

A formação na Licenciatura em Educação Básica – O que pensam os alunos da Escola Superior de Educação de Bragança

Teacher Training in the Basic Education degree: what do the Students of the Bragança School of Education think about it?

Adorinda Gonçalves

Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação
agoncalves@ipb.pt

Maria José Rodrigues

Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação
mrodrigues@ipb.pt

Resumo

Nos últimos anos houve alterações da formação de educadores/professores no quadro do Processo de Bolonha. O Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro, determina a formação de educadores e professores do ensino básico (1.º e 2.º ciclo) em dois ciclos: o 1.º, correspondente à licenciatura em Educação Básica e o 2.º, correspondente ao mestrado, com uma duração variável, dependendo dos domínios em que é feita a formação. Este estudo incide sobre a Licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Bragança. Pretendemos refletir e partilhar a opinião dos alunos sobre o modelo de formação. Participaram no estudo alunos da Licenciatura e do 1.º ano dos mestrados em funcionamento no ano letivo 2011/2012 num total de 139 alunos. Os resultados evidenciam que os alunos estão globalmente satisfeitos com a formação oferecida. A análise dos dados apresentados deixou-nos muitas interrogações sobre o novo processo de formação.

Palavras-chave: *Educação Básica; Modelos de Formação; Formação de educadores e professores*

Abstract

In recent years changes have been made in the teachers' training within the framework of the Bologna Process. Legal Disposition 43/2007 of 22 February, determines the training of educators and primary school teachers to be made in two cycles: the 1st, corresponding to a license degree in Elementary Education and the 2nd, corresponding to the master's, with variable duration, depending on the areas where the training is done. This study focuses on the license degree in Elementary Education at the Bragança School of Education. We intend to reflect upon and share the opinion of students of these courses during the school year 2011/2012. A total of 139 students participated in the study. The results show that they are generally satisfied with the training provided. The analysis of the data left us many questions about the new training process.

Keywords: *Basic education; Models of Training; Training of teachers and educators*

Introdução

A investigação em educação dedicou sempre muita atenção à formação de educadores e professores, pois este é um dos pilares essenciais do Sistema Educativo de qualquer país que só desta forma conseguirá assegurar eficaz e efetivamente a educação das suas crianças.

Nos últimos anos esta discussão tornou-se mais forte e polémica, com as alterações da formação qualificada dos educadores/professores no quadro da adesão ao Processo de Bolonha.

Em Portugal, de acordo com o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro, o acesso à docência exige o grau de mestre. Assim, a formação de educadores e professores do ensino básico (1.º e 2.º ciclo) é feita em dois ciclos. Este estudo pretende conhecer a opinião dos alunos sobre o modelo de formação, em particular sobre a Licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Bragança.

Qualquer que seja o modelo de formação dos educadores/professores não podemos esquecer que envolve o desenvolvimento de competências e atitudes no âmbito das diversas áreas do conhecimento científico e didático, através de processos de aprendizagem diversificados, refletidos e que potenciam a futura intervenção em contextos complexos. Corroboramos, assim, a ideia de Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão & Tavares (1997), quando referem a importância do processo de formação integrar uma componente prática e reflexiva, uma vez que esta

permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contato com o terreno da prática profissional e facultar experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos e proporcionam o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção (p. 7).

Também nos apoiamos no estudos de Ponte e Sebastião (2004), que referem que todo o professor tem de possuir uma formação multifacetada e, por consequência, multidisciplinar, uma vez que

a docência, qualquer que seja o nível em que é exercida, é “marcada por um saber profissional comum, resultante da mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógicos-didáticos, organizacionais, técnico-práticos), organizados e integrados adequadamente em função da ação concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional (p. 3).

Corroboramos ainda a ideia de Gonçalves, Sicca, Fernandes, Fernandes e Alves (2012) quando referem que o desenvolvimento profissional é o resultado de esforços individuais e coletivos para melhorar o ensino, compreender dimensões complexas que ocorrem durante todo o processo, sobretudo, desenvolver uma atitude investigativa diante da Educação. Esse caminho que se desenvolve ao longo do tempo num processo contínuo de pesquisa e reflexão altera gradualmente a conceção da própria pesquisa. Isso implica avançar em perspetivas indutivas, hipotéticas e hermenêuticas, obtendo pequenos, mas contínuos avanços. É importante enfatizar que a opinião dos alunos é fundamental em qualquer reflexão que se faça acerca da sua formação, pois estes devem ser os protagonistas ativos na procura de novos caminhos trilhados durante o seu processo de formação. Só desta forma será possível a implementação de novas reformas educativas com algum sucesso.

Este estudo faz parte de uma investigação mais ampla cuja principal finalidade é refletir sobre a formação dos educadores/professores oferecida na Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), ao nível do 1.º ciclo de estudos, ou seja, durante a Licenciatura em Educação Básica (LEB). Os dados apresentados reportam-se à formação segundo o plano curricular aprovado pela Portaria n.º 1618/2007 de 24 de dezembro de 2007, entretanto reformulado. Pretende-se, oportunamente, utilizar estes dados para um estudo comparativo com o novo plano de estudos decorrente do Decreto-Lei n.º 79/2014.

Assim para esta fase do estudo, definimos os seguintes objetivos:

- (i) Caracterizar a população escolar do Curso de Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Bragança;
- (ii) Avaliar o seu grau de satisfação relativamente à formação da LEB;
- (iii) Perspetivar melhorias para o Curso.

A investigação caracteriza-se por uma metodologia qualitativa de natureza descritiva e interpretativa. No entanto, para o texto que se apresenta, correspondente a uma primeira fase do estudo, recorreu-se a uma metodologia que se baseia nas características do método quantitativo. Salvaguardando que, na investigação em educação, os dois métodos podem ser utilizados como complementares (Carmo & Ferreira, 1998).

Fundamentamos esta opção uma vez que, na opinião de Carmo e Ferreira (1998), os objetivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos através de um questionário, dado o elevado número de potenciais participantes: alunos do 1.º, 2.º e 3.º ano da Licenciatura, bem como os alunos do 1.º ano dos mestrados em funcionamento na Escola Superior de Educação de Bragança no ano letivo 2011/2012: Educação Pré-escolar; Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do ensino Básico. Responderam ao questionário um total de 139 alunos.

Formação de Professores

A formação de professores ocupa um lugar de destaque na investigação em educação. O processo de formação profissional é um processo de desenvolvimento a partir da atividade, da reflexão e da resolução de problemas que a mesma suscita num contexto de práticas enquadradas numa cultura profissional bem definida (Leitão & Alarcão, 2006).

Embora, não exista nenhum modelo pré-concebido, Nóvoa (1991) aponta para a existência de dois grandes grupos de modelos de formação de professores:

(i) os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores” (p. 21);

(ii) e os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interativo reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho” (p. 21).

Segundo Vieira (2003), um modelo transmissivo de conhecimentos, em que o professor assiste às atividades de formação, é, atualmente, pouco defensável, uma vez que existe uma insistência na formação de professores *reflexivos, investigadores das suas próprias práticas, o que implica o planeamento de problemas e não de soluções pré-estabelecidas, então, o professor tem que participar na sua própria formação* (p. 122). Pelo contrário, os planos de formação deverão ser flexíveis, adaptados aos projetos e necessidades dos diferentes docentes e centros de formação, coerentes com os resultados da investigação e inovadores (Jiménez, 1998; Pórlan, 2002 e Vieira, 2003).

As abordagens construtivistas para a formação implicam a *conceptualização dos professores como alunos que continuamente constroem nova compreensão do ensino (...), e como líderes que exploram colegialmente formas criativas e mais eficazes de ensino* (Macedo, Fonseca, Conboy & Martins, 2001, p. 62). Estes modelos estão na base da *proposta de formação prática dos profissionais, que, sendo reflexiva, associa investigação e prática* (Formosinho, Oliveira-Formosinho & Machado, 2010, p. 19).

Os autores referidos no parágrafo anterior apontam várias razões para aplicação dos modelos construtivistas na formação de professores, das quais destacamos: (i) o isomorfismo de princípios e práticas entre a formação de professores e a formação que devem proporcionar às crianças; (ii) a consciencialização, por parte dos professores, da existência de conceções alternativas, que também ocorrem nas crianças e da importância dessas conceções na aprendizagem.

Esta perspetiva da formação de professores enraíza-se nas teorias de Vygotsky (1998) e sublinha que o conhecimento é construído socialmente e mediado pelo contexto sociocultural, sendo concebida como *uma contínua e dialéctica experiência de aprendizagem em espiral, na qual, por meio da interação, todos os sujeitos nela implicados descobrem, redescobrem, trocam pontos de vista, aprendem e ensinam* (Afonso, Morais & Neves, 2002, p. 132).

Os modelos de formação que privilegiam a reflexão e que enquadram o questionamento no cerne do crescimento pessoal e profissional parecem ser os mais indicados, uma vez que as competências pessoais e profissionais não são adquiridas a partir de um qualquer modelo pré-concebido, mas vão-se desenvolvendo (construindo) num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo (Leitão & Alarcão, 2006).

Os modelos formativos em que se questionam as concepções e as práticas em relação aos problemas curriculares fundamentais (o que ensinar e para quê, que estratégias utilizar, como as implementar) favorecem significativamente a evolução e o desenvolvimento profissional como confirmam diversos estudos entre os quais Schön (1987); Zeichner (1993); Silva (2000); (Pórlan, 2002); Vieira (2003) e Cardona (2006).

Neste contexto, o Processo de Bolonha foi uma oportunidade para o desenvolvimento de novos planos de formação de educadores/professores do ensino básico. Esses planos contemplam a formação educacional, a formação prática e ainda a formação cultural, pessoal, social e ética (Ponte, 2006), que, espera-se, permitam desenvolver um professor criativo, reflexivo e crítico, capaz de analisar os contextos complexos em que tem de desenvolver a sua ação e atuar contribuindo para as mudanças institucionais e sociais necessárias.

Após cinco anos de implementação do Processo de Bolonha em Portugal está na ordem do dia a necessidade de se refletir e discutir sobre o trabalho que, presentemente, se faz no domínio da formação de professores.

Formação de Professores na ESE de Bragança

A formação de educadores/professores foi profundamente afetada pelo processo de Bolonha. Se o acesso a funções docentes exigia uma formação de nível superior com o grau de licenciatura e uma duração uniforme de 4 anos, independentemente do nível de ensino e do modelo de formação, após Bolonha passou a exigir-se a titularidade do grau de mestre e a duração da formação passou a ser variável.

O enquadramento legal da formação de educadores/professores assenta no Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro e demais legislação subsequente. A formação inicial dos educadores de infância e professores do ensino básico, do 1.º e do 2.º ciclo nas áreas de Português, Matemática, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal, passou a ser feita em dois ciclos, um correspondente à Licenciatura em Educação Básica (LEB), com uma formação de caráter mais abrangente e outro, de especialização e profissionalização, correspondente ao Mestrado num determinado nível de educação/ensino.

O citado decreto-lei prevê também formações bivalentes, permitindo aos titulares dos respetivos mestrados exercer funções em dois níveis de educação/ensino (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo; Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do EB).

De acordo com o Decreto-lei n.º 43/2007, Artigo 15.º, são definidas as componentes de formação exigidas nos currículos do curso de LEB e fixada a distribuição da carga horária de trabalho dessas componentes, avaliada através do n.º de ECTS (número de créditos). Assim, são

consideradas a formação educacional geral, a formação na área da docência, a formação em didáticas específicas e a iniciação à prática profissional. São ainda referidas a formação social, cultural e ética e a formação em metodologias de investigação em educação.

A estrutura curricular prevista valoriza significativamente a dimensão do conhecimento disciplinar, assumindo que *o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico,...* (Decreto-lei n.º 24/2007, p. 1321), através do peso significativo da componente de formação na área de docência (FAD) (120 a 135 ECTS), que *visa garantir a formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas* (Decreto-lei n.º 24/2007, artigo 14, n.º 7, p. 1324).

Outra componente, a de formação educacional geral (FEG), abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os educadores/professores, incluindo a sua interação com a comunidade e a participação na análise e no desenvolvimento de políticas educativas, que deve ser fundamentada na análise crítica de investigação educacional relevante. Esta análise decorre da formação em metodologias de investigação que permita capacitar os futuros docentes para a adoção de uma atitude investigativa no desempenho profissional. No entanto, à formação educacional geral apenas estão atribuídos 5 a 10 ECTS.

A componente de didáticas específicas (DE) abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas de habilitação para a docência e nos ciclos ou níveis de ensino respetivos.

A iniciação à prática profissional (IPP) inclui *a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula da escola* (Artigo 14.º, n.º 4, alínea a, p. 1322), componente considerada fundamental e insubstituível no processo de formação. As atividades de IPP devem contribuir para o desenvolvimento profissional dos formandos, através duma análise crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional, visando o desempenho como futuros educadores/professores. A esta componente correspondem 15 a 20 ECTS.

A componente de formação cultural, social e ética não tem um peso especificamente atribuído, devendo ser incluída na FEG, nas DE ou na IPP, e abrange, a sensibilização para os grandes problemas contemporâneos, incluindo áreas culturais diversas e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente.

De realçar a referência à fundamentação de todas as atividades na investigação.

Na ESE de Bragança têm funcionado a Licenciatura em Educação Básica (LEB), aprovada pela Portaria n.º 1618/2007, de 24 de dezembro, alterada pelo Despacho n.º 4549/2013, de 21

de março, e os Mestrados em Educação Pré-escolar, em Ensino do 1.º Ciclo, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, e em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, desde 2007.

O plano de estudos inicial da LEB contemplava duas UC's dedicadas à iniciação à prática profissional, IPP 1 e IPP 2, correspondentes a 15 ECTS. A alteração desse plano através do Despacho n.º 4549/2013, de 21 de março, uniu essas UC's numa única, mantendo o n.º de ECTS, designada de IPP.

Estas são dedicadas à observação e à observação e cooperação, nos diversos contextos de educação pré-escolar e ensino básico (1.º e 2.º ciclos). Estas experiências devem ser relatadas e problematizadas com o apoio de instrumentos de observação e refletidas com base na literatura. Procura-se, assim ir ao encontro das reflexões de Zeichner (1993), Vieira (2003), Cardona (2006) e Ponte (2006), que apontam para a valorização da prática profissional e a sua importância na construção de saberes, através da reflexão sobre situações e problemas emergentes dessa prática, como foi referido.

A formação educacional geral e a formação em didáticas específicas correspondem, cada uma, a 20 ECTS, incluindo as UC's de Ética, Educação e Cidadania e Metodologias de Investigação em Educação. A FEG inclui ainda a formação na área das TIC's, Psicologia da Educação e Sistema Educativo e Organização Curricular. A formação em DE abrange formação nas didáticas específicas de Língua Portuguesa, de Matemática, de Estudo do Meio (Físico e Social, uma "reminiscência" das formações anteriores) e das Expressões. Correspondem, no conjunto, a 20 ECTS.

Assim, à componente de formação na área da docência correspondem 120 ECTS, o valor mínimo permitido pelo Decreto-lei n.º 43/2007, Artigo 15.º. Inclui uma formação voltada sobretudo para o domínio dos conteúdos das diferentes áreas disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal e Expressões.

É a formação resultante deste currículo em vigor na ESE de Bragança desde 2007, que é objeto deste estudo.

Metodologia do Estudo

Como foi referido anteriormente, esta fase da investigação baseou-se numa metodologia essencialmente quantitativa em que se recorreu a um inquérito por questionário, com o objetivo de caracterizar a população escolar do curso de LEB da ESEB, avaliar o seu grau de satisfação e perspetivar melhorias para o curso.

Consideramos este como o instrumento que melhor se adapta a esta fase do estudo, já que pode ser «eficaz», na medida em que pode ser aplicado em qualquer lugar, a um grande número de indivíduos de uma forma rápida e económica (Ghiglione & Matalon, 2001; Munoz, 2003).

Munoz (2003) considera que o questionário é um instrumento muito útil, nomeadamente, quando se trata de inquirir um grande número de sujeitos, como é o caso desta fase da investigação. De referir, ainda, que o questionário permite a obtenção de dados padronizados e generalizáveis (Sousa, 2005).

O questionário foi construído de forma precisa, atendendo aos princípios enumerados por Foddy (2002): *o investigador define, claramente, a informação que pretende; os inquiridos detêm essa informação; os inquiridos podem disponibilizar essa informação no contexto em que a pesquisa se realiza* (p. 27). Atendendo ao preconizado por vários autores, como Carmo & Ferreira (1998); Hill & Hill (2000) e Foddy (2002) tivemos o cuidado de formular questões, que em nosso entendimento, se apresentavam breves, claras e objetivas. Posteriormente, de modo a garantir a credibilidade do estudo e a diminuir os erros, procedemos à validação do questionário.

Na versão final, o questionário inicia com um texto a informar os inquiridos sobre o tema central do estudo, a finalidade e utilização da informação recolhida, e, ainda, a garantia do anonimato. O corpo do questionário encontra-se dividido em duas secções. A primeira diz respeito à caracterização pessoal dos inquiridos; a segunda é relativa ao seu grau de satisfação com o curso de LEB. O questionário é constituído por questões fechadas, de fácil resposta e posterior tratamento, e apenas três questões abertas, para que os inquiridos manifestassem a sua opinião livremente acerca dos aspetos mais e menos valorizados na LEB, bem como para que pudessem apontar algumas sugestões, que, na sua opinião, pudessem melhorar a sua formação.

O questionário foi aplicado pelas autoras, com autorização prévia da direção da ESEB, em aulas de diversos docentes, após o seu prévio consentimento. Antes do preenchimento pelos alunos, foi feita uma apresentação sumária do estudo e esclarecidos os seus objetivos.

A população abrangida pelo estudo foram os alunos da Licenciatura em Educação Básica e os alunos do 1.º ano dos Mestrados sequentes em funcionamento na ESE de Bragança no ano letivo 2011/2012, no total de 263 alunos.

O total de respostas recolhidas corresponde ao número de alunos presentes nas aulas referidas (139 alunos) e a uma taxa de resposta de 60,2%. A distribuição dos alunos pelos diferentes anos da LEB (83,5%) e dos Mestrados (16,5 %) constam do Quadro I.

Curso	Frequência	%
Licenciatura em Educação Básica - 1º Ano	32	23,0
Licenciatura em Educação Básica - 2º Ano	35	25,2
Licenciatura em Educação Básica - 3º Ano	49	35,3
Mestrado em Educação Pré-Escolar	3	2,2
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo	7	5,0
Mestrado 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico	13	9,4
Total	139	100,0

Quadro n.º 1 – N.º de alunos por curso que frequentam

Apresentação e Discussão dos Resultados

Nesta seção do trabalho vamos apresentar os dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado em junho de 2012.

A leitura dos dados encontra-se estruturada em duas subsecções: a primeira refere-se à caracterização pessoal e a segunda à apreciação dos alunos relativamente ao curso de Licenciatura em Educação Básica.

Caraterização pessoal

No que respeita ao sexo dos alunos inquiridos, verificamos que a maioria dos alunos que frequentam a LEB e os cursos de mestrado profissionalizantes para a educação de infância e 1º e 2º ciclo do Ensino Básico são, maioritariamente, do sexo feminino (87,8%). Esta situação é comum na profissão docente, nomeadamente, nos primeiros anos de escolaridade.

Os alunos inquiridos têm idades compreendidas entre 18 e 35 anos, sendo que a maioria se insere-se no intervalo entre os 21 e os 23 anos. Apenas 8 alunos têm mais de 27 anos.

No que respeita ao concelho de residência as respostas, por serem muito diversificadas geograficamente (desde Caminha, Nazaré e as regiões Autónomas dos Açores e da Madeira), conduziram-nos ao seu agrupamento. Consideraram-se os diferentes distritos do continente e as Regiões Autónomas. Os dados evidenciam-se no quadro n.º 2.

Zona de Residência	Frequência	%
Bragança	31	22,3
Leiria	3	2,2
Coimbra	2	1,4
Porto	27	19,4
Braga	48	34,5
Viana	10	7,2
Viscu	1	0,7
Aveiro	2	1,4
Vila Real	9	6,5
Madeira	3	2,2
Açores	2	1,4
Não Respondeu	1	0,7
Total	139	100

Quadro n.º 2 – Distribuição dos alunos por distrito de residência

Observa-se que uma larga maioria dos alunos é proveniente da Região Norte, nomeadamente Braga, Porto e Viana. Apenas 22,3 % são do distrito de Bragança e 6,5 % do vizinho distrito de Vila Real.

No que refere ao curso (área) que frequentaram no Ensino Secundário as respostas dos alunos inquiridos evidenciam-se no quadro n.º 3.

Curso do Ensino Secundário	Frequência	%
Ciências e Tecnologias	54	38,8
Ciências Socioeconómicas	2	1,4
Línguas e Humanidades	11	7,9
Ciências Sociais e Humanas	37	26,6
Línguas e Literaturas	11	7,9
Cursos Profissionais	20	14,4
Cursos Artísticos Especializados	2	1,4
Cursos do Ensino Recorrente	2	1,4
Total	139	100

Quadro n.º 3 – N.º de alunos por curso que frequentaram no Ensino Secundário

Apesar de uma larga maioria dos alunos ser proveniente dos cursos científico humanísticos, em particular nas áreas de Ciências e Tecnologias e Ciências Sociais e Humanas, destaca-se um número importante de alunos oriundos dos cursos profissionais.

Quanto ao regime de ingresso no Curso verifica-se que uma larga maioria dos alunos entrou no Ensino Superior (e na LEB) pelo concurso nacional (regime normal) e 12 alunos entraram pelo Regime Especial. Destes, 8 provenientes de um CET, um por transferência e um por mudança de curso (2 alunos não responderam).

No que respeita à opção de ingresso na LEB as respostas dadas pelos alunos evidenciam-se no quadro n.º 4.

Opção	Frequência	%
1. ^a opção	78	56,1
2. ^a opção	21	15,1
3. ^a opção	14	10,1
4. ^a opção	13	9,4
5. ^a opção	11	7,9
6. ^a opção	1	0,7
Não respondeu	1	0,7
Total	139	100,0

Quadro n.º 4 – Opção de ingresso na licenciatura

De destacar que a maior parte dos alunos (56,1 %) assinalou o curso de Educação Básica como a sua primeira opção.

Relativamente ao apoio social, verificamos que mais de metade dos alunos recebem algum tipo de apoio, setenta têm bolsa dos Serviços de Ação Social do IPB, um tem apoio de uma Câmara Municipal e outro de um Governo Regional.

Os resultados obtidos mostraram que ser educador/professor continua a ser uma opção para muitos jovens, o que salientamos quando a realidade da profissão docente é particularmente difícil, quer ao nível das colocações quer ao nível da valorização e reconhecimento social da profissão.

No entanto, não podemos esquecer as características do conjunto de inquiridos: uma larga maioria de alunas de um nível socioeconómico baixo, como mostra o facto de mais de metade ter algum tipo de apoio social. Além disso, há um número importante de alunos provenientes de cursos profissionalizantes, especializados e ensino recorrente (cerca de 17%) ou que chegaram ao ensino superior por um regime especial de acesso (9%). A distribuição etária também mostra que muitos destes alunos poderão não ter tido um percurso escolar normal. Estes indicadores podem apontar para uma população escolar com problemas de sucesso cujas expectativas de ser educador/professor poderão corresponder a uma ascensão na hierarquia social. Isso poderá justificar o “sacrifício” dos custos do ensino superior e, em particular, para uma região relativamente afastada do local de residência (Braga, Porto, Viana,...Nazaré,...regiões autónomas). Estes aspetos poderão justificar porque os alunos dizem não estar satisfeitos com o apoio social recebido (1/4 das respostas não satisfaz ou satisfaz pouco, apesar de mais de metade terem apoio).

De referir a grande dispersão da origem geográfica dos alunos - mesmo os cerca de 20% do Distrito de Bragança, alguns deslocam-se de mais de 80 Km.

Grau de satisfação relativamente ao curso de Licenciatura em Educação Básica

Que apreciação fazem então estes alunos do Curso de Licenciatura em Educação Básica? As respostas são apresentadas nos quadros 5, 6 e 7.

Itens de avaliação	Escala de resposta	Distribuição de respostas (%)					
		1	2	3	4	5	NR
Na globalidade, classifique o seu grau de satisfação relativamente ao Curso.		1	9	55	32	3	0
1 – não satisfaz; 2 – satisfaz pouco; 3 – satisfaz; 4 – Satisfaz bem; 5 – satisfaz muito bem; NR – não respondeu							

Quadro n.º 5 - Grau de satisfação dos alunos em relação à organização e funcionamento do curso

No que respeita à organização e funcionamento do curso os alunos mostraram-se, globalmente satisfeitos: a maioria das respostas situou-se no nível 3 “satisfaz”, mas salientamos que há uma tendência para respostas de nível mais elevado com 32% em “satisfaz bem”. No entanto, referem aspetos que gostariam de ver melhorados, como evidenciam os quadros 6 e 7.

Itens de avaliação	Escala de resposta	Distribuição de respostas (%)					
		1	2	3	4	5	NR
Carga horária global do curso		3	17	52	21	4	3
Adequação da carga horária atribuída às áreas curriculares	b1) educacional geral	1	7	67	21	3	1
	b2) área da docência	5	14	62	14	2	3
	b3) didáticas específicas	3	14	56	20	1	6
	b4) Iniciação à prática profissional	14	29	35	10	2	10
Adequação da carga horária atribuída às diferentes Unidades Curriculares		2	13	71	12	1	1
Adequação da carga de trabalho ao número de créditos das UC		4	27	55	14	0	0
Adequação do horário letivo		3	19	60	18	0	0
Articulação entre as diferentes unidades curriculares		1	10	62	22	1	4
Relação entre a componente teórica e a componente prática do Curso		3	30	48	17	1	1
1 – não satisfaz; 2 – satisfaz pouco; 3 – satisfaz; 4 – Satisfaz bem; 5 – satisfaz muito bem; NR – não respondeu							

Quadro n.º 6 – Grau de satisfação dos alunos em relação à organização e funcionamento do curso

Todos os itens tiveram uma avaliação positiva, predominando as respostas classificadas com satisfaz. Podemos, ainda, destacar os itens “relação entre a componente teórica e a componente prática” e “adequação da carga horária de IPP” como os que tiveram maior número de resposta “satisfaz pouco” e “não satisfaz”. Os itens “Carga horária global” e “articulação entre as UC” foram os que tiveram maior número de respostas classificadas em “satisfaz bem”.

A componente de IPP é aquela em que os alunos, embora reconheçam a sua importância, mais insatisfeitos se sentem nomeadamente na sua carga horária (1/3 das respostas não satisfaz ou satisfaz pouco). Quer dizer, os alunos consideraram a prática como espaço de articulação e núcleo central da sua formação que exigiria uma maior carga horária.

Itens de avaliação	Escala de resposta	Distribuição de respostas (%)					
		1	2	3	4	5	NR
Apoio dos professores		0	4	28	44	9	15
Preparação científica e pedagógica dos professores		0	4	32	38	12	15
Regime de frequência praticado		4	7	51	32	6	1
Regime de avaliação praticado		1	6	54	35	4	0
1 – não satisfaz; 2 – satisfaz pouco; 3 – satisfaz; 4 – Satisfaz bem; 5 – satisfaz muito bem; NR – não respondeu							

Quadro n.º 7 - Grau de satisfação dos alunos em relação à organização e funcionamento do curso (cont.)

Relativamente ao apoio dos professores e à sua preparação científica e pedagógica os alunos mostraram um grau de satisfação elevado, localizando-se o maior número das respostas no nível 4 (satisfaz bem). No que se refere ao regime de frequência e avaliação, o grau de satisfação dos alunos é bom (satisfaz ou satisfaz bem).

Relativamente ao funcionamento do curso, os alunos referem outros aspetos importantes como o número de alunos por turma, a necessidade de mais aulas práticas e de revisão dos conteúdos de algumas UC.

Os alunos reconhecem o apoio da instituição à sua formação, valorizando os espaços e equipamentos, a bibliografia e documentação disponíveis (Quadro 8), e também a formação científica e pedagógica dos professores e, em particular, o seu apoio.

Escala de resposta	Distribuição de respostas (%)					
	1	2	3	4	5	NR
Adequação dos espaços às atividades letivas	0	10	57	30	2	1
Adequação do número de alunos por turma	3	30	44	22	2	0
Disponibilidade de locais de trabalho na escola	2	12	52	27	7	0
Acessibilidade à documentação e bibliografia	1	4	41	44	10	0
Facilidade no acesso a equipamento e meios laboratoriais	0	7	51	33	7	1
Facilidade no acesso a equipamentos e meios informáticos e audiovisuais	0	9	48	35	8	0
Apoio logístico à sua vida quotidiana	1	9	66	21	1	1
Apoio social disponível	16	20	47	14	2	1
1 – não satisfaz; 2 – satisfaz pouco; 3 – satisfaz; 4 – Satisfaz bem; 5 – satisfaz muito bem; NR – não respondeu						

Quadro n.º 8 - Grau de satisfação dos alunos com as condições da escola e do desenvolvimento do curso

Em síntese, a perceção dos alunos relativamente à organização e funcionamento do curso indica que valorizam o trabalho que tem sido feito na instituição mas também que é necessário proceder a algumas correções. Que grau de liberdade temos para essas correções?

Conclusão

Mais do que conclusões, a análise dos dados apresentados deixou-nos muitas interrogações.

Para conseguir uma formação de educadores/professores de qualidade é necessário que as instituições de formação discutam e partilhem as experiências mas também que se ouçam todos

os agentes da formação (incluindo os alunos). O processo de formação inicial é bastante complexo e tem de integrar uma prática reflexiva que envolva todos os intervenientes, que permita construir e reconstruir opções, expectativas e superar as dificuldades.

Um dos aspetos que importa salientar é a necessidade de uma informação/consciencialização dos alunos para o novo modelo de formação, no sentido de clarificar que a LEB não é um curso profissionalizante, e portanto, a IPP não tem o carácter de uma prática de ensino sistematizada e de longa duração. Por outro lado, essa clarificação ajudaria os alunos a perceber a dispersão pelos diferentes contextos da educação básica e a abrir o leque de possibilidades de saídas profissionais, além daquelas que esperavam.

Destaca-se também a apreciação que fazem do trabalho/apoio dos professores, ou seja, reconhecem que o processo de formação resulta do desenvolvimento de esforços individuais e coletivos e da partilha de conhecimentos e experiências num contexto complexo. Assim, na opinião dos alunos, a formação oferecida na ESEB, tem contribuído para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Quando novas mudanças surgem na formação de professores e educadores, torna-se evidente que o modelo em vigor deve ser sujeito a análise, a reflexão, para, a partir dele, se construírem alternativas mais sólidas e mais capazes de responder às exigências de todos os intervenientes no processo formativo, da escola e da sociedade. Existe um longo caminho a percorrer até que a formação de professores seja formalmente constituída como uma área credível e socialmente valorizada de formação profissional de nível superior.

Referências

- Afonso, M., Morais, A. M. & Neves, I. (2002). Contextos de formação de professores: estudo de características sociológicas específicas. *Revista de Educação*, 11(1), 129-146.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J. & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de um grupo de trabalho do CRUP. Disponível em <http://correio.cc.ul/~jponte>
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância – Formação e desenvolvimento profissional*. Análise da Acção Educativa. Chamusca: Edições Cosmos.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Foddy, W. (2002). *Como Perguntar - Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 11-24). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, P. W., Sicca, N. A. L., Fernandes, M. C. & Alves, M. A. R. (2012). A pesquisa colaborativa como contributo para o desenvolvimento profissional do professor e da cultura científica: mudanças na concepção de natureza e na prática docente. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60(3), 1-13.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Jiménez, J. M. S. (1998). Formación permanente de profesores. Problemas y perspectivas. *Alambique — Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 15, 7-13.
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84.
- Macedo, M. F., Fonseca, J., Conboy, J. & Martins, I. (2001). Formação contínua para a mudança conceptual de professores de Biologia. *Revista de Educação*, 10(1), 61-73.
- Munõz, T. (2003). El cuestionário como instrumento de investigación/evaluación. Espanha: Almenjandrelo. Disponível em <http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/ElCuestionario.pdf>
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da educação*, 14(1), 19-36.
- Ponte, J. P. & Sebastião, L. (2004). *A Formação de Professores e o Processo de Bolonha - Parecer*. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3407/1/04-Relatório-Bolonha.pdf>
- Pórlan, R. (2002). La formación del profesorado en un contexto constructivista. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3), 271-281. Disponível em http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID93/v7n3a2002.pdf
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e Sociedade*, 21(72), 89-109.

- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vieira, R. M. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE.
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro – Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio - Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 2985/2011 de 4 de fevereiro – Homologação da alteração do plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica
- Portaria n.º 1618/2007 de 24 de dezembro de 2007 – Curso de Licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Bragança.