

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 licenciatura em educação física (EaD) na universidade estadual de Ponta Grossa	775
<i>Marcus William Hauser, Damaris Beraldi Godoy Leite, Virgínia Ostroski Salles, Antonio Carlos Frasson, Luiz Alberto Pilatti</i>	
Alfabetização agroecológica ambientalista: formação e extensão universitária para uma cidadania global responsável	783
<i>Marcos Sorrentino, Simone Portugal</i>	
Caracterização das atitudes dos jovens face ao ambiente, rendimento escolar e área de residência	793
<i>Maria da Conceição Martins, Feliciano H. Veiga</i>	
Educação e cidadania: necessidades formativas dos docentes	803
<i>Ilda Freire-Ribeiro</i>	
Educação financeira e cidadania participativa: um primeiro passo no 1.º CEB	811
<i>Lina Fonseca</i>	
Educação para o desenvolvimento na formação de professores: a percepção dos estudantes	821
<i>Maria da Conceição Martins, Angelina Sanches, Sofia Bergano, Elza Mesquita, Ilda Freire-Ribeiro</i>	
El profesor-tutor en los programas de tutoría entre iguales en la universidad	831
<i>Yadirmaci Vargas Hernández, Vega María García González</i>	
Estudiantes universitarios y sus trayectorias formales e informales con las TIC: tecnobiografías .	839
<i>Eduardo García Zamora, Pilar Rodrigo Lacueva</i>	
Formação continuada em contexto: ensino de estatística com recurso à tecnologia digital	849
<i>Cristiane de Fatima Budek Dias, Caroline Subirá Pereira, Marcos Mincov Tenório, Guataçara dos Santos Junior</i>	
Formação continuada para o ensino de estatística: as pesquisas no cenário brasileiro	859
<i>Cristiane de Fatima Budek Dias, Caroline Subirá Pereira, Marcos Mincov Tenório, Guataçara dos Santos Junior</i>	
Global Schools: integração curricular da ED/ECG no ensino básico	868
<i>Luísa Neves, Alexandra Esteves, Ana Barbosa, Eliana Madeira, Gabriela Barbosa, Joana Oliveira, Jorge Cardoso, La Salete Coelho, Teresa Gonçalves</i>	
Perfil dos docentes da UTFPR, única UT brasileira: do ideal ao real	878
<i>Caroline Lievore, Luiz Alberto Pilatti</i>	
Valores emergentes em texto dramático para a infância percebidos por futuros professores . .	886
<i>Carla Guerreiro, Paula Fortunato Vaz, João Lopes Marques Gomes</i>	
Práticas Pedagógicas no Ensino Superior	893
Abordagem das transformações geométricas com futuros professores do ensino básico	895
<i>António Guerreiro</i>	
AduLeT project and educational technologies – upgrades to the state of the art	904
<i>Vítor Gonçalves, Isabel Chumbo, Elisabete Mendes Silva, Maria Raquel Patrício</i>	
Arte y pedagogía, binomio perfecto en la formación de pedagogos	915
<i>Sonia Rodríguez Cano, Concetta Maria Sigona, Vanesa Ausín Villaverde</i>	
Ensino de álgebra linear no ensino superior politécnico: práticas e implicações	920
<i>Paula Maria Barros, José António Fernandes, Cláudia Mendes Araújo</i>	

Educação para o desenvolvimento na formação de professores: a percepção dos estudantes

Maria da Conceição Martins¹, Angelina Sanches^{1,2}, Sofia Bergano¹, Elza Mesquita^{1,2}, Ilda Freire-Ribeiro¹
cmartins@ipb.pt, asanches@ipb.pt, sbergano@ipb.pt, elza@ipb.pt, ilda@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

O crescente reconhecimento de que a escola deve assumir um papel fundamental na promoção da Educação para o Desenvolvimento (ED) e para a cidadania global, faz com que as Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolvam esforços para integrar abordagens didáticas e pedagógicas que favoreçam esse processo. Contudo, para garantir e melhorar a ED, o ensino e a aprendizagem devem ser reforçados com ações mais concretas, que se baseiem na melhoria contínua dos processos, e todas as partes interessadas devem estar envolvidas. As abordagens participativas podem ser vistas como um requisito, mas também como um benefício, para a mudança de paradigma em direção à ED. Nesta comunicação examina-se como a integração da ED nos currículos do ensino superior pode contribuir para reforçar os conhecimentos e as competências dos estudantes e, conseqüentemente, nesses futuros profissionais. Somos conscientes de que a prática de cidadania constitui um processo participado de tomada consciente de decisões que envolve os cidadãos no apelo à reflexão, mas também à ação (trans)formadora. Revela-se, assim, uma parte dos resultados de um inquérito por questionário aplicado, no ano letivo de 2015/2016, aos estudantes de uma Escola Superior de Educação do norte do país, cujo principal objetivo visava perceber o entendimento dos estudantes sobre quais as Unidades Curriculares que mais contribuíram para a sua formação nestes domínios e quais as mais adequadas para virem a incluir a discussão dos princípios unificadores da ED. O questionário foi disponibilizado online e, de um universo de 1328 estudantes matriculados nesse ano letivo, obtiveram-se 401 respostas, das quais 116 foram objeto de análise no presente estudo. Os respondentes foram estudantes da Licenciatura em Educação Básica (LEB) e dos mestrados profissionalizantes para a educação pré-escolar e ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico. Dos resultados obtidos destaca-se a diversidade de unidades curriculares indicadas pelos estudantes, apontando para a percepção de uma ampla definição conceptual que a ED comporta. Os dados permitem ainda formular propostas de melhoria que contribuam para o reforço das aprendizagens dos estudantes neste domínio. Entre os meios mais relevantes para a aquisição de conhecimentos e competências no domínio da cidadania e participação são indicados os congressos, colóquios e debates. Os dados salientam ainda a necessidade de se reforçar a concretização de atividades práticas em contextos externos à escola.

Palavras-Chave: educação para o desenvolvimento; cidadania global; participação; formação de professores; ensino superior.

Abstract

The growing recognition that schools should play a key role in promoting Education for Development (ED) and global citizenship, makes Higher Education Institutions (HEI) work to integrate didactic and pedagogical approaches that process. However, in order to guarantee and improve ED, teaching and learning should be reinforced by more concrete actions, which are based on continuous process improvements, and all stakeholders should be involved. Participatory approaches may be seen as a requirement, but also as a benefit, for the paradigm shift toward ED. This paper examines how the integration of ED in the higher education curricula can contribute to reinforce the knowledge and skills of students and, consequently, in these future professionals. We are aware that the practice of

citizenship is a participatory process of conscious decision making that involves citizens in the call for reflection, but also at the (trans)forming action. Thus, we reveal part of the results of a questionnaire survey applied in the academic year 2015/2016, to the students of a School of Education in the north of the country, whose main objective was to understand the students' understanding about which Curricular Units have contributed most to their training in these areas and which are the most appropriate to include in the discussion of the unifying principles of ED. The questionnaire was made available online and from a universe of 1328 students enrolled in that school year, 401 responses were obtained, of which 116 were analysed in the present study. The respondents were bachelor students in basic education and students of master's programmes for pre-school education and primary and basic education. From the results obtained, we highlight the diversity of curricular units indicated by the students, pointing to the perception of a broad conceptual definition that ED entails. The data also makes it possible to formulate improvement proposals that contribute to the reinforcement of student learning in this field. Among the most relevant means for acquiring knowledge and skills in the field of citizenship and participation are the congresses, colloquia and debates. The data also highlights the need to reinforce the implementation of practical activities in contexts outside the school.

Keywords: education for development; global citizenship; participation; teacher training; higher education.

1 Introdução

A emergência e o crescimento do conceito de Educação para o Desenvolvimento (ED) precisam de ser vistos numa abordagem para a aprendizagem, como geradores de uma “comunidade de prática”, articulada através de diversos termos como Educação para Cidadania Global (ECG), Educação Global, Educação para o Desenvolvimento Sustentável e, mais recentemente, como Aprendizagem Global. Todavia, estas designações tendem a esconder a complexidade e os princípios pedagógicos que têm influenciado a prática de educação para o desenvolvimento nas últimas duas décadas (Bourn, 2014). Na Europa, os objetivos da ED têm-se centrado em permitir que todas as pessoas tenham acesso a oportunidades de conhecer e compreender as preocupações com o desenvolvimento global e a relevância local e pessoal das mesmas, bem como em discutir os seus direitos e responsabilidades, como habitantes de um mundo interdependente e em mudança, que promova a construção de um mundo mais justo e sustentável (EU Multi Stakeholder Forum, 2007).

O ensino superior tem estado imerso, nos últimos anos, nos novos desafios e exigências colocados pelo processo de implementação do Espaço Europeu do Ensino Superior, levando à reestruturação de planos de estudos com vista à melhoria da formação de professores, através do uso de metodologias ativas, aprendizagem cooperativa, entre outros (Celorio & Munain, 2012). As instituições de ensino superior têm a responsabilidade de produzir conhecimento crítico, para formar bons profissionais nas áreas da sua intervenção estando ao serviço da sociedade para ampliar a justiça social e a equidade. Portanto, devem assumir um papel relevante como promotores das abordagens de ED, tanto na investigação como no ensino que oferecem (Freire-Ribeiro, Bergano, Martins, Sanches, & Mesquita, 2017). Estes processos de transição representam uma excelente oportunidade para se efetuar uma profunda reflexão sobre o compromisso ético com a formação de profissionais capacitados para enfrentar os problemas mais urgentes decorrentes do atual contexto de globalização (Celorio & Munain, 2012). Contudo, as iniciativas desenvolvidas neste campo ainda são escassas e dispersas.

O Grupo ED da ESE de Bragança, com o intuito de contribuir para esta reflexão, delineou um estudo com o qual pretendeu encontrar respostas para a seguinte questão de investigação: Como a integração da ED nos currículos do ensino superior pode contribuir para reforçar os conhecimentos e as competências dos estudantes da área da formação para a docência? No presente artigo apresenta-se esse estudo, no sentido de encontrar respostas para o seguinte objetivo geral: Conhecer as percepções dos estudantes, duma instituição de ensino superior, sobre os contributos do currículo para a sua formação em ED/ECG. Espera-se contribuir para a discussão de diferentes estratégias de melhoria do ensino, no contexto da formação de educadores e professores, gerando propostas que promovam a transversalidade destas abordagens nos currículos, as práticas de reflexão interdepartamentais que

estimulem novas propostas dentro da formação ministrada por diferentes agentes e o incremento de projetos de investigação que ampliem o conhecimento.

2 Educação para o desenvolvimento: a assunção necessária no sistema educativo

A Educação para o Desenvolvimento (ED), na sua conceção mais ampla, tem como objetivo provocar mudanças sociais com base em processos educativos que incorporem conhecimentos, métodos, práticas e valores que facilitem a transformação e a emancipação de todas as pessoas que participam nesse processo e que, atuando a partir a nível local, persigam objetivos globais. Por isso, o conceito de ED está longe de ter uma formulação unanimemente disseminada e aceite, como tem sido referido por vários autores (Argibay, Celorio, & Celorio, 2009; Bourn, 2014; IPAD, 2009; Mesquita, Bergano, Martins, Sanches, & Freire-Ribeiro, 2017; Mesa, 2014; Varona & Celorio, 2012). A ED pode, assim, ser caracterizada por três dimensões: a dimensão pedagógica, onde se reforça a ideia de ED como um processo de aprendizagem; a dimensão ética, com a inclusão de princípios como a solidariedade, a equidade e a justiça que deverão nortear o pensamento e a ação; e a dimensão política, que apela para a autorreflexão crítica, para o envolvimento ativo e para a mudança.

Na dimensão de intervenção pedagógica, tal como previsto na Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) (2010-2015), a ED

dirige-se potencialmente a todas as pessoas, entidades e grupos informais, promovendo a aprendizagem da leitura crítica das desigualdades locais e globais, num contexto de interdependência e estimulando a identificação das suas causas e a mobilização para o compromisso com a transformação destas realidades. Implica conhecer, refletir, problematizar, assim como encontrar ou criar propostas alternativas para as situações ou modelos que perpetuam a injustiça e tentar concretizá-las. Em coerência, exige um envolvimento ativo dos sujeitos, tanto individuais como coletivos, na revisão permanente das suas próprias perspetivas e práticas (Despacho n.º 25931/2009, p. 48397).

Numa abordagem histórico-estrutural da evolução da ED desde as suas origens até o presente, Mesa (2014) propôs a definição de cinco gerações, considerando que, no momento atual, a “Quinta Geração” deve ser considerada a geração da Educação para a Cidadania Global. Por seu lado, na ENED (2010-2015) (Despacho n.º 25931/2009) considerou-se que, ao querer assumir-se a ED enquanto compromisso de ECG, se está a adotar a ideia de que a ED é um processo educativo e de aprendizagem contínua, que promove a autorreflexão, a formação e a ação. Na mesma linha, Aristizábal (2010) sublinhou o carácter global da ED, afirmando que ela se constitui como um processo educativo constante, que favorece a compreensão sobre as interações sociais, políticas e culturais, através da promoção de valores e de atitudes relacionadas com a solidariedade, a justiça social e a procura de caminhos para alcançar um desenvolvimento humano sustentável. Cardoso, Magalhães e Seabra (2015) consideram que a ED, em Portugal, “assume-se como um instrumento fundamental para promover, junto dos cidadãos, uma compreensão abrangente e aprofundada das causas e efeitos das questões globais e dos desafios do desenvolvimento” (p. 4), capacitando os cidadãos e as cidadãs com ferramentas úteis para a vivência da cidadania global.

É importante destacar que a ED, enquanto processo de aprendizagem, “implica continuidade, contemplando não só sensibilização, mas também reflexão, formação e ação – ou seja a dimensão educativa é central e não acessória”, “tem como base determinados valores e compromete-se com a formação integral das pessoas”, constituindo-se como “um processo de autorreflexividade, que leva ao questionamento não só sobre os outros, mas também sobre nós próprios” (Despacho n.º 25931/2009, p. 48396), com o intuito de formar pessoas capazes de pensar criticamente e agir de modo a encontrar soluções criativas para se poder concretizar um verdadeiro desenvolvimento humano. Nesse sentido, a ED questiona os sistemas educativos sobre os conhecimentos que estão a ser produzidos e transmitidos e o perfil humano que se procura promover, considerando que as pessoas passam parte das suas vidas na escola. O ensino superior, como um dos motores de produção de conhecimento e inovação na

sociedade, não pode permanecer à margem deste momento, nomeadamente quando é responsável pela formação inicial de professores, os quais serão responsáveis pela educação dos cidadãos e das cidadãs (Scott, 2014).

Alguns autores (Dias de Carvalho, 2001; Boavida & Amado, 2006) têm apontado a necessidade de pensar a(s) finalidade(s) da educação e, a este propósito, podemos convocar teorizações que interpretam a educação enquanto projeto antropológico, ontológico e social. Deste modo, a ED pode ser entendida como um processo complexo, a partir do qual as pessoas se percebem, posicionam e/ou repositonam no seu contexto e na sua cultura. Será então, a partir dessa reflexão sobre o que é educação, que poderemos estabelecer uma conexão com a ED e procurar estratégias para levar a sociedade a comprometer-se com a promoção de um modelo de desenvolvimento que exija uma mudança radical nas políticas educativas e contribua para a construção de um mundo mais justo e solidário, pois é aí que a educação desempenha um papel essencial (Scott, 2014).

Na União Europeia assume-se que um dos objetivos da ED é a consciencialização da opinião pública para a necessidade da participação responsável do cidadão, que contribua para a alteração de situações que provocam desequilíbrios e injustiças a nível individual e coletivo, tendo em vista a transformação social (EU Multi Stakeholder Forum, 2007). Nesse sentido, é necessário reconhecer as pessoas como o foco principal de ação, procurando formar sujeitos transformadores e responsáveis, que almejem alcançar uma sociedade melhor e um futuro digno para toda a população (Rayo, 2004). Mas para isso, é necessário repensar os meios que usamos e os fins que tentamos alcançar, com base numa reflexão conjunta com os diversos atores sociais.

O ciclo evolutivo da ED tem geralmente uma metodologia de aprendizagem holística, que sensibiliza e informa sobre a situação do mundo, capacita para a reflexão, a análise e a crítica, consciencializa para a responsabilidade, os direitos e os deveres e compromete-se com a transformação social e com a participação e mobilização (Carpio, 2007; Rayo, 2004). Com todos esses elementos, será, então, possível alcançar os objetivos específicos de Educação para o Desenvolvimento (Argibay, Celorio, & Celorio, 2009), entre os quais: (i) Desenvolver valores, atitudes e competências, que tornem os cidadãos mais responsáveis pelas suas ações; (ii) Incentivar a participação em propostas de mudança que visem alcançar um mundo no qual recursos, bens e poder sejam distribuídos de forma equitativa; (iii) Proporcionar às pessoas e grupos recursos e ferramentas - cognitivas, afetivas e atitudinais - que lhes permitam influenciar a realidade; (iv) Promover o desenvolvimento humano sustentável nos três níveis - individual, comunitário e global.

Contudo, e como se tem vindo a refletir, a

ED não é um processo acabado, não é um processo com 'receitas', mas antes uma busca, uma atitude perante o mundo, desconstruindo preconceitos e estereótipos, para, desta forma, melhor nos podermos posicionar perante ele e melhor podermos perceber diferenças, desigualdades e conflitos e melhor podermos intervir na sua prevenção e resolução (Coelho, Mendes, & Gonçalves, 2015, p. 52).

As escolas, e entre elas as instituições de ensino superior, desempenham um papel muito relevante no desenvolvimento do conceito de ED (IPAD, 2009). Para que desempenhem esse papel com sucesso, as temáticas de ED devem ser trabalhadas de forma transversal em todas as áreas letivas e não letivas, cabendo à própria escola assumir um papel dinamizador e uma atitude global assente nestes princípios, que inspire e instigue professores, alunos e outros agentes educativos no seu dia a dia, indo ao encontro dos objetivos de aprendizagem e experiência educativa (Gonçalves, 2012), nomeadamente: Responsabilidades de cidadania para com a(s) sociedade(s) e o ambiente; Comportamento ético na vida pessoal, social e profissional; e Exercício de uma cidadania responsável a nível local, nacional e global.

3 Metodologia

A opção metodológica consubstanciou-se num estudo de natureza exploratória, no qual se pretendeu atingir o objetivo estabelecido e, assim, encontrar respostas que permitissem esclarecer a questão de investigação formulada. O presente estudo fez parte de uma investigação mais alargada, que pretendia

avaliar a percepção da influência da formação na participação dos estudantes em ED/ECG, usando como instrumento de recolha de dados uma escala constituída por 18 itens referentes à participação cívica e social, à participação política e à participação na escola. O questionário foi disponibilizado *online* e solicitada a participação dos estudantes para o seu preenchimento em contexto de aula.

De um universo de 1328 estudantes matriculados no ano letivo de 2015/2016 nos cursos em funcionamento na Escola Superior de Educação de Bragança (cursos técnicos superiores profissionais, licenciaturas e mestrados), participaram no estudo 401 estudantes, dos quais 116 foram objeto de análise no presente estudo, 84 (72%) estudantes da Licenciatura em Educação Básica (28 do 1.º ano; 29 do 2.º ano e 27 do 3.º ano) e 32 (28%) dos mestrados profissionalizantes para a docência (Educação Pré-escolar; Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB; Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB). O total das respostas consideradas a 19 (16%) estudantes do sexo masculino e 97 (84%) do sexo feminino, dos quais 82 (71%) têm idades compreendidas entre 21 e 25 anos.

A questão tratada, neste artigo, solicitava aos estudantes que indicassem “quais as Unidades Curriculares que contribuíram para a sua formação em ED/ECG”, e permitia que escrevessem o nome das unidades curriculares (UC), sem limitação numérica. Para o tratamento dos dados foram consideradas válidas as respostas que indicavam nomes incompletos das UC, desde que fossem explícitos em relação a uma UC integrada no plano de estudo dos respetivos cursos. Não foram consideradas as respostas que remetiam para mais do que uma UC, assim como não foram tidas em consideração as expressões “todas as UC” ou “nenhuma UC”.

4 Resultados

A análise dos resultados foi efetuada usando os dados desagregados por ano letivo na Licenciatura em Educação Básica e o conjunto de todas as respostas dos estudantes dos mestrados profissionalizantes para a educação pré-escolar e ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico. Na Figura 1 são apresentadas as UC que os estudantes da Licenciatura em Educação Básica consideraram que contribuíram para a sua formação em ED/ECG.

As UC mais referidas pelos estudantes da licenciatura foram: Território, Sociedade e Cultura (22), Ética, Educação e Cidadania (15), Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (13), Didática de Estudo do Meio na Educação Básica (12) e Ecologia e Ciências da Terra (10). Merece destaque a UC Território, Sociedade e Cultura, do 1.º ano, a qual é referida por estudantes dos três anos letivos, bem como as UC Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (13), do 1.º ano, e Ética, Educação e Cidadania, do 2.º ano, as quais foram referidas pelos estudantes do 2.º e 3.º ano.

As respostas dos estudantes dos mestrados profissionalizantes para a educação pré-escolar e ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico sobre as UC que contribuíram para a sua formação em ED/ECG encontram-se na Figura 2.

As UC mais referidas pelos estudantes dos mestrados foi Educação e Diversidade, uma disciplina de opção do 1.º ano. Merece destaque o facto de vários estudantes indicarem UC da Licenciatura em Educação Básica, sendo de destacar a UC Ética, Educação e Cidadania (13). É, contudo, de salientar o número reduzido de respostas obtidas de estudantes dos mestrados, o que limita a interpretação dos resultados.

A análise conjunta dos resultados (Figura 3) permite observar que, na totalidade das respostas obtidas, a UC mais referida foi Ética, Educação e Cidadania (30), seguida de Território, Sociedade e Cultura (22), Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (14), Didática de Estudo do Meio na Educação Básica (12), Ecologia e Ciências da Terra (10) e Educação e Diversidade (9).

Quando se agrupam os resultados de acordo com as áreas de formação a que pertencem as UC, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, observa-se que é na Área de Docência (67) e na Área Educacional Geral (58) que se concentra a maioria das respostas obtidas (Figura 4), enquanto no Despacho n.º 3477/2015, de 6 de abril, está prevista uma distribuição do número de créditos das UC que considera estas áreas de formação como as mais relevantes no global do plano de estudos da LEB, mas com percentagens muito diferentes: Área de Docência (128) e Área Educacional Geral (20).

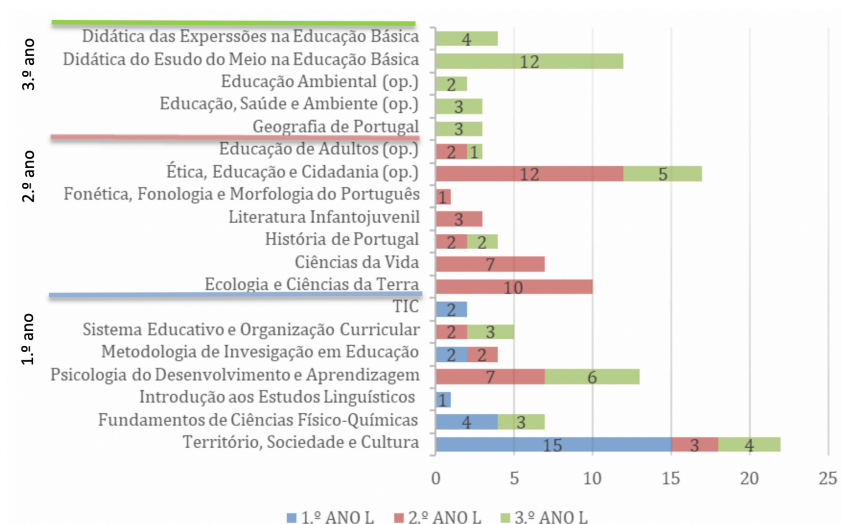


Figura 1: UC identificadas pelos estudantes da Licenciatura em Educação Básica.

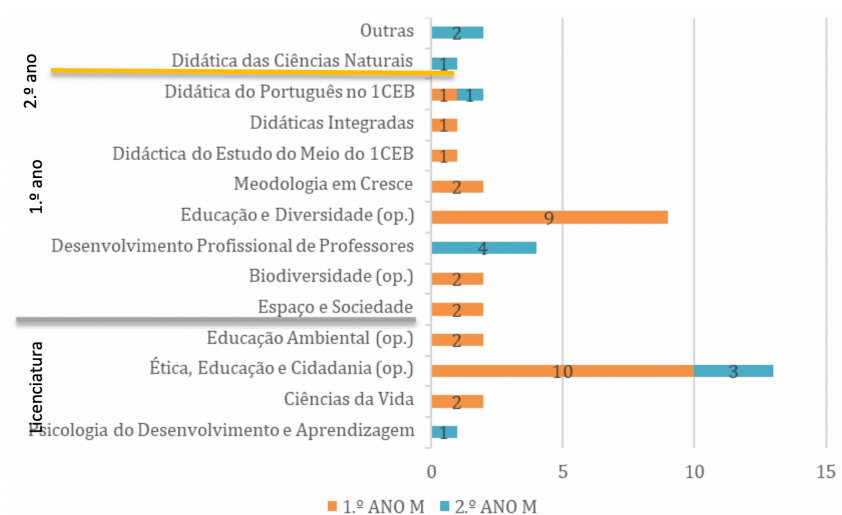


Figura 2: UC identificadas pelos estudantes dos mestrados profissionalizantes para a educação pré-escolar e ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico.

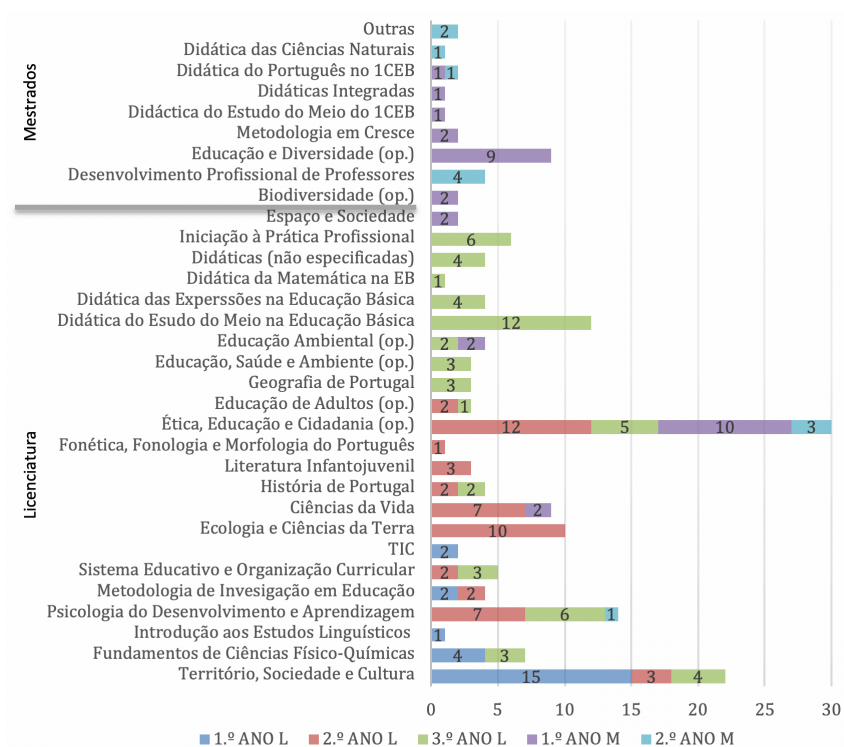


Figura 3: UC identificadas pelo conjunto dos estudantes da LEB e dos mestrados.

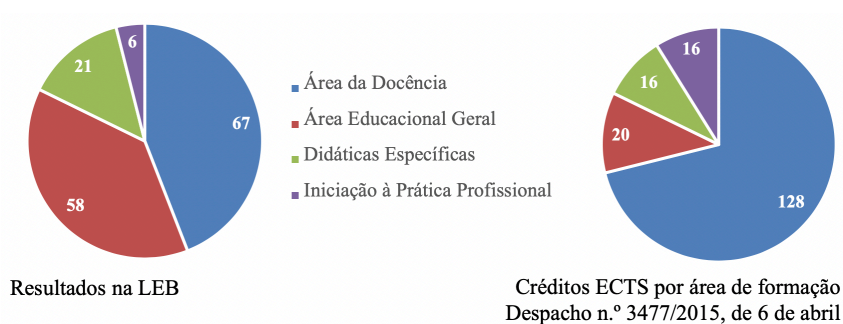


Figura 4: UC por componente de formação na Licenciatura em Educação Básica.

No que diz respeito aos resultados apresentados pelos estudantes dos mestrados profissionalizantes para a educação pré-escolar e ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico, observa-se que é nas UC da Área Educacional Geral que incide o maior número de respostas (13), não tendo sido registadas referências a UC da área da Prática de Ensino Supervisionada (Figura 5). Pelo contrário, nos Despachos de criação dos três cursos analisados, embora com percentagens ligeiramente diferentes, o número de créditos atribuído à Prática de Ensino Supervisionada (40-50) é largamente superior ao número de créditos atribuídos a cada uma das outras áreas de formação, verificando-se, ainda, que é a Área Educacional Geral a que apresenta o menor número de créditos nos respetivos planos de estudo (8-12).

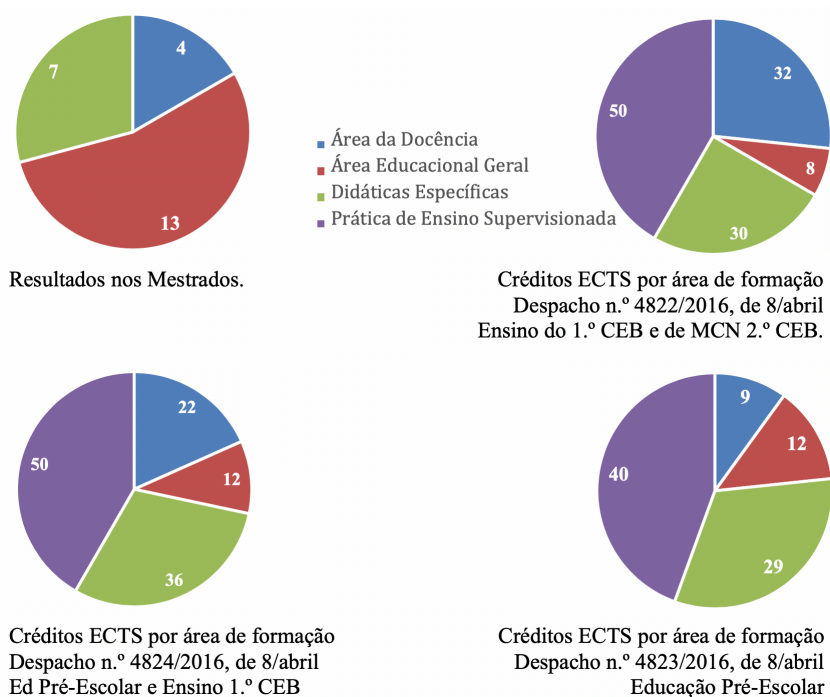


Figura 5: UC por componente de formação nos mestrados profissionalizantes para a educação pré-escolar e ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico.

5 Discussão e considerações finais

A interpretação dos resultados obtidos permite efetuar um conjunto de reflexões sobre a perceção dos estudantes sobre os contributos que as várias UC têm para a sua formação no âmbito da Educação para o Desenvolvimento. Nomeadamente foram estudadas as perceções dos estudantes que frequentavam a LEB e os mestrados profissionalizantes para a educação pré-escolar e ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico na Escola Superior de Educação de Bragança, no ano letivo de 2015/2016, acerca da ED promovida na formação de professores.

Os resultados desta pesquisa salientaram uma elevada diversidade de UC indicadas pelos estudantes. Esta dispersão dos resultados pode indicar que há uma transversalidade efetiva da formação em ED nos cursos de formação de professores estudados. Contudo, o facto de muitas das UC terem sido assinaladas por um baixo número de estudantes merece estudos mais aprofundados em investigações futuras, nomeadamente tendo em vista a recolha de informação sobre os conhecimentos e perceções dos mesmos estudantes acerca da dimensionalidade e abrangência dos conceitos de ED/ECG, que estejam na base das opções tomadas ao selecionar as UC.

Nesta pesquisa merece ainda destaque o relevo dado a algumas UC que são optativas nos atuais planos de estudos, nomeadamente Ética, Educação e Cidadania (UC de opção no 2.º ano da LEB) e Educação e Diversidade (UC de opção no 1.º ano dos mestrados). Importa ainda salientar a indicação de um conjunto mais alargado de UC optativas (Educação Ambiental; Educação, Saúde e Ambiente; Educação de Adultos; Biodiversidade) que, embora com um número de respostas mais baixo, evidenciam a sua relevância para a concretização das aprendizagens sobre ED nestes percursos formativos. Estudos futuros deverão permitir conhecer quantos dos respondentes frequentaram estas opções, para se poder aferir com maior precisão a sua influência nos resultados globais.

A estabilidade temporal do reconhecimento dos contributos de algumas UC para a formação em ED/ECG merece também destaque no conjunto das reflexões. Isso foi particularmente evidente em Ética, Educação e Cidadania, assinalada pelos estudantes em todos os anos subsequentes da licenciatura e dos mestrados, assim como em Território, Sociedade e Cultura, assinalado em todos os anos da licenciatura. Embora, de uma forma menos expressiva, possamos destacar ainda algumas UC da LEB (Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Educação Ambiental; Ciências da Vida) que foram referidas mais tarde por estudantes dos mestrados.

Emergem no conjunto das reflexões, as críticas necessárias ao modelo de formação adotado pelo atual quadro legislativo português, nomeadamente no que diz respeito aos limites percentuais que cada uma das áreas de formação tem de ter em cada um dos planos de estudos (Decreto Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Os resultados obtidos, tanto na licenciatura como nos mestrados, apontam para uma elevada relevância para a sua formação em ED/ECG atribuída pelos estudantes às UC da Área Educacional Geral, enquanto na legislação está prevista uma percentagem de créditos muito baixa para esta área de formação, levando a considerar que seria pertinente a revisão desta distribuição de créditos.

Do exposto releva-se a necessidade de reforçar a formação em ED/ECG nas diversas UC que compõem os planos de formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, assegurando a transversalidade que a caracteriza. Para o efeito, além da melhoria nos conteúdos e metodologias, é importante dar atenção ao papel desempenhado por algumas UC colocadas no currículo como optativas e questionar o modelo de formação, nomeadamente ao nível da distribuição percentual dos créditos pelas áreas de formação.

6 Referências

- Argibay, M., Celorio, G., & Celorio, J. J. (2009). *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*. Bilbao: Hegoa.
- Aristizábal, A. (2010). El sistema de la cooperación internacional al desarrollo. Evolución histórica y retos actuales. In C. C. Tormo & M. L. Gómez-Torres (Coords.), *La cooperación internacional para el desarrollo* (pp. 7-52). Valencia: Editorial Universitat Politècnica de Valencia.
- Boavida, J., & Amado, J. (2006). A especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(1), 43-61.
- Bourn, D. (2014). What is meant by development education? *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 1, 7-23.
- Cardoso, J., Ferreira, P., & Seabra, M. (2015). *Portugal e os desafios atuais da cooperação para o desenvolvimento*. Acedido em: http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/images/files/desafiosCoop2012_IEEI.pdf
- Carpio, M. L. O. (2007). *Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.
- Celorio, G., & Munain, A. L. (Coords.). (2012). *La educación para el desarrollo en la universidad. Reflexiones en torno a una práctica transformadora*. Vitoria-Gasteiz: Hegoa.

- Coelho, L. S., Mendes, C., & Gonçalves, T. (2015). Experimentado novas epistemologias: a educação para o desenvolvimento na formação inicial de professores. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 2, 46-63.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14/maio. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 92, 2819-2828.
- Despacho n.º 25931/2009, de 26/novembro. Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015). *Diário da República*, 2.ª série, N.º 230, 48391- 48402.
- Despacho n.º 3477/2015, de 6/abril. Plano de estudos do curso de Licenciatura em Educação Básica. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 66, 12217-12218.
- Despacho n.º 4822/2016, de 8/abril. Plano de estudos do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 69, 11758-11759.
- Despacho n.º 4823/2016, de 8/abril. Plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 69, 11759-11760.
- Despacho n.º 4824/2016, de 8/abril. Plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino 1.º CEB. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 69, 11760-11761.
- Dias de Carvalho, A. (2001). A filosofia da educação: perspetivas e perplexidades. In A. Dias de Carvalho (Org.). *Filosofia da educação: temas e problemas*, 11-35. Porto: Edições Afrontamento.
- EU Multi Stakeholder Forum (2007). *The European consensus on development: the contribution of development education and awareness raising*. Acedido em: https://ec.europa.eu/europeaid/european-consensus-development-contribution-development-education-awareness-raising_en
- Freire-Ribeiro, I., Bergano, S., Martins, C., Sanches, A., & Mesquita, E. (2017). Envolvimento e participação na cidadania global: reflexos da formação. In J. Machado, J. M. Alves, J. Azevedo, M. C. Roldão, I. Baptista, C. Palmeirão, I. Cabral (Org.), *Educação, Território e Desenvolvimento Humano, Atas do II Seminário Internacional* (pp. 232-250). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Gonçalves, S. (2012). Cidadania global e educação superior. In S. Gonçalves & F. Sousa (Orgs.), *Escola e comunidade. Laboratórios de cidadania global* (pp.13-25). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- IPAD (2009). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015) – ENED Plano de Ação*. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros, Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: Un modelo de cinco generaciones. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 1, 24-56.
- Mesquita, E., Bergano, S., Martins, M. C., Sanches, A., & Freire-Ribeiro, I. (2017). Olhares sobre a (in)definição conceptual de educação para o desenvolvimento. *EduSer: revista de educação*, 9(2), 77-91.
- Rayo, J. T. (2004). *Educação em direitos humanos. Rumo a uma perspectiva global*. Porto Alegre: Artmed.
- Scott, S. M. (2014). *La educación para el desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura Educación para la paz y la igualdad*. Tese de doutoramento. Universidad de Valladolid, Valladolid, Espanha.
- Varona, J. M. R., & Celorio, G. (2012). Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en educación para el desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 15(2), 79-88.