

**MAPEAMENTO DOS
ESTUDOS SOBRE A
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO
ÂMBITO DO PROCESSO
DE BOLONHA EM
PORTUGAL**

MAPPING OF STUDIES ON
TEACHER TRAINING IN THE
CONTEXT OF THE BOLOGNA
PROCESS IN PORTUGAL

MAPA DE LOS ESTUDIOS SOBRE
LA FORMACIÓN DE PROFESORES
EM EL ÁMBITO DEL PROCESO DE
BOLONIA EM PORTUGAL

Elaine Jesus Alves¹
Bento Duarte da Silva²
Raiane da Silveira da Silva^{3, 4}

RESUMO

Considerando as mudanças ocorridas na educação superior europeia com a implementação do Processo de Bolonha (PB) cujas ações impactam diretamente na ação docente e na formação do professor, este artigo tem o objetivo de

¹ Doutora em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa, Mestre em Avaliação de Políticas Públicas e licenciada em Pedagogia. Servidora da Universidade Federal do Tocantins no cargo de Pedagoga atuando como coordenadora pedagógica dos programas e cursos a distancia da Diretoria de Tecnologias Educacionais. E-mail: elainealves@uft.edu.br.

² Doutor em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa, Mestre em Análise e Organização do Ensino e Licenciado em Ensino de História e Ciências Sociais. Professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Coordenador do Mestrado e do Doutorado em Ciências da Educação – especialidade de Tecnologia Educativa. E-mail: bento@ie.uminho.pt.

³ Mestre em Modelagem Computacional de Sistemas, graduada em Ciência da Computação. Servidora da Universidade Federal do Tocantins como apoio de TI nos programas e cursos na Equipe Multidisciplinar da Diretoria de Tecnologias Educacionais. E-mail: raianesilveira@uft.edu.br.

⁴ Endereço de contato com os autores (por correio): Universidade Federal do Tocantins. Av. NS 15, ALCNO 14, S/N. CEP. 77.001-090, Campus Universitário de Palmas- Tocantins. Diretoria de Tecnologias Educacionais. Palmas, Tocantins, Brasil.

mapear as pesquisas realizadas em Portugal sobre a formação de professores no contexto do PB com vista a compreender as implicações que uma reforma no ensino superior desta amplitude pode impactar nos trabalhos docentes dos professores. A metodologia utilizada foi revisão sistemática utilizando pesquisa nos Repositórios Científicos de Acesso aberto de Portugal (RCAAP) que agrega metadados das principais instituições universitárias e de pesquisa daquele país. Os resultados demonstram que os estudos sobre os impactos do PB sobre a formação docente ainda são incipientes e que, dada a dimensão das mudanças em diversos aspectos que envolvem a profissão docente, existe a necessidade de mais pesquisas e estudos que visem investigar e propor melhorias para os problemas levantados.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Processo de Bolonha; Ensino Superior.

ABSTRACT

Considering the changes that have occurred in European higher education with the implementation of the Bologna Process (PB) whose actions have a direct impact on teacher action and teacher training, this article aims to map the research carried out in Portugal on teacher education in the context of PB with a view to understanding the implications that a reform in higher education of this magnitude can impact the teaching work of teachers. The methodology used was a systematic review using a research in the Scientific Repositories of Open Access of Portugal (RCAAP) that aggregates metadata from the main university and research institutions of that country. The results show that the studies on the impacts of PB on teacher education are still incipient and that given the scale of the changes in several aspects that involve the teaching profession, there is a need for more research and studies aimed at investigating and proposing improvements for teachers' problems raised.

KEYWORDS: Teacher training; Process of Bologna; Higher education.

RESUMEN

Considerando que los cambios ocurridos en la educación superior europea con la implementación del Proceso de Bolonia (PB) cuyas acciones impactan directamente en la acción docente y en la formación del profesor, este artículo tiene el objetivo de mapear las investigaciones realizadas en Portugal sobre la formación de profesores en el contexto del PB con miras a comprender las implicaciones que una reforma en la enseñanza superior de esta amplitud puede impactar en el trabajo docente de los profesores. La metodología utilizada fue revisión sistemática utilizando investigación en los Repositorios Científicos de Acceso abierto de Portugal (RCAAP) que agrega metadatos de las principales instituciones universitarias y de investigación de aquel país. Los resultados demuestran que los estudios sobre los impactos del PB sobre la formación docente todavía son incipientes y que dada la dimensión de los cambios en diversos aspectos que envuelven la profesión docente, existe la necesidad de más investigaciones y estudios que busquen investigar y proponer mejoras para los jóvenes problemas planteados.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores; Proceso de Bolonia; Enseñanza superior.

Recebido em: 01.08.2017. Aceito em: 12.09.2017. Publicado em: 01.10.2017.

Introdução

O Processo de Bolonha (PB) tem sido tema de pesquisas investigativas com foco nas repercussões e impactos na educação superior, mudanças no cariz avaliativo da aprendizagem, das possibilidades de empregabilidade e mobilidade, do processo de internalização do Ensino Superior e demais questões relacionadas às mudanças previstas na proposta. Sabe-se que estas questões são pertinentes e importantes no contexto das reformulações necessárias para a implementação de uma reforma no ensino superior europeu. No entanto, considerando que um dos objetivos mais importantes do PB é a garantia da qualidade da formação dos cidadãos, para que este se cumpra a formação dos professores deve ser adequada às novas exigências previstas no programa.

Em Portugal, a reconfiguração da formação inicial de professores no âmbito do PB foi orientada pelo Decreto – Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro de 2007 que estabelece o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. O Decreto apresenta relevantes mudanças nos modelos antecessores de formação. Dentre estas mudanças, a estipulação da habilitação profissional, conferida pelo grau de mestre, como condição necessária para exercício da docência, sendo este parte integrante da formação inicial do docente e não mais uma formação de graduação⁵. Neste sentido, neste artigo refletimos em primeira instância sobre

⁵ Antes do Reforma do Processo de Bolonha, a exigência para a docência era de licenciatura (graduação) de cinco anos, estando a componente pedagógica (Ciências da Educação) integrada na licenciatura (assim a designação de Licenciatura em algum área, seguindo respectiva área da Especialidade, ex: Licenciatura em Ensino de Matemática; Licenciatura em Ensino de História, etc...), ou então, quando a componente de Ciências da Educação não estava integrada no curso, a formação de professores fazia-se por um processo bi-etápico: uma licenciatura na

a importância da formação de professores no contexto emergente de paradigmas de mudanças nos currículos e das exigências de competências atribuídas ao professor. Na primeira seção, apresentamos um contexto breve do processo de Bolonha, dos reflexos deste no exercício docente e na formação de professores, e em seguida apresentamos reflexões sobre a formação ideal para atender estes novos cenários. O texto finaliza com os resultados de uma consulta nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) com fins de realizar um mapeamento das pesquisas investigativas realizadas em Portugal sobre a questão da formação docente no âmbito do PB.

O Processo de Bolonha

A Declaração de Bolonha, datada de 19 de junho de 1999, trata-se de um documento ou acordo conjunto assinado por Ministros da Educação de 29 países europeus reunidos na cidade Bolonha, na Itália. De acordo com Ponte (2006), neste modelo os países signatários se propõem a adotar um sistema de diploma compatível, organizar os seus ciclos de estudos em três níveis

especialidade (por exemplo, Licenciatura em Matemática; Licenciatura em História; etc...), seguindo depois um período de Profissionalização em Exercício onde o candidato e professor, apesar de já estar a lecionar, fazia a componente de Ciências da Educação. Com o processo de Bolonha, o modelo foi alterado: as licenciaturas (graduação) são de três anos, e são na área de especialidade (ex: matemática, história, etc...) e quem quiser ser professor tem, obrigatoriamente, de fazer um Mestrado Profissional em Ensino de alguma área (com duração de dois anos), onde tem uma componente forte em várias disciplinas de Ciências da Educação e também algumas disciplinas na área da especialidade, agora mais voltadas para a docência. Esta componente em Ciências da Educação integra um estágio profissional (2º ano do mestrado) realizado em escolas do ensino básico e secundário, devidamente acompanhado por um supervisor dessa escola e por um orientador da universidade.

(bacharelado⁶, mestrado e doutorado), desenvolver um sistema de avaliação e controle de qualidade reforçando a dimensão europeia. O autor explica:

A reorganização dos estudos superiores em ciclos de formação tem em vista aumentar a flexibilidade dos percursos académicos, dado aos alunos um maior leque de opções profissionais, facilitando a sua reconversão profissional e estimulando a formação ao longo da vida (idem, p. 20).

Neste modelo, os países europeus com diferentes contextos políticos, culturais e académicos entrariam em cooperação para alcançar um objetivo compartilhado. O processo permitiria a mobilidade de estudantes europeus e graduados um país para outro com pleno reconhecimento de qualificações e períodos de estudo e acesso ao mercado de trabalho europeu. Assim, as Instituições Europeias de Ensino Superior (IES) poderiam cooperar e trocar estudantes / funcionários em bases de confiança, transparência e qualidade. O objetivo maior seria uma reforma do ensino superior europeu, o fortalecendo e aumentando a competitividade internacional da região europeia. Ainda de acordo com Porto Junior (2014) a Declaração de Bolonha está pautada em quatro pilares de transformação curricular. São eles: (i) mudança da estrutura do ensino superior, (ii) sistema de títulos homologáveis em nível europeu, (iii) organização de sistemas de créditos e (iv) mobilidade de estudantes e docentes.

Conforme Gomes (2006), o acordo de Bolonha foi consolidado após sucessivas reuniões dos Ministros da Educação nos anos subsequentes no território europeu: Praga (2011), Berlim (2003), Bergem (2005) e Londres (2007). Segundo Porto Junior (2014) foram realizados outros encontros em Louvaine (2009), Budapeste e Viena (2010) e em Bucareste (2012). O autor acrescenta que estes encontros interministeriais serviram para consolidar a estruturação

⁶ Em Portugal, este 1º nível foi designado de Licenciatura (3 anos).

político-social da proposta no âmbito da União Europeia. No entanto, Porto Junior (2014) afirma que o processo de Bolonha não deve ser compreendido por encontros interministeriais, mas como uma complexa rede de organizações, agências nacionais e internacionais ligadas ao ensino superior, profissional e de pesquisa.

Em 2015, o grupo de ministros se reuniu em Yerevan (YEREVAN COMMUNIQUE, 2015) na Armênia, e identificaram quatro grandes prioridades para o futuro:

1. Melhorar a qualidade e aumentar a pertinência da aprendizagem e do ensino;
2. Promover a empregabilidade dos diplomados durante a sua vida laboral;
3. Tornar os sistemas mais inclusivos;
4. Pôr em prática as reformas estruturais acordadas.

O relatório final do encontro em Yerevan (CONFERÊNCIA MINISTERIAL YEREVAN, 2015) debruçou sobre o balanço do PB nos últimos 15 anos, e concluiu que a convergência voluntária intergovernamental levou à construção dos principais pilares da Área Europeia de Ensino Superior (EEES): um sistema de créditos comuns (ECTS); princípios de aprendizagem centrada no aluno; normas e diretrizes para garantia de qualidade; reconhecimento de um corpo comum de metodologias e promoção da dimensão europeia do ensino superior. No entanto, o documento aponta novos desafios que o processo enfrenta na sua consolidação:

- Implementação de uma abordagem centrada no estudante em todos os sistemas e instituições;

- Garantir financiamento de fontes públicas e privadas e o reconhecimento de que o processo é um bem comum à sociedade.
- Responder às mudanças demográficas (por exemplo, o envelhecimento populacional), movimentos migratórios e pedidos de nova cidadania;
- Contribuir para a investigação científica;
- Lidar com conflitos entre os países com políticas extremistas.
- Enfrentar os desafios da atual crise econômica e transformá-los em novas oportunidades.

Interessante notar que em nenhum dos desafios, a formação de professores, personagens principais destas mudanças, está contemplada como um desafio emergente. No documento acima, cita-se a promoção da mobilidade de professores cursistas das licenciaturas como estratégia para prepará-los a formar os estudantes advindos de outros países no modelo do processo de Bolonha. No entanto, questões sobre as mudanças no plano curricular, sobrecarga de atividades docente, impactos sobre a identidade profissional do professor, qualidade da formação docente, da aquisição de competências transversais e globalizantes e outras questões não ocupam as prioridades das discussões.

Entretanto, segundo Silva (2013, p.263), concomitantemente à agenda de Bolonha, foi preparado e adotado o "Programa de Trabalho "Educação e Formação 2010", cujo um dos objetivos estratégicos constituía a melhoria da qualidade e eficácia dos sistemas desde a profissionalização docente (com a melhora da educação e da formação de professores e formadores). Contudo, o autor analisa que a formação docente não pode ser vista como mera "estratégia de adaptação ou um meio para alcançar determinados fins, mas sim como

contributo para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade em seu sentido integral” (idem, p. 256).

No caso de Portugal, diferentes pesquisas investigativas dão conta das mudanças de que novas concepções e formas de ensino e aprendizagem previstas no PB, acarretam consequências nos cursos de formação docente, especificamente nos novos papéis dos professores e dos alunos e nas dinâmicas de ensino, aprendizagem e avaliação (PONTE, 2006; LEITE, 2012; MELO, 2013). Neste sentido, o presente artigo visa fazer um levantamento destes estudos e as principais constatações no que diz respeito aos reflexos do processo de Bolonha na formação docente em Portugal. Porém, antes de apresentarmos a metodologia e os resultados, abrimos um parêntese para abordar o importante papel dos professores nos processos formativos e a relevância de se investir na formação docente.

A formação de professores em pauta

No início do século XXI os professores voltaram a ocupar um lugar estratégico nas políticas públicas educacionais com foco no futuro da escola frente à crescente disseminação e apropriação das tecnologias pelos alunos. Autores contemporâneos têm investido discussão da necessidade de mudanças nas estruturas educacionais em face das mudanças que as tecnologias de comunicação e informação provocaram na sociedade (NÓVOA, 2014; SILVA E CILENTO, 2014; SANTOS, 2014; CASTELLS, 2014; COSTA, 2013). Para Nóvoa (2009), o professor constitui peça central nesse processo. O autor lembra que nos anos de 1970, o foco era a pedagogia dos objetivos, do controle e planejamento. Nos anos de 1980, as reformas educativas eram centradas nas

estruturas dos sistemas escolares e na engenharia do currículo; A década de 1990 foi marcada pela gestão e administração das organizações escolares. O autor argumenta que, nos dias atuais, a atenção está voltada à aprendizagem e não se pode falar de aprendizagem sem destacar a figura do professor. Neste sentido, Nóvoa (2014, p. 2) afirma que o trabalho dos professores deve ser apoiado por três movimentos:

Primeiro, uma organização mais aberta e diversificada dos espaços e dos tempos escolares. Segundo, um currículo centrado nos alunos e em suas aprendizagens, e não em listas intermináveis de conhecimentos ou competências. Terceiro, uma pedagogia com dimensão fortemente colaborativa, que utilize a relação (as redes) como dispositivo de comunicação e aprendizagem.

Assim, sobre o primeiro movimento António Nóvoa defende que a abertura de espaços e tempos escolares favorece o trabalho docente. No entanto, esta abertura não deve demandar do professor mais responsabilidades do que ele é capaz. O segundo movimento diz respeito a um dos princípios do processo de Bolonha – um currículo centrado no aluno e suas aprendizagens. Porém, numa entrevista à revista Educação & Sociedade (SANTOS, 2012, p. 638), Nóvoa critica o PB dizendo que há “muita cosmética e pouca mudança efetiva”:

Apesar do Processo de Bolonha traduzir uma vontade de abertura do ensino superior a mais estudantes, está a correr mal, porque há muita cosmética e pouca mudança efectiva. Alterou-se a duração dos cursos e, nalguns casos, a sua designação. Avançou-se para uma descrição dos cursos através dos créditos europeus (ECTS), mas não se tocou no aspecto central: uma nova organização do trabalho universitário, centrado nos estudos, na aprendizagem e na proximidade às práticas de investigação (laboratórios, bibliotecas, recursos on-line etc.).

Já em finais da década de 90, Nóvoa (1999) destacava quatro excessos que estas políticas verticalizadas sobrecarregavam o professor: (i) o excesso de retórica política e mídias à pobreza das políticas educativas; (ii) excesso de linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; (iii) do excesso do discurso científico educacional à pobreza das práticas pedagógicas e (iv) excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas sociativas dos docentes.

O terceiro movimento citado por Nóvoa está relacionado com as práticas de literacia digital do professor. Sobre esse aspecto, Petrella (2012, p. 213) elenca oito competências e habilidades que podem ser desenvolvidos pelos professores na escola:

- *Expressão criativa* – utilizar as mídias para expressar suas ideias e representá-las em formas de sons, imagens e textos.
- *Experimentação* – Fazer experiências através do jogo e da simulação, construção, manipulação e representação de dados e informações;
- *Exploração* – capacidade de explorar com segurança o universo mediático escolhendo informações fidedignas e gerir os riscos que esta exploração produz;
- *Multiculturalismo* – ser sensível para compreender e respeitar perspectivas diferentes dotados de competências necessárias para negociar os significados culturais;
- *Colaboração e criação de redes* – capacidade de procurar, escolher, partilhar e confrontar opiniões e informações dentro das próprias redes aprendendo a trabalhar em equipe;
- *Reflexibilidade* – Utilizar as tecnologias como chave de leitura da sociedade contemporânea, dos processos econômicos e da produção cultural;
- *Pensamento crítico* – capacidade de avaliar cada fragmento de informação, a credibilidade da fonte buscando compreender o contexto em que os conteúdos foram gerados e com que objetivo;
- *Responsabilidade e participação social* – competências culturais e habilidades sociais para a participação na vida social com livre cidadania.

Petrella (2012, p. 216) conclui que a aquisição destas habilidades e competências exige um esforço sinérgico entre o governo, a escola e a família. A literacia digital deveria perpassar o currículo das escolas de modo que os professores devem fazer a “ligação entre as competências mediáticas dos alunos e operando uma avaliação do contributo que estas podem dar ao processo de aquisição de competências”. Gomes (2006) reflete no potencial do e-learning na implementação de práticas pedagógicas que contribuam para operacionalizar e maximizar alguns princípios do processo de Bolonha, especificamente aqueles que dizem respeito à oportunidade de aprendizagem ao longo da vida e na extensão do conceito de mobilidade dos estudantes e professores.

Em Portugal, as mudanças na formação de professores segundo as diretrizes do PB previstas no Decreto 43/2007, estrutura a formação do professor em três níveis: 1º ciclo de três anos que confere o diploma de graduação, o 2º ciclo de dois anos que corresponde ao mestrado e o 3º ciclo com duração de três anos para obtenção do doutorado. Leite e Ramos (2015) que realizaram um estudo sobre a adequação deste modelo pelos professores em uma universidade de Portugal, constataram que embora os docentes manifestem adesão aos princípios do PB, expressam limites para a sua concretização. As autoras afirmam:

O Ensino Superior de Portugal tem-se confrontado com lógicas de mercado e de uma cultura de produtividade, a par de exigências pedagógico-didáticas que implicam, da parte de professores, vontade, mas também disponibilidade de tempo, para um maior cuidado no acompanhamento dos estudantes na construção das suas aprendizagens (idem, p. 44)

Ponte (2006) também faz uma crítica ao sistema de formação de professores em Portugal pós-Bolonha. O autor enumera problemas como a qualidade da formação, “tem sido difícil encontrar um equilíbrio entre a formação nas áreas da especialidade, a formação educacional e a formação prática” (idem, p. 7). Ponte ainda critica a existência de dois sistemas de formação de professores – o universitário e o politécnico, o primeiro orientado para a investigação e pesquisa, e o último voltado para a prática.

Leite (2012, p. 13) reflete que o modelo de formação de professores, segundo as diretrizes do PB, professor começa por dominar a teoria (área da especialidade) para depois entender a prática e a realidade educacional. Para a autora, trata-se de um retrocesso às políticas educacionais já instituídas no país. Em suas palavras:

No caso da formação inicial de professores, e contrariamente ao que até então acontecia, ela não se inicia desde a entrada no curso de ensino superior, ou seja, há uma formação de 1º ciclo (licenciatura), em que os estudantes têm uma formação geral e/ou fundada em conhecimentos disciplinares, a que se segue um 2º ciclo (mestrado), em que ocorre a formação para o exercício da docência. Essa estrutura da formação de professores, embora corresponda a uma formação de mais alto valor acadêmico – trata-se de um mestrado – não tem uma duração muito mais longa do que a formação que estava em vigor antes da adequação ao Processo de Bolonha (em alguns casos pode ter mais um ano) e impede a organização de um currículo de formação em que se vá progressivamente ampliando o contacto com as situações profissionais docentes.

Assim, a autora conclui que é justificável interrogar as possibilidades que esse modelo tem de conseguir melhorar a qualidade da formação de professores, como tem sido veiculado pelas diretrizes europeias. Trata-se, portanto, de uma discussão ampla e passível de estudos e investigações que deem conta de

discutir todos os aspectos envolvidos no impacto que o PB incide sobre os processos formativos e da formação docente. Neste sentido, este artigo apresenta um levantamento dos estudos realizados em Portugal sobre esta temática.

Metodologia

O estudo foi realizado através de revisão sistemática por pesquisa nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) que se trata de um meta-repositório que agrega documentos e estudos depositados nos vários repositórios institucionais em Portugal. Foram consultados sob o verbete Processo de Bolonha documentos de acesso aberto na língua portuguesa entre os anos de 2011 e 2017. Foram encontrados 505 resultados de documentos como relatórios, artigos, teses e dissertações que tratam dos diferentes aspectos do PB. Destes resultados, mapeamos especificamente teses, dissertações e artigos (acesso aberto), o número de documentos encontrados caiu para 318. Após mapeamento de cada documento encontrado, para verificar se tratavam nomeadamente da formação docente no âmbito do processo de Bolonha, foram encontradas sete teses de doutoramento e uma dissertação de diferentes universidades de Portugal. Mapearam-se ainda onze artigos específicos na temática. Estes dados foram tratados recorrendo à análise de conteúdo.

Resultados

O mapeamento dos estudos relacionados com o processo de Bolonha revela que este é um tema bastante abrangente e aborda diferentes aspectos do ensino superior: a implementação do PB nas universidades europeias, a internacionalização do ensino superior europeu, a mobilidade e empregabilidade, a convergência do currículo, o sistema de créditos curriculares, a avaliação do PB, a implicância social do programa, o impacto na crise econômica e a reforma do ensino superior europeu, dentro outros temas relevantes. Dentro deste universo de temáticas, pesquisas sobre o impacto do PB na formação de professores, embora vista como muito importante para o sucesso do programa, parece ainda insuficiente considerando que foram encontrados ao todo apenas 19 estudos nesta temática num universo de 318 documentos de acesso aberto (teses, dissertações e artigos).

O quadro 1 apresenta as teses e dissertações mapeadas, segundo autor, ano de publicação e resumo.

Quadro 1 – Mapeamento de teses e dissertações

Autor	Ano	Título	Resumo
BRITO, E.	2012	As implicações do processo de Bolonha na formação de professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal	A tese analisa as implicações do Processo de Bolonha na Formação de Professores existentes nas Escolas Superiores de Educação públicas portuguesas; analisa as diretrizes supranacionais da União Europeia decorrentes do Processo de Bolonha no ensino superior português; analisa como foram operacionalizadas as mudanças nos domínios político e administrativo que as legislou no contexto nacional procurando perceber os efeitos destas modificações nos cursos de Formação de Professores e, conseqüentemente, no exercício futuro da profissão docente em Portugal.
MELO, A.L.P. S	2013	O impacto do processo de	A tese reflete sobre o impacto do Processo de Bolonha no curso de Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino

		Bolonha na formação de professores de Educação Visual e Tecnológica	Básico através de um Estudo de Casos Comparativo entre duas instituições de ensino superior politécnico e universitário português. Embora circunscrita à formação de professores de EVT, esta investigação mostra que os planos curriculares dos cursos são ainda demasiado rígidos e, em alguns casos, com componentes que não cumprem os pesos percentuais mínimos enunciados na legislação portuguesa.
RODRIGUES, F.L.A.	2014	A formação de professores pós-bolonha: a satisfação dos estudantes e docentes em Portugal	A tese trás o grau de satisfação dos estudantes e docentes sobre a formação de professores pós-Bolonha, focando-se nos mestrados de formação de professores do nível da educação pré-escolar e 1º e 2º CEB, já que em Portugal, estes oferecem a possibilidade de profissionalização em dois ciclos de docência em áreas muito diversas e, por se distinguirem de todos os outros cursos por terem nascido do Processo de Bolonha. Os resultados da investigação apontam para a satisfação de estudantes e docentes em relação à nova formação de professores, com alguns pontos sem consenso. Em relação à formação, os aspectos que mais influenciam a satisfação são a pertinência e os conteúdos dos trabalhos académicos, o desempenho do corpo docente.
GONÇALVES, A.C.C.	2014	A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha: um estudo de caso FCT: Departamento de Ciências Sociais Aplicadas	Centrada no campo de pesquisa sobre a formação inicial de educadores e professores, a tese tem o objetivo refletir sobre os processos da prática pedagógica que a caracterizam como componente formativa, e os seus contributos na formação inicial de educadores e professores no contexto do Processo de Bolonha. As principais conclusões revelaram a necessidade de maior articulação do currículo formativo com contexto real, a necessidade do reconhecimento do estatuto pedagógico, curricular, orgânico, social, moral ao ser concebida como projeto transdisciplinar integrador dos saberes necessários ao exercício da profissão docente.
SANTOS, C. F. M.	2011	Mudanças no currículo de formação inicial de professores do 1.º ciclo no quadro de Bolonha	O estudo descreve o decurso do processo de reformulação curricular decorrente do Processo de Bolonha de um curso de formação de professores do 1.º Ciclo, no contexto de uma instituição de ensino superior. Busca conhecer as expectativas iniciais dos entrevistados acerca das mudanças induzidas pelo processo de Bolonha, assim como conhecer a sua opinião sobre a adequação das mudanças para o desenvolvimento da qualidade e propostas futuras dos entrevistados relativas a melhorias desejáveis do currículo. Os resultados concluíram que os docentes da instituição relegaram para segundo plano a sua participação ativa na definição da política educativa, alheando-se do processo de decisão das alterações curriculares.
LIMA, R. J.F.	2011	A formação de professores de Educação Física: (re)construção teórica e prática	O estudo compreende os currículos dos cursos de 2º ciclos profissionalizantes em ensino de Educação Física (EF), do Ensino Universitário em Portugal, na sequência das decisões de Bolonha sobre o alinhamento do Ensino superior Europeu. Questiona sobre a preparação dos futuros docentes destas áreas, compreendendo sobre

		do currículo apoiada nas decisões de Bolonha	a adequação do ensino superior português às decisões e orientações integradas no processo de Bolonha. Sobre os resultados obtidos, a implementação do modelo de alinhamento do ensino superior europeu, assim como a implementação do Modelo de Avaliação da estrutura curricular dos planos de estudo estão de acordo com os pressupostos propostos na Declaração de Bolonha, estando estes claramente refletidos na legislação nacional sobre o ensino superior.
FIGUEIRA, S. S.C.	2017	O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de bolonha	O trabalho de investigação desenvolvido na área de pesquisa na formação inicial dos Educadores de Infância, com a finalidade descrever e identificar o lugar da prática pedagógica na formação inicial dos educadores de infância em quatro instituições de ensino superior, nos cursos reorganizados no âmbito do Processo de Bolonha. O objetivo da investigação era compreender como foi concebida a prática pedagógica e como funciona efetivamente e conhecer a opinião dos estudantes relativamente à componente da prática pedagógica. Os resultados obtidos permitem compreender a importância reconhecida à prática pedagógica na formação inicial e que a prática pedagógica é entendida como tendo um lugar central na formação.
FERREIRA, P. M. B.	2016	Formação inicial de professores do 1.º ceb, supervisão pedagógica e inovação curricular: perceções e reflexões de supervisores e estagiários	O estudo pretendeu aprofundar o conhecimento sobre o modelo de formação inicial de professores no contexto da implantação do decreto 43/2007 que rege novas diretrizes para a profissão docente em Portugal. Aborda a relação deste novo contexto com o processo de supervisão pedagógica, enquanto primeira fase de socialização com a profissão. Objetivou também, compreender relações entre o processo de supervisão e possibilidades de desenvolvimento de práticas de inovação curricular. Os dados mostram ainda que o contexto de supervisão pedagógica potencia o desenvolvimento de práticas de inovação curricular.

Os estudos investigativos publicados em teses apresentam nuances aprofundadas sobre as reais implicações do PB no processo de formação de professores em Portugal. Citamos Brito (2012), que constatou em seus estudos que embora o governo português tenha feito um esforço em enquadrar-se às diretrizes do PB, o foco foi a criação de novos cursos sem estudos aprofundados sobre os planos curriculares e a preocupação com a política institucional especificamente da definição de estrutura de crédito em

detrimento das questões sobre as implicações destas no desenvolvimento curricular e na formação de professores.

Outro destaque é o estudo de Santos (2011) que foca no papel dos professores de uma instituição de formação de professores na discussão da implementação das mudanças decorridas do PB naquela instituição. Os resultados apontaram que os docentes não participaram ativamente das discussões, alheando-se do processo. Esta realidade nos faz lembrar o que Nóvoa (1999, p. 15) reflete sobre “excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas” em torno da profissão docente. O autor analisa que embora existam inúmeros discursos e pesquisas que tratam da prática docente, o que se percebe é a implantação vertical (com consulta, mas sem ouvir de fato os professores) e o estabelecimento de práticas pedagógicas pautadas numa concepção curricular concebida por especialistas e empresas que não vivem a realidade na escola.

No estudo de Melo (2012), que tratou especificamente do impacto do processo de Bolonha na formação de professores que cursam o Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico numa instituição portuguesa, os resultados constataram que no discurso do PB as práticas educativas centradas nos alunos com diversificação de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação, mas na realidade estas permanecem engessadas em currículos rígidos e com foco em competências específicas.

Sobre os artigos encontrados no mapeamento, apresentamos no quadro a seguir uma síntese da discussão dos mesmos:

Quadro 2 – Mapeamento de artigos

PONTE, J. P.	2006	Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores	O artigo apresenta os aspectos essenciais e os fundamentos de uma proposta geral para o futuro dos cursos de formação inicial de professores e educadores de infância, tendo em vista a sua reorganização no quadro do Processo de Bolonha. Analisa a função profissional do professor e as críticas feitas à formação de professores em Portugal. Apresenta também um conjunto de princípios fundamentais na formação inicial de professores e uma proposta de estrutura de cursos formação para os diversos perfis profissionais. Finaliza com três questões chave na formação de professores: o acesso aos cursos de formação inicial de professores, a formação avançada e a avaliação e acreditação dos cursos.
LEITE, C.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.	2010	O desenvolvimento de competências na formação de professores no quadro do processo de Bolonha: um estudo exploratório	O artigo apresenta um estudo sobre a mudança do paradigma de ensino - de um modelo baseado na transmissão e aquisição de conhecimentos para um modelo baseado no desenvolvimento de competências - uma questão central no Processo de Bolonha; os perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes devem assumir um papel de primeira ordem na organização dos cursos de formação inicial de professores; na certificação da correspondente qualificação profissional para a docência e na acreditação de tais formações. No entanto, a investigação tem apontado para a existência de problemas extensos e profundos na Formação de Professores, como a dificuldade em concretizar na prática o que se defende em teoria.
LEITE. C.	2012	A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha – contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal	O artigo confronta os desafios com que convivem os professores do ensino fundamental, neste século XXI, com o modelo de formação inicial que tem vindo a acontecer em Portugal decorrente da adaptação aos compromissos de Bolonha. Neste sentido, é caracterizado o modelo de formação de professores instituído após 2006 e, recorrendo à opinião de formadores de professores, são analisadas as possibilidades que ele oferece para socializar os estudantes, futuros professores, com situações que permitam uma preparação capaz de positivamente enfrentarem os desafios que se colocam no exercício.
SILVA, L.L.	2013	A formação de formadores no contexto da transnacionalização educativa: reflexões a partir da aplicação do processo de Bolonha em Espanha e Portugal	Estudo de dois casos específicos em Espanha e Portugal onde se constata que o caráter transnacional da reforma vigente repercute fortemente no trabalho e formação dos docentes, por meio das adequações legais, da criação de mecanismos de controle e da visão de formação como estratégia de adaptação. Propõe-se como perspectiva investigativa a análise das relações entre a reforma europeia e os recentes movimentos de integração dos sistemas educativos na América Latina.
MELO, A. S.; BRANCO, M.	2013	A formação inicial de professores no âmbito do processo de Bolonha: O caso da formação de professores de	O artigo apresenta uma reflexão sobre marcos contextuais e legislativos da história da formação de professores em Portugal, fazendo uma apreciação das alterações acarretadas pelo Processo Bolonha, incidindo em particular no caso da formação de professores de EVT. A reconfiguração da formação inicial de professores no âmbito das reformas implementadas pelo Processo Bolonha em

		educação visual e tecnológica.	Portugal culmina com a publicação do Decreto-Lei nº43/2007, que anuncia relevantes transformações relativamente aos modelos que o antecedem.
FAVINHA, M.	2012	A formação de professores em Portugal e o processo de Bolonha.	Apresenta uma reflexão sobre os marcos contextuais e legislativos da história da formação de professores em Portugal, fazendo uma apreciação das alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha.
PEREIRA, F.S.; LEITE, C.; CARVALHO, J. M.	2015	Políticas de Formação Inicial de Professores em Portugal no Processo de Bolonha: uma análise intrainstitucional a partir de práticas de formação	O artigo apresenta alguns resultados de um estudo de orientação qualitativa que recolheu dados de opinião docentes, estudantes, elementos dos órgãos de gestão e orientadores cooperantes, e que permitiu conhecer percepções desses atores sobre as recentes políticas de Ensino Superior e de Formação de Professores e compreender avanços e limitações no processo de construção da reforma educativa em curso. Os resultados obtidos permitem afirmar que, de um modo geral, é atribuída relevância a esse processo, ao nível das orientações políticas, mas existem várias reservas relativamente à sua operacionalização.
CRAVEIRO, C.	2016	Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise	O objetivo deste artigo é mostrar e refletir sobre a realidade da formação inicial dos educadores de infância, em Portugal, após a adesão ao Processo de Bolonha. A partir da apresentação dos normativos, que definem o perfil de desempenho do educador de infância e da análise dos dispositivos legais, que regulam a estrutura curricular dos cursos, que conferem habilitação profissional para a docência em educação pré-escolar, é possível constatar algumas fragilidades no que diz respeito à formação dos estudantes.
MARTINS, F.; CORREIA, L.	2012	A formação de professores de História e Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto: o percurso à luz do processo de Bolonha (2008-2012).	A formação inicial de professores de Geografia e História na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) era realizada independentemente da formação de professores, mas à luz do Processo de Bolonha implementado em Portugal resulta numa formação académica ao nível do Curso de Mestrado em Ensino da História e Geografia. É um estudo empírico centrado na formação e nas representações e práticas desenvolvidas pelos estudantes, futuros professores.
PINTASSILGO, J.; OLIVEIRA, H.	2013	A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo	O artigo tem por finalidade a apresentação do modelo de formação inicial de professores vigente em Portugal na sequência do enquadramento proporcionado pelo chamado processo de Bolonha. O texto traça as principais características deste modelo, e reflexão sobre alguns aspectos da sua concretização, tomando como exemplo o caso da Universidade de Lisboa. O artigo aborda ainda as soluções encontradas por este modelo para alguns dos grandes dilemas associados historicamente à formação de professores.
MESQUITA, E.; MACHADO, J.	2017	Iniciação à prática profissional e formação do professor reflexivo	O foco de análise, do artigo diz respeito aos aspectos ligados à formação inicial de professores, sobretudo no contexto da formação preconizada no Processo de Bolonha. Este pressupõe que o/a aluno/a em formação arrogue um trabalho mais autónomo e que a instituição de formação valore o papel da comunicação dialógica entre todos os atores que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, de modo a favorecer a construção de uma

			cultura profissional que os considere parceiros de uma comunidade de práticas. Conclui-se, que o fato dos professores em formação assumirem a praxis como uma ação intrincada favoreceu o aprofundamento da reflexividade e tornou-os/as mais abertos/as a novas possibilidades de ação.
--	--	--	--

Percebe-se, pela síntese dos resumos dos artigos, a diversidade de sub-temáticas que a formação docente abrange dentro do contexto do PB. Ponte (2006) realizou uma análise sistemática da função do professor de forma genérica dentro do que preconiza a legislação portuguesa para esta categoria. O autor apresenta uma análise crítica do modelo de formação de professores em Portugal no tocante à qualidade, ao tempo insuficiente para formação, falta de planejamento, profissionalização em serviço, sistemas de avaliação insuficientes e outras questões relevantes, concluindo que é necessário reorganizar o sistema de formação de professores e estabelecer uma política educativa efetiva e concreta que estabeleça orientações duradouras e claras sobre esta matéria.

Carlinda Leite, pesquisadora da Universidade do Porto, analisou o processo de formação de professores em Portugal à luz do excesso exigências feitas aos docentes que vão além das suas atribuições. A autora cita como exemplo, os papéis designados aos professores neste novo modelo imposto pelo PB:

O envolvimento em projetos educativos e curriculares que deem sentido ao currículo nacional e proporcionem condições de sucesso a todos os alunos; a criação de situações que eduquem para a vivência e o exercício da cidadania e para os direitos humanos, para a promoção de uma vida saudável e para a defesa do meio ambiente; o desenvolvimento de um trabalho em redes de parcerias com as famílias, as comunidades locais e os seus agentes; a atenção a situações que se constituam elementos centrais na mudança educacional e na configuração de processos de inovação curricular (LEITE, 2012, p.12).

Neste sentido, retomamos à Nóvoa (2014, p. 1) que, quando questionado na entrevista sobre o que é preciso para construir a mudança na escola em vista do cenário contemporâneo, respondeu: “É preciso haver três respostas que são três prioridades: primeira, os professores; segunda, os professores; terceira, os professores”. O autor conclui que os professores são a peça central em qualquer mudança no sistema educativo e não podemos exigir tudo, mais habilidades e mais competências se não lhes for proporcionada uma formação à altura das expectativas.

Considerações finais

O mapeamento das pesquisas em torno da questão da formação de professores no âmbito do PB mostra que as pesquisas na área ainda são excipientes em relação à dimensão altissonante que as mudanças advindas do processo repercutem na organização do trabalho escolar e da ação docente.

Os estudos ainda estão centralizados em alguns cursos específicos e com foco em algumas particularidades da formação, como a supervisão pedagógica, desenvolvimento de competências, reestruturação do currículo e outras questões importantes. Entendemos que faz-se necessário um estudo mais amplo que possa cobrir todo arcabouço de questões que o Processo de Bolonha implica na formação docente com impactos diretos no aluno – considerado pelas diretrizes do programa o centro do processo.

Referências

BRITO, E. **As implicações do Processo de Bolonha na formação de professores: Um estudo nas escolas superiores de educação em Portugal** (Tese de doutoramento). Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2012.

CASTELLS, M. **A obsolência da educação**, 2014. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g>. Acesso em 23 de junho de 2015.

CONFERÊNCIA MINISTERIAL YEREVAN. The Bologna Process Revisited: The Future Of The European Higher Education Area. Documento da Conferência Ministerial. **Relatório Nacional**. Yerevan, 2015. Disponível em <http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/73/3/2015_Implementation_report_2_0.05.2015_613733.pdf>. Acesso em 25 set. 2017.

COSTA, F. A. O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. In: M. E. Almeida, P. Dias, & B. Silva, **O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores**. São Paulo: Loyola, 2013, pp. 47-72.

CRAVEIRO, C. Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. **RELAdEI**, Formación del Profesorado de Educación Infantil, dez. 2016.

GOMES, M.J. E-learning e educação online: contributos para os princípios de Bolonha. **Actas do VII Colóquio sobre questões curriculares** (III Colóquio Luso Brasileiro). Universidade do Minho, setembro de 2006.

FAVINHA, M. **A formação de professores em Portugal e o Processo de Bolonha**. Livro de resumos da 14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília-UNESP, 2016.

FERREIRA, P. M. B. **Formação inicial de professores de 1ºCEB, supervisão pedagógica e inovação curricular: percepções e reflexões de supervisores e estagiários**. (Tese de doutoramento). Porto: Universidade do Porto, 2016.

FIGUEIRA, S.G.S.C. **O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de bolonha**. (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2017.

GONÇALVES, A. **A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha. Um estudo de caso.** (Tese de doutoramento) Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2014;

LEITE, C. A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha – contributos para uma re²exão sobre o que foi instituído em Portugal. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 7, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/12/52/4>. Acesso em: 02 set. 2017.

LEITE, C. RAMOS, K. Reconfigurações da docência universitária: um olhar focado no Processo de Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba Brasil, n. 57, p. 33-47, jul./set. 2015.

LEITE, C. MOREIRA, A. PACHECO, A. **O desenvolvimento de competências na formação de professores no quadro do processo de Bolonha: um estudo exploratório.** Actas do IX Colóquio Luso Brasileiro Sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro, Porto, 2010.

LIMA, R. **A formação de professores de Educação Física: (Re) Construção Teórica e Prática do Currículo Apoiadas nas Decisões de Bolonha.** (Tese de Doutoramento), Vila Real: Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, 2015.

MARTINS, F., CORREIA, L. A formação de professores de História e Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O percurso à luz do processo de Bolonha (2008- 2012). **Revista de Geografia e Ordenamento do Território**, n.1, 2012, p.127-142.

MELO, A. L. P. S. **O Impacto do Processo de Bolonha na Formação de Professores de Educação Visual e Tecnológica.** Portugal: Universidade da Beira Interior Ciências Sociais e Humanas, 2012.

MELO, A. S. BRANCO, M. A formação inicial de professores no âmbito do processo de Bolonha: o caso da formação de professores de Educação Visual e Tecnológica. **Saber & Educar** n.18, p. 22 a 35, 2013.

MESQUITA, E., MACHADO, J. Iniciação à prática profissional e formação do professor reflexivo. **Revista de Estudos Curriculares**, n. 8, v. 1, 2017.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.** [online]. 1999, vol.25, n.1, pp.11-20.

_____, A. **Professores imagens do futuro no presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____, A. Nada será como Antes. *Revista Pátio*, n.72, 2014. Porto Alegre: Grupo A. Disponível em <http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10938/nada-sera-como-antes.aspx>. Acesso em 21 out. 2015.

PETRELLA, S. Repensar competências e habilidades para as novas gerações. Propostas para uma nova literacia mediática. **Revista Comunicando**, n. 1, pp.205-222, 2012.

PINTASSILGO, J.; OLIVEIRA, H. A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 15, 2013.

PONTE, J. P.. Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. **Revista da Educação**, n. 14, v. 1, 2006, p. 19-36.

PORTO JUNIOR, G. R. Novas geografias curriculares na União Europeia: o proceso de Bolonha e a formação em comunicação social/jornalismo. **Revista Interin**. Curitiba, v. 17, n.1, p. 11 - 95, jan. /jun. 2014.

RODRIGUES, F. L. A. **A formação de professores pós-bolonha: a satisfação dos estudantes e docentes em Portugal**. (Tese de doutoramento). Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2013.

SANTOS, C. **Mudanças no currículo de formação inicial de professores do 1.º ciclo no quadro de Bolonha**. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação, 2011.

SANTOS, L.L. Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 633-645, abr.-jun. 2012.

SANTOS, E. **Pesquisa-Formação na Cibercultura**. Lisboa: Whitebooks, 2014.

SILVA, L.L. A Formação de formadores no contexto da Transnacionalização Educativa: Reflexões a partir da aplicação do Processo de Bolonha em Espanha e Portugal **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 247-263, jan.-mar. 2013

SILVA, M.; CILENTO, S. A. Formação de professores para a docência *online*: Considerações sobre um estudo de caso. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, n.23, 2012, pp.207-218.

SOUSA-PEREIRA, F, LEITE, C., CARVALHO, JM. Portugal no processo de Bolonha: Uma análise intrainstitucional a partir de práticas de formação. **Educação Unisinos**, n.1, v. 1, 2015.

YEREVAN COMMUNIQUÉ (2015).
http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf. Acesso em 29 de Maio de 2015.