



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. 06 – Ano III – 10/2014
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

A formação de professores pós-Bolonha - A satisfação dos estudantes e docentes em Portugal

Prof^a. Dr^a. Florbela Rodrigues
Doutora em Educação
Instituto Politécnico da Guarda (Guarda – Portugal)
E-mail: florbela.rodrigues@ipg.pt

Prof^a. Dr^a. Elisabete Brito
Colaboradora
Doutora em Educação
Instituto Politécnico da Guarda (Guarda – Portugal)

Prof^a. Dr^a. Fátima Simões
Professora Orientadora
Professor Associado
Universidade da Beira Interior (Covilhã – Portugal)

Resumo: O Processo de Bolonha provocou uma remodelação no espaço europeu de ensino superior, pretendendo nivelar a formação, como tal é objetivo desta investigação analisar e comparar os sistemas de ensino e os cursos de formação de professores nos estados membros pertencentes à União Europeia. E, afunilando para o contexto português, a investigação realizada tem como objetivo aferir o grau de satisfação dos estudantes e docentes sobre a formação de professores pós-Bolonha, focando-se nos mestrados de formação de professores do nível da educação pré-escolar e 1º e 2º CEB. A partir de uma amostra de conveniência não probabilística utilizou-se, como técnica de recolha de dados, um inquérito por questionário aplicado a um total de 260 inquiridos (N=260), dos quais 210 são estudantes e 50 são docentes. Os resultados da investigação realizada apontam

para a satisfação de estudantes e docentes em relação à nova formação de professores.

Palavras-Chave: Processo de Bolonha; Formação de Professores; Satisfação dos Estudantes e Docentes.

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.

Tendo em conta que esta remodelação foi provocada pelo Processo de Bolonha e pretende nivelar a formação a nível europeu, é objetivo desta investigação analisar os sistemas de ensino e os cursos de formação de professores nos estados membros pertencentes à União Europeia (UE) para poder comparar estes dois pilares fundamentais da educação em contexto europeu. De seguida, pretende-se afunilar a investigação para o âmbito específico de Portugal e aferir se estudantes e professores estão satisfeitos em relação à atual formação de professores, no que concerne especificamente à educação pré-escolar e ao 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Dentro deste nível de formação, restringe-se a investigação apenas aos mestrados bivalentes — mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e mestrado em ensino do 1º e 2º CEB — pelo facto de serem formações criadas pelo Processo de Bolonha. Estes dois novos mestrados oferecem uma habilitação para a docência nunca antes oferecida, contrariamente aos outros cursos, educação pré-escolar, 1º CEB, variantes via ensino para o básico e/ou secundário, já presentes no panorama da formação de professores, os quais eram contudo organizados em licenciatura. Estes novos cursos formam um novo perfil de docente, o professor pode tornar-se generalista ao optar pelo 2º CEB, podendo lecionar nas

áreas de língua portuguesa, matemática, ciências da natureza, história e geografia de Portugal, sendo também professor do 1º CEB. Ou então, optando pelo mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB, o professor do ensino pré-escolar também pode acompanhar os seus alunos para o 1º CEB, lecionando as diversas áreas específicas desse ciclo. Os primeiros profissionais a concluir o novo percurso formativo estariam habilitados para a docência no final do ano letivo 2011/2012.

Por essa razão, a presente investigação pretende debruçar-se sobre a formação profissional deste novo professor, que finaliza a sua formação no ano letivo 2011/2012, possivelmente já presente nas escolas portuguesas, tendo repercussões no mercado de trabalho a nível da educação. Torna-se, assim, importante conhecer os indicadores de satisfação em relação a esta formação, do ponto de vista dos estudantes mas também dos docentes, para que se possam inferir algumas conclusões e eventuais sugestões que melhorem as condições que se relacionam com o processo de formação de professores do pré-escolar ao 2º CEB.

1. OBJETIVOS

O objetivo primordial da investigação é aferir o grau de satisfação dos estudantes e docentes sobre a formação de professores pós-Bolonha, focando-se nos mestrados de formação de professores em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e em ensino do 1º e 2º CEB. Na sequência desta problemática, e porque Portugal pertence a um conjunto de países denominados de estados membros da UE, signatários da Declaração de Bolonha, a investigação propõe-se descrever a estrutura dos sistemas de educação e respetiva formação de professores dos 28 estados membros da UE; comparar a estrutura dos sistemas de educação e respetiva formação de professores nos diferentes países da UE; realçar as alterações da estrutura do sistema de ensino e da nova formação de professores em Portugal. Assim, focando os dois mestrados em análise — em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e em ensino do 1º e 2º CEB — definem-se outros objetivos relacionados, iniciando-se por distinguir os níveis de satisfação para poder estabelecer relações entre a satisfação e os diferentes grupos de participantes. De seguida, identificam-se os principais indicadores de satisfação dos inquiridos em

relação à formação pós-Bolonha. Finalmente, essa satisfação confronta-se com as cinco orientações desenhadas pela UE (Niclot, 2010), definindo que a formação inicial universitária ao nível do 2º ciclo de estudos alterne entre a face prática e a face teórica, primando por uma Prática de Ensino Supervisionada (PES) de modelo simultâneo que permita uma formação reflexiva, que se oriente para a mobilidade internacional como uma experiência de abertura sobre a diferença e que se promova ao longo da vida.

2. OS SISTEMAS EDUCATIVOS E RESPECTIVA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UE 28

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, a seguir, na figura 1, se apresenta uma análise comparativa do ensino obrigatório nos estados membros (UE 28).

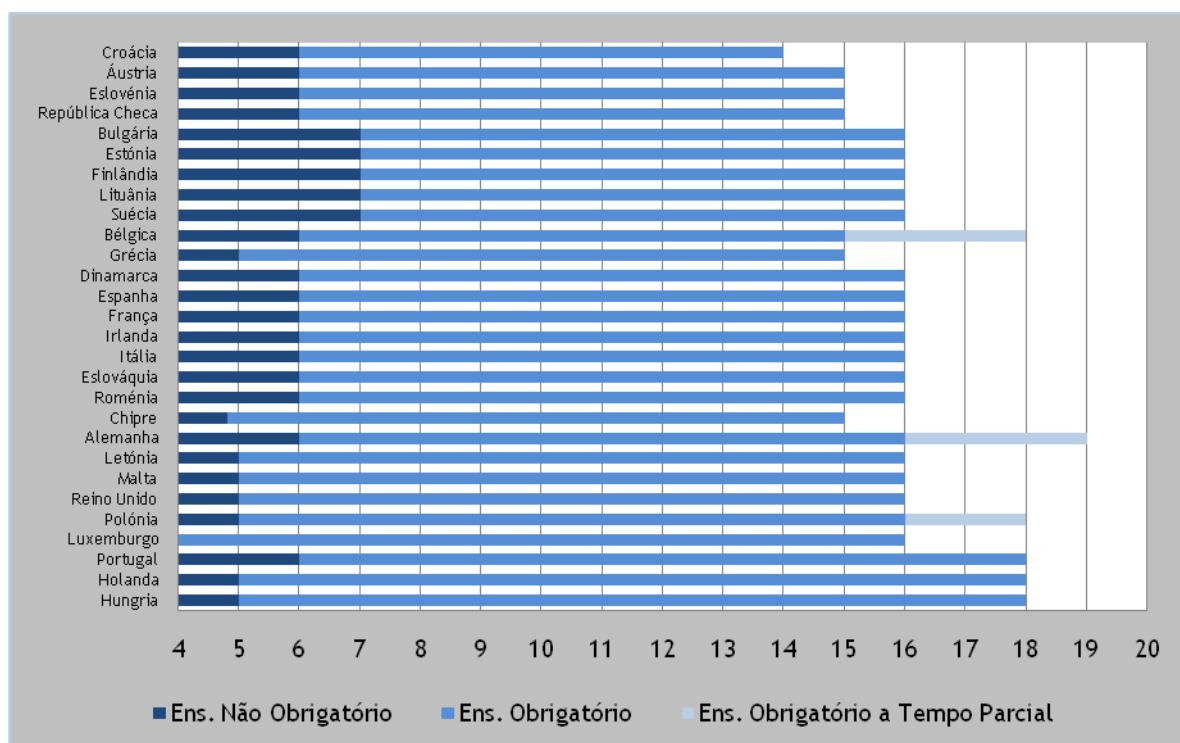
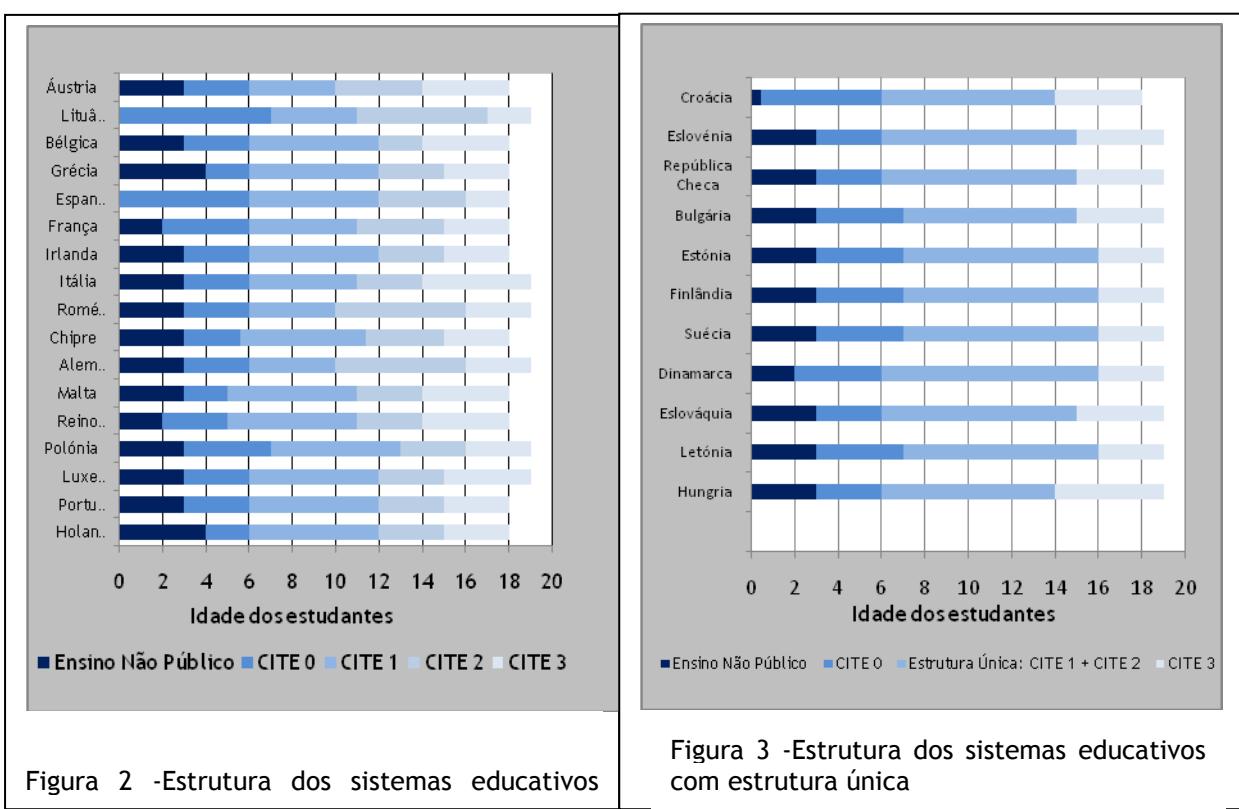


Figura 1- Comparação do ensino obrigatório na UE 28
Fonte UE (2013)

A partir de dados recolhidos pela Eurydice (UE, 2012), 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 e obtenham um diploma de ensino de base. Deve salientar-se a este propósito que “uma das condições para criar uma população de bom nível educacional é a escolaridade prolongada” (UE, 2012, p. 27). A tendência atual vai, portanto, nesse sentido, verificando-se também que os alunos têm tendência a iniciar a sua educação formal mais cedo. Em relação ao término da escolaridade obrigatória, pode constatar-se que também tem aumentado a idade de saída dos alunos do sistema educativo (UE, 2012). 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, onde o ensino é distribuído de modo contínuo do início até ao final do ensino obrigatório sem transição entre o ensino primário e secundário.



Fonte: UE,2013

A formação de professores existe sempre em função do sistema educativo do país e vice-versa porque ambos têm implicações diretas e indissociáveis. Deste modo, para explicar a formação de professores nos países em análise, também é necessário fazer uma descrição acerca do respetivo sistema de ensino, já que a articulação entre os dois sistemas é imprescindível. Neste sentido e para conhecer os resultados dos sistemas educativos em termos de desempenho dos alunos, o estudo proposto e realizado pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico (OCDE), denominado de programa PISA (*Programme for International Student Assessment*), reconhecido no contexto internacional, permite medir esse desempenho. Especificamente, classifica os países a nível de leitura, matemática e ciências, fornecendo indicadores para a reflexão da qualidade da educação no intuito de que cada país implemente políticas educativas no sentido de melhorar a formação dos jovens estudantes para a vida futura em sociedade (OCDE, 2007). Referindo o último estudo disponível da figura 4, o PISA 2009 realça que os países devem concentrar os seus esforços em torno de três grandes pilares para poder “ajudar os alunos a aprenderem melhor, os professores a ensinar melhor e os sistemas educativos a trabalhar melhor” (OCDE, 2011, p.4). Para que se torne realidade, esta triangulação deveria debruçar-se sobre a análise dos sistemas educativos, a respetiva formação de professores e os resultados da aprendizagem.

Estados Membros	Média das três áreas	Classificação a nível europeu	Classificação a nível mundial
Média da OCDE	497		
Finlândia	544	1º	3º
Holanda	519	2º	9º
Estónia	514	3º	13º
Alemanha	510	4º	14º
Bélgica	509	5º	15º
Polónia	501	6º	17º
Reino-Unido	500	7º	19º
Dinamarca	499	8º	21º
Eslovénia	499	9º	21º
Irlanda	497	10º	23º
França	497	10º	23º
Hungria	496	12º	25º

Suécia	495	13º	26º
República Checa	490	14º	27º
Portugal	490	15º	27º
Eslováquia	488	16º	29º
Letónia	487	17º	30º
Austria	487	17º	30º
Itália	486	19º	32º
Espanha	484	20º	33º
Luxemburgo	482	21º	34º
Lituânia	479	22º	35º
Croácia	474	23º	36º
Grécia	473	24º	37º
Bulgária	432	25º	42º
Roménia	427	26º	44º

Figura 4 - Resultados de PISA 2009

Fonte: Adaptado de OCDE (2010)

A fim de poder comparar os estados membros e empregar uma linguagem comum a todos, aproveitou-se a Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) que foi criada pela UNESCO nos anos 70 com o objetivo de se constituir um instrumento de classificação, permitindo agrupar, compilar e codificar as estatísticas educativas tanto nos diferentes países europeus como no plano internacional (UNESCO, 2006a). Explicam-se, a seguir, as diversas nomenclaturas utilizadas com a classificação da CITE que determina uma sequência de escalões do nível CITE 0 a CITE 6. O nível CITE 0 engloba a Educação Pré-Escolar, fase inicial da educação dirigida, geralmente, a crianças que têm entre os 3 e os 6 anos. O nível CITE 1 representa a Educação Primária, 1º CEB e 2º CEB, começa entre os 5 e os 7 anos, é obrigatório em todos os países e contempla entre 4 a 6 anos de escolaridade. O nível CITE 2, por sua vez, caracteriza a Educação Secundária Inferior, representa a continuação da educação primária mas organiza-se mais em torno das disciplinas lecionadas, corresponde ao 3º CEB português. Alguns países optam por uma estrutura contínua, unindo a educação secundária inferior à educação primária: a estrutura única. O nível CITE 3 refere-se à educação secundária superior, começa entre os 15 e os 16 anos e, habitualmente, coincide com o final do ensino obrigatório, trata-se de um ensino completamente orientado para as disciplinas lecionadas e possui uma duração que varia entre os 2 e os 5 anos. O nível CITE 4 representa o ensino pós-secundário não superior, englobando os cursos de formação ministrados entre o ensino secundário superior e o ensino superior. O nível

CITE 5 refere-se ao primeiro ciclo do ensino superior e, para finalizar, o nível CITE 6, também pertencente ao ensino superior, reserva-se aos cursos de doutoramento. O ensino obrigatório pode, em alguns países, ser de dois tipos: a tempo inteiro quando se refere ao tempo destinado à frequência da escolaridade obrigatória pela via geral; ou a tempo parcial, quando o aluno pode escolher, para além do ensino obrigatório a tempo inteiro, outra orientação do modelo de frequência de ensino.

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 portanto que tanto uma estrutura como outra revela potencialidades passíveis de colocar países nos primeiros lugares da classificação internacional dos resultados 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*. Nos treze primeiros países classificados pelo relatório do programa PISA 2009, apenas se podem considerar os casos da Holanda e da Hungria, que com 13 anos de escolaridade obrigatória, se colocam respetivamente na segunda e décima segunda posição do ranking. Em sentido inverso, o Luxemburgo e Portugal, sendo dois dos treze piores colocados, possuem 12 anos de escolaridade obrigatória. Comparando em dois grupos¹, sendo os treze primeiros e os treze últimos, pode-se considerar que não existe muita diferença entre eles, a escolaridade obrigatória oscila para o primeiro grupo, entre 9 e 13 anos de escolaridade obrigatória, e o segundo grupo entre 8 e 12 anos. Contudo, mais do que os anos passados na escola, embora

¹ De referir que tendo sido analisados apenas 26 membros da UE 28, porque, como se disse, dois não se submeteram ao programa, optou-se por os dividir em dois grupos de 13 países cada um a fim de proceder à sua comparação.

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 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 é 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.

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, 2011). 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, tal como se pode observar na figura 5.

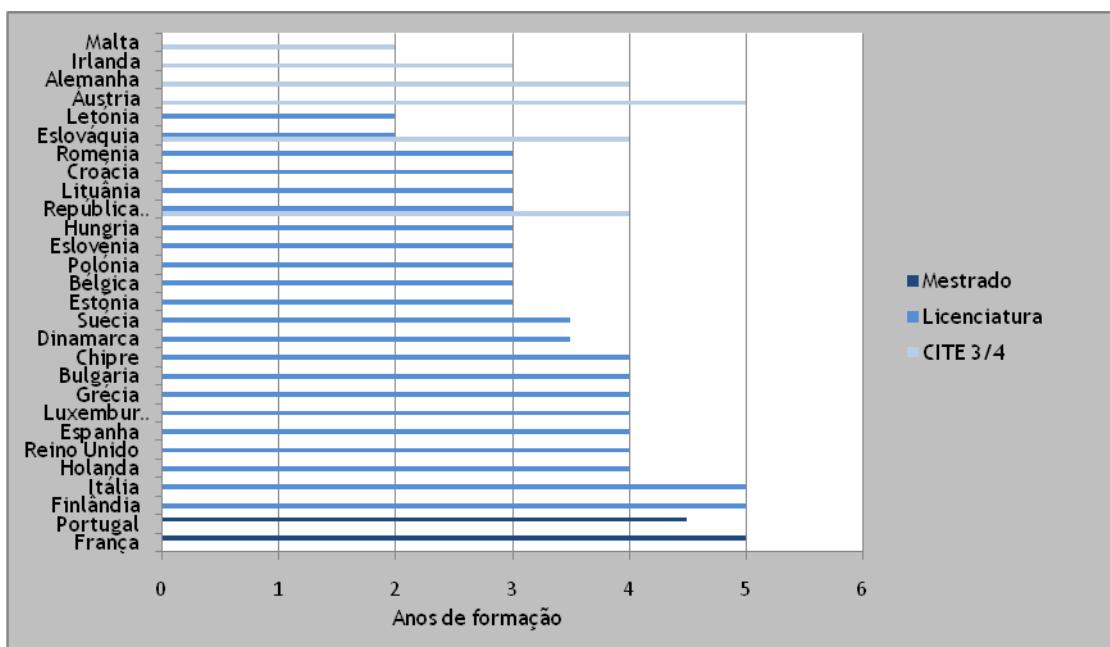


Figura 5 - Formação de Professores do CITE 0

Fonte: Flitner (2011); Paor (2009); UE (2010); UNESCO, 2001^a-d1; UE (2012)

Para lecionar no nível CITE 1 (1º e 2º CEB), tal como se pode observar na figura 6, 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 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 mostra que o número de anos de formação não é sinônimo de qualidade em termos de resultados positivos das aprendizagens dos alunos.

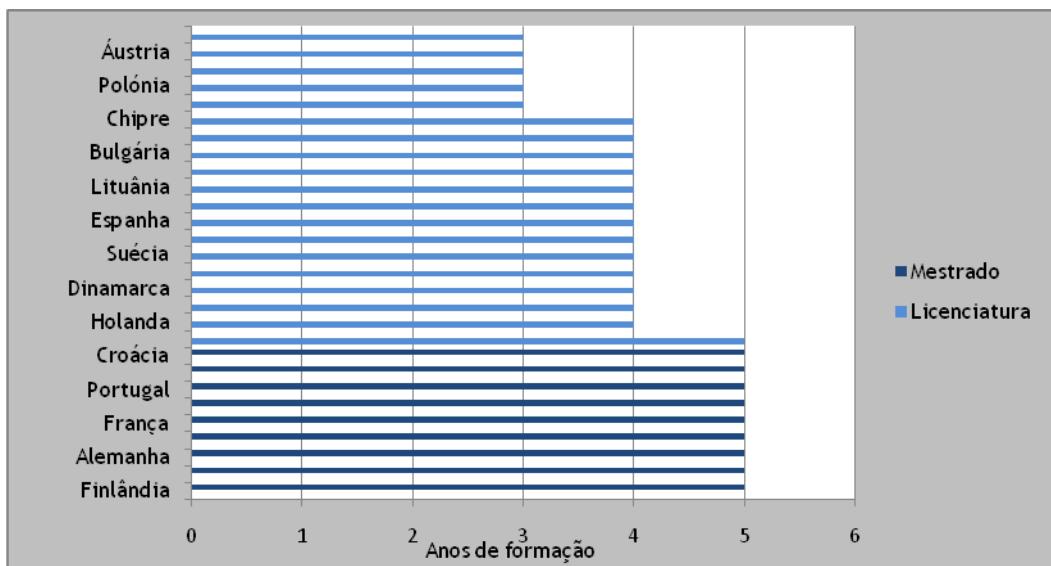


Figura 6 - Formação de Professores do CITE 1

Fonte: UE (2012); Flitner (2011); Paor (2009); UE (2010c); UNESCO (2011^a-d1)

2.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

O Processo de Bolonha, iniciado em 1999, teve repercussões na formação de professores em Portugal, nomeadamente com a introdução do Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro, que determina os princípios reguladores de instrumentos para a criação do EEES. As suas implicações tiveram em conta as formações que permitem a obtenção de um grau de ensino superior ministradas pelos estabelecimentos de ensino superior.

Outra consequência da implementação do Processo de Bolonha foi a reestruturação do ensino superior em três ciclos de estudo, sendo que a habilitação para todos os níveis de ensino passou a ser obrigatoriamente o mestrado (2º ciclo de estudos), o que sugere “assumir que a lógica da quantidade deve dar definitivamente lugar à lógica da qualidade” (Ponte, 2006, p. 10).

No ano 2007/2008, as licenciaturas passaram a ter uma duração de três anos e os mestrados de cinco anos de um modo global. No caso específico de se profissionalizar apenas num domínio (educação pré-escolar ou 1º CEB), “o aludido mestrado tem a dimensão exceptional de 60 créditos” (PT, 2007, p.1320) corresponde a um ano letivo; completando assim quatro anos de formação. No que concerne a especialização na educação pré-escolar e ensino do 1º CEB de 90

créditos corresponde a quatro anos e meio de formação e o mestrado permitindo uma profissionalização em ensino do 1º e 2º CEB de 120 créditos tem uma duração de cinco anos de formação.

Para se ser professor tornou-se agora necessário obter aprovação no mestrado respetivo à sua especialidade independentemente do nível de ensino a que se pretende lecionar. Nesta sequência, surgiu uma nova formação, proporcionando outras hipóteses para além de uma formação em dois níveis e duas áreas afins, aparecendo a figura do professor generalista até ao 2º CEB (43/2007; PT, 2007) com a devida habilitação para a docência.

Este novo perfil suscita ainda muitas dúvidas por ser uma novidade no sistema educativo. Os primeiros estudantes formados estão agora a iniciar o seu percurso docente nas escolas, sendo ainda colocados apenas em uma ou duas áreas.

Esta nova formação também implica uma alteração ao nível da reestruturação dos grupos de recrutamento de professores (Decreto-Lei n.º 27/2006 de 22 de fevereiro; PT, 2006) que não prevê este grupo de recrutamento; como tal, contraria o artigo n.º 8 da Lei de Bases do Sistema Educativo (Ceia; 2007). Na perspetiva deste autor, existem dúvidas se o que se criou, obedecendo a uma legislação atual, não “nega em várias direções o espírito da Declaração de Bolonha?” (Ceia, 2007, p.25). O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, refere a necessidade de um corpo docente de qualidade, uma ideia reforçada no Processo de Bolonha, fomentando a cooperação europeia em matéria de qualidade. A excelência na formação, que parece ser ponto assente nos últimos documentos em vigor em torno do ensino superior e mais concretamente na formação de professores, é aqui posta à prova, sendo alvo de críticas severas. Designadamente em relação ao conhecimento científico desse professor em relação a tanta área de especialização, uma vez que o nível de exigência acompanha o nível de ensino que deve cumprir com programas mais amplos e conteúdos mais específicos e difíceis. Questiona-se a própria qualidade da qualificação docente tão referida e tão desejada de acordo com os novos documentos em vigor devido às readaptações estabelecidas para irem ao encontro da legislação (UE, 2012a).

2.1.1. A SATISFAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

O objetivo de se avaliar a formação de professores é de ajudar na satisfação e qualidade desta última. Deve ter-se em conta a opinião dos inquiridos sem dar por concluída a investigação não apenas com a recolha de informações (Fave-Bonnet, Estrela, Veiga-Simão & Moscati, 1999; Fréville, 2001) mas sim com o seu aproveitamento para tomar as devidas decisões e aplicar algumas modificações para que o reajuste seja profícuo.

Esta investigação sobre a satisfação dos estudantes em relação à sua formação vem ao encontro da diretriz emanada pelo Comunicado de Bergen (UE, 2005a), segundo os critérios previamente definidos (UE, 2003), que recomenda a participação dos estudantes na avaliação da qualidade. A satisfação do estudante não diz apenas respeito a um conteúdo específico, esta é preponderante porque consegue englobar todos os aspetos relativos à educação, sejam de ordem didática ou científica, sem desprezar as relações pessoais (Alves & Raposo, 2007; Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002).

O ponto de vista dos professores reflete outro lado da questão, já que estes têm um papel fundamental no cumprimento dos objetivos educacionais, sendo considerados um pilar do sistema educativo por estarem em contacto direto com os alunos que estão no terreno (Pagé, 1991), e porque a sua opinião permite estabelecer paralelismos e comparar níveis de satisfação dentro da amostra dos inquiridos. Os professores conseguem medir de modo mais objetivo se os seus alunos, estudantes do ensino superior e futuros professores, estão preparados para enfrentar o mundo do trabalho relacionado com o sistema de ensino atual. Uma vez que depende do professor formar bons profissionais, a sua satisfação com a própria formação dada depende diretamente da competência demonstrada pelos formandos na atuação profissional. Um professor satisfeito é um professor agradado com a qualidade do trabalho realizado, por isso está dependente da *performance* alcançada (Valois, Lessard & Cornier, 1985).

3. AMOSTRA

Existem 20 instituições de ensino superior (IES) público em Portugal com mestrados adequados à formação de professores. Foram contactadas 18 destas IES públicas em Portugal, uma vez que dois Institutos Politécnicos (IP) — o IP de Leiria e o IP de Santarém — foram excluídos do *corpus*, visto que os seus mestrados, à data da investigação, ano letivo 2011/2012, oferecerem um plano de estudos muito diferente. Entre as 18 IES públicas selecionadas em Portugal, 13 aceitaram participar no estudo; considera-se, por isso, uma amostra de conveniência não-probabilística, uma vez que a amostragem se baseia num grupo de indivíduos que se manifestou disponível entre toda a população-alvo. Das 13 IES participantes, responderam 123 estudantes do mestrado em educação do pré-escolar e ensino do 1º CEB e 87 estudantes do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB, num total de 210 estudantes finalistas. Também foram inquiridos 50 professores que acompanham os alunos desses mestrados ao longo da PES, sejam eles pertencentes à escola cooperante ou à instituição de ensino onde os alunos frequentam o curso.

4. METODOLOGIA

O presente estudo, é uma análise descritiva objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo questionado pela predisposição para a reflexão sobre a nova formação de professores pois, para além de produzir informações quantitativas sobre a problemática estudada — a satisfação da nova formação de professores — interessa-se também por compreender, interpretar e refletir sobre os resultados encontrados para tentar aperfeiçoar os aspetos menos positivos, eventualmente descobertos, e também por questionar a adequação entre a nova formação e a política desencadeada pelo Processo de Bolonha.

O instrumento utilizado para a recolha de dados é o inquérito por questionário (Quivy & Campenhoud, 2003) devido ao grande número de inquiridos estudados um pouco por todo o país, continente e ilhas. Trata-se de um método apropriado para este tipo de estudo visto que permite a obtenção de dados de forma sistemática (Carmo & Ferreira, 2008) num curto espaço de tempo.

No momento do pré-teste, procedeu-se à aplicação do inquérito elaborado com base em outro inquérito já validado e testado, intitulado “encuesta de percepción del estudiante sobre la satisfacción con los estudios y la práctica docente”², da unidade de pertinência e qualidade da Universidade de Guadalajara. Foi aplicado pela primeira vez em 2008, após a adesão desta instituição como membro colaborador do projeto Tuning América Latina³ que, à semelhança do Processo de Bolonha, pretende implementar um espaço comum latino-americano de educação superior, tornando-se num projeto intercontinental com contributos tanto europeus como latino-americanos.

A sua criação e aplicação surgiu da necessidade de averiguar a qualidade da educação e o grau de satisfação do estudante em relação ao programa educativo e à prática docente. Devido à semelhança de uma parte dos objetivos da investigação (aferir o grau de satisfação dos estudantes em relação aos seus estudos), procedeu-se a uma adaptação do mesmo para a realidade portuguesa no que concerne a nova formação de professores. A criação do questionário dos docentes foi de seguida baseado no questionário aplicado aos estudantes, tendo sido retirados todos os itens que não lhes eram direcionados; este ajustamento serviu para poder inquirir os docentes no sentido de poder comparar essas duas visões distintas.

Do questionário inicial adaptado e após as sucessivas correções, criou-se o questionário final que foi validado pela amostra do estudo do pré-teste e pelo grupo de colaboradores. O mesmo questionário também foi sujeito a uma análise de fiabilidade relativamente às respostas.

Para que pudessem responder de forma verídica a todas as perguntas, o questionário, com um cabeçalho elucidativo da investigação a ser realizada, explicando o objetivo principal do estudo indicado, foi aplicado no final do mestrado de cada um dos estudantes. Sendo assim, houve dois períodos de recolha,

² Este documento encontra-se disponível em UG 2008 <http://ciep.cga.udg.mx/satisfaccion/encuesta.pdf> consultado em 11/11/2011, será referenciado como UG (2008) para efeitos de discussão.

³ Projeto que estabelece orientações político-educativas para o estabelecimento de um sistema de créditos académicos para América Latina

efetuando-se em final de janeiro e fevereiro de 2012, e outro em final de junho e julho de 2012, coincidindo com os respetivos finais de anos letivos dos dois mestrados. Assim, os participantes que cooperaram de modo voluntário com a autorização dos diretores de cursos, preencheram o questionário autoadministrado por três formas consoante as necessidades identificadas: (1) por escrito e presencial; (2) enviado em anexo por correio eletrónico; (3) enviado por correio normal com a cooperação dos colaboradores que vigiaram os alunos durante o preenchimento do inquérito. Após a recolha de dados, procedeu-se à sua análise e interpretação através de uma análise de dados realizada no programa SPSS (versão 20), distinguindo a frequência e percentagem dos resultados, assim como as médias obtidas pelas diferentes categorias dos inquiridos, para se proceder à respetiva discussão e se poderem retirar ilações no intuito de indicar pontos passíveis de aperfeiçoamento.

5. CONCLUSÕES

A partir da análise dos sistemas educativos e da formação de professores do CITE 0 e CITE 1 da UE 28, observa-se que, 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 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 de prolongar o ensino obrigatório para que os alunos permaneçam mais tempo no sistema escolar. Também é tendência facultar o acesso à frequência da educação pré-escolar gratuitamente para equilibrar as disparidades inerentes à classe social à qual pertence o aluno.

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, 2009b), sem no entanto atingir a meta do mestrado como diploma habilitador para docência (Niclot, 2010). Constatase 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 UE 28, 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 países⁴ 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 1º e 2º

⁴ França, Dinamarca, Luxemburgo, Alemanha e Portugal.

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).

Os resultados divulgados pelo programa PISA 2009, 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 num ensino de qualidade.

Portugal, no contexto europeu, posiciona-se nos países com uma escolaridade obrigatória mais prolongada, abrangendo um total de 12 anos, implicando que os alunos estudem até aos 18 anos. Oferece a possibilidade de frequentar a educação pré-escolar pública dos 3 aos 6 anos. O nível CITE 1 está a ser lecionado nas escolas básicas do 1º CEB durante quatro anos, prevendo-se uma aproximação com o 2º CEB, obedecendo à CITE, e respondendo assim à necessidade de formação do professor generalista proveniente do Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro (PT, 2007). A formação dos professores da educação pré-escolar e do ensino do 1º e do 2º CEB situa-se no 2º 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. Será de extrema relevância e urgência a análise criteriosa do programa PISA 2012 ainda por publicar para retirar outras ilações.

Presentemente, dado que Portugal tem vindo a introduzir modificações no campo da educação devido às diversas alterações surgidas pela implementação do Processo de Bolonha é pertinente debruçar-se sobre a realidade educativa atual para a tentar avaliar e fazer o ponto da situação sobre as transformações ocorridas. Nesta

perspetiva, esta investigação teve como objetivo principal aferir o grau de satisfação dos estudantes e docentes sobre a formação de professores pós-Bolonha em Portugal. Embora os resultados obtidos não possam ser generalizados à população, devido a técnica de amostragem aplicada, podem, no entanto, permitir retirar informações preciosas embora com as devidas precauções (Carmo & Ferreira, 2008). Os resultados alcançados evidenciam uma posição satisfatória da nova formação pós-Bolonha, concretamente nos mestrados em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e mestrado em ensino do 1º e 2º CEB, tanto por parte dos estudantes como dos docentes, consolidando assim também uma satisfação das orientações provenientes da UE no que concerne a formação de professores. No entanto, deve realçar-se que os inquiridos apontam que a duração da PES não é suficiente para que se consiga atingir a qualidade tão recomendada pelo Processo de Bolonha.

A opinião dos estudantes e professores difere de forma substancial no que se refere às possibilidades de obter uma profissionalização em diversos níveis e em diversas áreas. A perspetiva dos estudantes é orientada para o mercado de trabalho e como tal quantas mais vertentes a sua formação contemplar, mais possibilidades de empregabilidade se constroem em torno do seu *curriculum*. Por sua vez, a perspetiva dos docentes é mais objetiva e concreta, sem influências de expectativas de empregabilidade. Assim, estes receiam que uma formação que profissionalize os estudantes em diversos níveis e em diversas áreas não consiga contemplar equitativamente com a mesma qualidade todos os parâmetros que se propõe atingir. Os indicadores que mais influenciam a satisfação da formação dos mestrados em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e ensino do 1º e 2º CEB são relacionados com a satisfação global do mestrado, a PES, as tutorias e a formação geral.

Os itens com grau mais satisfatório estão relacionados com o facto de os estudantes escolherem a entrada nesta profissão por vontade própria, assumindo que é por vocação. A investigação revela também que a satisfação da vertente prática se manifesta se essa cumprir com os seus objetivos, e torne o estagiário capaz de observar, agir, pensar, refletir (Shön, 1992; Shön, 1983; Dewey, 1976; Seco, 2005), encontrar soluções perante o imprevisto e alterar a sua prática de modo gradual no sentido de aperfeiçoá-la para se tornarem bons profissionais atingindo o estatuto de

um *expert* (Coutinho et al., 2009; Marquez, 2009), e de um bom profissional (Formosinho, 2001). A PES é considerada satisfatória de um modo global, incluindo o modelo assim como o horário semanal, contrapondo-se à posição negativa em relação à duração.

Em relação à formação no seu global, os inquiridos revelam satisfação nas orientações inseridas pelo Processo de Bolonha relacionadas com a formação reflexiva, ao longo da vida, obrigando a uma necessidade constante de investigar e aproveitando também a possibilidade de poder trabalhar no estrangeiro.

Estes assuntos merecem ser investigados porque a Educação é um dos pilares centrais da evolução de qualquer país ou união de países. O sistema educativo e a formação de professores devem ser privilegiados para favorecer o desenvolvimento futuro da União Europeia, não podendo ser desmoronados por falta de orçamento. Nenhuma empresa lucra tanto com os seus produtos; os alunos de hoje são os homens de amanhã que poderão estar a gerir um país, um sistema bolseiro, uma inovação medicinal, uma exploração agrícola. 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 e “de se retrouver dans des valeurs communes et d'affiner leur identité face aux défis du monde contemporain” (Auduc, 2011, p.385).

Abstract: The Bologna Process has caused a reshuffle in the European higher education area, intending to level the training, such as purpose of this research is to analyze and compare the educational systems and training courses for teachers in member states belonging to the European Union. And, focusing to the Portuguese context, the investigation aims to assess the degree of satisfaction of students and teachers on the formation of post-Bologna teachers, focusing on master teacher training level of pre-school education and 1rd and 2nd CEB. From a non-probability convenience sample, was used as a technique of data collection, a questionnaire applied to a total of 260 respondents (N= 260), of which 210 are students and 50 are teachers. The research results point to the satisfaction of students and teachers regarding the new teacher training.

Keywords: Bologna Process, Teacher training, Student and Teacher Satisfaction.

REFERÊNCIAS

- ALVES, H., & RAPOSO, M. Student Satisfaction Index in Portuguese Public Higher Education. **The Service Industries Journal**, 27 (6), pp. 795-808, 2007.
- AUDUC, J. L. **Le système éducatif. Un état des lieux**. Hachette Education: Paris, 2011.
- CARMO, H., & FERREIRA, M. M. **Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem** (2^a ed.). Lisboa: Universidade aberta, 2008.
- CAVALIERE, A. M. 2007. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação Social**, vol. 28, n.^o 100, Campinas – Especial, outubro, pp.1015-1035 in <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>. Acesso em: 12/09/ 2012.
- CEIA, C. 2007. **O Futuro Próximo da Formação de Professores em Portugal** in www2.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/Educacao/que_profs_formar.pdf. Acesso em: 12/09/ 2012.
- COUTINHO, C. P., SOUSA, A., DIAS, A., BESSA, F., FERREIRA, M. J.R.C., & VIERA, S.R.. Investigação-acção :Metodologia preferencial nas práticas educativas in **Psicologia, Educação e Cultura**, vol. XIII, n.^o 2, pp.355-380, 2009.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação** (2^a ed.) São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- FAVE-BONNET, M. F., ESTRELA, M. T., VEIGA-SIMÃO, A. M, & MOSCATI, R. The evaluation of teachers-researches. **European Journal of Education**, vol. 34, n.^o 3, pp.131-323, 1999.
- FLITNER, E. Développements dans les sciences de l'éducation et la formation universitaire des enseignants en Allemagne. In Villeneuve, J.L (sous la direction de), **La formation initiale des enseignants en Europe : convergences, divergences, évolutions**, pp. 109-119. Paris: Le Manuscrit, 2011.
- FORMOSINHO, J. A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (ed.), **Formação profissional de professores no ensino**, vol.1, pp. 46-64. Porto: Porto Editora, 2001.
- FREVILLE, Y. Des universitaires mieux évalués, des universités plus responsables. **Rapport d'information sur la politique de recrutement et la gestion des universitaires et des responsables chercheurs**, 54. Paris : Commission des finances du Sénat, 2001.

INSEE, 2013 in
http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcses/pcses2003/n2_42.htm. Acesso em : 14/09/1023.

MÁRQUEZ, A. A. C. **La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica.** Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. 2009.

NICLOT, D. 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, 2010.

OCDE. **PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World** – Vol.1. Analysis, PRis: OECD Publishing. 2007.

OCDE (2010). **Résultats du PISA 2009 : Synthèse** in
<http://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf>. Acesso em : 12/12/2012.

OCDE (2011). **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>. Acesso em: 12/12/2012.

PAGE, M. Education Express. Notre force d'avenir : l'éducation. **Bulletin du ministère de l'éducation**, 8, 1-4, 1991.

PAOR, C de. (2009). Formation des enseignants en Irlande : expériences du cadre universitaire. **Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?** pp.99-108 Tome 1 in http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/99-108_DEPAOR_Tome1.pdf. Acesso em : 15/11/2012.

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

PT (2006). Decreto-Lei nº 27/2006 de 10 de fevereiro. DR, 1^a série – nº 30 de 2006-02-10, pp. 1095-1999: **cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.**

PT (2007). Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. DR, 1.^a série - nº 38, de 2007-02-22, pp: 1320-1328: aprova o **regime jurídico da Habilitação Profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básicos e Secundários.**

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

QUIVY, R., & VAN CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em Ciências Sociais** (3^a ed). Lisboa: Gradiva, 2003.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New-York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

SECO, G. A satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente in **Educação & comunicação. Revista da Escola Superior de Educação de Leiria**, 8, pp.73-92, 2005.

SOARES, A.P.C., VASCONCELOS, R. M., & ALMEIDA, L. S.. Adaptação e satisfação na universidade: Apresentação e validação do questionário de satisfação acadêmica. **Contextos e dinâmica da vida acadêmica**. Guimarães: Universidade do Minho, pp.153-165, 2002.

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, 2009.

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

UE (2010). Europa. **Sínteses da legislação da UE** in http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm. Acesso em: 11/09/1012.

UE (2012). Eurydice. **Números-chave da educação na Europa 2012** in http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134PT.pdf. Acesso em: 25/12/2012.

UE (2013). Eurydice. **The structure of the European education systems 2012/13: schematic diagrams** in http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf. Acesso em: 18/01/2013.

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. Acesso em: 02/07/2013.

UNESCO (2011b). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Austria.pdf. Acesso em: 17/01/2013.

UNESCO (2011c). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Slovenia.pdf. Acesso em: 20/01/2013.

UNESCO (2011d). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Czech_Republic.pdf. Acesso em: 21/01/2013.

UNESCO (2011e). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Bulgaria.pdf. Acesso em: 20/01/2013.

UNESCO (2011f). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Estonia.pdf. Acesso em: 20/01/2013.

UNESCO (2011g). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Finland.pdf. Acesso em: 17/01/2013.

UNESCO (2011h). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Lithuania.pdf. Acesso em: 21/01/2013.

UNESCO (2011i). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Sweden.pdf. Acesso em: 18/01/2013.

UNESCO (2011j). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Belgium_Flemish-Community.pdf,. Acesso em: 19/01/2013.

UNESCO (2011k). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Belgium_French-Community.pdf. Acesso em: 19/01/2013.

UNESCO (2011l). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Greece.pdf. Acesso em: 14/12/2012.

UNESCO (2011m). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Denmark.pdf. Acesso em: 19/01/2013.

UNESCO (2011n). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Spain.pdf. Acesso em: 17/01/2013.

UNESCO (2011o). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/France.pdf. Acesso em: 19/01/2013.

UNESCO (2011p). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Ireland.pdf. Acesso em: 19/01/2013.

UNESCO (2011q). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Italy.pdf. Acesso em: 19/01/2013.

UNESCO (2011r). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Slovakia.pdf. Acesso em: 18/01/2013.

UNESCO (2011s). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Romania.pdf. Acesso em: 20/01/2013.

UNESCO (2011t). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cyprus.pdf. Acesso em: 20/01/2013.

UNESCO (2011u). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Latvia.pdf. Acesso em: 21/01/2013.

UNESCO (2011v). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Malta.pdf. Acesso em: 21/01/2012.

UNESCO (2011w). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Kingdom_Northern-Ireland.pdf. Acesso em: 18/01/2013.

UNESCO (2011x). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Kingdom_England.pdf. Acesso em: 19/01/2013.

UNESCO (2011y). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Kingdom_Wales.pdf. Acesso em: 18/01/2013

UNESCO (2011z). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Kingdom_Scotland.pdf. Acesso em: 18/01/2013.

UNESCO (2011a1). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Poland.pdf. Acesso em: 21/01/2013.

UNESCO (2011b1). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Luxembourg.pdf. Acesso em: 19/01/2013.

UNESCO (2011c1). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Netherlands.pdf. Acesso em: 19/01/2013.

UNESCO (2011d1). **World Data on Education VII Ed. 2010/2011** in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Hungary.pdf. Acesso em: 19/01/2013.

VALOIS, P., LESSARD, C., & CORNIER, R. A. **Les enseignants et enseignantes du Québec : une étude socio-pédagogique** (8). Québec: Ministère de l'éducation du Québec.1985.

Texto científico recebido em: 10/09/2014

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review - Análise do Texto Anônimo*)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 31/10/2014

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 divulgado nos programas brasileiros *Stricto Sensu* (Mestrados e Doutorados) e em universidades de 38 países, em diversas áreas do conhecimento.