

Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português



ORGANIZADORES

Gabriela Portugal
Ana Isabel Andrade
Carlota Tomaz
Filomena Martins
Jorge Adelino Costa
Marlene Rocha Migueis
Rui Neves
Rui Marques Vieira

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português

COMISSÃO ORGANIZADORA

Gabriela Portugal
Ana Isabel Andrade
Carlota Tomaz
Filomena Martins
Jorge Adelino Costa
Marlene Rocha Migueis
Rui Neves
Rui Marques Vieira

COMISSÃO CIENTÍFICA

Alcina Figueiroa – Instituto Piaget
Amélia Marchão – Escola Superior de Educação de Portalegre
Ana Coelho – Escola Superior de Educação de Coimbra
Ana Isabel Andrade – Universidade de Aveiro
António Cachapuz – Universidade de Aveiro
António Moreira – Universidade de Aveiro
António Neto Mendes – Universidade de Aveiro
Bravo Nico – Universidade de Évora
Carlota Tomaz – Universidade de Aveiro
Clara Craveiro – Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Cristina Sá – Universidade de Aveiro
Deolinda Ribeiro – Escola Superior de Educação do Porto
Fátima Paixão – Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Filomena Martins – Universidade de Aveiro
Francisco Sousa – Universidade de Açores
Gabriela Portugal – Universidade de Aveiro
Idália Sá-Chaves – Universidade de Aveiro
Isabel Alarcão – Universidade de Aveiro
Isabel P. Martins – Universidade de Aveiro
João Paulo Balula - Escola Superior de Educação de Viseu
Jorge Adelino Costa – Universidade de Aveiro
Leonor Santos – Escola Superior de Educação de Santarém
Luísa Alonso – Universidade do Minho
Luísa A. Pereira – Universidade de Aveiro
Maria do Céu Roldão – Universidade Católica
Maria Luísa Veiga – Escola Superior de Educação de Coimbra
Marlene Rocha Migueis – Universidade de Aveiro
Nilza Costa – Universidade de Aveiro
Paulo Brazão – Universidade de Madeira
Rui Marques Vieira – Universidade de Aveiro
Rui Neves – Universidade de Aveiro
Teresa Vasconcelos – Escola Superior de Educação de Lisboa

DESIGN

Sílvia Gomes, Esperança Martins, Maria João Pinheiro, Alexandra Ribeiro

EDITORIA

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

1.^a edição – novembro de 2014

ISBN

978-972-789-428-4

CATALOGAÇÃO RECOMENDADA

Formação inicial de professores e educadores [Recurso eletrónico]: experiências em contexto português / org. Gabriela Portugal... [et al.]. - Aveiro: UA Editora, 2014. - 480 p.

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-972-789-428-4

Formação inicial de professores // Investigação educacional // Conhecimento profissional // Prática pedagógica // Educação básica

CDU 371.13

Índice

Introdução e enquadramento

Introdução8

Ana Isabel Andrade

A formação de profissionais para a educação básica no contexto do ensino superior europeu.....18

Maria Pacheco Figueiredo

Eixo I - Formação nas áreas da docência e didáticas específicas

Trabalho experimental em contexto de prática de ensino supervisionada38

Alcina Figueiroa

Conceções e representações de crianças e de professores em formação acerca dos animais: das similaridades aos desafios colocados60

António Almeida, Conceição Lança, Carolina Gonçalves

A emergência do número fracionário no contexto da divisão de inteiros: um contributo para o conhecimento matemático de futuros professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico74

Graciosa Veloso

Compreender a abordagem didática da escrita pelo desenvolvimento da competência da escrita88

Inês Silva

Formação de professores a distância: as contribuições dos tutores virtuais nas discussões sobre o ensino da matemática nos anos iniciais da educação básica102

Luciane de Fatima Bertini, Cármen Lúcia Brancaglioni Passos

O conhecimento matemático dos estudantes no início da licenciatura em educação básica: um projeto envolvendo três escolas superiores de educação.....114

Lurdes Serrazina, Ana Barbosa; Ana Caseiro, António Ribeiro, Cecília Monteiro, Cristina Loureiro, Fátima Fernandes, Graciosa Veloso, Isabel Vale, Lina Fonseca, Luís Menezes, Margarida Rodrigues, Pedro Almeida, Teresa Pimentel, Tiago Tempera

Perceções de mestrandos na área de formação de professores sobre educação linguística.....133

Maria Cristina Vieira da Silva

Competencias desarrolladas por los futuros maestros mediante la creación de narraciones digitales149

Maria Esther del Moral Pérez, Laura Carlota Fernández García, Lourdes Villalustre Martínez

O património arqueológico como estratégia pedagógica para a construção de conhecimento histórico: um projeto de investigação-ação com alunos do Ensino Superior165

Glória Solé

Formação em educação em ciências focada no pensamento crítico187

Rui Marques Vieira

A expressão e educação motora – fundamentação, opções e estratégias na formação específica205

Rui Neves

A criatividade na expressão musical da criança: abordagens metodológicas contemporâneas para a Educação Básica215

Susana Maia Porto

Eixo II – Formação de educação geral e formação cultural, social e ética

Perceções dos alunos sobre a formação na Licenciatura em Educação Básica235

Adorinda Gonçalves, Maria José Rodrigues

| | |
|--|-----|
| Ciclo dos três aos oito anos na Educação Básica | 257 |
| <i>Ana Bela Ferreira</i> | |
| “Bolonha” enquanto agenda globalmente estruturada para a formação de professores: dilemas e perspectivas de uma profissionalidade docente hegemônica | 269 |
| <i>Henrique Manuel Pereira Ramalho</i> | |
| Professores, formação e cidadania: entre concepções e práticas | 283 |
| <i>Ilda Freire-Ribeiro</i> | |
| Competências transversais: a construção do perfil profissional dos docentes de Educação Básica | 301 |
| <i>João Gouveia, Clara Craveiro, Alice Santos, Brigitte Silva, Carla Teixeira, Cecília Santos, Isabel Brandão, Marta Martins</i> | |
| Educação para o desenvolvimento integrada no currículo de formação inicial de professores: construindo caminhos de cidadania | 321 |
| <i>Teresa Gonçalves, La Salete Coelho, Nelson Dias</i> | |
| Eixo III – Formação e metodologias de investigação educacional e iniciação à prática profissional | |
| De alunos a educadores / professores: representações sobre a prática pedagógica supervisionada..... | 337 |
| <i>Carlota Tomaz, Filomena Martins</i> | |
| Relação entre espaços de educação formais e não formais. Uma estratégia na formação de professores para o Ensino Básico | 359 |
| <i>Fátima Paixão, Fátima Regina Jorge</i> | |
| Um espaço da cidade para educação não formal em Ciências e Matemática no Ensino Básico | 371 |
| <i>Fátima Paixão, Fátima Regina Jorge</i> | |

| | |
|--|-----|
| Educação para o empreendedorismo: um projeto no âmbito da formação inicial de professores | 381 |
| <i>Lina Fonseca, Teresa Gonçalves, Ana Barbosa, Ana Peixoto, Gabriela Barbosa, Francisco Trábulo, Nelson Dias</i> | |
| A iniciação à prática profissional no curso de Educação Básica: uma reflexão sobre a experiência da Escola Superior de Educação de Viseu | 397 |
| <i>Luís Menezes, Maria Figueiredo, Cristina Gomes, João Paulo Balula, Anabela Novais, Esperança Ribeiro, Ana Isabel Silva, Susana Amarante, João Rocha, João Nunes, Carla Lacerda, Cátia Rodrigues</i> | |
| As ciências de base experimental – relato de vivências em contexto de estágio no 1.º CEB | 413 |
| <i>Margarida Susana Silva, Alcina Figueiroa</i> | |
| Representações dos alunos acerca da iniciação à prática profissional: um balanço após Bolonha | 443 |
| <i>Maria Angelina Sanches, Cristina Martins, Adorinda Gonçalves</i> | |
| Produção de conhecimento profissional específico? - diferentes perspetivas sobre a realização de investigação na formação inicial | 461 |
| <i>Maria Pacheco Figueiredo</i> | |

PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Adorinda Gonçalves | agoncalves@ipb.pt
Maria José Rodrigues | mrodrigues@ipb.pt
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Resumo

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 para 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 os Educadores de Infância e os Professores do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico obtinham a licenciatura em 4 anos nas Escolas Superiores de Educação ou nas Universidades e ficavam habilitados para exercer a profissão; atualmente, 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: o 1.º ciclo, corresponde à licenciatura em Educação Básica, de 3 anos, e o 2.º Ciclo, corresponde ao mestrado, com uma duração entre 1 e 2 anos letivos. Efetivamente, prevê-se a possibilidade de uma formação bivalente que faz alargar o período de formação.

Este estudo incide sobre a Licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Bragança. Pretende-se refletir sobre o novo modelo de formação de educadores/professores, bem como partilhar a opinião dos alunos acerca da formação que estão a receber.

Participaram no estudo alunos do 1.º, 2.º e 3.º ano da Licenciatura, bem como 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, perfazendo um total de 139 alunos.

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

Introdução

Este estudo faz parte integrante 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), aquando da frequência do 1.º ciclo de estudos, ou seja, durante a Licenciatura em Educação Básica (LEB). Assim, para esta primeira 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; e (iii) Perspetivar melhorias para o Curso.

Qualquer que seja o modelo de formação dos educadores/professores devemos ter em consideração a opinião de García (1999) quando refere que

“a formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores, em formação ou em exercício, se implicam, individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos , competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (p. 26).

Sendo o processo de formação bastante complexo, e atendendo à experiência de várias décadas de formação de professores e à investigação educacional, fica demonstrado que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica, mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Pois, esta

“componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contato com o terreno da prática profissional e faculta 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” (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares, 1997, p. 7).

No mesmo sentido e reforçando a mesma ideia, Ponte e Sebastião (2004) 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” (Ponte & Sebastião, 2004, p. 3).

Por outro lado, corroboramos a ideia de Gonçalves, Sicca, Fernandes, Fernandes e Alves (2012) quando referem que o desenvolvimento profissional é multifacetado e 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

ênfatizar que a opini3o dos alunos 3 fundamental em qualquer reflex3o que se faa acerca da sua forma3o, pois estes devem ser os protagonistas ativos na procura de novos caminhos trilhados durante o seu processo de forma3o. S3 desta forma ser3 poss3vel a implementa3o de novas reformas educativas com algum sucesso.

Tendo em considera3o as diretrizes anteriormente referidas, abordamos, na se3o seguinte, alguns dos aspetos mais relevantes acerca do enquadramento concetual sobre a forma3o de professores em Portugal.

Enquadramento Concetual da Forma3o de Professores

A forma3o de professores, desde h3 muito, que ocupa um lugar de destaque na investiga3o em educa3o porque a forma3o profissional 3 um processo de desenvolvimento que se opera a partir da sua atividade, da reflex3o sobre a atividade realizada e da resolu3o de problemas que a mesma suscita num contexto de pr3ticas enquadradas numa cultura profissional bem definida (Leit3o & Alarc3o, 2006).

Embora, de acordo com autores supracitados, n3o exista nenhum modelo pr3 concebido que considere o desenvolvimento da profissionalidade docente como processo cont3nuo e num espa3o de interven3o aberto e reflexivo, N3voa (1991) aponta para a exist3ncia de dois grandes grupos de modelos de forma3o de professores:

(i) “os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universit3rio, escolar), organizados a partir de uma l3gica de racionalidade cient3fica e t3cnica, e aplicados aos diversos grupos de professores” (p. 21);

(ii) e os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interactivo reflexivo), que partem de uma reflex3o contextualizada para a montagem dos dispositivos de forma3o cont3nuo, no quadro de uma regula3o permanente das pr3ticas e dos processos de trabalho” (p. 21).

Segundo Vieira (2003), a forma3o de professores pensada e desenvolvida atrav3s de um modelo transmissivo de conhecimentos, em que o professor assiste 3s atividades de forma3o, 3, atualmente, pouco defens3vel, uma vez que existe uma insist3ncia na forma3o de professores “reflexivos, investigadores das suas pr3prias pr3ticas, o que implica o planeamento de problemas e n3o de solu3o3es pr3-estabelecidas, ent3o, o professor tem que participar na sua pr3pria forma3o” (p. 122). Assim, segundo Jim3nez (1998) e Vieira (2003), os planos de forma3o dever3o ser flex3veis, adaptados aos projetos e necessidades dos diferentes docentes e centros de forma3o.

Pórlan (2002) partilha da mesma opinião e afirma que os modelos tradicionais quando “submetidos a um contraste significativo e funcional com conhecimentos e experiências mais coerentes com os resultados da investigação educativa, podem surgir modelos de ensino aprendizagem mais conscientes, complexos e evoluídos, capazes de sustentar uma prática inovadora e realmente profissionalizada” (pp. 273-274).

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 concepções alternativas, que também ocorrem nas crianças e da importância dessas concepções na aprendizagem.

Esta perspetiva enraíza-se nas teorias de Vygotsky (1998) e sublinha que o conhecimento é construído socialmente e mediado pelo contexto sociocultural.

De acordo com Afonso, Morais e Neves (2002) a formação de professores, segundo as ideias de Vygotsky, é concebida como “uma contínua e dialética 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” (p. 132). Os modelos de formação que privilegiem 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 os professores questionam as suas concepções e as suas 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 (Pórlan, 2002).

São vários os estudos, como os de Schön (1987), Zeichner (1993), Silva (2000), Vieira (2003) e Cardona (2006), que apontam para a valorização da prática profissional dos docentes e destacam a sua importância na construção de saberes, na estruturação da identidade profissional, no desenvolvimento profissional e na construção social e cultural.

Zeichner (1993) afirma que não se deve entender a reflexão apenas como processo individual do professor, o que limitaria o seu desenvolvimento profissional, mas como prática social, criando condições que visam a mudança institucional e social, consubstanciada na análise crítica do contexto pelo educador.

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.

Enquadramento Legal da Formação na ESE de Bragança

A formação de educadores/professores foi profundamente afetada pelo chamado 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. 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 respectivos 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 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 (FEG), a formação na área da docência (FAD), a formação em didáticas específicas (DE) e a iniciação à prática profissional (IPP). 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 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 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 FEG apenas estão atribuídos 5 a 10 ECTS.

A componente de 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 IPP inclui “a observação e colaboração em situações de educação e ensino” (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 ESEB têm funcionado a LEB, aprovada pela Portaria n.º 1618/2007, de 24 de dezembro, 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.

Na LEB há duas unidades curriculares dedicadas à iniciação à prática profissional, *IPP 1* e *IPP 2*, correspondentes a 15 ECTS, 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 reflexão sobre situações e problemas emergentes dessa prática, como foi referido.

A FEG e a formação em DE 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 FAD 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 ESEB desde 2007, que é objeto deste estudo.

Metodologia do Estudo

O estudo 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 com 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. Neste sentido nesta fase do estudo descrevemos o grau de satisfação dos alunos da ESEB relativamente à LEB.

Para recolha de dados recorreremos 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).

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 e Ferreira (1998), Hill e 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, inicia-se o questionário com um texto a informar 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, uma vez que estas são 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. Não foram considerados os alunos de 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico, por duas razões: poucos desses alunos são provenientes da LEB; o contacto presencial com esses alunos é mais difícil pois, encontrando-se a realizar a Prática de Ensino Supervisionada, por vezes em localidades afastadas de Bragança, a sua reunião na ESE era esporádica na altura em que o questionário foi disponibilizado.

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.

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

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

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, de acordo com a organização do supracitado questionário.

Caracterização 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 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico são, maioritariamente, do sexo feminino (87,8%). Esta situação é comum na profissão docente, nomeadamente, nos primeiros anos de escolaridade.

Verificamos que os alunos inquiridos têm idades compreendidas entre 18 e 35 anos. O quadro n.º 2 apresenta a distribuição dos alunos em função da idade.

Quadro n.º 2: Distribuição dos alunos por idade

| Idade | Frequência | % |
|----------------|-------------------|--------------|
| 18 - 20 | 37 | 26,7 |
| 21 - 23 | 79 | 56,8 |
| 24 - 26 | 15 | 10,8 |
| ≥ 27 | 8 | 5,7 |
| Total | 139 | 100,0 |

A maior parte dos alunos apresentam idades entre os 21 e os 23 anos e apenas 8 alunos têm mais de 27 anos.

No que respeita ao concelho de residência dos alunos, 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 3.

Quadro n.º 3: Distribuição dos alunos por distrito de residência

| 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 |
| Viseu | 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 |

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 4.

Quadro n.º 4: Número de alunos por curso que frequentaram no Ensino Secundário

| 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 |

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 5.

Quadro n.º 5: Opção de ingresso na licenciatura

| 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 |

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

Salientamos o facto de os alunos terem esta opção 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 que concerne ao regime de frequência do curso apenas quatro são estudantes trabalhadores.

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.

Grau de satisfação relativamente ao curso de Licenciatura em Educação Básica

Relativamente à apreciação dos alunos em relação à organização e funcionamento do Curso de Licenciatura em Educação Básica as respostas são apresentadas nos quadros 6, 7 e 8.

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

| Escala de resposta Itens de avaliação | | 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 | | | | | | | |

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” como os que tiveram maior número de respostas classificadas em “satisfaz bem”.

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

| Escala de resposta Itens de avaliação | | 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 | | | | | | | |

Relativamente ao apoio dos professores e à sua preparação científica e pedagógica os alunos mostraram um grau de satisfação elevado, o maior número de respostas

encontram-se no nível 4 (satisfaz bem). No que refere ao regime de frequência e avaliação o grau de satisfação dos alunos é médio (satisfaz).

Quadro n.º 8: Grau de satisfação dos alunos em relação à organização e funcionamento do curso (cont.)

| Escala de resposta Itens de avaliação | 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 | | | | | | |

No que diz respeito à avaliação global do curso os alunos situam as suas respostas no nível 3 (satisfaz). No entanto, salientamos que há uma tendência para respostas de nível mais elevado (satisfaz bem) com 32%.

No que respeita ao número de Unidades curriculares que os alunos têm em atraso apresentamos os dados no quadro n.º 9.

Quadro n.º 9: UC em atraso em função do n.º de alunos

| N.º UC em atraso | Frequência | % |
|------------------|------------|--------------|
| Nenhuma | 106 | 76,3 |
| 1 UC | 19 | 13,7 |
| 2 UC | 6 | 4,3 |
| Mais de 2 UC | 7 | 5,0 |
| Não Respondeu | 1 | 0,7 |
| Total | 139 | 100,0 |

A maior parte dos alunos têm tido sucesso nas UC frequentadas. 13,7 % têm uma UC em atraso e 4,3 % duas.

Relativamente às condições da escola e do desenvolvimento do curso de LEB os alunos apresentaram as suas respostas de acordo com o quadro n.º 10.

Quadro n.º 10: Grau de satisfação dos alunos com as condições da escola e do desenvolvimento do curso

| 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 | | | | | | |

Numa leitura global do quadro verificamos que as respostas se situam no nível 3 e 4. Destaca-se o “apoio logístico à sua vida quotidiana” e a facilidade no acesso a equipamentos e meios.

A maior insatisfação reside no número de alunos por turma com 33% de resposta “não satisfaz” ou “satisfaz pouco”.

Pediu-se ainda, numa questão aberta, que, tendo presente a forma como está a decorrer ou decorreu o curso, os alunos enumerassem, por ordem de importância, os cinco aspetos que mais valorizavam e que os menos valorizavam.

Verificamos, que a maior parte dos alunos referiram apenas dois aspetos quer nos mais valorizados quer nos menos valorizados.

De seguida apresentamos, nos quadros 11 e 12, em categorias de análise, os dados que emergiram das respostas elaboradas pelos alunos no que respeita aos aspetos mais valorizados e aos aspetos menos valorizados, respetivamente.

Quadro n.º 11: Síntese, por categorias, das respostas dos alunos relativamente aos aspetos mais valorizados na LEB

| Categoria | Subcategorias | Indicadores | F. O |
|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-------------|
| Aspetos mais valorizados na LEB | Organização e estrutura do curso | Regime de Avaliação | 12 |
| | | Iniciação à Prática Profissional | 32 |
| | | Interação dos elementos da CE | 38 |
| | | Trabalho individual | 2 |
| | | Carga Horárias das UC | 16 |
| | Disponibilidade de recursos | Recursos disponíveis | 33 |
| | Formação | Diversidade de UC | 21 |
| | | Lecionação e organização | 25 |
| | | Ajuda dos Professores | 75 |
| | | Formação Cultural e ética | 7 |
| | | Preparação | 26 |
| | | Outra Formação | 7 |

Quadro n.º 12: Síntese, por categorias, das respostas dos alunos relativamente aos aspetos menos valorizados na LEB

| Categoria | Subcategorias | Indicadores | F. O |
|----------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|-------------|
| Aspetos menos valorizados na LEB | Organização e estrutura do curso | Regime de frequência e Horário | 53 |
| | | Regime de Avaliação | 4 |
| | | Iniciação à Prática Profissional | 48 |
| | | Trabalhos de grupo | 15 |
| | | N.º de alunos por turma | 23 |
| | | Duração aulas | 1 |
| | | Carga Horárias das UC | 51 |
| | Disponibilidade de recursos | Equipamentos (salas, espaços) | 11 |
| | | Apoio Social e Económico | 11 |
| | Formação | Conteúdos das UC | 29 |
| | | Aulas Prática | 14 |
| | | Tempo Professores | 11 |
| | | Preparação | 6 |
| | | Saídas profissionais | 5 |
| | | Relação entre a teoria e a prática | 7 |

No que respeita aos aspetos mais valorizados no curso de LEB os alunos referem o apoio prestado pelos professores. Valorizam, ainda, embora com um menor número de respostas, a interação que estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa.

Relativamente aos aspetos menos valorizados apontam, essencialmente, questões associadas à organização e estrutura do curso, nomeadamente: o regime de frequência e o horário; a carga horária das UC's e a Iniciação à Prática Profissional.

Por último solicitamos aos alunos que apresentassem sugestões, que na sua opinião, poderiam contribuir para melhorar a formação da Licenciatura em Educação Básica.

Dos 139 alunos inquiridos, 124 apresentaram sugestões. No quadro seguinte, quadro n.º 13, apresentamos os resultados da análise das respostas dos alunos.

Quadro n.º 13: Síntese, por categorias, das respostas dos alunos relativamente a sugestões para melhorar a formação na LEB

| Respostas dos alunos | F.O. |
|---|-------------|
| Iniciação à Prática Profissional | 51 |
| N.º de alunos por turma | 15 |
| Mais recursos de apoio ao estudo | 7 |
| Mais aulas práticas e menos teórica | 13 |
| Rever os conteúdos de algumas UC | 13 |
| Valorizar mais os conteúdos para a Educação Pré Escolar | 11 |
| Alterar o plano de estudos | 20 |
| Carga horário por semestre e por UC | 17 |
| Regime de faltas | 13 |
| Demasiados trabalhos em grupo | 1 |
| Regime de avaliação | 1 |
| Outros | 6 |

Pela leitura do quadro verificamos que um elevado número de alunos anota como sugestão para melhorar a formação na LEB um maior número de horas dedicado à Iniciação à Prática Profissional. Sugerem, ainda, algumas mudanças ao plano de estudos e alterações na carga horária da LEB por semestre e por UC.

Discussão dos resultados

Numa altura particularmente difícil para a profissão docente, quer ao nível das colocações quer ao nível da valorização e reconhecimento social da profissão, os resultados obtidos mostraram que ser educador/professor continua a ser uma opção para muitos jovens - recorde-se que mais de metade das respostas apontaram a LEB como 1.ª opção.

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.

Que apreciação fazem então estes alunos do Curso de Licenciatura em Educação Básica? No que respeita à organização e funcionamento do curso os alunos mostram-se, globalmente satisfeitos: a maioria das respostas situa-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, nomeadamente no que respeita à carga horária, ao regime de frequência e ao horário praticado.

A componente 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 consideram a prática como espaço de articulação e núcleo central da sua formação. Também revelam algum desconhecimento das limitações legais da estrutura curricular ao proporem alterações do plano de estudos no sentido de um reforço da IPP. Referem ainda a distribuição da carga horária por UC como um aspeto a rever.

Um dos aspetos mais valorizados é a formação cultural, social e ética adquirida, que os alunos valorizam com nível 3 e 4 (48 e 40% de respostas, respetivamente). A formação na área da docência é aquela em que os alunos apresentam mais respostas negativas- 15% de respostas de nível 2.

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, e também a formação científica e pedagógica dos professores e, em particular, o seu apoio.

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

Conclusões

Mais do que conclusões, a análise preliminar 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 mais 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.

Um dos aspetos positivos que os alunos referem é a qualidade da formação nas suas diversas vertentes, realçando a componente cultural e ética.

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, baseada no sócio-construtivismo, tem contribuído para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

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 bibliográficas

- 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, interacção 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.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- 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 1.º 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: Almenjandrello. Disponível em <http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/EICuestionario.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 & Sociedade*, 21(72), 89-109.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vieira, R. M. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.
- 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.
- Portaria n.º 1618/2007 de 24 de dezembro de 2007 – Curso de Licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Bragança.