

**As tipologias de ensino no desenho curricular do curso de
Licenciatura em Educação Básica**

**Teaching typologies in the curriculum design of the Degree in
Basic Education**

**Las tipologías de enseñanza en el diseño curricular de la
Licenciatura en Educación Básica**

**Les typologies d'enseignement dans la conception curriculaire de
la licence en éducation élémentaire**

Mariana Feio¹

Bianor Valente¹

Teresa Leite¹

¹ Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

Resumo

O presente estudo procurou compreender se os desenhos curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Básica (LEB) valorizam aprendizagens ativas. Para tal, os diferentes planos de estudo da LEB foram comparados quanto às tipologias de ensino previstas. Os resultados revelam: i) um predomínio de horas teórico-práticas em praticamente todos os cursos; ii) um número reduzido ou inexistente de horas teóricas na maioria dos cursos; iii) uma percentagem de horas de estágio e de trabalho de campo inferior a 10% do total de horas de contacto em todos os cursos; iv) posicionamentos distintos relativamente ao peso a atribuir às horas de orientação tutorial; v) entendimentos distintos sobre o que significa trabalho de campo e estágio.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação Básica, Formação inicial de professores, Processo de Bolonha, Aprendizagem centrada no estudante, Aprendizagem ativa.

Abstract

The present study sought to understand whether the curricula design of the Bachelor's course in Basic Education (BE) reflect concerns about active learning. To this end, a comparative analysis was undergone of the study plans of 25 BE programs available regarding the type of instruction foreseen. The results reveal: i) a predominance of theoretical-practical hours in all courses; ii) a reduced or non-existent number of lecture hours in most courses; iii) a percentage of training and fieldwork hours of less than 10% of the total contact hours in all courses; iv) differentiated positions regarding the weight of the tutorial orientation; v) different understandings of what fieldwork and internship mean.

Keywords: Bachelor's course in Basic Education, Initial teacher training, Bologna Process, Student-centered learning, Active learning.

Resumen

El presente trabajo buscó comprender si el diseño curricular de las carreras en Educación Básica (EB) reflejan preocupaciones con el aprendizaje activa. Para ello, se realizó un análisis comparativo de los planes de estudio de 25 programas de EB existentes en el país en cuanto a la tipología de instrucción prevista. Los resultados revelan: i) un predominio de las horas teórico-prácticas en todas las carreras; ii) un número reducido o inexistente de horas teóricas en la mayoría de las carreras; iii) un porcentaje de horas de pasantía y trabajo de campo inferior al 10% del total de horas presenciales en todos los cursos; iv) diferentes posiciones en cuanto al peso de la orientación tutorial; v) diferentes interpretaciones de lo que significa trabajo de campo y pasantía.

Palabras clave: Carrera en Educación Básica, formación del maestros, Proceso de Bolonia, aprendizaje centrado en el estudiante, Aprendizaje activo.

Résumé

La présente étude visait à comprendre si les conceptions curriculaires des cours du diplôme en Education de base (LEB) valorisent l'apprentissage actif. Pour cela, les différents plans d'études du LEB ont été comparés en termes de typologies d'enseignements attendus. Les résultats révèlent: i) une prédominance des heures théorico-pratiques dans la quasi-totalité des cours; ii) un nombre réduit ou inexistant d'heures théoriques dans la plupart des cours; iii) un pourcentage d'heures de formation et de travail sur le terrain inférieur à 10 % du total des heures de contact dans tous les cours; iv) positions divergentes quant au poids à accorder aux heures de tutorat; v) différentes compréhensions de ce que signifient le travail sur le terrain et le stage.

Mots-clés:

Diplôme en Éducation de base, Formation initiale des enseignants, Processus de Bologne, Apprentissage centré sur l'étudiant, Apprentissage actif.

As Tipologias de Ensino no Desenho Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Básica

Introdução

O Processo de Bolonha (PB) constituiu um marco fundamental no âmbito do Ensino Superior Europeu. Após uma fase inicial, caracterizada por uma ênfase em reformas estruturais, o PB começou a evidenciar maior preocupação com a missão pedagógica das IES (Leite & Ramos, 2014).

Esta preocupação é visível no balanço realizado no âmbito de algumas conferências ministeriais. Por exemplo, o comunicado de Bergen realça que “é necessário tempo para otimizar o impacto da mudança estrutural nos currículos e, assim, garantir a introdução de processos inovadores de ensino e aprendizagem” (EHEA, 2005, p.1). Posteriormente, o comunicado de Londres reconhece que um movimento em direção a um ensino superior centrado no estudante e longe da oferta orientada pelo professor constituirá um resultado significativo do PB (EHEA, 2007). A aprendizagem centrada no estudante ganha particular relevo no comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve, ao ser considerada uma prioridade no âmbito do PB:

Reafirmamos a importância da missão de ensino das instituições de ensino superior e a necessidade de uma reforma curricular contínua voltada para o desenvolvimento de resultados de aprendizagem. A aprendizagem centrada no estudante requer a capacitação individual dos estudantes, novas abordagens de ensino e aprendizagem, estruturas de apoio e orientação eficazes e um currículo mais claramente focado no aluno, nos três ciclos. A reforma curricular será, portanto, um processo contínuo que levará a percursos educacionais de alta qualidade, flexíveis e mais adaptados individualmente (EHEA, 2009, p. 3)

Em virtude desta visibilidade, a partir do comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve, os relatórios sobre a implementação do PB passaram a incluir a análise das políticas ao nível da aprendizagem centrada no estudante (Klemenčič, 2017). Além disso, as normas e orientações para a garantia da qualidade no EEES passaram a reconhecer esta abordagem como uma medida da qualidade das instituições ao indicarem que: “As instituições devem assegurar que os cursos são implementados de forma a encorajar os estudantes a terem um papel ativo no processo de aprendizagem e que a avaliação dos estudantes reflita essa abordagem” (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015, p. 12).

Apesar da ênfase atribuída à aprendizagem centrada no estudante não existe uma definição consensual deste conceito. Muitos autores adotam uma definição ampla do conceito, enquanto outros adotam uma perspetiva mais restrita (Neumann, 2013; Starkey, 2019). O facto de outros termos, como “aprendizagem ativa”, “aprendizagem autónoma”, “aprendizagem flexível” e “aprendizagem auto-dirigida” serem utilizados para descrever a mesma abordagem, ou uma abordagem semelhante, tem contribuído para o aparecimento de diferentes interpretações e de dificuldades na sua implementação em contextos reais de aprendizagem (O’Neill & McMahon, 2005).

A aprendizagem ativa é um dos aspetos mais frequentemente associado à aprendizagem centrada no estudante (Bremner, 2020), sendo que ambos conceitos imprimem qualidade pedagógica no Ensino Superior, segundo o preconizado no Processo de Bolonha.

Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem é um processo reflexivo e contínuo, que requer atitudes cooperativas entre estudantes e professores e em que o foco deve estar na exploração do conhecimento e não na sua transmissão (Lea et al., 2003).

Também o conceito de aprendizagem ativa no Ensino Superior, não é consensual, quer em termos de definição, quer também em questões de práticas, no panorama nacional e internacional (Franco & Figueiredo, 2021).

Segundo a revisão da literatura feita por estas autoras, a aprendizagem ativa é enfatizada na agência e autorreflexão dos estudantes, dotados de autonomia, reflexão e tomadas de decisão. O conhecimento é co construído, sendo os cenários de aprendizagem onde se privilegiam as dimensões individual e social (ibidem). Muito embora a aprendizagem ativa, no âmbito do Ensino Superior encontre diferentes conceções e definições, é fundamental perceber as questões que se ligam às práticas de ensino.

Neste quadro, os planos de estudo podem ser indicadores de cenários de aprendizagem mais ou menos ativo. No contexto português, o plano de estudos dos cursos de ensino superior deve indicar não só o número de horas de contacto, como a tipologia dessas horas. Segundo o Despacho n.º 10543/2005, as horas de contacto podem assumir as seguintes tipologias: ensino teórico (T), teórico-prático (TP), prático e laboratorial (PL), trabalho de campo (TC), seminário (S), estágio (E), orientação tutória (OT), outra (O). Estas decisões, de ordem mais formal, devem naturalmente estar articuladas com decisões de ordem pedagógica, nomeadamente ao nível das metodologias de ensino e aprendizagem e dos resultados de aprendizagem.

A tipologia de horas de contacto constitui, no nosso entendimento, um bom indicador das metodologias de ensino aprendizagem. No desenvolvimento curricular de um curso que pretenda dar visibilidade ao estudante, enquanto elemento central do processo de ensino aprendizagem, seria expectável uma valorização de horas de tipologia prática e laboratorial, trabalho de campo e estágio. Neste ponto importa analisar, de forma mais detalhada, as horas de orientação tutorial, horas relevantes numa lógica de promoção da autonomia.

O presente estudo visa compreender se os currículos dos cursos de licenciatura em Educação Básica (LEB) visam a promoção de uma aprendizagem ativa. Para tal, os diferentes planos de estudo da LEB serão comparados quanto às tipologias de ensino previstas em função das diferentes componentes de formação da licenciatura.

Licenciatura em Educação Básica

Em Portugal, a adequação dos cursos de formação de educadores e professores ao PB apenas foi regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, posteriormente revogado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que determinou o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básicos e Secundários.

De acordo com este regime, a posse do título de habilitação profissional para a docência constitui condição indispensável para o desempenho da atividade docente sendo a mesma apenas é atribuída aos titulares do grau de mestre. Vigora, portanto, um modelo de formação de professores organizado em dois ciclos de estudo, licenciatura e mestrado. Além disso, segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014, apenas podem candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar, de Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º CEB, de Ensino no 1.º CEB, de Ensino no 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB e de Ensino no 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, os titulares da licenciatura em Educação Básica (LEB). Esta licenciatura constitui, assim, a primeira graduação para quem deseja ser educador e/ou docente nestas valências. Esta licenciatura, encontra-se estruturada em 180 créditos ECTS, com a duração de seis semestres. Por imposição da tutela, dos 180 créditos do ciclo de estudos, 170 estão afetos da seguinte forma:

- um mínimo de 15 créditos na formação educacional geral (FEG);
- um mínimo de 15 créditos nas didáticas específicas (DE);
- um mínimo de 15 créditos na iniciação à prática de ensino (IPP);
- um mínimo de 125 créditos na formação na área da docência (FAD), sendo que no mínimo 30 correspondem à área do Português, 30 à área da Matemática, 30 à área das Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal e 30 à área das Expressões) (13.º artigo do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Metodologia

A análise documental, a partir dos planos de estudos dos cursos de LEB, é a abordagem adotada no presente estudo. A recolha documental foi realizada em duas etapas distintas: i) identificação do número e data do registo inicial de

acreditação dos cursos de LEB em vigor no ano letivo 2021/2022; ii) obtenção do plano de estudos.

A primeira etapa foi realizada no portal da Direção-Geral de Ensino Superior (https://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes?plid=372), através da pesquisa do termo “Educação Básica”. Da pesquisa resultaram 30 cursos.

A segunda etapa foi realizada no portal do Diário da República Eletrónico (<https://dre.pt/>), através da pesquisa do número do registo inicial de acreditação de cada curso.

Com base na informação presente nos planos de estudo foi construída uma base de dados contendo as seguintes variáveis: nome da UC, créditos atribuídos, carga horária por tipologia, área e componente de formação. Das 30 IES, 5 não foram incluídas na base de dados, uma vez que o plano de estudos do curso não explicita a componente de formação das UC (Universidade de Aveiro, Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Instituto Politécnico Jean Piaget do Norte e Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul).

A análise dos dados foi realizada com recurso ao SPSS Statistics® (IBM SPSS, versão 27.0, Chicago, EUA). Foram realizadas estatísticas descritivas para a totalidade da amostra e por IES e, posteriormente, no sentido de procurar relações entre as variáveis foram aplicados testes não paramétricos com um nível de significância de $p < 0,05$.

Após a análise dos dados relativos aos planos de estudo foi ainda realizada uma segunda recolha documental, relativa às fichas de unidades curriculares no âmbito da componente de IPP, nos sites das IES. Posteriormente, foi realizada uma análise de conteúdo dos objetivos de aprendizagem das UC selecionadas.

Análise e discussão de resultados

No universo dos 25 cursos analisados, a tipologia de ensino teórico-prático é a que totaliza maior número de horas de contacto. Por ordem decrescente, segue-se a orientação tutorial, as aulas teóricas, as práticas e laboratoriais, o estágio, o trabalho de campo e, por fim, os seminários (Tabela 1).

Tabela 1. Somatório de horas de contacto por tipologias e por componente de formação nos cursos de LEB

	T	TP	PL	TC	S	E	OT	O
DE	340 (6,5%)	3677 (70,6%)	666 (12,6%)	16 (0,3%)	33 (0,6%)		443 (8,4%)	30 (0,6%)
FAD	3211 (9,4%)	23984 (70,4%)	2969 (8,7%)	178 (0,5%)	270 (0,8%)		3176 (9,3%)	268 (0,8%)
FEG	574 (9,7%)	4529,5 (76,4%)	85 (1,4%)	43,5 (0,7%)	27 (0,4%)		628 (10,5%)	30 (0,5%)
IPP	51 (0,8%)	1573,5 (23,9)	142,5 (2,2)	817 (12,4%)	408 (6,2%)	2851,5 (43,1%)	714,5 (10,7%)	18 (0,3%)
Total	4176 (8,1%)	33719 (65,2%)	3862,5 (7,5%)	1054,5 (2,0%)	738 (1,4%)	2851,5 (5,5%)	4962 (9,6%)	346 (0,7%)

As horas de estágio apenas surgem nas UC de IPP. Todas as restantes tipologias estão patentes em todas as componentes de formação. A tipologia teórico-prática é a mais frequente em todas as componentes de formação, à exceção da IPP, onde as horas de estágio predominam. As horas de orientação tutorial parecem ter o mesmo peso relativo nas diferentes componentes de formação, correspondendo a um intervalo entre 8 a 10% das horas de contacto. Já o trabalho de campo e os seminários têm um peso quase residual nas várias componentes de formação, à exceção da IPP.

A componente de FAD, FEG e DE parecem ter, do ponto de vista da tipologia de ensino, muitas semelhanças: um predomínio de aulas teórico-práticas, seguido de uma proporção semelhante de aulas teóricas e de orientação tutorial e quase inexistência de seminários, trabalho de campo e/ou estágio. A principal diferença diz respeito à desvalorização das aulas práticas e laboratoriais na FEG.

O perfil de ensino na componente de IPP é caracterizado por um predomínio de horas de estágio, seguido de horas teórico-práticas, trabalho de campo, orientação tutorial e seminários.

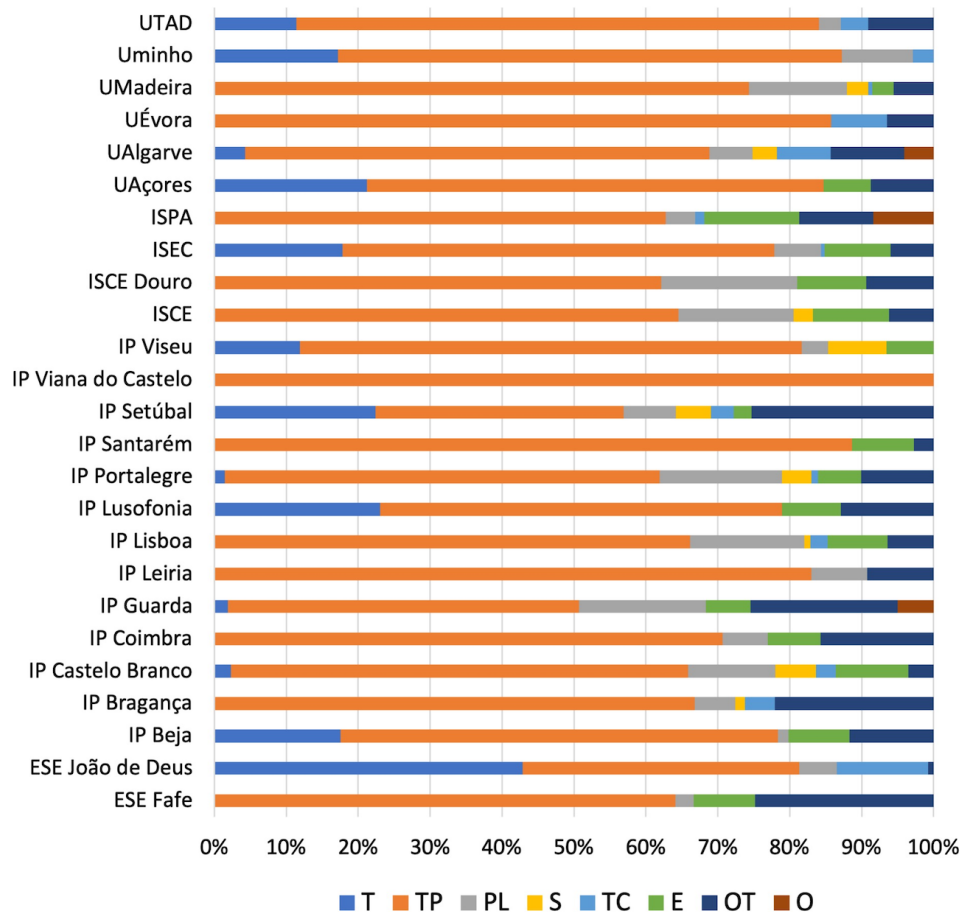
Com o objetivo de verificar se existem correlações entre as diferentes tipologias de ensino, realizaram-se correlações não paramétricas. O resultado mostra que há correlações significativas e positivas entre as horas práticas-laboratoriais e teóricas e entre horas de estágio e de orientação tutorial. O resultado também evidencia correlações significativas, mas negativas entre horas teórico-práticas e trabalho de campo e entre seminários e orientação tutorial (Tabela 2).

Tabela 2. Correlações entre as tipologias de horas de contacto (Spearman's Rho)

	T	TP	PL	TC	S	E	OT	O
T	1.000							
TP	-.109	1.000						
PL	.527**	-.139	1.000					
TC	.252	-.416**	-.262	1.000				
S	.329	.402	.400	.629	1.000			
E		.066			-.409	1.000		
OT	.020	-.008	.037	.116	.468*	.286*	1.000	
O		-.204	-.622	-.283			.060	1.000

Observações: * <0,05; **<0,01

As IES apresentam semelhanças e diferenças relativamente à distribuição das horas de contacto segundo o tipo de ensino. As horas de natureza teórico-práticas correspondem, na maioria das IES, a mais de 50% das horas de contacto. O IP Setúbal, o IP Guarda e a ESE João de Deus constituem as únicas exceções (Figura 1).

Figura 1. Tipologia de horas de contacto em cada curso de LEB

Em 13 IES o curso de LEB contempla a tipologia de ensino teórico, no entanto, em apenas em 4 instituições essa tipologia corresponde a mais de 20% do total de horas de contacto. Uma análise mais detalhada, indica que a esmagadora maioria das UC que incluem horas de ensino teórico também incluem outro tipo de tipologia de ensino, ou seja, as UC não preveem um ensino apenas desta tipologia. Para além das horas de orientação tutorial estas UC contemplam, na maior parte dos casos, horas TP e, nalguns casos, horas PL ou TC.

A percentagem de horas de estágio e de trabalho de campo é, na maioria das IES, inferior a 10% do total de horas de contacto. Uma análise mais detalhada das UC da componente de IPP evidencia diferentes posicionamentos por parte das IES relativamente a estas duas tipologias de ensino: instituições que apenas

incluem horas de trabalho de campo (ESE João de Deus, IP Leiria, UAlgarve; UÉvora, UMinho, UTAD); instituições que apenas incluem horas de estágio; instituições que incluem ambas as tipologias (IPLisboa e ISEC) (Tabela 3).

Tabela 3. Horas de trabalho de campo e de estágio nas UC de IPP

	TC				E
	FAD	FEG	DE	IPP	IPP
ESE Fafe					190.0
ESE João de Deus				312.0	
IP Beja					175.0
IP Bragança				87.0	
IP Castelo Branco	50.0	5.0	10.0		240.0
IP Coimbra					160.0
IP Guarda					150.0
IP Leiria					
IP Lisboa				43.0	145.0
IP Lusofonia					150.0
IP Portalegre	20.0				135.0
IP Santarém					200.0
IP Setúbal	46.0	23.0			54.0
IP Viana do Castelo	12.0				78.0
IP Viseu					157.5
ISCE					200.0
ISCE Douro					200.0
ISEC				10.0	180.0
ISPA	18.0		6.0		242.0
UAçores					135.0
UAlgarve	5.0	7.5		120.0	
UÉvora				140.0	
UMadeira	12.0				60.0
UMinho	15.0	8.0		30.0	
UTAD				75.0	

Este cenário leva-nos a questionar sobre qual a diferença entre horas de trabalho de campo e horas de estágio no âmbito da IPP: As diferenças encontradas entre as IES são o reflexo de perspetivas distintas sobre a forma como a iniciação à prática profissional é operacionalizada? Por exemplo, as IES que apenas contemplam horas de trabalho de campo fazem-no porque consideram que os estudantes não chegam a fazer intervenção, ficando apenas ao nível da observação?

A análise das FUC de IPP disponíveis nos sites das IES não corrobora, integralmente, esta hipótese. Apesar de, na esmagadora maioria das UC que apenas contemplam horas de TC não estar previsto, como resultado de aprendizagem, a intervenção por parte dos estudantes, há UC em que tal se verifica. Por exemplo, numa UC da UAlgarve está previsto que o estudante seja capaz de “Desenvolver atividades de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão, numa parceria de colaboração com o/a docente cooperante”, assim como “Intervir colaborativamente nas dinâmicas de ensino e de aprendizagem do contexto educativo/de ensino onde desenvolve o Trabalho de Campo”. Além disso, há UC que apenas contemplam horas de estágio e em que não está prevista a intervenção do estudante. Por exemplo, numa das UC de IPP do IPGuarda apenas estão previstos os seguintes objetivos de aprendizagem:

- Conhecer o potencial educativo de contextos de educação em espaços não formais; Analisar estratégias de ensino e aprendizagem em contextos de educação não formal; Refletir sobre as estratégias/atividades de ensino em contexto de educação formal; Desenvolver competências ao nível da observação e reflexão;
- Promover a aquisição de hábitos de pesquisa numa perspetiva de relação teórico-prática; Estimular à iniciação de trabalhos de investigação enquadrados na articulação de aprendizagens curriculares, entre diferentes contextos de educação (formal, não formal e informal).

Portanto, parecem existir entendimentos distintos sobre o que significa trabalho de campo e estágio.

Quanto ao ensino prático e laboratorial, apenas 4 IES não contemplam horas desta tipologia no plano de estudo da LEB. A análise das horas de ensino prático e laboratorial, por componente de formação, também evidencia diferentes padrões sobre os quais importa refletir (Tabela 4).

Por exemplo, em algumas IES esta tipologia de ensino apenas está presente na componente de FAD e única e exclusivamente em UC da área das Ciências Naturais (ESE Fafe, ESE João de Deus, IP Beja, UTAD). Noutros casos, todas as áreas científicas de FAD e até todas as componentes de formação contemplam esta tipologia. Estas diferenças podem, naturalmente, estar relacionadas com resultados de aprendizagens e metodologias de ensino diferenciadas, consoante as áreas e componentes de formação. No entanto, outras hipóteses poderão explicar estas diferenças. A exclusividade das horas prático e laboratoriais à área das Ciências Naturais identificada em algumas IES poderá, por exemplo, resultar de um entendimento restrito e clássico do conceito de “laboratório”. Pelo contrário, outras IES parecem adotar um entendimento mais amplo, dado que incluem horas desta tipologia em áreas científicas como o português.

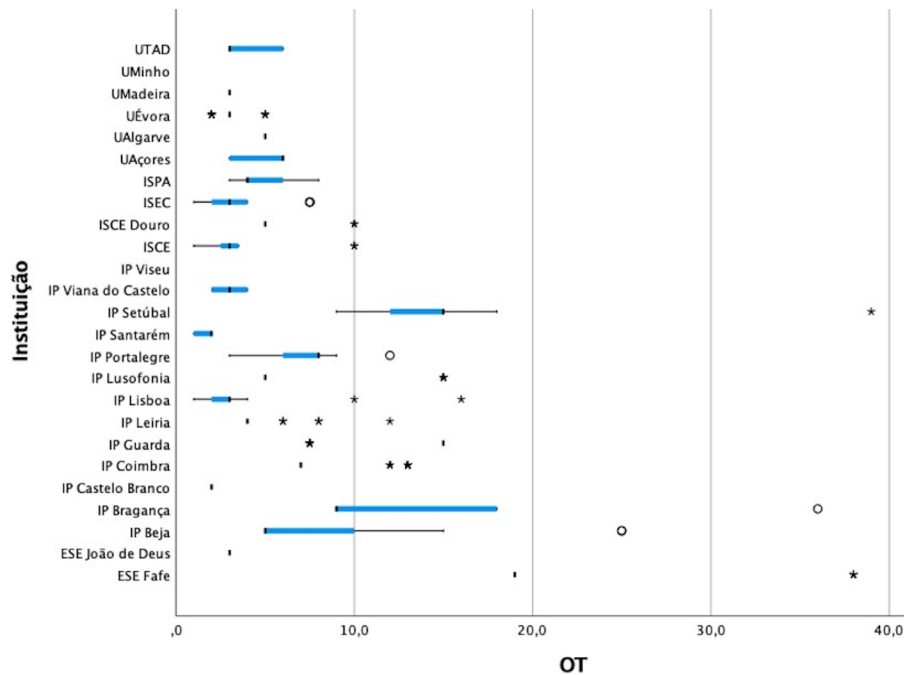
Tabela 4. Presença de ensino prático e laboratorial em função das diferentes áreas e componentes de formação

	DE					FAD				FEG	IPP
	EM	EXP	Mat	Port	Outra	EM	EXP	Mat	Port		
ESE Fafe						x					
ESE João de Deus						x					
IP Beja						x					
IP Bragança						x	x				
IP Castelo Branco			x	x		x	x		x	x	
IP Coimbra		x					x				
IP Guarda	x	x	x			x	x	x	x	x	x
IP Leiria	x	x	x	x		x					x
IP Lisboa						x	x		x		x
IP Lusofonia											
IP Portalegre					x	x	x	x	x		x
IP Santarém											
IP Setúbal	x					x	x	x	x		

IP Viana do Castelo	x					x		x
IP Viseu					x	x		x
ISCE	x	x	x	x		x	x	x
ISCE Douro	x	x	x	x		x	x	x
ISEC	x						x	
ISPA						x	x	
UAçores								
UAlgarve						x	x	
UÉvora								
UMadeira	x	x	x	x		x	x	
UMinho		x				x	x	x
UTAD						x		

Por fim, há posicionamentos distintos relativamente ao peso a atribuir às horas de orientação tutorial nos cursos analisados. É de destacar o elevado número de horas desta tipologia em algumas IES, chegando a representar mais de 20% do total de horas de contacto (IP Setúbal, IP Bragança, IP Guarda e ESE Fafe). No entanto, há 4 IES que não preveem este tipo de horas de contacto ou o número de horas previsto é praticamente residual (UMinho, IP Viseu, ESE João de Deus e IP Viana do Castelo). Entre as IES que contemplam horas de OT, parecem existir estratégias distintas para a sua alocação às UC: i) instituições que atribuem o mesmo número de horas de OT a todas as UC, como por exemplo, na universidade da Madeira, em que todas as UC têm 3 horas de OT independentemente do crédito ou da componente de formação; instituições em que o valor é sempre o mesmo, mas apenas surge em algumas UC, em particular as UC de IPP (e.g. ESE João de Deus); instituições em que há um valor fixo mais frequente, para a generalidade das UC e depois valores discrepantes, habitualmente superiores, para algumas UC específicas (e.g. ISCE Douro); instituições em que as horas de OT apresentam alguma variabilidade (e.g. IP Setúbal) (Figura 2).

Figura 2. Diagrama de extremos e quartis das horas de orientação tutorial nas unidades curriculares dos diferentes cursos de LEB.



A este nível é importante estabelecer uma análise anacrónica. Brito (2015), ao analisar os relatórios da implementação do PB realizado pelas IES, concluiu que “as horas de OT, tão importantes no paradigma de Bolonha, foram inequivocamente esquecidas, provavelmente porque foram também mal compreendidas pelas IES.” De facto, existem instituições que nem contemplam estas horas e, entre as instituições que contemplam a alocação das horas parece ter sido mais um exercício aritmético do que um processo de análise e reflexão das tarefas que o estudante deverá realizar para atingir os resultados de aprendizagem esperados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho procurámos compreender as tendências curriculares dos cursos de LEB no que diz respeito às tipologias de ensino previstas nos

respetivos planos de estudo. Para tal, procedeu-se a uma análise comparativa dos planos de estudo da LEB de 25 IES.

Foram encontradas semelhanças e diferenças entre as IES. Em primeiro lugar, existe um predomínio de horas teórico-práticas nos diferentes cursos de LEB. Em segundo lugar, há IES que não contemplam horas de ensino prático e laboratorial e, na maioria das IES, a percentagem de horas de estágio e de trabalho de campo é inferior a 10% do total de horas de contacto. Em terceiro lugar, há posicionamentos distintos relativamente ao peso a atribuir às horas de orientação tutorial. Há IES que não contemplam horas de orientação tutorial e, entre as que incluem, o peso atribuído é distinto, podendo atingir até 25% do total de horas de contacto.

Tendo em conta que o número de horas teóricas é, na generalidade dos cursos, bastante reduzido é razoável concluir que o desenho curricular da LEB evidencia um comprometimento com aprendizagens ativas. No entanto, o elevado predomínio de horas teórico-práticas poderá, na prática, ser operacionalizado de formas muito distintas, podendo a componente teórica ganhar mais destaque. Além disso, parece existir ainda grande espaço para aumentar a centralidade do estudante no processo de aprendizagem. O reduzido número de horas de trabalho de campo e de estágio constituem uma evidência dessa possibilidade.

Por fim, este estudo evidencia a necessidade de se providenciarem informações mais concretas sobre o significado das diferentes tipologias de ensino identificadas no Despacho n.º 10543/2005. De facto, enquanto o entendimento adotado pelas diferentes IES for distinto, tal como o presente estudo evidencia, a comparação entre planos de estudo fica muito condicionada e, em parte, o objetivo de fornecer ao estudante, através do plano de estudo, informações sobre o(s) percurso(s) de aprendizagem fica igualmente comprometido.

Importa realçar que o presente estudo, em virtude do seu foco na análise documental, apresenta limitações. Os planos de estudo constituem documentos que representam intenções e não realidades. De facto, a metodologia adotada não permite aferir da sua efetiva concretização.

Referências Bibliográficas

Bremner, N. (2020). The multiple meanings of “student-centred” or “learner-centred” education, and the case for a more flexible approach to defining it. *Comparative Education*, 57(2), 159–186.

<https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1805863>

European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (European Association of Institutions in Higher Education (ed.)). <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

European Higher Education Area (EHEA). (2005). Bergen Communiqué. www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf

European Higher Education Area (EHEA). (2007). London Communiqué. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf

European Higher Education Area (EHEA). (2009). Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué. www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvainla-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf

Franco, A. & Figueiredo, M. (2021). Há aprendizagem que não seja ativa?! Definições, irresoluções, algumas provocações e demais considerações sobre Aprendizagem Ativa no Ensino Superior. *Interações*, 58, 195-212. <https://doi.org/10.25755/int.25214>

Klemenčič, M. (2017). From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher Education Policy* 30:1, 30(1), 69–85. <https://doi.org/10.1057/S41307-016-0034-4>

Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: Beyond "educational bulimia"? *Studies in Higher Education*, 28(3). <https://doi.org/10.1080/03075070309293>

Leite, C., & Ramos, K. (2014). Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, 28(28), 73–89.

Neumann, J. W. (2013). The Educational Forum Developing a New Framework for Conceptualizing "Student-Centered Learning." *The Educational Forum*, 77(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.761313>

O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student-Centered Learning: What does it mean for students and lectures? In G. O'Neill, S. Moore, & B. McMullin (Eds.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (pp. 27–36).

Starkey, L. (2019). Three dimensions of student-centred education: a framework for policy and practice. *Critical Studies in Education*, 60(3). <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1281829>

Decreto-Lei n.º 43/2007 do Ministério da Educação. (2007). Diário da República: I série, n.º 38. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819?ts=1673395200034>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I série, n.º 92. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Notas Biográficas

Mariana Feio

Mariana Feio é professora do ensino básico no Agrupamento de Escolas Passos Manuel em Lisboa e professora adjunta convidada na Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa. É Doutorada em Educação, com especialização em Formação de Professores pela Universidade de Lisboa. Tem desenvolvido trabalho de formação e investigação no âmbito da formação de professores e no âmbito da Ética e Cidadania.

 <https://orcid.org/0000-0001-8241-7405>

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa / marianaf@eselx.ipl.pt

Bianor Valente

É professora adjunta na Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa e presidente do Departamento de Formação e Investigação em Currículo e Didáticas. É Doutorada em Educação, com especialização em Didática das Ciências pela Universidade de Lisboa. Tem

desenvolvido trabalho de formação e de investigação no âmbito da formação de professores e no âmbito da Didática das Ciências.

 <https://orcid.org/0000-0001-6541-8000>

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa / bianorv@eselx.ipl.pt

Teresa Leite

Teresa Leite é professora coordenadora na Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa e Doutora em Educação, com especialização na área de Formação de Professores pela Universidade de Lisboa. Participou em projetos nacionais e internacionais na área de formação de professores, currículo do ensino básico e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

 <https://orcid.org/0000-0003-2969-9882>

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa / teresal@eselx.ipl.pt

Recebido em novembro de 2022, aceite para publicação em março de 2023