



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 06 – Ano III – 10/2014
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

As implicações do processo de Bolonha na formação de professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal

Elisabete Brito
Doutora em Educação
Instituto Politécnico da Guarda – Portugal
<http://lattes.cnpq.br/5493023280269579>
E-mail: beta@ipg.pt

Florbela Rodrigues
Doutora em Educação
Colaboradora
Instituto Politécnico da Guarda
(Guarda – Portugal)

Fátima Simões
Professor Associado
Professora Orientadora
Universidade da Beira Interior
(Covilhã – Portugal)

Resumo: Este trabalho resulta de uma investigação realizada sobre a criação dos novos cursos de Formação de Professores em Portugal. O objetivo foi analisar as implicações do processo de Bolonha na Formação de Professores existentes nas Escolas Superiores de Educação públicas portuguesas, a fim de aferir o modo como foram operacionalizadas essas mudanças, perceber os efeitos das mesmas nos nesses cursos e, consequentemente, no exercício futuro da profissão docente em

Portugal. Metodologicamente foi realizada uma análise documental dos relatórios de concretização do processo de Bolonha dessas instituições do ensino superior politécnico que oferecem Formação de Professores. Concluiu-se que na criação destas formações houve um insuficiente amadurecimento na elaboração dos planos de estudos apressadamente apresentados, muito devido à tardia promulgação do enquadramento legal que os definiu, de que resultaram vários conflitos legislativos.

Palavras-Chave: formação de professores, processo de Bolonha, documentos oficiais

Introdução

No contexto educativo atual é manifesta a influência das políticas supranacionais na determinação da educação superior europeia focada nos reptoos do processo de Bolonha. Assim, e não obstante as políticas educativas nacionais estarem protegidas “pelo princípio da subsidiariedade, a intrusão das instituições europeias emerge, indirectamente (...) e atinge as políticas de ensino superior em geral” (VEIGA & AMARAL, 2011, p. 40), o que se reflete necessariamente nos contextos educativos nacionais de cada país e, consequentemente, no contexto educativo do ensino superior português (CAMPOS, 2009; ANTUNES, 2005; TEODORO, 2003).

O processo de Bolonha, iniciado há mais de uma década, está na origem de toda uma mudança formal vivenciada no ensino superior europeu atual. Dele decorre a implementação do sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), a comparabilidade de graus assente na estrutura de três ciclos de estudos, a transparência, a equidade, a mobilidade e, em última instância, a empregabilidade dos estudantes, cidadãos europeus. Em Portugal, embora o processo seja mais recente, vivem-se igualmente, na esteira de Bolonha, profundas modificações estruturais no ensino superior, assentes no paradigma pedagógico do aprender-fazendo no qual o aluno deve assumir um papel de centralidade no seu processo de ensino e aprendizagem, e assistem-se efetivamente a necessidades crescentes de cooperação institucionais e de legibilidade na formação.

Portugal operacionalizou o processo de Bolonha através da promulgação do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, que definiu os primeiros princípios

reguladores para as reformas requeridas e introduziu as modificações necessárias para a sua implementação. Concisamente, essas mudanças consistiram na comparabilidade dos graus académicos ao nível do espaço europeu, na definição de uma estrutura de três ciclos (licenciatura, mestrado e doutoramento), na organização curricular em unidades de créditos acumuláveis e transferíveis nacional e internacionalmente e nos instrumentos de mobilidade durante e após a formação (DECRETO-LEI, n.º 42/2005).

Esta harmonização das estruturas do ensino superior tem por objetivo conduzir a uma Europa da ciência e do conhecimento e, mais concretamente, a um espaço comum europeu de ciência e de ensino superior de qualidade.

Em 2006 foi aprovado o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março que determina o sistema de Graus e Diplomas de Ensino Superior, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, cujo objetivo foi regulamentar as alterações introduzidas pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, definindo: i) a criação de condições para que todos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida; ii) a adoção de um modelo de ensino superior em três ciclos; iii) a transição de um modelo baseado na transmissão de conhecimentos para um modelo baseado no desenvolvimento de competências; iv) a adoção do sistema europeu de transferência e acumulação de créditos ECTS, baseado no trabalho do estudante, que desempenha neste processo um papel central.

A implementação do processo de Bolonha teve, assim, em Portugal, um impacto global na reestruturação de todos os cursos do Ensino Superior e, especialmente, na criação dos novos cursos de Formação de Professores, sujeitos a profundas reformas legislativas, corporizadas no Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, que aprova o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básicos e Secundários.

1. Objetivos

Tendo em conta as transformações ocorridas na formação dos futuros professores, foi objetivado investigar analisar as implicações do processo de Bolonha na Formação de Professores existentes nas Escolas Superiores de Educação públicas portuguesas; aferir como foram operacionalizadas as mudanças nos domínios político e administrativo que as legislou no contexto nacional; e, ainda, observar o modo como as Instituições de Ensino Superior as materializaram e operacionalizaram, procurando perceber, através da análise os relatórios de concretização do processo de Bolonha produzidos pelas Escolas Superiores de Educação, os efeitos destas modificações nos cursos de Formação de Professores e, consequentemente, no exercício futuro da profissão docente em Portugal.

2. Metodologia

Atendendo à natureza deste estudo, o análisisede estudo foi sujeito a uma análise documental, sendo constituído pelos relatórios de concretização do processo de Bolonha, tornados obrigatórios pelo Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de junho, mas apenas analisados nos cursos de Formação de Professores das Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos portugueses.

Os relatórios de concretização do processo de Bolonha cumprem o requisito legal disposto no Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de junho, de que resulta a seguinte redação:

“2 — Ao título IV do decreto-lei nº 74/2006, de 24 de Março, é aditado um capítulo V, com a epígrafe «Concretização do Processo de Bolonha», integrado por um Artigo 66º-A”, que define, no n.º 1, a necessidade de os estabelecimentos de ensino superior elaborarem “anualmente, um relatório acerca da concretização dos objectivos do Processo de Bolonha” (DECRETO-LEI nº 107/2008).

Por outro lado, e ainda segundo o mesmo enquadramento legal, passou a estar regulamentada a necessidade das Instituições de Ensino Superior (IES) acompanharem a implementação do Processo de Bolonha ao longo do tempo, através da publicação de um relatório anual que evidenciasse as estratégias

prosseguidas, as metodologias aplicadas, os métodos de trabalho desenvolvidos, com a dupla finalidade de aprofundar a concretização efetiva deste processo e de transmitir as experiências a outras instituições. Neste contexto, o n.º 7 do mesmo Decreto-Lei refere que “o relatório é elaborado para os anos lectivos de 2006-2007 a 2010-2011, inclusive, e é publicado no sítio da Internet do estabelecimento de ensino até 31 de Dezembro seguinte ao término do ano lectivo a que se reporta” (DECRETO-LEI n.º 107/2008).

Definido o *corpus* de análise, e partindo do pressuposto de que todas as IES teriam cumprido essa exigência legal e que, consequentemente, elaboraram e tornaram públicos nas suas páginas Web os relatórios de concretização do processo de Bolonha, o primeiro objetivo foi procurar os documentos nas respetivas páginas das IES politécnico, que onde são oferecidos cursos de Formação de Professores.

Numa primeira análise, verificou-se que, no panorama nacional, são 13 as IES politécnico que possuem cursos de Formação de Professores, encontrando-se todos estruturados segundo o novo modelo definido para esta formação, em função do estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março que, no sentido da construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), define que a meta nacional é que “no ano letivo 2009/2010 todos os ciclos de estudos estejam organizados de acordo com o novo modelo”.

Iniciada a pesquisa dos referidos documentos em cada uma das IES em análise, verificou-se que muitos não se encontravam disponíveis para livre acesso nas páginas Web das IES. A primeira dificuldade surgiu assim desta constatação, o que dificultou a pesquisa inicial, obrigando a que os relatórios tivessem de ser pedidos institucionalmente via correio eletrónico para as direções/presidência da IES em causa, tendo havido uma instituição recusou formalmente o pedido por escrito.

O processo de recolha dos documentos foi assim difícil e os documentos encontrados apresentaram algumas disparidades quer na forma, quer no conteúdo (SAINT-GEORGE, 1997) e mesmo na organização do discurso (QUIVY & CAMPENHOUT, 2003), o que sustenta a ideia apresentada de que “quem trabalha com documentos deve superar alguns obstáculos (...) é impossível transformar um

documento, é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso” (SÁ-SILVA et al, 2009, p. 8).

Os documentos encontrados foram sujeitos a uma análise documental, categorial e de conteúdo. Este método de análise de âmbito paradigma qualitativo, possui nas Ciências Sociais e Humanas (BOGDAN & BIKLEN, 2010; DENZIN & LINCOLN, 2006), um campo de investigação com domínio próprio (FERNANDES, 1991). Este procedimento metodológico permite a realização de uma investigação descritiva, cuja ênfase se centra mais no processo do que nos resultados. Os dados recolhidos são expressos em forma de palavras e frases e os resultados da investigação apoiam-se em citações fidedignas aferidas com base nos dados fornecidos pelos documentos originais (BOGDAN & BIKLEN, 2010; CAMPOS, 2009).

Na perspetiva de BARDIN (2007), os documentos selecionados, tiveram em conta as regras da *homogeneidade*, uma vez que obedecem a critérios de escolha objetivos, as regras da *pertinência* por se adequarem aos objetivos que originaram a análise, bem como as regras da *representatividade*, por serem suficientemente representativos da realidade factual que se pretendeu estudar. Nos documentos recolhidos para a investigação, procurou-se assegurar ainda o princípio da *credibilidade* (QUIVY & CAMPENHOUT, 2003) porque o objeto de análise foi constituído por fontes primárias, os relatórios de concretização do processo de Bolonha nas IES, tendo-se procurado seguir com rigor e exatidão as informações veiculadas pelos mesmos.

No momento que se definiu como sendo de exploração de material, procedeu-se à leitura do objeto de análise central da investigação — os relatórios de concretização do processo de Bolonha, agrupando-se a informação em categorias. É a designada “fase da codificação” (BARDIN, 2007, p. 97), momento em que os dados brutos são transformados em dados organizados “de forma lógica, coerente e sucinta” (PACHECO, 1995 citado em CAMPOS, 2009,p.72). Para BARDIN (2007,p. 72), a unidade de registo é “uma unidade de significação a codificar e corresponde ao seguimento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização”. Na ótica de FLORES (1994) a codificação é o processo físico através do qual se realiza a categorização, sendo os códigos representativos das

categorias representados em números ou abreviaturas de palavras dos respetivos nome das categorias. Ainda na perspetiva do mesmo autor, as categorias podem ser definidas *a priori* de acordo com as questões da investigação ou *a posteriori* de acordo com os dados obtidos, enquadrando-se este último procedimento em uma análise de natureza interpretativa.

No caso deste estudo, privilegiou-se a categorização das unidades temáticas/semânticas, uma vez que o interesse dos investigadores se situou ao nível da interpretação geral do conteúdo, tendo em conta as diferentes temáticas abordadas, mais do que o nível da análise sintática e, consequentemente, da existência e/ou repetição de uma determinada palavra. A definição das categorias foi realizada através das abreviaturas de palavras e a sua definição foi realizada *a posteriori*, uma vez que resultou da análise interpretativa do investigador.

3. Amostra

Das treze IES politécnico que possuem cursos de Formação de Professores, foi possível aceder a 12 IES e analisar, inicialmente, 30 relatórios de concretização do processo de Bolonha e, numa segunda fase, cuja análise incidiu apenas sobre os documentos dos cursos de formação de professores, foram sujeitos a análise 14 relatórios relativos a oito IES.

4. Procedimentos

O estudo organizou-se em três fases. Na primeira fase, partiu-se da análise do requisito legal expresso pelo Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de junho — Artigo 66.º-A que, definindo a obrigatoriedade das IES elaborarem, anualmente, um Relatório de Concretização do Processo de Bolonha, é explícito acerca da informação que genericamente deve ser considerada na elaboração dos mesmos, tendo-se criado a Matriz Geral 1 (figura 1) com as Categorias definidas pela Lei (CdL), tal como se representa na figura infra.

CdL1 – Elaboração e publicação dos relatórios		
CdL2 – Mudanças pedagógicas operadas	CdL2a	Desenvolvimento de competências dos estudantes/ECTS
	CdL 2b	Aprendizagem autónoma/desenvolvimento de competências transversais
CdL3 – Indicadores de progresso das mudanças realizadas		
CdL4 –Indicadores objetivos (n.º de horas de contacto/outras/horas globais)		
CdL5 – Medidas de apoio	CdL5a	Medidas de apoio à promoção do sucesso escolar
	CdL5b	Medidas de apoio ao desenvolvimento de competências extracurriculares
	CdL5c	Medidas de estímulo à inserção na vida ativa
CdL6 –Instrumentos institucionais de monotorização (inquéritos a estudantes e docentes)		

Figura 1 — Matriz geral 1: Explicitação das Categorias definidas pela Lei (CdL)

Fonte: própria

A segunda fase resultou do aprofundamento da leitura dos documentos em análise, tendo-se encontradonovas informações que, no seguimento dos pressupostos do processo de Bolonha, se revelaram, na perspetiva do investigador, de interesse para o estudo. Essa constatação levou à criação de uma nova matriz – a Matriz Geral 2 (figura 2), que resultou numa segunda fase de análise, apenas destinada à apresentação destas “novas categorias”, as quais são designadas de

Categorias (C) seguidas do número sequencial, à semelhança do modo como foram operacionalizadas as categorias da matriz anterior, tal como se representa na figura abaixo.

Categorias	Subcategorias	
C1		Metodologia de Concretização do Processo de Bolonha
	C1a	Medidas de adequação ao Processo de Bolonha
	C1b	Definição de perfis dos alunos
	C1c	Suplemento ao Diploma
	C1d	Estudante a tempo parcial
	C1e	Regime de ingresso dos alunos (maiores de 23 anos e concursos especiais)
	C1f	Elaboração de regulamentos diversos
C2	C1g	Parcerias, projetos e avaliações de entidades externas nacionais e internacionais/Sistema de Garantia da Qualidade
		Concretização de medidas pedagógicas e de ensino e aprendizagem
	C2a	Mobilidade de professores/alunos (<i>outgoing – incoming</i>)
	C2b	Aprendizagem ao longo da vida/Programas e formação contínua
	C2c	Formação/atualização pedagógica de docentes
	C2d	Envolvimento/Formação de estudantes no Processo de Bolonha
	C2e	Estruturas, recursos pedagógicos e medidas de apoio a estudantes

Figura 2 — Matriz Geral 2: Explicitação das Categorias e subcategorias definidas pelo investigador (C)

Fonte: própria

Finalmente, e atendo a que análise dos cursos de formação de professores é indubitavelmente o cerne da investigação, foi objetivo desta fase analisar apenas os

relatórios das IES politécnico que, nos relatórios de concretização do processo de Bolonha, tratam explicitamente dos cursos de formação de professores.

Partindo do exposto no enquadramento legal foram então definidas as primeiras seis categorias e cinco subcategorias designadas de *Categorias definidas pela Lei (CdL)* que, agrupadas numa matriz, constituíram a primeira fase de análise (figura1).

A segunda matriz de análise, da inteira responsabilidade do investigador, define duas grandes categorias, C1 e C2, as quais se subdividem sequencialmente pelas letras do alfabeto (C1a, C1b ou C2a, C2b), até se esgotarem todas as informações consideradas relevantes para o objeto de estudo. Nesta nova matriz de análise as informações foram apenas abordadas em relação às categorias definidas não havendo a preocupação de as organizar por IES (figura 2).

Finalmente, sendo a análise do curso de Formação de Professores o cerne desta investigação, foi objetivo deste ponto analisar apenas os relatórios das IES politécnico que, nos Relatórios de Concretização do Processo de Bolonha, tratam explicitamente dos cursos de formação de professores.

Nessa sequência, e como foi referido, o *corpus* em análise, inicialmente composto por 30 relatórios, é agora constituído por 14 documentos que emitiram relatórios de concretização do processo de Bolonha, especificamente das suas Escolas Superiores de Educação, o que permitiu obter uma perspetiva mais aprofundada de como se processou a criação dos novos cursos de Formação de Professores nestas IES politécnico portuguesas.

Deve acrescentar-se que 6 dos relatórios que agora constituem este *corpus* de análise nuclear são recorrentes, uma vez que de trata dos mesmos documentos analisados nas Matrizes Gerais 1 e 2, visto que algumas das IES apenas publicaram Relatórios de Concretização do Processo de Bolonha das suas Unidades Orgânicas. Neste caso, e por serem aqueles que especialmente interessavam ao âmbito desta investigação, observaram-se apenas os documentos das ESE que possuem cursos de Formação de Professores. Contudo, na análise realizada para a definição das Matrizes Gerais 1 e 2 houve a preocupação de, deliberadamente, se omitirem especificamente as referências a esses cursos nas respetivas instituições. Nessa sequência, este novo procedimento metodológico que resume a centralidade do

estudo desta investigação é possível “revisitar” os documentos com o mesmo olhar atento, mas agora focando apenas a atenção no objeto central do estudo: a Formação de Professores à luz do paradigma de Bolonha.

Nesta análise, retoma-se o procedimento adotado para a análise da Matriz Geral 1, tratando cada IES individualmente por se pretender fazer uma análise o mais exaustiva possível. Metodologicamente neste ponto, e como foi oportunamente referido na explicitação dos procedimentos metodológicos, foram inicialmente analisados os 1º ciclos de estudos – Curso de Educação Básica (CEB), seguidos da análise dos cursos de 2º ciclo existentes na diferente IES analisadas nos seguintes domínios de especialização Mestrado 1 (M1) — Mestrado em Educação Pré-Escolar; Mestrado 2 (M2) — Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico; Mestrado 3 (M3) — Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico; Mestrado 4 (M4) — Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, conforme os casos.

No sentido de clarificar a análise, elaborou-se em tabela uma síntese para cada IES, a qual apresentou, numa perspetiva quantitativa, não só a repartição das horas de cada plano curricular observado (horas totais, horas descritas e horas omissas), mas também a sua distribuição pelas diferentes tipologias: T= ensino Teórico, TP= ensino Teórico-Prático, PL= Prática Laboratorial, OT= Orientação Tutorial, TC= Trabalho de Campo, S= Seminário, E= Estágio, O= Outras e P= Prática.

Conclusões

Pelo que ficou exposto, procurou compreender-se, através da análise dos documentos centrais desta investigação — os relatórios de concretização do processo de Bolonha, a dinâmica de operacionalização dos pressupostos de Bolonha nas IES politécnico que oferecem Formação de Professores, procurando avaliar o seu impacte efetivo nesta formação e aferir as principais mudanças operadas, agilizadas e efetivamente concretizadas nesta formação. Procurou-se, em suma, perceber como mudou a Formação de Professores no contexto de Ensino Superior Português e de que modo foi efetivada essa mudança nas ESE, no sentido

de se avaliar o cumprimento dos requisitos legais exigidos para esta “nova” formação.

A primeira observação geral prendeu-se como a rápida adequação dos cursos de ensino superior no contexto português. Como foi referido, o elevado número de propostas submetidas para a adequação de cursos tem sido compreendida como um indício de superficialidade nas mesmas, sobretudo devido ao escasso tempo dado pela tutela às IES para a sua apresentação.

No que concerne especificamente à Formação de Professores, e apesar do Processo de Bolonha ter sido iniciado em 1999, não houve até 2004 iniciativas governamentais dirigidas especificamente à sua concretização. O processo de transição foi especialmente difícil, porque contrariamente à maioria dos cursos que sofreram apenas processos de adequação dos seus ciclos de estudos ao paradigma de Bolonha, no caso dos cursos da Formação de Professores houve a necessidade de se criarem cursos de raiz que substituíram integralmente os cursos até então vigentes no ensino superior português. Para além disso, a desinformação generalizada, a par da tardia promulgação de legislação específica em relação à matéria, o que só viria a acontecer em 2007 através do decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro, originou apreensão no seio das IES que possuíam cursos de Formação de Professores e consequente posterior adequação apressada dos cursos a Bolonha (AMARAL, 2005; EHRENSPERGER, 2009).

Esta realidade, aliada às profundas transformações ocorridas em Portugal ao nível da Formação de Professores em geral, trouxe naturalmente críticas acérrimas de ordem diversa e algum ceticismo por parte de alguns, professores, investigadores e mesmo estudantes (CACHAPUZ, 2009; OLIVEIRA & HOLAND, 2008; CEIA, 2007), alegando uma profunda desconfiança em relação às formações *nascidas* do processo de Bolonha, onde a Formação de Professores se alterou substancialmente, não obstante se ter aumentado o nível académico dos professores para o 2º ciclo (equivalente ao mestrado).

A medida legislativa que está subjacente a esta nova formação não deixa, por isso, de ser olhada com alguma desconfiança, sobretudo por alguns professores desses níveis de ensino, já no ativo, uma vez que dela emerge a figura de um novo

perfil de professor que pode estar habilitado para lecionar, por exemplo, no 1º ciclo do Ensino Básico e nas áreas de docência definidas pelo enquadramento legal do 2º ciclo do Ensino Básico (Português, Matemática, História/Geografia e Ciências da Natureza, se optar pelo mestrado profissionalizante do domínio 4 (M4), o que, na perspetiva de vários investigadores, é bastante discutível e criticável (CEIA, 2007; CACHAPUZ, 2009; REIS & CAMACHO, 2009).

Na perspetiva de CEIA (2007), este novo quadro de domínios generalistas das habilitações profissionais para a docência é uma completa novidade para as IES, que tiveram de rapidamente adequar-se a um tipo de formação para o qual não estavam preparadas, sendo preocupante, segundo o autor, o facto de esta nova formação não encontrar relação com as reformas ocorridas no ensino superior no âmbito do Processo de Bolonha, não sendo, por isso, compatível com os grupos monodisciplinares definidos pelo Decreto-Lei n.º27/2006, de 10 de fevereiro.¹

Também os docentes atuais da(s) área(s) consideram que estes “novos” professores não ficam devidamente preparados para o exercício da profissão. Por sua vez, também os professores cooperantes que acompanham estes jovens formandos nas escolas durante a sua Prática de Ensino Superior (PES) consideram que estes novos professores não ficam devidamente preparados para o exercício da profissão, existindo consequentemente alguma desconfiança em relação à nova Formação de Professores (SOUSA, 2009).

¹ A recente promulgação do Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio veio resolver alguns aspectos desse conflito legislativo, introduzindo um enquadramento legal mais consentâneo com a realidade portuguesa, sobretudo ao nível dos Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico.

Existe, no seio das próprias IES formadoras algum desconforto no que concerne sobretudo à diminuição substancial da PES, o que foi confirmado pela análise dos planos curriculares das formações de 2º ciclo concretizadas neste estudo. De facto, as instituições, obrigadas ao cumprimento da exigência legislativa trazida pelo Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro, foram obrigadas a reduzir a PES para um semestre em cada um dos níveis de ensino, o que representa, indubitavelmente, uma grande perda ao nível do contacto dos estudantes com a prática pedagógica nas escolas, e resulta numa diminuição de aquisição de aprendizagens no contexto da sala de aula, dando-se por isso menos relevância ao paradigma do aprender-fazendo, preconizado por Bolonha. De facto, nesta nova formação, o estudante, futuro professor, possui menor contacto com a realidade educativa efetiva, em virtude do que estágio (atual PES) estar substancialmente reduzido nos planos de estudos dos diferentes mestrados, fruto da diretriz legal supracitada.

Apesar disso, alguns autores defendem que “esta mobilidade permite aos professores acompanhar os alunos por um maior período de tempo e flexibiliza a gestão dos recursos humanos e as trajetórias profissionais” (Ferreira & Mota (2009, p. 81), sendo este um modelo que é aliás seguido em muitos países, sobretudo do norte da Europa, com resultados muito positivos (de que são exemplo a Finlândia, a Dinamarca, a Suécia, entre outros). Não obstante existirem posições mais otimistas, fica indubitavelmente a ideia de que, ao nível da Formação de Professores, houve de facto pouca ponderação e um frágil amadurecimento entre o que foi e o que podia, efetivamente, ter sido feito, resultante da urgênciade se copiarem os modelos europeus para o EEES, descurando a especificidade e a realidade da política educativa nacional.

As políticas de harmonização da formação das IES, e naturalmente da Formação de Professores, devem, acima de tudo, respeitar o pluralismo dos percursos europeus de formação porque “a Europa é muito mais diferença do que unidade. Acabar com essa diferenciação é deseuropeizar a Europa” (ALARÇÃO, 2007, p. 51), pelo que embora o objetivo seja fazer convergir e harmonizar os graus de ensino superior, não se pode colocar em causa a pluralidade de cada formação (CACHAPUZ, 2009). Nesse sentido, a formação inicial e contínua de professores

deve ser articulada numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. Tal implica um planeamento estratégico de longo prazo, muitas vezes inexistente nas políticas de formação atuais. A concretização de políticas de Formação de Professores implica novos papéis para a escola, as IES, e, naturalmente, para os professores. Por isso,

“de um modo geral, as mudanças até agora conseguidas com a implementação do Processo de Bolonha são sobretudo de ordem formal (estrutura de graus e número de ECTS). Por resolver estão, ainda, as questões substantivas relativas a mudanças de ordem pedagógica sobretudo nas metodologias de ensino e de aprendizagem, perfis de competências e produtos das aprendizagens (*learning outcomes*). A adoção do sistema ECTS pressupõe uma clara definição prévia (descritores das aprendizagens) de saberes (conhecimentos, capacidades e atitudes) que se espera os estudantes adquiram no quadro de um novo paradigma de ensino centrado no aluno (...). Por isso mesmo, o seu cálculo deve ser feito em função da carga de trabalho global do aluno e não nas horas de contacto.”(CACHAPUZ, 2009, p. 114)

Na perspetiva deste investigador, o trajeto foi realizado inversamente, atendendo-se mais à vertente da política institucional (com a urgência de definição da estrutura de graus e dos ECTS), os quais não foram muitas vezes devidamente definidos, como se constatou ao longo do estudo, do que às necessárias implicações dessa atitude ao nível do desenvolvimento curricular que foi nitidamente descurada, uma constatação também evidente na análise concretizada, nomeadamente pela clara desvalorização das horas de OT por oposição à sobrevalorização das horas de TP nos planos de estudos, bem como pela aleatoriedade distribuição do trabalho autónomo do estudante, o que reflete que, não obstante a incrementação de todos os pressupostos teóricos do processo de Bolonha e das inúmeras alterações formais por ele introduzidas no ensino superior europeu e no ensino superior português em particular, muito pouco mudou efetivamente na prática de ensino.

Outra das constatações evidentes teve a ver com a mobilidade dos estudantes no espaço europeu. Nesse sentido, refere-se explicitamente a Declaração da Sorbonne (1998), um dos documentos pioneiros daquele que viria a ser designado de processo de Bolonha, segundo a qual se manifestaram um conjunto de intenções, de que são exemplo a ideia de formação ao longo da vida, da cooperação e da mobilidade, da comparabilidade, da equivalência e da harmonização dos sistemas educativos, da flexibilidade do sistema de créditos ECTS e de semestres. Contudo, e

contrariando não só o previsto pela determinação supranacional expressa nesse documento, mas também o previsto na legislação nacional determinada pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março que define explicitamente a organização dos ciclos de estudos em semestres, verificou-se, na análise dos planos de estudos do CEB e dos cursos de 2º ciclo da Formação de Professores a existência de unidade curriculares(disciplinas) de tipologia anual, o que, sendo inexplicável do ponto de vista legislativo, pode dificultar a efetiva mobilidade dos estudantes.

Este estudo permitiu constatar que o Processo de Bolonha introduziu modificações nas IES, mostrando que foi feito um esforço pelo Governo português para enquadrar as diretrizes emanadas da União Europeia decorrentes do processo de Bolonha na legislação nacional, criada especificamente para o efeito. Percebeu-se ainda que houve um grande esforço de operacionalização por parte das IES e, naquilo que aqui é relevante, por parte das ESE que, concretamente ao nível da Formação de Professores, tratando-se de um processo inteiramente novo, legislado tardiamente e efetivado com demasiada rapidez, fizeram o possível para que a base legislativa fosse cumprida, ainda que por vezes se tenham detetado incongruências na análise dos documentos centrais deste estudo: os relatórios de concretização do processo de Bolonha, as Leis nacionais que legislaram a Formação de Professores em Portugal e, naturalmente, os próprios planos de estudo dessas formações. Incoerências que, contudo, no entender do investigador, pesam mais do lado da tutela que demonstrou demasiada permissividade na aceitação das propostas recebidas, do que do lado das IES, que mais não fizerem do que tentar cumprir o estipulado legalmente num tempo que se sabe foi demasiado curto para a necessária maturação do processo.

O impacto das mudanças na Formação de Professores em Portugal foi profundo e dada a inerente juventude do processo, muita coisa terá eventualmente de ser repensada nesta formação, em prol do exercício de um ensino de qualidade, no que concerne concretamente ao nível da actual (e futura) formação de professores.

Abstract: This work results from an investigation on the creation of new courses for Teacher Training in Portugal. The aim was to analyze the implications of the Bologna Process in Teacher Training Colleges of the existing Portuguese public education. In order to assess how these changes were operationalized, understand their effects in these courses and hence the future exercise of teaching profession in Portugal. Methodologically, a documentary analysis of implementation reports of the Bologna process was held to the polytechnic institutions offering Teacher Training. The conclusion is that the creation of these formations was maturely insufficient when elaborating the studies plan presented hastily, most due to the late promulgation of the legal framework that defined them, which resulted in several legislative conflicts.

Keywords: teacher training, the Bologna process, official documents

Referências

ALARÇÃO, R. **A Europa é muito mais diferença do que unidade. Acabar com essa diferenciação é deseuropeizar a Europa.** Comentário em *Políticas de Educação/Formação: estratégias e práticas*, Lisboa, CNE, p. 51-52. 2007.

AMARAL, A. **Bolonha, o ensino superior e a competitividade económica.** O processo de Bolonha e a formação dos educadores portugueses. In Serralheiro, J.P. (org). Porto: Profedições, pp. 35-45. Disponível em: http://www.ispa.pt/biblioteca/localizacao_do_documento/e3.htm. Acesso em: 15 de abril de 2012. 2005.

AMARAL, A. **A Reforma do Ensino Superior Português.** *Políticas do Ensino Superior*, ano 1, n.º 1, julho de 2009. Lisboa: CNE, pp.17-37. Disponível em: http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.pesquisa%20documental.pdf. Acesso em: 28 de abril de 2012. 2007.

AMARAL A., Veiga, A., Rosa, M.J. **Inquérito às instituições de ensino superior sobre adequação de cursos no âmbito do processo de Bolonha.** Matosinhos, CIPES. 2007.

ANTUNES, F. **Globalização e europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses.** *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 47, pp. 125-143.

Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n47/n47a07.pdf>. Acesso em: 1 de abril de 2012. 2005.

BARDIN, L..**Análise de conteúdo** (edição revista e atualizada). Lisboa, Edições 70, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.**Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos** (edição revista e atualizada). Porto: Porto Editora. 2010.

CACHAPUZ, A. **O processo de Bolonha e a formação de professores: dilemas, realidades e perspectivas**. Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFP), vol. 1, n.º 2, setembro, pp.104-117. Disponível em: http://200.252.29.37/FACEC/revista_eletronica/index.php/formacaodeprofessores/article/view/101. Acesso em: 13 de setembro de 2013. 2009.

CAMPOS, M. G. A.**Aprendizagem ao Longo da Vida e a sua contextualização na organização curricular do 1º ciclo** (Tese de doutoramento). Universidade do Minho. Disponível em: repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11180/1/tese.pdf. Acesso em: 17 de novembro de 2011. 2009.

CEIA, C.**O Futuro Próximo da Formação de Professores em Portugal**. Disponível em:www2.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/Educacao/que_profs_formar.pdf. Acesso em: 3 de Julho de 2012.2007.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE. Declaração conjunta sobre a harmonização da arquitetura do sistema europeu do ensino superior. Disponível em:http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm. Acesso em:15 de dezembro de 2011. 1998.

EHRENSPERGER, R.**Políticas e Práticas Curriculares no Ensino Superior — Brasil/Portugal** (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Disponível em:repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10160/7/tese.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2012. 2010.

FERNANDES, D.**Notas sobre os paradigmas da investigação em Educação**. In Revista Noesis, n.º 18, pp. 64-66., em Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2012. 1991.

FERREIRA, A., MOTA, L.**Do magistério Primária a Bolonha — Políticas de formação de professores no ensino primário**. Exedra — Educação e Formação.,

Disponível em:www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf. Acesso em:10 de maio de 2012. 2009.

FLORES, J.Análisis de datoscualitativos – Aplicaciones a la investigacióneducativa. Barcelona: PPU. 1994.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA.**Escola Superior de Educação de Bragança.** Disponível em:http://www.espb.pt/portal/page?_pageid=575,1&_dad=portal&_schema=PORTAL. Acesso em: 24 de agosto de 2011.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA.**Escola Superior de Educação de Beja.** Disponível em:<https://www.ipbeja.pt/UnidadesOrganicas/ESE/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 24 de agosto de 2011.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO. **Escola Superior de Educação de Castelo Branco.** Disponível em:<http://www.ipcb.pt/ESE/>. Acesso em: 24 de agosto de 2011.

INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA. **Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto da Guarda.** Disponível em:<http://www.esecd.ipg.pt/>. Acesso em: 24 de agosto de 2011.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRA. **Escola Superior de Educação de Leiria.** Disponível em <http://www.esecs.ipleiria.pt/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 24 de agosto de 2012.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA. **Escola Superior de Educação de Lisboa.** Disponível em: <http://www.eselx.ipl.pt/Eselx/Default.aspx>. Acesso em: 24 de agosto de 2012.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE.**Escola Superior de Educação de Portalegre.** Disponível em: <http://www.esep.pt/> Acesso em:1 de março de 2012.

INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO. **Escola Superior de Educação do Porto.** Disponível em:<http://www.eso.ipp.pt/cursos/mestrados/>. Acesso em: 24 de agosto de 2011.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM. **Escola Superior de Educação de Santarém.** Disponível em:http://si.eso.ipsantarem.pt/ese_si/web_page.inicial. Acesso em: 24 de agosto de 2011.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL. **Escola Superior de Educação de Setúbal.** Disponível em:http://www.si.ips.pt/ese_si/web_page.inicial Acesso em 24 de agosto de 2011.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VIANA DO CASTELO. **Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.** Disponível em:<http://portal.ipvc.pt/portal/page/portal/ese>. Acesso em:24 de agosto de 2011.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU. **Escola Superior de Educação de Viseu.**,Disponívelem:
<http://www.esev.ipv.pt/?AspxAutoDetectCookieSupport=1>.Acesso em: 24 de agosto de 2011.

PT. DECRETO-LEI N.º 42/2005, de 22 de fevereiro. **Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior.** Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. *Diário da República*, 1.ª Série-A — N.º 31, pp. 1494-1499. 2005.

PT. DECRETO-LEI N.º 27/2006, de 10 de fevereiro. **Grupos de recrutamento para efeitos de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.** Ministério da Educação. *Diário da República*, 1.ª Série A — N.º 30, pp. 1095-1099. 2006.

PT. DECRETO-LEI N.º 74/2006, de 24 de março. **Graus académicos e Diplomas do Ensino Superior.** Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Diário da República*, 1.ª Série - A — N.º 60, pp. 2242–2257. 2006.

PT. DECRETO-LEI N.º 43/2007 de 22 de fevereiro. **Regime jurídico da Habilitação Profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básicos e Secundários.**Ministério da Educação.*Diário da República*, 1.ª série — N.º 38, p. 1320-1328. 2007.

PT. DECRETO-LEI N.º 107/2008, de 25 de junho, **Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior.** Assembleia da República. *Diário da República*, 1.ª Série — N.º 121, pp. 3835–3853.2008.

PT. LEI n.º 49/2005, de 30 de agosto. **Lei de Bases do Sistema Educativo, Assembleia da República.** *Diário da República*,1.ª Série-A — N.º 121, pp. 5122 - 5138. 2005.

QUIVY, R., VAN C. L.**Manual de investigação em Ciências: reflexão crítica**3^a ed. Lisboa: Gradiva.2003.

SAINT-GEORGES, P. **Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político.** In L. Albarello, F. Digneffe, J. P. Hiernaux, C. 1997.

SÁ-SILVA, J., ALMEIDA, C., GUIDANI, J. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, ano 1, n.º 1., Disponível em: http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.pesquisa%20documental.pdf. Acesso em: 28 de abril de 2012.2009.

SOUSA, C. **Bolonha na formação inicial de professores em Educação Básica** In X congresso Galego-Português de psicopedagogia. Instituto de Educação e Psicologia- Universidade do Minho. Braga, pp. 1430-1439.2009.

UNIÃO EUROPEIA. **Processo de Bolonha: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior: Declaração de Bolonha.** Disponível em:http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf. Acesso em:31 de outubro de 2012, 1999.

VEIGA, A, AMARAL, A. **Uma interpretação do olhar da História sobre Bolonha.** História. Revista da FLUP, Porto, IV Série, Vol. 1, pp. 29-40.2011.

Texto científico recebido em: 10/09/2014

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review - Análise do Texto Anônimo*)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 31/10/2014

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

www.facebook.com/revistavozesdosvales

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico divulgado nos programas brasileiros *Stricto Sensu* (Mestrados e Doutorados) e em universidades de 38 países, em diversas áreas do conhecimento.