

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSO DE BOLONHA NAS OPORTUNIDADES DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL

TEACHER TRAINING AND THE BOLOGNA PROCESS ON THE OPPORTUNITIES FOR EDUCATIONAL INNOVATION

FORMACIÓN DE MAESTROS Y EL PROCESO DE BOLONIA EN LAS OPORTUNIDADES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Fátima Sousa-Pereira

Professora Adjunta, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação; Membro Integrado do CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. E-mail: fatimaperreira@ese.ipvc.pt

Carlinda Leite

Professora Catedrática, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP); Membro Integrado do CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, FPCEUP. E-mail: carlinda@fpce.up.pt

RESUMO

A reforma no Ensino Superior (ES) veiculada pelo Processo de Bolonha (PB) pretendeu introduzir mudanças significativas na organização e no funcionamento dos cursos do ES. O artigo destaca as que se referem à organização e desenvolvimento do currículo, pelas repercussões que acarretam para as Instituições de Ensino Superior (IES), e elege como objeto de estudo a formação inicial de professores. Recorrendo ao quadro teórico-metodológico do *Authentic School Improvement* (Hopkins, 2008), por constituir uma abordagem que estabelece uma ligação coerente e articulada entre políticas e práticas e porque se apresenta como uma alternativa para a mudança sistémica e a inovação educacional através da *construção de capacidade* (“capacity building”) nas instituições educativas, foram analisados os documentos legais que, em Portugal, estruturam e regulamentam a organização do ES no quadro do PB e a habilitação profissional para a docência. De um modo geral, a análise permite afirmar que o discurso legal associado ao PB comporta potencial de inovação organizacional, curricular e pedagógica.

Palavras-chave: Reforma e inovação educativa; Processo de Bolonha; Ensino Superior; Formação Inicial de Professores; *School Improvement*.

ABSTRACT

The reform in Higher Education (HE) published by Bologna Process (BP) intended to introduce significant changes in the organization and functioning of the HE courses. The article, focusing the initial teacher training, highlights changes referred to the curriculum organization and development, due to the repercussions that it entails for the Higher Education Institutions. Drawing on the theoretical framework of *Authentic School Improvement* (Hopkins, 2008), that it is an approach that establishes a coherent and articulated link between policies and practices and presents itself as an alternative to systemic change and educational innovation through the capacity building in educational institutions, it was analyzed legal documents that, in Portugal, structure and regulate the HE organization within BP framework, as well as the professional qualification for teaching. In general, the analysis allows to affirm that legal discourse associated to the BP contains potential of organizational, curricular and pedagogical innovation.

Key-words: Educational reform and innovation; Bologna Process; Higher Education; Initial Teacher Training; *School Improvement*.

RESUMEN

La reforma en la Enseñanza Superior (ES) transmitida por el Proceso de Bolonia (PB) pretendió introducir

cambios significativos en la organización y el funcionamiento de los cursos del ES. El artículo destaca las que se refieren a la organización y desarrollo del currículo, por las repercusiones que acarrea para las Instituciones de Enseñanza Superior, y elige como objeto de estudio la formación inicial del profesorado. En el marco teórico del Authentic School Improvement (Hopkins, 2008), que es un planteamiento que establece un vínculo coherente y articulado entre políticas y prácticas y porque se presenta como una alternativa para el cambio sistémico y la innovación educativa p la construcción de capacidade (“creación de capacidad”) en las instituciones educativas, se analizaron los documentos legales que, en Portugal, estructuran y organizan el ES en el PB, así como la calificación profesional para la enseñanza. En general, el análisis permite afirmar que el discurso legal asociado al PB comporta potencial de innovación organizacional, curricular y pedagógico.

Palabras clave: Reforma e innovación educativa; Proceso de Bolonia; Enseñanza superior; Formación Inicial del Profesorado; School Improvement.

INTRODUÇÃO

O Processo de Bolonha (PB) introduziu, em Portugal e na União Europeia, neste início do século XXI, uma reforma educativa com grandes implicações na Formação Inicial de Professores (FIP) e no Ensino Superior (ES) em geral. As mudanças nas Instituições de Ensino Superior (IES) estiveram relacionadas com a estrutura curricular dos cursos, mas também com os modos de organização do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem. A valorização dos estudantes enquanto construtores das suas aprendizagens está presente nos documentos programáticos e legais associados à concretização do PB, como um dos aspetos centrais deste processo, remetendo para a necessidade de mudança nos paradigmas de formação no ES (LEITE & RAMOS, 2014, 2015; ESTEVES, 2009; ROLDÃO, 2005).

Neste contexto de mudança, a FIP sofreu alterações com acentuadas implicações na estrutura e organização do currículo de formação. O discurso legislativo veiculado apontou para o desenvolvimento de competências que permitam aos futuros diplomados prepararem-se para os novos desafios das sociedades. Esta reforma no ES e na FIP reveste, por isso, a forma de uma política que tem como objetivo introduzir mudanças significativas, predominantemente de natureza estrutural e curricular (VIÑAO, 2006), para resolver problemas do sistema educativo e da sociedade como um todo. Todavia, ainda que o impulso de mudança possa nascer da legislação ou de avanços científico-pedagógico-didáticos, não se pode ignorar que a inovação das práticas não se “faz por decreto”, podendo ocorrer no processo de recontextualização e, até certo ponto, de *reinvenção* desenvolvido pelos atores em contextos educativos concretos (LIMA, 1996; HOPKINS, 2008; LEITE, 2003).

Não obstante este fato, a pressão para a mudança imposta externamente tem vindo a aumentar, o que torna pertinente a reflexão sobre possibilidades de concretização bem-sucedida de uma inovação com origem externa ou externamente induzida (RIVAS NAVARRO, 2000). Além disso, a compreensão desenvolvida nas últimas décadas acerca dos processos de reforma e de inovação educacional (nomeadamente das razões que comprometem o sucesso dessas reformas) permite defender a ideia de que a inovação e a melhoria poderão acontecer se forem sustentadas por um *equilíbrio* dinâmico entre

pressões externas para a mudança (como é o caso das reformas) e a autonomia necessária para conduzir processos de melhoria, nomeadamente os que se focam nos processos de ensino-aprendizagem (HOPKINS, 2008). Trata-se de um paradigma da inovação e da melhoria do sistema como um todo, que se move em torno da ideia de que, em vez de se pressionar ou estabelecer a melhoria interna por via externa, ou de delegar de forma ingénua essa melhoria nas instituições educativas, é importante promover *estratégias laterais ou horizontais* de coerência na ação conjunta das escolas com estruturas que apoiem o trabalho das instituições, ou seja, reivindicando *impulsos verticais* de apoio e pressão ao nível das políticas educativas.

No âmbito deste paradigma, o desafio passa por proporcionar as condições necessárias a cada contexto singular e por estabelecer os compromissos para a melhoria, proporcionando simultaneamente apoio e exigência com o foco na melhoria, mas rejeitando uma abordagem na qual as escolas sejam tratadas como ‘um grupo homogéneo’ (CHAPMAN, 2005; HOPKINS, 2008; JAMES, 2008).

Em síntese, reconhecendo que a qualidade da FIP deve ser uma prioridade para a intervenção na melhoria dos resultados da aprendizagem dos estudantes, consideramos que o PB poderá constituir uma oportunidade para introduzir mudanças suscetíveis de promoverem a sua melhoria e qualidade. É tendo esta ideia por referência que, neste artigo, são analisadas as mudanças legais instituídas na sequência do PB quanto às possibilidades de inovação no ES e em particular na FIP. Nesta intenção, a análise foi apoiada no quadro teórico-metodológico do *Authentic School Improvement* proposto por Hopkins (2008).

Procedimento metodológico

Tendo este artigo como objetivo trazer ao debate acadêmico efeitos do PB na FIP, o estudo desenvolvido analisou o contexto político-legal associado ao PB a partir de documentos que em Portugal passaram a regulamentar o modelo de organização do ES e o modelo de FIP. Foram analisados os documentos legais: Lei nº 49/2005, D. L. nº 42/2005; D. L. nº 74/2006, D. L. nº 107/2008; Lei nº 38/2007; Lei nº 62/2007 e D. L. nº 369/2007; D. L. nº 43/2007 e o Decreto-Lei nº 79/2014.

À sistematização desta análise (apresentada no ponto relativo aos Resultados) seguiu-se uma segunda fase que cruzou os dados obtidos com o quadro teórico-metodológico do *Authentic School Improvement* (Hopkins, 2008). Por isso, no ponto seguinte, e antes da apresentação dos resultados da análise, é caracterizado este quadro teórico de referência.

Quadro teórico de referência

Após várias décadas de diversificadas iniciativas de mudança no âmbito do movimento de *School Improvement* (ou “movimento para a melhoria da escola”), nas últimas décadas emergiu uma preocupação crescente com a melhoria em grande escala ou do sistema como

um todo. Numa revisão do estado da arte sobre a melhoria da escola e do sistema (*School and System Improvement: State of the Art Review*), Hopkins e colaboradores (2011) destacam a crescente mudança de iniciativas de *School Improvement*: de movimentos individuais para movimentos de nível local e regional e, recentemente, para abordagens sistêmicas, ou seja, iniciativas de mudança de todo o sistema, como forma de dirigir processos de melhoria local. O argumento que está na base desta orientação alicerça-se na ideia de que, para além da melhoria resultante de iniciativas particulares, é importante proporcionar a todos os estudantes, de forma equitativa e inclusiva, o direito a uma educação de qualidade, o que constitui um compromisso perante a mudança global sustentada, como propõe Hopkins (2008) quando avança com a ideia de *tornar cada escola uma grande escola* (“every school a great school”).

Sendo o centro do debate compreender como conseguir sistemas educativos eficazes (e não apenas escolas individuais), procura-se identificar que tipo de reformas e que abordagens são adequadas para que os sistemas educativos alcancem a eficácia (BARBER, 2009; CREEMERS, STOLL & REEZIGT, 2007).

Registe-se que nas fases mais recentes de procura de melhoria da escola e do sistema tem havido um crescente entusiasmo para combinar perspetivas, abordagens e descobertas do *School Effectiveness* (SE) e do *School Improvement* (SI) de variadas formas. Esse resultado advém de um entendimento crescente de que há um claro valor em garantir que o “veículo” do SI e o “conhecimento base” do SE são combinados para ampliar a nossa compreensão, tanto do funcionamento dos sistemas escolares como das possibilidades de mudança (HOPKINS, 2001). Foi nesta lógica de entendimento que este autor reclamou o *Authentic School Improvement* (ASI) enquanto abordagem alternativa à mudança educacional.

Na perspetiva de Hopkins (2001), a definição mais comum de *School Improvement* diz respeito ao esforço que se faz em tornar as escolas espaços melhores e, por conseguinte, propícios à aprendizagem. Deste modo, o propósito do SI é, acima de tudo, produzir impacto sobre a relação entre o processo de ensino-aprendizagem e as condições que o suportam. Além disso, tem subjacente a ideia de que a mudança resultante do esforço de melhoria não deve refletir apenas uma implementação de políticas, mas sim melhorias ou adaptações de práticas que transformem o processo de aprendizagem para alcançar o máximo impacto sobre estudantes, professores e escolas, razão pela qual no SI as estratégias usadas para a melhoria ocupam um lugar central (AINSCOW, HOPKINS, SOUTHWORTH & WEST, 2001; HARGREAVES, 1998; HOPKINS, 2001). Nesta orientação, as escolas têm sido encorajadas a proceder ao diagnóstico/avaliação das suas condições internas antes de definirem as suas prioridades de melhoria e iniciarem o trabalho de desenvolvimento.

Em síntese, o ASI introduz a melhoria de cada escola no contexto mais alargado do sistema educativo, constituindo, por isso, uma possibilidade para as instituições educativas alcançarem o desenvolvimento organizacional e o crescimento, comportando também um

propósito moral intrinsecamente ligado às oportunidades de vida e à realização de todos os estudantes (HARRIS, 2002, cit. em JAMES, 2008). Estes são aspectos importantes para pensar a mudança nos sistemas educativos, principalmente num contexto de pressão em grande escala, como é o caso da reforma enquadrada pelo PB.

Para uma sistematização desta orientação apresentamos no Quadro 1 os princípios orientadores dos programas de ASI, entendidos como condições fundamentais para incentivar a mudança e promover a melhoria ou a inovação educacional.

QUADRO 1. Princípios do *Authentic School Improvement*

1. **Focado na aprendizagem e desempenho** (*achievement focussed*) - em vez de apenas centrado nos resultados ou notas dos testes.
2. **Empoderador na aspiração** (*empowering in aspiration*) - procura providenciar àqueles que estão envolvidos no processo de mudança as competências de aprendizagem e “*change agency*” que permitam elevar os níveis de expectativa e confiança em toda a comunidade educativa.
3. **Baseado na investigação e rico em teoria** - as estratégias são baseadas em elementos e programas que têm um histórico estabelecido de eficácia, que investigam a sua própria eficácia e que se ligam a outros conhecimentos.
4. **Contextualizado** - presta particular atenção às características únicas da situação e concebe estratégias com base na análise desse contexto particular.
5. **Direcionado para a construção de capacidade** (*capacity building*) - tem por objetivo construir as condições organizacionais que suportam a melhoria contínua das instituições educativas.
6. **Estimulado pela investigação** - valoriza a *investigação-na-ação* (*research-in-action*) como processo integral e autossustentado.
7. **Orientado para a implementação** - é dirigido para a qualidade da prática e da aprendizagem dos alunos.
8. **Intervencionista e estratégico** - é desenhado para melhorar a situação da escola ou do sistema e adota uma perspetiva de médio prazo na gestão da mudança, estabelecendo planos e prioridades em função disso.
9. **Externamente apoiado** - desenvolve agências, em torno das instituições educativas que forneçam suporte, criem e facilitem o estabelecimento de redes que disseminam e sustentam “boas práticas”.
10. **Sistémico** - aceita a realidade de um contexto político centralizado, mas também assume a necessidade de adaptar as mudanças externas aos objetivos internos e explorar a criatividade e sinergias existentes dentro do sistema.

Nota. Baseado em Hopkins (2001, pp. 16-17).

O ASI representa, portanto, um modelo integrado de melhoria de cada IES clara e explicitamente focado nas experiências de aprendizagem, resultados e progresso dos alunos, assumindo o compromisso ético com o propósito moral de melhoria da aprendizagem dos alunos e a sua realização num sentido mais amplo do que os meros resultados de exames ou resultados de testes.

Resultados

Os resultados do estudo realizado são apresentados em torno de aspetos relativos a efeitos do PB na FIP e das possibilidades geradas por esta medida política para uma inovação das práticas curriculares.

O Processo de Bolonha e seus efeitos no Ensino Superior em Portugal

O PB insere-se numa visão de sociedade que atribui especial valor ao conhecimento, assumindo um compromisso com a aprendizagem, em geral, e com a aprendizagem ao longo da vida, em particular. Nesta linha, a adequação das formações ao novo modelo do ES constitui uma questão central das políticas educativas europeias. Em Portugal, a emergência dos princípios de Bolonha remonta a 2005, com a publicação dos princípios reguladores da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e com as alterações introduzidas à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005), direcionadas, exclusivamente, para a operacionalização de mudanças estruturais neste nível de ensino. As principais alterações tiveram efeitos ao nível da redefinição dos objetivos do ES e da especificação das orientações para os dois subsistemas (universitário e politécnico), mas também ao nível da modificação dos princípios e condições de acesso. Constituíram igualmente alterações de relevo as condições para a FIP e o paradigma formativo (passagem do foco no ensino para o da aprendizagem). Esta situação justificou a adoção do sistema europeu de créditos curriculares (baseado no trabalho dos estudantes).

A análise dos principais documentos legais que, em Portugal, orientaram este processo, permitiu perceber que esta reforma é justificada por referência a três aspetos principais: reforço das condições de internacionalização dos sistemas de ES; aumento dos níveis de qualificação dos portugueses no Espaço Europeu; melhoria da qualidade de ensino e relevância das formações obtidas.

Tendo em conta os aspetos mais relevantes da reforma do ES no âmbito do PB, e recorrendo à tipologia proposta por Viñao (2006), consideramos que ela assume características de uma reforma estrutural e curricular. Do ponto de vista estrutural, foram modificados os ciclos do sistema de ES e também os requisitos de acesso, assim como os certificados emitidos à sua conclusão e o valor ou efeitos académicos. Do ponto de vista curricular, os documentos legais veicularam uma concepção de currículo na relação com o que se ensina (os conteúdos), como se ensina (a metodologia) e como e o quê se avalia. Esta concepção remete para uma mudança dos paradigmas de formação, centrando-a na globalidade da atividade e nas competências que os estudantes devem adquirir (apresentado como aspeto central do PB).

Para além destas mudanças, assumiu particular relevância o sistema de garantia da qualidade do ES, assim como o reforço da autonomia institucional, nos seus diversos níveis. Em contrapartida, foi reforçada a componente de prestação de contas que passou a estar fortemente vinculada à avaliação da qualidade institucional e, conseqüentemente, à

acreditação e financiamento dos cursos e das IES, com evidentes implicações nas respectivas dinâmicas organizacionais.

Implicações organizacionais e pedagógico-didáticas do Processo de Bolonha no Ensino Superior

Considerando que, na sua orientação tradicional, o ES tem estado associado a práticas de ensino centradas no docente, a mudança de foco induzida pelo PB implicou um paradigma de formação com novas exigências para os estudantes, docentes e IES. Às IES exigiu-lhes novas competências, esperando que sejam capazes de se reorganizar de forma a adequar os cursos ao novo modelo organizacional, fomentar a mobilidade dos estudantes e dos docentes, promover o envolvimento ativo de estudantes e docentes em processos de investigação e de construção de conhecimentos, desenvolver uma cultura de garantia interna da qualidade e da formação.

A adequação dos cursos ao novo modelo organizacional pressupôs, entre outros aspetos, que o programa de formação fosse estruturado em torno do perfil de competências esperado para cada curso. Implicou também a definição do trabalho a realizar pelos estudantes em cada unidade curricular e a sua expressão em ECTS. Por outro lado, as implicações ao nível da garantia interna e externa da qualidade da formação envolveu procedimentos relacionados com a adequação do corpo docente e dos recursos humanos e materiais, com a criação de condições para a investigação e para o desenvolvimento profissional docente, com a realização periódica da avaliação da qualidade através da monitorização das mudanças realizadas e uso dessa informação para a introdução de melhorias.

Quanto às implicações pedagógico-didáticas decorrentes deste processo de reorganização do ES português, elas estão relacionadas principalmente com os modos de trabalho docente. Com a organização das unidades curriculares (disciplinas) em torno da lógica dos ECTS, foi necessário diversificar as modalidades de formação, com consequências na redução do tempo de contacto estudante/professor, exigindo aos estudantes mais tempo de trabalho autónomo. Para além disso, impuseram-se novos desafios aos docentes, assentes em processos geradores de aprendizagens dos estudantes e assentes no equilíbrio entre a exigência e apoio.

Implicações do Processo de Bolonha na Formação Inicial de Professores

As mudanças na reorganização do ES, e a sua organização em torno de três ciclos de formação, implicaram uma alteração significativa dos cursos de FIP. A intenção de garantir uma FIP de qualidade (D. L. nº 43/2007, preâmbulo), que assegure maior qualidade de ensino e melhores resultados de aprendizagem nos diferentes níveis de ensino justificou que a habilitação profissional para a docência correspondesse ao grau de mestrado como nível mínimo de qualificação para todos os docentes. Por isso, a FIP passou a ser obtida

através da frequência e aprovação em dois ciclos de estudo sequenciais, não integrados, correspondendo o 1º Ciclo de Estudos (no caso da Educação Básica) a uma formação de carácter generalista (que qualifica os diplomados como técnicos superiores de educação) e o 2º Ciclo de Estudos a um curso de especialização (que habilita para a docência).

Ao nível curricular, as alterações na organização da formação que habilita profissionalmente para a docência relacionam-se com os objetivos e com o perfil de formação, assim como com as respetivas componentes de formação. A legislação aponta para a necessidade das IES orientarem a formação numa perspetiva de preparação dos estudantes para o desempenho docente esperado, assim como para o desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Além disso, os ciclos de estudo passaram a incluir seis componentes de formação propostas na perspetiva de que seja garantida “a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional” (D. L. nº 43/2007, art.º 14º, ponto 1).

Naturalmente, é importante ter em consideração alguns pontos críticos associados ao modelo estrutural previsto para a FIP decorrente do PB. No entanto, neste artigo, apenas focamos as possibilidades que esta política oferece de inovação.

A Formação Inicial de Professores decorrente do Processo de Bolonha à luz do *Authentic School Improvement*

Uma análise das mudanças induzidas na FIP pelo PB à luz do *Authentic School Improvement* (ASI) permite concluir que esta medida política abriu caminho para uma inovação das práticas curriculares em uso no ES, pelas seguintes razões:

- **elege o estudante como construtor das suas aprendizagens**, organizando o plano curricular dos cursos em função de ECTS, onde é contado o tempo despendido pelos estudantes para a aprendizagem. Esta dimensão comporta também, no caso da FIP, o estabelecimento dos perfis de desempenho profissional como referencial de primeira ordem para a organização dos cursos e para a respetiva avaliação. Estes aspetos remetem para uma maior autonomia do estudante para o desenvolvimento de competências de *aprender a aprender* que permitam responder ao desafio de uma formação inicial nestes moldes, mas também numa lógica de formação “ao longo da vida”. A modalidade de formação do tipo “tutoria”, que emergiu do PB, reforça esta dimensão enquanto espaço-tempo de orientação ao serviço do estudante.

- **valoriza as práticas de ensino**. Pelo facto do foco ter passado a ser colocado no estudante, as políticas decorrentes do PB abriram também possibilidades para uma inovação na organização dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação planejado pelos docentes, nomeadamente ao nível de estratégias que potenciem o desenvolvimento de competências (específicas e transversais) e que permitam avaliá-las de forma adequada. Por sua vez, esta centralidade no contexto da prática de ensino teve como consequência a valorização da formação pedagógico-didática dos docentes

do ES.

- **valoriza a formação dos docentes do ES e seu desenvolvimento profissional.** A importância concedida aos modos de organizar o ensino-aprendizagem-avaliação encontra expressão nos parâmetros de garantia e avaliação da qualidade que se focalizam na adequação do corpo docente ao curso a que estão vinculados, assim como na criação de condições para a investigação e para o desenvolvimento profissional docente. Esta passou a ser uma dimensão contemplada na avaliação dos cursos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

- **concede importância estratégica à investigação e estabelece a sua ligação com o ensino.** A valorização da investigação sobre os cursos e sobre os efeitos que vão sendo gerados poderá constituir uma mais-valia para enformar processos de ensino-aprendizagem baseados em evidências. Para além disso, o envolvimento coletivo em projetos conjuntos de investigação sobre os cursos poderá ser potenciador de dinâmicas de trabalho colaborativo que passem pelo diagnóstico, planeamento, implementação e avaliação de ações de melhoria do projeto da instituição, uma vez que ele constitui um dos parâmetros de avaliação da qualidade.

- **coloca a ênfase na melhoria das IES e na garantia da qualidade.** O facto de as IES terem de assegurar um sistema de garantia interna da qualidade e de autoavaliação poderá constituir uma mais-valia para o desenvolvimento de processos de melhoria, uma vez que implica a reflexão sobre processos e resultados obtidos. Para além disso, ao promover o envolvimento e participação ativa da comunidade escolar, nomeadamente os estudantes nos órgãos de gestão e em formas de consulta, proporciona uma maior abertura e transparência no processo decisório e permite o desenvolvimento de competências sociais dos estudantes.

Considerações Finais

Face ao exposto, retomamos a questão que nos propusemos debater: *O Processo de Bolonha constituiu uma oportunidade para inovar na Formação Inicial de Professores?*

A análise realizada, permite-nos afirmar que o discurso político associado ao PB propõe uma mudança de paradigma educativo, remetendo para a intenção de produzir mudanças estruturais, curriculares e pedagógicas. Por isso, esta medida política potencia o desenvolvimento de uma cultura institucional promotora de ambientes educativos que permitam aos estudantes assumirem-se como protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem em que participam. *Mas, será que as IES reúnem as condições para concretizar estas mudanças e melhorar a qualidade da formação que proporcionam? Será que os professores estão em condições de responder às solicitações que emergem deste paradigma educativo para que aponta Bolonha e de criar, como refere Hopkins (2001; 2008), experiências de aprendizagem poderosas (“powerful learning experiences”) capazes de potenciar a melhoria do desempenho dos estudantes? E, por último, estarão os estudantes*

de hoje “apetrechados” com as condições necessárias para assumir a sua cota-parte de responsabilidade na construção de uma aprendizagem de qualidade?

Em outro estudo empírico concluímos que, de um modo geral, os agentes educativos envolvidos na FIP, embora aderindo ao paradigma de formação veiculado pelo PB, colocam reservas à opção seguida para a FIP (LEITE, FERNANDES, SOUSA-PEREIRA, 2017; SOUSA PEREIRA, LEITE, MELO DE CARVALHO, 2015). Não obstante estes resultados, reiteramos a nossa convicção no potencial de inovação que as mudanças veiculadas pelo PB “transportam consigo”. Pensamos que é possível, com os docentes e restantes membros da comunidade educativa, traçar uma estratégia de melhoria de médio e longo prazo, monitorizada por via de uma investigação avaliativa. Consideramos, por isso, que o PB pode constituir uma oportunidade de mudança e melhoria também na FIP. No entanto, as possibilidades de inovação que derivam das políticas educativas só se poderão converter em melhoria efetiva se forem apropriadas e implementadas ao nível dos contextos da prática. Neste sentido, outros estudos empíricos deverão contribuir para uma compreensão relativa aos modos como estão a ser concretizadas as mudanças na FIP.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G., & WEST, M. **Hacia Escuelas Eficaces para Todos: Manual para la Formación de Equipos Docentes**. Madrid: Narcea, 2001.

BARBER, M. **From System Effectiveness to System Improvement: reform Paradigms and relationships**. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Change Wars* (pp. 71-96). Bloomington, IN: Solution Tree, 2009.

CASANOVA, M. A. **Diseño curricular e Innovación educativa**. Madrid: Editorial La Muralla, 2006.

CHAPMAN, C. **Improving Schools Through External Intervention**. London: Continuum, 2005.

CREEMERS, B., STOLL, L., & REEZIGT, G. **Effective School Improvement – Ingredients for Success: The results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies**. In T. Townsend (Org.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 223-242). Netherlands: Springer, 2007.

ESTEVES, M. **Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores**. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48, 2009. Consultado em Maio, 2009, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos professores na Idade Pós-Moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HOPKINS, D. **School Improvement for Real**. London: Routledge Falmer, 2001.

HOPKINS, D. **Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership**

(2.ª ed.). Berkshire, England: Open University Press, 2008.

HOPKINS, D., HARRIS, A., STOOL, L., & MACKAY, T. **School and System Improvement: State of the Art Review**. Keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol, Cyprus, 2011. Consultado em Agosto, 2012, em http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf

JAMES, F. **An exploration of school improvement theory and practice in secondary schools in Trinidad and Tobago**. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 2008. Consultado em Abril, 2012, em www.leeds.ac.uk/educol/documents/174547.doc.

LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Asa Editores, 2003.

LEITE, C. E RAMOS K. **Reconfigurações da Docência Universitária: um olhar focado no Processo de Bolonha**, *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, nº 57, pp. 37-47, jul/set, 2015.

LEITE, C. E RAMOS K. **Políticas do ensino superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente**, *Revista Lusófona de Educação*, 28, p. 73-89, 2014.

LEITE, C.; FERNANDES, P. & SOUSA-PEREIRA, F. **Post-Bologna policies for teacher education in Portugal: tensions in building professional identities**. *Profesorado*, Revista de Currículum y Formación del Profesorado. 21(1), 181-201, 2017. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3068>.

LIMA, L. **Projectos de inovação nas escolas: Da reforma-decreto à reforma mudança**. In B. P. Campos (Org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IEE/ME, 1996.

RIVAS NAVARRO, M. **Innovación Educativa. Teoría, Procesos y Estrategias**. Madrid: Editorial Síntesis, 2000.

ROLDÃO, M. C. **Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores** (3ª edição). Lisboa: Editorial Presença, 2005.

SOUSA-PEREIRA, F.; LEITE, C. & MELO DE CARVALHO, J. **Políticas de Formação Inicial de Professores em Portugal no Processo de Bolonha: uma análise intrainstitucional a partir de práticas de formação**. *Revista Educação Unisinos - Dossier: Formação de Professores: políticas e prática*. 19(1), 6-21, 2015.

VIÑAO, A. **El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades**. In J. Gimeno Sacristán (Comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 43-60). Madrid: Ediciones Morata, 2006.

Legislação:

LEI nº 49/2005, de 30 de Agosto – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

D. L. nº 42/2005, de 22 de Fevereiro – Princípios reguladores de instrumentos para a criação do

espaço europeu de ensino superior.

D. L. nº 74/2006, de 24 de Março – Regime Jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior, alterado pelos D. L. nº 107/2008 e 230/2009.

D. L. nº 43/2007, de 22 de Fevereiro – Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

LEI nº 38/2007, de 16 de Agosto – Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior.

LEI nº 62/2007, de 10 de Setembro – Aprova o regime jurídico das instituições de ensino superior.

D. L. nº 369/2007, de 5 de Novembro – Institui a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

D. L. nº 107/2008, de 25 de Junho – Republica o D. L. nº 74/2006, de 24 de Março Regime Jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior.

D. L. nº 79/2014 de 14 de maio - Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.