

**A flexibilidade e a autonomia nos planos de estudo dos cursos de
Licenciatura em Educação Básica**

**The flexibility and autonomy in the study plans of Bachelor's
Degree programs in Basic Education**

**La flexibilidad y la autonomía en los planes de estudio de los
programas de Grado en Educación Básica**

**La flexibilité et l'autonomie dans les plans d'études des
programmes de Licence en Éducation de Base**

Bianor Valente¹

Mariana Feio²

Teresa Leite³

¹ Escola Superior de Educação de Lisboa, CI&DEI, Instituto Politécnico de Lisboa

¹ Agrupamento de Escolas Passos Manuel

³ Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) da Escola Superior de Educação de Lisboa

Resumo

A flexibilidade curricular e a autonomia dos estudantes do ensino superior são princípios fundamentais para a qualidade neste nível de ensino e para a formação de futuros professores. Este estudo investigou a flexibilidade curricular e a autonomia nos planos de estudo de 25 Licenciaturas em Educação Básica (LEB) em Portugal. A análise documental comparativa examinou a natureza e a duração das unidades curriculares (UC), bem como a distribuição da carga de trabalho entre horas de contacto e de trabalho autónomo. Os resultados mostraram que, embora todas as LEB incluam UC eletivas, ou seja,

que podem ser escolhidas pelos estudantes, estas representam menos de 5% do total de créditos na maioria das instituições, limitando as escolhas dos estudantes. A carga de trabalho total nas licenciaturas varia entre 4500 e 5040 horas, com diferenças significativas na proporção de horas de contacto e trabalho autónomo entre as instituições e as componentes de formação. A inclusão de UC anuais e a elevada carga de contacto foram identificadas como barreiras à mobilidade e à autonomia dos estudantes, diminuindo as oportunidades de escolha por parte dos estudantes. Conclui-se que a flexibilidade curricular e a promoção da autonomia são pouco exploradas, destacando-se a necessidade de ajustes para alinhar os planos de estudo às boas práticas centradas nos estudantes, tal como preconizado no Processo de Bolonha.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação Básica, Formação inicial de Professores, Flexibilidade Curricular, Autonomia

Abstract

Curricular flexibility and student autonomy in higher education are fundamental principles for ensuring quality at this level of education and for the training of future teachers. This study investigated curricular flexibility and autonomy in the study plans of 25 Bachelor's degrees in Basic Education (BE) in Portugal. The comparative document analysis examined the nature and duration of the curricular units (CU) as well as the distribution of the workload between contact hours and autonomous work. The results showed that, although all BE programs include elective CU, which can be chosen by students, these account for less than 5% of the total credits in most institutions, thereby limiting student choice. The total workload in the degrees ranges from 4500 to 5040 hours, with significant differences in the proportion of contact hours and autonomous work between institutions and training components. The inclusion of year-long CU and the high number of contact hours were identified as barriers to student mobility and autonomy, reducing students' opportunities for choice. It is concluded that curricular flexibility and the promotion of autonomy are underexplored, highlighting the need for adjustments to align

study plans with student-centered best practices, as advocated by the Bologna Process.

Keywords: Degree in Basic Education, Initial teacher training, Curricular Flexibility, Autonomy

Resumen

La flexibilidad curricular y la autonomía de los estudiantes en la educación superior son principios fundamentales para garantizar la calidad en este nivel educativo y para la formación de futuros profesores. Este estudio investigó la flexibilidad curricular y la autonomía en los planes de estudio de 25 grados en Educación Básica en Portugal. El análisis documental comparativo examinó la naturaleza y la duración de las asignaturas, así como la distribución de la carga de trabajo entre horas de contacto y trabajo autónomo. Los resultados mostraron que, aunque todos los grados en Educación Básica incluyen asignaturas optativas, que pueden ser elegidas por los estudiantes, estas representan menos del 5% del total de créditos en la mayoría de las instituciones, limitando así las opciones de los estudiantes. La carga total de trabajo en los grados varía entre 4500 y 5040 horas, con diferencias significativas en la proporción de horas de contacto y trabajo autónomo entre instituciones y componentes de formación. La inclusión de asignaturas anuales y la elevada carga de contacto se identificaron como barreras para la movilidad y la autonomía de los estudiantes, reduciendo las oportunidades de elección. Se concluye que la flexibilidad curricular y la promoción de la autonomía están poco exploradas, destacándose la necesidad de ajustes para alinear los planes de estudio con las buenas prácticas centradas en los estudiantes, tal como se propone en el Proceso de Bolonia.

Palabras clave: Grado en Educación Básica, Formación inicial de Profesores, Flexibilidad Curricular, Autonomía

Résumé

La flexibilité curriculaire et l'autonomie des étudiants dans l'enseignement supérieur sont des principes fondamentaux pour garantir la qualité à ce niveau

d'éducation et pour la formation des futurs enseignants. Cette étude a examiné la flexibilité curriculaire et l'autonomie dans les plans d'études de 25 Licences en Éducation de Base (LEB) au Portugal. L'analyse documentaire comparative a porté sur la nature et la durée des unités curriculaires (UC), ainsi que sur la répartition de la charge de travail entre les heures de contact et le travail autonome. Les résultats ont montré que, bien que toutes les LEB incluent des UC optionnelles, qui peuvent être choisies par les étudiants, celles-ci représentent moins de 5 % du total des crédits dans la majorité des institutions, limitant ainsi les choix des étudiants. La charge de travail totale dans les licences varie entre 4500 et 5040 heures, avec des différences significatives dans la proportion d'heures de contact et de travail autonome entre les institutions et les composantes de formation. L'inclusion d'UC annuelles et la forte charge d'heures de contact ont été identifiées comme des obstacles à la mobilité et à l'autonomie des étudiants, réduisant leurs opportunités de choix. Il est conclu que la flexibilité curriculaire et la promotion de l'autonomie sont peu exploitées, soulignant la nécessité d'ajustements pour aligner les plans d'études sur les bonnes pratiques centrées sur les étudiants, comme préconisé par le Processus de Bologne.

Mots-clés: Licence en Éducation de Base, Formation initiale des Enseignants, Flexibilité Curriculaire, Autonomie

Introdução

Em Portugal, a adequação das Instituições de Ensino Superior (IES) ao Processo de Bolonha (PB) deu os seus primeiros passos através do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. No entanto, a adequação dos cursos de formação de educadores e professores ao PB apenas foi regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, que determinou o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básicos e Secundários. Esta legislação definiu a passagem de um modelo caracterizado por uma opção de especialização logo à entrada para o ensino superior, para um modelo de formação bietápico, organizado em dois ciclos de formação, licenciatura e

mestrado, e em que a opção pela área de especialização só é realizada no segundo ciclo de estudos. Portanto, contrariamente à maioria dos cursos, que sofreram apenas processos de adequação dos seus ciclos de estudos ao paradigma de Bolonha, nos cursos de formação de professores houve a necessidade de se criarem cursos de raiz que substituíssem integralmente os cursos até então vigentes.

Apesar de o sistema bietápico ter passado a ser comum à formação de todos os futuros professores, foram introduzidas especificidades para os profissionais que educam crianças entre os 0 e os 12 anos. Segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, no caso dos ciclos conducentes ao grau de mestre nas especialidades de Educação Pré-Escolar, Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino no 2.º Ciclo do Ensino Básico (Português, História, Matemática e Ciências da Natureza), apenas se podiam candidatar: a) os titulares da Licenciatura em Educação Básica (LEB) e b) os titulares de uma habilitação académica superior que satisfizesse os requisitos de créditos mínimos de formação fixados. No entanto, esta última possibilidade deixou de ser mencionada no Decreto-Lei n.º 79/2014, que revogou o anterior, passando a LEB a constituir a única via de acesso a estes mestrados profissionalizantes. Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 112/2023 flexibilizou esta exigência, permitindo que candidatos com outras licenciaturas também possam aceder aos mestrados profissionalizantes, desde que cumpram requisitos mínimos de créditos ou tenham completado pelo menos 75% desses créditos. Este ajustamento reflete as transformações nas políticas de recrutamento docente e a necessidade de atrair mais profissionais para a Educação Básica em Portugal.

Já para o ingresso nos Mestrados em Ensino no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário nunca houve referência a uma licenciatura específica, mas apenas a um número mínimo de créditos na área da docência pretendida.

A LEB, resultou, assim, das exigências de adequação ao PB, constituindo uma novidade e uma especificidade da formação dos profissionais que educam crianças entre os 0 e os 12 anos. Esta licenciatura, estruturada em 180 créditos e com a duração de seis semestres, é condicionada por determinações legais que ditam as componentes de formação a contemplar no plano de estudos e o respetivo peso em créditos:

- Formação na Área de Docência (FAD), com um mínimo de 125 créditos. Trata-se de uma componente que visa aprofundar a formação acadêmica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência;
- Formação Educacional Geral (FEG), com um mínimo de 15 créditos. Esta componente desenvolve conhecimento, capacidades e atitudes necessárias para o desempenho na sala de atividades, nas instituições de educação e na relação com a família e a comunidade;
- Didáticas Específicas (DE), com um mínimo de 15 créditos. Contempla conhecimentos, capacidades e atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência;
- Iniciação à Prática Profissional (IPP), com um mínimo de 15 créditos. Esta componente inclui a observação e a colaboração em situações de educação e ensino, a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula e experiências de planificação, ensino e avaliação (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

A elevada regulamentação imposta pela tutela impõe limitações significativas à autonomia das IES. Um exemplo claro disso encontra-se na formação na área educacional geral. Embora a tutela estabeleça que esta formação deve ter um mínimo de 15 créditos, ou um número ligeiramente superior, também exige que abranja um conjunto vasto e diversificado de áreas, como a psicologia do desenvolvimento, os processos cognitivos – com particular enfoque na aprendizagem da leitura e da matemática elementar –, o currículo e a avaliação, a escola como organização educativa, as necessidades educativas especiais e a organização e gestão da sala de aula. A combinação de uma carga horária mínima com a obrigatoriedade de cobrir temas tão amplos evidencia as restrições que dificultam às IES a definição de planos formativos ajustados às suas prioridades e contextos pedagógicos.

Ainda assim, as IES gozam de alguma autonomia para determinar a componente de formação de 10 créditos (não alocados a nenhuma componente de formação) e a(s) área(s) disciplinar(es) de uma parte dos créditos da componente FAD, assim como determinar as unidades curriculares (UC) e respetiva atribuição de créditos em cada componente de formação.

Um estudo recente (Valente et al., 2023) concluiu que sobressaem grandes diferenças quanto à forma como a Iniciação à Prática Profissional é operacionalizada nas diferentes IES, sugerindo a existência de posicionamentos distintos quanto à(s) finalidade(s) da LEB. Destacam que, embora a tutela determine o número de créditos associados à iniciação à prática profissional, a duração mínima dos estágios/trabalho de campo apresenta grandes variações entre as IES que ministram a LEB. Ainda assim, salientam a organização tendencialmente integrada do ponto de vista científico-pedagógico da LEB, dado que na esmagadora maioria das IES a componente de formação educacional geral está patente, ainda que de forma não equitativa, ao longo dos três anos.

A autonomia das IES no desenho curricular dos planos de estudo da LEB não se esgota nos aspetos anteriormente referidos. Em função de decisões tomadas pelas IES, o desenho dos planos de estudo pode contemplar (ou não) a possibilidade de se adaptar às necessidades dos estudantes, dando mais opções e controlo aos estudantes sobre o conteúdo e os processos de aprendizagem. A introdução de unidades curriculares (UC) eletivas no plano de estudos de um curso é uma estratégia que se enquadra nesse caminho.

As decisões tomadas pelas IES podem, ainda, ter um impacto ao nível da promoção da autonomia dos estudantes. De facto, a capacidade do estudante assumir o controlo da sua própria aprendizagem (Benson, 2001) depende da escolha do próprio, mas também das oportunidades que lhe são conferidas, tanto ao nível da sala de aula, como do próprio desenho curricular do curso. Partindo do pressuposto de que o tempo é um recurso limitado, as decisões tomadas quanto à razão entre as horas de contacto e horas de trabalho autónomo e a variação desta razão ao longo do curso refletem compromissos e visões sobre a importância da autonomia na aprendizagem.

Apesar do reconhecimento da importância destes princípios algumas evidências apontam para discrepâncias entre o discurso e a realidade (Birtwistle et al., 2016; European Commission/EACEA/Eurydice, 2020; European Students' Union (ESU), 2020), sendo que em Portugal escasseiam estudos neste âmbito.

Assim, o presente estudo visa contribuir para uma reflexão fundamentada sobre o nível de flexibilidade curricular e de autonomia previsto nos planos LEB. Em concreto, pretendemos comparar os diferentes planos de estudo da LEB quanto: i) à natureza e duração das unidades curriculares (UC); ii) à carga de trabalho total prevista e ao modo como esta se distribui entre a componente de contacto e de trabalho autónomo.

Independentemente do contexto social e político, compreender as semelhanças e diferenças dos cursos LEB constituiria um objetivo relevante, fornecendo orientações para futuros alunos interessados em ingressar na formação inicial de professores, assim como para IES que pretendam reformular a LEB. No contexto atual de uma cada vez mais crescente falta de docentes no sistema educativo português, esta compreensão ganha ainda maior relevância. A produção de mais conhecimento sobre a formação inicial de professores e, em particular, sobre a LEB, é indispensável para a definição e análise de eventuais efeitos de políticas educativas de incentivo à escolha da profissão docente.

Flexibilidade curricular e autonomia do estudante na Formação de Professores

A organização do ensino superior em três ciclos, a implementação do *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), a definição de um quadro nacional de qualificações e o desenvolvimento de processos de garantia de qualidade foram pilares fundamentais na criação da *European Higher Education Area* (EHEA).

Neste contexto, a flexibilidade curricular e a autonomia do estudante destacam-se como princípios interligados e essenciais para a promoção de uma aprendizagem mais personalizada e centrada no estudante, em conformidade com os objetivos delineados na Declaração de Bolonha. Estes princípios assumem particular relevância na formação inicial de professores, dada a necessidade de preparar profissionais capazes de responder a contextos educativos diversos e em constante mudança. Assim, torna-se fundamental

que se caminhe “para longe de uma situação em que as principais decisões sobre a dimensão da aprendizagem são feitas antecipadamente pelo docente ou instituição, em direção a uma situação em que o aluno tem uma gama de opções para escolher” (Collis & Moonen, 2002, p. 218).

Neste sentido, a reforma dos sistemas de Formação de Professores emergiu como uma prioridade estratégica, orientada para a promoção de maior flexibilidade, coerência e alinhamento com as necessidades sociais (Lucu, 2010). A criação de uma agenda comum para a melhoria da Formação de Professores (European Commission, 2007; European Parliament, 2008) fortaleceu essas prioridades, identificando áreas-chave de intervenção na política europeia. Entre estas, destacam-se: a garantia de um *continuum* formativo; o desenvolvimento de valores profissionais que posicionem os professores como práticos reflexivos, capazes de se envolver autonomamente em processos de aprendizagem ao longo da carreira; a revisão das políticas de recrutamento, colocação, retenção e mobilidade, com vista a tornar a profissão mais atrativa; a certificação das qualificações para a docência, assegurada por instituições de ensino superior; e a implementação de programas de indução, entre outras iniciativas relevantes.

Na década 2010-2020, foram realizados diversos estudos comparativos dos sistemas de Formação de Professores em países europeus. No que respeita à Formação Inicial de Professores (FIP), a maior parte incide sobre a comparação do nível académico e duração dos programas de FIP, os procedimentos de acesso aos cursos e as reformas curriculares/revisões dos planos de estudo (ex: Bokdam & van den Ende, 2014). Nesta última dimensão, porém, a questão da flexibilidade do currículo e da autonomia dos estudantes nunca é analisada, referindo-se apenas, em relação aos currículos de alguns países, a existência de unidades curriculares eletivas. Se é verdade que a flexibilidade curricular e a promoção da autonomia constituem aspetos relevantes em todos os cursos de ensino superior, é igualmente verdade que, no caso da formação de professores, esses princípios merecem uma preocupação adicional. Será desejável solicitar a um futuro professor que reconheça a importância de promover a autonomia nos seus futuros alunos e de apostar na flexibilidade curricular quando, na sua própria formação, nunca beneficiou desses princípios? Como vários autores reforçam, o processo de aprender a ensinar é

potenciado quando as perspetivas de ensino preconizadas nos programas de formação são adotadas nos próprios programas (Flores, 2015).

Metodologia

O presente estudo baseia-se num processo de análise documental, feito a partir dos planos de estudos dos cursos de LEB, que culminou na constituição de um banco de dados (Bardin, 2008).

Para a recolha do *corpus* do estudo foram adotados vários procedimentos. Em primeiro lugar, no portal da Direção-Geral de Ensino Superior (https://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes?plid=372), procedeu-se à pesquisa do termo “Educação Básica”. Da pesquisa resultaram 30 cursos, em 30 instituições e unidades orgânicas de ensino e, para cada um, recolheu-se informação sobre o número e a data do registo inicial de acreditação do curso.

Em segundo lugar, no portal do Diário da República Eletrónico (<https://dre.pt/>), procedeu-se à pesquisa do número do registo inicial de acreditação de cada curso. De entre os documentados listados para cada número, selecionou-se o mais atual, referente à última alteração do plano de estudos. Das 30 IES inicialmente pesquisadas, apenas 25 foram incluídas no presente estudo, pois em 5 IES o plano de estudos em vigor 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). Das 25 IES restantes, 6 são Universidades, sendo 1 privada e 5 públicas; 18 são Institutos Politécnicos, dos quais 6 são privados e 13 públicos.

Por fim, com base na informação presente nos 25 planos de estudo considerados foi construída uma base de dados em SPSS contendo as seguintes variáveis: nome da IES; nome da UC, créditos atribuídos, número de horas de contacto, número de horas de trabalho autónomo, área e componente de formação, duração, ano curricular e natureza da UC (eletiva/obrigatória).

É de salientar que, uma vez que cabe às IES decidir o número de horas de trabalho total efetuado pelo estudante por cada crédito (25 a 28 horas), a concretização dos 180 créditos da LEB pode corresponder a um intervalo entre 4500 e 5040 horas de trabalho previsto. É igualmente competência das IES definir a relação entre horas de contacto e horas de trabalho autónomo, assim como a tipologia de horas contacto.

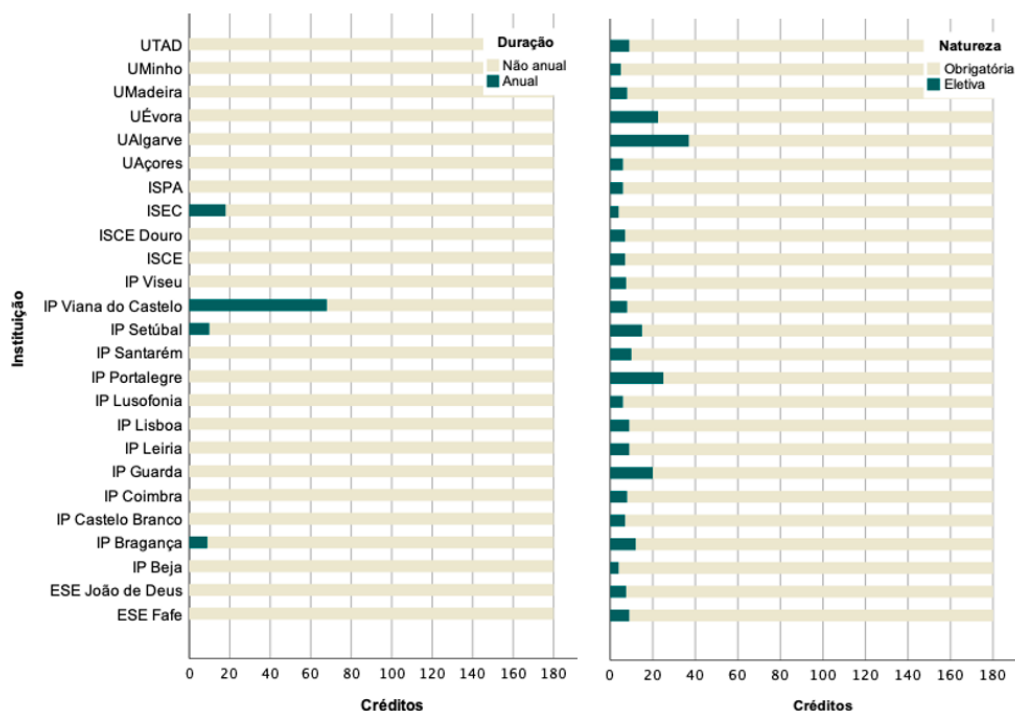
A análise dos dados foi realizada com recurso SPSS Statistics® (IBM SPSS, versão 27.0, Chicago, EUA). Num primeiro momento, foram realizadas estatísticas descritivas para a totalidade da amostra e por IES e, posteriormente, no sentido de procurar relações entre as variáveis foram aplicados testes não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

Resultados

Duração e natureza das unidades curriculares

O número de UC presentes nos cursos de LEB analisados varia entre um mínimo de 32 e um máximo de 43. O número de créditos de cada UC oscila entre os 2 e os 10 créditos. Há cursos que se caracterizam por uma elevada variabilidade quanto ao número de créditos atribuídos às UC, enquanto noutros todas as UC têm praticamente o mesmo número de créditos. Por exemplo, na Universidade do Minho, independentemente do ano e da componente de formação, todas as UC têm 5 créditos. Nas várias IES, as UC são, predominantemente, de duração semestral e em apenas 5 IES surgem UC com outra duração, nomeadamente anual (16 UC), trimestral (7 UC) e ao longo do curso (1 UC). As UC de duração anual estão patentes em 4 IES correspondendo, numa delas, a mais de 60 ECTS (Gráfico 1). A duração da UC (anual/não anual) é dependente da componente de formação ($\chi^2(3) = 31,532$; $p < 0,001$), existindo mais UC anuais no âmbito da IPP.

Gráfico 1: Número de créditos anuais e eletivos nos diferentes cursos de LEB.



Em todos os planos de estudo há UC eletivas, no entanto, há diferenças no grau de liberdade atribuído aos estudantes. Na grande maioria das IES, os estudantes apenas têm poder para decidir até 5% do total de créditos do curso. A Universidade do Algarve é a IES que mais liberdade confere aos estudantes, ao permitir que mais de 20% dos ECTS sejam opcionais. A natureza da UC (obrigatória/eletiva) é dependente da componente de formação ($\chi^2(3) = 26,362$; $p < 0,001$), sendo mais frequente as UC eletivas serem oferecidas na componente de FEG e menos frequente na componente de IPP e de DE.

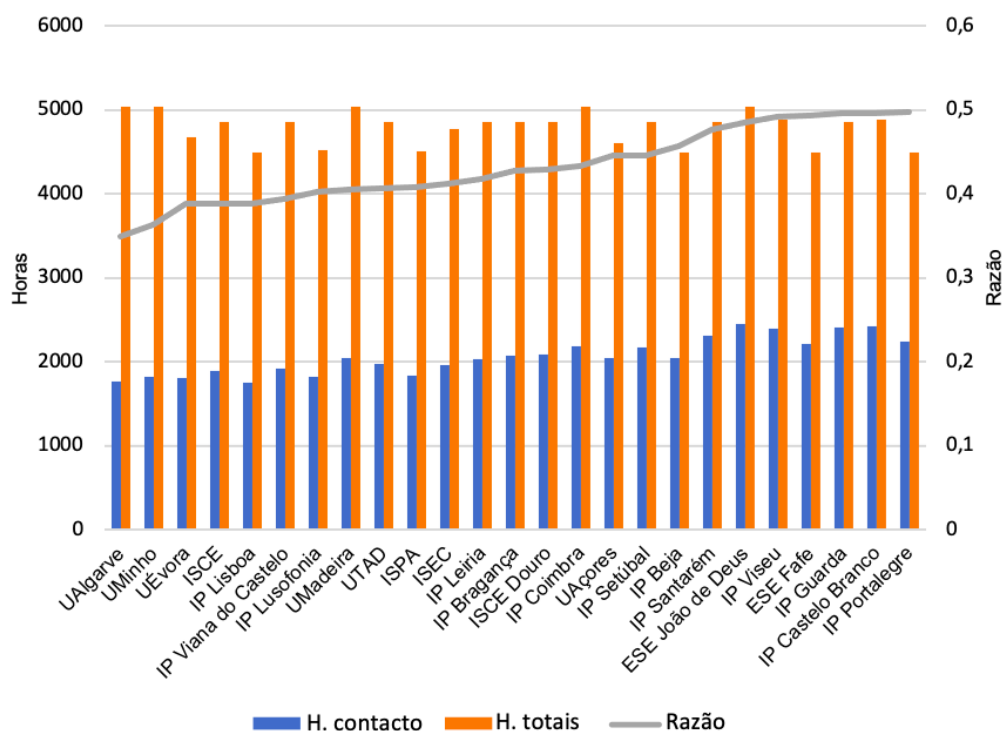
Horas de trabalho previsto - horas de contacto e horas de trabalho autónomo

Consoante a instituição, o número de horas de trabalho previsto para a concretização dos 180 créditos da LEB pode variar entre 4500 e as 5040 horas.

Isto significa que nos cursos de LEB um crédito europeu corresponde a um intervalo entre 25 e 28 horas de trabalho efetuado pelo estudante (Gráfico 2). No entanto, em 5 IES o crédito não corresponde sempre ao mesmo volume de horas, variando consoante a UC.

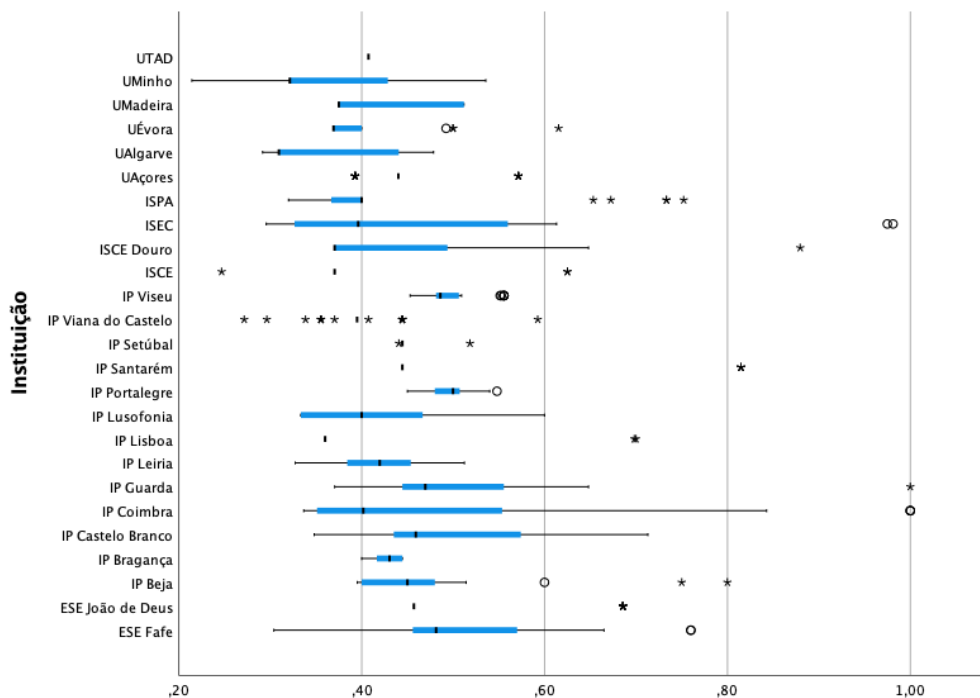
Em termos globais, nos diferentes cursos de LEB a razão entre as horas de contacto e as horas de trabalho total previsto varia entre os 35 e os 50%. Esta variação, associada ao facto de o número de horas por crédito não ser idêntico em todas as IES, faz com que o número de horas de contacto varie entre cursos, podendo a diferença chegar às 696,5 horas. Por exemplo, o plano de estudos da ESE João de Deus contempla 2448 horas de contacto, num total de 5000, enquanto o IP de Lisboa contempla 1751,5 horas de contacto, num total de 4770.

Gráfico 2: Horas de contacto, horas de trabalho total previsto e razão entre ambas as horas, nos diferentes cursos de LEB.



Ao comparar UC de um mesmo curso, quanto à razão entre o número de horas de contacto e o número de horas de trabalho total, é possível identificar cursos em que: i) todas as UC apresentam a mesma razão (e.g. UTAD); ii) a maioria das UC apresenta a mesma razão, existindo apenas algumas discrepantes (e.g. UAçores,); iii) as UC apresentam razões diferentes, mas a variabilidade é baixa (e.g. UMadeira); iv) as UC apresentam razões diferentes com elevada variabilidade (e.g. ISEC). Importa ainda referir que existem UC em que todo o volume de trabalho corresponde a horas de contacto (e.g. IP Coimbra e IP Guarda) (Gráfico 3).

Gráfico 3: Diagrama de extremos e quartis da razão entre o número de horas de contacto e o número de horas de trabalho total nas unidades curriculares dos diferentes cursos de LEB.



Analisando a razão entre as horas de contacto e as horas de trabalho total por componente de formação, verifica-se que nem todas as IES apresentam o mesmo comportamento (Gráfico 4). Nalgumas a razão é igual, ou praticamente igual, nas diferentes componentes de formação, enquanto noutras não. Relativamente às últimas, é na componente de IPP que a razão é mais elevada. Por exemplo, no caso do IP Santarém a razão para a generalidade das UC é de 0,44, mas nas UC de IPP é de 0,81. Por fim, a razão não parece variar com o ano curricular das UC, em nenhuma IES (Gráfico 5).

Gráfico 4: Razão entre as horas de contacto e as horas de trabalho total por componente de formação, nos diferentes cursos de LEB.

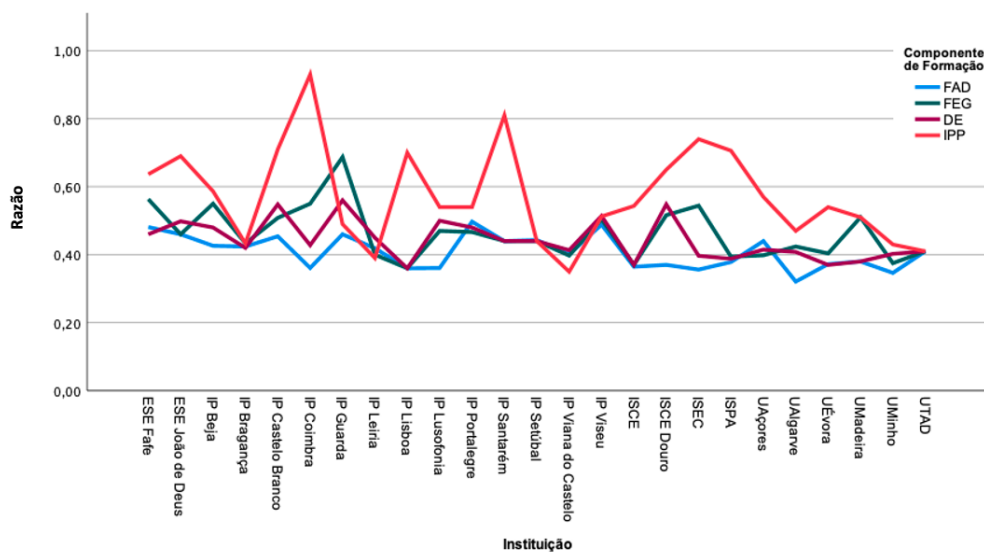
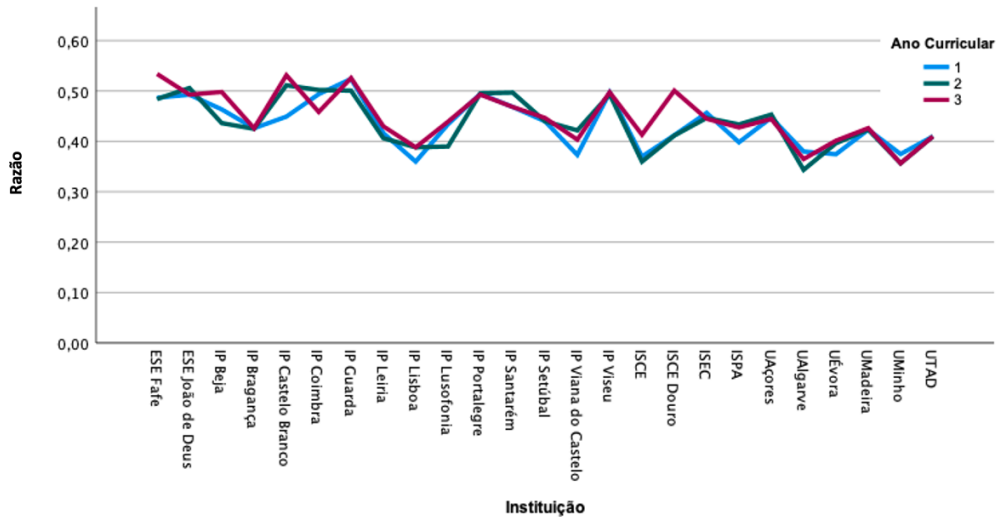


Gráfico 5: Razão entre as horas de contacto e as horas de trabalho total por ano curricular, nos diferentes cursos de LEB.



Discussão

A flexibilidade curricular e a autonomia dos estudantes constituem princípios-chave que orientam várias reformas e instrumentos que visam melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem no espaço europeu de ensino superior (Klemenčič, 2017; Šušnja & Hovhannisyan, 2020).

A operacionalização desta abordagem pode e deve ter lugar ao nível da sala de aula através da adoção, por parte dos professores, de diferentes métodos de ensino que se preocupem com o desenvolvimento de competências e não com a memorização de factos e ideias, que promovam uma aprendizagem ativa e que proporcionem oportunidades de aprendizagem ajustadas às necessidades e interesses dos estudantes. No entanto, esta abordagem não se esgota na sala de aula. O desenho curricular dos cursos pode suportar ou condicionar uma aprendizagem centrada no estudante (Klemenčič & Hoidn, 2020).

No presente trabalho, procurou-se compreender as tendências curriculares dos cursos de LEB, no que diz respeito à flexibilidade curricular e à autonomia dos estudantes. Para tal, foi realizada uma análise comparativa do plano de estudo

da LEB de 25 IES quanto: i) à natureza e duração das UC; e ii) à carga de trabalho total prevista e ao modo como esta se distribui entre a componente de contacto e de trabalho autónomo.

No que diz respeito à natureza das UC e apesar de todos os cursos de LEB analisados contemplarem UC eletivas, o número de ECTS atribuído é, na generalidade dos casos, muito reduzido, não ultrapassando os 5% do total de ECTS do curso. No entanto, em algumas IES esse valor é mais elevado, aproximando-se dos 20%. Os estudantes da LEB terão, assim, pouca capacidade para adaptar o curso aos seus interesses, necessidades e aspirações, o que poderá ter implicações ao nível da motivação. Estruturas flexíveis, em que mais decisões importantes sobre a dimensão da aprendizagem são tomadas pelo próprio estudante, parecem estar associadas ao aumento da motivação intrínseca dos estudantes, uma vez que a frequência destas UC passa a resultar de um desejo e não de uma obrigação (Hedges et al., 2014; Kusurkar & Croiset, 2014; Movchan & Zarishniak, 2017). A este nível, importa realçar que as IES, de acordo com os desenhos curriculares, consideram a FEG a componente mais adequada para dar poder aos estudantes e, no pólo oposto, a IPP e a DE a menos adequada.

De acordo com um estudo conduzido pela European Student Union (ESU, 2015), o número de UC eletivas parece variar entre áreas de estudo e ser menor ao nível do 1.º ciclo do ensino superior. Nas situações onde o estudo reporta maior flexibilidade, a escolha diz respeito apenas a um máximo de 10% do total de créditos do curso. Além disso, a flexibilidade curricular e a liberdade de escolha dos estudantes parece variar consoante o país (Sin, 2017). Os dados do presente estudo sugerem ainda que IES constituem, igualmente, um fator explicativo relevante, mesmo quando perante cursos com uma elevada regulamentação.

Um dos princípios subjacentes ao processo de Bolonha está intimamente relacionado com a promoção da mobilidade dos estudantes. A organização dos ciclos de estudos em semestres e a criação do sistema de créditos constituem instrumentos com esse propósito. A inclusão de UC de tipologia anual, opção identificada em alguns planos de estudo da LEB, acarreta implicações para os estudantes que pretendam realizar um período de mobilidade durante um

semestre: os estudantes *incoming* terão um leque mais reduzido de UC a selecionar para o *learning agreement*; e os estudantes *outgoing* serão confrontados com a impossibilidade de realizarem todos os créditos que necessitam. Além disso, e tendo em conta que as UC anuais surgem mais no âmbito da componente de IPP, uma componente que visa a imersão dos estudantes em contextos educativos, estes constrangimentos ganham ainda maior relevo. Este aspeto é relevante, uma vez que a inflexibilidade curricular é apontada por estudantes portugueses como um dos grandes obstáculos à mobilidade, a seguir aos constrangimentos financeiros (Sin et al., 2017).

Tendo em conta, por um lado, que os futuros professores têm menos probabilidade de planearem e realizarem mobilidade durante a formação (Netz, 2015) e, por outro lado, que a mobilidade internacional destes estudantes é particularmente relevante tendo em conta a heterogeneidade cultural nas salas de aula e os desafios a ela associados (Costa et al., 2023) importa não acrescentar mais barreiras que dificultem a realização da mobilidade.

No que concerne à carga de trabalho total prevista e ao modo como esta se distribui entre a componente de contacto e de trabalho autónomo, não há convergência nos cursos de LEB. Num extremo, encontram-se cursos de LEB que privilegiam a autonomia na aprendizagem, ao determinarem que apenas cerca de 35% das horas totais são de contacto. No outro extremo, encontram-se cursos que dão mais importância à intervenção do docente, ao determinarem que cerca de metade das horas totais são de contacto. Portanto, os cursos de LEB refletem, pelo menos no plano teórico, posicionamentos distintos quanto ao nível de autonomia dada aos estudantes e quanto à natureza e quantidade de tarefas propostas aos estudantes.

Neste âmbito, seria da maior importância analisar, para além do posicionamento dos cursos no *continuum* de autonomia conferida aos estudantes, o grau de coerência entre este posicionamento e o tipo de atividades propostas e a perceção dos estudantes quanto à carga de trabalho (horas de contacto e horas de trabalho autónomo).

Adiantamos, contudo, que vários estudos indicam que um número excessivo de horas de ensino, habitualmente mais de 20 horas semanais, parece estar

associado a uma redução do tempo dedicado ao estudo autónomo (Gijselaers & Schmidt, 1995; Kember et al., 1996; Torenbeek et al., 2013), a um aumento da perceção de sobrecarga e à adoção de abordagens de aprendizagem mais superficiais (Kember, 2006; Kember et al., 1996). Além disso, nas últimas décadas, vários apelos têm sido realizados com vista a um emagrecimento dos conteúdos programáticos e a um aumento do tempo autónomo dos estudantes. Nalgumas áreas de formação, esses apelos têm conduzido a uma redução das horas de ensino sem alteração dos resultados de aprendizagem (Choi-Lundberg et al., 2020; Slavin et al., 2014). Por isso mesmo, os cursos de LEB que, para além de optarem por uma elevada carga de trabalho, possuem um elevado número de horas de contacto, devem ser analisados com particular atenção. Os cursos que se encontram no extremo oposto, apresentando um reduzido número de horas de contacto, também devem ser alvo de análise. Importa compreender se a redução de horas de contacto teve, como contrapartida, o real aumento das horas de trabalho autónomo.

Os resultados do presente estudo evidenciam ainda que a relação entre as horas de contacto e as horas de trabalho total é independente do ano curricular, mas dependente da componente de formação. Tendo em conta que vários estudos indicam que os estudantes chegam ao ensino superior com poucas capacidades para desenvolverem trabalho autónomo (Leathwood & O'Connell, 2003), seria expectável que a razão entre as horas de contacto e as horas de trabalho total fosse maior no início da LEB, possibilitando ao estudante mais tempo de contacto com o docente. Nesta linha de pensamento, no último ano seria de esperar uma maior valorização do trabalho autónomo. No entanto, tal não parece ser a lógica de desenvolvimento curricular atualmente adotada pelas IES. Por outras palavras, o desenho curricular dos cursos de LEB não reflete uma maior autonomia do estudante ao longo do seu percurso formativo, tendência igualmente identificada por Brito (2015) ao analisar os primeiros planos de estudo de 8 cursos de LEB.

Em várias IES, a componente de IPP apresenta uma razão entre as horas de contacto e as horas de trabalho total superior às restantes componentes e, nalguns casos, muito próxima de 1. Ou seja, quando as horas de contacto são horas de estágio ou horas de trabalho de campo, o plano de estudos considera que o estudante não precisa de tantas horas de trabalho autónomo.

Naturalmente os objetivos e as tarefas associadas às horas de estágio e/ou trabalho de campo podem variar entre UC e IES. Pode ser pretendida apenas a observação de uma determinada situação educativa ou, para além disso, pode estar prevista a intervenção por parte dos estagiários. Se, na primeira situação, o número reduzido de horas de trabalho autónomo fica justificado, emergem questões sobre o papel do estudante neste processo. Na segunda situação, o número de horas de trabalho autónomo atribuído parece ser bastante discutível, dada a necessidade de preparar previamente a intervenção a realizar, assim como refletir sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 1983), o que implica um forte investimento de tempo. Nesta situação, quando será realizado esse trabalho de preparação e reflexão? Estará incluído nas próprias horas de contacto? Ou, ocorrerá fora dessas horas, implicando uma maior sobrecarga dos estudantes? São algumas questões que emergem.

Tendo em conta a diversidade identificada neste estudo e as questões levantadas, seria particularmente útil, em investigações futuras, procurar compreender as razões que estão na base das diferenças encontradas através do recurso a abordagens qualitativas, como a entrevista.

Considerações Finais

A aprendizagem centrada no estudante requer o desenvolvimento de práticas de ensino que abandonem a velha máxima do “ensinar a todos como se fossem um só”, do mesmo modo, no mesmo tempo e no mesmo espaço (Barroso, 2001), preceito que, ao pretender defender a igualdade de oportunidades, gera mais desigualdade na possibilidade de sucesso académico. Mas a montante das práticas de ensino, o desenho curricular orienta e condiciona a organização e o desenvolvimento da aprendizagem, sendo a autonomia e a flexibilidade curricular os eixos centrais de um currículo centrado no estudante (Alves, 2017).

Aparentemente, a flexibilidade curricular seria mais fácil de conceber e implementar no ensino superior do que noutros níveis de ensino, uma vez que os estudantes são mais velhos, mais autónomos, mais conscientes e que já não

se trata de garantir a aquisição de conhecimentos e capacidades básicos para a sua integração social e desenvolvimento pessoal. No entanto, tal como este estudo mostra, a flexibilidade curricular parece ser tão difícil de conceber e implementar no ensino superior como nos níveis de ensino anteriores. Para tal, concorre a associação da noção de currículo à noção de programa obrigatório (Roldão, 2011), associação profundamente enraizada na tradição de países com currículos centralizados e nacionais que marcou e marca os professores e os alunos de todos os níveis de ensino. Concorre também a ideia de que escolher e planear um percurso curricular e organizar o tempo e meios de aprendizagem são decisões que cabem a especialistas e não requerem a participação dos estudantes.

Apesar das balizas centralmente definidas para a Formação de Professores e, neste caso particular, para a Licenciatura em Educação Básica, as instituições do ensino superior têm uma margem de autonomia nas opções curriculares que não parece estar a ser usada para garantir a centralidade do estudante na sua própria aprendizagem. Considerando o isomorfismo característico da formação de professores, isto é, uma tendência natural entre a forma como aprendemos e ensinamos, é lícito questionar a forma como estamos a preparar os futuros docentes para o desenvolvimento de processos de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas do ensino básico.

Referências bibliográficas

- Alves, J. M. (2017). Autonomia e Flexibilidade: pensar e organizar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Eds.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Os desafios das escolas e dos professores* (pp. 6-14). Universidade Católica Portuguesa.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma á reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso (Eds.), *O século da escola, entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Edições ASA.

- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy*. Routledge.
- Birtwistle, T., Brown, C., & Wagenaar, R. (2016). A long way to go ... A study on the implementation of the learning-outcomes based approach in the EU. *Tuning Journal for Higher Education, Bilbao*, 3(2), 429–463.
- Brito, E. (2015). (Re)pensar a formação de professores no contexto do Processo de Bolonha: que constrangimentos? Que alternativas? In M. C. Gregório & S. Ferreira (Eds), *Formação Inicial de Professores* (pp. 249-271). Conselho Nacional de Educação.
- Bokdam, J., & van den Ende, I. (2014). *Ensinar professores: Formação de Professores do Ensino Básico na Europa - situação e Perspetivas*. European Commission, Disponível em <http://www.europarl.europa.eu/studies>
- Choi-Lundberg, D., Al-Aubaidy, H., Burgess, J., Clifford, C., Cuellar, W., Errey, J., Harper, A., Malley, R., Ross, R., Williams, A., & Hays, R. (2020). Minimal effects of reduced teaching hours on undergraduate medical student learning outcomes and course evaluations. *Medical Teacher*, 42(1), 58–65. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1652258>.
- Collis, B., & Moonen, J. (2002). Flexible Learning in a Digital World. *Open Learning*, 17(3), 217-230.
- Costa, J., Franz, S., & Menge, C. (2023). Stays abroad of pre-service teachers and their relation to teachers' beliefs about cultural diversity in classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 129, 1-11.
- Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior. Diário da República: série I-A, Lisboa, n. 37, p. 1494 – 1499, 2005. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/42-2005-606304>
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República: série I, Lisboa, n. 38, p. 1320 – 1328, 2007. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República: série I, Lisboa, n. 92, p. 2819 – 2818, 2005. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2014-73250886>

Decreto-Lei n.º 112/2023, de 29 de novembro. Altera o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República: série I, Lisboa, n. 231, p. 4 – 14. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/112-2023-224870952>

European Commission (2007). *Communication from the commission to the council and the European parliament: Improving the Quality of Teacher Education Improving the Quality of Teacher Education*.

European Parliament (2008). Opinion of the European Economic and Social Committee on *Improving the quality of teachers education*. EESC.

European Commission /EACEA/EURYDICE (2020). *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. EACEA.

European Students' Union (ESU) (2015). *Overview on Student-Centred Learning in Higher Education in Europe: Research Study*. ESU.

European Students' Union (ESU) (2020). *Bologna with student eyes 2020*. ESU.

Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In M. Gregório & S. Ferreria (Eds.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 192-222). Conselho Nacional de Educação.

Gijselaers, W., & Schmidt, H. (1995). Effects of Quantity of Instruction on Time Spent on Learning and Achievement. *Educational Research and Evaluation, 1*(2), 183–201.

Hedges, M., Pacheco, G., & Webber, D. (2014). What determines students' choices of elective modules? *International Review of Economics Education, 17*, 39–54.

- Kember, D. (2006). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29(2), 165–184.
- Kember, D., NG, S., TSE, H., Wong, E., & Pomfret, M. (1996). An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21(3), 347–358. <https://doi.org/10.1080/03075079612331381261>
- 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), 69–85.
- Klemenčič, M., & Hoidn, S. (2020). Conclusion : Beyond student-centered classrooms – a comprehensive approach to student-centered learning and teaching through a student-centered ecosystems framework. In S. Hoidn & M. Klemenčič (Eds), *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (pp. 626-644). Routledge.
- Kusurkar, R., & Croiset, G. (2014). Electives support autonomy and autonomous motivation in undergraduate medical education. *Medical Teacher*, 36(10), 915–916.
- Leathwood, C., & O'connell, P. (2003). "It's a struggle": The construction of the "new student" in higher education. *Journal of Education Policy*, 18(6), 597-615.
- Lucu, R. (2010). Ten Years after Bologna: towards a european teacher education area. In O. Gassner, L. Kerger & M. Scharz (Eds), *The ten first Years after Bologna* (pp. 53-96). Editura universitatii din Bucuresti.
- Movchan, L., & Zarishniak, I. (2017). The Role of Elective Courses in Students' Professional Development: Foreign Experience. *Comparative Professional Pedagogy*, 7(2), 20–26.
- Netz, N. (2015). What deters students from studying abroad? Evidence from four European countries and its implications for higher education policy. *Higher Education Policy*, 28, 151-174.

- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Edições Cosmos.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge.
- Sin, C. (2017). Comparative analysis of Physics master degree curricula across national and institutional settings: manifestations of student-centred learning and implications for degree comparability. *Curriculum Journal*, 28(3).
- Sin, C., Tavares, O., & Neave, G. (2017). Student Mobility in Portugal: Grappling With Adversity. *Journal of Studies in International Education*, 21(22), 120–135.
- Slavin, S., Schindler, D., & Chibnall, J. (2014). Medical Student Mental Health 3.0: Improving Student Wellness Through Curricular Changes. *Academic Medicine*, 89(4), 573-577.
- Šušnjar, A., & Hovhannisyan, G. (2020). Bridging the Policy-Practice Gap: Student-centered learning from the students' perspective. In S. Hoidn & M. Klemenčič (Eds.), *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (pp. 543-561). Routledge.
- Torenbeek, M., Jansen, E., & Suhre, C. (2013). Predicting undergraduates' academic achievement: the role of the curriculum, time investment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1393–1406.
- Valente, B., Feio, M., & Leite, T. (2023). Os cursos de Licenciatura em Educação Básica em Portugal: uma análise comparativa. *Educação e Pesquisa*, 49, e261454. 1-19.

Notas Biográficas

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

Mariana Feio

Mariana Feio é professora do ensino básico no Agrupamento de Escolas Passos Manuel em 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>

Agrupamento de Escolas Passos Manuel em Lisboa / mariana.feio@gmail.com

Teresa Leite

Teresa Leite é professora coordenadora aposentada da 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

Datas de receção e de aceitação (08/10/2024) (09/12/2024)