

INLITE 2016

1.º Encontro Internacional de Formação na Docência

1st International Conference on Teacher Education

Livro de Atas



Bragança | 4 e 5 de março | 2016

Livro de Atas

1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

1st International Conference on Teacher Education
(INCTE)

Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Cristina Mesquita,
Manuel Vara Pires,
Rui Pedro Lopes
Impressão: Instituto Politécnico de Bragança
Ano: 2016
ISBN: 978-972-745-206-4
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/11435>

Organização

O INCTE'16 foi organizado pelo Instituto Politécnico de Bragança, onde decorreram as sessões.

Comissões

Organizadora:	Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
	Carla Guerreiro	IPB, Portugal
	Carlos Teixeira	IPB, Portugal
	Cristina Mesquita	IPB, Portugal
	Delmina Pires	IPB, Portugal
	Elza Mesquita	IPB, Portugal
	Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
	Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
	Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
	Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
	Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
	Paula da Felicidade Martins	IPB, Portugal
	Rosa Novo	IPB, Portugal
	Telma Queirós	IPB, Portugal
Científica:	Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
	Amélia Marchão	IPPortalegre, Portugal
	Benvenido Martin Fraile	USal, Espanha
	Carla Guerreiro	IPB, Portugal
	Carlos Teixeira	IPB, Portugal
	Cristina Mesquita	IPB, Portugal
	Delmina Pires	IPB, Portugal
	Elza Mesquita	IPB, Portugal
	Fernando Azevedo	UMinho, Portugal
	Flávia Vieira	UMinho, Portugal
	Joaquim Machado	UCP, Portugal
	Juan Gavilán	UdeC, Chile
	Laurinda Leite	UMinho, Portugal
	Luís Menezes	IPV, Portugal
	Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
	Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
	Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
	Maria do Céu Roldão	UCP, Portugal
	Maria Dolores Alonso-Cortés	ULeón, Espanha
	Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
	Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
	Rosa Novo	IPB, Portugal
	Sara Barros Araújo	IPP, Portugal
Telma Queirós	IPB, Portugal	
Vitor Hugo Manzke	IFSul, Brasil	

Corpo de Revisores:	Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
	Amélia Marchão	IPPortalegre, Portugal
	Ana Raquel Prada	IPB, Portugal
	Benvenido Martin Fraile	USal, Espanha
	Carla Araújo	IPB, Portugal
	Carla Guerreiro	IPB, Portugal
	Carlos Miguel Ribeiro	UAig, Portugal
	Carlos Teixeira	IPB, Portugal
	Cristina Mesquita	IPB, Portugal
	Delmina. Pires	IPB, Portugal
	Elza Mesquita	IPB, Portugal
	Fernando Martins	IPC, Portugal
	Flávia Vieira	UMinho, Portugal
	Gabriela Traversi	IFSul, Brasil
	Helena Rocha	UNL, Portugal
	Ilda Freire Ribeiro	IPB, Portugal
	João Sousa	IPB, Portugal
	Joaquim Machado	UCP, Portugal
	Juan Gavilán	UdeC, Chile
	Laurinda Leite	UMinho, Portugal
	Luis Menezes	IPV, Portugal
	Manuel Meirinhos	IPB, Portugal
	Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
	Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
	Maria da Graça Santos	IPB, Portugal
	Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
	Maria do Nascimento Mateus	IPB, Portugal
	Maria Dolores Alonso-Cortés	ULEón, Espanha
	Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
	Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
	Maria Raquel Patrício	IPB, Portugal
	Paula Vaz	IPB, Portugal
	Rita Seixas	IFSul, Brasil
	Rosa Novo	IPB, Portugal
	Sara Barros Araújo	IPP, Portugal
	Sofia Bergano	IPB, Portugal
	Telma Queirós	IPB, Portugal
	Vitor Gonçalves	IPB, Portugal
	Vitor Hugo Manzke	IFSul, Brasil

Apoios



União das freguesias de
Sé, Santa Maria e Mexedo



Representações dos alunos sobre o curso de licenciatura em educação básica

Elza Mesquita¹, Maria Raquel Patrício¹
elza@ipb.pt, raquel@ipb.pt

¹Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Resumo

O termo representação nasceu no seio da sociologia e foi utilizado em 1898, pela primeira vez, por Émile Durkeim para estudar, no seio de uma coletividade, as maneiras de agir e de pensar dos seus membros. Mais tarde, em 1952, com Hameline, a representação é assumida como subjetiva, variável de sujeito para sujeito. O conceito de representação foi retomado, em 1961, por Serge Moscovici que a define como uma organização psicológica, um modo de conhecimentos particulares. Desde o final dos anos de 1950 e início da década de 1960, Moscovici postulou a noção de representação social pretendendo mostrar como é que, pela interação social, o homem comum constrói o seu conhecimento, se apropria do conhecimento científico e do modo como estes saberes, que permitem definir os grupos, se refletem nas práticas sociais. Nesta comunicação pretendemos dar conta de uma investigação sobre as representações sociais dos alunos do 1.º, 2.º e 3.º anos do curso de Licenciatura em Educação Básica, da Escola Superior de Educação de Bragança do ano letivo 2015/2016. A investigação contou com a colaboração ativa dos alunos do 1.º ano do referido curso, isto porque, no âmbito das Unidades Curriculares de Metodologia de Investigação em Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação, sob a orientação científica das professoras responsáveis, construíram um inquérito por questionário para aplicação a todos os alunos do curso, visando, por um lado, conhecer as suas motivações para a frequência de um curso de formação geral que, posteriormente, dá continuidade a um curso de mestrado profissionalizante para o ensino e, por outro, atendendo à visão dos alunos do curso de licenciatura, contribuir para a reflexão sobre o plano de estudo, no que se refere à sua estrutura e forma de organização. Depois da análise inferencial dos dados recolhidos pensamos poder compreender como é que o pensamento dos alunos, sustentado em conhecimentos plurais, poderá reforçar a identidade do grupo em estudo e como é que os resultados obtidos poderão contribuir para ajudar a instituição, que os ajuda a formar, a rever (ou a manter) as suas práticas, nomeadamente na organização e estrutura do plano de estudos.

Palavras-Chave: licenciatura em educação básica; motivações; expectativas futuras

1 Introdução

A teoria das representações sociais visa a compreensão de como os saberes sociais são produzidos na interação com o mundo social, experienciado e vivenciado. As representações sociais são uma forma característica de conhecimento prático, que está ligado à interpretação da realidade quotidiana e à experiência envolvida na produção desse conhecimento. Segundo Jodelet (1989) a representação é uma “forma de conhecimento prático conectando um sujeito a um objeto” (p. 43) e acrescenta que “quantificar esse conhecimento como ‘prático’ refere-se à experiência a partir da qual ele é produzido, aos referenciais e condições em que ele é produzido e, sobretudo, ao facto de que a representação é empregada para agir no mundo e nos outros” (pp. 43-44).

O conceito de representação é central na psicologia social do conhecimento, na medida em que é um conceito orientado pelas mudanças e inovações na sociedade que se tornam parte da vida social. Nesta perspetiva Moscovici (2007) enfatiza a construção das representações

como um fenómeno dinâmico, coletivo e individual ligado aos diferentes processos sociais envolvidos na sociedade, como a interação e a comunicação. O autor define representação social como:

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspetos de seu mundo e da sua história individual e social (1976, p. xiii).

A teoria das representações sociais tem sido utilizada nas mais diversas áreas da psicologia social, ainda que em diferentes perspetivas consoante o seu autor e enfoque, para compreender uma diversidade de fenómenos sociais. Considerando a docência uma prática social e, sabendo nós, de antemão, que envolve conhecimentos, experiências, relações e interações, que se (des)constroem, desenvolvem, (re)criam e instituem, o presente estudo procura compreender as representações que têm os alunos sobre o curso de Licenciatura em Educação Básica. A amostra foi de conveniência e incidiu nos alunos que se encontravam a frequentar, no ano letivo de 2015/2016, o 1.º, o 2.º e o 3.º anos do referido curso numa Escola Superior de Educação, integrada no Ensino Superior Público Politécnico. Para aferir as representações dos alunos sobre as motivações para a frequência do curso, a organização do plano de estudos, bem como as suas expectativas para o futuro aplicamos um inquérito por questionário com questões abertas e fechadas. Na análise dos dados optamos por uma abordagem mista, sendo que quer o qualitativo, quer o quantitativo foram tidos em consideração.

Pensamos que a compreensão das representações dos alunos poderá ajudar a fortalecer a identidade do grupo e a apreciar, crítica e reflexivamente, a organização e estruturação do plano de estudos.

2 Representações sobre a formação

Acerca do trabalho das representações Baillauquès (2001) refere que os professores em estágio têm expectativas utópicas, isto é, questionam se é possível aprender a ser autoritário, paciente, e a “amar os alunos” (p. 39). As respostas a estas questões demonstram ser, para os futuros professores, uma espécie de competência *em vias de extinção* e que deve ser preservada como a “mais importante” ou, talvez, a única a possuir. Ao nível das representações que os alunos estagiários têm do ser-se professor, a autora refere que as características mais apontadas são aquelas que se prendem com as atitudes relacionais ou com a capacidade de domínio dos conteúdos científicos. Para muitos dos professores estagiários, refere Baillauquès (2001), “é como se a capacidade profissional pudesse ser confirmada desde o princípio apenas pelo domínio da matéria a ser ensinada, como se essa matéria conferisse autoridade sobre os alunos, que então aprenderiam sem problemas” (p. 40). Esta autora acrescenta ainda que a *representação* sobre a profissão de um neo-professor é construída “a partir de discursos sociais, de posições culturais, de *habitus*” baseada na “experiência com um determinado professor ou com vários professores que ele conheceu quando aluno” e mantida pelas fantasias, pelas construções que faz do professor ideal e pelas suas idealizações intrínsecas, próprias a cada sujeito (p. 40). Só numa fase de formação mais avançada é que os futuros professores, sentindo um maior vínculo com os conteúdos disciplinares, se referem à profissão docente na sua dimensão técnica e relacional. Salienta que “na representação do professor que se deseja vir a ser há talento, saber e poder” como se se tratasse de um *produto três em um* (Baillauquès, 2001, p. 41).

Entre o processo de *formar-se* e o processo de *tornar-se professor*, propósito da profissionalização, existe o processo do *comprometer-se* com “uma prática reflexiva e a aquisição de saberes e competências” (Tardif, Lessard & Gauthier, n.d., p. 23) que estão na base de todo o processo educativo, que envolve a pessoa enquanto pessoa, a pessoa enquanto profissional e

a pessoa/profissional no social (Mesquita, 2013). Neste sentido, a aquisição de competências também faz parte de uma construção social. Esta construção social deve partir do individual, ou seja, cada indivíduo deve encontrar o seu “moinho de vento”, por analogia com as figuras míticas de dimensão universal da história de Miguel de Cervantes (séc. XVII) em *Dom Quixote de La Mancha*. Queremos com isto dizer que, esta construção pessoal, não deve ser carregada, nem de um idealismo alucinante (figura do Dom Quixote), nem tampouco de um pragmatismo rude (figura do Sancho Pança), mas terá de existir um equilíbrio, ou fusão, entre ambos. Lutar contra vários “moinhos de vento” é comparável à aquisição de competências por parte de um candidato a professor. Pois não existe um arsenal de receitas, de processos engenhosos aos quais este possa recorrer para resolver uma qualquer situação de ensino.

O trabalho de Baillauquès (2001), sobre as representações na formação de professores, confirma que os candidatos a professores sentem a formação “demasiadamente teórica” ou insuficientemente prática, muito afastada da realidade ou ligada a modelos. Estes esperavam que durante a formação lhes fossem dadas “receitas prontas” (p. 47), ou seja que lhes fosse fornecido o seu moinho, não de vento, mas de pedra. Prost chegou a questionar a pertinência da formação institucionalizada, quais eram as suas vantagens e os seus efeitos, “tanto para o período inicial quanto para a sequência do trabalho”, colocando, assim, em causa a utilidade da formação inicial. Lessard também considera que “antes de entrar para a formação, aqueles que chegam à instituição de ensino já estão formados” (cits. Baillauquès, 2001, p. 47). Desta forma, a formação era vista como mais uma peça do *puzzle* da profissão, onde o candidato a professor teria a oportunidade de observar o *expert*, a que Baillauquès (2001), chama de “visão do mestre”. Esta visão, para o futuro professor, pode ser de tal forma carregada de simbolismo que, numa identificação com o atuante, “imita” ou procede da mesma forma “ao longo de toda a sua formação, quando não de toda a sua carreira” (p. 47). Esta autora questiona a formação centrada nas competências a adquirir por parte dos futuros professores, pois se não tiver como “pano” de fundo um projeto pessoal e as próprias representações da profissão e da formação, não vale a pena (Baillauquès, 2001). É necessário inventar ou reinventar novos dispositivos de formação que tenham em consideração a realidade dos atuantes e as suas reais motivações. Não podemos ficar à espera que um diplomado sinta necessidades de ter adquirido mais competências durante a formação inicial, pois, enquanto estudantes, “não exigem competências, até ao dia em que, como a cigarra, medem o custo da sua imprudência” (Perrenoud, n.d., p. 158).

Para que um dispositivo de formação garanta, como nos diz Perrenoud (n.d.), “a construção de competências, a nível de uma forte articulação entre teorias e práticas”, não é imprescindível ter apenas um “magnífico plano de formação” mas sim traduzi-lo, ou seja, operacionalizá-lo de tal forma que leve o “currículo real à altura das ambições do programa” (p. 160). Este currículo real deve ser visto como um conjunto de situações e práticas que permitam uma experiência tida como formadora (Mesquita, 2013).

3 Enquadramento legal do curso

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (com as alterações incorporadas pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro), no n.º 1 do artigo 31.º refere que “os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino”. Para que a preparação para a docência não fosse discrepante de instituição para instituição, o Governo definiu perfis de competências, conforme o n.º 2 do artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e pela Porta-

ria n.º 1189/2010, de 17 de novembro), substituiu os modelos de formação então em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos. Ao primeiro ciclo, a licenciatura, “cabe assegurar a formação de base na área da docência” e ao segundo ciclo, o mestrado, “cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar”. Concerne igualmente ao segundo ciclo “assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada”.

Assim, no desenvolvimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto) e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo promulgou o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. A habilitação profissional para a docência passa, assim, a ser conferida aos titulares do grau de mestre na especialidade correspondente a cada grupo de recrutamento (cf. anexo ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação para a docência devem seguir um conjunto de princípios gerais e organização da formação, definidos pelo Governo, (conforme o capítulo III do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio) para que a formação na área da docência, ministrada em diferentes instituições, seja adequada, realizada com rigor e qualidade e idêntica a todos os docentes.

4 Metodologia

Reconhecendo a importância, quer do estudo sobre as representações com alunos da formação inicial de professores, quer das orientações governamentais para a habilitação profissional para a docência, esta investigação procurou problematizar a formação inicial de professores, atendendo às visões dos alunos do curso de Licenciatura de Educação Básica, nas seguintes dimensões: motivacional; organizacional e estrutural; e perspetivas futuras no que respeita ao prosseguimento para o segundo ciclo de estudos. Portanto, a problemática em análise visou compreender como é que o pensamento dos alunos, sustentado em conhecimentos plurais, poderá reforçar a identidade do grupo em estudo e como é que os resultados obtidos poderão contribuir para ajudar a instituição, que os ajuda a formar, a rever (ou a manter) as suas práticas de formação, nomeadamente na organização e estrutura do plano de estudos.

No desenvolvimento prático do estudo realizado optou-se por uma abordagem metodológica mista, visto que nos instrumentos de recolha de informação e na análise dos dados se valorizaram as duas abordagens (qualitativo e quantitativo), embora, e dada a natureza dos objetivos, se tenha reforçado mais uma perspetiva descritiva e interpretativa. Neste sentido, a investigação foi orientada pela análise de conteúdo com base na descrição e interpretação dos fenómenos, sendo conduzida por três objetivos: (i) conhecer os motivos que levaram os alunos a escolher o Curso de Licenciatura em Educação Básica; (ii) conhecer as representações que os alunos têm do plano de estudos, na sua organização e estruturação; (iii) conhecer as perspetivas futuras dos alunos quanto ao prosseguimento dos estudos na área da educação e formação de professores para um ciclo conducente ao grau de mestre.

A recolha de dados foi essencial para dispor de evidências e para compreender e interpretar os fenómenos a investigar. O inquérito por questionário foi o instrumento utilizado para a recolha da informação. Este instrumento permitiu-nos recolher uma série de dados que podiam ser utilizados para efeitos estatísticos e para estimar resultados e impactos de intervenções sociais e educativas. A obtenção de informação através deste instrumento consistiu em colocar um conjunto de questões concretas acerca de determinado contexto, problema ou realidade, a um grupo de inquiridos. Quivy e Campenhoudt (1998) afirmam que um inquérito por questionário

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (p. 188).

O inquérito que utilizamos na recolha de dados foi construído pelos alunos do 1.º ano do Curso de Licenciatura no âmbito das Unidades Curriculares de *Metodologia de Investigação em Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação*, sob a orientação científica das professoras responsáveis. Posteriormente, as docentes disponibilizaram o inquérito online, através dos formulários do Google Drive, que foi enviado via correio eletrónico a todos os alunos do 1.º, 2.º e 3.º anos do curso. A estrutura do inquérito por questionário foi pensada de forma a conter questões de resposta fechada e de resposta aberta, e pretendeu-se com a sua aplicação dar resposta aos objetivos, mas também obter informações para a caracterização global dos alunos (identificando a idade, o género, a origem geográfica e o ano de frequência do curso), respeitando em cada uma das respostas o anonimato.

O tratamento e análise dos dados foi efetuado através da análise estatística, descritiva e de conteúdo. A técnica de análise de conteúdo é definida por Bardin (2014) como sendo um conjunto de técnicas de análise e de comunicação. Quivy e Campenhoudt (1998) referem que a análise de conteúdo “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade” (p. 227). Os dados provenientes das respostas abertas foram organizados e sistematizados através da análise de conteúdo com o objetivo de caracterizar e codificar os dados, em diferentes categorias de classificação com base nos objetivos e na frequência com que surgiram. Para Sousa (2005) a análise de conteúdo implica

uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos. Embora geralmente se refira a análise de conteúdo como um instrumento de procedimentos diversos, incluindo mesmo técnicas diferentes que, pela sua sistematização, analisam documentos de diferentes modos e com diferentes objetivos (p. 264).

Relativamente aos dados de natureza quantitativa foram alvo de uma análise estatística, embora orientada por fins de cariz descritivo, recorrendo-se ao software *Microsoft Excel 2015*, que permite analisar e gerir informação e, por conseguinte, interpretar os resultados obtidos.

5 Análise dos dados

Neste ponto procedemos à apresentação e análise dados resultantes do inquérito por questionário dirigido aos alunos do 1.º, 2.º e 3.º ano do curso de Licenciatura em Educação Básica, no qual participaram 73 alunos.

A informação de natureza quantitativa visou caracterizar os alunos do curso. Deste modo, os dados pessoais evidenciam que os alunos se situam na faixa etária entre os 17 e 33 anos de idade, sendo a idade dos 17 aos 23 anos a mais representativa (89%). O género feminino é o dominante, com 65 inquiridos e apenas 8 são do sexo masculino. A proveniência geográfica dos alunos, abrange a zona norte e centro de Portugal e o arquipélago dos Açores. Assim, o curso acolhe alunos do distrito de Bragança (34,2%), Porto (27,4%), Braga (16,4%), Vila Real (8,2%), Viseu (4,1%), Guarda (2,7%), Lisboa e Viana do Castelo (ambos com 1,4% de inquiridos) e do arquipélago dos Açores (4,1%). Dos 73 alunos inquiridos, 37 frequentam o 1.º ano (50,7%), 16 o 2.º ano (21,9%) e 20 o 3.º ano do curso (27,4%). Na análise dos dados qualitativos procuramos interpretar o significado da informação recolhida através de categorias de

análise que emergiram da problemática em estudo. Assim, definimos três grandes categorias de análise, expressas na tabela 1.

Tabela 1: Categorias de análise

Categorias
A. Fatores motivacionais para a escolha do curso de Licenciatura de Educação Básica
B. Representações sobre o plano de estudos [Satisfação global (ou não) com o curso
C. Perspetivas futuras

Nos subpontos seguintes prosseguimos com a análise dos resultados de cada categoria.

5.1 Fatores motivacionais para a escolha do curso de licenciatura em educação básica

Os fatores motivacionais que levaram os alunos a escolher o curso revelam influências intrínsecas de ordem afetiva e pessoal. Nas motivações pessoais para a escolha do curso de Licenciatura em Educação Básica estão presentes o gosto por crianças e por ensinar, o querer ser professor, a identificação com o curso e/ou a profissão, vocação e evolução na carreira, como evidenciam as afirmações seguintes: “gosto por ensinar e amar crianças”; “adoro crianças”; “escolhi este curso por me identificar com o curso”; “sempre tive o sonho de ser professora”; “é um curso que me cativa”; “vocação, oportunidade de evolução na carreira”. Estas motivações estão associadas a desejos e interesses pessoais. Portanto, para a quase totalidade dos inquiridos, os fatores que determinaram a escolha do curso sustentam-se em motivações intrínsecas, embora também se confirmem fatores externos, como o facto da não entrada no curso desejado ou ser um curso relevante para o desenvolvimento do país de origem.

5.2 Representações sobre o plano de estudos

Na categoria *representações sobre o plano de estudos* expressa-se a opinião dos alunos sobre o plano de estudos e evidencia-se a sua satisfação global (ou não) com o curso. A avaliação do plano de estudos efetivou-se através das seguintes dimensões: organização geral do plano de estudos; relevância das unidades curriculares; áreas de conteúdo e domínios de aprendizagem; e coerência do plano de estudos com as perspetivas atuais sobre a educação e o ensino. Dimensões que foram medidas numa escala quantificável em quatro aspetos: muito fraco, fraco, bom e muito bom. Os dados recolhidos sobre o plano de estudo cruzados com os aspetos comprovativos da satisfação global (ou não) com o curso, revelam as conceções dos alunos sobre a organização e estrutura do plano de estudos.

A maioria dos alunos (64) considera que o plano de estudos tem uma *boa* organização geral, sendo *muito boa* para 3 alunos. As afirmações seguintes são ilustrativas dessa visão: “O plano de estudos é geral, não apenas específico para algumas áreas, abrange um pouco de tudo. O curso em geral superou as minhas expectativas uma vez que não é apenas matéria teórica, mas que aprendemos práticas que devemos de ter com as crianças que nunca nos apercebemos da sua importância”; “Tem um bom plano de estudos e também tem uma boa organização no geral”. Contrariamente, para outros alunos inquiridos (6) a organização geral do plano de estudos é tida como fraca, no qual se salienta a mudança da componente prática da formação, como se assinala no seguinte discurso: “Uma coisa que possivelmente mudava é a parte prática, visto que seríamos mais beneficiados se tivéssemos mais horas práticas”.

A relevância das unidades curriculares é *boa* na opinião de 56 alunos e *muito boa* para 7 dos alunos inquiridos: “Penso que o curso tem todas as unidades curriculares para fazerem de nós bons docentes”; “Unidades curriculares que ajudam a ter uma melhor aprendizagem para terminar o curso com sucesso”. A organização dos conteúdos de algumas unidades curriculares apresenta-se fraca para 10 alunos, revelando que: “algumas disciplinas não nos proporcionam nada de relevante ao curso”; “temos disciplinas que muito sinceramente não percebo a sua utilidade”; “Cadeiras desnecessárias. Cadeiras que para a área a seguir no mestrado não fazem sentido”.

As áreas de conteúdo e domínios de aprendizagem vão ao encontro do esperado pela maioria dos alunos inquiridos, 8 alunos atribuem *muito bom* e 48 alunos *bom*: “abordamos conteúdos essenciais, para mais tarde aplicar no nosso dia-a-dia enquanto profissionais”. Estes aspectos do plano de estudo são fracos para 16 alunos inquiridos e um aluno considerou-o mesmo muito fraco, como se sugere: “cadeiras como Psicologia infantil e primeiros socorros deveriam estar presentes no plano de estudo”; “Na minha opinião o curso deveria ter unidades curriculares obrigatórias de estudo sobre crianças de risco e incapacidades a nível físico e mental. Pois como futuros professores devemos saber adaptar o nosso comportamento e método de ensino a todas as crianças e este curso, a nível geral falha muito nesse aspeto”; “Acho que deveríamos ter aulas de Pedagogia, pois a meu ver é importante aprendermos a relacionarmo-nos com o ser humano”.

Acerca das perspetivas atuais sobre a educação e o ensino, grande parte dos alunos (49) considera o plano de estudos *bom* e revela-se *muito bom* para 7 alunos: “as cadeiras do curso são bastantes interessantes para este curso e de acordo com o contexto atual”; “O que aprendemos nas unidades curriculares são bastante úteis pois é o que os nossos futuros alunos necessitam para evoluir a nível do seu percurso académico”; “é um curso que oferece mais do que uma área de saída profissional”; “as cadeiras do curso bastantes interessantes para este curso e de acordo com o contexto atual”. Outros há que consideram o plano de estudos *fraco* (16 alunos) e um (1) dos alunos atribuiu-lhe o nível de coerência *muito fraco*, como é evidenciado pelas seguintes palavras: “Uma disciplina que seria importante no curso para o nosso futuro: a parte ligada à educação especial, aprender a lidar com crianças/jovens com incapacidades psicológicas ou mesmo físicas, que infelizmente nos deparamos no dia a dia e ninguém nos ensina”; “falha no que diz respeito as práticas de ensino falta mais conhecimento de campo de técnicas de ensino... Falta tempo para a observação em contexto e expansão do funcionamento. Existem disciplinas as quais se dá muita relevância que na prática pouco acrescentam”; “Acho que grande parte das unidades curriculares não vão ser úteis para o nosso futuro profissional, devíamos ter mais cadeiras práticas, UC que nos ensinassem a lecionar”.

Parece existir por parte dos alunos uma perfeita satisfação global com o curso: “O curso está a ser interessante como eu esperava, incentiva-nos para continuarmos a lutar até ao fim para sermos grandes profissionais no futuro”; “Não podia estar mais satisfeita com o curso, para começar os programas são dados conforme estipulado nos planos curriculares, o que só pode enriquecer e valorizar o nosso percurso académico, por fim, o empenho e a preocupação dos professores com os alunos facilitam a nossa aprendizagem e são um exemplo e uma motivação para que também nós um dia possamos prestar um igual bom serviço ao ensino, e ser assim uma mais-valia para o futuro deste país, ensinando os mais novos de forma digna.”; “Estou gostar muito do curso, não estava na espera de muitas surpresas, positivas”.

Assume-se que a insatisfação de alguns, ainda que poucos, seja reflexo das representações que possuem sobre o conhecimento prático da profissão docente e da realidade profissional; da pertinência (ou não) de algumas unidades curriculares, assente em interesses pessoais; de crenças e valores não articulados com os programas de formação nem com a realidade educativa; de um conjunto de vivências anteriores em confronto com novas experiências; o facto de estarem a frequentar um curso para o qual não estão motivados ou que enfrentam graves problemas de acesso à profissão. Apresentam-se, como exemplo, algumas opiniões: “O único motivo que me leva a ter pouco interesse na licenciatura é que está muito direccionada para o 2.º ciclo”; “O que desmotiva muito as pessoas que vão para este curso é a falta de emprego”; “A duração do curso. 5 anos é muita coisa”; “na Iniciação à Prática Profissional contamos um número de horas reduzido na passagem pelos contextos, o que talvez não nos facilita tanto na interação com os docentes e alunos das instituições onde estamos a realizar o estágio”; “não é o curso que quero e ando aqui contrariada”.

5.3 Perspetivas futuras

Na categoria relativa às perspetivas para o futuro revela-se que os alunos já têm uma posição definida quanto à futura profissão, baseada em motivações pessoais, tais como: “Sempre

tive o sonho de ser professora de jardim de infância/primária”; “Quero tirar mestrado em ensino especial, e preferi ter como base a licenciatura de educação básica”. Esta posição é também percecionada por 71 alunos inquiridos que ambicionam prosseguir os seus estudos na área da educação e formação de professores. Destes alunos, os que gostariam de permanecer na instituição que frequentam (55 alunos), pretendem seguir os seguintes mestrados: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (25 alunos); Educação Pré-Escolar (15 alunos); Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (7 alunos); Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (5 alunos); Ensino de Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico (1 aluno); e Exercício e Saúde (1 aluno).

6 Conclusões

Numa abordagem global pensamos poder afirmar que os fatores motivacionais intrínsecos são os principais impulsionadores para a escolha do curso de Licenciatura em Educação Básica.

As representações que os alunos possuem do curso, anteriormente construídas, são o ponto de partida para a sua satisfação global (ou não) com o curso. Os alunos interpretam o plano de estudos de acordo com as expectativas criadas, as representações da formação inicial e os objetivos para o 2.º ciclo de estudos. Revelam, sobretudo, preocupações com o saber ser, com o saber relacional, bem como nos saber interpretar e saber fazer, colocando em segundo plano os saberes científicos da formação.

Parece existir por parte dos alunos, principalmente dos que estão no último ano da formação inicial, algumas lacunas respeitantes ao número de horas em contexto de prática pedagógica e ao facto de estar mais direcionada para o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Os dados permitiram também inferir que os inquiridos já têm opções tomadas quanto à área de docência do mestrado e em que instituição de ensino superior irão prosseguir os seus estudos.

O estudo enfoca que as representações sobre o curso de Licenciatura em Educação Básica incorporam, sobretudo, representações pré-existentes do que é a formação inicial de professores, o ato de ensinar e o papel do professor. Representações sociais que conjugadas com vivências, experiências e aprendizagens que vão adquirindo ao longo do seu processo de formação, com base em intenções pessoais, lhes possibilita (re)construir a sua visão da formação.

7 Referências

- Baillauquès, S. (2001). Trabalho das representações na formação dos professores. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet & E. Charlier (Orgs.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (pp. 37-54). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Jodelet, D. (1989). Representations sociales: un domain en expansion. In D. Jodelet (ed.), *Représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: PUF.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência - A visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, *Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 17-41). Lisboa: Edições Sílabo.
- Moscovici, S. (1961/1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

- Moscovici, S. (2007). *Representações sociais: investigações em psicologia social* / Serge Moscovici: editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5.ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Perrenoud, P. (n.d.). Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação inicial dos docentes. In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (Orgs.), *Formação dos professores e contextos sociais* (pp. 141-186). Porto: REES-Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: Edições Asa.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (Dirs.) (n.d.). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: REES - Editora.