



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 14 – Ano VII – 10/2018
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

As (In)afinidades no sistema educativo, formação de professores e resultados escolares na União Europeia

Prof.^a Dr.^a. Florbela Rodrigues
Doutora em Educação pela UBI
Professora Adjunta (IPG – ESECD)
Instituto Politécnico da Guarda - Portugal
Unidade de Desenvolvimento do Interior
Guarda – PORTUGAL
<https://orcid.org/0000-0003-0310-9688>
E-mail: florbela.rodrigues@ipg.pt

Prof.^a Dr.^a. Elisabete Brito
Doutora em Educação
<https://orcid.org/0000-0001-9568-6532>
E-mail: beta@ipg.pt

Prof.^a Dr.^a. Maria Eduarda Ferreira
Professora coordenadora principal (IPG-ESECD)
<https://orcid.org/0000-0002-5167-7017>
E-mail: eroque@ipg.pt

Resumo: O referencial dos sistemas de educação e formação na união europeia é o Processo de Bolonha, momento a partir do qual se inicia a construção de um espaço europeu de ensino superior, que se pretende globalmente harmonizado. Considerando-se três pilares fundamentais da educação: sistema educativo, formação de professores e resultados obtidos pelos alunos em três áreas fundamentais do conhecimento — ciências, compreensão da escrita e matemática —, este estudo tem por enfoque analisar as (in)afinidades existentes nestes três pilares, tendo em vista contribuir não só para a análise sobre a implementação do processo de Bolonha, mas também uma reflexão sobre a construção das políticas

educacionais na União Europeia a 28 países (UE 28). Trata-se de uma pesquisa documental, tendo-se coletado os dados nos documentos europeus oficiais (Eurydice, UNESCO; OCDE). Os resultados mostram que os países com os melhores resultados escolares, nem sempre são os países que possuem mais anos de escolaridade obrigatória, nem tão pouco os que apresentam formações acadêmicas de professores mais longas, mas antes aqueles que privilegiam a educação como um todo globalizante, respeitando os alunos na sua diversidade e proporcionando-lhes um ensino individualizado adaptado às suas necessidades, com a preocupação constante de melhorar o seu ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação, Sistema Educativo, Formação de Professores, Programa PISA, União Europeia.

Introdução

O Processo de Bolonha, implementado em 1999, teve como principal objetivo construir um espaço europeu de ensino superior (EEES) globalmente harmonizado, visando tornar a Europa num espaço económico mais competitivo, dinâmico, sustentável e empreendedor, baseado no conhecimento, no qual se preconiza uma mudança nos paradigmas de formação, centrando-os na globalidade da atividade e nas competências dos estudantes e projetando-a para várias etapas da vida, em necessária ligação com a evolução do conhecimento (Brito, 2012). De facto, a Europa sentiu a 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. A UNESCO (2014) refere existir relação causal entre a qualidade de formação de professores e o melhoramento na qualidade de ensino.

O Processo de Bolonha enquadra-se, do ponto de vista estratégico da União Europeia (UE), na Estratégia de Lisboa, a qual definiu o objetivo de, até 2010, fazer da Europa “a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico duradouro acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social” (UE, 2000, s.p). Ao nível da Educação foram definidos como objetivos: “i) aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na União Europeia; ii) facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação; iii) abrir os sistemas de educação e formação ao resto do mundo” (UE, 2001, p. 7). Passou-se, portanto,

como refere Azevedo (2006, p. 173) “da produção de uma política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário”.

Tendo em conta este novo paradigma de conhecimento e da educação, procurou-se, entre outros objetivos, harmonizar a formação a nível europeu com vista a promover a comparabilidade dos graus. Face a este contexto, torna-se relevante analisar as (in)afinidades existentes nos três pilares fundamentais da educação decorrentes da implementação do Processo de Bolonha na UE 28, tendo em vista contribuir não só para a análise sobre a implementação do processo de Bolonha, mas também uma reflexão sobre a construção das políticas educacionais na UE 28.

1. Problema de estudo e objetivos

Tendo como referencial o Processo de Bolonha, esta investigação orientou-se pelo seguinte problema: no paradigma do conhecimento e da educação a implementação do processo de Bolonha apresenta uniformização na UE 28?

Assim, definiram-se os seguintes objetivos para este estudo: i) descrever a estrutura dos sistemas de educação e respetiva formação de professores dos 28 estados membros da UE; ii) comparar a estrutura dos sistemas de educação e respetiva formação de professores dos 28 estados membros da UE; iii) relacionar os mesmos com os resultados do programa PISA 2015 (OCDE, 2016a) para, finalmente; iv) analisar as (in)afinidades, nos 28 estados membros da UE, em três pilares fundamentais da educação: sistema educativo, formação de professores e resultados obtidos em três áreas fundamentais: ciências, compreensão da escrita e matemática.

1.1 Considerações metodológicas

O estudo enquadra-se na metodologia da pesquisa documental, onde “o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador” (Cellard, 2008, p. 295) e as fontes documentais são “(...) revistas, documentos legais, arquivos (...)” pelo que a pesquisa “possui estratégia documental” Appolinário (2009, p.85). Foram analisados, cronologicamente, documentos oficiais das seguintes organizações: Eurydice; UNESCO; OCDE. Os dados coletados foram referentes a:

tipologia e duração dos sistemas educativos obrigatórios; tipologia e duração dos cursos de formação de professores; resultados (compreensão da escrita, cultura matemática e cultura científica) do PISA. Optou-se por fazer uma análise sequencial, atendendo aos objetivos definidos para esta investigação e realçaram-se os seguintes pontos:

2. A Europa e os sistemas educativos

Um pouco por toda a Europa, as políticas educativas promovem a igualdade de oportunidades para que os seus estudantes tenham a possibilidade de adquirir as competências sociais e profissionais necessárias para se integrarem na sociedade. Para que tal aconteça, os países devem proporcionar a todos os seus alunos um ensino com características semelhantes. Nesta lógica, apresenta-se a seguir uma análise comparativa do ensino obrigatório nos 28 estados membros da união europeia (UE 28).

2.1 Síntese comparativa dos sistemas educativos da UE 28

A figura 1 tem por objetivo fazer a síntese dos sistemas educativos na UE 28, no que concerne ao ensino obrigatório em cada estado membro.

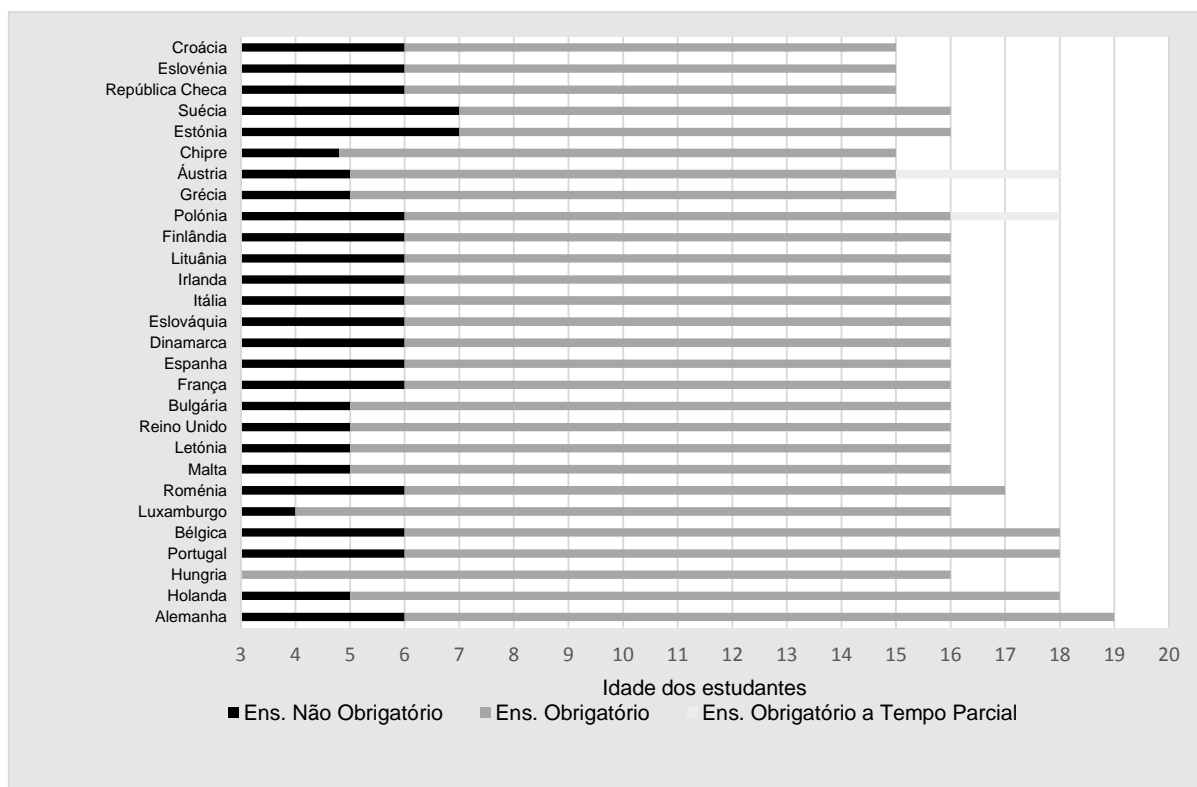


Figura 1 – Ensino Obrigatório nos Sistemas Educativos da UE 28

Fonte – UE, 2016; FR, 2012.

A partir de dados recolhidos pela Eurydice (UE, 2016), verifica-se que a escolaridade obrigatória tem aumentado praticamente em todos os estados membros com o principal objetivo de que todos os alunos possuam maior tempo de escolarização com vista à obtenção de um diploma de ensino de base, uma vez que se pressupõe que “uma das condições para criar uma população de bom nível educacional é a escolaridade prolongada” (UE, 2012, p. 27).

A análise da figura 1 permite-nos constatar várias realidades, nomeadamente que: i) o ensino obrigatório inicia-se na educação pré-escolar; ii) o ensino obrigatório inicia-se com o primeiro ano do ensino primário e iii) o ensino obrigatório termina mais tarde.

Constata-se que a tendência atual vai no sentido de os alunos iniciarem a sua educação formal obrigatória mais cedo. Este facto implica que alguns países tenham tendência a incluir no ensino obrigatório um período da escolaridade pertencente ao CITE 0, ou seja à educação pré-escolar. Este fenómeno tem aumentado gradualmente, verifica-se que, desde de 2012 até à atualidade (2017), se passou de sete países¹ que incluíam um ou dois anos de nível pré-escolar no ensino obrigatório a doze² atualmente. Sendo que a Bulgária, a Grécia, a Croácia, o Chipre, a Lituânia, a Holanda, a Áustria, a Polónia e a Finlândia têm um ano pertencente ao pré-escolar na escolaridade obrigatória e, por sua vez, o Luxemburgo e a Letónia integram dois anos de nível pré-escolar no ensino obrigatório e, finalmente, a Hungria, que merece ser destacada de entre estes doze países, conseguiu incluir os três anos de nível pré-escolar na escolaridade obrigatória, ou seja todo o ciclo de pré-escolar é ensino obrigatório no país. Contudo, esta visão não é predominante entre os 28 estados membros, destinando-se principalmente “a introduzir a criança de muito tenra idade num ambiente de tipo escolar” (UE, 2012, p.31). Pode afirmar-se assim que frequentar a educação pré-escolar é cada vez mais importante e deve-se tornar, por isso, realidade para todas as crianças.

Atualmente, com a “Estratégia 2020”, os estados membros fixaram como objetivo que pelo menos 95% das crianças com idades compreendidas entre os quatro anos

¹ Grécia, Chipre, Letónia, Hungria, Holanda, Luxemburgo e Polónia.

² Grécia, Chipre, Letónia, Hungria, Holanda, Luxemburgo, Polónia, Bulgária, a Croácia, Lituânia, a Áustria e a Finlândia.

e a idade de entrada na escolaridade obrigatória possam beneficiar de uma educação pré-escolar (UE, 2014). Nesse sentido, e para que os alunos frequentem cada vez mais este nível de ensino, a educação pré-escolar é oferecida, pela maioria dos estados membros como ensino público sem, no entanto, ser ainda obrigatória a sua frequência em todos os países analisados neste estudo.

Ainda assim, este nível de ensino tem vindo, progressivamente, a ser considerado uma etapa fundamental no percurso escolar de cada criança. A realidade atual faz com que as famílias tenham, infelizmente, cada vez menos tempo para dedicar às crianças, permitindo que a escola assuma um papel cada vez mais preponderante. Destas instituições escolares espera-se que tenham um papel fundamental no desenvolvimento global da criança, com idade precoce, seja a nível cognitivo, psicomotor ou socio emocional.

A frequência da educação pré-escolar pode permitir atenuar as desigualdades socioeconómicas das crianças e colocá-las em vantagem perante as que não frequentam este nível de ensino. De facto, a criança que frequenta este nível de ensino, poderá ganhar algumas competências mais precocemente, nomeadamente ao nível da capacidade de concentração, de organização, bem como ao nível da aquisição de conhecimentos o que posteriormente, no contexto de sala de aula, vai ser facilitador do percurso escolar do aluno (Dautrebande, 2008).

Por esta etapa ser de primordial importância para o desenvolvimento global da criança e potenciar mais tarde, ser um aluno com resultados escolares melhores (CNE, 2016) deve apostar-se, cada vez mais, na frequência de todas as crianças no ensino pré-escolar, uma tendência que como se verificou pelos dados apresentados é cada vez mais premente em grande parte dos estados membros.

Relativamente ao início do ensino obrigatório se iniciar com o primeiro ano do 1ºCEB³, e retomando como ponto de partida os dados oficiais apresentados na figura 1 (UE, 2016), verifica-se que dezasseis estados membros fazem coincidir o início do ensino obrigatório com o CITE 1, correspondendo o mesmo ao ensino primário ou à estrutura única consoante o modelo educativo do país (Thomas-Bion, 2010). Destes países, constatamos que dois, Malta e Reino Unido, iniciam o ensino obrigatório e o ensino primário aos cinco anos, ainda outros dois, Estónia e Suécia,

³ Ensino primário (CITE 1)

o iniciam apenas aos sete anos, embora a maioria, os restantes doze países⁴ fazem coincidir o início do ensino obrigatório com o começo do ensino primário aos seis anos.

Os dois países que iniciam a escolaridade formal aos cinco anos possuem uma estrutura clássica⁵, por sua vez, os dois estados que o iniciam apenas aos sete anos assumem uma estrutura única⁶, ou seja o CITE 1 e o CITE 2 estão, nestes casos, agrupados num só patamar da escolaridade. Entre os dezassete países que o fazem coincidir com os seis anos, doze possuem uma estrutura clássica e apenas cinco têm uma estrutura única.

Estas constatações permitem afirmar que, um pouco por toda a Europa, a segunda metade do século XX é um marco decisivo quanto às decisões políticas que consideraram que a escola devia ser pública e obrigatória para todos. A partir desse momento, houve a implementação gradual do ensino obrigatório, o qual se foi prolongando ao longo do século XXI. Finalmente, e relativamente ao término da escolaridade obrigatória, pode constatar-se que também tem aumentado a idade de saída dos alunos do sistema educativo (UE, 2012). Constata-se que os alunos finalizam os seus estudos, no mínimo, aos quinze anos na Croácia, na Eslovénia, na República Checa, no Chipre, na Grécia e na Áustria, ainda que neste último país possam continuar por mais três anos a tempo parcial, ou seja existe uma alternância entre o ensino e a formação complementar obrigatória a tempo parcial. A maioria dos restantes estados membros, num total de 17 países, opta por obrigar os alunos a completar dezasseis anos de idade, com a Polónia a permitir mais dois anos a tempo parcial. Apenas um, a Roménia prolonga essa escolaridade até aos dezassete anos e ainda três países, Bélgica, Portugal e Holanda, estendem o ensino obrigatório até aos dezoito anos. Finalmente, a Alemanha transformou, no ano letivo 2016/2017, três anos de ensino obrigatório a tempo parcial em tempo integral, elevando a escolaridade obrigatória dos alunos até aos dezanove anos.

Numa análise mais global, dos 28 estados membros, 16 países passam a obrigar os alunos a frequentar parte do ensino secundário, sendo que a Bélgica, a Holanda, Portugal e a Alemanha são os únicos países que obrigam os estudantes a

⁴ Bélgica, República Checa, Dinamarca, Alemanha, Irlanda, Espanha, França, Itália, Portugal, Roménia, Eslovénia e Eslováquia

⁵ Estrutura que obedece ao encaixe sucessivo dos diversos tipos de patamar dos níveis da CITE (UE, 2013).

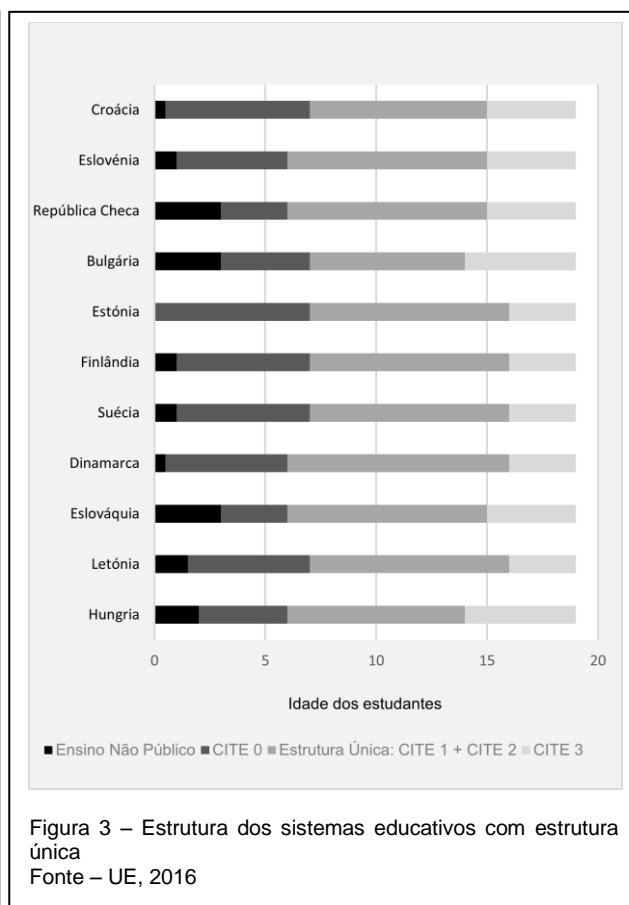
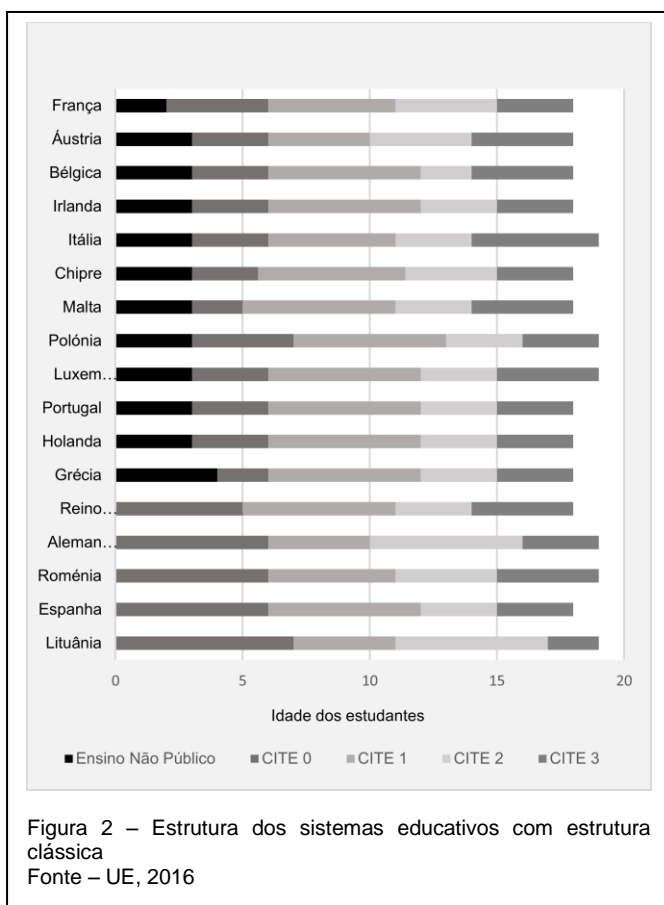
⁶ Estrutura em que o nível CITE 1 e CITE 2 formam um único nível, onde o ensino é distribuído de modo contínuo do início até ao final do ensino obrigatório sem transição entre o ensino primário e secundário inferior (UE, 2013).

permanecer na escola durante todo o ensino secundário, cumprindo dezoito anos de idade. O prolongamento da escolaridade obrigatória, é explicado pela necessidade, determinada pelos referidos países, de que nenhum estudante entre no mercado de trabalho sem qualquer qualificação, o que implica que todos devam obter um diploma antes de entrar na vida ativa e que seja, pelo menos o diploma do secundário, considerando-se este diploma como o nível mínimo de conhecimentos para entrar no mercado de trabalho, continuar para um curso profissional ou, ainda, seguir a via generalista e entrar para a universidade. O aumento da duração do ensino obrigatório também poderá contribuir para a diminuição do abandono escolar na idade da adolescência, se a escola estiver adaptada às realidades/exigências sociais.

2.2 Síntese comparativa da estrutura dos sistemas educativos da UE 28

A comparação dos sistemas educativos da UE 28 leva-nos à necessidade de completar a análise do ensino obrigatório existente, em cada um dos estados membros, com o confronto das estruturas dos sistemas educativos, permitindo-nos visualizar outro aspeto importante: os anos de escolaridade atribuídos, por cada estado membro, a cada patamar escolar, obedecendo à CITE⁷. De entre os países da UE 28 analisados, relativamente aos sistemas de ensino, podem-se destacar dois grandes tipos de estruturas: uma clássica, obedecendo ao encaixe sucessivo dos diversos patamares dos níveis da CITE e outra de estrutura única em que o nível CITE 1 e CITE 2 formam um único nível, na qual o ensino é distribuído de modo contínuo do início até ao final do ensino obrigatório, sem transição entre o ensino primário e secundário inferior (UE, 2013). Nessa sequência, resume-se, na figura 2, os países cuja estrutura do sistema educativo obedece à clássica e na figura 3 destacam-se os países cuja estrutura do sistema educativo é única.

⁷ A Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) foi criada pela UNESCO nos anos 70 com o objetivo de se construir um instrumento de classificação, permitindo agrupar, compilar e codificar as estatísticas educativas tanto nos diferentes países europeus como no plano internacional (UNESCO, 2013).



A leitura da figura 2 permite-nos aferir que, da UE 28, dezassete países optam pela estrutura clássica e, desses países, há dois⁸ que deixam a possibilidade de frequentar dois anos de educação pré-escolar (CITE 0), sete⁹ preveem que os alunos possam frequentar três anos desse nível de ensino, por sua vez dois países¹⁰ prolongam esse nível de escolaridade para quatro anos, um¹¹ estende-o até cinco anos, três países¹² optam por seis anos de CITE 0 e, por fim, a Lituânia oferece a possibilidade de o frequentar durante sete anos.

De salientar também que a oferta da educação pré-escolar (CITE 0) está disponível para grupos etários diferentes, nos países da UE. Em cinco estados membros¹³ inicia-se a partir do nascimento, terminando aos cinco, aos seis ou aos sete anos. Este facto permite referir que a educação pré-escolar, embora não seja ainda, na maioria dos países, contemplada no ensino obrigatório, é cada vez mais

⁸ Grécia e Malta.

⁹ Áustria, Bélgica, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Portugal e Holanda.

¹⁰ França e Polónia.

¹¹ Reino Unido.

¹² Alemanha, Roménia e Espanha.

¹³ Reino Unido, Alemanha, Roménia, Espanha e Lituânia.

disponibilizada a título gratuito para facilitar o seu acesso às classes sociais menos favorecidas (UE, 2012). Em relação ao ensino primário, dos dezassete estados membros que adotam a estrutura clássica, onze países¹⁴ optam por seis anos nesse nível (CITE 1), três países¹⁵ possuem apenas cinco anos e os restantes três¹⁶ têm uma estrutura de quatro anos. De realçar que, de acordo com a classificação internacional, se considera que Portugal possui um ensino primário de seis anos, o que pressupõe que o 1º e 2º CEB formam apenas um nível (CITE 1).

No CITE 1 as crianças iniciam a escolaridade obrigatória, em doze dos estados membros com estrutura clássica aos seis anos de idade, apenas dois¹⁷ antecipam essa fase para os cinco anos e também outros dois¹⁸ a iniciam mais tarde, aos sete anos. Os estados membros com mais anos no nível CITE 1 possuem, em contrapartida, menos anos em um dos níveis do ensino secundário, inferior ou superior. A média de frequência do nível CITE 2 para os alunos dos estados membros é de três anos, o que acontece em Portugal, no Luxemburgo, na Polónia, em Malta, em Itália, na Irlanda, na Holanda, na Grécia, no Reino Unido e em Espanha. No entanto, alguns países, como o Chipre, a Áustria, a França, a Roménia, prolongam esse nível por quatro anos, alguns expandem-no a seis anos de escolaridade, tais como a Alemanha e a Lituânia. Apenas um, a Bélgica, reduz esse patamar a dois anos. Deste modo, afere-se que a média de frequência do nível CITE 3 é de três anos¹⁹, sendo que seis países²⁰ o aumentam para quatro anos, um estado membro, a Lituânia, o limita a dois anos, enquanto um país o propulsiona até cinco anos, a Itália.

Assim, a figura 3 ilustra os onze países que optam pela estrutura única, mostrando que os países de Leste e os países Nórdicos possuem maior tendência para escolher este tipo de sistema educativo. Verifica-se que a maioria dos onze estados membros prefere uma estrutura única de nove anos, tal como a Eslovénia, a República Checa, a Estónia, a Finlândia, a Suécia, a Eslováquia e a Letónia. A Dinamarca opta por uma estrutura única de dez anos, enquanto a Croácia e a Hungria a reduzem a oito anos, por sua vez a Bulgária possui a estrutura única mais

¹⁴ Bélgica, Irlanda, Chipre, Malta, Polónia, Luxemburgo, Portugal, Holanda, Grécia, Reino Unido e Espanha.

¹⁵ França, Itália e Roménia.

¹⁶ Áustria, Alemanha e Lituânia.

¹⁷ Malta e Reino Unido.

¹⁸ Polónia e Lituânia.

¹⁹ França, Irlanda, Chipre, Polónia, Portugal, Holanda, Grécia, Alemanha e Espanha

²⁰ Áustria, Bélgica, Malta, Luxemburgo, Reino Unido e Roménia

curta, contando apenas com sete anos de escolaridade. Tal como sucedeu com a estrutura clássica, os estados membros com menos anos de frequência na estrutura única aumentam os anos de estudo no ensino secundário superior (CITE 3). Relativamente a este nível de ensino, apenas dois estados membros, a Bulgária e a Hungria, optam por cinco anos nesse nível, quatro países, a Croácia, a Eslovénia, a República Checa e a Eslováquia, oferecem um ensino secundário superior de quatro anos, enquanto a Estónia, a Finlândia, a Suécia, a Dinamarca e a Letónia lhe dedicam apenas três anos. Todos estes estados membros terminam o nível de ensino secundário aos 19 anos, momento em que, normalmente, os estudantes podem ingressar para o ensino superior. A frequência do nível CITE 0 não faz parte da estrutura única. No entanto, a Finlândia e a Croácia incluem no seu ensino obrigatório um ano de educação pré-escolar (CITE 0). A Letónia e a Bulgária obrigam à frequência de dois anos e, finalmente, a Hungria obriga ao total dos três anos pertencentes ao nível do pré-escolar. Os restantes seis estados membros fazem coincidir o início do ensino obrigatório com a estrutura única, iniciando-se com o nível CITE1, equivalente ao ensino primário (1º CEB).

Deve realçar-se que, comparando os 28 estados membros analisados, nove obrigam a um ano de frequência no nível CITE 0 e dois aumentam essa obrigação para dois anos. De destacar a Hungria que exige a frequência de todo o ciclo de educação pré-escolar²¹. Embora, como se disse, este seja cada vez mais procurado, continua a ser um nível de ensino frequentado de modo opcional, na maioria dos estados membros (UE, 2012).

2.3 Síntese comparativa da formação de professores do CITE 0 e do CITE 1

Schleicher (2012) afirma que a comparação geral dos estados membros da UE 28²² mostra 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. Concretamente, evidencia-se um mestrado habilitador para a docência; uma formação que privilegia o modelo simultâneo²³ e uma universidade que passa a ter um papel mais presente. Apresenta-se a tabela 1 que permite uma visão sucinta

²¹ Três anos.

²² Signatários da Declaração de Bolonha.

²³ No modelo simultâneo, a componente prática é intercalada com a componente teórica em simultâneo desde o início do curso.

da formação de professores da educação pré-escolar e do ensino primário dos estados membros da UE.

Tabela 1
Estudos necessários para a formação de professores do CITE 0 e CITE 1 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	8º ano + 5	CITE 3/4 ²⁴	3	Licenciatura
Eslovénia	3	Licenciatura	3+2 ou 4+1	Mestrado
República Checa	9º ano + 4	CITE 3/4	3+2	Mestrado
Bulgária	3	Licenciatura	3+2	Mestrado
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 ²⁵	3+2	Mestrado*
Irlanda	3	CITE 3/4	3	Licenciatura
Itália	5	Licenciatura	5	Mestrado
Eslováquia	Ens. Sec. Prof. + 4 Ens. Sec. Norm. + 2 2 ou 3	CITE 3/4 Licenciatura	3+2 ou 2+3	Mestrado
Roménia	3	Licenciatura*	3	Licenciatura*
Chipre	4	Licenciatura	4	Licenciatura
Alemanha	9º 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 ou 3+2	Mestrado*	3+1,5 ou 3+2	Mestrado
Holanda	4	Licenciatura	4	Licenciatura
Hungria	3	Licenciatura	4	Licenciatura

Fonte: UE, 2012; UE, 2013.

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 docência²⁶. 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

²⁴ O CITE 3 corresponde ao ensino secundário superior e o CITE 4 corresponde ao ensino pós-secundário.

²⁵ * Inserido pelos investigadores, para destacar a situação em que o mesmo diploma permite lecionar tanto no nível CITE 0 como no nível CITE 1.

²⁶ Apenas 9 países dos 28 exigem este grau.

de formação diferentes, de acordo com o passado educativo de cada um, embora tentando perspetivar um futuro comum aos 28, ainda que persistam 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, não conferente de grau académico, até agora suficiente em alguns países, por uma formação de grau académico, 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 entre os estados membros. Verifica-se que nem todos os países 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 o exercício profissional no nível CITE 1, equivalente ao 1º e 2º CEB do ensino básico português. A uniformização ainda não foi alcançada embora se tenha verificado que o requisito mínimo exigido para a habilitação para a docência aumentou (UE, 2009a).

No panorama europeu, concretamente nos estados membros, a formação de professores é atualmente cada vez mais ligada às universidades ou escolas superiores havendo a tendência dos cursos profissionais, secundários e pós-secundários de nível CITE 3/4, ser substituídos por cursos superiores.

Apesar da verificada alteração de paradigma na formação de educadores/professores na UE 28, constata-se que é uma formação pouco atrativa para os jovens, pois já existem alguns países, tais como a Bélgica, a Alemanha e o Luxemburgo, que, neste momento, apresentam *deficit* de 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. Na sequência do Processo de Bolonha no ensino superior, passou-se de uma escola de aprendizagem passiva para uma escola de competências; 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 associar o “saber-mobilizar” de que fala Perrenoud (1998, 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. A Europa deve, por isso, investir na formação e na sua valorização porque é, sem dúvida, a ferramenta mais forte para a tornar mais competitiva e impulsionar ao mais alto nível as economias emergentes.

2.3.1 Formação de Professores para o nível CITE 0

Como já anteriormente analisado, 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 membros²⁷ 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, sendo que a maioria dos restantes estados membros exigem apenas 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

²⁷ Áustria, República Checa, Irlanda, Eslováquia, Alemanha e Malta.

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. Portanto, 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 de mestrado para a França e Portugal²⁸. Nessa sequência, pode ser pertinente questionar se, nestes cinco países, a formação de professores se assemelha, sendo só o rótulo do nível de formação 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 regular revelado, e observando os restantes cinco países, primeiros classificados no PISA 2015, nenhum exige um mestrado para a formação do professor de educação pré-escolar (CITE 0), e apenas o segundo país exige uma licenciatura de cinco anos, optando os restantes pelas licenciaturas de três ou quatro anos, sendo que um dos quarto primeiros classificados ainda exige um diploma de formação de quatro anos de nível não superior (CITE 3/4).

2.3.2 Formação de Professores para o nível CITE 1

Para lecionar no nível CITE 1²⁹, a maioria dos estados membros exige um diploma superior equivalente a três ou quatro anos, embora a mudança aponte para a adoção do mestrado habilitador para a docência deste nível de ensino (UE, 2012). 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 Itália, 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-escolar³⁰, também a duração da

²⁸ 4,5 ou 5 anos.

²⁹ 1º e 2º CEB.

³⁰ CITE 0.

formação de professores do 1º e 2º CEB³¹ tem sido prolongada, implicando o aumento do diploma exigido para o exercício na profissão (UE, 2009b).

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 1º e 2º CEB. O Luxemburgo, a Polónia e a Roménia permitem que tal aconteça apenas com aprovação de uma licenciatura enquanto outros dois, França e Portugal, exigem a obtenção de um mestrado.

2.4 Os sistemas educativos, a formação de professores e os resultados do programa PISA

O *Programme for International Student Assessment*, comumente designado por PISA, foi lançado pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económica (OCDE) e concebido para fornecer resultados que permitem monitorizar, de forma regular, os sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos de 15 anos em três domínios: a compreensão da escrita, a cultura matemática e a cultura científica, no contexto de um enquadramento conceptual aceite internacionalmente. Como tal, os resultados deste programa permitem, não só avaliar os alunos em questão, mas também, indiretamente, a formação de professores e a qualidade do sistema educativo. Embora este instrumento de avaliação não seja considerado perfeito e não se possam “identificar relações causais por detrás do sucesso ou do fracasso” (Sjöberg, 2017, p.328) é, no entanto, um indicador dos sistemas educativos. Deve realçar-se que o objetivo principal de PISA é o de melhorar a aprendizagem, com a certeza de que os alunos que frequentam a escola aprendam. O estudo PISA reflete a performance dos países no que concerne a educação, com correções a cada avaliação e melhoramentos todos os três anos.

A presente análise é realizada no intuito de poder comparar os resultados dos estados membros da UE 28 e de os relacionar com os diferentes sistemas educativos e respetivas estruturas de ensino a fim de aferir se existem algumas interligações.

³¹ CITE 1.

2.4.1 Resultados do PISA 2015/2012/2009

Dos estados membros signatários da Declaração de Bolonha, realça-se a posição da avaliação realizada pelo programa PISA (2015) a nível da leitura, da matemática e das ciências, quer a nível europeu, quer a nível mundial para obter uma perceção mais fidedigna dos resultados referidos, como ilustra a tabela 2.

Tabela 2
Resultados de PISA 2015

Estados Membros	Classificação das Áreas avaliadas em 2015			Ranking 2015 nível europeu	Ranking 2012 Nível europeu	Ranking 2009 Nível europeu
	Ciências	Compreensão da Escrita	Matemática			
Áreas avaliadas						
Média da OCDE	493	493	490			
Estónia	534	519	520	1º	2º	3º
Finlândia	531	526	511	2º	1º	1º
Eslovénia	513	505	510	3º	12º	9º
Reino-Unido	509	498	492	4º	8º	7º
Alemanha	509	509	506	4º	5º	4º
Holanda	509	503	512	4º	4º	2º
Irlanda	503	521	504	7º	5º	10º
Bélgica	502	499	507	8º	7º	5º
Dinamarca	502	500	511	8º	13º	8º
Polónia	501	506	504	10º	3º	6º
Portugal	501	498	492	10º	18º	15º
Áustria	495	485	497	12º	9º	17º
França	495	499	493	12º	10º	10º
Suécia	493	500	494	14º	21º	13º
Rep. Checa	493	487	492	14º	10º	14º
Espanha	493	496	486	14º	17º	20º
Letónia	490	488	482	17º	14º	17º
Luxemburgo	483	481	486	18º	15º	21º
Itália	481	485	490	19º	15º	19º
Hungria	477	470	477	20º	19º	12º
Lituânia	475	472	478	21º	20º	22º
Croácia	475	487	464	21º	21º	23º
Malta	465	447	479	23º	-	-
Eslováquia	461	453	475	24º	23º	16º
Grécia	455	467	454	25º	24º	24º
Bulgária	446	432	441	26º	26º	25º
Roménia	435	434	444	27º	26º	26º
Chipre	433	443	437	28º	25º	-

Fonte: OCDE, 2016a; OCDE, 2016b; OCDE, 2010; OCDE, 2014a; OCDE, 2014b; OCDE, 2015.

2.4.2 Síntese comparativa entre os sistemas educativos, a formação de professores e os resultados do programa PISA

Por ser importante a evolução dos sistemas de ensino e da formação de professores, decidiu olhar-se não só para os resultados atuais, mas ver as alterações que têm ocorrido e os resultados alcançados desde PISA 2009, para conseguir ter uma retrospectiva mais global até à atualidade.

2.4.2.1 Os resultados de PISA 2009

Os resultados dos estudos PISA 2009 revelam que se classificam com média igual ou superior à da OCDE tanto países com uma estrutura clássica como com uma estrutura única de ensino. Pertencem ao ranking dos dez primeiros, quatro dos onze países com estrutura única e sete dos 17 países com estrutura clássica; podendo concluir-se, portanto, que tanto uma estrutura como outra revelam potencialidades passíveis de colocar os países nos primeiros lugares da classificação internacional do programa PISA.

Em relação aos anos contemplados no ensino obrigatório, também se pode verificar que não existe uma relação direta entre o aumento dos anos de escolaridade obrigatória e a qualidade do mesmo. De facto, nem sempre os países que possuem mais anos de ensino obrigatório apresentam melhores performances. Mais do que os anos passados na escola, embora os mesmos tenham o seu contributo positivo para um desempenho de qualidade do aluno, importa o que se ensina, como se ensina e quando se ensina. A este respeito, Cavaliere (2007, p.1015) afirma que existem estudos que demonstram “que não há uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho ou vice-versa”. Também se pode verificar que o facto de se iniciar mais tarde a escolaridade obrigatória pode ser um fator positivo ao contrário do que se poderia prever; tanto a Finlândia como a Estónia, primeiro e terceiro classificados a nível europeu pelo PISA 2009, optam por uma estrutura única de nove anos e iniciam o ensino obrigatório apenas aos sete anos. Esta etapa, iniciada mais tarde, pode mostrar a importância de se esperar que os alunos estejam mais maduros intelectualmente e melhor preparados para enfrentar a entrada na escolaridade obrigatória. O que se perde na fase inicial ganha-se a seguir na facilidade de assimilação e capacidade de compreensão. Não se pode, no entanto, afirmar que iniciar a escolaridade obrigatória aos sete anos seja sinónimo de bons resultados escolares, pois também a Suécia, a Lituânia e a Bulgária optam por esta situação e posicionam-se respetivamente na 13^a, 22^a e 25^a a nível europeu.

Em relação à Finlândia, o primeiro classificado, pode afirmar-se, referindo Robert (2009; 2010), que o seu sucesso reside em diversos pontos, incluindo o início da escolaridade obrigatória apenas aos sete anos, permitindo à criança viver a sua

infância adequadamente. A par disso, neste país, o sistema educativo centra-se no aluno, respeitando o ritmo e promovendo a autonomia de cada um, sem sobrecarregar o horário diário para que lhe reste tempo para outro tipo de atividades: desportivas, musicais, artísticas e manuais. Também permite que o aluno encontre um clima favorável à sua integração, deixando-lhe a oportunidade de pensar e participar deliberada e voluntariamente nas aprendizagens para aumentar a motivação e facilitar a inclusão e evolução. Neste sistema, o saber vem por acréscimo; é o próprio aluno que o adquire e o constrói, o aluno é o ator da sua própria aprendizagem e o professor apenas um guia (Thomas-Bion, 2010). Esta percepção mostra que os países que favorecem uma boa integração dos alunos, que lhes permitem evoluir ao seu ritmo, lhes proporcionam gosto pelo ato educativo, que os incentivam em todas as tarefas, que contribuem para formar cidadãos plenamente preparados para a vida ativa em sociedade, são os países em que os seus alunos obtêm maior sucesso escolar.

Outra evidência a considerar deriva dos resultados do estudo PISA *in focus* (OCDE, 2011b), o qual revela que os alunos que frequentam a educação pré-escolar possuem melhor desempenho do que os alunos que não a frequentaram. Os países que revelam uma classificação mais elevada são os que não estabelecem entraves no acesso à educação pré-escolar das crianças, independentemente do nível socioeconómico. A educação pré-escolar representa um nível de educação fundamental para desencadear bases positivas para uma aprendizagem ao longo da vida e, assim, permitir à criança poder alcançar mais facilmente um possível sucesso escolar.

No entanto, os resultados não são sempre tão lineares pois dos resultados dos 26 estados membros analisados na perspetiva do PISA 2009 (OCDE, 2010), verifica-se que a Holanda, a Polónia, a Dinamarca e a Hungria se posicionam respetivamente na 2^a, 6^a, 8^a e 12^a posição do ranking, existindo nestes países pelo menos um ano de nível CITE 0 que pertence ao ensino obrigatório do sistema educativo. Inversamente, também a Letónia, o Luxemburgo e a Grécia optam pela mesma política educativa e classificam-se respetivamente na 17^a, 21^a e 24^a posição. De realçar também que todos os estados membros ainda não referidos se posicionam nos restantes lugares sem obrigar à frequência desse nível de ensino, mas apenas proporcionando a possibilidade de o frequentar.

A qualidade do sistema educativo está intrinsecamente interligada com a qualidade da formação dos seus professores pois o desempenho dos alunos é o produto do que acontece na sala de aula. Como tal, os países com bons resultados são os que mais privilegiam, na seleção de professores, a qualidade (OCDE, 2011a).

2.4.2.2 Resultados do PISA 2012

Nos resultados do PISA 2012, a Finlândia continua a ocupar um lugar de destaque uma vez que aparece uma vez mais no topo da classificação, quer seja a nível da leitura como das ciências, sendo que na matemática tanto a Holanda como a Estónia obtêm agora melhores resultados. Para os restantes estados membros, os resultados entre a avaliação do PISA 2009 e do PISA 2012 não se alteram de modo significativo no geral. No entanto devem salientar-se dois países: a Áustria e o Luxemburgo que conseguiram melhorar consideravelmente os seus resultados, fazendo com que as suas posições no ranking já não sejam inferiores à média da OCDE mas antes nitidamente superior. A Áustria consegue em 2012 alcançar o 7º lugar, melhorando assim de 10 lugares em relação à sua posição aquando da última avaliação, 2009; já o Luxemburgo conquista uma posição acima da média da OCDE, posicionando-se atualmente em 15º lugar, sendo que se situava no 21º aquando da última avaliação 2009.

2.4.2.3 Resultados de PISA 2015

Para contemplar a análise já iniciada com o sistema educativo, é ainda intuito de este estudo analisar os resultados do programa PISA e relacioná-los com a formação de professores da UE 28 e os sistemas educativos, a fim de aferir se existem também algumas (dis)semelhanças entre eles.

Deve referir-se que, estando ainda em fase de reorganização, tanto a nível do sistema educativo como da formação de professores, é um pouco prematuro estabelecer relações entre a formação de professores e os resultados dos relatórios de 2009, de 2012 e de 2015, contudo os mesmos podem servir, pelo menos, de indicação em relação ao que já foi efetuado. A classificação de PISA 2015 avalia as performances dos alunos que integraram o 1º CEB em 2005 e no 3º CEB em 2010, como tal, só daqui a uns 10 anos é que se poderão tirar conclusões reais sobre estas mudanças ocorridas no ensino e na formação de professores.

A Finlândia é, pela primeira vez, ultrapassada por outro país: a Estónia. Deve-se realçar que os resultados da Finlândia baixaram ligeiramente, mantendo, contudo, um nível bastante regular e superior aos restantes países, mas permitindo que a Estónia, que por sua vez, melhorou ligeiramente os seus resultados, alcançasse o primeiro lugar do ranking a nível europeu.

Dos 28 estados membros, relativamente à estrutura do sistema de ensino, 39% têm uma estrutura única e os outros 61% optam por uma estrutura clássica. Deve-se realçar que os três primeiros países classificados no PISA 2015 (OCDE, 2016a, 2016b) são países que implementam uma estrutura única. Por sua vez, os três países seguintes, todos na quarta posição são adeptos de uma estrutura clássica. A análise dos países, tendo em conta a média da classificação dos países da OCDE, permite perceber que 59% dos países classificados acima da média da OCDE implementam uma estrutura clássica e 55 % são países com uma estrutura única. Apesar deste pequeno desfasamento, devem-se destacar os três primeiros classificados e tentar ver o que têm em comum.

Os três primeiros classificados são países com uma estrutura única, ou seja com o CITE 1 e o CITE 2 reunidos num só patamar. Todos estes países optam por uma estrutura única de 9 anos, embora a escolaridade não se inicie para todos ao mesmo tempo. Se a estrutura da Eslovénia inicia aos 6 anos, já a da Finlândia e a da Estónia começam um ano mais tarde, apenas aos 7 anos. Por seu lado, tanto a Estónia como a Eslovénia iniciam o ensino obrigatório, fazendo a correspondência com o início da estrutura única, enquanto a Finlândia obriga à frequência de um ano de nível da educação pré-escolar durante o percurso escolar.

Os três países classificados na quarta posição possuem todos uma estrutura clássica, sendo que tanto Alemanha como o Reino Unido fazem coincidir o ensino obrigatório com o início do CITE 1 (1º CEB) embora em idades diferentes, a Alemanha aos seis anos e o Reino Unido aos cinco. A Holanda é o único destes três países que opta por obrigar à frequência de um ano de educação pré-escolar aos cinco anos. A comparação entre os anos necessários para a formação de professores da educação pré-escolar e 1º e 2º CEB e os resultados obtidos na classificação de PISA 2009 e 2012 mostram 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 tanto a Estónia como a Finlândia são os países da UE com melhor classificação em relação aos resultados obtidos pelos alunos. Constatase serem países que investem na quantidade e qualidade na formação de professores, sendo muito seletivos os possíveis aspirantes a professores logo no ato de candidatura à profissão. Porventura haverá uma relação causal entre os dois factos.

Em relação à formação de professores do CITE 0, observa-se que dos seis países destacados, apenas um mantém um diploma de 4 anos de nível CITE 3/4 para formar os seus educadores. Os restantes cinco obrigam a uma licenciatura para poder lecionar neste nível de ensino, sendo que o mínimo é de três anos, o que é o caso da Estónia e da Eslovénia, quanto ao Reino Unido e à Holanda já obriga a quatro anos e, por fim, a Finlândia que prolonga este período por cinco anos.

Em relação à formação de professores do CITE 1, repara-se que a tendência é a opção do mestrado para qualificar e habilitar para a docência estes profissionais do 1º CEB. De seis países, quatro³² obrigam à detenção de um mestrado, com um total de cinco anos de formação para lecionar no 1º CEB. Apenas dois (Reino-Unido e Holanda) se mantêm pela licenciatura de quatro anos.

Os principais resultados deste estudo (quadro 1) permitem constatar que a implementação do Processo de Bolonha na UE 28 nos pilares: sistema educativo, formação de professores e resultados do PISA apresentam apreciáveis (in)afinidades, remetendo estes resultados para a necessária reflexão sobre a construção das políticas educacionais na UE 28.

³² Estónia, Finlândia, Eslovénia e Alemanha

Quadro 1
Síntese dos resultados identificados na UE 28

Ensino Obrigatório						
Idade do aluno	15	16	17	18	19	
Nº de Estados Membros	6	17	1	3	1	
	Estrutura Única			Estrutura Clássica		
Nº de Estados Membros	11			17		
	Estrutura Clássica					
Anos obrigatórios no CITE 0	0	2	3	4		
Nº de Estados Membros	6	2	7	2		
Anos obrigatórios no CITE 1				4	5	6
Nº de Estados Membros				3	3	11
Anos obrigatórios no CITE 2		2	3	4	5	6
Nº de Estados Membros		1	10	4		2
Anos obrigatórios no CITE 3		2	3	4	5	6
Nº de Estados Membros		1	9	6	1	
	Estrutura Única					
Anos obrigatórios no CITE 0	0	1	2	3		
Nº de Estados Membros	6	2	2	1		
Anos na Estrutura única (CITE 1+CITE 2)	7	8	9	10		
Nº de Estados Membros	1	2	7	1		
Anos obrigatórios no CITE 3	3	4	5			
Nº de Estados Membros	5	4	2			
	Síntese da UE 28					
Anos obrigatórios no CITE 0	0	1	2	3		
Nº de Estados Membros	16	9	2	1		
	Formação de Professores					
	CITE 0			CITE 1		
	Nível CITE 3/4	Licenciatura	Mestrado	Licenciatura	Mestrado	
Nº de Estados Membros	6	20	2	18	10	
	PISA Resultados 2015					
	Nº de Estados Membros com média ≥ média da OCDE					
	Ciências		Compreensão da Escrita		Matemática	
Nº total de Estados Membros	16		15		15	
Nº de Estados Membros com Estrutura Única	6		5		6	
Nº de Estados Membros com Estrutura Clássica	10		10		9	
	Nº de Estados Membros com média ≤ média da OCDE					
Nº total de Estados Membros	12		13		13	
Nº de Estados Membros com Estrutura Única	5		6		5	
Nº de Estados Membros com Estrutura Clássica	7		7		8	

Fonte: UE, 2012; UE, 2013; UE, 2016; FR, 2012; OCDE, 2016a; OCDE, 2016b.

Considerações finais

Este estudo permitiu perceber que existem (in)afinidades nos três pilares fundamentais relativos à educação na UE 28. Apesar dos esforços despoletados no sentido de uniformizar o panorama educativo, mantêm-se diferenças tanto nas estruturas dos sistemas educativos, como na organização do ensino obrigatório e ainda 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 UE 28. Esta remodelação não é igual à adoção do Euro enquanto moeda única; a educação envolve o sistema e as 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, no entanto, que a tendência europeia, contemplando a UE 28 é a de prolongar o ensino obrigatório para que os alunos permaneçam mais tempo no sistema escolar. Também se verifica o aumento da tendência de facultar o acesso à frequência da educação pré-escolar gratuitamente, atenuando as disparidades inerentes à classe social à qual pertence a criança.

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, é pertinente questionar se a formação de professores se assemelha e de que forma, dado que as suas estruturas e organizações diferem muito. A designação atribuída 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, 2009b, 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, 2009a), sem, no entanto, atingir a meta do mestrado como diploma habilitador para docência (Niclot, 2010). 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 1º e 2º 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). Constata-se, globalmente, uma crescente exigência ao nível do tipo de grau para se poder exercer a profissão de professor/educador sem notória alteração no estatuto destes profissionais.

Os resultados divulgados pelo programa PISA 2009, PISA 2012 e PISA 2015, indicando o ranking dos estados membros com melhores resultados escolares, não permitem traçar o conjunto de características que deve possuir o sistema escolar e a formação de professores para que se consiga alcançar os primeiros lugares. De facto, na educação, as receitas não funcionam sempre do mesmo modo e nem sempre conquistam o mesmo resultado. Fatores externos repercutem-se na conjuntura educativa, tais como: a cultura do país, o modo de viver e de aprender, a maneira de ser e respeitar a própria sociedade, bem como a vontade de ajudar a enriquecer o seu país a nível cultural, científico, social e pessoal. O facto de aumentar a permanência dos alunos na escolaridade obrigatória ou de elevar o diploma na formação dos seus professores não são, por si só, elementos suficientes para transformar a educação em um ensino de qualidade.

A UE 28 conseguiu atingir alguns dos objetivos pré-definidos pelo Processo de Bolonha que serve de elemento impulsionador de transformações nas instituições superiores 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 educadores/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.

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 UE 28 (Rodrigues, 2013) e “de se retrouver dans des valeurs communes et d’affiner leur identité face aux défis du monde contemporain” (Auduc, 2011, p.385).

The (dis)affinities in the education system, teacher training and school results in the European Union

Abstract: The reference of education and training systems in the European Union is the Bologna Process, time from which starts the construction of a European area of higher education, to be globally harmonized. Considering three fundamental pillars of education: education system, teacher training and student achievement in three key areas of knowledge — science, writing comprehension and mathematics — this study had as objective to observe the (dis)affinities in the three fundamental pillars of education, in order to contribute not only to the analysis on the implementation of the Bologna process, but also a reflection on the construction of educational policies in the European Union countries (UE 28). This is a desk research and collected data on European official documents (Eurydice, UNESCO; OECD).

It is concluded that the countries with the best results, are not always the countries that have more years of compulsory schooling, nor those who present academic formations of longer teachers, but rather those who privilege education at its base, respecting students in your diversity and providing them with individualized instruction tailored to their needs, with the constant concern to improve your teaching and learning.

Keywords: Education, Education System, Teacher Training, PISA Program, European Union.

Referências

AUDUC, J. L. (2011). *Le système éducatif. Un état des lieux*. Hachette Education: Paris.

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo, Atlas, 2009.

AZEVEDO, M. (2006). A integração dos sistemas de educação superior na Europa. De Roma a Bolonha ou da integração económica à integração académica. In Silva JR.; Oliveira J. F.; Mancebo, D. (Orgs.). *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas, SP: Alínea, p. 171-186.

BRITO, E. (2012). *As Implicações do Processo de Bolonha na Formação de Professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal*. Tese de doutoramento. Universidade da Beira Interior.

CAVALIERE, A. M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CELLARD, A. A análise documental. In POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CNE (2016). O pré-escolar faz a diferença? in <https://www.ffms.pt/conferencias/detalhe/1257/aqeduto-4>, 10/02/2017.

DAUTREBANDE, V. (2008) *L'école obligatoire à 5 ans. Solution contre l'échec scolaire et facteur d'intégration sociale ?* Bruxelles: UFAPEC.

DELORS, J., AL-MUFTI, I., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., BRONISLAE, G., NANZHAO, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Porto: Asa.

FR (2012). Ministère de l'éducation nationale. *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/pcsese/pcsese2003/n2_42.htm, 14/09/1023

JOBERT, G. A. (2003). A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In Atlet, M; Paquay, L; Malet, R., & Villeneuve, J. L (sous la direction de). (2010). *Formation des enseignants et/ou préparation d'une main d'oeuvre enseignante en Europe. Actes du colloque organisé par l'Iréa : La formation initiale des enseignants en Europe : convergences, divergences, évolutions*, pp. 53-70. Paris: Le manuscrit.

NICLOT, D. (2010). Modèles d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union Européenne du futur in Baillat, G ; Niclot, D ; Ulma, D (sous la direction de). La formation des enseignants en Europe, pp.33-45. Bruxelles : Editions de Boeck Université.

OCDE (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection. Paris, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>, 05/02/2017.

OCDE (2016a). PISA 2015 – Résultats à la loupe, PISA, Éditions OCDE in <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>, 05/02/2017.

OCDE (2016b). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. Paris: OECD Publishing.

PERRENOUD, P. (1998). Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão professor. In <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>, 11/01/2015.

PT (2008). DGES. O Processo de Bolonha. in <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>, 16/12/2012.

ROBERT, P. (2009). La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite. Issy-les-Moulineaux : Esf editeur.

ROBERT, P. (2010). A educação na Finlândia – Os segredos de um sucesso. Porto: Edições Afrontamento.

RODRIGUES, F. (2013). A formação de professores pós-Bolonha – A satisfação dos estudantes e docentes em Portugal. Tese de doutoramento. Universidade da Beira Interior.

SCHLEICHER, A. (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, OECD Publishing in <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>, 07/08/2013

SJØBERG, S. (2017). PISA as a Challenge for Science Education: Inherent Problems and Problematic Results from a Global Assessment Regime in Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências 327–363, April 2017.

THOMAS-BION, F. (2010). Le système éducatif français. Rue des écoles/ Agora Education : Paris.

UE (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions | Conselho Europeu de Lisboa de 23 e 24 de março de 2000: conclusões da presidência, in http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm, 20/05/ 2011.

UE (2001). Conselho da União Europeia. Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu: "Os objetivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação". 5680/01 EDU. In ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_pt.pdf, 8/04/2012.

UE (2009a). Eurydice. Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009. Bruxelles: EACEA;Eurydice.

UE (2009b). 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.

UE (2013). Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe. Édition 2013. Rapport Eurydice. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

UE (2014). L'éducation préscolaire - Décembre 2014. Centre de ressources et d'ingénierie documentaires - CIEP in <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/bibliographie-education-prescolaire.pdf>, 10/02/2017.

UE (2016). Eurydice. The structure of the European education systems 2016/17: schematic diagrams. Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/9/9d/Structure_of_education_systems_2016_17.pdf, 06/02/2017.

UNESCO (2013). Classification Internationale Type de L'Éducation – CITE 2011. Montréal - Québec: Institut Statistique de L'UNESCO.

UNESCO (2014). Stratégie de l'UNESCO pour l'éducation 2014-2021. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture in <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288f.pdf>, 12/02/2017.

Processo de Avaliação por Pares: *Blind Review*

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 10/2018

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

www.facebook.com/revistavozesdosvales

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico Multidisciplinar - UFVJM