

EXPECTATIVAS E RECEIOS DOS ALUNOS RELATIVAMENTE AO ESTÁGIO UM ESTUDO CENTRADO NA LICENCIATURA EM ENSINO DE FÍSICA E QUÍMICA DA UNIVERSIDADE DO MINHO[§]

(Prospective teachers' expectations and fears towards teaching practice: A study focusing on the undergraduate program for Physics and Chemical Education at the University of Minho)

Esmeralda Esteves

Laurinda Leite

Instituto de Educação e Psicologia

Universidade do Minho

eazevedo@iep.uminho.pt

lleite@iep.uminho.pt

Resumo

O objectivo geral desta investigação é relacionar as razões que levaram os alunos a frequentar e permanecer na Licenciatura em Ensino de Física e Química, Universidade do Minho – Portugal, com as suas expectativas e receios relativamente ao estágio pedagógico integrado neste curso de graduação. Os dados foram recolhidos através de um questionário aplicado a 117 alunos do 4º ano deste curso de formação de professores. Os resultados sugerem que os alunos estão satisfeitos com o curso mas apresentam vários receios face ao estágio, embora sintam que este lhes poderá proporcionar aprendizagens importantes para o desempenho da função docente.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, estágio pedagógico, ensino de Física e Química

Abstract

This paper aims to relate the reasons that led students to enter and to remain in the *Licenciatura* (a five year undergraduate program) in Physics and Chemical Education, University of Minho – Portugal, to their expectations and fears towards teaching practice. Data were collected from 117 fourth year students by means of a questionnaire. The results indicate that students are satisfied with the program although they show several fears towards teacher training. Nevertheless, they believe that teacher training will give them the opportunity to learn about issues that are relevant to teacher professional practice.

Keywords: Pre-service teacher education, teaching practice, Physics and Chemical Education

Introdução

As constantes e rápidas mudanças que se verificam nos nossos dias, em domínios tão diversos como a ciência e a tecnologia, a economia e as relações internacionais ou o ambiente e o clima, trouxeram para o centro da agenda o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Este conceito, aceite pelos currículos portugueses (DEB, 2001; ME, 2003), tem importantes implicações ao nível do conceito de qualidade da educação e, conseqüentemente, ao nível da formação de professores (Porlán, 2002; Flores & Shiroma, 2003). Actualmente, mais do que serem capazes de ensinar, os professores precisam ser capazes de ensinar a aprender. Neste contexto, a formação de professores precisa promover o seu desenvolvimento, não só no domínio profissional mas também nos domínios social e pessoal (Bell & Gilbert, 1996).

Apesar de, no ensino, não haver uma única maneira de fazer as coisas (Loughran, 1996), um bom professor não pode ter, simplesmente, um bom domínio científico dos assuntos que lecciona. A

[§] Trabalho apresentado no II Encontro Iberoamericano sobre Investigação Básica em Educação em Ciências, Burgos, Espanha, setembro de 2004. Aceito para publicação na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências após novo processo de arbitragem.

complexidade e os desafios que se colocam ao acto de ensinar fazem com que os professores precisem possuir uma vasta gama de competências (Gil-Pérez, 1991) e conhecimentos (Shulman, 1986), de entre os quais se salienta o conhecimento pedagógico do conteúdo, uma componente chave do conhecimento dos professores (Halim & Meerah, 2002). Este tipo de conhecimento, relacionado com a capacidade de seleccionar a melhor forma de ensinar um dado assunto a alunos com dadas características num dado contexto (Shulman, 1986), é um tipo de conhecimento complexo que integra diversos outros conhecimentos, de natureza teórica e prática, e que, por isso, é melhor desenvolvido em contextos práticos de sala de aula. Acresce ainda que, não tendo os estagiários consciência de algumas componentes do conhecimento pedagógico do conteúdo (Halim & Meerah, 2002), na formação de um professor, o estágio pedagógico é o momento por excelência para o desenvolvimento deste tipo de conhecimento.

A Formação de Professores em Portugal e as Licenciaturas em Ensino

Até à década de 70 não existiam, em Portugal, cursos de graduação específicos para a formação profissional de professores do ensino secundário (Lima *et al.*, 1995). A profissionalização era conseguida, após a frequência de um curso superior na área das humanidades, das ciências, da engenharia, etc., através, nomeadamente, da frequência de disciplinas pedagógicas e da realização de um estágio pedagógico ou de um exame.

Nos anos setenta, a falta de professores e a convicção de que é possível *ensinar a e aprender a* ensinar levaram à criação, em algumas universidades portuguesas (nomeadamente, na Universidade do Minho), de cursos de graduação “que visavam a construção de um perfil de formando especificamente orientado para o desempenho de funções docentes no ensino secundário” (Conselho Académico, 2003). Estes cursos começaram por ter uma duração de quatro anos, conferindo o grau de Bacharel e habilitando para a docência nos níveis mais baixos do ensino secundário (10-12 anos). Nos finais dos anos 70, e especialmente nos casos em que os cursos estavam orientados para a formação de professores que leccionariam a partir do 7º ano de escolaridade (12 anos em diante), estes cursos passaram a ter a duração de cinco anos, conferindo o grau de Licenciado e habilitando para a docência em todo o ensino secundário.

O perfil de formando então desejado fez com que nos currículos destes cursos coexistissem, desde o seu início, diferentes componentes de formação que correspondiam a distintas dimensões que se entendia serem relevantes para um desempenho profissional adequado: a dimensão do conhecimento disciplinar especializado, a dimensão do conhecimento educacional e a dimensão da prática pedagógica (Lima *et al.*, 1995). Neste “modelo integrado” de formação de professores, centrado na universidade (Flores & Shiroma, 2003), o auge da integração é atingido no último ano, após a parte lectiva (inicialmente de três anos e mais tarde de quatro anos), com um Estágio Pedagógico (anual), realizado numa escola. Aos estagiários são atribuídas turmas próprias onde exercem a docência, facto que lhes confere um duplo estatuto: são alunos, perante a universidade onde frequentam o programa de graduação, e são professores, perante a escola onde realizam estágio. Os estagiários são orientados e avaliados, no mínimo, por dois supervisores: um pertencente à instituição formadora e outro pertencente à escola onde decorre o estágio. Como salienta Couto (1998), a função dos supervisores da universidade é orientar cientificamente os estagiários enquanto que a dos supervisores da escola (professores profissionalizados da disciplina correspondente ao curso de graduação do estagiário) é assegurar a orientação pedagógico-didáctica dos mesmos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986 (Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), e o Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores e Professores (Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro), evidenciam a opção por um Modelo Integrado de formação de

professores, o qual concilia a formação no conteúdo a ensinar com a formação em ciências da educação e com a prática pedagógica, reconhecendo assim os de formação de professores que haviam sido criados na década de 70, reconhecendo assim os novos cursos de formação de professores criados na década de 70. De facto, aquela lei afirma, no seu artigo 30º (capítulo 4º), que a formação de educadores e professores deve assentar, entre outros, nos seguintes princípios:

- “a) Formação inicial [...] proporcionando [...] a informação os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
[...]
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
[...]
- g) Formação que favoreça a investigação e a inovação, nomeadamente em relação com a actividade educativa.”

Também o Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores e Professores reconhece não só os cursos de formação inicial de professores mas também o grau de Licenciado em Ensino como conferindo qualificação profissional para a docência, quando no nº1 do artigo 8º refere que:

“A qualificação profissional de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário é adquirida através da frequência, com aproveitamento de cursos específicos de formação inicial, ministrados em escolas superiores ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito”.

No entanto, em Portugal continuam a coexistir actualmente os dois “sistemas” de formação de professores para o 3º ciclo do Ensino Básico (12-14 anos) e para o Ensino Secundário (15-17 anos). Num deles, os estudantes de graduação obtêm um grau (Licenciatura) numa dada área do saber e depois entram num programa de formação específica para a docência que, após o estágio, os habilita para a profissão docente; no outro, os programas de graduação têm como objectivo a formação de professores, e por isso incluem o estágio pedagógico (Ralha *et al.*, 1996).

Apesar de terem sido reformulados em 1983, os cursos de Licenciatura em Ensino da Universidade do Minho mantiveram o seu tipo de estrutura fundamental, a qual, não só se impôs a outras Universidades Portuguesas (Lima *et al.*, 1995), como também conduziu a níveis elevados de sucesso, medido quer pela elevada procura destes cursos quer pelo bom acolhimento que os seus profissionais têm tido no mercado de trabalho (Conselho Académico, 2003). No entanto, as orientações europeias, nomeadamente a declaração de Bolonha, interferem com estes cursos, apontando, para uma diminuição da sua duração e para a organização de cursos de banda larga, de modo a facilitar a mobilidade dos alunos durante a graduação. Acresce ainda que os cursos de formação de professores enfrentam actualmente dificuldades derivadas das condições sociais, educativas, económicas e políticas que se vivem nos nossos dias, especialmente no nosso país. Esta “crise” traduz-se, essencialmente, na falta de candidatos aos cursos e na dificuldade dos recém licenciados em encontrar o primeiro emprego.

A Licenciatura em Ensino de Física e Química, na Universidade do Minho, e o respectivo estágio pedagógico

A Licenciatura em Ensino de Física e Química (LEFQ), na Universidade do Minho (<http://www.ecum.uminho.pt/licenciaturas/LFQ>), iniciou-se em 1978 e inclui as seguintes componentes de formação: Física, Química, Educação (abrangendo disciplinas gerais e Metodologia do Ensino de Física e Química), Matemática, Informática e Estágio Pedagógico. O Regulamento Interno do estágio pedagógico desta Licenciatura encontra-se disponível em <http://www.ecum.uminho.pt/LFQ/index.htm>. Até há dois anos foi uma das licenciaturas melhor

sucedidas (com elevadas classificações de entrada e altas taxas de empregabilidade) da Universidade, mas está actualmente a sentir a “crise” acima mencionada. Na verdade, e como mostra o relatório elaborado pela Associação de Antigos Estudantes da Universidade do Minho (AAUM, 2002), até há dois anos, todos os alunos que completaram a LEFQ, na Universidade do Minho, e que pretendiam leccionar Ciências Físico-Químicas, encontraram uma colocação numa escola básica ou secundária. Contudo, nos dois últimos anos a situação alterou-se, sendo conhecidos vários casos de subemprego. Este facto parece ter contribuído para a descida das classificações de entrada e para o não preenchimento das vagas disponíveis em 2002/2003 e 2003/04, e pode interferir com as expectativas dos alunos que iniciaram o curso antes de se começar a fazer sentir a falta de emprego para os recém Licenciados em Ensino.

Os saberes adquiridos pelos futuros professores durante os quatro primeiros anos ganham significado efectivo no ano de estágio na medida em que se articulam com vista ao *fazer*, sendo que, como defendem Freitas & Villani (2002), na formação inicial o primeiro contacto com esse *fazer* dá-se no estágio. Contudo, alguns autores identificam várias dificuldades nos estágios da formação inicial. Assim, segundo Pacheco (1995), o estágio pedagógico pode ser visto como um múltiplo processo de conflitos universidade/escola, estagiários/estagiários, estagiários/professores e estagiários/orientadores. Por seu lado, Flores e Shiroma (2003) argumentam que, no caso português, a entrada no estágio é marcada por descontinuidades e fragmentação que podem pôr em causa a desejada continuidade e integração de conhecimentos. Segundo Beach e Pearson (citados por Bejarano & Carvalho, 2003), os futuros professores, ao observarem a realidade do seu trabalho apoiados nas suas crenças e especialmente se houver desfasamento entre as crenças e o contexto de trabalho, podem desenvolver conflitos ou preocupações educacionais de quatro tipos:

Conflitos pessoais nas relações com alunos, professores e administradores da escola;
 Conflitos de instrução, relacionados com questões relativas ao ensino e ao currículo;
 Conflitos de papel, associados à transição de aluno para professor;
 Conflitos institucionais, decorrentes da formação prévia que lhes foi facultada na universidade e das complexidades e políticas educativas.

Aparentemente, no estágio do curso em causa estes problemas, a existirem, não têm efeitos práticos fortemente negativos, pois constata-se, não só que, normalmente, não há reprovações, mas também que as classificações de estágio têm vindo a subir ao longo dos últimos anos, sendo mais elevadas que as classificações médias dos quatro anos anteriores. Todavia, a conflitualidade do estágio acima referida pode estar associada à ambiguidade do estatuto do estagiário, à novidade das funções que os estagiários têm que exercer, à avaliação permanente a que estão sujeitos e ainda ao facto de a classificação de estágio ter um peso elevado (um terço) na classificação final da graduação. No entanto, o facto de os estagiários encararem o ano de estágio como um desafio que importa vencer pode levá-los a adoptar diversas estratégias, que assumem como válidas, para garantirem o nível de êxito desejado, mas que podem por vezes não ser as mais eficazes para tal fim. A título ilustrativo note-se que Freitas e Villani (2002) identificaram na literatura e encontraram suporte empírico para diversos comportamentos de estagiários principiantes que se traduzem em resistências que dificultam a formação no ano de estágio: resistência à aprendizagem e à mudança de práticas, concepções e atitudes, mudanças essas necessárias à adopção de “novas” práticas; resistência a uma nova forma de se relacionarem com os professores, de questionarem as práticas a que foram submetidos e de usarem a teoria para analisar e fundamentar as suas opções práticas, condições que seriam necessárias para se poderem tornar responsáveis pelas suas escolhas; resistência à reflexão na acção e sobre a acção e ainda à reflexão sobre a reflexão na acção, reflexão essa que contribuiria para se tornarem profissionais autónomos; resistência à metacognição, que levaria à compreensão da prática pessoal efectiva; resistência à emergência da subjectividade, que conduziria à autonomia nas escolhas.

O processo de avaliação dos cursos de formação inicial de professores evidencia um desfasamento entre as metas da formação de professores e o modo como têm sido postas em prática na Universidade do Minho, assim como em outras universidades portuguesas. Segundo Canário (2002), anular esse desfasamento requer que o estágio seja encarado como um processo de intervenção nas escolas, que se traduza em algum benefício para estas (professores melhor qualificados) e que forneça às universidades *feedback* útil para a reestruturação dos programas de formação de professores.

Objectivos

Num momento em que, devido às orientações europeias, nomeadamente à Declaração de Bolonha, é necessário repensar a LEFQ, torna-se pertinente recolher o máximo de informação possível acerca do que os alunos pensam sobre o curso e sobre as suas diversas componentes, de modo a ter esses dados em conta quando se iniciar o processo de reformulação do curso e do respectivo estágio pedagógico. Assim, o objectivo geral desta investigação é relacionar as razões que levaram os alunos a frequentar e a permanecer na LEFQ com as suas expectativas e receios relativamente ao estágio pedagógico integrado neste curso de graduação.

Metodologia

A investigação descrita neste texto envolveu 117 alunos do quarto ano da LEFQ da Universidade do Minho. Este ano curricular do curso foi seleccionado pelo facto de os respectivos alunos se encontrarem no final da parte lectiva e, simultaneamente, muito próximos da entrada no estágio. Na tabela 1 apresenta-se uma caracterização dos participantes no estudo. Como se pode constatar, a maioria dos sujeitos são do sexo feminino, dado que é concordante com as características dos professores de Ciências Físico-Químicas portugueses. À data de recolha de dados, cerca de 60% dos participantes no estudo tinham 21 ou 22 anos de idade, ou seja, a idade normal para este ano do curso. Os restantes cerca de 40% estavam um (12%) ou mais (27%) anos atrasados.

Tabela 1: Características dos participantes no estudo

(N=117)

Características		f	%
Género	Masculino	22	18.8
	Feminino	95	81.2
Idade	21 anos	37	31.6
	22 anos	32	27.4
	23 anos	14	11.9
	>23 anos	32	27.4
	Não responde	2	1.7

Os dados necessários à consecução do objectivo da investigação foram recolhidos através da técnica de inquérito por questionário, por se considerar que ela permite aos alunos expressar as suas ideias mas manter o anonimato, e, assim, evitar que eles sintam essa expressão como uma ameaça com eventuais efeitos no ano de estágio. A fim de minimizar as desvantagens apontadas à técnica de inquérito por questionário (Ghiglione & Matalon, 1997) bem como a questionários usados em outras avaliações do curso (questionários fechados, com itens escalares), optou-se por um questionário composto por perguntas de resposta aberta, de modo a permitir aos respondentes apresentar as suas razões e expressar as suas opiniões. Para além de dados pessoais, o questionário, elaborado para o efeito, permitia recolher dados sobre as razões da entrada e permanência no curso, a satisfação com o curso, os receios relativamente ao estágio e as expectativas relativamente à profissão.

A recolha de dados teve lugar em 2002/03 e 2003/04, no último semestre lectivo do curso, tendo o questionário sido aplicado por uma das autoras e respondido pelos alunos em situação de

exame.

Fez-se um tratamento quantitativo dos dados, tendo a análise das razões, justificações e sugestões apresentadas pelos alunos sido efectuada com base em categorias definidas *a posteriori*, de modo a maximizar a adequação destas aos dados obtidos.

Apresentação e análise de resultados

Razões de ingresso e permanência no curso

Para mais de 80% dos alunos participantes no estudo, a LEFQ na Universidade do Minho era o curso em que desejavam ingressar (tabela 2).

Apenas 15% dos alunos afirmaram ter entrado neste curso por ter sido aquele em que conseguiram entrar.

As razões avançadas pelos 96 alunos que tiveram sucesso na sua tentativa de ingressar no curso em questão e que, portanto, desejavam, têm a ver com o facto de gostarem de Física e Química e/ou de ensinar (tabela 2). Curiosamente, as boas perspectivas de emprego (como professor de Física e Química) existentes à data de ingresso no curso não parecem ter influenciado muito este subgrupo de alunos, na medida em que apenas 4.2% destes alunos referem este aspecto como a razão determinante da sua opção. Também a proximidade geográfica parece ter tido pouca importância no momento da escolha do curso, factor que apenas influenciou 3.1% dos alunos. Este dado retira força à crítica negativa efectuada pela Comissão de Avaliação Externa do curso, baseado no facto de a proveniência geográfica dos alunos estar limitada às regiões próximas de Braga. De facto, os alunos parecem escolher o curso em causa na universidade em questão por razões científicas e pedagógicas e não por razões de conveniência.

Tabela 2: Razões para o ingresso e a permanência no curso

(N=117)

<i>Razões do Ingresso no curso</i>		<i>Razões da preferência/ permanência no curso</i>	
Curso...	%	Razões	%
Desejado (n=96)	82.1	gosto pela Física e Química	72.9
		gosto pelo ensino	72.9
		influência de professores, pais e outros familiares	13.5
		boa perspectiva de emprego	4.2
		proximidade de casa	3.1
Possível (n=18)	15.4	acabou por gostar do curso	61.1
		corresponde à segunda opção	22.2
		gosto pelo ensino	22.2
		proximidade de casa	11.1
		ficou por comodidade	11.1
		boa perspectiva de emprego	5.6
		influência de familiares	5.6
Não responde (n=3)	2.5		

A maior parte (61.1%) dos 18 alunos para quem este curso foi o curso possível acabaram por gostar dele e por nele permanecerem. O facto de, para alguns destes alunos, ser o curso correspondente à segunda opção e de gostarem de ensinar fez com que eles permanecessem. Ilustra-se, de seguida, estas três razões com extractos de respostas do questionário:

“não foi a minha primeira escolha, fiquei, pois queria um curso relacionado com Química...comecei a gostar também da Física....e a perspectiva de leccionar é algo que anseio.” (A 49)

“porque me entusiasmou as disciplinas e aquilo que fui abordando em todas elas...” (A 71)

“porque não entrei em Farmácia, tendo entrado na segunda LEFQ. Nota: só coloquei duas opções.”

(A 50)

“porque era a segunda opção e porque achei interessante.” (A 18)

“porque apesar de tudo o ensino cativa-me...” (A 15)

“o curso acabou por me cativar...e o facto de poder controlar uma sala de aula fascina-me” (A 115)

Quando questionados sobre se alguma vez pensaram abandonar o curso, 51.3% dos participantes no estudo responderam que nunca consideraram tal hipótese, mas 47.9% afirmaram que chegaram a pensar mudar de curso. Na tabela 3 apresenta-se uma síntese das razões que levaram estes alunos a pensar mudar de curso.

Tabela 3: Razões que levaram alguns alunos a pensar mudar de curso

<i>Razões apresentadas pelos alunos</i>	<i>%</i>
elevado grau de dificuldade do curso	50.0
disciplinas/matérias desinteressantes	26.8
falta de qualidade dos professores	19.6
falta de perspectiva de emprego	17.9
carga de trabalho / carga horária excessivamente elevada	16.1
falta de vocação para o ensino	8.9
má estruturação do curso	7.1
falta de bases científicas para este curso	5.4
pouco reconhecimento do estatuto de professor	3.6

(N=56)

Como se pode constatar, a razão que afectou um maior número de alunos foi a elevada dificuldade do curso. Citam-se extractos de respostas que testemunham esta ideia:

“porque o curso é muito abrangente, temos matemática, física, química e pedagógicas...é um curso bastante difícil.” (A 83)

“...o curso tem um grau de dificuldade elevado...” (A 15)

“...senti grandes dificuldades em concluir e estudar para certas cadeiras...” (A 17)

Há também alunos que referem a excessiva carga de trabalho que o curso acarreta, o que terá a ver, entre outros, com a sua elevada carga horária semanal (próxima das 30 horas por semana).

“devido à elevada carga horária, excesso de trabalho ...” (A 40)

“...curso muito complicado a nível científico e a carga de trabalho é muita...” (A 80)

“...é muito complicado conciliar família e curso devido à carga horária excessiva” (A 115)

Note-se que esta carga horária é também apontada como excessiva nos relatórios de avaliação do curso e como necessitando redução, a fim de se tornar compatível com as orientações europeias para os cursos de graduação.

Satisfação com o Curso

A maioria dos alunos (87.2%) afirmaram que estão satisfeitos por terem entrado e permanecido no curso de LEFQ da Universidade do Minho (tabela 4).

Tabela 4: Satisfação por ter entrado e permanecido na LEFQ

(N=117)

<i>Satisfação</i>		<i>Razões</i>	
Nível de satisfação	%	Razões apresentadas	%
Sim (n=102)	87.2	gosto pelo ensino	41.2
		curso bom /interessante	41.2
		gosto pela Física e Química	7.8
		boas saídas profissionais	5.9
Não (n=12)	10.6	má perspectiva de emprego	41.7
		falta de vocação para ensinar	41.7
		inadequação do curso ao ensino	33.3
		elevada dificuldade/exigência do curso	16.7
		aprendizagem mecanicista	8.3
Mais ou menos (n=2)	1.7	só após o estágio será possível fazer uma avaliação adequada	50.0
		incerteza relativamente às condições de exercício da profissão	50.0
Não responde (n=1)	0.8		

O facto de pensarem que gostarão de ensinar e o interesse e a qualidade do curso são as principais razões que levam os alunos a sentirem-se satisfeitos com a LEFQ. Apresenta-se, a título ilustrativo, alguns extractos de respostas que evidenciam estas duas razões:

“...sinto-me pronta e com vontade de dar aulas ...” (A 46)

“...porque aprendi e alarguei os meus conhecimentos sobre áreas que acho interessantes...” (A 37)

“...ensinar aos meninos vai ser engraçado...” (A 115)

“...adorei os primeiros quatro anos, porque acho que me preparou bem...” (A 116)

As más perspectivas em termos de emprego e a falta de vocação para ensinar são as principais razões apontadas para a não satisfação de um pequeno subgrupo de alunos com o curso. Seguem-se extractos de respostas que testemunham estas ideias:

“porque o ensino neste momento não dá garantias, as colocações estão más” (A 34)

“porque há professores a mais” (A 63)

“cada vez mais tenho a certeza que não diz com o que realmente gostaria de fazer, nunca pretendi leccionar, porque não gosto e nunca foi o meu sonho dar aulas” (A 59)

“penso que definitivamente não tenho perfil para ser professora” (A 54)

Expectativas e receios relativamente ao estágio

A tabela 5 apresenta uma análise das expectativas e receios dos participantes neste estudo em relação ao estágio, tendo em conta a satisfação destes com o curso.

Da análise desta tabela ressalta que um elevado número de alunos, tanto dos que estão (42.2%) como dos que não estão (41.7%) satisfeitos com o curso, apontam como principal expectativa a de o estágio ser bastante trabalhoso. Outra expectativa apresentada por cerca de 25% dos alunos satisfeitos com o curso tem a ver com aprender a ser professor. Apresentam-se de seguida alguns extractos de respostas dadas pelos alunos ao questionário, que focam este aspecto:

“estou ansiosa..., é um ano que se vai aprendendo muito tanto a nível pedagógico como a nível científico.” (A 113)

“...é a preparação para a nossa vida activa...um ano com muito trabalho, mas que me irá preparar para ser uma boa professora.” (A 67)

“espero que seja um ano onde aprenda muito sobre como estar dentro de uma sala de aula, como falar ou estar com os alunos...” (A 25)

Tabela 5: Expectativas e receios relativamente ao estágio

(N=117)

<i>Satisfação do curso</i>		<i>Expectativas e receios relativamente ao ano de estágio</i>			
Nível de satisfação	%	Expectativas apresentadas	%	Receios apresentados	%
Sim (n=102)	87.2	será bastante trabalhoso	42.2	não conseguir cativar os alunos	54.9
		permitirá aprender a ser (bom) professor	24.5	cometer erros científicos	43.1
		permitirá cativar/formar os alunos	19.6	medo dos orientadores	26.5
		servirá para verificar se tem vocação para ensinar	14.7	verificar que não gosta de ensinar	26.5
		servirá para ganhar experiência para o futuro	14.7	falta de colaboração dos colegas de estágio	11.8
Não (n=12)	10.6	será bastante trabalhoso	41.7	não conseguir cativar os alunos	66.7
		permitirá cativar/formar os alunos	25.0	cometer erros científicos	50.0
		servirá para ver se gosta de ensinar	16.7	constatar que não gosta de ensinar	33.3
		não respondeu	25.0	medo dos orientadores, da escola e do grupo	33.3
Mais ou menos (n=2)	1.7	servirá para aprender a ser um bom professor	50.0	não conseguir cativar os alunos	50.0
		não tem	50.0	não ser bom professor	50.0
Não responde (n=1)	0.8	não tem	100.0	não conseguir cativar os alunos	100.0

De salientar que a ideia de cativar e/ou formar alunos é outra das expectativas apresentadas quer pelos satisfeitos com o curso (19.6%) quer pelos não satisfeitos (25%). Ilustra-se, de seguida, esta expectativa com alguns extractos de respostas dadas ao questionário:

“poder ajudar os outros, além de transmitir conhecimentos científicos também transmitir-lhes outros valores nomeadamente atitudes, valores...” (A 99)

“...ensinar, conviver com os alunos e ajudar estes a crescer como pessoas...” (A 98)

“...espero que os meus alunos me respeitem...formar bons cidadãos” (A 69)

“...fazê-los gostar mais da Física e Química, cativar os alunos” (A 70)

Ressalta ainda da análise da tabela 5 que os receios estão directamente relacionados com as expectativas apresentadas pelos alunos relativamente ao estágio, uma vez que os aspectos que os motivam e sobre os quais esperam conseguir desenvolver conhecimentos e competências são também os que os preocupam mais, pois temem não alcançar o sucesso desejado.

Também se destaca que os receios apresentados são independentes da satisfação com o curso, pois eles repetem-se nos alunos satisfeitos e nos alunos insatisfeitos com o curso. A maioria dos participantes no estudo tem receio de não conseguir cativar os alunos durante o ano de estágio e afirmam que o factor indisciplina é algo que os preocupa. apresentam-se, de seguida, extractos de respostas que evidenciam este receio:

“muitos receios... o medo de não conseguir controlar a turma e não os conseguir cativar.” (A 61)

“...receio do comportamento dos alunos... receio de não conseguir cativar os alunos para a aquisição dos conhecimentos...” (A 35)

“...receio que os alunos não gostem de mim...” (A 48)

O facto de poderem cometer erros científicos é outro receio que uma grande parte dos alunos referenciou. Apresentam-se abaixo alguns extractos de respostas dos alunos às perguntas do questionário que evidenciam este aspecto:

- “ não conseguir tirar as dúvidas dos alunos...” (A 17)*
- “...não estar preparada cientificamente para tirar dúvidas inesperadas” (A 27)*
- “...tenho medo de falhar na parte científica” (A 46)*
- “...não encontrar repostas para as perguntas dos alunos” (A 94)*

O medo dos orientadores parece ser mais um dos receios que os alunos apresentam, como se ilustra de seguida.

- “...tenho medo do orientador...em vez de me ajudar me desmotive ainda mais” (A 85)*
- “...receio de ser avaliada pelos orientadores” (A 73)*
- “...com as aulas assistidas me bloqueie e corra tudo mal” (A31)*
- “um dos receios que mais tenho é o facto de não ter uma boa relação com os orientadores” (A 117)*
- “...não gostar dos métodos dos avaliadores (orientadores)” (A 92)*
- “...não concordar com os métodos dos orientadores e isso me prejudicar...” (A 17)*
- “apanhar orientadores que sejam menos bons quer pedagógica quer humanamente...” (A15)*

Em jeito de síntese, pode afirmar-se que os receios apresentados pelos alunos participantes neste estudo têm a ver com as relações interpessoais (professor-aluno e estagiário-orientador e estagiário-estagiário), com a função docente (vocação para o ensino) e com a formação prévia (nomeadamente ao nível dos conhecimentos científicos). Estes receios estão relacionados, respectivamente, com os conflitos pessoais, de instrução e institucionais referidos por Beach e Pearson (citado por Bejarano & Carvalho, 2003), respectivamente..

Análise prospectiva

Na tabela 6 apresenta-se a análise das ideias dos alunos relativamente ao seu futuro profissional como docentes. De salientar que nenhum aluno afirmou que não vai gostar de ensinar. A maior parte (78.9%) dos 90 alunos que pensam que vão gostar da profissão docente apontam como razão para tal o facto de poderem contribuir para a formação dos seus futuros alunos. Ilustra-se, de seguida, esta ideia com alguns extractos de respostas retiradas do questionário:

- “porque sempre gostei de ajudar os outros, de ensinar e de ver a evolução dos alunos, de comunicar.” (A 108)*
- “a possibilidade de poder formar indivíduos íntegros...” (A 13)*
- “porque adoro crianças, adoro educá-las, gosto de ensinar...” (A 47)*

Lidar com pessoas diferentes foi outra razão apontada, embora por um menor número de alunos. Exemplos de respostas dadas pelos 18,9% de alunos incluídos neste subgrupo são:

- “porque gosto de conhecer novas pessoas e de me relacionar com elas...” (A 40)*
- “trabalhar com crianças, adolescentes é muito estimulante...” (A 43)*

Tabela 6: Análise prospectiva sobre o exercício da profissão

(N=117)

<i>Análise prospectiva</i>		<i>Razões</i>	
<i>Gosto pela profissão</i>	<i>%</i>	<i>Razões apresentadas</i>	<i>%</i>
Sim (n=90)	76.9	contribuir para a formação dos alunos (científica e como cidadão)	78.9
		lidar com pessoas diferentes	18.9
		considerar que se trata de uma profissão dinâmica, desafiadora, não rotineira	17.8
		não respondeu	5.6
Talvez (n=27)	23.1	só depois de experimentar é que vai saber se gosta de ensinar	55.6
		depende dos alunos e/ou da escola que se encontrar	29.6
		se conseguir conciliar esta profissão com outra	11.1
		não respondeu	3.7
Não	0.0		

Dos 27 alunos que pensam que talvez venham a gostar da profissão, a maioria (55.6%) afirmaram que só depois de experimentar saberão se gostam, ou não, de ensinar.

“quando tiver um contacto directo com a escola é que saberei” (A 79)

“ainda não exerci essa função...” (A78)

“como ainda não experimentei ainda não tenho uma opinião bem formada.” (A 76)

Alguns membros deste subgrupo (29.6%) argumentam que gostar, ou não, de ensinar irá depender dos alunos e/ou da escola que vierem a encontrar.

“o facto de não me achar preparada para enfrentar uma turma deixa-me algumas dúvidas.” (A 104)

“se os alunos ajudarem, talvez goste de ser professora, se não ajudarem talvez não goste” (A 32)

“depende dos alunos que vou encontrar e das condições da escola...” (A 102)

Conclusões e implicações

Os resultados do estudo indicam que a grande maioria dos participantes vieram para a LEFQ por opção e estão satisfeitos com o curso, essencialmente porque pensam que vão gostar de ensinar e porque consideram que o curso é interessante e tem qualidade científica e pedagógica. Os poucos participantes que não estão satisfeitos com o curso apontam como principais razões para essa insatisfação a má perspectiva de emprego e a falta de vocação para ensinar, ou seja, razões que não estão directamente relacionadas com a natureza e o funcionamento do próprio curso.

No que respeita ao estágio, os alunos apresentam expectativas diversas, desde considerarem o ano de estágio como um ano bastante trabalhoso até esperarem que ele lhes propicie experiência para o futuro. Relativamente a receios, os participantes no estudo, independentemente da sua satisfação com o curso, apresentam receios relacionados com conflitos pessoais, conflitos associados ao ensino e ao currículo e relativos a conflitos institucionais. Verifica-se ainda que os receios e as expectativas recaem sobre os mesmos assuntos.

Apesar da avaliação positiva que os alunos fazem do curso, verifica-se que eles consideram o ano de estágio fundamental para aprenderem a ser professores. De facto, como referimos na Introdução, o estágio é um contexto por excelência para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, elemento fundamental do conhecimento dos professores. Isto não significa que os quatro primeiros anos não possam ser melhorados, de modo a darem uma contribuição mais eficaz para o ano de estágio. De facto, um outro estudo (Leite & Esteves, no prelo), envolvendo o mesmo grupo de alunos, mostrou que estes gostariam de iniciar o contacto com as escolas antes do ano de estágio e que consideram o curso muito trabalhoso e com uma carga horária excessiva. De notar que estes dois últimos aspectos, por um lado, foram também referenciados no presente estudo,

pelos alunos que pensaram em mudar de curso e, por outro lado, são uma exigência decorrente da Declaração de Bolonha. Será, então, necessário, não só encontrar formas de concretizar tal alteração, sem pôr em causa a qualidade da formação facultada aos alunos, futuros professores, mas também criar condições que lhes permitam um contacto prévio com as escolas, de modo a contribuir para a diminuição dos receios apresentados por estes face ao ano de estágio.

No entanto, como defendem Loughran & Russell (1997), a formação inicial de professores, por mais longa e bem estruturada que seja, nunca será suficiente para facultar aos futuros professores todos os conhecimentos nem para desenvolver neles todas as competências que um professor precisa, podendo, apenas, ajudá-los a adquirir capacidades de análise dos processos de ensino e de aprendizagem que lhes permitam aprender *através de e com base nas* suas experiências, durante a formação inicial e ao longo da sua vida profissional.

Referências

- AAUM (2002). *Relatório “Inquérito aos licenciados da Universidade do Minho”*. Braga: AAUM.
- Bejarano, N. & Carvalho, A. (2003). Professor de Ciências, suas crenças e conflitos. *Investigações em Ensino de Ciências*, 8(3). (<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino>).
- Bell, B. & Gilbert, J. (1996). *Teacher development*. Londres: Falmer Press.
- Canário, R. (2002). Formação inicial de Professores: Que futuro(s)? – Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. In Afonso, N. & R. Canário, R. (Eds.). *Estudos sobre a situação de formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.
- Conselho Académico (2003). *Repensar a formação de professores na Universidade do Minho*. <http://www.cac.uminho.pt>.
- Couto, C. (1998). *Professor: O início da prática profissional*. Tese de Doutoramento (não publicada), Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Flores, M. & Shiroma, E. (2003). Teacher professionalisation and professionalism in Portugal and Brazil. *Journal of Education for Teaching*, 29(1), 5-18.
- Freitas, D. & Villani, A. (2002). Formação de Professores de Ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3). (<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino>)
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil Pérez, D. (1991). Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 69-77.
- Halim, L. & Meerah, S. (2002). Science trainee teachers’ pedagogical content knowledge and its influence on Physics teaching. *Research in Science & Technology Education*, 20(2), 215-225.
- Leite, L. & Esteves, E. (no prelo). A licenciatura em ensino de Física e Química na Universidade do Minho: Um estudo centrado na satisfação dos alunos. In *Actas do I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. La Pampa: Universidad Nacional de la Pampa, Argentina.
- Lima, L. et al. (1995). O modelo integrado 20 anos depois. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(2), 147-195.
- Loughran, J. & Russell, T. (1997). Meeting student teachers on their own terms. In Richardson, V. (Ed.). *Constructivist teacher education*. Londres: Falmer Press, 164-181.

- Loughran, J. (1996). *Developing reflective practice*. Londres: Falmer Press.
- ME (2003). *Documento orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Universidade do Minho.
- Porlán, R. (2002). La formación del profesorado en un contexto constructivista. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3). (<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino>)
- Shulman, L. (1986). Those who understand. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Ralha, E. *et al.* (1996). O 5º ano das Licenciaturas em Ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(1), 165-175.