributo Para Conhecer O Corpo Que Somos*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Lopes, Amélia (1999). Modos de trabalho pedagógico. A pedagogia da análise. In José alberto Correia (Ed.), *Formação de professores – da racionalidade instrumental à acção comunicacional* (pp. 47-58). Porto: Edições Asa.
- Lima, Licínio (1988). *Inovação E Mudança Em Educação De Adultos: Aspectos Organizacionais E De Política Educativa*. *Inovação e Mudança*. *Forum* 4: 55-73.
- Lopes, Amélia, Sousa, Cristina, Pereira, Fátima, Tormenta, Rafael, & Rocha, Rosália (2006). *Uma Revolução na Formação Inicial de Professores*. Porto: ProfEdições.
- Lopes, Amélia, & Pereira, Fátima (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*. 35(1), 17-38.
- Lunenberg, Mieke, & Korthagen, Fred (2005). Breaking the Didactic Circle: A Study on Some Aspects of the Promotion of Student-Directed Learning by Teachers and Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education* 28 (1): 1-22.
- Magalhães, António (2008). *Implementing The Bologna Process In Portugal: 'How Can We Know The Dance From The Dancer?'* Retirado em fevereiro, 17 <http://globalhighered.wordpress.com/2008/02/17/some-considerations-on-the-implementation>
- Pereira, Aurora (2005). *Comunicação De Más Notícias Em Saúde E Gestão Do Luto. Contributos Para A Formação Em Enfermagem*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Ribeiro, Agostinho (2007). *Jovem Adulto Em Desenvolvimento E Formação*. In Amélia Lopes (Ed.). *De Uma Escola À Outra: Temas Para Pensar A Formação Inicial De Professores.*, (pp. 63-72). Porto: Afrontamento/CIIE.

- Sanders, Ross, & Dunn, John. (2010). The Bologna Accord: A Model of Cooperation and Coordination. *Quest* 62 (1): 92–105.
- Sousa, Cristina (2011). Identidade, formação inicial, e profissão docente: percepções de professores de turma e de professores de disciplina. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Struyven, Katrien, & De Meyst, Marijke (2010). Competence-Based Teacher Education: Illusion or Reality? An Assessment of the Implementation Status in Flanders from Teachers' and Students' Points of View. *Teaching and teacher education*, 26: 1495-1510.
- Veiga, Amélia, & Amaral, Alberto (2008). Survey on the Implementation of The Bologna Process In Portugal. Retirado em fevereiro, 17 <http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-008-9132-6/fulltext.html>
- Vygotski, Lev (1978). *Mind in Society*. Cambridge: M.A.: Harvard University Press.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning And Identity*. Cambridge University Press.
- Zeichner, Keneth (1987). Preparing Reflective Teachers: An Overview Of Instructional Strategies Which Have Been Employed In Preservice Teacher Education. *International Journal of Educational Research*, 11 (5):565-575.