

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIÃO EUROPEIA

Florbela Rodrigues¹

Introdução

O Processo de Bolonha iniciou-se com a Declaração da Sorbonne em 1998, tendo o seu arranque oficial acontecido, aproximadamente um ano depois, em 1999, com o principal objetivo de construir um espaço europeu de ensino superior (EEES) globalmente harmonizado. De facto, a Europa sentiu necessidade de se unir para poder competir, não só no campo económico mas também no campo da educação e do saber, com os seus parceiros internacionais.

Em 2007, os Estados Membros da União Europeia (UE) se mobilizam no sentido de promover, na formação inicial de professores, a aquisição de competências permitindo ensinar de forma eficaz, independentemente dos constrangimentos atuais; turmas heterogéneas compostas por alunos provenientes de diferentes níveis socioculturais e possuindo um leque diversificado de capacidades e necessidades (Le Monde, 2011). Apesar destas situações, todos os Estados Membros tentam alcançar os melhores resultados escolares, sendo necessário para atingir esta situação um ensino de qualidade, sendo que este por sua vez depende também de uma formação de professores de qualidade. Para responder ao desafio lançado, a UE é obrigada a implementar alterações e reorganizações, introduzindo reformas nos sistemas de ensino. Esta remodelação, provocada pelo Processo de Bolonha, pretende nivelar a formação a nível europeu.

Para dar uma visão global da panorâmica europeia, é objetivo deste estudo descrever e comparar a formação de professores dos 28 estados membros da UE.

¹ Instituto Politécnico da Guarda.

A formação de professores do CITE 0 e do CITE 1 na União Europeia

Schleicher (2012) afirma que, com a comparação geral em relação aos estados membros da UE 28, signatários da Declaração de Bolonha, se verifica um esforço no sentido de uniformizar as formações do espaço europeu, destacando uma formação de professores que se rege por um novo diploma de estudos. Evidencia-se um mestrado habilitador para a docência; uma formação que privilegia o modelo simultâneo e uma universidade que passa a ter um papel mais importante por se tornar mais presente. Ainda se considera que o Estado detém mais controlo na formação, a nível externo através dos exames realizados ou na colocação de professores; uma aproximação do ensino primário (CITE 1) e do ensino secundário inferior (CITE 2) nos diversos sistemas educativos que tem repercussões no que respeita a coerência na formação de professores do respetivo ciclo de ensino (UE, 2012; UNESCO, 2011a - d1).

Para completar esta comparação, pretende dar-se uma visão sucinta da formação de professores da educação pré-escolar e do ensino primário² dos estados membros da UE, ilustrada na Tabela 1.

² Denominação utilizada pelos documentos oficiais da Eurydice da UE contemplando 1º e 2º CEB do ensino básico português

Tabela 1. Estudos necessários para a formação de professores na UE 28.

País	Anos de formação do professor do CITE 0	Tipo de Diploma	Anos de formação do professor do CITE 1	Tipo de Diploma
Croácia	3	Licenciatura	3+2	Mestrado
Áustria	8.º ano + 5	CITE 3/4**	3	Licenciatura
Eslovénia	3	Licenciatura	3+2 ou 4+1	Mestrado
República Checa	9.º ano + 4	CITE 3/4	3+2	Mestrado
	3	Licenciatura		
Bulgária	3/4 ou 4/5	Licenciatura	3/4 ou 4/5	Licenciatura
Estónia	3	Licenciatura	3+2	Mestrado
Finlândia	5	Licenciatura	5	Mestrado
Lituânia	3	Licenciatura	4	Licenciatura
Suécia	3,5	Licenciatura	4	Licenciatura
Bélgica	3	Licenciatura	3	Licenciatura
Grécia	4 (ou 5)	Licenciatura	4 (ou 5)	Licenciatura
Dinamarca	3,5	Licenciatura	4	Licenciatura
Espanha	4	Licenciatura	4	Licenciatura
França	3+2	Mestrado*	3+2	Mestrado*
Irlanda	3	CITE 3/4	3	Licenciatura
Itália	5	Licenciatura	5	Licenciatura
Eslováquia	Ens. Sec. Prof. + 4	CITE 3/4	3+2 ou 2+3	Mestrado
	Ens. Sec. Norm. + 2			
	2 ou 3			
Roménia	3	Licenciatura*	3	Licenciatura*
Chipre	4	Licenciatura	4	Licenciatura
Alemanha	9.º ano + 4	CITE 3/4	3+2	Mestrado
Letónia	2	Licenciatura	4	Licenciatura
Malta	2	CITE 3/4	3+1 ou 4	Licenciatura
Reino Unido				
Inglaterra	3/4 ou 3+1	Licenciatura	3/4 ou 3+1	Licenciatura
Irlanda do Norte	4 ou 3+1	Licenciatura	4 ou 3+1	Licenciatura
Escócia	3+1 ou 4+1	Licenciatura	3+1 ou 4+1	Licenciatura
País de Gales	3/4 ou 3+1	Licenciatura	3/4 ou 3+1	Licenciatura
Polónia	3	Licenciatura*	3	Licenciatura*
Luxemburgo	4	Licenciatura*	4	Licenciatura*
Portugal	3+1,5	Mestrado*	3+2	Mestrado
Holanda	4	Licenciatura	4	Licenciatura
Hungria	3	Licenciatura	4	Licenciatura

* Inserido pelo investigador, para destacar a situação em que o mesmo diploma permite lecionar tanto no nível CITE 0 como no nível CITE 1.

** O CITE 3 corresponde ao ensino secundário superior e o CITE 4 corresponde ao ensino pós-secundário.

Fonte: Adaptado de CIDAL, 2008; Paor, 2009; UE, 2010c; Flitner, 2011; UNESCO, 2011a — d1; UE, 2012p.

A partir da análise da tabela 1 e, equacionando os diplomas exigidos pelos diferentes estados membros, verifica-se que a estrutura do espaço educativo comum europeu fica aquém das expectativas, na pretensão de uniformizar os diplomas, com graus equivalentes, e principalmente na introdução de um segundo ciclo de estudos na formação de professores, o mestrado habilitador para a docência. Na realidade, a formação de professores tenta timidamente integrar-se no mundo europeu em torno do Processo de Bolonha, continuando os estados membros a adotar modelos de formação diferentes porque estão em concordância com o passado educativo de cada um embora, tentando perspetivar um futuro comum aos 28, ainda que persistam algumas divergências.

O Processo de Bolonha exige um aumento de qualidade na qualificação profissional dos docentes, prolongando os anos de estudos dos cursos e impondo diplomas mais elevados. Prevê-se uma continuidade gradual desta política, devendo a formação académica de professores sofrer uma reorganização de conteúdos tendo em vista um aperfeiçoamento da qualidade dos estudos e da formação de docentes europeus tentando que os créditos atribuídos para as diferentes formações sejam iguais e transferíveis de um estado para outro de modo a facilitar a mobilidade docente (Niclot, 2010).

Para poder responder a estes desafios, alguns países procederam a uma alteração radical em relação à estrutura e ao nível de qualificação dos cursos de formação de professores pois substituíram a formação profissional até agora suficiente para se tornar professor, por uma formação universitária, em universidades ou instituições de ensino superior equivalentes. Todavia, o nível de qualificação que os estudantes devem alcançar para responder às exigências da formação de professores varia ainda de estado membro para estado membro. Verifica-se que nem todos procederam a adoção de cursos de nível superior para formar os educadores que lecionam na educação pré-escolar (CITE 0), como também ainda nem todos apontam um mestrado como obrigatório para se tornar professor do nível CITE 1, equivalente ao 1.º e 2.º CEB do ensino básico português. A uniformização ainda não foi alcançada embora se

tenha verificado um aumento do requisito mínimo exigido para a habilitação para a docência (UE, 2009).

A formação inicial dos professores do ensino obrigatório³ é geralmente de tipo simultâneo nos diversos estados membros. É necessário, para lecionar nesse nível de ensino, que o futuro professor tenha seguido estudos superiores com um programa específico no domínio da educação. E, comparando o funcionamento e o modelo do período da PES da formação de professores, pelos estados membros da UE, persistem dois modelos: o simultâneo (ou integrado) e o consecutivo⁴. A maioria dos estados membros opta pelo modelo simultâneo (ou integrado) alternando formações teóricas e profissionais. A escolha por este modelo tem vindo a aumentar na formação de docentes em relação a todos os níveis de ensino, já que “em quase todos os países europeus, os docentes da educação pré-escolar e do ensino primário são formados pelo modelo integrado” (UE, 2012, p.119).

Nos novos modelos de formação, a aquisição rigorosa de um saber científico já não é suficiente. O professor deve adquirir competências para saber ensinar, devendo a sua formação desenvolver a capacidade de reflexão relativamente à profissão e valorizar a investigação para desenvolver projetos didáticos coesos, preparando para a prática de ensino e realçando a importância da profissionalização. De facto, a prática é um elemento chave da formação inicial de professores mas o tempo dedicado a este período também varia de Estado Membro para Estado Membro. Durante a prática, em alguns países, os alunos estagiários beneficiam de um programa duplo: um tutor na escola que orienta a sua prática pedagógica e um supervisor da instituição de ensino que estimula a reflexão sobre o processo de aprendizagem na escola e por fim avalia esse aluno estagiário (European Agency, 2011). Por ser um exemplo de sucesso, refere-se o modelo da Finlândia, em que a teoria e a prática estão

³ Como já se verificou na §1.2.1, na maioria dos estados membros o ensino obrigatório contempla o ensino primário (CITE 1) e o ensino secundário inferior (CITE 2).

⁴ No modelo simultâneo (ou integrado), a componente prática é intercalada com a componente teórica em simultâneo desde o início do curso. O modelo consecutivo, inicia-se pela componente teórica seguida da componente prática de modo sequencial e, geralmente, apenas no final do curso.

extremamente interligadas. Os estudantes passam 5 a 6 semanas todos os anos ao longo da sua formação dedicados à prática pedagógica, sendo que esse período vai aumentando ao longo do curso. Têm um acompanhamento por um tutor e um supervisor e frequentam em paralelo na universidade seminários pedagógicos ou didáticos dedicados à reflexão dessa prática realizada nas escolas (Robert, 2006).

A formação na universidade ou em uma instituição equivalente facilita a ligação da formação com a investigação que se prevê um elemento fundamental para o enriquecimento e o melhoramento da prática docente (Boissinot, 2010). O professor só consegue superar os problemas do quotidiano educativo se ele próprio encontrar a solução, pesquisando, investigando para inovar. No panorama europeu, concretamente nos estados membros, a formação de professores é atualmente cada vez mais ligada às universidades ou instituições de ensino superior porque os cursos profissionais, secundários e pós-secundários de nível CITE 3/4⁵, têm tendência a ser substituídos por cursos superiores.

Esta situação implica que a formação de professores se revista agora de mais prestígio, o que deveria atrair mais candidatos à profissão; no entanto, na realidade, em alguns países, um pouco por toda a UE 28, a atratividade da profissão é cada vez menor devido às condições de trabalho desfavoráveis e à falta de estabilidade na carreira docente. Em consequência desta situação, já existem alguns países, tais como a Bélgica, a Alemanha e o Luxemburgo, que têm, neste momento, poucos professores qualificados no terreno (UE, 2012). A diminuição drástica de estudantes candidatos a este curso também poderá provocar, dentro de alguns anos, a mesma situação noutros países.

Como já foi referido, o Estado está presente na formação de professores, “infiltrando-se” através diversas posturas: pela imposição de exames que permitem o acesso à profissão, ou pela realização de concursos para deliberar a colocação de professores, entre outros consoante a tradição histórica de cada estado membro.

⁵ Este tipo de formação mantém-se todavia em seis estados membros: Alemanha, Áustria, Irlanda, Malta, Eslováquia e República Checa.

Em relação à aproximação do CITE 1 e do CITE 2, tenta-se harmonizar a sequência de ciclos de estudo; se em Portugal a tendência é a de unir o 1.º CEB e o 2.º CEB pela própria formação profissional, também nos estados membros, 11 países identificados com estruturas únicas, a aproximação dos CITE 1 e 2 é muito evidente pois tentam que o aluno não sinta uma separação entre estes dois níveis. Independentemente das diferentes estruturas dos sistemas educativos dos estados membros, o esforço vai no sentido de haver uma coerência e um seguimento natural entre as diferentes etapas do sistema educativo (FR, 2012).

Os pontos essenciais dos números chave da educação na Europa 2012 (UE, 2012) realçam que as sucessivas reformas pretendem oferecer uma educação de base para todos e um aumento global da qualidade do ensino na Europa. Esta situação conduz a um aumento de jovens qualificados, no setor terciário, tendo como consequência “um número crescente de jovens com qualificações excessivas para o tipo de emprego que encontram” (UE, 2012, p.13). Porém, se os investimentos permanecem inalterados em alguns países; outros, devido à crise económica, reduzem-nos, o que se repercute de modo imediato na qualidade da educação.

A formação de professores deve adaptar-se a todo este conjunto de novas realidades, e nomeadamente ao facto de os alunos passarem cada vez mais tempo na escola; praticamente um terço das suas vidas se associa ao sistema educativo, o que se torna um acontecimento relevante e com um impacto bastante importante. Nunca antes este fenómeno tinha sucedido e, por isso, lança-se um novo desafio para os docentes: devem agora estimular os alunos constantemente ao longo da vida devido às exigências e readaptações obrigatórias que a sociedade e o mercado de trabalho implicam. Na sequência do Processo de Bolonha no ensino superior, passou-se de uma escola da aprendizagem passiva para uma escola de competências; logo este facto também implica mudanças na própria formação de docentes. Jobert (2003, p.222) explica que esta transformação deve promover a “capacidade de obter um desempenho em situação real de trabalho”. Ou ainda se associa com o “saber-mobilizar” de que fala Perrenoud (1998a, p.4) para permitir aos professores desenvolver as

ferramentas necessárias que os ajudarão a enfrentar situações reais, difíceis e, por vezes, insólitas.

O atual papel do docente é, portanto, diferente do de outrora já que a sua função vai para além da sala de aula e da escola envolvente. Ele deve acompanhar as transformações sociais, económicas e científicas que caracterizam a sociedade atual. Para além de possuir, cumulativa e equilibradamente, qualidades éticas, morais, intelectuais, científicas, pessoais, interpessoais e afetivas de modo a permitir, numa sociedade em plenas transformações sociais, que o professor seja um recurso indispensável no equilíbrio emocional dos alunos. De facto, nele recaem cada vez mais responsabilidades, devido às alterações das políticas educativas unirem-se em torno de um objetivo principal; “melhorar a qualidade da educação” (UE, 2008, p.3).

O ponto forte da Europa reside no investimento da formação e na sua valorização porque é, sem dúvida, a ferramenta mais forte para se tornar mais competitiva e poder impulsioná-la ao mais alto nível das economias emergentes.

A formação de professores para o nível CITE 0

Como foi demonstrado, para lecionar na educação pré-escolar persistem muitas divergências ao nível da formação nos diversos estados membros. Para uns, é necessário apenas um curso profissional, um curso secundário ou um diploma do ensino superior de dois anos, todos de nível CITE 3/4. Em seis estados membros – Alemanha, Áustria, Eslováquia, Irlanda, Malta e República Checa – ainda é possível ser educador apenas com um curso profissional de nível CITE 3, ensino secundário superior, ou de nível CITE 4, pós-secundário não superior. No entanto, na República Checa e na Eslováquia, já se introduziram outras possibilidades de nível superior, como frequentar uma licenciatura, para a formação de educador mas sem renunciar às que já existiam antes do Processo de Bolonha.

Para outros, impõe-se a obtenção de um diploma de três ou quatro anos do ensino superior; no entanto, também já aparecem alguns países, como França e Portugal, que obrigam à obtenção de um mestrado para poder

ensinar neste nível de ensino. Todos os outros estados membros, constituindo uma maioria, exigem uma licenciatura. Deve alertar-se para o facto de as licenciaturas serem diferentes entre elas já que persiste uma heterogeneização no que respeita à estrutura, à organização e ao tempo de formação. Se na maioria dos países, as licenciaturas para se tornar professor da educação pré-escolar (CITE 0), são de três e quatro anos, também aparecem licenciaturas de apenas dois anos, como na Letónia, e outras de cinco anos, como em Itália e na Finlândia.

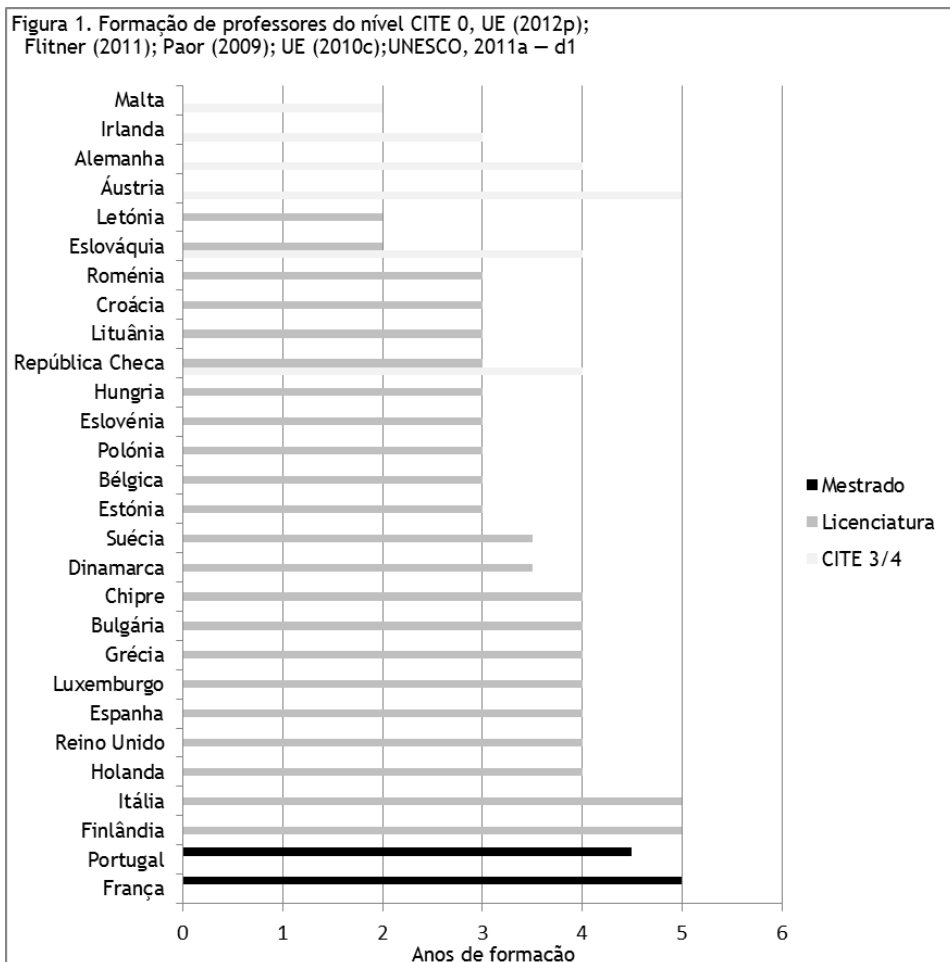
A Figura 1 apresenta as formações em vigor na UE28, relativas a cada estado membro, para se formar em professor da educação pré-escolar (CITE 0). Os países apresentam-se em função do diploma requerido (CITE 3/4, licenciatura, mestrado) e os anos atribuídos a cada um.

A leitura da figura 1 permite notar ainda a persistência de duas possibilidades de formação na República Checa e na Eslováquia. Por sua vez, para a mesma formação, cinco países exigem cinco anos de estudos variando no tipo de diploma, seja do nível CITE 3/4 para a Áustria, seja de licenciatura para a Finlândia e a Itália ou seja ainda de mestrado para a França e Portugal⁶. Nessa sequência, pode ser pertinente questionar se, nestes cinco países, a formação de professores se assemelha, sendo só o rótulo do nível que é distinto.

Na observação dos três países com o número de anos de formação inferior — só de dois anos — em Malta, na Letónia e na Eslováquia, verifica-se a correspondência destes dois anos com o nível CITE 3/4 e com a licenciatura. Estes exemplos são os mais discrepantes, mostrando a falta de coerência no EEES, podendo refletir uma grave dissonância na procura de harmonia na UE. Ainda focando a Finlândia, pelo sucesso escolar revelado, e observando os restantes cinco primeiros classificados no PISA 2009 e 2012, nenhum exige um mestrado para a formação do professor de educação pré-escolar (CITE 0) e apenas o primeiro país exige uma licenciatura de cinco anos, optando os restantes pelas licenciaturas de três

⁶ No próximo ano letivo 2015-2016, o mestrado em Educação pré-escolar é de 1 ano e meio (3 semestres) e o mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB é de 2 anos (4 semestres).

ou quatro anos, sendo que o quarto classificado ainda exige um diploma de formação de quatro anos de nível não superior (CITE 3/4).

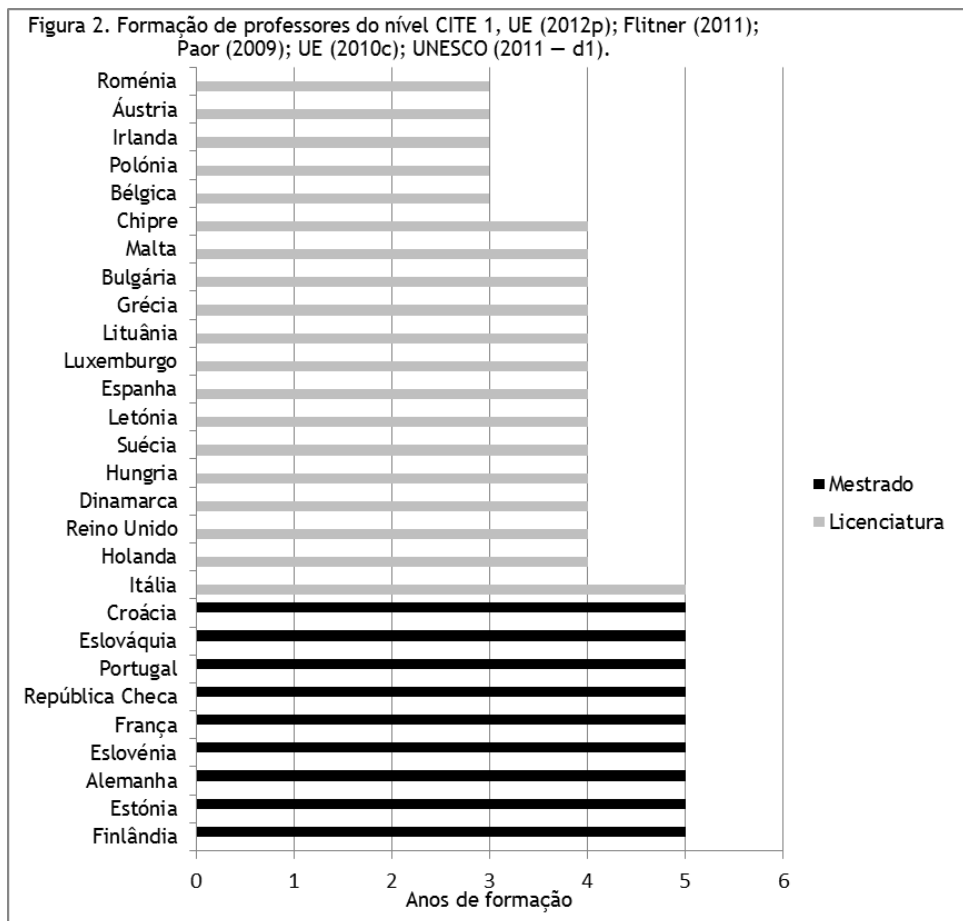


A formação de professores para o nível CITE 1

Para lecionar no nível CITE 1 (1.º e 2.º CEB), a maioria dos estados membros exige um diploma superior equivalente a três ou quatro anos,

embora a grande tendência seja a adoção do mestrado habilitador para a docência deste nível de ensino (UE, 2012).

A figura 2 abaixo reflete essa realidade e apresenta as formações em vigor na UE 28, relativas a cada estado membro, para obter uma formação de professor do ensino primário – 1.º e 2.º CEB (CITE 1). Os países apresentam-se em função do diploma requerido (licenciatura, mestrado) e os anos atribuídos a cada um.



De facto, o professor do CITE 1 exige uma formação universitária ou equivalente em instituições de ensino superior, sendo que a licenciatura é o mínimo exigido pela grande maioria dos estados membros (UE 28), ainda que muitos apontam para um mestrado tal como a Croácia, a Eslováquia, Portugal, a República Checa, a França, a Eslovénia, a Alemanha, a Estónia e a Finlândia. Tal como sucede com a formação de professores da educação pré-escolar (CITE 0), também a duração da formação de professores do 1.º e 2.º CEB (CITE 1) tem sido prolongada, implicando o aumento do diploma exigido para o exercício na profissão (UE, 2009a).

Salienta-se que cinco países possibilitam que a mesma formação permita aos recém-formados que lecionem tanto no CITE 0 como no CITE 1, ou seja na educação pré-escolar e no 1.º e 2.º CEB. O Luxemburgo, a Polónia, a Roménia permitem que tal aconteça apenas com aprovação de uma licenciatura enquanto outros dois, França e Portugal, exigem a obtenção de um mestrado. Refere-se ainda que Portugal é um dos países em que a obtenção de um mestrado permite a formação para dois níveis de ensino, na subdivisão particular: educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB ou ensino do 1.º e 2.º CEB.

A este propósito afirma-se que “faz todo o sentido que o professor do pré-escolar tenha uma formação semelhante em muitos aspectos ao professor do 1.º CEB, evitando que aquele nível de ensino se constitua como um mundo à parte e de menor importância social e educacional do que o ensino básico” (Alarcão, 1997, p.4). No entanto, esta situação ainda não se reflete na prática da maioria dos estados membros que não atribui a mesma importância à formação do professor do CITE 0 e à do professor do CITE 1, 1.º e 2.º CEB porque, se a formação não universitária permanece para a formação da educação pré-escolar, já não existe no que concerne à formação do professor do 1.º e do 2.º CEB.

Síntese comparativa da formação de professores na União Europeia

A comparação entre os anos necessários para a formação de professores da educação pré-escolar e 1.º e 2.º CEB e os resultados obtidos na classificação de PISA 2009 e 2012 mostra que o número de anos de formação não é sinónimo de qualidade em termos de resultados positivos das aprendizagens dos alunos.

Pode salientar-se que a Finlândia é o país da UE com melhor classificação em relação aos resultados obtidos pelos alunos. Nesta perspetiva, não tendo outra fonte de riqueza, investe muito em termos de quantidade e qualidade na formação de professores e seleciona os possíveis aspirantes a professores logo no ato de candidatura à profissão, exigindo que apenas os melhores prossigam esses estudos. Deste modo, se os melhores estudantes ingressam na formação, automaticamente com uma formação de qualidade, esses bons alunos tornam-se excelentes professores porque fazem parte de uma elite.

O nível de mestrado exigido em alguns países deve permitir ampliar os conhecimentos do estudante na área específica da sua especialidade no intuito de aperfeiçoar os saberes adquiridos na formação base combinando-os com a profissionalização ou ainda com uma vertente mais orientada para a investigação. Dado que pertence a um segundo ciclo de estudos, o mestrado requer, por parte do estudante, um empenho mais profundo, um rigor redobrado e um trabalho efetivo adequado ao nível de ensino.

Por um lado, o facto de elevar o diploma de formação para um nível de mestrado não é suficiente para se transformar numa formação de qualidade porque, mais do que o título do diploma, é necessário que a formação contemple um leque variado de conteúdos, acompanhados gradualmente de um nível de exigência cada vez maior. Se assim for, o nível de mestrado pode aumentar o prestígio da formação de professores e, por sua vez, o estatuto do professor, a profissão e a remuneração, elementos fundamentais para atingir a qualidade da formação na sua totalidade. Por outro lado, o tipo de formação também tem a sua relevância e o seu impacto tanto na formação de professores como no

sistema educativo pelo que a UE definiu, em 2005, princípios comuns relativos às competências e qualificações dos docentes no sentido de uniformizar a formação de professores (Malet, 2011, p.60), tendo como principal consequência a introdução do segundo ciclo de estudos no sistema de formação que está hoje a ser aplicado em um terço dos estados membros da UE, o que implica consecutivamente uma continuidade da evolução convergente na formação de professores independentemente do nível de ensino.

A UE conseguiu atingir alguns dos objetivos pré-definidos pelo Processo de Bolonha que serve de elemento impulsionador de transformações nas universidades a nível nacional, mas que cada país aplica nos campos pretendidos e a seu ritmo. É um processo contínuo que se vai desenvolvendo ao longo dos anos, atingindo metas e propondo outras para o futuro, sempre no intuito de melhorias de qualidade e equidade. A melhoria do ensino poderá permitir superar muitas das dificuldades económicas e sociais que a Europa enfrenta atualmente, sendo para isso necessário um grande investimento neste domínio (Auduc, 2011).

Por isso, o aperfeiçoamento dos sistemas educativos é uma preocupação na UE, bem como no mundo. Assim, a formação dos profissionais tem de evoluir para melhorar a *performance* de cada país em relação aos resultados apresentados nos diversos rankings. Ao investir na educação, o país forma professores cada vez mais competentes. Nesta lógica, estes bons profissionais formam, por sua vez, bons alunos.

Delors et al. (1996) defendem que, para melhorar a qualidade do ensino e a satisfação dos professores, deve-se ter em conta um conjunto de parâmetros: o recrutamento (candidatos com perfil para a profissão), a formação inicial (incidindo essencialmente em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser), a formação contínua (determinante na qualidade e satisfação da profissão), os professores de formação pedagógica (escolher bons profissionais para que contribuam para a inovação das práticas educativas), o controle (reflexão), a gestão (libertar os professores de modo a poderem dedicar-se a tarefa principal do professor, dar aulas), participação de agentes

exteriores à escola (existirem parceiros), condições de trabalho e meios de ensino. De acordo com a revisão da literatura, existem já alguns preceitos relativos à satisfação, de alguma forma derivada da análise do comportamento da empresa, que se aplica à educação. Esta investigação abrange não só a satisfação dos estudantes como também a dos docentes, supervisores e cooperantes, com a formação de professores na conjuntura das alterações advindas do Processo de Bolonha.

Conclusões

A partir da análise da formação de professores do CITE 0 e CITE 1 da UE28, observa-se que, apesar dos esforços despoletados no sentido de uniformizar o panorama educativo, mantêm-se diferenças nos cursos de formações dos seus professores. As tradições relacionadas com o passado educativo de cada país travam as tentativas de alterações que têm por objetivo a uniformização da UE28. Esta remodelação não é igual à adoção do Euro enquanto moeda única; a educação envolve pessoas, alunos e professores, cidadãos de um determinado estado membro, que querem contribuir para a sua evolução, desde que esta seja realizada de modo adequado e com um ritmo ajustado.

Verifica-se que em relação à formação de professores permanecem várias possibilidades para os estudantes adquirirem a habilitação própria para a docência. Nem sempre é necessário ser detentor de um curso do ensino superior para lecionar, concretamente no que diz respeito à formação do professor da educação pré-escolar (CITE 0). As disparidades em termos de anos de formação continuam presentes no panorama europeu; para diplomas iguais os anos de formação variam de dois a cinco anos ou, inversamente, o mesmo número de anos de formação é atribuído a diplomas diferentes. Nessa sequência, pode ser pertinente questionar se a formação de professores se assemelha e de que forma, dado que as suas estruturas e organizações diferem muito. O rótulo atribuído aos diplomas, por si só, não permite que se afirme a semelhança das formações. Nesta perspetiva, uma licenciatura de três anos dificilmente pode ser equivalente a uma de cinco, pondo em causa “a elaboração de um sistema comum de diplomas” (UE, 2009a, p.13) e “adoção de um sistema de graus facilmente

legível e comparável” (PT, 2008). Pode-se contudo afirmar que se tem verificado na Europa um aumento do requisito mínimo exigido para se habilitar para a docência (UE, 2009), sem no entanto atingir a meta do mestrado como diploma habilitador para docência (Nicolot, 2010). Constata-se que o aumento no nível do diploma exigido para poder exercer a profissão docente deveria revalorizar a profissão de professores, a carreira profissional, o estatuto do professor e a qualidade do ensino nas escolas. No entanto, alguns países da UE28, por causa crise económica e das medidas drásticas que esta implica, afastam os professores, encaminhando-os para as filas dos centros de emprego, desmotivando assim quem pretende candidatar-se à profissão. Para complicar ainda mais a entrada no mercado de trabalho, outros países⁷ ainda introduzem novas formas de reduzir o seu acesso, com exames de ingresso, para que não constem das estatísticas do desemprego.

Embora se tenha aumentado o nível de estudos dos profissionais da educação, nomeadamente no que se refere ao nível da educação pré-escolar (CITE 0) e 1.º e 2.º CEB (CITE 1), alguns países, tal como a França, destituíram o estatuto do professor destes níveis de ensino de “profissão intelectual superior” para uma “profissão intermediária” (INSEE, 2013).

Portugal, no contexto europeu, é dos países cuja formação dos professores da educação pré-escolar e do ensino do 1.º e do 2.º CEB situa-se no 2.º ciclo de estudos, permitindo a aquisição de um mestrado. No entanto, Portugal, apesar de evoluir no sentido das alterações pós-Bolonha, não alcança os primeiros lugares dos rankings revelados pelos relatórios do programa PISA 2009 e também no PISA 2012.

Para existir uma mão-de-obra qualificada que permita impulsionar os países para o avanço científico, tecnológico e do conhecimento, a educação e a formação devem adaptar-se às necessidades da economia e da sociedade de modo a permitir um desenvolvimento da UE28 e “de se retrouver dans des valeurs communes et d’affiner leur identité face aux défis du monde contemporain” (Auduc, 2011, p.385).

⁷ França, Dinamarca, Luxemburgo, Alemanha e Portugal.

Referências

- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de Hoje*. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas: Documentos de trabalho do CRUP.
- Auduc, J. L. (2011). *Le système éducatif. Un état des lieux*. Paris: Hachette Education.
- Boissinot, A. (2010). La formation des maîtres : débats et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, décembre in <http://ries.revues.org/920>, 18/01/2013.
- Delors, J., Al-Mufti et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- França. Ministère de l'éducation nationale (2012). *Formation des enseignants: éléments de comparaison internationale* in http://www.refondonslecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_la_formation_des_enseignants2.pdf, 13/12/2012.
- INSEE, 2013 in http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcse/pcse2003/n2_42.htm, 14/09/1023.
- Jobert, G. A. (2003). A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In M. Atlet, L. Paquay e F. Perrenoud. *A profissionalização dos formadores de professores* (pp. 221-231). Porto Alegre: Artmed.
- Le Monde (2011). *Le système français de formation des enseignants est isolé en Europe* in http://www.lemonde.fr/education/article/2011/06/30/le-systeme-francais-de-formation-des-enseignants-est-isole-en-europe_1543128_1473685.html, 12/12/2014.
- Malet, R. (2011). Formation des enseignants et/ou préparation d'une main d'oeuvre enseignante en Europe. In J. L. Villeneuve (Dir.), *La formation initiale des enseignants en Europe: convergences, divergences, évolutions. Actes du colloque organisé par l'Iréa* (pp. 53-70). Paris: Le manuscrit.
- Niclot, D. (2010). Modèles d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union Européenne du futur. In G. Baillat, D. Niclot, D. Ulma (Dir.), *La formation des enseignants en Europe* (pp.33-45). Bruxelles : Editions de Boeck Université.
- OCDE (2010). *Résultats du PISA 2009: Synthèse* in <http://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf>, 12/12/2012.
- OCDE (2011a). *Résultats du PISA 2009: Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*, Vol. V, PISA, Éditions OCDE. In <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810112e.pdf>, 12/12/2012.
- OCDE (2011b). *Pisa in Focus OECD 2011 - Frequentar a educação pré-escolar traduz-se em melhores resultados na escola?* In <http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/>

48483812.pdf, 15/12/2012.

- OCDE (2011c). *Résultats du PISA 2009 : les clés de la réussite des établissements d'enseignement* (volume IV) in <http://www.unige.ch/fapse/pegei/Enseignement/742201/documentation0910/Pisa2009.pdf>, 12/12/2012.
- OCDE (2014). *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences* (Volume I), PISA, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr>.
- Perrenoud, P. (1998a). *Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão professor*. In <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>.
- Perrenoud, P. (1998b). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (Dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp. 153-199). Perspectives internationales, Paris, PUF.
- Portugal. DGES (2008). *O Processo de Bolonha*. In <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>, 16/12/2012.
- Robert, P. (2006). *L'éducation en Finlande : Les secrets d'une étonnante réussite « Chaque élève est important »*. In <http://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf>
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- UE (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Bruxelles: EACEA;Eurydice.
- UE (2009a). *Ensino superior na Europa 2009: evolução do processo de Bolonha. Agência de execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à cultura*. EACEA, Eurydice.
- UE (2012). Eurydice. *Números-chave da educação na Europa 2012*. In http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134PT.pdf, 25/12/2012.
- UNESCO (2011a). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011*. In http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Croatia.pdf, 02/07/2013.