



## Formação de professores: percepção de estudantes sobre a sua Formação

### Teacher training: students' perception of their training

Mónica Oliveira, Clara Craveiro, Brigitte Silva

\* Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da UP,

\*\*Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias,

\*\*\*Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

#### Resumo

Este estudo pretende refletir sobre a formação de professores conferida por um Mestrado em Educação Pré-escolar, incidindo sobre a perspetiva dos estudantes de uma Instituição de Ensino Superior. Recorreu-se a uma metodologia de investigação quantitativa através de um inquérito por questionário cujo objetivo foi analisar o que pensam os estudantes sobre a sua formação e o impacto desta no seu perfil profissional. Os dados recolhidos permitiram perceber o grau de satisfação que os estudantes têm em relação à formação facultada oferecendo informações de suporte à avaliação global do curso e ao delineamento de planos de melhoria formativa.

*Palavras-chave:* formação de educadores/professores, ensino superior, avaliação de ciclos de estudo, participação de estudantes

#### Abstract

This study intends to reflect on the training of teachers conferred by a Masters in Pre-school Education, focusing on the perspective of the students of a Higher Education Institution. A quantitative research methodology was used through a questionnaire survey whose objective was to analyse what students think about their education and its impact on their professional profile. The data collected allowed to perceive the satisfaction level that the students have in relation to the training provided offering information to support the overall evaluation of the course and the design of training improvement plans.

*Keywords:* Training of educators/teachers, higher education, assessment of study cycles, student participation

O mundo atual, cada vez mais caracterizado por inúmeras transformações no sistema económico, político, social e cultural a nível mundial, traz consigo um novo paradigma global e inúmeros desafios à sociedade, apontando na direção de um novo modelo educativo, visto o atual necessitar de ser renovado e ver reforçado o seu valor estratégico como fator determinante de inovação, de progresso, de competitividade e de excelência. Nesse sentido, e não esquecendo as palavras de Nóvoa, não é possível existir “ensino de qualidade,

nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (1992, p. 9).

Para tal, têm sido evidentes os esforços para definir uma política educativa que oriente o destino dos cursos de formação inicial de professores cujo objetivo é cumprir os desígnios estipulados para o desenvolvimento de um novo modelo social na Europa. Várias têm sido as mudanças neles operadas, desde as organizacionais às conceituais, curriculares, institucionais ou ainda axiológicas, para as quais muito contribuiu a reestruturação proveniente da Declaração de Bolonha (Reis & Camacho, 2009; Estrela, 2010). Como afirma Ferreira & Fernandes, “o processo de Bolonha proclamou novos desafios para as instituições de formação inicial de professores. Esses desafios decorrem, em parte, das alterações introduzidas no modelo de formação” (2015, p. 246).

Esta questão tem vindo a ser analisada não só por instituições formadoras mas também pelos diferentes intervenientes no processo educativo, sejam eles professores, investigadores ou estudantes. Porém, estes últimos têm ainda uma voz pouco ativa no processo de formação, sobre as aprendizagens realizadas e as competências desenvolvidas.

Nesta investigação entendemos que o estudante, como agente responsável, crítico, consciente e comprometido, interlocutor fundamental na sua educação, construtor do seu conhecimento, deve ser chamado a pronunciar-se sobre os diferentes aspetos do seu currículo, permitindo estudar a forma como a prática se desenvolve, quer num contexto de ensino e aprendizagem na sala de aula (Sacristán, 2000), quer num contexto mais alargado abrangendo toda a escola, quer no âmbito dos estágios profissionalizantes, em prol de uma melhoria da qualidade da educação (Gaspar & Roldão, 2007).

Assim, analisar a formação inicial dos professores através da voz dos estudantes, é tentar compreender a importância que o currículo e todas as situações que visem as aprendizagens tiveram ou têm para eles; é, também, averiguar sobre os seus potenciais efeitos no

seu perfil profissional, ponderando em que medida a formação atende às suas expectativas e vão ao encontro da realidade profissional por eles percebida. Por último, mas não menos importante, é recolher junto dos estudantes um conjunto de propostas de melhoria para o currículo formativo.

Este artigo apresenta o seu enfoque sobre a percepção dos alunos que terminaram ou se encontram a terminar o Mestrado em Educação Pré-Escolar de uma Escola Superior de Educação, numa perspetiva que reflete a sua formação, o próprio desenvolvimento curricular e o impacto no seu perfil profissional, ou seja, o processo no qual o estudante está ou esteve envolvido e a projeção que é feita do currículo.

Para melhor compreender os resultados da auscultação efetuada aos estudantes é fundamental fazer-se uma breve caracterização do Mestrado em Educação Pré-Escolar em causa. Aprovado em junho de 2015, foi estruturado tendo em conta as alterações decorrentes do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, nomeadamente quanto ao número de ECTS e componentes de formação.

A atribuição dos créditos ECTS às unidades curriculares (UC) tiveram subjacente os objetivos do ciclo de estudos, o perfil formativo e de competências do profissional na Educação de Infância, os aspetos científico-pedagógicos inerentes a cada UC e o limite mínimo de ECTS determinado para cada componente de formação pelo Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Neste sentido, este ciclo de estudos possui 90 ECTS (3 semestres) tendo ficado distribuídos do seguinte modo: área de docência (9 ECTS); área educacional geral (18 ECTS); didáticas específicas (24 ECTS); prática de ensino supervisionada (39 ECTS). O curso apresenta, no total, 15 UC, estando estas distribuídas pelos semestres de forma equitativa (5 UC, correspondentes a 30 ECTS, por semestre). As UC de Prática de Ensino Supervisionada, pela natureza profissionalizante do curso, são as que representam um maior volume de ECTS deste ciclo de estudos (39 ECTS) sendo situadas em todos os semestres. Nos 1.º e 2.º semestres é realizada em contexto de jardim de infância e no 3.º semestre em contexto de creche. As 4 UC de Didáticas Específicas existentes no curso, apresentando cada uma 6 ECTS, representam também uma parcela significativa no plano de estudos. Estas UC incidem sobre a didática no âmbito de áreas como: Expressões Artísticas, Conhecimento do Mundo, Matemática e Comunicação Oral. Enquadradas na área educacional geral, encontram-se 4 UC com 32 ECTS e 1 UC com 64 ECTS. As UC desta componente de formação focam conteúdos ao nível da investigação em educação, da pedagogia da infância, da psicologia, introdução às necessidades educativas especiais e à ética e deontologia. Quanto à área de docência, a que corresponde 10% dos ECTS totais do curso, encontramos 3 UC em que uma delas é de opção. Estas UC debruçam-se sobre conteúdos ligados à linguagem e literacia, às ciências naturais, à história, à geografia e às expressões artísticas.

Por último, importa salientar que este estudo se caracteriza por uma metodologia de investigação quantitativa, com recurso ao inquérito por questionário enquanto técnica de recolha de informações. Tendo por

objetivo conhecer as percepções dos participantes sobre o assunto em estudo, a opção por esta metodologia decorreu não só da problemática, mas também dos pressupostos da investigação. Os dados daqui resultantes foram numa primeira fase organizados, descritos e depois interpretados de forma a, numa segunda fase, poderem ser transformados em resultados para a sua discussão.

## Método

### Participantes

O estudo contou com a participação de 16 estudantes e 6 diplomados, de uma escola superior de educação que frequentaram o curso de Mestrado em Educação Pré-escolar nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017. Estes participantes, cujas idades se situam entre os 22 e os 27 anos com a exceção de uma estudante que tem 39 anos, são, na totalidade, do género feminino.

### Procedimentos

Foi aplicado um inquérito por questionário a todos os sujeitos que frequentaram o Mestrado em Educação Pré-escolar nos anos de 2015/2016 e 2016/2017, obtendo-se uma taxa de respostas de 63%. O instrumento foi disponibilizado numa plataforma online, por uma questão de melhor acessibilidade aos sujeitos que se pretendeu inquirir. O questionário abrangia um conjunto de perguntas fechadas (10), com possibilidades de resposta predefinidas, e perguntas abertas (11) com o intuito de permitir a expressão livre de perspetivas e opiniões. Os dados foram, conseqüentemente, analisados quantitativa e qualitativamente. Os dados daqui resultantes foram, numa primeira fase, organizados e sistematizados, recorrendo-se à elaboração de gráficos no caso das respostas às questões fechadas. Quanto às questões abertas, procedeu-se à análise de conteúdo das respostas. Numa segunda fase, efetuou-se a descrição dos dados de forma a proceder-se à análise e discussão dos mesmos.

## Resultados

A análise do inquérito demonstra que a auscultação efetuada aos estudantes sobre a sua formação foi de forma global positiva ainda que estes tenham apresentado sugestões de melhoria. Relativamente à questão sobre se a formação inicial de educadores de infância é suficiente para uma prática profissional ao longo da vida, sete inquiridos consideram que não é suficiente. Destes sete respondentes, três referem que as exigências da sociedade e das crianças implicam procura de formação, pois “as crianças exigem cada vez mais de nós, a sociedade evolui e nós temos de as acompanhar.” (R1). E quatro atestam que é fundamental uma atualização e desenvolvimento profissional: “um educador deve constantemente aprender mais, quer por via própria quer por formações específicas.” (R7). Ainda em relação à mesma questão, doze inquiridos acham que só em parte a formação inicial é suficiente. Uma

respondente justifica esta posição com base na perspectiva de que a experiência profissional vai completar a formação inicial. Oito respondentes fundamentam a resposta com base na necessidade de atualização e de desenvolvimento profissional, conforme o testemunho: “Estamos sempre em formação e, nesta área, não podemos ficar pela formação inicial, temos de estar sempre a atualizar o conhecimento.” (R8). Três respondentes afirmam que a formação inicial é apenas uma primeira abordagem a ser completada e justificam-no com opiniões como “dá-nos uma primeira abordagem sobre a prática” (R11). Finalmente, como resposta à mesma questão, há três respondentes que consideram que a formação inicial é suficiente para uma prática profissional ao longo da vida. Destes três inquiridos um não justifica a resposta, mas os outros dois baseiam-se na perspectiva de que a formação inicial prepara para responder a situações ao longo da vida fornecendo as bases necessárias para enfrentar as situações profissionais como confirmam as seguintes justificações: “Considero que a formação inicial é suficiente para uma prática profissional ao longo da vida, pelo facto de nos dar as bases essenciais e necessárias para a nossa profissão.” (R21)

No que diz respeito à questão “Considera que a habilitação profissional para a docência com nível de mestrado foi uma mais valia para profissão dos educadores de infância?”, todos os inquiridos respondem afirmativamente exceto três que são de opinião que apenas o foi em parte. As respostas positivas dos dezanove respondentes são apoiadas por afirmações que sublinham a valorização da profissão, o aprofundamento de conhecimentos, o nível de especialização e a inerente qualificação que este nível de habilitação aporta. São evidência destas perspectivas afirmações como: “Acaba por dar ao futuro educador uma visão muito mais aprofundada do que é a realidade na Educação Pré-Escolar.” (R16), “O mestrado preparanos de uma forma muito mais direcionada para o mundo do trabalho, oferecendo-nos assim, ferramentas essenciais para o nosso futuro como Educadoras.” (R6) e “Torna a formação mais especializada” (R18). Os inquiridos que consideram que apenas em parte foi uma mais valia apresentam respostas muito diversas e baseadas na noção de que o mestrado é complementar da licenciatura.

Em relação à importância da formação no Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi solicitado aos estudantes que a classificassem de acordo com a organização do plano de estudos. Os estudantes valorizam de forma mais positiva a duração do curso (três consideram muito adequado e dezasseis adequado), o número de UC por semestre (um considera muito adequado e dezassete adequado) e a sequência das UC (um considera muito adequado e quinze adequado). Os aspetos apontados como menos positivos são o tempo dedicado a práticas de investigação (quatro consideram inadequado e nove pouco adequado) e o tempo de trabalho autónomo (quatro consideram inadequado e sete consideram pouco constituem-se como “consumidores” dos serviços prestados pelas IES, concretamente da formação

adequado) bem como o tempo dedicado ao estágio. Neste ponto, embora os estudantes atestem os benefícios pedagógicos da PES, sugerem “estágios mais longos.” (R22); “Mais horas de estágio e/ou dias completos.” (R10) e “investir mais na prática supervisionada.” (R12).

No que diz respeito ao modo como classificam as unidades curriculares, os estudantes consideraram como menos positivo o volume de trabalhos e o tempo para estudo e realização de trabalhos (oito consideram pouco adequado e dois inadequado) atestando mesmo que “é complicado gerir o trabalho das UC, do estágio e relatório de investigação sem deixar nenhuma negligenciada.” (R4). As formas de avaliação das UC foi o aspeto apontado como mais positivo, sendo que as metodologias de ensino e aprendizagem e a pertinência das UC também foram, por maioria, classificadas como adequadas.

Quando questionados sobre as competências adquiridas ao longo do curso que consideram mais importantes para o exercício profissional, as respostas são diversificadas. A mais mencionada é a responsabilidade (três), seguindo-se a autonomia, a capacidade de reflexão, o sentido crítico, a flexibilidade, a capacidade de cooperar, a adequação da intervenção às crianças (duas), a criatividade, investigação, a gestão de tempo, a adaptabilidade, o planeamento e a avaliação, (uma). Quanto aos aspetos sobre os quais consideram que o curso poderia ser melhorado, os respondentes apontaram uma diminuição da carga horária e uma melhor gestão do número de trabalhos solicitados referindo dificuldade em conciliarem as responsabilidades inerentes à prática pedagógica com a elaboração do relatório de estágio e das restantes UC. Propõem, ainda, mais aulas práticas, mais tempo para a investigação, haver uma maior incidência na formação no âmbito das necessidades educativas especiais e uma maior harmonização entre os professores de uma mesma unidade curricular. Apelam também a mais formação: “(...) sobre Creche.” (R2), “Mais informação na área das Necessidades Educativas Especiais.” (R16), “UC ligadas à Psicologia [...]” (R1), “[...] bem como uma componente mais prática da área da Plástica.” (R1) e “Poderia existir formação em nutricionismo.” (R7).

### Discussão

A auscultação aos estudantes sobre a avaliação da sua formação, a sua participação nos processos de organização e funcionamento dos cursos decorre da perspectiva de que estes são atores das instituições com estatuto similar aos outros elementos que as compõem, complementando-se em pontos de vista e trazendo uma visão mais democrática, mais diversa e, conseqüentemente, mais enriquecida e completa às Instituições de Ensino Superior (IES), aliás como refere Cardoso (2010). Por outro lado, os estudantes são os principais interessados na qualidade da sua formação e

ministrada nos cursos que frequentam e, como tal, devem ter uma palavra a dizer sobre a mesma, com base

na sua experiência de “clientes” (Cardoso, 2010). Como corolário, de acordo com o mesmo autor, o ponto de vista e o conhecimento que os estudantes possuem acerca da realidade académica, deve ocupar um lugar de destaque nas IES, dada a perspetiva ímpar que estes “destinatários” da formação detêm. Nesse sentido, este estudo aponta alguns aspetos que os estudantes realçaram sobre o mestrado em causa que gostaríamos de salientar, como a sua perspetiva de que a formação inicial, mais concretamente, o mestrado em Educação Pré-escolar, é o início da formação ao longo da vida. Para que um profissional possa responder com eficácia aos desafios da sociedade e das crianças necessita aprender continuamente e, neste sentido, a formação ao longo da vida constitui um alicerce de estruturação e desenvolvimento profissional (Comissão das comunidades europeias, 2000). Esta ideia está relacionada com “a perspetiva hoje dominante, de que a formação de um professor se integra num processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida e, portanto, nunca está concluída.” (Esteves, 2015, p.156).

Também se pode constatar que o mestrado é entendido, pelos estudantes, como uma forma de valorização formativa para a sua profissão. Neste sentido eles sublinham o aprofundamento de conhecimentos, o nível maior de especialização e a qualificação da profissão, e vai ao encontro da preocupação com a qualidade da formação dos docentes, na “preparação e valorização do respetivo estatuto sócio profissional” preconizada pelo Decreto-Lei nº 43/2007, na sequência do Processo de Bolonha (Decreto-Lei nº43/2007, preâmbulo).

No que diz respeito à organização do plano de estudos, é possível perceber que os estudantes se encontram manifestamente satisfeitos com a duração do curso, o número de UC e a sua sequência nos semestres. Porém é importante referir que há uma perceção por parte dos respondentes de que o tempo destinado ao estágio é diminuto, tal perspetiva está em consonância com a opinião de Craveiro quando refere que “o contacto com a prática profissional, (...) nos Mestrados Profissionalizantes, é muito reduzido para um educador de infância que se deseja qualificado de forma competente e minimamente experiente na prática profissional, para poder enfrentar a realidade à saída do curso e ingressar na profissão.” (2016, p.35) mais acrescenta que “este estágio é uma aparição tardia, no percurso de formação de um estudante futuro educador.” (Craveiro, 2016, p.35-36). Um outro aspeto apontado prende-se com a recorrente alusão a aspetos da investigação no curso, pois como define o Decreto-Lei nº 43 /2007, a formação em metodologias de investigação educacional é imprescindível. A investigação, para Pimenta e Lima (2011) deverá acontecer numa articulação estreita com o estágio, aspeto sublinhado neste estudo através de referências ao Relatório de Estágio. Por último, os estudantes apontam ainda o tempo para trabalho autónomo, indicado como desadequado pois parece haver uma discrepância entre o tempo previsto pelo docente para a realização das tarefas autónomas e o tempo efetivamente utilizado pelo estudante para a realização das mesmas (Ramos,

Delgado, Afonso, Cruchinho, Pereira, Sapeta & Ramos, 2013).

As preocupações relativas ao volume de trabalho que o curso exige e a respetiva dificuldade na gestão do mesmo, mencionadas pelos inquiridos, talvez decorra do facto dos planos de estudo pós-Bolonha se caracterizarem por uma excessiva fragmentação dos saberes, decorrente de uma organização em unidades curriculares, de duração semestral e que pulverizam os saberes por um extenso número de UC (Sá-Chaves, 2015).

As necessidades de formação efetuadas através de propostas de melhoria, apresentadas pelos inquiridos, evidenciam uma grande diversidade de conteúdos e áreas, o que está de acordo com a perspetiva de que o “conhecimento profissional necessário a um bom desempenho profissional da prática docente dos educadores de infância é múltiplo e heterogéneo, construído antes, durante e após o seu processo de formação inicial, cuja origem deriva de fontes de diversas naturezas.” (Horta, 2015, p.279).

Em termos globais os estudantes consideram que o mestrado os preparou para o exercício profissional através da aquisição de competências que concorrem para o seu perfil profissional e que lhes permite enfrentar os novos desafios da sociedade contemporânea.

Promover práticas de auscultação dos estudantes, sobre os assuntos que lhes dizem diretamente respeito, como é o caso dos cursos que frequentam, contribui para edificar e desenvolver os sistemas de avaliação e garantia da qualidade nas IES (Cardoso, 2010) e para potenciar as respostas mais consentâneas com as necessidades e as expectativas dos estudantes no início e ao longo dos ciclos de estudo que frequentam. Neste contexto, estudar a perceção dos estudantes, entendida como a interpretação que os mesmos fazem da realidade vivida, constitui um contributo valioso e único para o desenvolvimento da qualidade dos ciclos de estudos.

### Referências

- Bogdan, R.& Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Comissão das comunidades europeias (2000). Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. Lisboa.  
<https://infoeuropa.eu/ocid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>
- Craveiro, C. (2016). Formação de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdEI - Revista Latino americana de Educación Infantil*, 5(4), 31-42.  
<http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/articloe/view/360/pdf>
- Decreto-Lei n.º 43/2007, 22 de Fevereiro de 2007, Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Esteves, M. (2015). Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor. In Conselho Nacional de

- Educação (Ed.). Formação Inicial de Professores (pp. 272-282). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_c\\_oloquios/LivroCNE\\_FormacaoInicialProfes](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_c_oloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfes)
- Estrela, M. (2010). Complexidade da epistemologia do Currículo. In C., Leite, J., Pacheco, Moreira, A. & A., Mouraz (Orgs.). *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo* (pp. 29-36). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, P. & Fernandes, P. (2015). Supervisão Pedagógica em Contexto de Formação Inicial de Professores do 1.º CEB: Uma Análise focada nos relatórios de estágio. *Saber & Educar*, 20, 244-253.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). Elementos do Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Universidade Aberta.
- Horta, M. H. (2015). Que educadores desejamos? Que educadores formamos? In Conselho Nacional de Educação (Ed.). Formação Inicial de Professores (pp. 272-282). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_c\\_oloquios/LivroCNE\\_FormacaoInicialProfes](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_c_oloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfes)
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, S. & Lima M. (2011). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Ed.
- Pinho, A., Cró, L. & Dias (2013). A formação de educadores de infância: práticas adequadas ao contexto educativo de creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 109-125.
- Ramos, A., Delgado, F., Afonso, Cruchinho, A., Pereira, P., Sapeta P. & Ramos, G. 2013). Implementação de novas práticas pedagógicas no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação* (2013), 26 (1), pp.151-141. CIED – Universidade do Minho
- Reis, P. & Camacho, G. (2009). A avaliação da concretização do processo de Bolonha numa instituição de Ensino Superior portuguesa. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 41-59.
- Sá-Chaves, I. (2015). Um olhar/um contributo. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). Formação Inicial de Professores (pp. 272-282). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_c\\_oloquios/LivroCNE\\_FormacaoInicialProfes](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_c_oloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfes)
- Sacristán, J. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.