

UMA EXPERIÊNCIA ERASMUS+ – DIFERENÇAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REPÚBLICA CHECA E EM PORTUGAL

AN ERASMUS+ EXPERIENCE – DIFFERENCES IN TEACHER TRAINING IN THE CZECH REPUBLIC AND PORTUGAL

UNA EXPERIENCIA ERASMUS + – DIFERENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN REPUBLICA CHECA Y EN PORTUGAL

Florabela Rodrigues (florbela.rodrigues@ipg.pt) *

Elisabete Brito (beta@ipg.pt)**

Rita Arala Chaves (ritarala@ipg.pt) ***

RESUMO

O Processo de Bolonha provocou uma remodelação do espaço europeu de ensino superior, pretendendo nivelar a formação, sendo como tal objetivo desta investigação analisar e comparar os sistemas de ensino e os cursos de formação de professores do 1º CEB em dois estados membros pertencentes à União Europeia, Portugal e República Checa. A escolha destes estados membros prende-se com o facto de as autoras deste artigo, docentes universitárias portuguesas, terem realizado uma experiência Erasmus+ na República Checa em 2017. Esta investigação tem como objetivo realçar as semelhanças, mas também destacar as diferenças existentes entre estes dois países em relação ao sistema de ensino e à formação de professores, assim como analisar inquéritos aplicados a estudantes universitários portugueses e checos (futuros professores), nos quais lhes foi pedido para se pronunciarem sobre a satisfação em relação à nova formação de professores. 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 36 inquiridos (N=36), dos quais 23 são estudantes checos e 13 são portugueses. Os resultados da investigação realizada apontam para a satisfação dos estudantes em relação à nova formação de professores.

Palavras Chave: processo de bolonha; Portugal; República Checa; sistemas de ensino; formação de professores; satisfação dos estudantes.

ABSTRACT

The Bologna Process has led to a remodelling of the European Higher Education area, aimed at its standardization. The objective of this research is to analyze and compare the education systems and teacher training courses of the first Cycle of Basic Education in two European Union member states, Portugal and the Czech Republic. This choice is due to the fact that the authors of this article, Portuguese university professors, carried out an Erasmus+ experience in the Czech Republic in 2017. This research aims to highlight the similarities, but also to acknowledge the differences between these two countries, in relation to their education system and teacher training, as well as to analyze surveys applied to Portuguese and Czech university students (future teachers), in which they were asked to express their satisfaction with the new teacher training. From a non-probabilistic

convenience sample, a questionnaire survey was used as a data collection technique, applied to a total of 36 respondents (N = 36), of which 23 were Czech students and 13 were Portuguese. The results of this research point to the students' satisfaction with the new teacher training.

Keywords: bologna process; Portugal; Czech Republic; teaching systems; teacher training; student satisfaction.

RESUMEN

El proceso de Bolonia provocó una reorganización del espacio europeo de la enseñanza superior, con el intuito de nivelar la formación, así el objetivo de esta investigación es de analizar y comparar los sistemas de enseñanza y los grados de formación de profesores de educación primaria en dos estados miembros de la Unión Europea, Portugal y República Checa. La elección de estos dos estados miembros se debe al hecho de las autoras de este artículo, profesoras universitarias portuguesas, haber hecho una experiencia Erasmus+ en República Checa en 2017. Esta investigación tiene como objetivo enfatizar las semejanzas, pero también destacar las diferencias existentes entre estos dos países en relación al sistema educativo y a la formación de profesores, así como analizar encuestas aplicadas a los estudiantes universitarios portugueses y checos (futuros profesores), en las cuales se pidió que dieran su opinión sobre el grado de satisfacción en relación a la nueva formación de profesores. A partir de una muestra de conveniencia no probabilística se utilizó, como técnica de recogida de datos, una encuesta por cuestionario aplicada a un total de 36 encuestados (N=36), cuyo 23 son estudiantes checos y 13 son portugueses. Los resultados de la investigación realizada indican una satisfacción por parte de los estudiantes en relación a la nueva formación de profesores.

Palabras Clave: Proceso de Bolonia; Portugal; República Checa; Sistemas Educativos; Formación de Profesores; Satisfacción de los Estudiantes.

* Professora Adjunta da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto – Instituto Politécnico da Guarda /Investigadora da UDI/ CIDEI.

** Professora Adjunta da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto – Instituto Politécnico da Guarda /Investigadora da UDI/ CIDEI.

*** Professora Adjunta da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto – Instituto Politécnico da Guarda /Investigadora da UDI

Submitted: 17th February 2019

Accepted: 16th June 2019

INTRODUÇÃO

O Processo de Bolonha, desencadeado pela Declaração de Bolonha em 1999, surgiu como um esforço de uniformização do espaço europeu de ensino superior (EEES). Esta investigação emerge no contexto deste processo, com o objetivo de aferir se efetivamente esta uniformização ocorreu na Europa. Mais concretamente, as investigadoras debruçaram-se sobre dois estados membros: Portugal, por ser o país onde lecionam, e a República Checa, por terem tido um contacto direto com a formação de professores proporcionada através de um programa Erasmus+. Este programa foi concebido para apoiar os países candidatos na utilização eficiente do potencial do talento e dos bens sociais da Europa, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, "linking support to formal, non-formal and informal learning throughout the education, training and youth fields. The Programme also enhances the opportunities for cooperation and mobility with Partner Countries, notably in the fields of higher education and youth" (*Erasmus+ programme guide*, 2017, p. 5). As docentes participaram na Ação-Chave 1 (KA1) do Programa Erasmus+, a qual promove a formação internacional de estudantes, docentes e outros profissionais das organizações ligadas à educação e formação.

Assim, a investigação sobre estes dois estados membros pretendeu i) analisar as alterações ocorridas a nível dos sistemas de ensino e formação de professores; ii) aferir a comparabilidade de formação de cada um deles e iii) realçar o grau de satisfação dos estudantes em relação à nova formação de professores. Pretendeu-se, ainda em última análise, perceber se o Processo de Bolonha alcançou um dos grandes objetivos preconizados no momento da sua criação: a comparabilidade dos graus e, consequentemente, a empregabilidade dos cidadãos europeus que o integram.

1. CONTEXTOS EDUCATIVOS DOS ESTADOS MEMBROS INVESTIGADOS

A educação sempre foi uma das grandes premissas da União Europeia, estando a Comissão Europeia empenhada em assegurar a qualidade do ensino e em ajudar os estados parceiros a melhorar os seus sistemas de ensino e de formação. Para tal, tem promovido a cooperação entre países, incentivando a mobilidade de estudantes e docentes, com vista a melhorar a coerência entre as políticas educativas. É no contexto desta problemática que surge este estudo, com o intuito de aferir a comparabilidade dos sistemas educativos e a formação de professores dos dois estados membros referenciados: A República Checa e Portugal.

O primeiro é um país recente (1993) e aderiu à União Europeia em 2004 mas, tal como Portugal, que é um país membro desde 1986, é signatário do Processo de Bolonha desde 1999.

1.1. O Ensino Obrigatório Na República Checa

Antes da reforma do sistema educativo, que entrou em vigor em 2017/2018, o ensino obrigatório checo iniciava-se aos 6 anos e terminava aos 15, coincidindo na totalidade com os anos de escolaridade da sua estrutura única, *zakladniskola*, dividida por dois níveis: *prvnistupen* (CITE 1) dos 6 aos 11 anos e *edrubhystupen* (CITE 2) dos 11 aos 15 anos. O prosseguimento dos estudos para o ensino secundário superior, *gymnazium* (CITE 3) era facultativo. A educação pré-escolar, *materskaskola* (CITE 0), acontecia dos 3 aos 6 anos e embora

pertencesse ao ensino público, não era obrigatória (Eurydice, 2016). O sistema educativo da República Checa encontra-se representado na figura 1.

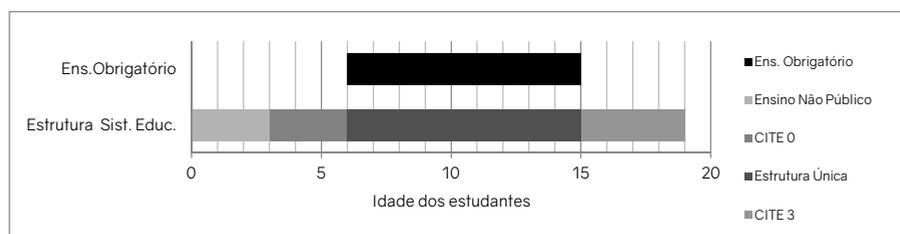


Figura 1 - Sistema Educativo da República Checa, Eurydice (2016).

No ano letivo 2017/2018, com a reforma do sistema de ensino no país, o ensino obrigatório prolongou-se por um ano, iniciando-se aos 5 anos, o que implica que atualmente a educação pré-escolar seja obrigatória para todas crianças dos 5 aos 6 anos, como se pode verificar na figura 2 (Eurydice, 2017). Os estudantes checos devem agora frequentar obrigatoriamente a escola durante 10 anos.

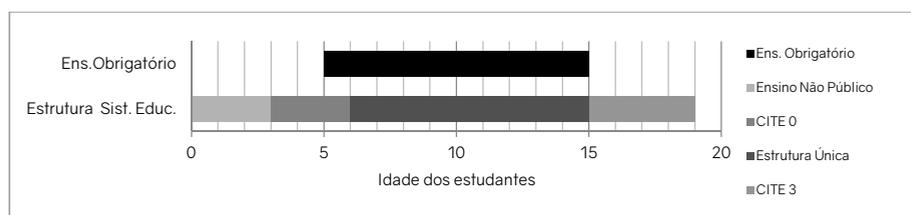


Figura 2 - Sistema Educativo da República Checa, Eurydice (2017).

1.2. A formação de professores da educação pré-escolar e ensino primário na República Checa

Até ao momento atual, a formação dos professores do ensino pré-escolar (CITE 0) não se restringe na República Checa aos estabelecimentos de ensino superior. De facto, os estudantes podem iniciar essa formação imediatamente após os nove anos da escolaridade obrigatória², ainda no ensino secundário, desde que obtenham a aprovação em exame específico para aceder a essa formação. A formação contempla um total de quatro anos, sendo os dois últimos anos dedicados ao estágio, o que corresponde a uma formação de nível CITE 3/4³. Contudo, o estudante pode igualmente optar por uma formação universitária, frequentando assim um curso especializado com uma duração de três anos, alcançando consequentemente um *bachelor's degree*, sendo esta a opção de formação mais escolhida nos últimos anos.

² Correspondente ao 9º ano em Portugal.

³ Ensino secundário/ Ensino pós-secundário não superior.

A formação de professores do ensino primário (CITE 1) é realizada em faculdades de pedagogia das universidades checas. Esta formação superior é baseada essencialmente em dois pilares: a seleção e a orientação precoce. Para ser admitido numa universidade, o estudante tem de obter o diploma do 12º ano, a *maturita*. A seguir, apenas 12% dos estudantes acedem ao ensino superior devido à seleção e ao número limitado de vagas para entrada no ensino superior, tendo de obter aprovação em um exame de admissão para prosseguir os seus estudos (Greger, 2007). Os estudos superiores são, geralmente, de cinco anos divididos por três anos para obtenção de um *bachelor's* e mais dois anos para completar o *master's degree* (UNESCO, 2011), como se evidencia na figura 3.

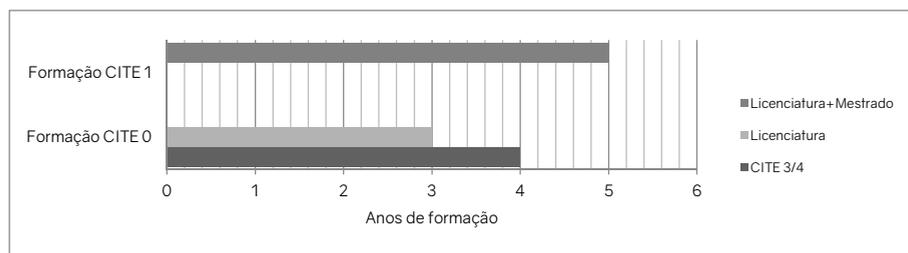


Figura 3 - Formação de Professores na República Checa, UNESCO (2011).

1.3 O ensino obrigatório em Portugal

A Lei de Bases do sistema educativo português (Lei n.º 46/86) determina que o ensino básico é obrigatório para todas as crianças em idade escolar, sendo que se considerem em idade escolar todos os jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos (Figura 4). À semelhança do que sucede em outros países, as diversas reformas educativas foram surgindo, alterando-se especificamente o tempo considerado de escolaridade obrigatória.

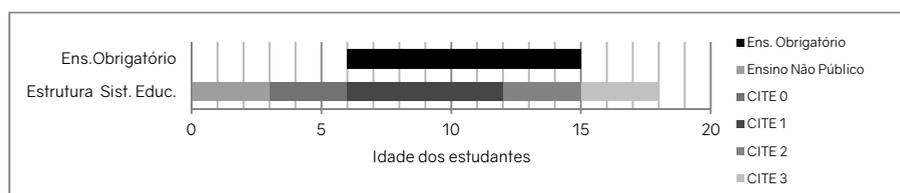


Figura 4 - Sistema Educativo de Portugal, Abeu & Roldão (1989).

No ano letivo 2012/2013, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 176/2012 (Decreto-Lei, 2012), o ensino obrigatório em Portugal passa a iniciar-se aos 6 anos e a terminar aos 18 anos, tal como ilustra a figura 5. Contrariamente ao que sucedeu na República Checa, o ensino obrigatório em Portugal não se inicia mais cedo, mas prolonga-se mais tempo (12 anos). Em vez de ser contemplada como obrigatória a educação o pré-escolar, como acontece atualmente na República Checa, em Portugal é obrigatório frequentar o ensino secundário. A educação pré-escolar, no jardim-de-infância (CITE 0), embora seja oferecida pela rede

pública, particular e cooperativa ou Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), a todas as crianças dos 3 aos 6 anos, é considerada opcional.

A escolaridade obrigatória compreende, assim, o ensino básico e o ensino secundário. O ensino básico divide-se em três ciclos sequenciais: o 1º ciclo corresponde aos primeiros quatro anos da escolaridade (1º CEB dos 6 aos 10 anos); o 2º ciclo corresponde aos dois anos seguintes (2º CEB dos 10 aos 12 anos), correspondendo estes dois ciclos ao nível do ensino primário na classificação internacional (CITE 1); e o 3º ciclo, dos 12 aos 15 anos, tem a duração de três anos, correspondendo ao ensino secundário inferior, 3º CEB (CITE 2). A partir dos 15 anos, os alunos ingressam no ensino secundário superior (CITE 3), do 10º ao 12º ano, o qual se prolonga até aos 18 anos, e lhes permite ingressar, posteriormente, no ensino superior (Eurydice, 2012).

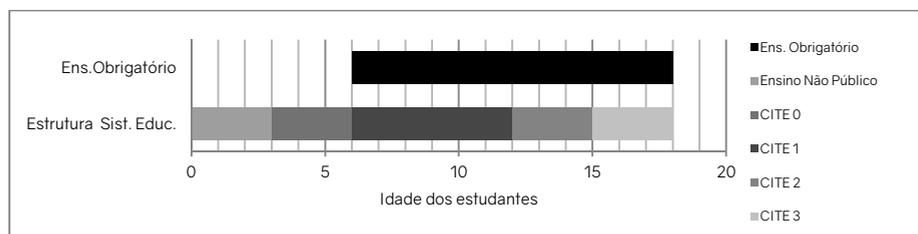


Figura 5 - Sistema Educativo de Portugal, Eurydice (2012).

1.4. A formação de professores da educação pré-escolar e ensino primário em Portugal

Em Portugal, a formação de professores inclui também a formação dos educadores de infância (CITE 0) e rege-se pela Lei de Bases do Sistema Educativo; o Decreto-Lei n.º 43/2007 (Decreto-Lei, 2007), de 22 de fevereiro, estabeleceu a obrigatoriedade da obtenção do grau de mestre por parte de todos os professores na adequação ao Processo de Bolonha, tal como se verifica na figura 6.

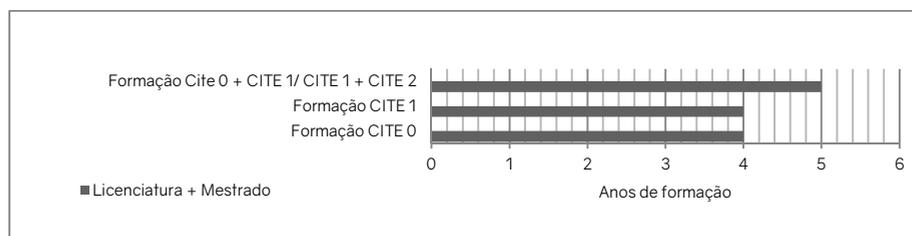


Figura 6 - Formação de Professores em Portugal, DL (2001); Desp. (2010).

Os estudantes podem ingressar em dois tipos de instituições de ensino superior: Universidades ou Institutos Politécnicos, ingressando primeiro numa licenciatura em Educação Básica (LEB), diploma que lhes confere a habilitação profissional de técnico em educação mas que não lhes permite lecionar, tendo para isso de ingressar num mestrado

profissionalizante com as respetivas áreas de especialização. A formação de professores portuguesa permite que o aluno de mestrado se profissionalize em mais do que uma área específica pois, para além do mestrado em educação pré-escolar ou do mestrado em ensino do 1º CEB, também pode optar por um mestrado que reúne duas vertentes: o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB ou, ainda, o mestrado que combina outras duas vertentes: mestrado em ensino do 1º e 2º CEB⁴.

No ano 2007/2008, as licenciaturas (1º ciclo) passam a ter uma duração de três anos e, posteriormente, os mestrados (2º ciclo) passam a ter uma duração de dois anos de um modo global (Decreto-lei 79/2014, de 14 de maio). No caso específico dos mestrados em Educação Pré-Escolar ou em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, antes com a duração de 2 semestres (60 ECTS) passam, por obrigatoriedade deste Decreto-Lei (PT, 2014), a ter três semestres, correspondendo a 90 ECTS. Relativamente à especialização em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB, o mestrado possui, atualmente, 120 ECTS, o que corresponde a uma formação de 4 semestres (Figura 7).

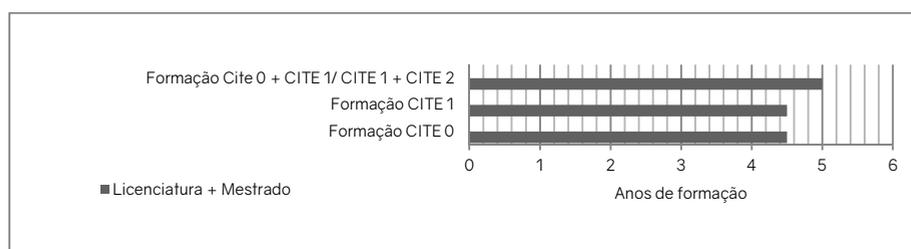


Figura 7. Formação de Professores em Portugal, DL (2014).

Verifica-se, portanto, que os dois estados membros — República Checa e Portugal, remodelaram os seus cursos de formação de professores após a implementação do Processo de Bolonha. No entanto, apesar da República Checa ter introduzido inovações e solicitar diplomas de maior qualificação aos seus estudantes, continua a manter as suas formações anteriores que não obrigam à obtenção de um curso superior para lecionar no CITE 0. Relativamente à habilitação para a docência no CITE 1 é obrigatório a obtenção de um mestrado (3+2 anos).

Em Portugal também se tem vindo a prolongar o tempo de estudos para exercer a profissão de professor, aumentando o grau dos diplomas exigidos. A formação de professores, seja do CITE 0, CITE 1 ou CITE 2, obriga a frequentar, com aproveitamento, o ensino superior — um mestrado com diversas durações consoante as especificidades (de 3+1 anos a 3+2 anos).

1.5. A satisfação da formação

As universidades prestam serviços aos estudantes e parece-nos importante conhecer a qualidade e a satisfação dos mesmos para construir uma imagem da instituição e transmiti-la aos potenciais clientes: estudantes Portugueses, empregadores e à própria sociedade porque “a qualidade dos serviços é uma das fontes mais promissoras de diferenciação e distinção”

⁴ Este mestrado permite, atualmente, a profissionalização no 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal ou Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB.

(Kotler, 2003, p.207). O objetivo de se avaliar a formação de professores tem o intuito de ajudar na satisfação e qualidade da mesma. Para que isso se concretize, é necessário criar um instrumento que permita medir o grau de satisfação, tendo-se optado, neste estudo, por aplicar um questionário de satisfação aos estudantes nestes dois países, aproveitando a experiência ERASMUS+ das investigadoras no ano letivo 2016/2017.

Entende-se que os resultados obtidos no questionário de satisfação podem permitir a transmissão da informação necessária às entidades formadoras, a fim de que estas possam tomar consciência das problemáticas existentes e aplicar eventuais alterações necessárias com o objetivo de aperfeiçoar ao máximo a formação. Baseia-se na ampla definição de "satisfação profissional" definida por Seco (2005, p.74) que diz respeito ao momento de atuação na profissão mas, também, à formação inicial, visto esta ser a etapa preparatória que antecede entrada no 2º Ciclo de estudos e, posteriormente, o exercício na profissão. Ambas as satisfações são importantes, na medida em que têm consequências imediatas tanto nas reformas educativas como na qualidade do processo de ensino e aprendizagem para o futuro. Considera-se ainda ser importante conhecer a satisfação dos estudantes por se entender que a mesma é o espelho de qualidade na formação.

2. MATERIAL E MÉTODOS

2.1. Objetivos

Nesta investigação, a par de analisar as alterações ocorridas a nível dos sistemas de ensino e formação de professores dos dois países em análise e de aferir a comparabilidade de formação de cada um deles, pretende-se realçar o grau de satisfação dos estudantes em relação à formação de professores pós-Bolonha em Portugal e na República Checa e perceber se o Processo de Bolonha respondeu às premissas que estiveram na origem da sua criação.

A extrema relevância deste tema, exequível e oportuno, pretende contribuir para um enriquecimento e aperfeiçoamento da prática educativa, uma vez que estes estados membros sofreram remodelações na formação de professores nestes últimos anos.

Pretendeu-se, ainda em última análise, perceber se o *Processo de Bolonha* alcançou um dos grandes os objetivos preconizados no momento da sua criação: a comparabilidade dos graus e a empregabilidade dos cidadãos europeus que o integram.

2.2. Métodos (participantes, instrumentos, procedimentos)

Este estudo é uma investigação quantitativa e descritiva com predisposição para a reflexão sobre a nova formação de professores pois, para além de produzir informações quantitativas sobre a problemática estudada, a fim de averiguar a satisfação da nova formação de professores, interessa-se também por compreender, interpretar e refletir sobre os resultados encontrados. Considera-se, então, uma análise descritiva objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo questionado (Lakatos & Marconi, 1999).

2.3. Recolha de dados

Para inquirir os alunos relativamente à formação de professores, criaram-se as questões de base relacionadas com a escolha do curso, o grau de satisfação em relação a componentes específicas do curso.

Com base nestes itens e após uma revisão bibliográfica consistente sobre o tema investigado, os questionários foram elaborados, implicando respostas fechadas dicotómicas — sim ou não, de escolha múltipla ou de cinco pontos numa escala de Likert (Likert, 1932). Assim, tanto as perguntas fechadas como as perguntas de escolha múltipla têm como objetivo limitar a opção de escolha do inquirido (Pardal & Lopes, 2011).

2.4. Procedimentos

A construção do instrumento de recolha de dados foi o resultado de diversas pesquisas de inquéritos de satisfação centralizando-se num instrumento já aplicado (Rodrigues, 2013) com as readaptações julgadas necessárias. Utilizou-se um inquérito por questionário, o qual, segundo Quivy e Campenhoud (2003, p.191) “é adequado quando se pretende estudar: o conhecimento de uma população, valores, opiniões, modos de vida; a análise de um acontecimento social; quando existe necessidade de interrogar um leque alargado de pessoas”. Assim, no contexto desta investigação, aplicou-se um questionário como base na recolha de dados para se proceder à respetiva análise, tendo sido realizado um pré-teste do questionário antes da sua aplicação e do respetivo tratamento de resultados (Gil, 1995)

O inquérito por questionário garante melhor a condição do anonimato, implicando assim uma maior sinceridade e autenticidade nas respostas devido à liberdade de resposta, revelando resultados para a totalidade dos inquiridos sem deixar antever as respostas dadas por cada um (Ghigliione & Matalon, 1997). Assegura também que todos os inquiridos recebam as mesmas instruções, premiando assim uma uniformidade nas condições de medida bem como a fidelidade dos resultados porque facilita a comparação entre sujeitos (Fortin, 2009). Essas vantagens transformam-se em inconvenientes no momento de tratar os resultados pois não deixam a possibilidade de personalizar as perguntas ao sujeito, privilegiando uma análise de dados através de programas estatísticos (Hill & Hill, 2000). Também se deve ter em conta que as informações resultantes da aplicação de qualquer inquérito que questione a satisfação de algo podem, por vezes, ser influenciadas por aspetos subjetivos e exteriores, tais como a honestidade, a motivação, o bem-estar do inquirido no dia do preenchimento do questionário. Para tentar contornar todas estas situações, o investigador deve motivar os possíveis inquiridos ao questionar algo que seja do seu interesse dos mesmos (Ghigliione & Matalon, 1997), a fim de que sejam o mais honestos possíveis e facultando-lhes a possibilidade de responder no momento que lhes seja mais conveniente, para que não se sintam pressionados e respondam com a devida atenção, e não simplesmente por obrigação.

O inquérito por questionários é um processo que permite a obtenção de dados de forma sistemática (Carmo & Ferreira, 2008) a um grande número de inquiridos num curto espaço de tempo. Devido ao facto de os potenciais participantes da amostra se encontrarem em dois países distintos e ter pouco tempo para os aplicar, o inquérito por questionário surgiu assim como a técnica mais viável de materializar o estudo.

A sua criação e aplicação surgiu, como se disse, da necessidade de averiguar a qualidade da educação e o grau de satisfação do estudante em relação ao programa educativo e à formação universitária. Devido à semelhança de uma parte dos objetivos da investigação (aferir o grau de satisfação dos estudantes em relação à sua formação), procedeu-se a uma adaptação do mesmo para a especificidade deste pequeno estudo no que concerne a nova formação de professores.

2.5. A amostra

A partir de uma amostra de conveniência não probabilística aplicado a um total de 36 inquiridos (N=36), dos quais 23 são estudantes checos e 13 são portugueses (Tabela 1). Os estudantes frequentam cursos de formação de professores com o objetivo de exercer a profissão.

Tabela 1 - Caracterização da amostra.

	Amostra Total		Género dos Estudantes				Idade			
			Masculino		Feminino		< 25 anos		> 25 anos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Checos	23	63,9	2	5,5	21	58,4	20	87	3	13
Portugueses	13	36,1	0	0	13	36,1	11	84,6	2	15,4
Total (N)	36	100	2	5,5	34	94,5	31	86	5	14

3. RESULTADOS

Apresenta-se na tabela 2 uma síntese dos resultados provenientes dos questionários aplicados aos estudantes checos e portugueses durante esta investigação.

Tabela 2 - Síntese dos resultados.

Perguntas	Estudantes checos					Estudantes portugueses				
Curso frequentado	100% 1º CEB					100% Educação pré-escolar e ensino do 1º CEB				
	Sim		Não			Sim		Não		
Tendo possibilidade de frequentar um mestrado com Duas vias profissionalizantes optaria por essa opção? (Estudantes checos)	78%		26%			0%		100%		
Só uma via profissionalizante optaria por essa opção? (Estudantes portugueses)										
Qual o seu grau de satisfação em relação ao plano de estudo da sua formação?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	0%	26%	48%	26%	0%	0%	0%	23%	61,6%	15,4%
Qual o seu grau de satisfação em relação à sua formação teórica?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	4,3%	21,7%	21,7%	48%	4,3%	0%	0%	30,7%	53,9%	15,4%

Qual o seu grau de satisfação em relação à sua formação prática?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	0%	39,2%	34,8%	26,1%	0%	0%	15,4%	15,4%	30,8%	38,4%
Qual o seu grau de satisfação em relação aos conteúdos das UC ministradas da sua formação?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	0%	26%	65,3%	8,7%	0%	0%	7,7%	46,1%	38,5%	7,7%
Considera todas as UC ministradas indispensáveis?	Não 70% – o curso deveria ser mais prático									
Se considera que não, qual ou quais?	Quais?		Filosofia – 26%			Quais?		Seminário – 30%		
	Ética – 21,7%									
Considera a realização de atividades extracurriculares útil a nível do enriquecimento pessoal e profissional?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	0%	0%	0%	39,2%	60,8%	0%	0%	7,7%	69,2%	23,1%
Qual o seu grau de satisfação em relação às práticas extracurriculares da sua formação (congressos, eventos, visitas de estudo)?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	13%	17,4%	0%	4,3%	65,3%	0%	0%	7,7%	61,5%	30,8%
Que balanço geral faz da formação frequentada?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	0%	4,3%	60,9%	34,8%	0%	0%	0%	15,4%	69,2%	15,4%

3.1 Discussão/Conclusões

Não tendo a possibilidade de optar pela via da dupla profissionalizações, a totalidade dos estudantes checos inquiridos apenas frequenta a formação de 1º CEB, contrariamente aos inquiridos portugueses que frequentam o mestrado em pré-escolar e ensino do 1º CEB. Contudo, verifica-se que se tivessem essa opção de formação, 78% dos inquiridos checos optaria por essa formação

Relativamente ao grau de satisfação em relação ao plano de estudo formação, constata-se que existe uma maior satisfação dos estudantes portugueses que se situam maioritariamente no nível 4 de satisfação (61,6%) contra 48% apontados pelos estudantes checos cujo nível de satisfação com maior incidência não ultrapassa no nível 3 (48%).

No que concerne ao grau de satisfação em relação à formação teórica, verifica-se que os estudantes dos dois países se encontram igualmente satisfeitos, situando-se as suas respostas com maior percentagem no nível 4. O mesmo não acontece relativamente ao grau de satisfação em relação à formação prática, onde claramente os estudantes portugueses se sentem mais satisfeitos quando comparados com os checos, apresentando 30,8% no nível 4 e 38,4% no nível 5, respetivamente. De notar ainda que relativamente às UC ministradas na respetiva formação ambos os grupos consideram, em percentagens similares, existirem UC dispensáveis nos respetivos planos curriculares. No que concerne à realização de atividades extracurriculares para enriquecimento pessoal e profissional, verifica-se que embora os estudantes portugueses as considerem importantes, apontando para 69,2% no nível 4, os estudantes checos apontam para um grau de satisfação superior de 60,8% no nível 5. No mesmo sentido, relativamente o grau de satisfação em relação às práticas extracurriculares da formação, as respostas apontam para um maior nível de satisfação dos estudantes checos,

com 65,3% no nível 5, nível máximo de satisfação. Finalmente em relação ao balanço geral da formação frequentada, verifica-se que os estudantes portugueses se sentem mais satisfeitos com a sua formação apontando as suas respostas para 69,2% no nível 4 contra 60,9% dos estudantes checos no nível 3, existindo neste grupo uma pequena percentagem que responde não estar satisfeito com a mesma (4,3% no nível 2).

3.1.1 Resposta aos Objetivos

- Analisar as alterações ocorridas a nível dos sistemas de ensino e formação de professores;
- aferir a comparabilidade de formação de cada um deles.

A análise comparativa da formação de professores, mostra que na República Checa, até ao momento, a formação do ensino pré-escolar (CITE 0), pode não ser de nível superior, visto que como foi referido os estudantes podem iniciar essa formação, de 4 anos, imediatamente após os nove anos da escolaridade obrigatória desde que obtenham a aprovação em exame específico para aceder a essa formação. Contudo, verifica-se que o estudante pode optar por uma formação universitária de três anos, alcançando assim um *bachelor's degree*, sendo esta a opção de formação a mais escolhida nos últimos anos.

No que concerne a formação dos estudantes portugueses, verifica-se uma maior exigência para o exercício da profissão docente. De facto, para se ser educador ou professor do 1º CEB, em Portugal, é exigida uma formação superior de 3+1 ou 3+2 (no caso de se optar pelas 2 vertentes – mestrado em educação pré escolar e ensino do 1º CEB) com a condição de a formação de 3 anos, ter de ser uma licenciatura em Educação Básica, uma condição as investigadoras entendem ser altamente penalizadora, visto que profissionais já no ativo, detentores de uma licenciatura pré-Bolonha em formação de professores, que pretendam ingressar no mestrado estão legalmente impedidos de o fazer (Decreto-lei 79/2014, de 14 de maio).

- Realçar o grau de satisfação dos estudantes em relação à nova formação de professores.

Relativamente ao grau de satisfação dos estudantes em relação à nova formação, pode aferir-se pelos resultados obtidos que, no geral, os estudantes portugueses revelam uma maior satisfação na sua formação, não obstante alguns resultados serem muito similares e até, em questões pontuais, os estudantes checos revelarem um maior índice de satisfação.

CONCLUSÕES

Verifica-se que os dois estados membros – República Checa e Portugal – remodelaram os seus cursos de formação de professores após a implementação do Processo de Bolonha.

A República Checa introduziu modificações e solicita diplomas de maior qualificação aos seus estudantes, sendo obrigatória a obtenção de um mestrado (3+2 anos), para a habilitação para a docência no CITE 1, embora mantenha as suas formações anteriores, que não obrigam à obtenção de um curso superior para lecionar no CITE 0.

Em Portugal tem vindo a prolongar-se o tempo de estudos para exercer a profissão de professor, aumentando o grau dos diplomas exigidos. A formação de professores, seja do CITE 0, CITE 1 ou CITE 2, obriga a frequentar o ensino superior – um mestrado com diversas durações consoante as especificidades (de 3+1 anos a 3+2 anos).

Relativamente ao grau de satisfação dos estudantes, constata-se que, no geral, e não obstante a diminuta amostra dos inquiridos, os estudantes portugueses se encontram mais satisfeitos com a sua formação do que os estudantes checos.

Em suma, tendo em conta que as principais premissas de Bolonha são a comparabilidade de graus, a transparência, a equidade, a mobilidade dos estudantes e dos docentes e em última estância, a empregabilidade dos estudantes, cidadãos europeus em qualquer dos estados membros, questiona-se, face ao estudo efetuado, se um professor checo poderá ver reconhecido o seu grau e exercer a sua profissão em Portugal ou vice-versa? Mais do que fornecer respostas claras, este estudo veio sublinhar a pertinência de se questionar de forma mais aprofundada, através de estudos posteriores, se o processo de Bolonha terá, afinal, alcançado os objetivos definidos, ao nível da empregabilidade dos seus cidadãos professores.

BIBLIOGRAFIA

Abreu, I. & Roldão, M.C. (1989). A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos in *O Ensino Básico Em Portugal*, Col. Biblioteca Básica de Educação Ensino, Edições ASA, Porto, 1989, pp. 41-94.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade aberta.

Decreto-Lei nº41/2001 de 30 de agosto: aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. DR, 1ª série - nº 201 de 2001-07-30, pp. 5572-5576.

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

Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de fevereiro de 2012, Diário da República, 1ª série - nº 149, pp. 4068- 4071.

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio de 2014, Diário da República, 1ª Série - nº 92/2014, pp.2819-2828.

Despacho nº 8114/2011, de 7 de Junho. Plano de Estudos do curso do 2º ciclo em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico da ESE – IPL, D.R., 2.ª série - nº 110, de 2011-06-07, pp.24492-24493.

Eurydice (2012). European encyclopedia o national education system in https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal_pt:Resumo, 19/12/2012

Eurydice.(2016). Structure des systèmes éducatifs européens 2016/2017: diagrammes. Eurydice Faits et chiffres. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Eurydice.(2017). Structure des systèmes éducatifs européens 2018/2019: diagrammes. Eurydice Faits et chiffres. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Fortin, M. F. (2009). *Processo de investigação: Da concepção à realização* (5ªed). Loures: Lusociência.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e Prática* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. C. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.

Greger, D. (2007). *L'école en République tchèque*. In http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/publications/xyzep/entretien/2006-2007/entretien_26_pro.pdf, 22/11/ 2012.

Hill, M. M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo. Kotler, P. (2003).

Marketing Insights from A to Z: 80 Concepts every manager Needs to Know. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. (1999). *Técnicas de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, Assembleia da República. Diário da República, 1.ª Série - nº 237, pp:3067-3081.

Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, pp. 5-55 in http://www.voteview.com/Likert_1932.pdf, 18/11/2012

Pardal, L., & Lopes E. (2011) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências reflexão crítica* (3ª ed). Lisboa: Gradiva.

Seco, G. (2005). 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.

UNESCO (2011) 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, 21/01/2013