

INCTE 2018

3.º Encontro Internacional de Formação na Docência
3rd International Conference on Teacher Education

Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 4 e 5 de maio | 2018

Livro de Atas

III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

3rd International Conference on Teacher Education (INCTE)

Título: III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas
Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Rui Pedro Lopes, Manuel Vara Pires, Luís Castanheira, Elisabete Mendes Silva, Graça Santos, Cristina Mesquita, Paula Fortunato Vaz (Eds.)
Ano: 2018
ISBN: 978-972-745-241-5
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/17381>

Organização

O INCTE 2018 é organizado pelo IPB, onde decorrem as sessões.

Comissão Organizadora

Adorinda Gonçalves (IPB, Portugal)
Angelina Sanches (IPB, Portugal)
Carla Guerreiro (IPB, Portugal)
Cristina Mesquita (IPB, Portugal)
Elisabete Silva (IPB, Portugal)
Elza Mesquita (IPB, Portugal)
Graça Santos (IPB, Portugal)
Jacinta Costa (IPB, Portugal)
João Carvalho Sousa (IPB, Portugal)
Manuel Vara Pires (IPB, Portugal)
Manuel Luís Castanheira (IPB, Portugal)
Maria do Céu Ribeiro (IPB, Portugal)
Maria Isabel Castro (IPB, Portugal)
Maria José Rodrigues (IPB, Portugal)
Maria Raquel Patrício (IPB, Portugal)
Mário Cardoso (IPB, Portugal)
Paula Fortunato Vaz (IPB, Portugal)
Rosa Novo (IPB, Portugal)
Rui Pedro Lopes (IPB, Portugal)
Telma Queirós (IPB, Portugal)

A presença silenciosa das questões de direitos humanos na formação inicial docente	110
<i>Micheli Leal Thomazine, Raíssa R. Menegatti, Rita de Cássia M. T. Stano</i>	
Adaptação angolana da escala de necessidades de formação em educadores de infância	118
<i>Genoveva A. Borges, Feliciano H. Veiga</i>	
Autopercepción de los modelos de formación teórica y práctica de futuros profesores	124
<i>Eva García Redondo, Víctor González López, David Revesado Carballares</i>	
Caracterização dos educadores de infância angolanos: envolvimento, autoconceito e necessidades de formação	135
<i>Genoveva A. Borges, Feliciano H. Veiga</i>	
Conceções dos alunos do 1.º ano da LEB sobre as inter-relações ciência-tecnologia-sociedade . . .	142
<i>Maria José Rodrigues, Adorinda Gonçalves</i>	
Conexões: um projeto no 1.º ciclo do ensino básico	151
<i>Cristina Martins, Mário Cardoso</i>	
Contribuições da experiência das microaulas para a formação de professores de matemática . . .	157
<i>Vera Cristina de Quadros, Susana Carreira</i>	
Ensino inter/multi/pluridisciplinar: dos conceitos à prática, da utopia à realidade no ensino artístico	167
<i>Sandra Cristina Santos</i>	
Experimentos curriculares na intersecção da educação básica e formação de professores	175
<i>Haroldo de Vasconcelos Bentes, Adélia de Moraes Pinto</i>	
Formação de professores: uma análise da abordagem metodológica de dez estudos	185
<i>Mónica Seabra, Rui Marques Vieira</i>	
Innovar para mejorar la evaluación de las prácticas externas	196
<i>Sonia Casillas Martín, Marcos Cabezas González, María Luisa García Rodríguez</i>	
Integrating bioinformatics in elementary and secondary education: teacher's perceptions	203
<i>Ana Martins, Leonor Lencastre, Fernando Tavares</i>	
Matemagia como recurso educativo no ensino e na aprendizagem da matemática	215
<i>Helena Campos, Margarida Costa</i>	
Narrativas transmedia em contexto curricular do ensino superior: escritaria 2017	225
<i>Sérgio Eliseu, Gilberto Reis</i>	
O Scratch promotor do pensamento computacional na geometria do ensino básico	232
<i>Ana Ventura, Rui Ramalho</i>	
O teatro do oprimido e a educação para a autonomia	243
<i>José Carlos dos Santos Debus</i>	
Participação dos/as estudantes na avaliação do curso de licenciatura em educação básica	249
<i>Elza Mesquita, Telma Queirós, Graça Santos, Maria Raquel Patrício</i>	
Pensar a educação de infância através da revista Aprender (1987-2018)	258
<i>Helder Henriques, Amélia Marchão</i>	
Puzzle de conteúdos de matemática partindo do vetor: uma investigação com professores	267
<i>Daniella Assemany, Cecília Costa, António Machiavelo</i>	

Participação dos/as estudantes na avaliação do curso de licenciatura em educação básica

Elza Mesquita^{1,2}, Telma Queirós¹, Graça Santos¹, Maria Raquel Patrício^{1,2}
elza@ipb.pt, telma@ipb.pt, gmsantos@ipb.pt, raquel@ipb.pt

¹*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

²*Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

Resumo

A Licenciatura em Educação Básica (LEB) é considerada, atualmente, como o 1.º ciclo de estudos e é condição específica de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre na formação de educadores de infância e professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 maio, consolidando a LEB como uma formação de carácter generalista. Neste sentido, existe uma clara preocupação da Comissão de Curso da LEB, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança (ESE-IPB) em perceber a avaliação que os/as estudantes fazem do curso, no que respeita aos meios de divulgação e de acesso, à participação em mobilidade internacional, à organização do plano de estudos, à estrutura curricular, aos resultados de aprendizagem alcançados e aos equipamentos e serviços. No sentido de valorizar a qualidade do ensino ministrado, o estudo tem como objetivo, em particular, recolher dados que permitam a análise e o tratamento de informação fundamental para a progressiva melhoria do curso, considerando-se os aspetos assinalados. A recolha de dados foi realizada no ano letivo de 2016/2017 pelas docentes da Comissão de Curso. Participaram no estudo os/as estudantes do 3.º ano do curso da LEB, sendo o estudo referente à sua perceção relativamente a esse ano e aos dois anos precedentes. A metodologia utilizada foi de natureza predominantemente quantitativa, com recurso à aplicação de um inquérito por questionário. Este instrumento foi especificamente elaborado para o efeito, validado por especialistas, contendo seis questões de resposta fechada e uma de resposta aberta. As respostas à questão aberta foram tratadas qualitativamente e, por tal, consideramos atender a um procedimento de análise de conteúdo para a compreensão e interpretação da realidade em estudo. Os resultados parecem indicar que os/as estudantes têm uma imagem positiva do curso, no que se refere à sua organização e valorizam uma articulação adequada entre as diferentes unidades curriculares, bem como a existência de um corpo docente de qualidade. De sublinhar que existem algumas opiniões discordantes, nomeadamente na organização do plano de estudos. As principais conclusões apontam para a necessidade de avaliação permanente do curso, no sentido de construir uma formação mais sólida e qualificada para o futuro profissional destes/as estudantes.

Palavras-Chave: licenciatura em educação básica; formação inicial; perceções dos/as estudantes; qualidade do ensino.

Abstract

The Bachelor's Degree in Basic Education (BDBE) is currently considered as the 1st cycle of studies and is a specific condition to entry into the cycles of studies leading to the master's degree in the training of kindergarten teacher and teachers of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, according to Decree-Law no. 79/2014, of 14 May, which consolidate the BDBE as a general education. In this sense, there is a clear concern of the BDBE Course Committee, of the School of Education, of the Polytechnic Institute of Bragança in realizing the students' evaluation about the course, regarding the means of dissemination and access to, participation in international mobility, organization of the curriculum, curriculum structure, learning outcomes achieved and equipment and services. In order to value the quality of education provided, the study aims, in particular, to collect data that allow the analysis and treatment of fundamental information to the progressive improvement of the course,

considering the aspects indicated. Data collection was carried out in the academic year 2016/2017 by the teachers of the Course Commission. The students of the third year of the BDBE course participated in the study, and the study is relative to their perceptions regarding this year and the previous two years. The methodology used was predominantly quantitative, with the application of a questionnaire survey. This instrument was specifically developed to this purpose, validated by experts, containing six questions of closed answer and one question of open answer. The answers to the open question were treated qualitatively and, for this reason, we considered attending to a content analysis procedure for the understanding and interpretation of the reality under study. The results seem to indicate that the students have a positive perception of the course, with regard to their organization and value, an adequate articulation between the different curricular units, as well as the existence of a quality teaching staff. However, there are some discordant opinions, especially about the organization of the study plan of the course. The main conclusions point to the need of permanent evaluation of the course, in order to construct a more solid and qualified training for the professional future of these students.

Keywords: bachelor's degree in basic education; initial teacher training; students' perceptions; quality of teaching.

1 Introdução

Neste artigo damos conta de um estudo que se debruça sobre as perceções dos/as estudantes sobre o curso de Licenciatura em Educação Básica (LEB), no que respeita aos meios de divulgação e de acesso ao curso, à participação em mobilidade internacional, à organização do plano de estudos, à estrutura curricular, aos resultados de aprendizagem alcançados e aos equipamentos e serviços. No sentido de pugnar por um ensino de qualidade, o estudo teve como objetivo, em particular, recolher dados que nos permitissem realizar a análise e o tratamento de informação fundamental para a progressiva melhoria do referido curso. A recolha de dados foi realizada no ano letivo de 2016/2017 pelas docentes da Comissão de Curso da LEB, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança (ESE-IPB), tendo como finalidade constituir-se como um estudo longitudinal. No referido ano letivo participaram os/as estudantes do 3.º ano do curso, sendo o estudo referente à sua perceção relativamente a esse ano e aos dois anos precedentes. A metodologia utilizada foi de natureza predominantemente quantitativa, com recurso à aplicação de um inquérito por questionário. Este instrumento foi especificamente elaborado para o efeito e validado por especialistas. Incluía seis questões de resposta fechada e uma de resposta aberta. As questões de natureza fechada foram analisadas estatisticamente, atendendo ao seu grau de objetividade. As respostas à questão aberta foram tratadas qualitativamente e, por tal, consideramos atender a um procedimento de análise de conteúdo para a compreensão e interpretação da realidade em estudo. Os resultados parecem indicar que os/as estudantes fazem uma apreciação global favorável do curso. As principais conclusões apontam para a importância de continuar a possibilitar que os/as estudantes expressem a sua opinião na avaliação do curso, na procura de conhecer mais e melhor e aperfeiçoar a construção de uma formação de qualidade em perspetiva com os novos desafios à inovação pedagógica.

2 Enquadramento legislativo

A formação inicial de educadores e professores do ensino básico sofreu alterações com a implementação do Processo de Bolonha em Portugal. O modelo de formação sequencial, introduzido pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, estabeleceu a organização do ensino superior em três ciclos de ensino, tal como consagrado pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Outro aspeto relevante prendeu-se com a definição dos objetivos de cada um dos ciclos de estudos na perspetiva das competências a adquirir, devendo ser adotados os resultados do trabalho coletivo realizado a nível europeu e concretizado nos descritores de Dublin, tendo assim presente a transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências pelos próprios estudantes. Foram também estabelecidos, para cada ciclo de estudos, sustentados nas competências a

adquirir, os descritores de qualificação genéricos, bem como a definição de intervalos ECTS (*European Credit Transfer System*). Ao 1.º ciclo de estudos correspondem 180 créditos, equivalente a três anos curriculares de trabalho. A Licenciatura em Educação Básica (LEB) é considerada, atualmente, como o 1.º ciclo de estudos e é condição específica de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre na formação de educadores de infância e professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 maio. Ao consolidar uma formação de carácter generalista, a LEB permite assim o acesso aos mestrados profissionalizantes para o ensino subsequentes. Neste Decreto-Lei reconhece-se que à LEB, enquanto primeiro ciclo da formação, lhe cabe assegurar a formação de base na área da docência. É do conhecimento público que os cursos são sujeitos a uma avaliação rigorosa pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), para que possam ser acreditados. A Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, criou um quadro legal para a avaliação do ensino superior. No *Relatório de Referenciação do Quadro Nacional de Qualificações ao Quadro Europeu de Qualificações* (2013) é referido que

a natureza universal, obrigatória e periódica da avaliação é estabelecida por esta lei, assim como a necessidade de as instituições adotarem políticas internas de garantia de qualidade, de acordo com os critérios de avaliação que estão em conformidade com os requisitos do processo de Bolonha (normas e orientações europeias para a garantia da qualidade) (p. 81).

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Esta lei arrola a avaliação da qualidade sob a forma de (i) autoavaliação e (ii) avaliação externa. A autoavaliação foi conduzida e concretizada por cada instituição de ensino superior e a avaliação externa esteve sob a responsabilidade da referida agência de acreditação (A3ES), tendo sido, também ela, responsável pela produção dos procedimentos de acreditação. Neste processo de avaliação da qualidade, para além dos contributos prestados por associações profissionais, entidades científicas, culturais e económicas, os estudantes foram também considerados como agentes ativos e incluídos nos procedimentos de autoavaliação, nomeadamente através da participação obrigatória dos conselhos pedagógicos e das associações de estudantes. Esta participação pautou-se pela realização de entrevistas aos estudantes e pela sua inclusão na estrutura de governo da A3ES (representantes das associações de estudantes). Sobre esta matéria, no *Relatório de Referenciação do Quadro Nacional de Qualificações ao Quadro Europeu de Qualificações* (2013), especifica-se que “apesar de haver avaliações anónimas ao pessoal docente, realizadas pelos estudantes, o painel teve conhecimento que é raro o feedback aos estudantes sobre os resultados da avaliação e das eventuais medidas tomadas” (p. 81).

A A3ES é, então, a entidade responsável pela avaliação e acreditação de instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, estando o processo de acreditação totalmente dependente dos resultados do procedimento de avaliação. Em consequência da avaliação realizada pela A3ES ao curso de Licenciatura em Educação Básica e, com efeitos a partir do ano letivo de 2014/2015, houve necessidade do Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança proceder à alteração da estrutura curricular e do plano de estudos, do ciclo de estudos conducente ao grau, publicados pela Portaria n.º 1618/2007, de 24 de dezembro, e, sucessivamente, alterados pelos Despachos n.º 2985/2011, de 10 de fevereiro, e n.º 4549/2013, de 28 de março. Esta reformulação encontra-se republicada no anexo do Despacho n.º 3477/2015 (in *Diário da República*, 2.ª série — N.º 66 — 6 de abril de 2015). Posteriormente, o Conselho de Administração da A3ES notificou o Instituto Politécnico de Bragança, no dia 16 de julho de 2014, de que a estrutura curricular e plano de estudos cumpriam os requisitos estabelecidos no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Nos quadros 1, 2 e 3 damos conta da estrutura curricular do curso, vertida no Despacho n.º 3477/2015, de 6 de abril (Figuras 1, 2 e 3).

3 Participação dos/as estudantes na avaliação

Entendemos que a participação na avaliação passa pelo “envolvimento do aluno” na sua formação, conforme a literatura e discussão científica sobre o tema. Considerando este aspeto, e sustentando-nos em Trowler (2010), reforçamos que os estudantes se preocupam com o tempo, com o esforço e com

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Expressão Físico-Motora	FAD	S1	162	TP: 18; PL: 45; OT: 9	6	Optativa.
Introdução aos Estudos Linguísticos	FAD	S1	135	TP: 45; OT: 9	5	
Organização e Tratamento de Dados	FAD	S1	162	TP: 54; OT: 18	6	
Metodologia de Investigação em Educação	FEG	S1	108	TP: 36; OT: 9	4	
Opção I *	FEG	S1	81	TP: 27; OT: 9	3	
Sistema Educativo e Organização Curricular	FEG	S1	81	TP: 27; OT: 9	3	
Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação	FEG	S1	81	TP: 27; OT: 9	3	
Álgebra	FAD	S2	162	TP: 54; OT: 18	6	
Expressão Musical	FAD	S2	162	TP: 36; OT: 36	6	
Fundamentos de Ciências Físico-Químicas	FAD	S2	135	TP: 27; PL: 18; OT: 9	5	
Introdução aos Estudos Literários	FAD	S2	135	TP: 45; OT: 9	5	
Território, Sociedade e Cultura	FAD	S2	108	TP: 36; OT: 9	4	
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	FEG	S2	108	TP: 36; OT: 9	4	

* A escolher entre as seguintes unidades curriculares: Inglês; Francês; Espanhol; Alemão; Chinês

Figura 1: Estrutura curricular do curso – 1.º ano.

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Biologia e Ciências da Terra	FAD	S1	108	TP: 36; OT: 9	4	Optativa.
Expressão Plástica	FAD	S1	162	TP: 54; OT: 18	6	
Gramática, Fonologia e Morfologia do Português	FAD	S1	135	TP: 45; OT: 9	5	
História de Portugal	FAD	S1	162	TP: 54; OT: 18	6	
Matemática e Operações	FAD	S1	162	TP: 54; OT: 18	6	
Opção II*	FEG	S1	81	TP: 27; OT: 9	3	
Ortografia, Semântica e Pragmática do Português	FAD	S2	135	TP: 45; OT: 9	5	
Psicologia da Infância e Adolescência	FAD	S2	135	TP: 45; OT: 9	5	
Psicometria	FAD	S2	162	TP: 54; OT: 18	6	
Psicologia da Vida	FAD	S2	108	TP: 18; PL: 18; OT: 9	4	
Psicologia Dramática	FAD	S2	162	TP: 54; OT: 18	6	
Preparação à Prática Profissional I	IPP	S2	108	TC: 24; TP: 12; OT: 9	4	

* A escolher entre as seguintes unidades curriculares: Necessidades Educativas Especiais; Ética, Educação e Cidadania; Dinâmica das Organizações Sociais; Educação de Adultos; Recursos Digitais.

Figura 2: Estrutura curricular do curso – 2.º ano.

outros recursos investidos por eles, que otimizem a sua experiência e melhorem os resultados da sua aprendizagem. Tal como refere Trowler (2010),

student engagement is concerned with the interaction between the time, effort and other relevant resources invested by both students and their institutions intended to optimize the student experience and enhance the learning outcomes and development of students and the performance, and reputation of the institution (p. 3).

O termo “envolvimento do aluno” tem as suas raízes históricas particularmente na América do Norte e na Australásia (região que inclui a Austrália, a Nova Zelândia, a Nova Guiné e algumas ilhas menores da parte oriental da Indonésia), onde tem sido firmemente difundido por meio de projetos nacionais e pesquisas de larga escala. George Kuh e Hamish Coates consideram-se os autores mais gerativos deste termo por desenvolverem, implementarem e apoiarem pesquisas nacionais, sobre o envolvimento dos estudantes, localizadas de forma variada dentro das universidades. Contrariamente, e sobre esta matéria, o trabalho desenvolvido por investigadores do Reino Unido segue uma linha de trabalho mais focalizado em estudos de casos pequenos e únicos, nos quais se realça o *feedback* dos estudantes, as representações e as abordagens que estes tecem relativamente às suas aprendizagens. Considerando um quadro mais abrangente, diríamos mesmo holístico, estas questões exigiriam que nos centrássemos mais numa revisão das áreas que estivessem diretamente, ou potencialmente, mais

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Literatura Portuguesa	FAD	S1	135	TP: 45; OT: 9	5	
Grandezas e Medidas	FAD	S1	162	TP: 54; OT: 18	6	
Educação para a Promoção da Saúde	FAD	S1	108	TP: 36; OT: 9	4	
Geografia de Portugal	FAD	S1	135	TP: 45; OT: 9	5	
Expressões Artísticas e Físico Motoras	FAD	S1	162	TP: 18; PL: 36; OT: 18	6	
Iniciação à Prática Profissional II	IPP	A	243	TC: 63; TP: 27; OT: 18	9	
Didática das Expressões na Educação Básica	DE	S2	108	TP: 36; OT: 9	4	
Didática do Estudo do Meio na Educação Básica	DE	S2	108	TP: 36; OT: 9	4	
Didática do Português na Educação Básica	DE	S2	108	TP: 36; OT: 9	4	
Didática da Matemática na Educação Básica	DE	S2	108	TP: 36; OT: 9	4	
Seminário de Investigação em Iniciação à Prática Profissional	IPP	S2	81	S: 27; OT: 9	3	
Opção III *	FAD	S2	81	TP: 27; OT: 9	3	Optativa.
Opção IV *	FAD	S2	81	TP: 27; OT: 9	3	Optativa.

* A escolher entre as seguintes unidades curriculares: Oficina de Escrita; Literatura Dramática; Literatura e Cultura Tradicionais; Matemática e Tecnologia; Matemática e Arte; Educação Ambiental; Educação, Saúde e Ambiente; Antropologia Geral; Arte e Património; Crescimento e Desenvolvimento Motor; Composição Plástica; Teoria das Artes do Espetáculo; Etnomusicologia; Património da Música Tradicional Portuguesa.

Figura 3: Estrutura curricular do curso – 3.º ano.

relacionadas com o envolvimento dos/as estudantes e que incluíssem, porventura, as suas abordagens no que diz respeito à aprendizagem, à organização dos espaços de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas aprendizagens, tal como a literatura científica nos indica, quando se trata de estudar as questões do envolvimento. Observamos, no entanto, que embora se constitua num projeto ambicioso, será de o considerarmos no futuro. Sustentamos esta ideia em Coates, citado por Trowler (2010), quando argumenta que a aferição de dados sobre o envolvimento dos/as estudantes tem um papel valioso na garantia da qualidade, uma vez que fornece informações úteis aos gestores do ensino superior: “what the institution does to foster student engagement can be thought of as a margin of educational quality – sometimes called value added – and something a college or university can directly influence to some degree” (Kuh, citado por Trowler, 2010, p. 26).

É fundamental perceber o envolvimento dos/as estudantes na componente curricular e organizacional do curso como potencial fator de promoção do seu sucesso educativo e académico, podendo mesmo influenciar os contextos e as oportunidades de ensino e de aprendizagem. Tal como referem Reeve e Tseng (2011),

students vary in how they react to the learning activities their teachers provide, as some students work harder, with greater joy, and more strategically. These behavioral, emotional, and cognitive differences are important in predicting students' learning and achievement. But students further vary in how much or how little they purposively work to have a say in their learning opportunities, as by offering suggestions as to how they might be enriched, personalized, or generally improved upon (p. 266).

Ao considerarmos o sucesso dos/as estudantes, no âmbito do seu desenvolvimento pessoal e profissional, importa ainda equacionar as questões relativas à empregabilidade, subjacentes às opiniões dos participantes no nosso estudo, quando se referem ao estágio e ao contacto com os contextos profissionais. Tal como consta no relatório da Comissão Europeia, EACEA e Eurydice (2014)

a política da Comissão Europeia enfatiza o papel do ensino superior no esforço de equipar os diplomados com os conhecimentos e as competências nucleares transferíveis de que necessitam para ser bem-sucedidos em profissões altamente especializadas, assim como ressalta a importância de envolver os empregadores e as instituições do mercado de trabalho na conceção e na organização de programas de estudo, inserindo nestes uma componente prática (p. 61).

A articulação entre as instituições de ensino superior e o mercado de trabalho exige um ensino técnico-científico sustentado na valorização de saberes especializados e da componente prática, pelo que o envolvimento dos/as estudantes na avaliação, no caso particular do curso de LEB, é fundamental para a melhoria da qualidade da sua formação.

4 Metodologia

O presente estudo insere-se no âmbito de uma abordagem metodológica de natureza quantitativa e procura aprofundar o conhecimento sobre o curso de LEB em funcionamento na Escola Superior de Educação de Bragança, situada na região norte de Portugal. Este foca-se na análise das representações dos/as estudantes no que respeita ao conhecimento do curso, aos meios de divulgação e de acesso ao curso, à participação em mobilidade internacional, à organização do plano de estudos, à estrutura curricular, aos resultados de aprendizagem alcançados e aos equipamentos e serviços disponibilizados pela instituição formadora. Tal como previsto na Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto (quadro legal para a avaliação do ensino superior), percebemos, também, a necessidade das instituições de ensino superior adotarem políticas internas de garantia da qualidade, de acordo com os critérios de avaliação que devem estar em conformidade com os requisitos do processo de Bolonha (normas e diretrizes europeias para garantia da qualidade). Por tal, optamos por uma avaliação do curso, por parte dos/as estudantes, sendo esta cíclica e anual.

Para a realização do estudo, aplicou-se um inquérito por questionário com seis perguntas fechadas e uma pergunta aberta, tendo sido inquiridos 36 estudantes do 3.º ano do curso de LEB. A técnica de amostragem utilizada para este estudo foi não probabilística acidental ou de conveniência, uma vez que, tal como refere Fortin (1999), trata-se de uma amostra constituída por indivíduos facilmente acessíveis e que respondem a critérios de inclusão precisos. A recolha de dados, após obtenção do consentimento informado junto dos/as estudantes, realizou-se no ano letivo de 2016/2017, pelas docentes da Comissão de Curso. O inquérito por questionário foi especificamente elaborado para o efeito e validado por um conjunto de quatro especialistas. Ao longo do processo de elaboração do instrumento foram emergindo pistas precisas a fim de melhorar a sua qualidade. Procurou-se assegurar a estabilidade da análise – vetor importante na determinação da fidelidade dos dados a recolher. Na sua elaboração optou-se pela utilização da Escala de Likert nas questões do Grupo II pela profunda imersão na opinião dos inquiridos. O instrumento contemplou, ainda, uma questão de resposta aberta que foi sujeita a análise de conteúdo, atendendo ao quadro de categorias e subcategorias previamente construído (Bardin, 2014).

5 Análise dos dados

Ao longo do texto que se segue procede-se à ordenação das categorias e subcategorias definidas no instrumento de recolha de dados. Na apresentação da questão aberta, recorre-se a excertos do discurso dos estudantes para esclarecer a análise e a interpretação de dados (codificação atribuída através de um sistema alfanumérico de E1 a E18). De salientar que dos 36 participantes apenas 18 responderam à questão de resposta aberta.

O Grupo I do inquérito por questionário era composto por três questões de resposta fechada. No que diz respeito à categoria *conhecimento do curso de licenciatura em educação básica*, os resultados sugerem que os/as estudantes tomaram conhecimento do mesmo, na sua maioria, através de contactos pessoais (36%), do *site* do IPB (33%) e do *site* da ESE (24%). A oportunidade de poderem sugerir outros meios/estratégias, que possibilitassem esta tomada de contacto e de conhecimento do curso, mostra que a divulgação nas escolas secundárias, em Universidades, Institutos estrangeiros e no *site* da Direção Geral do Ensino Superior (DGES) seriam opções viáveis no sentido de melhorar o curso. Na categoria *acesso ao curso* é revelado, por parte dos/as estudantes, o meio de ingresso no curso da LEB, sendo este, maioritariamente, por concurso especial (71%) através de uma titulação de um curso de especialização tecnológica (88%), mas também por via de um curso médio ou superior (8%) e do concurso destinado a indivíduos maiores de 23 anos (4%). O acesso à LEB através do concurso nacional foi opção para 29% dos/as estudantes.

É ainda possível identificar, nos dados relativos à categoria *mobilidade internacional*, que os estudantes, maioritariamente, não participam nos programas de Mobilidade Erasmus (Estudos e Estágio) e Mobilidade Internacional que o IPB oferece (92%). Os dados são reveladores desta asserção uma vez que a maioria dos/as estudantes alega (após questionados informalmente) que não teve oportunidade de participar em programas de mobilidade internacional. Dos/as estudantes que participaram

(8%), dois fizeram-no através do Programa Erasmus⁺, permanecendo por um período de tempo prolongado (5 meses) no país de acolhimento (Roménia), e um/a estudante por meio da mobilidade internacional não europeia.

Procurando refletir sobre a i) *organização do curso e professores/as*, ii) *os principais resultados de aprendizagem que os/as estudantes pensam ter alcançado ao longo do curso*, e iii) *a qualidade dos equipamentos e serviços* disponibilizados aos/às estudantes foi elaborado um Grupo II, composto por quatro questões, três de resposta fechada e uma de resposta aberta. As questões deste grupo apresentaram-se sob a forma de afirmações relativamente ao modo como decorreu o curso, quer no que diz respeito ao 3.º ano, quer nos dois anos precedentes. Para cada uma das questões, foi pedido aos/às estudantes que assinalassem em que medida concordavam, ou discordavam, utilizando para esse efeito uma escala de 1 a 6 em que 1 era *nada* e 6 correspondia a *totalmente*. Para cada categoria definida houve, ainda, necessidade de as subdividir em várias subcategorias, que passaremos a descrever ao longo do texto. De sublinhar que ao nível de cada uma das categorias foram identificadas potencialidades, fragilidades e sugestões de melhoria.

Assim sendo, para a categoria *organização do curso e professores/as* foram definidas oito subcategorias, a saber: i) *os objetivos do curso foram atingidos*, ii) *a qualidade científica dos/as professores/as foi elevada*, iii) *a abordagem dos conteúdos programáticos foi clara*, iv) *no geral, a comunicação e o debate nas UC foram estimulantes*, v) *o plano de estudos encontra-se bem organizado*, vi) *as diferentes UC estão bem articuladas entre si*, vii) *o curso corresponde às minhas expectativas*, e viii) *o curso permitiu-me contactar com contextos profissionais*. Os dados apontaram para o reconhecimento das potencialidades do modelo organizacional do curso e a práxis dos/as docentes do curso, pela possibilidade oferecida, aos/às estudantes, de contactarem com contextos profissionais e da sua elevada qualidade científica, num momento em que se perspetiva cada vez mais um quadro formativo de qualidade. Outras potencialidades registadas foram o alcance dos objetivos por parte dos/as estudantes, a forma clara com que os/as docentes abordaram os conteúdos programáticos, a articulação estabelecida entre as diferentes UC, bem como a ideia geral de que a comunicação e o debate nas UC foram entendidas como estimulantes para os/as estudantes.

Entre as fragilidades, determinadas pelo número mais disperso de respostas dos/as estudantes na escala utilizada, surgem as expectativas dos/as mesmos/as acerca do curso, uma vez que não foram totalmente correspondidas, bem como a organização do plano de estudos. Estas duas subcategorias não reuniram concordância entre todos/as os/as estudantes, ainda que o balanço que fazemos dos dados seja positivo. Pode, pois, considerar-se que o plano de estudos segue uma organização satisfatória. Todavia, a ideia de existirem mais aulas práticas surge com grande enfoque na categoria *observações e sugestões*, plasmada nas palavras dos/as próprios/as estudantes: *Mais aulas práticas* (E2); *Unidades curriculares mais práticas e eliminar algumas que não fazem sentido para o nosso futuro profissional* (E7); *São necessárias mais aulas práticas* (E12); *Maior número de aulas práticas* (E17). Ainda no que diz respeito a esta subcategoria, acrescenta-se que *o plano de estudos encontra-se bem organizado*, sobressaindo, no entanto, a necessidade de *existirem mais unidades curriculares opcionais* (E10) e *não haver tanta carga horária* (E13).

Relativamente à categoria *principais resultados de aprendizagem que pensa [o/a aluno/a] ter alcançado ao longo do curso*, esta subdividiu-se em onze subcategorias, a saber: i) *desenvolvi e aprofundei conhecimentos na área de formação do curso*, ii) *apliquei os conhecimentos adquiridos*, iii) *revelei uma abordagem profissional nas aulas*, iv) *consegui resolver problemas*, v) *construí saberes profissionais*, vi) *aprendi a investigar em educação em diferentes UC*, vii) *soube fundamentar o meu trabalho teórico e prático*, viii) *analisei a informação considerando os aspetos sociais, científicos e éticos*, ix) *recolhi, selecionei e interpretei informação relevante*, x) *comuniquei informações, ideias, problemas e soluções* e, xi) *desenvolvi competências que me permitiram ser uma pessoa autónoma*. Os dados revelaram um reconhecimento muito favorável à construção das aprendizagens por parte dos/as estudantes do ponto de vista da formação científica, cultural, social e ética, bem como da prática profissional. Neste sentido, os/as estudantes consideram que alcançaram resultados de aprendizagem ao longo do curso, de entre os quais se destaca o desenvolvimento de competências que lhes permite ser pessoas autónomas, o saber construído ao nível da fundamentação do seu trabalho teórico e prático, o desenvolvimento e aprofundamento de conhecimentos na área de formação do curso, a construção

de saberes profissionais, a construção de um saber investigativo nas diferentes unidades curriculares, a recolha, seleção e interpretação de informação relevante e a análise da informação considerando aspetos sociais, científicos e éticos.

Quanto à categoria *equipamentos e serviços*, esta subdividiu-se em cinco subcategorias, nomeadamente: i) *o curso decorreu em instalações adequadas*, ii) *os equipamentos funcionaram de acordo com as minhas necessidades*, iii) *o processo de inscrição processou-se convenientemente*, iv) *as informações disponibilizadas sobre o curso foram claras e suficientes* e, v) *a receção/acolhimento aos/às alunos/as foi adequada*. A propósito desta categoria, os/as estudantes consideraram mais potencialidades do que fragilidades. Como ponto positivo salientaram a receção/acolhimento dos mesmos aquando do ingresso no curso, tendo-se desenrolado o processo de inscrição de forma conveniente. O curso decorreu em instalações adequadas, sendo que os equipamentos utilizados funcionaram de acordo com as suas necessidades. As informações disponibilizadas sobre o curso foram claras e suficientes. Contudo, é de salientar que alguns/algumas estudantes se mostraram discordantes em relação à adequação das instalações e dos equipamentos para o bom funcionamento do curso, sendo que esta fragilidade recai sobre os equipamentos existentes nas salas de aula, bem como sobre as condições e qualidade das instalações. Ainda assim, os/as estudantes revelaram uma opinião satisfatória que situa estas duas subcategorias num nível positivo. Todavia reforçam a importância da instituição formadora dever pensar em proporcionar *melhores condições na sala de aula e dos equipamentos* (E6).

O conteúdo dos inquéritos por questionário, centrado na categoria *observações e sugestões*, para além do que já foi referido anteriormente, ao longo do *corpus* do texto, permitiu, ainda, perceber que compete ao/à docente i) *estar mais atento a cada tipo de aluno* (E2), ii) *diversificar a realização de propostas de trabalho... ao longo dos 3 anos e não repetir atividades* (E5), iii) *aplicar as avaliações ao longo dos semestres e não tudo no último mês* (E14), iv) *organizar melhor as unidades curriculares*, e v) *preocupar-se mais com a qualidade do ensino ao invés da assiduidade do estudante* (E15). Aliás, e neste sentido, o/a estudante E8 refere que *as faltas deviam ser um fator secundário, e não deviam ser um fator reprovatório, pois cabe a cada aluno a responsabilidade, visto que pagam as propinas, tem custos elevados para estar no ensino superior e devia assumir essa responsabilidade*. Relativamente à organização do plano de estudos sobressaíram, ainda, algumas necessidades: i) *as didáticas não deveriam ser todas juntas, uma vez que é desmotivante* (E9), *ter unidades curriculares que nos fossem úteis quando vamos para o estágio, para termos melhor desempenho* (E15), e ii) *as aulas da língua materna deveriam ser mais* (E9). Nesta categoria surge também evidenciada a importância da UC de Iniciação à Prática Profissional, no que diz respeito à existência de mais apoio financeiro ou material aos/às estudantes, mais horas de prática em contexto, no sentido de ser possível acompanhar um dia escolar inteiro e, maior ligação entre teoria e práxis em contexto de prática profissional.

6 Considerações finais

No presente estudo procurou-se analisar a qualidade do curso de LEB através do preenchimento de um inquérito por questionário pelos/as estudantes do 3.º ano do referido curso, quer no que diz respeito ao 3.º ano, quer nos dois anos anteriores, com vista à obtenção de informação fundamental para a sua progressiva melhoria. Da análise realizada surgem, de imediato, algumas preocupações relacionadas, principalmente, com a reduzida participação dos/as estudantes em programas de mobilidade internacional, com algumas apreciações divergentes relativamente à organização do plano de estudos, assim como determinadas observações e sugestões propostas pelos/as estudantes, nomeadamente, no que respeita ao plano de estudos que poderia incluir unidades curriculares mais práticas e em estreita ligação com os contextos de estágio. Não obstante, os resultados obtidos neste estudo são, portanto, reveladores de uma avaliação global positiva, sobretudo, na qualidade científica do corpo docente, na articulação adequada entre as distintas unidades curriculares, nos resultados de aprendizagem adquiridos pelos/as estudantes ao longo do curso e ao nível de equipamentos e serviços disponibilizados pela instituição formadora.

Considerando os resultados encontrados é importante destacar, a partir dos pontos observados, que há uma necessidade de avaliação permanente do curso, no sentido de construir uma formação mais sólida e qualificada para os/as futuros/as professores/as. É essencial ressaltar também que é

indispensável a promoção de iniciativas várias com vista ao debate, informação e sensibilização dos/as estudantes sobre a relevância da sua participação, crítica e responsável, na avaliação e na definição de estratégias institucionais de melhoria e garantia da qualidade do ciclo de estudo.

7 Referências

- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. e Direção-Geral do Ensino Superior (2013). *Relatório de Referenciação do Quadro Nacional de Qualificações ao Quadro Europeu de Qualificações*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. Acedido em: <http://www.anqep.gov.pt>.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Comissão Europeia, EACEA, & Eurydice (2014). *A modernização do ensino superior na Europa: acesso, retenção e empregabilidade 2014*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro. In *Diário da República, 1.ª série, N.º 212*. Acedido em: <https://dre.pt/application/conteudo/629433>.
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. In *Diário da República Eletrónico*. Versão à data de 10-05-2017. Acedido em: <https://bit.ly/2qQaMgs>.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. In *Diário da República Série I, N.º 92*. Acedido em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2014/05/09200/0281902828.pdf>.
- Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação. Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267. Acedido em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy. Acedido em: <https://bit.ly/2nWwheb>.