



Formação docente continuada - de par em par uma proposta da universidade do Porto Pós-Bolonha


Continuing teacher training - peer to pair a proposal from the university of Porto Post-Bologna


 DOI: 10.55892/jrg.v6i13.823

 ARK: 57118/JRG.v6i13.823

Recebido: 18/09/2023 | Aceito: 04/12/2023 | Publicado: 04/12/2023

Denize Siqueira da Silva Azevedo¹


 <https://orcid.org/0000-0001-9816-262X>


 <http://lattes.cnpq.br/1619467200858579>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – Brasil.

E-mail: denizeufrpe@gmail.com

Cíntia Inês Boll²


 <https://orcid.org/0000-0003-1089-3271>


 <http://lattes.cnpq.br/8692511113159017>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – Brasil

E-mail: cintiaboll@gmail.com

Jorge da Silva Correia Neto³

 <https://orcid.org/0000-0001-9977-1267>

 <http://lattes.cnpq.br/6369240444943934>

Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE – Brasil

E-mail: segundo@gmail.com



Resumo

Estudos realizados por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento sobre o Pacto de Bolonha mostram como um acordo internacional específico repercutiu sobre os sistemas de educação superior na Europa, bem como esse evento, continua sendo um celeiro para análises na atualidade. Nesse contexto, o objetivo desse artigo é analisar o Projeto de Observação de Aulas em Parceria- De Par em Par, que vem sendo performizado desde 2010 na Universidade do Porto, em

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da UFRGS, onde desenvolve pesquisa no campo de Educação a Distância; e, Matriz de Cultura Digital com ênfase em tecnologia digital. Compõe o LELIC - Laboratório de Estudos em Linguagem Interação Cognição/Criação um grupo de pesquisadores de nível de Pós-Graduação (PPGs Educação - PPGEDU e Informática na Educação - PPGIE) e Graduação, visando o desenvolvimento de tecnologias cada vez mais integradas às demandas teórico-práticas educacionais e sociais. É Mestre em História Social pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2010), onde é Técnica Administrativa (TA), na Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia - UAEADTec.

² Graduada, Mestra e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Iniciou carreira no magistério em 1986 e desde 2000 é professora no Ensino Superior desenvolvendo seus trabalhos na interlocução entre tecnologia e educação, especialmente em Formação de Professores na Cultura Digital e Mídias Móveis. Está atualmente como Pró-Reitora de Graduação na UFRGS e Vice-Líder do Grupo de Pesquisa CNPq, LELIC - Laboratório de Estudos em Linguagem Interação Cognição/Criação, na linha de Pesquisa PROVIA: Comunidades Virtuais de Aprendizagem. É professora Associada na Faced/UFRGS e professora permanente no Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

³ Professor adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco desde 2006. Atua no bacharelado em Administração Pública (UAB), no Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP) e no Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural (PADR). Graduado em Administração pela UFPE (2003), especialista em Docência do Ensino Superior pela FADEPE (2007), mestre em Administração pela UFPE (2005) e doutor em Administração pela UFPE (2014). Desenvolve pesquisas nas áreas de sistemas de informação e transparência pública. Membro de grupos de pesquisa CNPq. Tem experiência profissional nas áreas de Informática e Administração. Diretor da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia UFRPE de 2018 a 2022.

Portugal. Para tanto, realizamos levantamento bibliográfico, pesquisa documental e aplicação de questionário. Os resultados mostraram o compromisso da instituição, coordenação de cursos e do próprio docente, no diz respeito o fortalecimento da sua profissionalidade, diante das exigências em ser inovador, criativo e competente. Também, da pressão de outras variáveis como a diversidade dos discentes e as taxas de sucesso, a organização da prática didático-pedagógica focada no Espaço Europeu de Ensino Superior.

Palavras-chave: Declaração de Bolonha. Formação Docente. Projeto de Par em Par.

Abstract

Studies carried out by researchers from different areas of knowledge on the Bologna Pact show how a specific international agreement had repercussions on higher education systems in Europe, as well as this event continues to be a hotbed for analysis today. In this context, the objective of this article is to analyze the Partnership Class Observation Project - De Par em Par, which has been carried out since 2010 at the University of Porto, in Portugal. To this end, we carried out a bibliographical survey, documentary research and questionnaire application. The results showed the commitment of the institution, course coordination and the teacher himself, with regard to strengthening their professionalism, given the demands of being innovative, creative and competent. Also, under the pressure of other variables such as student diversity and success rates, the organization of didactic-pedagogical practice focused on the European Higher Education Area.

Keywords: Bologna Declaration. Teacher Training. Pair to Pair Project.

1. Introdução

Analisar o Programa de Par em Par da Universidade do Porto, doravante DPEP da U.Porto, propôs uma reflexão sobre a Declaração de Bolonha assinada em 1999, por ministros de educação de 29 países europeus na cidade de Bolonha na Itália. Desde então, há um esforço contínuo dos Sistemas de Educação Superior para fortalecer o Espaço Europeu de Ensino Superior, para tanto a cooperação e harmonização entre os sistemas foi fundamental para atingir o objetivo principal, ou seja, performizar⁴ até 2010 as definições advindas do Processo de Bolonha

De acordo com a Declaração de Bolonha (1999), o Espaço Europeu para o Ensino Superior possibilitaria a mobilidade estudantil e docente, reconhecimento mútuo de diplomas, diversidade de programas de estudo e promoção de padrões de qualidade”. Diante disso, cada país signatário, foi adequando o sistema de três ciclos: universitário, mestrado e doutorado, por entender que esta modelagem facilitaria o trânsito e a transição em diversos níveis de estudos.

Portugal foi um dos primeiros países da Europa a ratificar as definições da Declaração de Bolonha através do Decreto-Lei 74/2006. A partir desse momento,

⁴ Performatividade é tecnologia, cultura, um modo de regulação. Sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances onde sujeitos individuais ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultados, como forma de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou avalia dentro de um campo de julgamento. Uma equação entre riqueza, eficiência e verdade é então estabelecida Stephen J. Ball (2011). O autor ao se referir a vários textos ou dados sobre performance da política educacional, mobiliza seus argumentos, estabelecer a existência de uma atitude e de uma estrutura ética com as quais docentes e pesquisadores nas escolas, nas faculdades e nas universidades estão tendo que trabalhar e sobre as quais estão tendo que pensar acerca do que fazem ou sobre o que são.

mudanças profundas, porém, gradativas, foram sendo realizadas nos currículos, na estrutura dos cursos, na formação e nas maneiras de ensinar, aprender e avaliar.

A transição foi tensa. Vieram à tona questionamentos sobre a pedagogia no Ensino Superior, a docência e o papel social da universidade no século XXI. Observamos que a Universidade do Porto, diante do cenário que se materializava, foi uma das instituições pioneiras na busca de respostas mediante ações, o que reforçou nossa opção por esta instituição vislumbrando chegar ao objetivo. Portanto, elaboramos as questões: as definições da Comissão Europeia a partir da Declaração de Bolonha, foram a motivação para a criação do Projeto observação de Aulas em Parceria- De Par em Par da Universidade do Porto? Em 10 anos de atuação, como as experiências deste projeto têm sido avaliadas pelos docentes participantes?

Portanto, o objetivo deste artigo é analisar o Projeto de Observação de Aulas em Parceria- De Par em Par, que vem sendo performizado desde 2010. Uma estratégia pensada para a formação continuada do docente da Universidade do Porto, diante da realidade posta pelo Decreto-Lei 74/2006 e as definições da Comissão Europeia a partir da Declaração de Bolonha para criação e fortalecimento do Espaço Europeu para o Ensino Superior.

Apesar de existir uma vasta literatura e documentos oficiais sobre o Projeto DPEP da Universidade do Porto, não constatamos pesquisas em nível de mestrado e doutorado, sobre as suas experiências. Isso torna os resultados aqui apontados inéditos. Tendo em vista, que a abordagem vislumbra trazer contribuições sobre como a Universidade do Porto tem enfrentado os desafios das políticas externas que incidem sobre os currículos e programas de cursos, particularmente, na prática docente. Ou seja, vislumbramos evidências sobre outros contextos formativos que possam corroborar com as reflexões sobre a formação continuada do docente universitário.

Compreendemos que o caminho é delicado para o pesquisador trilhar, dada as subjetividades e ideologias em disputas nos espaços acadêmicos, somadas a tensões de interesses políticos, científicos e profissionais (LOPES; MENEZES, 2016). Mas, é importante a realização de estudos que vislumbrem contrapontos a decisões políticas e mercadológicas, quase sempre priorizadas, em detrimento das pedagógicas. Assim, para a realização desta investigação, optamos pelas variáveis, organização, desafios e possibilidades no/para o trabalho docente pós-Bolonha.

A organização de análise se deu da seguinte maneira: no primeiro momento os apontamentos se voltaram para um levantamento bibliográfico sobre o Processo de Bolonha, particularmente, na Universidade do Porto, e a criação do Projeto Observação de Aulas em Parceria- De Par em Par. Posteriormente, apresentamos os métodos utilizados, resultados e discussão. As evidências foram interpretadas sob as lentes teóricas de Bakhtin (2017).

2 Percorso Metodológico

Com as orientações de Ludke e André (2013), caracterizamos o presente estudo como qualitativo, exploratório e descritivo. A coleta de dados se deu mediante pesquisa documental e aplicação de questionário com perguntas abertas, via *Google Forms* (Fragoso et al. 2015). A interpretação dos dados foi realizada a partir das lentes teóricas de Bakhtin (2017), tendo como fundamento básico a obra *Para uma filosofia do ato*.

Seguindo as instruções de Fragoso et al. (2015), buscamos em sites oficiais os seguintes documentos:

- ✓ Processo de Bolonha Universidade do Porto:
<https://sigarra.up.pt/up/pt/>;
https://www.uc.pt/candidatos-internacionais/sistema_graus/processo-bolonha;
- ✓ Site do Projeto DPEP da Universidade do Porto: <https://www.up.pt/portal/pt/>;
- ✓ Site do Projeto DPEP-Laboratório do Ensino e Aprendizagem da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto: <https://paginas.fe.up.pt/~lea/>;
- ✓ Relatórios do Projeto DPEP da Universidade do Porto (2010 a 2019);
- ✓ Declaração de Bolonha (1999);
- ✓ Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP): 2. Ed. Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente, Conselho Científico para Avaliação de Professores, Universidade do Porto, 2011.

Posteriormente, realizamos a análise dos dados articulando-os com a literatura (Esteves, 2010; Veiga; amaral, 2011; Sousa, 2011; Leite; Ramos, 2014; Lopes; Menezes, 2016; Pacheco, 2023; Sousa Santos, 2005; Cachapuz, 2020).

A análise das evidências trouxe-nos respostas para as seguintes questões: as definições da Comissão Europeia a partir da Declaração de Bolonha, foi a motivação para a criação do Projeto observação de Aulas em Parceria- De Par em Par da Universidade do Porto? Em 10 anos de performização, como as experiências deste projeto são avaliadas pelos docentes participantes?

Mediante as percepções docentes tivemos a compreensão sobre a criação do Projeto de Par em Par da Universidade do porto, também, sobre a relevância das experiências nele vividas. Já as respostas do questionário e os resultados dos (Relatórios do Projeto DPEP, 2010-2019), possibilitaram-nos conhecer a sua organização, as estratégias formativas como enfrentamento as definições aos desafios e as possibilidades advindas do Processo de Bolonha.

3. Do Processo de Bolonha à Formação Continuada

As evidências trazem a compreensão de que as políticas decorrentes do Processo de Bolonha possibilitaram a efetivação de ações para reduzir os encargos do Estado sobrepondo melhorias de condições de trabalho nas Instituições de Ensino Superior (Esteves, 2010; Leite; Ramos, 2014). Ou seja, o foco do Espaço Europeu para o Ensino Superior sempre foi à lógica do mercado (Pacheco, 2023).

As reflexões dos autores são corroboradas por Sousa Santos (2005) ao refletir sobre a universidade para o século XXI, que aos poucos cedem aos ditames do mercado, motivadas por perdas de prioridades do poder público em detrimento da secagem financeira e da descapitalização, sobretudo as públicas, cujas consequências variam de país para país.

Isto reforça a análise de que o Processo de Bolonha foi transformado em política de Estado e/ou do Espaço Europeu, cuja perspectiva foi à transformação do arcabouço legal, teórico e prático do Ensino Superior, com perspectivas mercadológicas e prejuízos as pedagógicas.

Outro aspecto que naquele momento impactou a comunidade acadêmica está relacionado ao fato da não participação direta, de docentes e pesquisadores nas decisões que levaram 29 ministros de educação da Europa a assinarem o *Pacto de Bolonha* nos anos 1999.

Diante desse fato, não foi tarefa fácil para as Instituições de Ensino Superior a reformulação dos currículos e a estrutura de cursos observando os princípios de comparabilidade, de transparência e de legibilidade, dos sistemas europeus de Ensino Superior, perspectivando o reconhecimento acadêmico mútuo entre as instituições signatárias.

A literatura que aborda a transposição curricular pondera que as mudanças ocorreram de maneira tímida, que dificilmente corresponderam à mudança de paradigmas (Lopes; Menezes, 2016). Conjecturamos que as Instituições de Ensino Superior foram/são preparadas para produzir/disseminar conhecimentos, não para administrar questões mercadológicas, apesar de suas expertises. Contudo, em Portugal, desde o final do século XX, o Ensino Superior tem sido objeto de reformas articuladas a políticas internacionais e de reformulação em todos os níveis de ensino (Zabalza, 2002).

Nesse caminho, o discurso qualidade/mercado levou o Processo de Bolonha a ser analisado em diferentes perspectivas. Os resultados das pesquisas de Lopes e Menezes (2016) apontaram para tensões e uma multiplicidade de fatos à espera de investigação. Cachapuz (2020) analisou o evento no contexto da internacionalização do Ensino Superior na Europa e, para esse pesquisador, tem sido uma experiência multicultural exitosa, pois ajuda a refletir sobre o campo de estudo e a partilha de ideias.

A dinâmica enunciativa revela um processo complexo e amplo na integração e negociações de políticas educativas em diferentes níveis, europeu, nacional e institucional (Veiga; Amaral, 2011). As políticas e ações decorrentes do Processo de Bolonha exigem que a prática docente foque na aprendizagem dos estudantes, que a concepção e a organização dos currículos estejam contextualizadas e alinhadas ao Espaço Europeu de Ensino Superior, ou seja, com o que deve ser ensinado e aprendido (Leite, 2014).

Para fortalecer as evidências sobre a criação do Projeto Observação de Aulas em Parceria- De Par em Par, trouxemos Lopes e Menezes (2016), que analisaram percepções de docentes na Universidade do Porto a partir das dimensões: grau acadêmico, terminologias e perfis/competências no contexto de Bolonha.

Pelo menos em 99 (...) já havia a perspectiva e começou-se a apontar para se fazerem alterações no curso, no sentido de dirigi-lo para o formato proposto por Bolonha, facilitando, de certa forma... aquilo foi mais uma questão formal de cumprir com as regras que foram ditadas pelo Ministério, preencher os formulários todos, justificar tudo, enfim... Houve um conjunto de projetos que trabalharam isso e justificou devidamente a adequação a Bolonha, mas numa perspectiva que já tinha sido preparada antes (Docente A).

Em nível interuniversitário foi extremamente positivo porque as universidades públicas sentiam que tinham mesmo de lutar por algo em comum e houve a elaboração de documentos, a elaboração de critérios, de orientações de currículo, de critérios mínimos que deveriam ser respeitados pelas várias universidades. Considerando o nível de todas as universidades criou-se um método e uma ideia de que não somos só concorrentes, mas que temos também interesses comuns (Docente B).

Foi uma oportunidade para as pessoas começarem a discutir aspectos importantes da formação dos alunos, para começarem a falar entre si, a encontrarem-se, a discutirem, a defenderem ideias mesmo que fossem diferentes e acho que isto foi do meu ponto de vista, extremamente positivo para a instituição (Docente C).

[...] houve uma pressão muito forte para aumentar a quantidade de disciplinas e o currículo que está aí é o resultado das negociações a este nível. Este medo da reestruturação da carreira... havia aqui professores que estavam a contar, a tentar marcar pontos, a contar horas e a tentar defender o número de disciplinas em determinados grupos, a tentar reduzir o dos outros e é evidente que houve tensões... era necessário negociar e é evidente que o currículo que resultou não é o currículo ideal para ninguém

porque se um pequeno grupo tinha ficado de lado é porque os outros tinham aplicado o que queriam (Docente D).

Os dados apontam a polifonia⁵ e a disputa entre as forças de poder Silva (2020) que envolveu a performização do Processo de Bolonha, dada a multiplicidade de interesses. *“Fomos convertidos em professores/pesquisadores, também em monitores”* (Docente E), *“Bolonha veio complementar o que já fazíamos”* (Docente F). As tensões discursivas trazem diversos enunciados sobre o ato responsivo do docente, ou seja, uma resposta responsável, dada por sujeitos que foram colocados frente à alteridade (Bakhtin, 2017), também de grandes desafios.

Em meio a muitas reflexões, as Instituições de Ensino Superior formalizaram parcerias para facilitar a performance das diretrizes e políticas educacionais a elas colocadas. Nessa perspectiva, trilharam sobre novos caminhos para vencer as metas com qualidade e eficácia, objetivando a qualidade da educação superior.

Para tanto, a Comissão Europeia solicitou às IES a observância e reforço de seu papel social, motores de excelência e desenvolvimento, também, abertura e transparência nos processos, no que se refere ao ensino e à pesquisa (Lopes; Menezes, 2016). Quanto à formação docente *“acreditamos, no desenvolvimento de competências específicas, para além de científicas e técnicas, para dar respostas às exigências crescentes do mundo em que vivemos”* (Esteves, 2008, apud Marques, 2016, p. 104).

Portanto, a questão central apontada pela Comissão Europeia estava na mudança do paradigma, ou seja, na transposição do ensino passivo baseado na aquisição de conhecimentos para uma aprendizagem ativa, respaldada no desenvolvimento de competências associadas à área específica de formação (Marques, 2016), onde o componente experimental e o projeto são fundamentais. É nesse contexto que, em 2010, nasce o Projeto Observação de Aulas em Parceria-de Par em Par.⁶

3.1 Projeto de Par em Par. Um olhar sensível à prática do docente

O Projeto Observação de Aulas em Parceria-de Par em Par da Universidade do Porto, doravante Projeto DPEP da U.Porto, é voltado para a formação continuada dos docentes desta instituição. As principais características do Projeto:

Ação de formação multidisciplinar, promoção da partilha pedagógica, participação voluntária, observação baseada no conceito de amigo crítico, anonimato e confidencialidade. Objetivos: permitir uma maior consciência do trabalho docente realizado e suas implicações, aumentar a sensibilidade pedagógica dos docentes envolvidos, aprofundar conhecimentos pedagógicos sobre metodologias e estratégias específicas, desenvolver a cultura da cooperação entre pares, e estimular a competência formativa na U.Porto (Moraz et al., 2017, p. 3-8).

Em 10 anos de atividades tem buscado caminhos compatíveis com os objetivos estabelecidos através do Decreto-Lei 74/2006, que teve por fundamento a

⁵Em termos bakhtinianos, é a parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, e que todo discurso é formado por diversos discursos.

⁶O programa tem uma vasta produção (PÉGO, J.; MOURAZ, A. *et al.*, 2014, 2013, 2015, 2017, 2019, 2020), as publicações tem por objetivos dar voz a experiências de observação de pares desenvolvidas no ES português, discutir o modelo de formação de observação de pares multidisciplinar, e sensibilizar IES Lusófonas para as potencialidades da observação de pares multidisciplinares.

Declaração de Bolonha e as definições da Comissão Europeia que tendo como foco a efetivação do Espaço Europeu para o Ensino Superior, perspectivando a qualidade da Educação Superior e a autonomia crítica da aprendizagem dos graduandos.

Sobre a dinâmica da formação de aulas em parceria do DPEP da U.Porto, identificamos que está sob a responsabilidade do coordenador do quarteto de docentes, dinamizar o grupo, organizar o cronograma de datas para as observações e mediar a comunicação com o coordenador geral do Projeto. A característica multidisciplinar foca na compreensão da prática e mudança pessoal, perspectivando o crescimento (autoconhecimento) do docente através da reflexão própria e partilhada.

A observação é realizada por/entre docentes de diferentes áreas do conhecimento, cujos objetivos devem enfatizar a dimensão didático-pedagógica, conhecer outras formas de ser docente e, possibilitar a visão complexa da aprendizagem. Para tanto, são apresentadas metodologias de trabalho a partir de aula teoria-prática, resolução de exercícios, estudo de caso e debate *role playing*⁷. Também, apresenta-se bibliografia atualizada sobre os usos de novas metodologias no/para o Ensino Superior dando ênfase para aspectos específicos que desejam ver analisados.

Em relação a questões éticas, o objetivo é prevenir o risco da perda de poder sobre o trabalho próprio, no caso do docente em formação. Nesse aspecto, é dada liberdade ao participante de se envolver ou não na observação de pares. Ou seja, a escolha do observador e do que será observado, a escolha das formas e métodos de *feedback*, anonimato da devolução dos dados, controle do uso dos dados e dos passos a dar nas formações posteriores.

As avaliações periódicas do Projeto consideram as novidades e impactos advindos da mudança do foco do ensino para o foco da aprendizagem, dessa maneira, busca-se alinhar a formação dos docentes formadores às definições do Decreto-Lei 74/2006. Nessa perspectiva, três dimensões são consideradas no modelo de formação (Relatório do Projeto DPEP da U.Porto, 2015-2016):

- 1- Maior exigência feita aos docentes do ensino superior, que até agora não viam as suas práticas pedagógicas interrogadas;
- 2- Maior pressão de outras variáveis, como a diversidade dos discentes, as taxas de sucesso escolar na organização das práticas pedagógicas; e,
- 3- Maior pressão institucional. Nesse contexto, o docente deve ser inovador, criativo e competente.

Diante desses desafios, identificamos a percepção docente sobre o quão importante é a partilha de experiências, de práticas diversas e a reflexão pedagógica conjunta, vivenciadas no Projeto DPEP da U.Porto. “Além do confronto com a prática de outros docentes, induz um exercício reflexivo sobre a prática pedagógica própria o que se revelou muito estimulante” Relatório Ano Letivo (2013-2014), 1º Semestre. Sobre a flexibilidade e Limite de observações do modelo de formação, “Creio que o guia de observação permite que os observadores o utilizem em diferentes situações didáticas” Relatório Ano Letivo (2013-2014), 1º Semestre.

Em relação aos pontos negativos do Projeto DPEP da U.Porto, identificamos os seguintes enunciados “caráter voluntário da participação, ausência de sessões de fundamentação pedagógica, diferenças nas áreas científicas, de conteúdo dos participantes.” “Há muitas perguntas que não se aplicam aos diferentes tipos de aula” (Relatório Ano Letivo (2013-2014), 1º Semestre.

⁷Interpretação de papéis.

Tanto os aspectos positivos, quanto os negativos, são importantes para avaliação e a reflexão coletiva entre os coordenadores do Projeto e os docentes participantes, de forma que os resultados e sugestões possam ser adaptados e trabalhados na formação do ano letivo posterior. Principalmente, para o fortalecimento da pedagogia em si, da prática docente e da profissionalidade dos profissionais da Educação Superior, diante dos impactos de Bolonha.

Com intuito de ampliar a interpretação sobre os aspectos positivos e negativos, criamos o quadro 01, com base nos elementos coletados em documentos do Projeto DPEP da U.Porto.

Quadro 1- Aspectos positivos e negativos DPEP.

Relatório	Aspecto Positivo
2014-2015	<p>Coloca o ensino e a prática pedagógica em perspectiva obriga a refletir sobre isso; Aumenta a satisfação e motivação dos docentes; Poder ver a perspectiva dos colegas, em relação à forma de lecionar, para melhorar e poder apreciar questões para as quais o próprio docente poderá ter dificuldade em identificar; Poder observar as metodologias de outros colegas e daí poder retirar aspectos positivos a adotar, e negativos a evitar; Permite a evolução do docente por contato com outros mais experientes e por aplicação de técnicas de ensino, comumente utilizadas noutras áreas de estudo; É uma experiência muito boa poder conhecer a realidade e professores de outras faculdades dentro da universidade; Conhecer outras aulas de outros professores; Incentiva o conhecimento mútuo, sentido de pertença, descoberta de pontes insuspeitas, valorização do universo da U.Porto, muito na base do voluntarismo, muito cauteloso e quase descomprometido (é o que se compreende); São momentos que nos obrigam a pensar, quer se queira quer não, questionamos a nossa prática, pensamos em alternativas, somos um pouco mais cuidadosos no planejamento; São momentos de aprendizagem valiosos; São momentos de partilha que, ao longo dos quais, identificamos muito em comum apesar das diferenças; São momentos em que nos sentimos valorizados pelos pares.</p> <p style="text-align: center;">Aspecto Negativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em responder às expectativas dos participantes; - A introdução das metodologias/estratégias de observação não trouxe vantagens; - É difícil agendar muitas observações, face à sobrecarga burocrática; - Pouco tempo disponível para este tipo de atividades; - Dada a reduzida participação de docentes no Projeto DPEP da U.Porto, em alguns casos, torna-se facilmente identificável o docente observador/observado, deixando de ser verdadeiramente anônimo.

Fonte: Relatório DPEP da U.Porto (2014-2015).

Os pontos negativos geraram as seguintes sugestões,

Seria mais interessante se participasse um maior número de pessoas. Podia ser ainda mais interessante se colegas menos entusiastas da prática docente também participassem. Sugeria que houvesse uma maior divulgação desta formação, com mais tempo desde o último dia da inscrição e a realização da reunião inicial, sobretudo para os participantes que tomam contato pela primeira vez. Faria sentido uma campanha mais dirigida para motivar colegas mais resistentes ou relutantes em participar, para os benefícios da interação entre pares, talvez em reforço ou complemento dos "inquéritos pedagógicos" Relatório Ano Letivo (2013-2014), 1º Semestre.

Atualmente a U.Porto tem 2.300 docentes/pesquisadores⁸. Os dados coletados apontaram que aproximadamente 314 docentes participaram do Projeto DPEP da U.Porto no período 2009-2019, apesar da compreensão, dos docentes, sobre a importância da formação continuada para inovação das ações didático-pedagógicas.

Todavia, a observação de aulas baseada no conceito de *amigo crítico* é comum em muitas universidades e decorre, regularmente, na U.Porto, desde 2009, através do Projeto DPEP da U.Porto. Assenta num clima de confiança estabelecido entre o docente observado e os seus pares que permite a observação das suas práticas pedagógicas, tanto na posição de observado como na de observador (Pêgo; Moraz, 2017, p. 200).

Para compreender o modelo de formação observação de aulas baseada no conceito de amigo crítico foram aplicadas 09 questões objetivas a docentes da U.Porto que participaram do Projeto DPEP, cujas respostas, em escala *Likert* de 5 pontos, sendo 1 o menor e 5 o maior impacto na formação desses docentes. As questões se voltaram estritamente para o Projeto de Observação de Aula em Parceria- de Par em Par.

O DPEP é uma inovação a qualificação docente? R (5); O DPEP é uma forma de escuta compartilhada? R (5); O DPEP tem uma perspectiva multidisciplinar de formação? (5); Sigilo e confiabilidade sobre os desafios compartilhados com seus pares são fatores-chave do DPEP? R (5); O DPEP é uma forma de internacionalização? R (2); O DPEP pode ser performizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)? R (2); O DPEP pode avaliar a formação docente mediante o uso de videoconferência a exemplo do *Google Meet*? R (2); As mensagens instantâneas apóiam a escuta compartilhada do DPEP? R (2); O DPEP é um instrumento de formação docente que apóia o Processo de Bolonha? R (5). (Questões elaboradas pelos autores, 2023).

As repostas contemplaram as questões de partida e o objetivo deste artigo. Para além da possibilidade de formação continuada, a criação do Projeto DPEP da U.Porto, em 2010, representou um suporte coletivo de reflexão e enfrentamento às mudanças provocadas tanto pela Declaração de Bolonha, quanto pela Comissão Europeia, à prática do docente do Ensino Superior. Nesse sentido, podemos interpretar que o Projeto DPEP da U.Porto é sensível a inconclusibilidade colocada em análise.

Sob as lentes bakhtinianas (2017), entendemos que os docentes que vivenciaram o Projeto DPEP da U.Porto adquiriram consciência acerca de ser docente e do mundo ao seu redor. Da questão exterior que os rodeia e os costumes que se inserem no processo de autoconsciência, transferindo-se do seu campo de visão para o campo mais amplo.

Dessa forma, pode-se dizer que a visão propiciada pelo docente, no ato da formação polifônica, multidisciplinar no Projeto DPEP da U.Porto, se volta para a autoconsciência da sua prática, como também, para a inconclusibilidade dessa autoconsciência, o que constitui outra característica da formação docente.

Nesse aspecto o Projeto DPEP da U.Porto pode ser o ato responsivo ao Processo de Bolonha e a Comissão Europeia, da concretização, da passagem de uma possibilidade para o que se realiza. Ou seja, o ato “como perspectiva sempre

⁸Breve apresentação da Universidade do Porto. Disponível em: <https://sigarra.up.pt/up/pt/>.

de uma resposta que comporta uma unidade constituída tanto do sentido quanto do fato, do individual e do universal, do ideal e do real.” (LIMA, 2018, p. 59).

4. Considerações Finais

Não é tarefa fácil a conscientização do mundo acadêmico sobre a relevância da formação continuada do docente universitário, na perspectiva do Projeto DPEP da U.Porto. Nos primeiros anos da performização do projeto, observamos que a adesão dos docentes foi maior, posteriormente a procura diminuiu.

Esse dado pode ser identificado como ponto negativo “a reduzida participação dos docentes” (Relatório do Projeto DPEP da U.Porto, 2013-2014), o que pode estar relacionado à quantidade de atribuições pelas quais os docentes são responsabilizados, a saber: ensino, pesquisa e extensão, como também, tarefas administrativas, além de divergências de culturas epistemológicas.

Performar as políticas educacionais decorrentes do Processo de Bolonha no Espaço Europeu, representou às Instituições de Ensino Superior e aos docentes, desafios e possibilidades no que se refere à reformulação dos currículos, a reconfiguração dos cursos, a prática docente e a formação inicial/continuada no Ensino Superior.

Consideramos que os desafios e as possibilidades postas ao modelo de formação Projeto DPEP da U.Porto, para além da diversidade epistemológica e a peculiaridade de cada área do conhecimento, das subjetividades e ideologias de um mundo plural como o acadêmico, está assente num aspecto relevante, a estrutura centenária da Universidade do Porto.

Garantir a liberdade competitiva e abertura ao Ensino Superior facilitando o trânsito de docentes e pesquisadores entre os países signatários, posteriormente, a União Europeia, foi e continua a ser tarefa desafiadora para Instituições de Ensino Superior. Haja vista, os embates acadêmicos e pedagógicos, políticos e econômicos sobre o papel social da universidade no século XXI, da importância da pedagogia no Ensino Superior.

São questões abordadas de maneira contundente na atualidade. Esta é uma realidade materializada que precisamos combater com resultados de pesquisas e ações de políticas afirmativas. Pensamos que como os entusiastas da U.Porto, precisamos buscar caminhos para reinventar-se academicamente.

Os desafios que vem postos aos docentes favoreceram parcerias entre as Instituições de Ensino Superior europeias, aspecto que fortalece a prática pedagógica e profissionalidade do docente mediante projetos de observação de aulas entre pares. Acreditamos que esse possa ser o caminho a ser seguido por outras instituições de ensino. Ademais, trabalho colaborativo e troca de experiências entre pares de diferentes áreas do conhecimento, tem dado respostas sobre a importância da pedagogia no Ensino Superior, bem como, sobre o papel social da universidade no século em curso.

O modelo de formação apresentado mediante Projeto DPEP da U.Porto, tem inspirado e realizado parcerias com universidades de Portugal.⁹ Nesse sentido, atende a perspectiva da coordenação do Projeto, tendo em vista que a proposta, também busca a ampliação do Projeto através de parcerias com países do mundo lusófono.

Nessa perspectiva, consideramos o modelo de formação uma novidade, tanto no contexto das Instituições de Ensino Superior, como à prática docente,

⁹Universidade de Aveiro; Universidade de Lisboa; Universidade Católica do Porto. Atualmente, o DPEP tem parceria com escolas secundárias da cidade do Porto-Pt.

dimensões que até pouco tempo era impossível de serem questionadas (Sousa Santos, 2005), diante do privilégio que durante séculos ocupou no imaginário social.

Todavia, a perspectiva de formação continuada do Projeto DPEP da U.Porto pode romper com a tradição de exercer a docência isolada por áreas. Ou seja, leva o participante a experienciar a reflexão colaborativa com seus pares, cuja perspectiva é um dos pilares do desenvolvimento contínuo da profissionalidade em qualquer profissão.

Os resultados apontam que o Projeto pode ser performizado por qualquer Instituição de Ensino Superior, pois o modelo representa o caminho a ser trilhado na atualidade, dada a oportunidade de reflexão sobre dimensões fundamentais da Educação, particularmente, sobre a prática docente. Tais como: motivação, colaboração, capacidade de maturação sobre o sentido de coletividade nos espaços acadêmicos, da partilha de experiências e desafios pedagógicos.

Por fim, consideramos que os pontos positivos do Projeto DPEP da U.Porto superam os aspectos negativos, sua metodologia ajuda ao docente identificar desafios e possibilidades inerentes à sua prática, de aprender a aprender, no campo do saber de cada docente participante, assim, superar possíveis fragilidades da formação pedagógica, que está sempre em construção.

Referências

BAKHTIN, M. **Por uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. Pedro e João Editores: São Paulo, 2017.

BALL, S. J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.

CACHAPUZ, A. O Processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: uma experiência multicultural. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 53, p. 103-120, jan./abr. 2020.

Declaração de Bolonha. (1999).

Disponível em: <https://www.estudarfora.org.br/declaracao-de-bolonha/>.

Acesso: 16 de ago/2023.

PORTUGAL. **Decreto-Lei74/2006**. Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24. Governo de Portugal.

ESTEVES, M. H. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, C. **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: CIIE/Livpsic, 2010.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de Pesquisa para Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LEITE, C.; RAMOS, K. Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. **Revista Lusófona de Educação**, v. 28, n. 28, 2014.

LEITE, C. O processo de Bolonha em que pode ou em que está a promover a inovação curricular? In: Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos? **Anais do XIX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE**. Lisboa: AFIRSE, 2012.

LIMA, S. M. M. Sujeito em Bakhtin: autoria e responsabilidade. PERcursos Linguísticos. Vitória-ES, v. 8 n. 19. **Dossiê - O dialogismo nos estudos contemporâneos da linguagem**, ISSN: 2236-2592. 2018.

LOPES, H.; MENEZES, I. Transição para o processo de Bolonha: Significações de docentes e estudantes da Universidade do Porto. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 48, p. 93–125, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

MARQUES, J. **Necessidade de formação pedagógica de docentes do Ensino Superior**. A experiência da UNL. CNaPPES. Lisboa, Portugal, 2016.

MOURAZ, A.; PÊGO, J. P. et al. **De Par em Par na U. Porto**. U.Porto: Press, 2017.
MOURAZ, Ana; PÊGO, João Pedro. **Relatórios Sessão de Apresentação de Resultados De Par em Par**. U.Porto. Portugal, 2010-2019. Disponível em: <<https://paginas.fe.up.pt/~dpep/>> Acesso: 10 de ago/2023.

PACHECO, J. A. Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 1, p. 105-143, 2023.

PÊGO, J. P. et al. De Par em Par interinstitucional: uma experiência de formação pedagógica entre a U.Porto e o IPP. **Anais da Conferência Internacional**, p. 339-340. Conferência Internacional de Investigação em Educação. Porto, 17 a 19 de jul/2019.

PÊGO, J. P.; MOURAZ, A. UP Inter ParES - Observação Interinstitucional de Pares U.Porto/Escolas Secundárias. **CNaPPES. 3º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior**. Lisboa, Portugal, 14 e 15 de jul/2016.

SOUSA, I. M. A. B. **Processo de Bolonha e mudanças na educação superior**: um estudo no ensino superior politécnico português. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. 2011.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, n. 23, p. 137-202, 2005.

VEIGA, A.; AMARAL, A. Uma interpretação do olhar da história sobre Bolonha. **História: Revista da FLUP**- Porto, IV Série, v. 1, p. 29-40, 2011.

ZABALZA, M. Á. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2002.