



AVALIANDO BOLONHA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UM PROCESSO REPENSADO EM PORTUGAL

ÉVALUANT LE PROCESSUS DE BOULOGNE AU NIVEAU DE LA FORMATION DES PROFESSEURS– UN SYSTEME REPENSE AU PORTUGAL

Elisabete Brito⁸⁰

Florabela Rodrigues⁸¹

María del Carmen Arau Ribeiro⁸²

Instituto Politécnico da Guarda

[ID 5]

RESUMO:

O presente trabalho resulta de uma investigação realizada acerca da criação dos novos cursos de Formação de Professores em Portugal, nascidos das reformas legislativas, corporizadas no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Foi objetivo dos investigadores 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 as mudanças nas Instituições de Ensino Superior analisadas. Nesse sentido, metodologicamente foi realizada uma análise documental dos Relatórios de Concretização do Processo de Bolonha das Escolas Superiores de Educação do Ensino Superior Politécnico que oferecem Formação de Professores, tornados obrigatórios pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, entre os anos lectivos de 2006-2011, com o objetivo de perceber os efeitos destas modificações nos cursos de Formação de Professores e, conseqüentemente, no exercício futuro da profissão docente em Portugal. Concluiu-se que na criação destas novas formações houve pouca ponderação e um insuficiente amadurecimento na elaboração dos planos de estudos, efetivados com demasiada rapidez e apressadamente apresentados, muito devido à tardia promulgação do enquadramento legal que os definiu, de que resultaram graves conflitos legislativos. O tempo veio afirmar a veracidade das conclusões do estudo ao ser promulgado recentemente o Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, que veio resolver esses conflitos legislativos, introduzindo um enquadramento legal mais consentâneo com a realidade portuguesa e procurando trazer uma nova valorização à formação docente em Portugal.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Processo de Bolonha, documentos oficiais.

⁸⁰ Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior (UDI) - PEst-OE/EGE/UI4056/2011 – projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) | *PEst-OE/EGE/UI4056/2011 – projet financé par la Fondation pour la science et la technologie (FCT)- beta@ipg.pt

⁸¹ Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior (UDI) - PEst-OE/EGE/UI4056/2011 – projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) | *PEst-OE/EGE/UI4056/2011 – projet financé par la Fondation pour la science et la technologie (FCT) - florabela.rodrigues@ipg.pt

⁸² CETAPS/TEALS – Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies/ Teacher Education and Applied Language Studies - Mdc1792@gmail.com



RESUME:

Ce travail découle d'une étude qui réfléchit sur la nouvelle formation des professeurs au Portugal, née des profondes réformes législatives, conformément au décret n° 43/2007, du 22 février 2007, qui a approuvé le cadre juridique de la qualification professionnelle de l'enseignement au niveau de l'éducation préscolaire, de base et secondaire. Cette recherche avait comme objectif analyser les implications du processus de Boulogne dans la formation des enseignants et professeurs des écoles supérieures d'éducation publiques portugaises, afin d'évaluer les changements et d'observer la façon dont ces établissements les ont mis en œuvre. Ainsi, au niveau méthodologique, nous avons réalisé une analyse qualitative des rapports sur la réalisation du processus de Boulogne dans les écoles supérieures d'éducation. Ceux-ci sont devenus obligatoires par le décret 107/2008, du 25 juin 2008, dans les années 2008/2011, dont l'objectif était de comprendre les effets de ces changements au niveau de la formation des enseignants et professeurs et, donc, de l'avenir de l'exercice de la profession enseignante au Portugal. Les conclusions de cette étude nous ont montré que la préparation de ces nouvelles formations révélait une faible modération et une maturation insuffisante, les plans d'études ayant été hâtivement présentés, surtout en raison de l'introduction tardive du cadre juridique défini, menant à des conflits de lois importants. Le récent décret n° 79/2014, du 14 mai 2014, reconnaît les conclusions de l'étude en introduisant un cadre juridique plus conforme à la réalité portugaise, visant une nouvelle valorisation de la formation des enseignants et professeurs au Portugal.

MOTS CLES : Formation des professeurs, processus de Boulogne, documents officiels.

INTRODUÇÃO

O PB 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, 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 PB através da promulgação do D-L n.º 42/2005, de 22 de fevereiro (PT, 42/2005), 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 (PT, 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 D-L n.º 74/2006, de 24 de março (PT, 74/2006) que determina o sistema de Graus e Diplomas de Ensino Superior, posteriormente alterado pelo D-L n.º 107/2008, de 25 de junho (PT, 107/2008) cujo objetivo foi regulamentar as alterações introduzidas pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (PT, 49/2005) 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 PB teve, assim, em Portugal, um impacto global na reestruturação de todos os cursos do Ensino Superior e, especialmente, na criação dos novos CFP, sujeitos a profundas reformas legislativas, corporizadas no D-L nº 43/2007, de 22 de fevereiro (PT, 43/2007) 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 objetivo dos investigadores analisar as implicações do PB nos CFP existentes nas ESE 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 PB produzidos pelas ESE, os efeitos destas modificações nos referidos cursos. Finalmente, analisaram-se as implicações do D-L 79/2014, de 14 de maio (PT, 79/2014) que, reforçando o princípio da subsidiariedade (Veiga e Amaral, 2011) o qual protege as políticas educativas de cada país, introduziu um enquadramento legal mais consentâneo com a realidade portuguesa e procurou trazer uma nova valorização à formação docente em Portugal.



2. METODOLOGIA

Metodologicamente este estudo foi sujeito a uma análise documental de diversos documentos nacionais e supranacionais existentes em relação ao tema em análise e, principalmente, dos relatórios de concretização do PB tornados legalmente obrigatórios. (PT, 107/2008). De referir que embora estes relatórios tenham sido obrigados para todo o ensino superior, apenas se analisaram, neste estudo, os concernentes aos CFP das ESE dos Institutos Politécnicos portugueses.

Os relatórios de concretização do PB cumprem o requisito legal disposto no D-L n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo D-L n.º 107/2008, de 25 de junho, de que resulta a seguinte redação:

“2 — Ao título IV do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, é aditado um capítulo V, com a epígrafe «Concretização do PB», integrado por um Artigo 66.º-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 PB” (PT, 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 PB 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 D-L 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” (PT, 107/2008).

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

Numa primeira análise, verificou-se que, no panorama nacional, são 13 as IES politécnico que possuem CFP, encontrando-se todos estruturados segundo o novo modelo definido para esta formação, em função do estabelecido pelo D-L n.º 74/2006, de 24 de março (PT, 74/2006) 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 moroso, e os documentos encontrados apresentaram algumas disparidades quer na forma, quer no conteúdo (Saint-George, 1997) e mesmo na organização do discurso (Quivy & Campenhoudt, 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 & Campenhoudt, 2003) porque o objeto de análise foi constituído por fontes primárias, os relatórios de concretização do PB nas IES, tendo-se procurado seguir com rigor e exatidão as informações veiculadas pelos mesmos.

No momento que se definiu como sendo de exploração do material, procedeu-se à leitura do objeto de análise central da investigação — os relatórios de concretização do PB, agrupando-se a informação recolhida 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 ao nível da análise sintática e, conseqüentemente, da existência e/ou repetição de uma determinada palavra. A definição das categorias foi realizada através de abreviaturas de palavras e a sua definição foi realizada a posteriori, uma vez que resultou da análise interpretativa do investigador.

3. AMOSTRA

Das 13 IES politécnico que possuem CFP, foi possível aceder a 12 Instituições e analisar, inicialmente, 30 relatórios de concretização do PB, sendo, numa segunda fase, sujeitos a análise 14 relatórios relativos especificamente a CFP de 8 IES.

4. PROCEDIMENTOS

Recolhido o corpus a ser analisado, o estudo organizou-se em três fases. Na primeira fase, partiu-se da análise do requisito legal expresso pelo D-L n.º 107/2008 de 25 de junho — Artigo 66.º-A (PT, 107/2008) que, definindo a obrigatoriedade das IES elaborarem, anualmente, um Relatório de Concretização do PB, 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 relatórios		
CdL2 – Mudanças pedagógicas operadas	CdL2a	Desenvolvimento competências dos estudantes/ECTS
	CdL2b	Aprendizagem autónoma / desenvolvimento competências transversais
CdL3 – Indicadores progresso/ mudanças realizadas		
CdL4 – Indicadores objetivos (número horas contacto / outras / horas globais)		
CdL5 – Medidas de apoio	CdL5a	Medidas apoio promoção sucesso escolar
	CdL5b	Medidas apoio desenvolvimento competências extracurriculares
	CdL5c	Medidas estímulo inserção vida ativa
CdL6 – Instrumentos institucionais de monitorização (inquéritos estudantes e docentes)		

FIG. 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 encontrado novas informações que, no seguimento dos pressupostos do PB, 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 foram designadas de Categorias (C) seguidas do número sequencial, à semelhança do modo como foram operacionalizadas as categorias da matriz anterior, e tal como se representa na figura abaixo.

Categorias	Subcategorias	
C1		Metodologia de concretização PB
	C1a	Medidas adequação PB
	C1b	Definição perfis dos alunos
	C1c	Suplemento ao Diploma
	C1d	Estudante tempo parcial
	C1e	Regime de ingresso dos alunos (maiores de 23 anos e concursos especiais)
	C1f	Elaboração de regulamentos diversos
	C1g	Parcerias, projetos e avaliações de entidades externas nacionais e internacionais/Sistema de Garantia da Qualidade
C2		Concretização de medidas pedagógicas e de ensino e aprendizagem



C2a	Mobilidade de professores/alunos (outgoing – incoming)
C2b	Aprendizagem ao longo da vida/Programas e formação contínua
C2c	Formação/atualização pedagógica de docentes
C2d	Envolvimento/Formação de estudantes no PB
C2e	Estruturas, recursos pedagógicos e medidas de apoio a estudantes

FIG. 2 — Matriz Geral 2: Explicitação das Categorias e subcategorias definidas pelos investigadores (C)

FONTE: própria

Finalmente, na terceira fase, e atendendo a que análise dos CFP foram indubitavelmente o cerne da investigação, analisaram-se apenas os relatórios das IES politécnico que, nos relatórios de concretização do PB, tratam explicitamente dos CFP.

Nessa sequência, o corpus em análise, inicialmente constituído por 30 relatórios, foi nesta fase reduzido a 14 documentos de 8 IES que emitiram relatórios de concretização do PB, especificamente das suas ESE, o que permitiu obter uma perspetiva mais aprofundada de como se processou a criação dos novos CFP nestas IES.

Deve acrescentar-se que os 14 dos relatórios que agora constituem este corpus de análise nuclear são recorrentes, uma vez que se trata de documentos analisados já nas Matrizes Gerais 1 e 2, visto que algumas das IES apenas publicaram Relatórios de Concretização do PB das suas Unidades Orgânicas. Neste caso, e por serem aqueles que especialmente interessavam ao âmbito da investigação, observaram-se apenas os documentos das ESE que possuem CFP. 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, neste 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,



tal como se mostra, a título meramente ilustrativo um exemplo aleatoriamente escolhido, na figura que se segue.

ESE -xxx	T	TP	PL	OT	TC	S	E	O	P	Créditos ECTS DR	H. do Curso DR	H. descritas plano de estudos	H. omissas	Autonomia estudante
CEB	165	1200	615	100	0	0	0	0	0	180	5040	1980	-3060	-61%
M1	0	285	30	4	0	110	300	0	0	60	1680	729	-951	-57%
CEB +M1	165	1485	545	104	0	110	300	0	0	240	6720	2709	-4011	-60%
M3	0	635	0	80	0	60	420	0	0	90	2520	1195	-1325	-53%
CEB +M3	165	1835	515	180	0	60	420	0	0	270	7560	3175	-4385	-58%
M4	190	425	735	0	0	0	0	0	0	120	3360	1350	-2010	-60%
CEB +M4	355	1625	1250	100	0	0	0	0	0	300	8400	3330	-5070	-60%

FIG. 3 — Análise comparativa do número e tipologia de horas do CEB, M1, M3 e M4 da ESE xx

FONTE: própria

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 Campo, S=Seminário, E=Estágio, O=Outras e P=Prática.

CEB	T	TP	PL	OT	TC	S	E	O	P	Horas Totais
1.º ano	587	4060	289	672	32	23	0	97,5	138	5898,5
2.º ano	371	3942	392	538	99,5	44	108	30	28	5552,5
3.º ano	432	3097	378,5	621	132,5	210	493	0	0	5364
TOTAL	1390	11875	1079,5	1897	289	307	451	127,5	166	17582
%	8%	67%	6%	11%	2%	2%	3%	1%	1%	100%

FIG. 4 — Tipologia das horas nos CEB analisados (horas totais)

FONTE: própria

CONCLUSÕES

Pelo que ficou exposto, procurou compreender-se, através da análise dos documentos centrais da investigação, os relatórios de concretização do PB, a dinâmica de operacionalização dos pressupostos de Bolonha nas IES politécnico que oferecem CFP, procurando avaliar o seu impacte efetivo nesta formação e aferir as principais mudanças operadas e efetivamente concretizadas. 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 foi vista 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 PB 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 D-L 43/2007, de 22 de fevereiro (PT, 43/2007), originou apreensão no seio das IES que possuíam CFP e a consequente posterior adequação apressada dos cursos a Bolonha (Amaral, 2005; Ehrensperger, 2009).

Face a esta realidade, 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).

Contudo, na generalidade, as 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), mostrando grande desconfiança em relação às formações nascidas do PB, 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 deixou, por isso, de ser olhada com desconfiança, sobretudo por alguns professores desses níveis de ensino, já no ativo, uma vez que dela emergiu a figura de um novo perfil de professor que estava 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 optasse pelo mestrado profissionalizante do domínio 4 (M4), o que, na perspetiva de vários investigadores, foi bastante discutível e criticável (Ceia, 2007; Cachapuz, 2009; Reis & Camacho, 2009).

Na perspetiva de Ceia (2007), este novo quadro de domínio generalista das habilitações profissionais para a docência, foi uma completa novidade para as IES, que tiveram de rapidamente adequar-se a um tipo de formação para a qual não estavam preparadas, sendo preocupante o facto de esta nova formação não encontrar relação com as reformas ocorridas no ensino superior no âmbito do PB, não sendo, por isso, compatível com os grupos monodisciplinares definidos pelo D-L n.º 27/2006, de 10 de fevereiro (PT, 27/2006).

Esta situação foi entretanto alterada recentemente com a promulgação do D-L 79/2014, de 14 de maio (PT, 79/2014) que introduziu um enquadramento legal mais consentâneo com a realidade portuguesa, nomeadamente ao nível dos Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico agora compatíveis com os grupos monodisciplinares definidos pelo D-L n.º 27/2006, de 10 de fevereiro (PT, 27/2006) ao definir que se procede

“ao desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico separando a formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência (...) desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e (...) e à eliminação de mestrados sem correspondência com os grupos de recrutamento” (PT, 79/2014).

Os atuais docentes 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 conseqüentemente alguma desconfiança em relação à nova Formação de Professores (Sousa, 2009). Um aspeto igualmente corrigido pelo novo enquadramento legal que refere, ainda, que se assinala

“o aumentada duração dos mestrados em Educação Pré -Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres, o aumento da duração do mestrado conjunto em Educação Pré -Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres e a fixação em quatro semestres da duração dos restantes mestrados” (PT, 79/2014).



Existiu no seio das próprias IES 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. De facto, as instituições, obrigadas ao cumprimento da exigência legislativa corporizada no D-L 43/2007, de 22 de fevereiro (PT, 27/2014), foram obrigadas a reduzir a PES (estágio) para um semestre em cada um dos níveis de ensino, o que representa uma grande perda ao nível do contacto dos estudantes com a PES nas escolas, que 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, um aspeto que, contudo, não foi alterado com o novo D-L.

As políticas de harmonização da formação das IES devem, acima de tudo, não só respeitar a especificidade e a realidade das diferentes políticas educativas nacionais, bem como 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” (Alarcão, 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, o que implica um planeamento estratégico de longo prazo, muitas vezes inexistente nas políticas de formação atuais. A concretização de políticas dos CFP 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 PB 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) (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 aleatória distribuição do trabalho autónomo do estudante, o que reflete, não obstante a incrementação de todos os pressupostos teóricos do PB e das inúmeras alterações formais por ele introduzidas, que muito pouco mudou efetivamente na prática de ensino e aprendizagem.



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 PB, 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 no previsto na legislação nacional determinada pelo D-L n.º 74/2006, de 24 de março (PT, 74/2006) 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 curricular (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 PB introduziu modificações nas IES, mostrando que foi feito um esforço pelo Governo português para enquadrar as diretrizes emanadas da UE decorrentes do PB na legislação nacional, criada especificamente para o efeito. Percebeu-se ainda que houve um grande empenho de operacionalização por parte das IES e, naquilo que neste estudo foi alvo de investigação particular, 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 se tenham detetado incongruências na análise dos documentos centrais deste estudo: os relatórios de concretização do PB, as Leis nacionais que legislaram os CFP em Portugal e, naturalmente, os próprios planos de estudos dessas formações.

O novo D-L veio “remediar” algumas das situações assinaladas, mas fica ainda, na perspetiva dos investigadores, aquém das expectativas não resolvendo, por exemplo, completamente o problema daqueles que, ainda ao abrigo do anterior enquadramento legal, concluíram as suas formações, ao referenciar nas disposições transitórias finais que

1 — Aqueles que tenham adquirido habilitação profissional para a docência no âmbito de legislação anterior à entrada em vigor do presente D-L mantêm essa habilitação para a docência no grupo ou grupos de recrutamento em que a tenham obtido.

2 — Adquirem igualmente habilitação profissional para a docência no grupo ou grupos de recrutamento respetivos os que venham a concluir um ciclo de estudos organizado desde que nele estejam inscritos nos anos letivos de 2013 -2014 ou 2014 -2015”. (PT, 74/2014)



Resta concluir que “o irremediável ficou, afinal, sem remédio” em algumas situações, nomeadamente para estes novos diplomados, que continuam a não ter um grupo disciplinar próprio para se apresentarem a concurso.

O impacto das mudanças nos CFP em Portugal foi, efetivamente, profundo e não obstante a vigência deste novo enquadramento legal, muita coisa terá ainda de ser repensada nesta formação, em prol do exercício de um ensino de qualidade ao nível da atual (e futura) formação de professores.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, R. (2007). Comentário em Políticas de Educação/Formação: estratégias e práticas. Lisboa: CNE, pp. 51-52. Acedido em 20 de agosto de 2012 em http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=856&lang=pt
- Amaral, A. (2005). Bolonha, o ensino superior e a competitividade económica. In Serralheiro, J. P. (org). In O processo de Bolonha e a formação dos educadores portugueses. In Serralheiro, J.P. (org). Porto: Profedições, pp. 35-45.
- Amaral, A., (2007). A Reforma do Ensino Superior Português. Políticas do Ensino Superior: Quatro temas em debate, ano 1, n.º 1, julho de 2009. Lisboa: CNE, pp.17-37. Acedido em 28 de abril de 2012, em <http://www.cnedu.pt/files/pub/PolíticasEnsinoSuperior/4-introducao.pdf>
- Amaral A., Veiga, A., Rosa, M.J. (2007). Inquérito às instituições de ensino superior sobre adequação de cursos no âmbito do processo de Bolonha. Matosinhos: CIPES.
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. Sociologia, problemas e práticas, n.º 47, pp. 125-143. Acedido em 1 de abril de 2012, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n47/n47a07.pdf>.
- Bardin, L. (2007). Análise de conteúdo (edição revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (2010). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos (edição revista e atualizada). Porto: Porto Editora.
- Cachapuz, A. (2009). 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.
- Campos, M. G. (2009). A Aprendizagem ao Longo da Vida e a sua contextualização na organização curricular do 1.º ciclo. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho. Acedido em 17 de novembro de 2011, em repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11180/1/tese.pdf.
- Ceia, C. (2007). O Futuro Próximo da Formação de Professores em Portugal. Acedido em 3 de Julho de 201, em www2.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/Educacao/que_profs_formar.pdf.



Ehrensperger, R. (2009). Políticas e Práticas Curriculares no Ensino Superior — Brasil/Portugal (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Acedido em 20 de julho de 2011, em repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10160/7/tese.pdf.

Fernandes, D. (1991). 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.

Ferreira, A., Mota, L. (2009). Do magistério Primária a Bolonha — Políticas de formação de professores no ensino primário. Exedra — Educação e Formação. Acedido em 10 de maio de 2012, em www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf.

Flores, J. (1994). Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigacion educativa, Barcelona: PPU.

PT (2005). Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. D.R. n.º 37, 1ª Série A de 2005-02-22, pp. 1494-1499. Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior.

PT (2006). Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro. D.R. n.º 30, 1ª Série A de 2006-02-10, pp. 1095-1099. Ministério da Educação. Cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

PT (2006). Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. D.R. n.º 60, Série I-A de 2006-03-24, pp. 2242 – 2257. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86 (LBSE), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003. Estabelece as bases do financiamento do ensino superior.

PT (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. DR n.º 38, 1ª Série, de 2007-02-22, pp.1320-1328. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

PT (2008). Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho. D.R. n.º 121, 1ª Série de 2008-06-25, pp. 3835 – 3853. Altera os Decreto-Lei n.º 74/2006 , o Decreto-Lei n.º 316/76, o Decreto-Lei n.º 42/2005 e o Decreto-Lei n.º 67/2005)(promovendo o aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior.

PT (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. DR n.º 92, 1ª Série, de 2014-05-14, pp.2819-2828. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré - escolar e nos ensinos básico e secundário.

Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (2003). Manual de investigação em Ciências reflexão crítica 3ª ed. Lisboa: Gradiva.



Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello, F. Digneffe, J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges (eds.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 156-202.

Sá-Silva, J.; Almeida, C.; Guidani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano 1, n.º 1. Acedido em 28 de abril de 2012, em http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.pesquisa%20documental.pdf.

Sousa, C., (2009). 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.

UE (1998b). Processo de Bolonha: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior: Sorbonne Joint Declaration: on harmonisation of the architecture of the European higher education system. Declaração de Sorbonne: Declaração conjunta sobre a harmonização da arquitetura do sistema europeu do ensino superior. Acedido em **15 de dezembro de 2011, em** http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bologna-berlin2003.de%2Fpdf%2FSorbonne_declaration.pdf&ei=PiDhUeSII-bE0QXrI4GYCQ&usg=AFQjCNH7jrvfmUASDI4RDsbNtyikgBIBZw&sig2=yjEYeoPp7atn0sA67KXpw&bvm=bv.48705608,d.d2k

UE (1999). Processo de Bolonha: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior: Declaração de Bolonha. Acedido em **31 de outubro de 2012, em** http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

Veiga, A, Amaral, A. (2011). Uma interpretação do olhar da História sobre Bolonha. *História. Revista da FLUP, Porto, IV Série, Vol. 1*, pp. 29-40.