

O tempo dos professores



LUÍS GROSSO CORREIA

RUTH LEÃO

SARA POÇAS

(ORG.)

Título
O Tempo dos Professores

Organizadores
Luís Grosso Correia, Ruth Capela Leão e Sara Poças

Editor
CIIE - Centro de Investigação e intervenção Educativas (CIIE)
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)

Capas
Linnea Lidegran

ISBN:
978-989-8471-26-0
dezembro | 2017

Suporte:
Eletrónico

Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00167/2013 do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE).



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde esteja identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

A expressão escrita dos textos é da exclusiva responsabilidade dos autores.

As repercussões do processo de Bolonha nas universidades portuguesas: o que dizem os estudos e os professores?

Cláudia Aleixo Alves*, Emília Vilarinho, Zenólia Christina Campos Figueiredo*****

Resumo

Tendo como referencial teórico os trabalhos que discutem a agenda globalmente estruturada para a Educação (Dale, 2004; Antunes, 2006), a universidade na sociedade e no contexto da economia do conhecimento (Afonso, 2015; Magalhães, 2011), o presente estudo teve como objetivo investigar as repercussões do Processo de Bolonha nos cursos de formação de professores das Instituições de Ensino Superior em Portugal. Foi feito um mapeamento da produção científica a fim de conhecer as mudanças e desafios dos cursos de formação de professores de instituições de ensino superior em Portugal. O corpus de análise inclui periódicos portugueses e estudos do Repositório Aberto de Portugal, além de entrevistas (gravadas e transcritas) realizadas com dois formadores dos ensinos universitário e politécnico, ambos da região norte do país, acerca do processo de reestruturação dos cursos, das mudanças operadas e seus efeitos. O critério de seleção dos professores deve-se à participação destes no processo de reformulação dos planos de ensino de cursos de formação de professores no contexto de Bolonha. O corpus de análise foi submetido à análise de conteúdo, com base em categorias extraídas das entrevistas e da produção mapeada. Os resultados, ainda preliminares, indicam que mudanças pretendidas por Bolonha, como o ensino mais centrado no aluno e consequentemente sua maior autonomia no processo formativo não foram ainda alcançadas e evidenciam tensões na reorganização dos cursos, ao nível da sua concepção e implementação, pois a redução do tempo dedicado às disciplinas de cariz pedagógico é apontada como um retrocesso na formação dos futuros docentes.

Palavras-chave: Processo de Bolonha; Formação de professores, Instituições de ensino superior; Política educativa.

Abstract

The theoretical framework of this study is the study of the globally structured agenda for education (Dale, 2004; Antunes, 2006), the university in society and in the context of the knowledge economy (Afonso, 2015; Magalhães, 2011), objective to investigate the repercussions of the Bologna Process on the training courses for teachers of Higher Education Institutions in Portugal. A mapping of the scientific production was made in order to know the changes and challenges of the training courses for teachers of higher education institutions in Portugal. The corpus of analysis includes Portuguese periodicals and studies from the Open Repository of Portugal, as well as interviews (recorded and transcribed) with two university and polytechnic instructors, both from the north of the country, about the process of restructuring courses,

* Universidade Federal do Espírito Santo

** Universidade do Minho

*** Universidade Federal do Espírito Santo

changes and their effects. The selection criterion of teachers is due to their participation in the process of reformulation of teaching plans for teacher training courses in the context of Bologna. The corpus of analysis was submitted to content analysis, based on categories extracted from interviews and mapped production. The results, which are still preliminary, indicate that changes intended by Bologna, such as more student-centered teaching and consequently greater autonomy in the training process, have not yet been achieved and show tensions in the reorganization of the courses, at the level of their design and implementation, since the reduction of the time devoted to pedagogical disciplines is pointed out as a setback in the training of future teachers.

Keywords: Bologna Process; Teacher training, Higher education institutions; Educational policy.

1. Introdução

Para Souza Santos (1989), há uma crise de legitimidade das universidades na medida em que se percebe socialmente o não cumprimento dos objetivos estabelecidos de forma coletiva. Nesse sentido, o paradigma da universidade do conhecimento científico e humanista universal vem perdendo legitimidade para um modelo de universidade baseado na mercantilização do conhecimento, que tem como princípio o lucro, a competitividade e utilidade instrumental (Afonso, 2015).

Sobre esse paradigma, que Santos (2008) denomina de dominante, o determinismo mecanicista é o rumo de uma forma de conhecimento que pretende ser utilitário e funcional reconhecido pela capacidade de dominar e transformar em prol da capacidade de compreender o real.

Sendo assim, ganha destaque os resultados expressos quantitativamente e por isso a lógica dos exames de avaliação do desempenho dos estudantes e dos cursos universitários.

Para Afonso (2015, 272), o que ocorre na atualidade é a “supremacia do económico e a obsessão da competitividade (agora baseada no conhecimento) que indiscutivelmente sobressaem”.

Neste cenário, a educação segue a lógica de uma agenda globalmente estruturada (Dale, 2002) no qual organizações internacionais (OCDE, Banco Mundial, Unesco, entre outras) exercem influência na formulação de propostas de reforma desse nível de ensino pautada na homogeneização das políticas educativas. Nesse sentido, Dale (2004) afirma que implicações da globalização sobre a educação não são reduzidas a um país. Ao contrário, elas se configuram como uma espécie de governação global.

O processo de Bolonha, segundo Antunes (2006, 69) é fruto dessa dinâmica que, segundo a autora, busca “eliminar as especificidades e autonomias nacionais, substituindo-as por uma férrea regulação de nível supranacional.”

As causas deste fenômeno de acordo com Magalhães (2011) não podem ser indissociadas das transformações em contexto global, nacional e local, que vem acontecendo nível econômico, social e político, principalmente a partir da forte presença do neoliberalismo, a partir dos anos 1980, nas instâncias políticas nacionais e internacionais.

Nesse mesmo sentido, o autor afirma que a identidade da educação universitária, a partir do século XX passou de um modelo mais consensual para uma identidade mais múltipla e fragmentada e as razões que levaram a esse cenário devem ser compreendidas

“no contexto mais amplo da transformação da produção, distribuição e do consumo, contexto que tem vindo a ser referido sob a égide de pós-industrialismo, e no quadro da mudanças dos padrões sociológicos de relação entre os indivíduos, as famílias, os grupos, o Estado e a educação superior”(Magalhães, 2011, 636).

O Processo de Bolonha, que possui grande influência da União Europeia passa a ser visto, dessa forma, como uma possibilidade desta se tornar mais competitiva internacionalmente, pois as instituições de ensino superior tornam-se imprescindíveis para a produção de conhecimento e desenvolvimento de competências profissionais dos estudantes voltadas para o mercado de trabalho.

A Declaração de Bolonha, assinada por 29 países europeus em 1999, teve como objetivo a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). No decorrer do que se convencionou chamar de Processo de Bolonha outros países se tornaram signatários e passaram a fazer parte de um movimento que, segundo Azevedo (2006), se configura como uma “política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário” (Azevedo, 2006,173).

Em síntese, a intenção era adotar um sistema de correspondência dos cursos das diferentes instituições de ensino dos países que assinaram a Declaração permitindo a mobilidade estudantil e de pesquisadores para que as universidades europeias se tornassem mais atraentes e pudessem competir com outras universidades, em destaque as americanas, como evidencia o trecho da Declaração de Bolonha 1999 “Precisamos de assegurar que o sistema europeu de educação superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradição cultural e científica” (Declaração de Bolonha, 1999, 2).

Sendo assim, as instituições de ensino tiveram até o ano de 2010 o prazo para reformular seus sistemas de ensino e adotar critérios de organização curricular mais compatíveis com o modelo proposto. Em linhas gerais, as modificações abrangeram desde as alterações no tempo dedicados aos cursos até o sistema de avaliação e integração entre os ciclos de graduação e pós-graduação.

Diante do cenário de transformações no ensino superior europeu, mais especificamente em Portugal, este trabalho tem como objetivo investigar as repercussões do Processo de Bolonha nos cursos de formação de professores das Instituições de Ensino Superior em Portugal. Para tal elaboramos um mapeamento da produção científica a fim de conhecer as mudanças e desafios dos cursos de formação de professores de instituições de ensino superior no país. O *corpus* de análise inclui periódicos portugueses e estudos do Repositório Aberto de Portugal, além de entrevistas realizadas com dois formadores. Os dados foram analisados com base no método da análise de conteúdo de Bardin (2011).

2. Método

2.1 Processo de seleção dos estudos

Para a composição do *corpus* de análise recorreremos ao Repositório de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), à quatro repositórios de universidades portuguesas (Universidade do Minho, Universidade de Lisboa, Universidade do Porto e Universidade de Coimbra), e à 6 revistas científicas portuguesas (Revista Educação, Sociedade e Culturas; Revista Sociologia, Problemas e Práticas; Revista Crítica das Ciências Sociais; Revista Lusófona de Educação; Revista Portuguesa de Educação e Revista Portuguesa de Pedagogia). Para selecionar os trabalhos que tratavam do tema investigado acessamos os sites das revistas, dos repositórios das universidades e do RCAAP e utilizamos os descritores “Processo de Bolonha” e “Bolonha”. Inúmeros estudos apareceram na busca, no entanto, nem todos apresentavam os descritores no título. Em uma primeira etapa de seleção dos estudos, lemos todos os títulos que apareceram na busca, mesmo daqueles que não possuíam os termos dos descritores. Após essa primeira seleção, eliminamos os estudos que não tinham relação com o nosso objeto de investigação. Em seguida, lemos todos os resumos dos estudos selecionados e descartamos outros trabalhos. As razões mais específicas para o descarte foram: 1) Não tratar de cursos de formação de professores; 2) Abordar o processo de Bolonha de uma forma geral sem mencionar as repercussões para os cursos; 3) Tratar de resumos de congressos com poucas informações

sobre o estudo; 4) Não ter o foco do estudo em uma instituição portuguesa e 5) Trabalhos repetidos.

Os sites das revistas e o Repositório Aberto de Portugal foram acessados no período de maio a julho do ano de 2017 e os repositórios das universidades no período de junho a agosto do mesmo ano. Ressaltamos que o estudo não se trata de um estado da arte, apenas busca compor uma amostra bibliográfica que sintetize as repercussões de Bolonha nos cursos de formação de professores.

2.2. Caracterização dos estudos

Foram selecionados 16 estudos (cf. Quadro 1), sendo três deles no Repositório da Universidade de Lisboa, três no Repositório da Universidade do Porto, dois na Revista Portuguesa de Pedagogia e nove estudos no RCAAP. Os estudos encontrados estavam distribuídos em duas dissertações, oito artigos, dois congressos e quatro teses.

Quadro 1 - Repercussões de Bolonha em cursos de formação de professores em Estudos

Ano	Autor	Título	Tipo de investigação	Instituição/ Revista/ Evento
2010	Nunes, Maria Laura Guimarães Castro	A formação inicial de professores de física e química na Universidade de Coimbra: a evolução dos currículos no âmbito do Processo de Bolonha	Artigo	Revista Portuguesa de Pedagogia
	Vaz-Rebelo, Maria da Piedade Pessoa			
	Nascimento, Maria Augusta Vilalobos			
2011	Santos, Cátia Filipa Marques dos	Mudanças no currículo de formação inicial de professores do 1.º ciclo no quadro de Bolonha	Dissertação	Universidade de Lisboa-Instituto de educação
2012	Mouraz, Ana Leite, Carlinda Fernandes, Preciosa	A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes	Artigo	Revista Portuguesa de Pedagogia
2012	Brito, Elisabete Constante de	As implicações do Processo de Bolonha na formação de professores: um estudo nas escolas superiores de educação em Portugal	Tese	Universidade Beira Interior.
2012	Leite, Carlinda	A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha – contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal	Artigo	Revista Formação Docente - Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente
2013	Pintassilgo, Joaquim Oliveira, Hélia	A formação inicial de professores em Portugal. Reflexões em torno do atual modelo	Artigo	Revista Contemporânea de educação
2013	Ferreira, Carlos Alberto Alves	Uma abordagem à avaliação das aprendizagens na formação de	Artigo	Revista Avaliação.

		professores no contexto de Bolonha		
2013	Silveira Botelho, Ana Teresa da Pereira, Paula Colares	Prática, Reflexão e Supervisão	Ata de congresso	XII Congresso Internacional Galego-português de psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
2013	Rodrigues, Florbela Lages Antunes	A formação de professores pós-Bolonha a satisfação dos estudantes e docentes em Portugal	Tese	Universidade da Beira Interior
2013	Sousa, Cristina Lopes, Amélia	As transformações curriculares no Ensino Superior: a formação de professores e de enfermeiros	Atas de congresso	II Encontro Luso Brasileiro sobre trabalho docente e formação -Porto
2014	Gonçalves, Ana Cristina Cruz.	A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha um estudo de caso	Dissertação	Universidade Nova de Lisboa
2014	Gonçalves, Adorinda; Rodrigues, Maria José	A formação na licenciatura em educação básica – o que pensam os alunos da Escola Superior de Educação de Bragança	Artigo	Eduser- Revista de Educação
2015	Lima, Ricardo Jorge Franco	A formação de professores de educação física (re)construção teórica e prática do currículo apoiada nas decisões de Bolonha	Tese	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
2015	Sousa-Pereira, Fátima Leite, Carlinda Carvalho, José Melo de	Políticas de formação inicial de professores em Portugal no Processo de Bolonha: uma análise intrainstitucional a partir de práticas de formação	Artigo	Revista Educação Unisinos
2016	Ferreira, Pedro Miguel Bastos	Formação inicial de professores do 1.º ceb, supervisão pedagógica e inovação curricular: perceções e reflexões de supervisores e estagiários.	Tese	Universidade do Porto
2017	Figueira, Sofia Gago da Silva Corrêa	O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do Processo de Bolonha	Tese	Universidade de Lisboa
2017	Leite, Carlinda Fernandes, Preciosa Sousa-Pereira, Fátima	Políticas de formação inicial de professores em Portugal no quadro do Processo de Bolonha: tensões na construção de identidades profissionais	Artigo	Profesorado-Revista de currículum y formación del profesorado

A publicação dos estudos compreenderam os anos entre 2010 e 2016, sendo que o ano de 2003 teve o maior número de estudos (4). Além da produção portuguesa, no RCAAP encontramos dois estudos que foram publicados em revistas brasileiras, a Revista Educação Unisinos e a

Revista Formação Docente- Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente. No repositório da Universidade do Porto encontramos um artigo da revista espanhola *Profesorado*.

As instituições investigadas compreenderam em sua maioria os institutos politécnicos e as universidades públicas, com exceção de uma instituição de Ensino Particular e Cooperativo. Quanto aos instrumentos de investigação foram utilizados o Grupo focal (3), as entrevistas (6), os questionários (5), e a análise documental (5), sendo que destes, quatro usaram mais de um instrumento de coleta de dados. Dos estudos que faziam uso das entrevistas, grupo focal e questionários prevaleceu o número de estudos que buscavam conhecer as opiniões de docentes e discentes evidenciando a importância de contemplar todos os envolvidos no processo formativo (6). Além de docentes e discentes, coordenadores de curso e/ou órgão de gestão e também foram ouvidos em três estudos.

Em relação aos objetivos dos estudos, assim como pretendíamos, todos os estudos buscaram conhecer as repercussões de Bolonha nos cursos de formação de professores. Alguns investigaram as mudanças por meio da análise de documentos como planos de cursos e/ou relatórios e outros optaram pela realização de entrevistas, questionários ou grupo focal, a fim de conhecer as avaliações e/ou expectativas de alunos, professores e outros grupos de pessoas como coordenadores de curso e gestores. E como já dissemos anteriormente, há aqueles estudos que optam por mesclar as duas opções.

2.3 Tratamento metodológico dos dados e Resultados

Os dados serão tratados com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo busca desmembrar o texto em categoriais que são agrupadas analogicamente. A análise contempla três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Sendo assim, após a seleção do material e a leitura flutuante, a exploração foi realizada através da codificação. A primeira etapa de codificação foi elencar todos os elementos que estavam presentes nos resultados dos estudos, que aqui foi chamado de categorização inicial (cf. Quadro 2).

Após essa primeira etapa, anotamos o número de vezes que essas categorias apareciam nos resultados dos estudos e selecionamos aquelas mais recorrentes, o que chamaremos aqui de categorias intermediárias. Em seguida, com base nas categorias intermediárias, classificamos os estudos em três grandes categorias, que chamaremos aqui de categorias finais. São elas: 1) Repercussões positivas, 2) Repercussões negativas e 3) Poucas repercussões. Essas categorias foram criadas a partir da análise dos resultados dos estudos (cf. Quadro3).

Quadro 2 - Categorias iniciais da análise dos resultados dos estudos

Categorias Iniciais dos estudos
1. Maior Mobilidade acadêmica
2. Valorização do Estatuto profissional
3. Não ocorrência da mobilidade acadêmica
4. Maior empregabilidade
5. Não alterou a empregabilidade
6. Menor tempo de prática profissional
7. Ensino mais centrado no aluno
8. Incentivo à inovação pedagógica
9. Grande compartimento das unidades curriculares
10. Demanda por mais tempo para fazer o Relatório de Estágio
11. Perda de tempo no 2º ciclo
12. Escolha mais maduras dos alunos no 2º ciclo
13. Formação mais abrangente
14. Formação generalista
15. Curta formação para habilitação em diferentes níveis de ensino
16. Mudanças feitas em curto espaço de tempo
17. As mudanças não promoveram uma mudança de paradigma
18. Dificuldade de operacionalizar as mudanças
19. Realização do estágio em diferentes níveis de ensino
20. Aumento da teoria e diminuição da prática
21. Mudança no sistema de graus e créditos
22. Avaliação sumativa
23. Diferenças pouco significativas na atribuição dos estagiários

Quadro 3- Categorias intermediárias e finais extraídas dos resultados dos estudos

Categorias intermediárias dos estudos	Categorias finais
1. Maior mobilidade acadêmica	I - Repercussões positivas
2. Valorização do estatuto profissional	
3. Alargamento dos domínios de habilitação	
4. Ensino centrado no aluno	
5. Pouco tempo de prática profissional	II- Repercussões negativas
6. Perda da especificidade da formação (formação generalista)	
7. Curta formação para habilitação em diferentes níveis de ensino	
8. Compartimento das unidades curriculares	
9. Alterações não promoveram mudanças de paradigma	III_ Repercussões pouco significativas
10. Dificuldades em operacionalizar as mudanças	

Os resultados apresentados evidenciam as tendências dos estudos, ou seja, as repercussões não são unânimes nos estudos, apenas evidenciam as repercussões que mais se destacaram nas investigações.

Além do mapeamento da produção, também realizamos entrevistas semiestruturadas com dois professores, um deles vinculado à uma universidade pública, que será identificado como P1 e outro pertencente a um instituto técnico, identificado como P2. Ambos os professores possuem grande experiência no campo da formação de professores e suas instituições fazem parte da região norte de Portugal. O conteúdo da entrevista contemplou o processo de reestruturação dos cursos, das mudanças operadas e seus efeitos, tomando como base os princípios de Bolonha.

O critério de seleção dos professores deve-se à participação destes no processo de reformulação dos planos de ensino de cursos de formação de professores de suas instituições no contexto de Bolonha.

Assim sendo, apresentaremos as repercussões que Bolonha promoveu nos cursos de formação de professores segundo os estudos selecionados, bem como confrontar os dados com as entrevistas realizadas com os professores.

3. Análise dos dados

Segundo os estudos, a mobilidade é apontada como uma repercussão positiva de Bolonha, pois possibilita à estudantes, professores e pesquisadores realizarem parte de seus estudos/investigações em diferentes países que assinaram a Declaração de Bolonha. Os professores entrevistados também concordam que a mobilidade é um princípio interessante que Bolonha trouxe para as instituições de formação profissional. O professor P1 ressalta “*Você pode fazer a sua formação em vários países*” e o professor P2 acerca do tema revela “*A mobilidade vem acontecendo sim. Muito positivo para os docentes e para os estudantes*”.

Um aspecto apontado como negativo nos estudos refere-se à semestralização, ou seja, o compartimento das unidades, que veio substituir as disciplinas anuais. A explicação para a semestralização decorre do fato de a mobilidade exigir a criação de parâmetros de comparabilidade entre diferentes instituições mediante a equiparação entre graus, tempo de formação e sistema de avaliação. Para tal, foi criado o ECTS, o *European Credit Transfer and Accumulation System*, um sistema que possibilita o estudante acumular e transferir créditos que seja reconhecido por todos os países participantes de Bolonha. Sendo assim, para garantir a mobilidade, as instituições tiveram que tornar as unidades curriculares semestrais. Os estudos revelam que em áreas de trabalho como a docência, que é uma tarefa complexa, a

reorganização dos tempos de formação e a conseqüente redução do tempo prejudica o aprendizado dos alunos.

Além da semestralização, outra grande mudança estrutural promovida por Bolonha, senão a maior, é a alteração do grau de habilitação para a docência, que passa acontecer somente no segundo ciclo. Os estudos apontam que isso teve uma repercussão positiva, pois eleva o estatuto profissional. Além disso, também é evidenciado o fato de que fazer a opção pela docência no segundo ciclo pode contribuir para uma escolha mais madura por parte dos estudantes.

Por outro lado, há uma contradição nesse aspecto, pois os estudos também evidenciam como um aspecto negativo o fato de que neste novo modelo perde-se a especificidade da formação, pois esta não é orientada para a docência no primeiro ciclo.

A respeito disso, os dois professores entrevistados alegam que o modelo integrado, uma das possibilidades de formação que vigorava antes de Bolonha, configurava-se como o modelo mais adequado para a formação dos futuros professores. Neste modelo integrado havia a licenciatura com duração de cerca de cinco anos e depois, o aluno, se quisesse, poderia fazer o mestrado em mais dois anos de estudo. Neste modelo o curso de formação de professores já habilitava para a docência no primeiro ciclo. Assim sendo os professores também entendem que há um retrocesso nessa habilitação que acontece somente no segundo ciclo.

“Eu sou muito crítico da diminuição dos anos de formação porque ao diminuir o tempo de formação, você vai no fundo ter um mestre ao final de cinco anos , quando antes tinha um licenciado, portanto há qualquer coisa que se perde (...) (P1).

“Entendo que a profissão do professor é tão complexa, tão difícil de formar, que não é possível que, com um conjunto geral de materiais e específicas que tem , que não é possível que tenha eficácia e qualidade se não for orientada desde o início para esse fim” (P2).

Um ponto que gerou ambigüidade, sendo apontado em alguns estudos como um aspecto negativo e em outros como positivo refere-se ao alargamento dos domínios da habilitação do docente generalista. No Atual modelo acrescenta-se a possibilidade do docente poder lecionar na educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico, ou para o 1º e 2º ciclo do ensino básico de forma conjunta.

Se por um lado, alguns estudos apontam que essa possibilidade de o professor poder atuar em diferentes áreas de domínio disciplinar pode aumentar a possibilidade da empregabilidade,

outros estudos alertam para a dificuldade de os estudantes, em um tempo menor de formação, conseguir dar conta das especificidades de cada nível de ensino e das diferentes matérias.

A respeito do menor tempo dedicado à formação, os professores entrevistados também manifestam preocupação, inclusive apontando o modelo de formação integrada como o que melhor equilibrava os conhecimentos da formação (disciplinas da especialidade, as disciplinas relacionadas às ciências da educação e a prática profissional).

Sobre a possibilidade de aumentar a empregabilidade da profissão, os professores entrevistados fazem um alerta para o contexto da profissão docente nos dias atuais.

“Hoje, há um grande desemprego e, portanto, não há uma correspondência muito grande entre a formação e o mercado de trabalho. O mercado de trabalho está em retração. No caso dos cursos de formação de professores, nós temos professores a mais” (P1).

“O primeiro ciclo de estudos muito abrangente, de caráter a abarcar um público maior, mas que na efetivamente na prática, não passa de uma promessa, de uma utopia do emprego” (P2).

Outro aspecto presente em praticamente todos os estudos é a preocupação com a formação prática, mais precisamente com a redução da prática profissional. Deslocada para o segundo ciclo da formação, a prática profissional, passa a ser reduzida, afetando a qualidade da formação dos futuros professores em função do menor tempo de contato com o futuro ambiente de trabalho. O professor P1, sobre a diminuição da licenciatura para três anos revela: “Os alunos perderam o tempo de escola”, já o professor P2, apesar de não conseguir perceber que a formação teórica tem se sobressaído à prática, ressalta que há uma “desarticulação entre a teoria e a prática, um desajustamento entre as escolas de formação e o ensino básico” e que isso é um problema recorrente na formação de professores.

Nessa nova organização do ensino superior, outra mudança pretendida por Bolonha foi a de colocar o estudante como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, além de conferir um maior grau de autonomia no seu processo formativo. Nos estudos este aspecto foi evidenciado como positivo, justamente por tentar romper com uma lógica de ensino centrada exclusivamente no professor. A respeito disso, os professores entrevistados alegam que também percebem a centralidade do aluno como algo positivo.

“O adulto caracteriza-se por ter mais autonomia, mais responsabilidade, portanto é natural que o professor deva ser menos paternalista, menos diretivo, mais mediador,

criar condições, mais interlocutor, mais incentivador, estimulador, abrir pistas para apoiar. Um professor menos de debitar aula, essa escola tradicional” (P1).

“O ensino centrado no estudante pra quem é professor não deixa de ser um cado retórica. Nunca entendi um ensino que não fosse centrado no estudante, ou seja, em que o estudante fosse o centro das atenções, com maior carga de trabalho, centrado nas suas aprendizagens e nem tanto no ensino tradicional, o ensino mais centrado no professor, no ensino mais transmissivo, mais magistral” (P2).

No entanto, os dois professores, assim com alguns estudos, também tecem críticas sobre a autonomia concedida aos alunos, por perceberem que por vezes, ela não vem sendo efetivada no cotidiano da formação.

“Bolonha tem uma filosofia avançada, pois acha que o aluno vai estudar, vai procurar o professor, vai participar de tutoria, vai fazer investigação. Em alguns cursos pode acontecer, mas em outros não acontece ou acontece menos” (P1).

“Não basta por essas alterações quando está enraizada uma prática institucional profissional e de prática cotidiana completamente não condizente com esses princípios de Bolonha” (P2).

Em sua afirmação, o professor P2, ressalta a importância da mudança de paradigma para que algumas alterações propostas por Bolonha possam ser implementadas. É justamente essa necessidade de mudança de paradigma que os estudos indicam que Bolonha não teve a repercussão prometida. Neste caso, não tiveram apenas repercussões positivas ou negativas, pois, em alguns casos, as repercussões foram quase nulas, devido à dificuldade de operacionalizar as mudanças, ou porque é difícil mudar um paradigma de formação ainda muito conservador, ou ainda porque, acerca de determinados aspectos, muitos professores já vinham desenvolvendo práticas muito condizentes com as defendidas por Bolonha. Os professores entrevistados manifestam suas opiniões sobre as repercussões de Bolonha em suas práticas docentes no cotidiano da formação e os discursos evidenciam esse cenário.

“Para mim, Bolonha não alterou nada. No meu caso não alterou nada. Isso quer dizer muita coisa. Bolonha não foi suficientemente impactante para alterar a minha prática, ou porque eu já fazia algo que era correto e não precisei de Bolonha pra fazer isso ou porque Bolonha não mexeu suficientemente com as condições para que aquela filosofia positiva de Bolonha pudesse ser posta em prática” (P1).

“Sinceramente, Bolonha não mudou nada na minha prática. Eu sou um professor, tenho uma formação educacional forte na minha licenciatura, no meu mestrado e no meu doutoramento. E como sou professor, o centro da atenção da aprendizagem foi sempre o aluno. Nunca achei que fosse eu. As minhas metodologias e práticas não vejo como se Bolonha tivesse alterado absolutamente nada. Primeiro, a concepção e a filosofia do ponto de vista conceitual e teórico era o que eu já sabia e dominava. Do ponto de vista prático, eu já implementava aquilo que eu hoje já continuo a implementar que eu acredito convictamente, não por ser uma crença enraizada naquilo que são as minhas convicções, mas porque as minhas práticas e convicções procuram estar entre aquilo que é a teoria e a prática, muito próximo daquilo que são os pressupostos de Bolonha” (P2).

Essa noção de pouca repercussão de Bolonha nos cursos de formação de professores se relaciona com o entendimento de que os sujeitos não são passivos frente às políticas implementadas, pois há um grau de interpretação dos docentes. Sobre isso, Ball (2006, 26) acrescenta:

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos [...] Tanto as pessoas que ‘fazem’ as políticas quanto àquelas confrontadas com elas são deslocadas.

Essa ideia de que os docentes não são vistos como meros implementadores das propostas de Bolonha é evidenciada nos estudos ao relatar a centralidade desses atores no processo da construção dos novos planos de cursos mesmo que seja nas suas ausências e resistências. Além disso, os estudos também mencionam a falta de tempo para implementar as mudanças requeridas por Bolonha. Sobre isso, Antunes (2006) aponta que, no início do ano de 2006, as instituições tiveram que cumprir determinadas etapas de adequação à Bolonha de forma imediata. Dessa forma, é plausível compreender os motivos que levaram os docentes a realizarem mudanças mais no nível superficial, já que alterações no fazer docente, é algo que demanda tempo, formação e interesse.

Entendemos ser pertinente conhecer as repercussões de Bolonha para os cursos de formação de professores, mas além das questões que envolvem os aspectos positivos e negativos e até mesmo nulos, é preciso, segundo Antunes (2006, 81) questionar “Até quando permaneceremos debatendo Bolonha neste *continuum* redondo e opaco da euforia à disforia, da adesão

expectante à crítica desencantada, sem que (nos) interpelemos quem decide acerca dos fundamentos e sentidos das suas decisões?

É nesse sentido que Amaral (2005) denuncia uma "agenda oculta de Bolonha", cujo fator determinante é o interesses econômico. O autor explica que o uso do termo empregabilidade no lugar de emprego e a diminuição do tempo do primeiro ciclo de estudos, objetivam estabelecer relações mais flexíveis de trabalho, diminuir os custos da mão de obra a fim de fomentar uma competitividade maior no cenário europeu e concomitantemente baixar o investimento público na educação superior.

Além disso, aspectos como a criação de um sistema de acreditação e avaliação das instituições de forma homogeneizada também contribuem para um entendimento de educação que mais se aproxima do modelo gerencialista.

Sobre isso, Pacheco (2003) alerta para o fato de nos perguntarmos até que ponto o espaço europeu de ensino superior se utiliza do ECTS como forma de comparação de graus e com isso garantir a mobilidade ou está interessado em uniformizar e homogeneizar as instituições.

Apesar dos estudos mencionarem uma autonomia das instituições e principalmente dos docentes frente às mudanças decorrentes de Bolonha, é preciso dizer que essa autonomia é relativa, pois se de um lado os professores podem dizer que poucas coisas mudaram, por outro, mecanismos de avaliação de aprendizagem e da regulação do trabalho docente acabam por reforçar a lógica do produtivismo acadêmico que tem sido imposta a eles.

Para Santos, Pereira e Lopes (2016) o produtivismo acadêmico caminha na mesma direção da lógica do mercado, que é evidenciada, por exemplo, na pressão exercida sob os professores para publicarem cada vez mais, cerceando a liberdade e autonomia característica da profissão docente.

Segundo Afonso (2005), aqueles que não produzirem os conhecimentos considerados produtivos estarão destinados a subordinarem-se ao sistema ou excluídos dele, pois o conhecimento passa a ser considerado como força produtiva reforçando tanto a escola como as universidades como uma das formas de estruturar as lógicas e objetivos institucionais e organizacionais.

4. Considerações finais

De maneira geral, os estudos evidenciam que Bolonha trouxe avanços e retrocessos, o que foi relatado aqui como repercussões positivas e negativas para os cursos de formação de professores. No entanto, as repercussões revelam também alguns paradoxos. A mobilidade foi

vista como um aspecto positivo, no entanto a semestralização, ou seja, o compartimento das unidades curriculares que é uma forma de garantir a mobilidade é apontada como negativa. O alargamento dos domínios da habilitação do docente generalista é visto como uma repercussão positiva, porém o curto espaço de tempo para dar conta das especificidades de cada nível de ensino e das diferentes matérias é apontado como um aspecto negativo. A habilitação para a docência no segundo ciclo é indicada como uma valorização do estatuto profissional, por outro lado, a perda da especificidade da formação, ou seja, um curso que não habilita para a docência desde o início da formação é apontada como um retrocesso.

Além dessas das repercussões positivas e negativas, os estudos evidenciaram que, em alguns aspectos, as repercussões são quase nulas no cotidiano da formação se restringindo apenas a mudanças estruturais, não alterando assim o paradigma de formação presente no modelo pré-Bolonha e indicando que muitos problemas ainda permanecem, pois, muitas vezes, as condições para se realizar as mudanças não são favoráveis. Esse cenário evidencia a centralidade dos docentes no processo que envolve ao mesmo tempo adesão, resistência e ausência frente às políticas para o ensino superior.

Conhecer as repercussões de Bolonha sobre os cursos é um importante passo para compreender como a agenda globalmente estruturada (Dale, 2002) vem se efetivando no cotidiano das instituições para assim termos a possibilidade de não nos perder apenas nos aspectos mais imediatistas das mudanças. Assim como afirma Dale (2008), apesar de na atualidade o impacto da globalização na educação ser considerável, no futuro esse impacto poderá ser tão maior que, em vinte ou cinquenta anos, o que conhecemos por educação terá pouca semelhança com a educação que temos hoje.

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo Janela (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*. Ano XXII, nº. 75, 15-32. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em 28 abr. 2016
- Afonso, Almerindo Janela (2015). A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. *Avaliação*, vol. 20, nº. 2, 269-291. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00269.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

- Antunes, Fátima (2006). Governação e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projecto 'Europa'. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº. 75.
- Azevedo, Mário Luiz Neves de (2006). A integração dos sistemas de educação superior na Europa. De Roma a Bolonha ou da integração económica à integração académica. In: Silva jr., João dos Reis.; Oliveira, João Ferreira de.; Mancebo, Deise (Orgs.). *Reforma universitária*. Dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Alínea, 171-186.
- Ball, Stephen (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa críticosocial: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, vol.6, nº. 2, 10-32.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. SP: Edições 70, 2011.
- Dale, Roger (2004) Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum "ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"?. *Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 87, 423-460. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2016.
- Dale, Roger (2008). A globalização e o desenho do terreno curricular. *Espaço do currículo*, vol. 1, nº. 1,12- 33.
- Declaração de Bolonha (1999). Declaração conjunta dos ministros da educação europeus. Assinada em Bolonha. Bolonha. Disponível em: (http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf) . Acesso em 30 de abril de 2017.
- Magalhães, António (2011). Cenários, dilemas e caminhos da educação superior europeia. *Perspectiva*, vol. 29, nº. 2, 623-647. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p623/22225>. Acesso em: 12 abr. 2016.
- Pacheco, José Augusto (2003). Políticas educativas para ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. *Educação e Sociedade*, vol. 24, nº. 82, 17- 36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a02v24n82.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2016.
- Santos, Boaventura de Souza (1989). Da idéia de universidade à universidade de idéias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 11-62.
- Santos, Boaventura de Souza (2008). *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, Carolina Costa. ; Pereira, Fátima. ; Lopes, Amélia (2016). Efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior: da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão académica e transferência de conhecimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 295-321.

APOIO

