

# 01. ENSINO SUPERIOR E PERFIL DOS ALUNOS PARA O SÉC. XXI<sup>1</sup>

**Cristina Manuela Sá**

CIDTFF – Universidade de Aveiro (PORTUGAL), [cristina@ua.pt](mailto:cristina@ua.pt)

## Resumo

Este texto apresenta uma reflexão sobre as possíveis afinidades entre documentos de natureza política e educativa que procuram definir competências essenciais e transversais – a desenvolver nomeadamente no âmbito da educação formal através de projetos que favoreçam a interação entre as diversas áreas curriculares – para promover a adaptação à sociedade do séc. XXI, em constante mutação, e o exercício de uma cidadania ativa e crítica.

A partir da análise e do confronto de dois documentos atuais desta natureza (o *Perfil dos alunos para o séc. XXI*, documento português destinado à escolaridade obrigatória, e um relativo aos descritores de Dublin, destinado ao Ensino Superior) foi possível constatar que, efetivamente, há semelhanças entre as competências cujo desenvolvimento é recomendado.

Com o propósito de determinar de que forma essas competências podem ser desenvolvidas no Ensino Superior, procedemos à análise do guião de uma unidade curricular de um curso de segundo ciclo de Bolonha, que procura pôr o aluno no centro do processo educativo. De seguida, os resultados dessa análise foram cruzados com os de um estudo anterior da mesma natureza, cujas conclusões temos divulgado mediante publicações de diversos tipos. Constatámos que é possível desenvolver esse tipo de competências no Ensino Superior, mas que esse esforço pode ser prejudicado por conceções muito conservadoras dos estudantes sobre o processo educativo.

Palavras-chave: competências essenciais, cidadania, escolaridade obrigatória, Ensino Superior.

## Abstract

This text presents a reflection on possible affinities between political and educational documents, which try to define essential and transversal competences – to be developed namely within formal education through projects which favor the interaction between the several content areas – in order to promote the adaptation to the ever changing society of the 21<sup>st</sup> century and the exercise of an active and critical citizenship.

The comparative analysis of recent documents of this nature (a recent Portuguese document that defines the profile of the pupils for the 21<sup>st</sup> century, concerning compulsory education, and another document on the Dublin descriptors, intended for Higher Education) showed that there are indeed similarities between the competences which development is recommended.

In order to determine how these competences can be developed in Higher Education, we analyzed the syllabus of a course included in a second cycle of studies of Bologna which tries to put the student in the center of the teaching/learning process. Then we compared the results of this analysis to the results of a previous study of the same nature, which conclusions we have been diffusing through several kinds of publications. We concluded that it is possible to develop that kind of competences within Higher Education, but also that the effort to do so may be negatively affected by the very traditional conceptions of the students on the teaching/learning process.

Keywords: essential competences, citizenship, compulsory education, Higher Education.

---

<sup>1</sup> A apresentação deste trabalho foi financiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UI0/ CED/00194/2013.

## 1. O PERFIL DOS ALUNOS PARA O SÉC. XXI

Recentemente, tivemos oportunidade de ler atentamente e com sentido crítico um documento de trabalho do Ministério da Educação (Gomes et al., 2017) relativo ao perfil que os alunos portugueses deverão apresentar à saída da escolaridade obrigatória (correspondente ao 12.º ano de escolaridade, de acordo com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, publicada no n.º 166 da 1.ª Série do *Diário da República*), para estarem aptos a exercer uma cidadania ativa e crítica e terem a possibilidade de se adaptar às mudanças constantes que caracterizam o séc. XXI. Vemos este documento relativo ao perfil do aluno para o séc. XXI como um esforço para transpor para a realidade portuguesa diretivas internacionais – nomeadamente da União Europeia (cf., por exemplo, Comissão Europeia, 2007) – que pretendem promover uma educação orientada para a aquisição e desenvolvimento de competências, obviamente assente na aquisição de conhecimentos e associada à valorização de determinados valores e atitudes. Para começar, o referido documento preconiza que o aluno do séc. XXI deverá converter-se num cidadão dotado de certas características essenciais para uma adequada integração numa sociedade global(izada), multicultural, multilingue e em que as migrações são frequentes. Para tal, deverá ser (Gomes et al., 2017, p. 10):

- Democrático e justo, isto é *Conhecedor e respeitador dos princípios fundamentais da sociedade democrática e dos direitos, garantias e liberdades em que esta assenta e Promotor do respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;*
- Inclusivo, logo *Livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia e Capaz de rejeitar todas as formas de discriminação e de exclusão social;*
- Humanista, por conseguinte *Consciente da importância e do desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, as Humanidades, a Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;*
- Com capacidade de resposta face aos desafios sociais, portanto *Dotado de literacia cultural, científica e tecnológica que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia-a-dia, Capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação e ainda Capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação;*

Este perfil só pode ser desenvolvido mediante (Gomes et al., 2017, p. 11):

- A promoção de determinados valores que incluem a *responsabilidade e integridade, a cidadania e participação e a liberdade;*
- A adoção de uma perspetiva humanista essencial para dar resposta aos desafios sociais, associada à aprendizagem ao longo da vida e requerendo *Excelência e exigência e também Curiosidade, reflexão e inovação.*

Por último, advoga-se que a construção do perfil preconizado assenta no desenvolvimento de um certo número de competências essenciais – porque básicas para a vida na sociedade atual – e transversais – dado poderem ser desenvolvidas em todos os contextos (Gomes et al., 2017, p. 12): “Linguagens e textos, Informação e comunicação, Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento crítico e pensamento criativo, Saber técnico e tecnologias, Sensibilidade estética e artística, Relacionamento interpessoal, Autonomia e desenvolvimento pessoal, Bem-estar e saúde e Consciência e domínio do corpo”.

Atingir um perfil como o que é descrito neste documento de trabalho exige a adoção de *novas diretrizes na prática docente*, em conformidade com as linhas que o orientam. Assim:

- “A promoção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e sustentável exige promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores, bem como criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente;
- A valorização de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais requer a realização de atividades prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes e exigindo

a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;

- A defesa de uma abordagem transversal do processo de ensino/aprendizagem focada no desenvolvimento de competências e na aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mutação requer que se organize o ensino de modo a promover a abordagem dos conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados, o desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra- ou extra-escolares e valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade”.

Para encerrar este tópico, resta-nos dizer que a nossa reflexão sobre este documento nos revelou que a sua parte mais frágil corresponde à apresentação de *descritores operativos*, já que estes parecem ser incompletos e repetitivos (logo, estar mal articulados), o que leva a prever as dificuldades que se vão manifestar, quando se tentar criar orientações curriculares/programas que permitam concretizar estes desígnios.

Acresce a este problema o facto de que a concretização destas orientações vai exigir a substituição de uma perspetiva tradicional do processo de ensino e aprendizagem ainda em vigor (que atribui o papel central ao professor e ao conhecimento, encarregando o primeiro de transmitir o segundo ao aluno) por uma nova conceção do mesmo (em que o papel principal cabe ao aluno, que desenvolve competências, associadas à aquisição de conhecimento, envolvendo-se em projetos – de forma autónoma, cooperativa e colaborativa – com os seus pares e sob a supervisão do professor).

## 2. O PERFIL DOS ALUNOS PARA O SÉC. XXI E O PROCESSO DE BOLONHA

A nossa carreira – já longa – de investigadora em Educação em Português e de docente do Ensino Superior e ainda de responsável pela supervisão de prática pedagógica (desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário inclusive) levou-nos a reconhecer que este documento – que foi criado para uma escolaridade obrigatória de doze anos – apresenta pontos de contacto com diretrizes definidas para o Ensino Superior que se está a tentar concretizar – desde os primeiros anos do séc. XXI – através da operacionalização do Processo de Bolonha. De facto, os descritores de Dublin (cf. Ministério da Educação e Ciência, 2014) estão associados ao desenvolvimento de competências (cf. Anexo 1):

- *Instrumentais*, ou seja, de natureza linguística, cognitiva, tecnológica e metodológica;
- *Interpessoais*, logo associadas a capacidades individuais viradas para a integração social;
- *Sistémicas*, permitindo perceber partes como elementos de um todo, combinando conhecimento, compreensão e sensibilidade.

Comparámos as competências associadas aos descritores de Dublin (cf. Ministério da Educação e Ciência, 2014) com as competências-chave cujo desenvolvimento é recomendado no *Perfil* (Gomes et al., 2017) e obtivemos os resultados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Afinidades entre os descritores de Dublin e o Perfil

Descritores de Dublin		Perfil dos alunos para o séc. XXI
Competências	Descritores	Competências
Instrumentais	Trabalhar a informação	Linguagens e textos Informação e comunicação
	Analisar e sintetizar Resolver problemas Aprender	Raciocínio Resolução de problemas
	Aplicar o conhecimento Adaptar-se a situações novas	Pensamento criativo
Interpessoais	Conhecer um segundo idioma Compreender as culturas e costumes doutros países Valorizar a diversidade e o multiculturalismo Adaptar-se a um contexto internacional	Linguagens e textos Informação e comunicação
	Liderar Investigar Desenhar e gerir projetos	Raciocínio e resolução de problemas Pensamento criativo Autonomia e desenvolvimento pessoal
Sistémicas		Pensamento criativo

A sua leitura não deixa dúvidas sobre os pontos de contacto entre as recomendações que constam dos dois documentos.

### 3. O ESTUDO

A leitura atenta de documentos desta natureza – relacionados com o Ensino Superior e outros níveis de escolaridade – tem-nos levado a encarar as nossas práticas de forma crítica, com o propósito de as adequar cada vez a estas exigências.

Assim, depois de termos reformulado o nosso programa de ação de acordo com os princípios do Processo de Bolonha – acima discutidos em relação com um documento fundamental que orienta a desejável inovação pedagógico-didática noutros níveis de ensino – começámos a desenvolver uma análise crítica das nossas práticas, com o intuito de as adaptar cada vez melhor ao perfil real dos estudantes e o propósito de os deixar cada vez mais próximos de um perfil ideal, que até nós gostaríamos de atingir. Logo, temos procurado determinar se as nossas práticas nos permitem desenvolver nos nossos estudantes as competências que esses documentos preconizam.

Na impossibilidade de o fazer para todas as unidades curriculares (UC) que lecionamos (pelo menos, de momento), decidimos focar-nos numa que faz parte do 1.º ano do plano de estudos de um mestrado de formação de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, procedemos à análise do guião desta UC para o corrente ano letivo (Sá, 2018), usando como categorias as competências que constam da tabela apresentada na secção anterior deste texto.

Os resultados dessa análise são apresentados na Tabela 2, em que, para não o alongar demasiado, recorreremos a siglas (cujas equivalências são apresentadas no Anexo 2).

Tabela 2. Competências desenvolvidas na unidade curricular

Descritores de Dublin		Perfil dos alunos para o séc. XXI	Guião da unidade curricular
Competências	Descritores	Competências	
Instrumentais	Trabalhar a informação	Linguagens e textos Informação e comunicação	<u>Competências</u> C1/C3/C5 <u>Objetivos</u> O2/O3/O4 <u>Métodos de ensino</u> M1/M2 <u>Avaliação</u> A1/A2/A3/A4
	Analisar e sintetizar Resolver problemas Aprender	Raciocínio Resolução de problemas	<u>Competências</u> C3/C5 <u>Objetivos</u> O3/O4 <u>Métodos de ensino</u> M1/M2 <u>Avaliação</u> A1/A2/A3/A4
	Aplicar o conhecimento Adaptar-se a situações novas	Pensamento criativo	<u>Competências</u> C2/C3 <u>Objetivos</u> O1 <u>Métodos de ensino</u> M1/M2 <u>Avaliação</u> A1/A2/A3/A4
Interpessoais	Conhecer um segundo idioma Compreender as culturas e costumes doutros países Valorizar a diversidade e o multiculturalismo Adaptar-se a um contexto internacional	Linguagens e textos Informação e comunicação	<u>Competências</u> C3/C4/C5  <u>Objetivos</u> O1/O3/O4
	Liderar Investigar Desenhar e gerir projetos	Raciocínio e resolução de problemas Pensamento criativo Autonomia e desenvolvimento pessoal	<u>Competências</u> C4 <u>Objetivos</u> O3/O4 <u>Métodos de ensino</u> M1/M2 <u>Avaliação</u> A1/A2/A3
Sistémicas		Pensamento criativo	<u>Competências</u> C2 <u>Objetivos</u> O1 <u>Métodos de ensino</u> M1/M2 <u>Avaliação</u> A1/A2/A3/A4

A leitura do quadro permite-nos concluir que há uma boa adequação entre os vários aspetos do guião da UC que tivemos em conta nesta análise (*competências, objetivos, métodos de ensino e avaliação*).

De facto, há coerência entre:

- Competências e objetivos, já que
  - O objetivo O1 (*Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português, com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa*) vai ao encontro das competências C2 (*Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos*) e C3 (*Mobilizar conceitos e processos relevantes no âmbito desta unidade curricular*),

- O objetivo O2 (*Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas*) se articula com a competência C1 (*Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida*),
- Os objetivos O3 (*Compreender outras perspectivas comunicadas oralmente e por escrito*) e O4 (*Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada*) ajudam a desenvolver as competências C4 (*Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional*) e C5 (*Exprimir-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes no âmbito desta unidade curricular*).
- A metodologia de ensino usada e os objetivos formulados para a UC, já que a realização da atividade essencial (planificação de atividades para a Educação Pré-Escolar ou o 1.º Ciclo do Ensino Básico) implica:
  - O recurso a conhecimentos específicos relacionados com o domínio da língua portuguesa (objetivos O1 e O2),
  - A mobilização de conceitos e processos relevantes para a promoção da educação linguística (objetivo O2),
  - Trabalho autónomo e em equipa para realizar o trabalho e para o apresentar a outrem (objetivo O3),
  - A comunicação (oral e escrita) para apresentar ideias, identificar problemas e propor soluções (objetivo O4).
- O Sistema de avaliação idealizado para a UC se articula em torno de dois eixos (comunicação oral *versus* comunicação escrita) e (trabalho individual *versus* trabalho em grupo), que são igualmente valorizados (visto que, somando as percentagens relativas ao peso de cada polo das duas oposições se obtém 50%).

Além disso, a metodologia de ensino usada na UC favorece a aprendizagem ativa:
- O facto de os estudantes escolherem o tema da planificação que vão produzir encoraja-os a fazerem uma procura ativa de material associado à UC;
- A produção de documentos relativos à planificação de atividades de ensino da língua materna e a sua fundamentação, feitas pelos estudantes organizados em grupos, implica:
  - O recurso a conceitos teóricos (abordados em apresentações orais feitas pelo docente e em textos por eles consultados, que resultam da investigação feita no campo de Educação);
  - A realização de trabalho em equipa, mas também de trabalho individual, o que promove o desenvolvimento da autonomia.
- As apresentações orais feitas pelos estudantes contribuem para uma aprendizagem ativa (através da discussão das ideias apresentadas pelos diversos grupos, em que intervêm estes e o docente).

Constata-se igualmente que, no seu conjunto, estes contribuem para desenvolver competências que constam dos descritores de Dublin (cf. Ministério da Educação e Ciência, 2014) e do *Perfil* (Gomes et al., 2017).

Permitiu-nos igualmente tomar consciência de uma falha no guião, que se prende com a atenção dada a outras línguas e culturas. Esta terá de ser superada, tanto mais que – de há dois anos para cá – resolvemos introduzir no guião uma perspetiva de *educação global* (cf. Oxfam, 2015). Temos feito um esforço nesse sentido através da abordagem de um dos temas da UC – *Transversalidade da língua portuguesa e sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita* (cf., por exemplo, Sá, 2012) – que procuramos relacionar com o valor do Português no mundo atual, o que chama a atenção para a interação da língua materna com outras línguas (Macário, Sá & Gomes, 2015; Sá, 2015a, 2017a; Sá, Silva & Macário, 2018).

Poderemos cruzar estas observações com as conclusões de um estudo que levámos a cabo durante alguns anos letivos, centrado nesta mesma UC e na análise de vários aspetos do desempenho dos estudantes e das suas representações, procurando relacioná-los entre si (cf., por exemplo, Sá, 2014a, 2014b).

No que diz respeito ao desempenho, constatámos que – ao longo desses anos letivos – a grande maioria dos estudantes obteve aprovação na UC, com classificações compreendidas entre os 10 e os 14 valores. Esta constatação tem lados positivos (visto que permite concluir que a organização da UC favorece o sucesso dos estudantes, sendo frequente não haver

reprovações) e lados negativos (porque as suas classificações finais se ficam por níveis medianos, o que sugere que não tiram o devido proveito dessa organização).

No que se refere às representações, concluímos que os estudantes consideravam que a metodologia de ensino adotada na UC contribuía para o desenvolvimento de competências (com destaque para a *colaboração*), essenciais para a co-construção de conhecimento didático. Como fatores positivos, referiam a metodologia de ensino adotada (nomeadamente a articulação teoria-prática e o acompanhamento feito pela docente, presencial e a distância) e os recursos didáticos usados na UC (com destaque para as TIC).

No guião da UC que analisámos neste texto (Sá, 2018), os recursos didáticos são mencionados:

- Na calendarização das sessões, em que se faz referência a um fórum de discussão *online* (Sá & Macário, 2014a);
- Na secção consagrada à bibliografia, que é ampliada aquando da abordagem de cada um dos temas previstos e inclui textos reguladores do sistema educativo português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015; Silva et al., 2016) e textos de investigadores da área nacionais e internacionais (divulgados em livros, revistas, atas de reuniões científicas e na internet).

Abordámos a importância do uso das TIC no âmbito desta UC em várias publicações.

No primeiro texto sobre este tema que publicámos (Sá & Macário, 2014b), focámo-nos no seu contributo para o desenvolvimento da colaboração através da análise da participação de alguns dos estudantes num dos fóruns de discussão *online* nela propostos aos estudantes intitulado *Ortografias* (Macário, 2013). Concluímos que, apesar de os recursos da *web 2.0* serem valorizadas no guião da UC, os estudantes nem sempre lhes davam o devido valor, porque tendiam a desvalorizar o papel desempenhado pela colaboração na sua formação.

Em textos posteriores (Sá, 2017b, 2017c), procurámos aprofundar esta questão através da análise das representações dos estudantes e concluímos que muitos deles têm uma conceção muito tradicional do processo de ensino e aprendizagem, reduzindo-o à transmissão de conhecimentos pelo professor e à sua absorção pelos alunos. Logo, valorizam pouco o desenvolvimento de competências e, quando o fazem – nomeadamente referindo-se à *colaboração* e à *reflexão* – vêem-nas como fatores importantes na aquisição de conhecimentos transmitidos por alguém. Além disso, confundem frequentemente colaboração e cooperação, esquecendo que a primeira implica articulação de esforços – que acontece quando todos os membros do grupo se implicam em todas as fases do trabalho a realizar, logo interagem em torno destas –, enquanto a segunda se restringe à sua justaposição – acontecendo nos grupos em que cada membro se ocupa de uma fase do trabalho e não interage com os outros em torno da sua tarefa, pelo que não há aprendizagem relativa a todos os aspetos do trabalho (Boavida & Ponte, 2002; Canha & Alarcão, 2008; Coutinho & Júnior, 2007).

Do mesmo modo, pensando ainda no recurso às TIC no âmbito desta UC, focámo-nos no papel que estas poderiam desempenhar no ensino dispensado pelo docente a partir da análise do respetivo guião.

Num primeiro texto (Sá, 2015b), concluímos que o recurso às TIC na UC em questão:

- Permitia efetivamente pôr o aluno no centro do processo educativo, porque todo o trabalho levado a cabo é articulado com um projeto cuja implementação exige trabalho em grupo, mas também individual (planificação de atividades);
- Ajudava os estudantes a recolher informação (através da consulta de *sites*, blogues, etc.), refletir sobre conceitos e princípios essenciais e confrontar as suas opiniões com as dos colegas do grupo e didatas de referência (em fóruns de discussão *online*), discutir ideias com o docente e os seus pares (a partir de apresentações orais – individuais ou coletivas – do trabalho realizado com apoio em documentos elaborados em *PowerPoint* ou *Prezi*);
- Sensibilizava os estudantes para o uso que é possível fazer destas tecnologias no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas;
- Levava-os a refletir sobre o uso de ferramentas da *web social* para desenvolver trabalho colaborativo docente.

Num texto posterior (Sá, 2016), demonstrámos que o processo educativo subjacente ao guião desta UC permite promover o *Pensamento crítico* nos estudantes, levando-os a trabalhar aspetos práticos através da planificação de atividades e a refletir sobre aspetos mais teóricos, que permitem fundamentar as práticas, nomeadamente através da participação nos fóruns de discussão *online*.

## 4. CONCLUSÕES

Em suma, para fechar este texto, poderemos dizer que um dos grandes esforços feitos em termos políticos e educativos, a nível mundial, para promover o exercício de uma cidadania ativa e crítica vai no sentido de definir competências essenciais à vida numa sociedade em constante mutação – que é aquela em que vivemos no séc. XXI – que são também transversais, porque podem ser desenvolvidas em vários contextos (nomeadamente – no caso da educação formal – em todas as áreas curriculares e, sobretudo, através de projetos em que estas interajam).

Com este propósito, têm sido publicados documentos relativos aos vários níveis da escolaridade obrigatória e, no caso do Ensino Superior, tem-se procurado implementar as diretivas do Processo de Bolonha.

A leitura crítica que fizemos de documentos desta natureza publicados em Portugal – nomeadamente o *Perfil dos alunos para o séc. XXI* (Gomes et al., 2017) – e o seu confronto com textos semelhantes relativos ao Ensino Superior – com destaque para os descritores de Dublin (cf. Ministério da Educação e Ciência, 2014) permitem-nos afirmar que há uma continuidade de pensamento e estratégia entre eles.

A análise crítica das nossas práticas de ensino numa universidade portuguesa – no caso concreto deste texto focada numa UC de um curso de segundo ciclo de Bolonha (mestrado profissionalizante) vocacionado para a formação de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico – revelou que a promoção de um ensino que faça do aluno o centro do processo educativo favorece o desenvolvimento de competências essenciais e transversais indispensáveis à adaptação à sociedade do séc. XXI, mas também que esse esforço pode ser prejudicado pelas concepções conservadoras dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), *Reflexir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Canha, M. B., & Alarcão, I. (2008). Práticas colaborativas na construção do conhecimento e da acção em Didáctica: um caso em Portugal. In M. I. Cunha & M. H. Abrahão (Eds.), *Actas do XIV ENDIPE, Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino, Trajectórias e Processos de Ensinar e Aprender: Lugares, Memórias e Culturas* (pp. 1-14). Porto Alegre, Brasil: ENDIPE.
- Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Coutinho, C. P., & Júnior, J. B. B. (2007). A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento. In *Atas do Colóquio da secção portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education* (pp. 1-10). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gomes, C. S. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em: <http://dge.mec.pt/perfil>
- Macário, M. J. (2013). *Ortografias*. Fórum de discussão. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Macário, M. J., Sá, C. M., & Gomes, B. (2015). Promoção da língua portuguesa no mundo através da sua abordagem transversal: um estudo na formação inicial de professores. *Revista da UIIPS*, 3(6), 370-384. Consultado em: <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS/issue/view/8>
- Ministério da Educação e Ciência (2014). *Descritores de Dublin: sintonizando as estruturas*

- educativas da Europa*. Consultado em:  
<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Descritores+Dublin/>
- Oxfam (2015). *Global Citizenship in the Classroom: A Guide for Teachers*. Oxford: Oxfam GB. Disponível em: <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>
- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra, N.º Temático "Investigação e Ensino"*, 364-372.
- Sá, C. M. (2014a). Desenvolvimento de competências no Ensino Superior através da inovação na metodologia de ensino e aprendizagem. In C. M. Sá (Org.), *Transversalidade III: das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade* (pp. 198-220), Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Propostas", 2. Aveiro: UA Editora. Consultado em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>
- Sá, C. M. (2014b). Developing competences in Higher Education through innovation in the teaching methodology. *Indagatio Didactica*, 6(4), 7-23. Consultado em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3020>
- Sá, C. M. (2015a). Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo: reflexões sobre a sua abordagem na formação de professores. In M. H. Ançã & M. J. Macário (Ed.), *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística* (pp. 133-159). Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Temas", 4. Aveiro: UA Editora.
- Sá, C. M. (2015b). TIC e formação em Didática de Línguas. In M. J. Gomes, A. J. Osório & L. Valente (Orgs.), *Atas da IX Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2015* (pp. 1038-1061). Braga: Universidade do Minho/Centro de Competência em TIC na Educação.
- Sá, C. M. (2016). Pensamento crítico, TIC e formação em didática de línguas. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 133-147. Consultado em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/682>
- Sá, C. M. (2017a). Promoção da língua portuguesa: estudos na formação em ensino. *Indagatio Didactica*, 9 (2), 95-106. Consultado em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/5059>
- Sá, C. M. (2017b). Fóruns de discussão e aprendizagem colaborativa: representações de estudantes. In M. J. Gomes, A. J. Osório & L. Valente (Orgs.), *Livro de Atas da X Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2017* (pp. 1329-1342). Braga: Universidade do Minho/Centro de Competência em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.
- Sá, C. M. (2017c). Fóruns de discusión y desarrollo del pensamiento crítico: concepciones de estudiantes. In *Memorias del III Seminario Internacional del Pensamiento Crítico*. Manizales: Universidade de Caldas.
- Sá, C. M. (2018). *Guião de Didática da Língua Portuguesa nos Primeiros Anos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M., & Macário, M. J. (2014a). *Transversalidades*. Fórum de discussão. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M., & Macário, M. J. (2014b). TIC e desenvolvimento de competências em trabalho colaborativo na formação em didática de línguas. *Indagatio Didactica*, 6(1), 480–503. Consultado em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2698/2553>
- Sá, C. M., Silva, M. C. V., & Macário, M. J. (2018). Representações sobre a língua portuguesa e sua promoção no mundo por futuros profissionais da Educação em formação. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, vol. 40. Consultado em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/acta> Doi: 10.4025/actascilangcult.v40i1.35286

Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento-Geral da Educação.

## Anexo 1 – Descritores de Dublin e competências a eles associadas<sup>2</sup>

Tipos de competências medidas:

- 1) *Competências instrumentais*: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas;
- 2) *Competências interpessoais*: capacidades individuais, tais como as competências sociais (interação social e cooperação);
- 3) *Competências sistémicas*: capacidades e competências relacionadas com o sistema na sua totalidade (combinação da compreensão, da sensibilidade e conhecimento que permitem ao indivíduo ver como as partes de um todo se relacionam e se agrupam).

Aspectos tidos em conta para a sua definição:

- 1) O novo paradigma educacional;
- 2) A necessidade de qualidade e o incremento do acesso ao emprego e a cidadania responsável;
- 3) A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior.

No que respeita à importância, os dois grupos consultados (empregadores e diplomados de toda a Europa) consideram que as competências mais importantes a desenvolver são:

- 1) A capacidade de análise e síntese;
- 2) A capacidade de aprender;
- 3) A habilidade para resolver problemas;
- 4) A capacidade de aplicar o conhecimento;
- 5) A capacidade de adaptar-se a situações novas;
- 6) A preocupação com a qualidade;
- 7) A capacidade para trabalhar a informação;
- 8) A capacidade de trabalhar autonomamente e em grupo.

No lado oposto da escala, aparecem:

- 1) A compreensão das culturas e costumes de outros países;
- 2) A valorização da diversidade e o multiculturalismo;
- 3) A habilidade de trabalhar num contexto internacional;
- 4) A liderança;
- 5) As capacidades de investigação;
- 6) O conhecimento de desenho e gestão de projetos;
- 7) O conhecimento de um segundo idioma.

Um aspeto surpreendente é a concentração das competências “internacionais” no lado inferior da escala em relação à sua importância.

<sup>2</sup> Cf. Ministério da Educação e Ciência, 2014.

## Anexo 2 – Legenda da segunda tabela

### Competências

C1 – Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida.

C2 – Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos.

C3 – Mobilizar conceitos e processos relevantes no âmbito desta unidade curricular.

C4 – Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

C5 – Expressar-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes no âmbito desta unidade curricular.

### Objetivos

O1 – Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa).

O2 – Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.

O3 – Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito.

O4 – Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada.

### Métodos de ensino

M1 – Apresentação e discussão de propostas, apresentadas pelos vários intervenientes (docente e alunos).

M2 – Trabalho individual e colaborativo, presencial e *online*, com recurso a ferramentas da *Web 2.0*.

### Avaliação

A avaliação é de tipo contínuo, contemplando cinco elementos, com pesos variados:

A1 – apresentações orais coletivas (2 x 10%)

A2 – apresentação oral individual (30%)

A3 – relatório escrito relativo ao trabalho desenvolvido no âmbito da UC (30%)

A4 – 1 reflexão crítica individual (balanço crítico do percurso na UC) (20%)