

FLORES, M. A. (2012) A opção por um curso de ensino em tempos desafiadores: motivações e expectativas de alunos futuros professores, in M. A. Cavalcante, A. F. de Freitas, L. C. V. Pizzi, N. L. F. Fumes, A. Lopes e M. L. Q. Freitas (Orgs.) *Formação docente em contextos de mudanças*, (pp. 23-40 Maceió, UFAL

A OPÇÃO POR UM CURSO DE ENSINO EM TEMPOS DESAFIADORES: MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DE ALUNOS FUTUROS PROFESSORES

Maria Assunção Flores **

Introdução

A formação inicial de professores tem recebido uma grande atenção por parte dos investigadores, que procuram analisar a sua organização curricular e compreender a filosofia de formação que lhe está subjacente, bem como as suas componentes chave, mas sobretudo o seu impacto na formação e na socialização profissional dos docentes (DARLING-HAMMONG, NEWTON & WEI, 2010). Uma das críticas mais prementes neste domínio tem sido a da falta de articulação entre teoria e prática, que Korthagen (2010) identifica como um dos problemas perenes da formação de professores.

Ao discutir os dilemas da formação inicial, Calderhead e Shorrock (1997) argumentam que existe uma tendência para simplificar demasiado o debate sobre teoria e prática na formação de professores ao identificar a “prática” com o que acontece na escola e “teoria” com o que acontece na universidade. As práticas existentes parecem contradizer os princípios e os pressupostos da integração e articulação destas componentes, sobretudo no que se refere à ausência de uma abordagem interdisciplinar do currículo e ao divórcio entre universidade e escolas no que diz respeito à filosofia de formação (ALONSO, 1998; PACHECO & FLORES, 1999; BRAGA, 2001; SAN, 1999; HAUGE, 2000; HOBSON & TOMLINSON, 2001, entre outros). A este respeito, Eraut (2001, pp. 54-55) chama a atenção para as “concepções limitadas de conhecimento e de aprendizagem que prevalecem na educação formal”.

Por outro lado, a literatura no âmbito da formação de professores, em geral, e do processo de aprender a ensinar, em particular, tem enfatizado a sua natureza

** Doutorada em Educação pela Universidade de Nottingham, Reino Unido e Professora Auxiliar com Agregação, na Universidade do Minho, Portugal. E-mail: aflores@ie.uminho.pt

multidimensional, idiossincrática e contextual (CALDERHEAD & SHORROCK, 1997; HAUGE, 2000; FLORES, 2001, 2011) que envolve a (trans)formação da identidade do professor, um processo mediado por experiências, crenças e valores (SACHS, 2001). Para Maclure (1993, p. 312), a identidade “não deve ser entendida como uma entidade estável – algo que as pessoas *possuem* – mas algo que as pessoas *usam* para justificar, explicar e dar sentido a si mesmos em relação a outras pessoas e aos contextos em que trabalham” (sublinhado no original). A identidade profissional constitui, portanto, um aspecto central no processo de tornar-se professor, que é social e culturalmente situado, complexo, dinâmico e interativo e que depende do modo com os professores se vêem (e como os outros os vêem) e do modo como entendem e analisam os contextos nos quais exercem a sua actividade e os valores e normas que lhes estão subjacentes. Para Sachs (2001, p.6), a (trans)formação da identidade profissional, no caso dos professores, é mediada “pela sua própria experiência dentro e fora das escolas, bem como pelas suas próprias crenças e valores sobre o que significa ser professor e sobre o tipo de professor que gostariam de ser”, o que implica a combinação, por vezes conflitual, entre pedaços do seu passado e a sua situação presente (FEIMAN-NEMSER, 2001). É, assim, essencial compreender (e questionar) crenças, valores e imagens pessoais sobre o ensino e sobre o que significa tornar-se (e ser) professor, bem como o próprio percurso de formação e de (re)construção de saberes, através da reflexão e da indagação, numa lógica de crescimento pessoal e profissional.

Como refere Flores (2004, p. 139), ensinar implica a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias acções e nas instituições em que se trabalha”. Daí a atenção que os investigadores têm dedicado ao estudo das motivações e das influências que movem os estudantes futuros professores a optarem por um curso de ensino e pela docência enquanto profissão em diferentes contextos sociais, culturais e geográficos (BRUINSMA & JANSEN, 2010; ROTS, AELTERMAN, DEVOS & VLERICK, 2010; EREN & TEZEL, 2010), sobretudo naqueles em que existe falta de professores. Bruinsma & Jansen (2010), por exemplo, concluíram que as motivações adaptativas intrínsecas estavam positivamente correlacionadas com as percepções dos estudantes em relação à qualidade do programa de formação e às experiências positivas da sala de aula. Por seu turno, Sinclair, Dowson e McInerney (2006) sugerem que é necessário atrair os alunos para um curso de ensino pelos motivos “certos”, na medida em que, desse modo, haverá maior motivação e um envolvimento mais activo e profundo na sua formação e vida profissional futura. De um modo geral, a literatura aponta para motivos

materiais ou práticos (por exemplo, oportunidades de emprego ou segurança profissional), motivos profissionais (por exemplo, gosto por uma determinada área de conhecimento) e motivos altruístas (por exemplo, gosto e sentido de responsabilidade em relação à educação de crianças e jovens) (cf. BASTICK, 2000; RICHARDSON & WATT, 2005). Assim, é possível identificar motivações intrínsecas (ligadas, por exemplo, ao gosto pessoal pelo ensino e ao sentido de vocação) e extrínsecas que decorrem de razões externas como é o caso das oportunidades profissionais, das recompensas, etc. É neste enquadramento que o presente estudo se desenvolve no sentido de compreender o que move os alunos a optarem por um curso de ensino em tempos difíceis, associados à crise e ao desemprego que tem afectado vários sectores da sociedade portuguesa, e em particular a educação, e ainda, em vários domínios do conhecimento, à existência de um “excesso” de professores, contrariamente a outras realidades (por exemplo, EUA, Inglaterra e Holanda) que experimentam dificuldades em recrutar docentes.

O estudo: algumas considerações metodológicas

Os dados que apresentamos neste texto decorrem de um estudo mais vasto em curso que pretende analisar as motivações e influências dos alunos futuros professores para a entrada num curso de ensino, neste caso, um curso de Mestrado em Ensino, bem como as suas expectativas em relação à docência enquanto profissão e à sua trajectória profissional, procurando ainda compreender o seu sentido de preparação no final do curso e as suas crenças e teorias implícitas em relação ao processo de tornar-se professor.

O estudo está a ser realizado junto dos alunos que ingressaram num curso de Mestrado em Ensino, após a adequação dos programas de formação na sequência do processo de Bolonha. O Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, define as condições necessárias para a obtenção de habilitação profissional para a docência em Portugal, preconizando o mestrado como nível de qualificação profissional para todos os docentes dos vários níveis de ensino e valorizando-se, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, a fundamentação da prática de ensino na investigação e a iniciação à prática profissional. Assim, e ainda de acordo com o referido diploma, a formação inicial de professores integra as seguintes componentes: i) formação educacional geral; ii) didácticas específicas; iii) iniciação à prática profissional; iv) formação cultural, social e ética; v) formação em metodologias de investigação educacional e vi) formação na área de docência. De referir ainda que o domínio oral e escrito da língua portuguesa constitui um dos requisitos para o ingresso nos ciclos de

estudos conducentes ao grau de mestre em cada uma das especialidades. No âmbito deste projecto, os ciclos de estudo têm 120 créditos e a duração de 4 semestres.

Participaram neste estudo 63 alunos futuros professores, sendo 56,5% do sexo masculino e 43,5% do sexo feminino. Quanto à idade, a grande maioria situa-se entre os 22 e os 25 anos (66,1%). Os participantes frequentavam o Mestrado em Ensino de Educação Física (39,3%), 23% de Biologia Geologia, 16,4% de História e Geografia, 11,5% de Matemática, 8,2%, de Português e Línguas Clássicas e 1,6% de Português e Espanhol. Quanto à experiência de ensino, a maioria (77,4%) afirma que não possui qualquer experiência de ensino. Dos 22,6% que afirmam já possuir experiência, ela aconteceu no 1º ciclo do Ensino Básico (57,1%), no 2º ciclo do Ensino Básico (35,7%) e no Ensino Secundário (7,1%).

Os dados foram recolhidos no início do ano lectivo de 2010/2011 através de questionário¹ e de narrativas escritas que incidiram na auscultação das motivações e influências dos alunos futuros professores em relação à entrada num curso de ensino e à opção pela docência enquanto profissão, bem como das suas expectativas em relação ao curso e à visão do seu futuro profissional enquanto professor/a.

Alguns resultados

A opção por um curso de ensino

As principais razões que levaram estes alunos a candidatarem-se a um Mestrado em Ensino foram o gosto de trabalhar com crianças e jovens: 95% consideram-no um factor muito importante e importante para a sua escolha, seguido da escolha pessoal (93,5%), do sentido de vocação para o ensino (91,8%), da oportunidade para aprofundar conhecimentos (90,1%) e ainda as saídas profissionais (78,4%). Do lado das razões menos determinantes para se candidatarem a um Mestrado em Ensino estão a influência de familiares, seguido da influência de antigos professores e o estatuto da profissão docente. Uma pequena percentagem de alunos apontou outros motivos, tais como o horário que a profissão docente permite ter e um estudante referiu a influência de amigos e colegas (1,6%) como a razão para se ter candidatado a um Mestrado em Ensino.

¹ O questionário utilizado resultou, com a devida autorização, de uma adaptação para língua portuguesa do instrumento elaborado no âmbito do projecto *Teachers for a New Era*, do Boston College, EUA.

Motivações	Muito Importante	Importante	Algo Importante	Nada Importante
Influência de familiares	10%	15%	28,3%	46,7%
Escolha pessoal	82%	11,5%	6,6%	0%
Saídas profissionais	26,7%	51,7%	15%	6,7%
Estatuto da profissão docente	23,3%	26,7%	33,3%	16,7%
Gosto de trabalhar com crianças e jovens	71,7%	23,3%	3,3%	1,7%
Sentido de vocação	57,4%	34,4%	8,2%	0%
Oportunidade para aprofundar conhecimentos	55,7%	34,4%	9,8%	0%
Influência de antigos professores	15,3%	11,9%	32,2%	40,7%

Quadro 1. Motivações e influências na escolha do curso

Expectativas em relação ao curso, aos formadores e às aprendizagens a realizar

A maioria dos alunos afirma que os seus principais objectivos e expectativas em relação ao curso de Mestrado em Ensino são aprender a ajudar os alunos que sentem dificuldades na aprendizagem (98,4%), ajudar os alunos a desenvolver e a atingir o seu potencial (98,4%), aprender a melhorar os resultados dos alunos (98,2%), aprender a promover a compreensão e a aprendizagem de alunos com características diversificadas (95,2%), aprender a preparar os alunos para viver numa sociedade democrática (93,5%) e ainda, com uma percentagem significativa (92,1%), aprender a trabalhar de forma colaborativa. Os objectivos e expectativas menos evidenciados por estes estudantes são melhorar a compreensão dos alunos sobre outros países e culturas (39,7%) e ainda conhecer as questões políticas que afectam o ensino e a escola. Ajudar os alunos a terem uma atitude interventiva na sociedade foi outro objectivo apontado por um estudante (1,6%).

	Muito Importante	Importante	Algo Importante	Nada Importante
Aprender a ajudar outros que sentem dificuldades na aprendizagem	71,4%	27%	0%	1,6%
Desenvolver uma filosofia da educação e do ensino pessoal	25,4%	54%	20,6%	0%
Aprender sobre como promover a	49,2%	46%	4,8%	0%

compreensão e a aprendizagem em alunos com características diferente (grupos heterogéneos).				
Conhecer as questões sociais que afectam o ensino e a escola.	39,7%	44,4%	15,9%	0%
Aprender a preparar os alunos para viver numa sociedade democrática	50%	43,5%	6,5%	0%
Conhecer as questões políticas que afectam o ensino e a escola.	19%	42,9%	36,5 %	1,6%
Melhorar a compreensão dos alunos sobre outros países e culturas.	20,6%	39,7%	34,9%	4,8 %
Integrar a minha identidade pessoal e espiritual no meu trabalho como professor.	37,1%	40,3%	21%	1,6%
Tornar-me num líder na escola ou na comunidade	12,7%	30,2%	38,1%	19%
Ajudar os alunos a desenvolver e a atingir o seu potencial.	85,7%	12,7%	1,6%	0%
Aprender a melhorar os resultados dos alunos	74,6%	23,8%	1,6%	0%
Aprender a trabalhar de forma colaborativa.	54%	38,1%	7,9%	0%

Quadro 2. Expectativas em relação ao curso

A maioria dos alunos afirma que o que esperam dos docentes do Mestrado é, com uma percentagem de 100%, organizarem as suas unidades curriculares em torno de problemas reais da prática de ensino, permitirem que os alunos contactem com a realidade das escolas actuais (97,9%), avaliarem o modo como estes desenvolvem as destrezas específicas, disposições e compreensões associadas a um bom ensino (96,8%), usarem estratégias de ensino da “vida real” como estudos de caso, simulações e vídeos (95,3%), darem a possibilidade de avaliar e reflectir sobre a prática dos alunos para melhorar o seu ensino (95,2%) e ajudarem os alunos a atingirem um progresso e resultados satisfatórios (92,6%). Com a mesma percentagem (87,3%), os alunos afirmam que esperam que os docentes de Mestrado estejam disponíveis fora das aulas para dúvidas, tutorias e sessões de orientação, que emitam juízos fundamentados sobre a qualidade do trabalho que realizam e que avaliem o seu progresso em relação aos padrões profissionais de um ensino de qualidade. Por último, 80% dos inquiridos afirmam ser muito importante e importante que os docentes ensinem de modo similar às práticas que defendem (coerência entre o que defendem e o que fazem nas aulas), na linha do que se vem denominando na literatura de “teach as you preach” e “walk your talk”, isto é, faz como preconizas (BERRY & LOUGHAN, 2004; LUNENBERG, KORTHAGEN, SWENNEN & WILLEMSE, 2004). É de salientar que um dos inquiridos (1,6%) referiu que

espera que os docentes ajudem a criar um espírito crítico em relação ao ensino numa sociedade cada vez mais mediatizada.

	Muito Importante	Importante	Algo Importante	Nada Importante
Estarem disponíveis fora das aulas para dúvidas, tutorias e sessões de orientação.	47,6%	39,7%	12,7%	0%
Emitirem juízos fundamentados sobre a qualidade do trabalho que eu realizo.	38,1%	49,2%	11,1%	1,6%
Darem-me a possibilidade de avaliar e reflectir sobre a minha prática para melhorar o meu ensino.	57,1%	38,1%	4,8%	0%
Avaliarem o meu progresso em relação aos padrões profissionais de um ensino de qualidade.	46%	41,3%	12,7%	0%
Avaliarem o modo como desenvolvo as destrezas específicas, disposições e compreensões associadas a um bom ensino.	52,4%	44,4%	3,2%	0%
Ensinares de modo similar às práticas que defendem (coerência entre o que defendem e o que fazem nas aulas).	39,7%	41,3%	15,9%	3,2%
Permitirem-me contactar com a realidade das escolas actuais.	67,7%	30,2%	1,6%	0%
Usarem estratégias de ensino da “vida real” tal como estudos de caso, simulações e vídeos.	65,1%	30,2%	4,8%	0%
Organizarem as suas unidades curriculares em torno de problemas reais da prática de ensino.	63,5%	36,5%	0%	0%
Ajudarem-me a atingir um progresso e resultados satisfatórios.	69,8%	23,8%	6,3%	0%

Quadro 3. Expectativas em relação aos formadores

Para estes alunos, o mais importante durante a sua formação é aprender a dominar as matérias para o nível de ensino em que vão ensinar (100%). Com a mesma percentagem (98,4%), os inquiridos afirmam que gerir a sala de aula, lidar com a diversidade na sala de aula e avaliar e monitorizar o trabalho dos alunos são aspectos importantes e muito importantes. Criar padrões para melhorar o ensino (95,2%), utilizar a tecnologia na sala de aula (82,6%), desenvolver o currículo (82,5%), utilizar dados para apoiar decisões sobre a melhoria de escola (82,5%), encorajar o envolvimento dos pais na escola (77,8%) e manter a segurança da escola (72,6%) são ainda dimensões importantes e muito importantes para estes alunos.

	Muito Importante	Importante	Algo Importante	Nada Importante	Não Sei
Manter a segurança da escola.	37,1%	35,5%	27,4%	0%	0%
Encorajar o envolvimento dos pais na escola.	34,9%	42,9%	22,2%	0%	0%
Gerir a sala de aula.	79,4%	19%	1,6%	0%	0%
Utilizar a tecnologia na sala de aula.	42,9%	39,7%	15,9%	1,6%	0%
Dominar as matérias para o nível de ensino em que vou ensinar.	93,7%	6,3%	0%	0%	0%
Lidar com a diversidade na sala de aula.	69,8%	28,6%	1,6%	0%	0%
Desenvolver o currículo.	25,4%	57,1%	14,3%	1,6%	1,6%
Avaliar e monitorizar o trabalho dos alunos.	56,5%	41,9%	1,6%	0%	0%
Utilizar dados para apoiar decisões sobre a melhoria da escola.	31,7%	50,8%	14,3%	0%	3,2%
Criar padrões para melhorar o meu ensino.	63,5%	31,7%	3,2%	1,6%	0%

Quadro 4. Competências a desenvolver no âmbito da formação

Crenças sobre o ensino, o aprender a ensinar e o ser professor

Quando questionados sobre o ensino e o aprender a ensinar, 93,6% afirmam concordar e concordar totalmente com o facto de um bom ensino incorporar culturas diversas e experiências e discussões/debates na sala de aula. Também para 87,3% dos alunos as questões relacionadas com o racismo e a falta de equidade devem ser discutidas abertamente na sala de aula. A maioria destes alunos (87,1%) concorda com o entendimento do papel do professor ligado à preparação dos alunos para a vida que eles eventualmente vão ter e, para 84,2%, o objectivo mais importante em relação ao ensino de alunos de outras culturas é fazer com que eles se integrem na sociedade portuguesa. Ainda 80% dos estudantes dizem que os professores devem ensinar os alunos a pensar criticamente sobre as políticas do governo e sobre as suas acções, 73,8% afirmam que o sucesso dos alunos depende primeiramente do seu esforço e do modo como trabalham e 73% concordam e concordam totalmente que uma parte importante do aprender a ensinar consiste em analisar as próprias atitudes e crenças sobre raça, classe, género, deficiências e orientação sexual.

Os participantes discordam e discordam totalmente (70,9%) do facto de os alunos de áreas economicamente desfavorecidas terem mais a ganhar na escola porque trazem menos para a sala de aula, afirmando também que não é razoável ou compreensível que os

professores tenham expectativas mais baixas em relação a alunos que vêm de outras culturas ou etnias (69,8%), e discordam que, de um modo geral, a análise de tópicos multiculturais só é relevante em determinadas áreas tal como estudos sociais e literatura (66,7%). Por último, 64,5% não concordam com o facto de, apesar os professores terem de lidar com a diversidade, não fazer parte da sua função mudar a sociedade.

	Concordo Totalmente	Concordo	Não Sei	Discordo	Discordo Totalmente
Uma parte importante do aprender a ensinar consiste em analisar as nossas próprias atitudes e crenças sobre raça, classe, género, deficiências e orientação sexual.	19%	54%	3,2%	20,6%	3,2%
As questões relacionadas com o racismo e a falta de equidade devem ser discutidas abertamente na sala de aula.	30,2%	57,1%	9,5%	3,2%	0%
De um modo geral, a análise de tópicos multiculturais só é relevante em determinadas áreas tal como estudos sociais e literatura.	4,8%	14,3%	14,3%	49,2%	17,5%
Um bom ensino incorpora culturas diversas e experiências e discussões/debates na sala de aula.	47,6%	46%	3,2%	3,2%	0%
O objectivo mais importante em relação ao ensino de alunos de outras culturas é fazer com que eles se integrem na sociedade portuguesa.	28,6%	55,6%	6,3%	7,9%	1,6%
É razoável/compreensível que os professores tenham expectativas mais baixas em relação a alunos que vêm de outras culturas ou etnias	6,5%	17,5%	4,8%	33,3%	36,5%
Parte das responsabilidades do professor é desafiar formas de organização escolar que mantêm as desigualdades sociais.	9,8%	32,8%	11,5%	24,6%	21,3%
Os professores devem ensinar os alunos a pensar criticamente sobre as políticas do governo e sobre as suas acções.	22,6%	48,4%	14,5%	14,5%	0%
Os alunos de áreas economicamente desfavorecidas têm mais a ganhar na escola porque trazem menos para a sala de aula.	4,8%	8,1%	16,1%	40,3%	30,6%
Apesar de os professores terem de lidar com a diversidade, não faz parte da sua função mudar a sociedade.	0%	27,4%	8,1%	38,7%	25,8%
O sucesso dos alunos depende primeiramente do seu esforço e do modo com trabalham.	23%	50,8%	11,5%	14,8%	0%
Realisticamente, o papel do professor é preparar os alunos para a vida que eles	29%	58,1%	8,1%	3,2%	1,6%

 eventualmente vão ter.

Quadro 5. Crenças sobre o aprender a ensinar e sobre o ensino

Os alunos foram ainda inquiridos sobre o que significa para eles ser um bom professor. Todos referiram que ser um bom professor é ajudar os alunos a desenvolverem competências de resolução de problemas e/ou o pensamento crítico. Também 99,3% dos alunos afirmam que ser um bom professor é ensinar de modo a que todos os alunos aprendam. As outras qualidades apontadas foram gerir bem a disciplina na sala de aula (pois permite um clima propício à aprendizagem) (98,4%); ajudar os alunos a terem auto-confiança e auto-estima na sala de aula (96,9%); promover um ambiente em que os alunos se compreendem e respeitam uns aos outros (96,8%); motivar os alunos para se tornarem aprendentes ao longo da vida (95,2%); ser admirado e respeitado pelos alunos (95,1%). Para 92,1% ser bom professor implica promover o desenvolvimento social e emocional dos alunos e ainda prepará-los para participarem e exercerem a cidadania na sociedade. Por último, 92% dos inquiridos afirmam que promover o desenvolvimento académico e os resultados escolares dos alunos é também uma característica de um bom professor. Um dos alunos inquiridos apresentou ainda outra qualidade para se ser um bom professor: preparar o aluno para construir metodologias de trabalho e investigação (1,6%).

	Muito Importante	Importante	Algo Importante	Nada Importante
Admirado e respeitado pelos alunos.	53,2%	41,9%	4,8%	0%
Ensina de modo a que todos os alunos aprendam.	79,4%	19%	1,6%	0%
Ajuda os alunos a terem auto-confiança e auto-estima na sala de aula.	81%	15,9%	3,2%	0%
Gere bem a disciplina na sala de aula (mantém clima propício à aprendizagem).	73%	25,4%	1,6%	0%
Promove um ambiente em que os alunos se compreendem e respeitam uns aos outros.	85,7%	11,1%	3,2%	0%
Ajuda os alunos a desenvolver competências de resolução de problemas e/ou o pensamento crítico.	77,8%	22,2%	0%	0%
Promove o desenvolvimento académico e os resultados escolares dos alunos.	56,5%	35,5%	8,1%	0%
Promove o desenvolvimento social e emocional dos alunos.	39,7%	52,4%	7,9%	0%
Prepara os alunos para participarem e exercerem a cidadania na sociedade.	49,2%	42,9%	7,9%	0%

Motiva os alunos para se tornarem aprendizes ao longo da vida.	61,9%	33,3%	4,8%	0%
---	-------	-------	------	----

Quadro 6. O que significa ser um bom professor

Conclusões e implicações

Da análise preliminar dos dados destacam-se os motivos intrínsecos para o ingresso num curso de ensino e para a escolha da docência como profissão (sentido de vocação, gosto por trabalhar com crianças e jovens), embora, nalguns casos, associados a motivações mais extrínsecas e práticas, como é o caso das saídas profissionais. Estes dados parecem comprovar outras investigações que realçam a importância das motivações intrínsecas na formação, recrutamento e retenção dos professores (CALDERHEAD & SHORROCK, 1997; KYRIACOU, HULTGREN & STEPHENS, 1999). Parece-nos que este aspecto deve constituir um ponto de análise a ter em conta, na medida em que pode contribuir para compreender melhor questões como o comprometimento, a satisfação profissional, a auto-motivação e a visão do ensino, da aprendizagem e da formação inicial por parte dos alunos futuros professores.

Quanto às expectativas em relação ao curso, aos formadores e às aprendizagens a realizar, os alunos revelam um visão positiva, centrada na aprendizagem e sucesso dos alunos e, nalguns casos, algo idílica da profissão docente, destacando-se a ajuda à aprendizagem dos alunos com necessidades específicas, o desenvolvimento do potencial dos alunos, a melhoria dos resultados escolares, a preparação dos alunos para a vivência numa sociedade democrática, etc. Menos evidentes são expectativas relativas à compreensão de outros países e culturas e ao conhecimento das questões políticas que afectam o ensino e a escola, portanto, numa perspectiva mais ampla e mais política da profissão docente.

Por outro lado, as suas expectativas relativamente à actuação dos docentes/formadores de professores remetem, entre outros aspectos, para uma forte articulação entre teoria e prática, entre contexto de formação/universidade e escola/ futuro contexto profissional e a possibilidade de desenvolverem competências e estratégias de acção baseadas na investigação e na reflexão, dois eixos estruturantes no currículo da formação de professores. Os participantes neste estudo tendem a valorizar todas as dimensões de aprendizagem no contexto da formação inicial, com destaque para o domínio das matérias a ensinar, a gestão da aula, modos de lidar com a diversidade, avaliação e monitorização do trabalho dos alunos, o uso das TIC em contexto de sala de aula, o desenvolvimento do currículo, etc.

De salientar que os estudantes destacam a importância de os formadores ensinarem de modo similar às práticas que defendem (procurando a coerência entre o que advogam e o que fazem nas aulas), o que pode relacionar-se com uma linha de investigação que, mais recentemente, tem vindo a ser desenvolvida, ligada ao *self-study*, no sentido de explicitar, de confrontar e de analisar processos e práticas de formação desenvolvidos pelos próprios formadores de professores e sobre os valores, crenças e imagens que lhes estão subjacentes na lógica do “teach as you preach” e do “walk your talk” (BERRY & LOUGHAN, 2004; LUNENBERG, KORTHAGEN, SWENNEN & WILLEMSE, 2004). Esta postura implica a análise das crenças e teorias pessoais dos próprios formadores de professores e da investigação da sua própria prática, articulando teoria e prática, tal como se advoga para outros contextos. Se queremos nas escolas professores que reflectem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função desse propósito, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica. A este propósito, Russell (1999) argumenta que “se se pretende que a mudança genuína ocorra nas escolas, então essa mudança tem de ocorrer PRIMEIRO na formação de professores. Não basta aos formadores de professores advogarem mudanças que eles próprios não conseguiram nas suas práticas” (citado por LUNENBERG et al., 2004, p. 4). Nesta perspectiva, o impacto da formação inicial no entendimento e prática de ensino dos professores passa pela explicitação e pela reflexão do “ensino sobre o ensino”, isto é, pela clarificação do quê, do como e do porquê (BERRY & LOUGHRAN, 2004, p. 19).

Sobre as suas crenças em relação ao ensino, ao aprender a ensinar e ao ser professor, os participantes manifestam uma visão ampla que incorpora a atenção a culturas e experiências diversas, vendo o professor com um papel central no desenvolvimento de todos os alunos, no modo como lida com a diversidade e na mudança da sociedade. É neste sentido que os alunos realçam as qualidades ou características de um bom professor, nomeadamente ajudar os alunos a desenvolverem competências de resolução de problemas e/ou o pensamento crítico, gerir bem a disciplina na sala de aula, ajudar os alunos a terem auto-confiança e auto-estima na sala de aula, promover um ambiente em que os alunos se compreendem e respeitam uns aos outros, motivar os alunos para se tornarem aprendentes ao longo da vida, promover o desenvolvimento social e emocional dos alunos e prepará-los para participarem e exercerem a cidadania na sociedade, etc.

Os resultados preliminares deste estudo sugerem que é necessário dar mais atenção às crenças iniciais e às (pré)concepções sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre o que significa ser professor que os alunos futuros professores trazem consigo quando iniciam um curso de formação de professores. Torna-se, deste modo, essencial organizar espaços para que os futuros professores possam analisar e reflectir sobre os seus próprios valores e as suas crenças, na medida em que estes influenciam o modo como eles aprendem a ensinar e a forma como avaliam a sua formação e aprendizagem profissional, quer na universidade, quer na escola no contexto do estágio profissional. Por outro lado, é importante enfatizar, na formação de professores, a natureza problemática e complexa do ensino, como Berry e Loughran (2004) e Loughran (2009), entre outros, têm defendido, questionando o próprio processo de tornar-se professor no sentido de uma (re)construção pessoal do conhecimento sobre o ensino (que contrarie a lógica prescritiva e procedimental que ainda prevalece nalgumas concepções de alunos futuros professores), fomentando a reflexão e a investigação sobre a prática docente e sobre os valores e propósitos que lhe estão subjacentes como eixos norteadores da formação.

Referências

- ALONSO, M. L. (1998) *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre a Prática da Inovação/Formação*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- BASTICK, T. (2000) Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries, *International Review of Education*, 46 (3-4), pp. 343-249
- BERRY, A. & LOUGHRAN, J. (2004) Modeling in teaching about teaching: making the unseen clear. Comunicação apresentada ao 85º encontro anual da American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA, EUA, 12-16 Abril, 2004.
- BRAGA, F. (2001) *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- BRUINSMA, M. & JANSEN, E. P. W. A. (2010) Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33 (2), pp. 185-200
- CALDERHEAD, J. & SHORROCK, S. (1997) *Understanding Teacher Education. Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press.
- DARLING-HAMMOND, L., NEWTON, X., & WEI, R. C. (2010). Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme, *Journal of Education for Teaching*, 36, (4), pp. 369-388.
- Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro
- ERAUT, M. (2001) Teachers Learning in the Workplace, in P. Xochellis and Z. Papanoum (org) *Continuing Teacher Education and School Development* (Symposium

- Proceedings) (Thessaloniki, Department of Education, School of Philosophy AUTH), pp. 54-68.
- EREN, A. & TEZEL, K. V. (2010) Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A meditational analysis, *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 1416-1428
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001) From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching, *Teachers College Record* 103 (6), pp.1013-1055.
- FLORES, M. A. (2001) Person and Context in Becoming a New Teacher, *Journal of Education for Teaching*, 27 (2), pp. 135-148.
- FLORES, M. A. (2004). Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In M. Célia Moraes, J. A. Pacheco e M. Olinda Evangelista (orgs). *Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp.127-160.
- FLORES, M. A. (2011). Curriculum of Initial Teacher Education in Portugal: New Contexts, Old Problems. *Journal of Education for Teaching* (special issue), 37 (4), pp. 461-470
- HAUGE, T. E. (2000) Student Teachers' Struggle in Becoming Professionals: Hopes and Dilemmas in Teacher Education, in C. Day; A. Fernandez; T. E. Hauge & J. Moller (Eds) *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press, pp.159-172.
- HOBSON, A. & TOMLINSON, P. (2001) Secondary student-teachers' preconceptions, experiences and evaluations of ITT – a UK study. Comunicação apresentada no Congresso Anual da British Educational Research Association, University of Leeds, England, Setembro 13-15.
- KORTHAGEN, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36, (4), pp. 407-423
- KYRIACOU, C.; HULTGREN, A. & STEPHENS, P. (1999) Student Teachers' Motivations to Become a Secondary School Teacher in England and Norway, *Teacher Development*, 3 (3), pp. 373-382.
- LOUGHRAN, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*, eds M. A. Flores and A. M: Veiga Simão, Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 17-37.
- LUNENBERG, M., KORTHAGEN, F., SWENNEN, A. & WILLEMSE, M. (2004) Modelling by teacher educators, theory and practice. Comunicação apresentada ao 85º encontro anual da American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA, EUA, 12-16 Abril, 2004.
- MACLURE, M. (1993) Arguing for Yourself: identity as an organising principle in teachers' jobs and lives, *British Educational Research Journal*, 19 (4), pp. 311-322.
- PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. (1999) *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- RICHARDSON, P. W. & WATT, H. M. G. (2005) 'I've decided to become a teacher': Influences on career change, *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 475-489.
- ROTS, I.; AELTERMAN, A.; DEVOS, G. & VLERICK, P. (2010) Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study, *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 1619-1629
- SACHS, J. (2001) Learning to Be a Teacher: Teacher Education and the Development of Professional Identity. Conferência convidada proferida no Congresso da ISATT, Faro, Portugal, Setembro 21-25.
- SAN, M. M. (1999) Japanese Beginning Teachers' Perceptions of Their Preparation and Professional Development, *Journal of Education for Teaching*, 25 (1), pp. 17-29.

SINCLAIR, C. DOWSON, M. & McINERNEY, D. M. (2006) Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education, *Teachers College Record*, 108, pp. 1132-1154