



2021

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Education, Territories and Human Development

22 a 24 de Julho
22nd till 24th of July

IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL *4th International Seminar*

ATAS DO IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Ilídia Cabral e Diana Mesquita (Coord.)
Porto - 2021



CATOLICA
FACULTY OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

PORTO



CATOLICA
CEDH - RESEARCH CENTRE FOR
HUMAN DEVELOPMENT

PORTO

IV Seminário Internacional: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano

4th International Seminar: Education, Territories and Human Development

Online, 22-24 de Julho de 2021
Online, July 22-24, 2021

Título | Title: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do IV Seminário Internacional | Education, Territories and Human Development: 4th International Seminar Proceedings. **Comunicações Livres|Free Communications. Coordenação | Coordination:** Ilídia Cabral e Diana Mesquita. **Organizadores | Organizers:** Cristina Palmeirão, Diana Soares, Isabel Baptista, José Matias Alves, Marisa Carvalho. **Autores | Authors:** Adérito Gomes Barbosa, Adriana Cumbelembe, Alessandro Ferreira Alves, Alexandra Maria Pereira Carneiro, Amelia Diaz, Ana Isabel Andrade, Ana Isabel Moreira, Ana Sucena, Anabela Cardoso Pinheiro, Andreia Carvalho, Andreia Sofia Dias Rodrigues, Anna Paula Santos Lemos Peres, António Borrvalho, António Bruno de Moraes, António de Andrade, António Gonçalves, António Joaquim Fernandes Ruas Coelho, António Magalhães, Belén Sáenz-Rico De Santiago, Branca Miranda, Bruna Moresco Rizzon, Carla Alexandra de Sousa Silva, Carla Emanuelle Silva de Carvalho, Carlos Teixeira, Cássio Barboza Lima, Clarinda Pomar, Cláudia José Vieira Nanhecuca, Cláudia Susana Pacheco Pinhão Leite Antunes Gomes, Cristiane Correa Strieder, Cristina Palmeirão, Cynara Silde Mesquita Veloso, Dalton Caldeira Rocha, Daniel Ferreira dos Santos, Dianne Magalhães Viana, Elza da Conceição Mesquita, Ernest Pons Fanals, Fátima Tavares Braga da Silva, Fernanda Maria Almeida Fonseca, Filipa Pereira Araújo, Francisco Matete, Gillian Moreira, Guida Veiga, Ignacio J. Diaz-Maroto, Ilda Freire Ribeiro, Ilídia Cabral, Ingrid del Valle García Carreño, Isabel Maria Ferreira Ribeiro, Isolda Gianni de Lima, Isolina Maria Dias Jorge, Isolina Oliveira, Ivone Andreia Vieira Ferreira, Jaqueline Oecksler Calderón Langa, Joana Cortes Figueira, Joana Isabel Esteves dos Santos Leite, João Queirós, Joaquim Machado, José Marmeleira, José Matias Alves, Kátia Tarouquella Rodrigues Brasil, Kleopatra N. Vasileiou, Laurete Zanol Sauer, Leonilde Olim, Lídia Serra, Liliane Aparecida da Silva Marques, Lucia Oliveira, Luís Castanheira, Luis Joaquim Antonio Muengua, Luís Rothes, Luisa Orvalho, Mahomed Nazir Ibraimo, Manuel Augusto Tomás Gomes, Marcelo Filipe Alves Magalhães, Margarida Araújo, Maria Covadonga Blanco González, Maria da Glória Santos, Maria del Rosario Mendoza Carretero, Maria Giannakou, Maria José de Oliveira Rodrigues Carvalho, Mariana Aranha de Souza, Marina Cioato de Lima, Miranda Amade Miguel, Mircea Badut, Natália Bolfê, Orquídea Coelho, Otilia Castro, Paulino Mulamba, Pedro Duarte, Pedro Miguel de Pinho Pereira, Raquel Simões de Almeida, Renato Jorge Silva Oliveira, Rodrigo Franklin Frogeri, Ronara Cristina Bozi dos Reis, Samuel Helena Tumbula, Sancha de Campanella, Sandra Maria Gouveia Antunes, Sérgio Mendonça, Sílvia Amorim, Sílvia Martins Fernandes, Sofia Figueiredo, Sónia Marisa Pereira Dinis e Silva, Susete da Conceição Costa Albino, Tânia Mara Campos de Almeida, Teresa Silveira-Botelho, Tomásia Francisca Estêvão Moraes, Vania Regina Boschetti, Vera Lúcia Encarnado Lazana. **Design e paginação | Design and pagination:** eventQualia. **Editor | Publisher:** Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia. **Local e data | Place and date:** Porto, 2021. **ISBN:** 978-989-53098-6-3.

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	578
- ...	578
TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT	578
A percepção dos professores sobre a metodologia colaborativa na aprendizagem dos alunos no ensino superior.....	579
Formação contínua de professores e desenvolvimento profissional: papel das lideranças de topo.....	592
Refletindo sobre a prática na supervisão da formação inicial de professores.	603
La formación inicial del profesorado universitario: una tarea imprescindible.....	619
Morfologia da exploração de smartphones no ensino	632
Profissionalização da contratação pública e ProcurCompEU	646
A ação dos coordenadores de departamento nas práticas de supervisão pedagógica.....	660
A compreensão das lideranças no desenvolvimento profissional dos professores.....	672
Políticas educativas e capacitação docente: a voz de futuros professores	685
Educational content profiled on three levels of accessibility – an innovative approach to self-education	697
Desafios dos professores na educação para o empreendedorismo em tempo de pandemia... 705	
Ensino, aprendizagem significativa e carreira docente no ensino superior angolano	711
Representações da supervisão pedagógica no ensino secundário de São Tomé e Príncipe ... 725	
Gestão curricular e desenvolvimento profissional no seio do grupo disciplinar.....	738
The case of teachers’ distance training on pupils’ distance learning under covid-19	750
Educomunicação e autoria em ambientes virtuais de aprendizagem	758
Effects of a relaxation intervention on college students’ social-emotional competence: study protocol.....	773
O lugar da investigação na prática de ensino supervisionada	779

Políticas educativas e capacitação docente: a voz de futuros professores

Elza Mesquita¹, Joaquim Machado²
elza@ipb.pt, jmaraujo@porto.ucp.pt

¹*Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB), Instituto Politécnico de Bragança - Bragança, Portugal. <https://orcid.org/0000-0001-5986-0839>*

²*Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Universidade Católica Portuguesa - Porto, Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-1875-9640>*

Resumo

As medidas de educação inclusiva e de flexibilização curricular surgem em Portugal num contexto de gerencialismo na abordagem à administração do sistema educativo, mas comportam uma perspetiva democratizante da escola através de uma abordagem que estimule mais a gestão integrada do conhecimento e implemente uma intervenção multinível, no interior de uma organização baseada no ensino fragmentado de matérias curriculares a grupos de alunos tendencialmente homogeneizados. Estas medidas retomam promessas da modernidade que a escola não desiste de prometer que está ao seu alcance cumprir e que a legitimam como instância simultaneamente reprodutora e transformadora da sociedade em que se insere. Elas implicam transformações na organização do ensino-aprendizagem e no trabalho docente e estas transformações devem ter impacto na formação de professores, na formação contínua e na formação inicial. O nosso estudo, de natureza exploratória, visa compreender o impacto desta orientação de política educativa na formação inicial, auscultando estudantes que terminaram o curso de formação de professores em 2020, para identificar a sua receptividade à ideia de Escola Para Todos, reconhecer traços da sua socialização na docência enquanto discentes e problematizar a sua preparação nas metodologias ativas e participativas e na diferenciação do ensino. Os dados recolhidos apontam para a receptividade generalizada da ideia de Escola Para Todos, o entrelaçamento de conceções de uniformização e de diferenciação do processo de ensino-aprendizagem e a tensão entre a obediência às orientações prescritas e a autonomia do professor enquanto gestor curricular. Apontam ainda para a socialização dos futuros professores num ensino predominantemente transmissivo, em que as pedagogias ativas e participativas são remetidas para a sensibilidade do professor ou para a especificidade de áreas curriculares, sobretudo ligadas às didáticas e à prática de ensino supervisionada.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Flexibilidade Curricular, Socialização Docente, Formação Inicial.

1 Enquadramento teórico

As medidas de educação inclusiva e de flexibilização curricular, prioridade política no Programa do XXI Governo Constitucional português, são aquelas em que “todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Portugal, 2018a, p.2018) ou, mais concretamente, como uma escola “promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos” (Portugal, 2018b, p.2928). No Decreto-Lei n.o 54/2018, de 6 de julho, assegura-se que essa “prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades” e que ela se realiza “no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos

a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (Portugal, 2018a, p.2918).

Tal orientação coloca a escola como principal responsável para o desenvolvimento currículo e das aprendizagens dos alunos, legitimando a necessidade de ela reconhecer a mais-valia que representa a diversidade dos alunos que a frequentam e de encontrar formas de lidar com essa diferença e fazer-se capaz de adequar “processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (Portugal, 2018a, p.2918). Cada escola deve definir estratégias para o acompanhamento da diversificação curricular e para identificar as barreiras de aprendizagem com que cada aluno se confronta e garantir-lhe condições de sucesso, “levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (p.2919). Neste enquadramento, as opções metodológicas subjacentes a tal política educativa “assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo”, procurando “garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo” (p.2919). O mesmo normativo aponta linhas de atuação para a inclusão (p.2921) e distingue, medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (p.2921-2922) a que correspondem três níveis de prevenção (ver Figura 1).

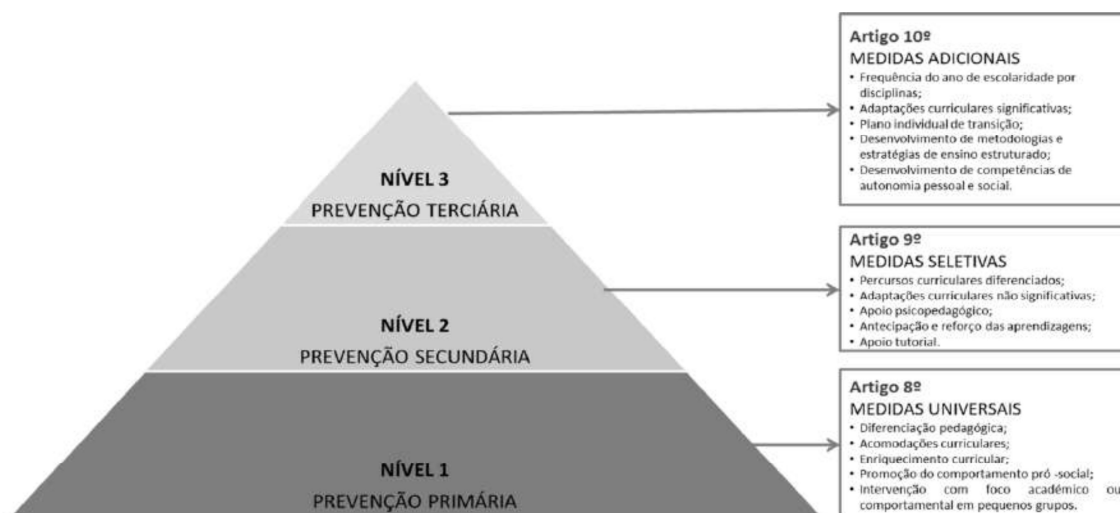


Figura 1: Abordagem multinível.

O legislador define esta “abordagem multinível” como “a opção metodológica que permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção” e esclarece que as medidas universais “constituem respostas educativas a mobilizar para todos os alunos”, as medidas seletivas “visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais” e as medidas adicionais “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (Portugal 2018b, p.2930).

Neste enquadramento legal, a valorização de uma escola inclusiva implica reconhecer “às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos

específicos e às necessidades dos seus alunos” (Portugal, 2018b, p. 2928), entendendo por autonomia e flexibilidade curricular

a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no „Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Portugal, 2017, p.13882).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, considera que, num cenário de alguma incerteza quanto ao futuro da educação e, antevendo uma “miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano”, importa “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (p.2928), mas que “a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento” e que esta se realiza “valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia (pp.2928-2929).

O conceito de articulação curricular, confundido muitas vezes com o de integração e, mais recente, com o de flexibilização, é definido por Cosme (2018) como “estabelecimento de conexões entre conceitos, conteúdos e temas oriundos de distintos campos do conhecimento, facilitando a aquisição de um conhecimento global, integrador e integrado que orientam o trabalho de ensino-aprendizagem” (p.122), podendo-se falar ainda de articulação horizontal, intradisciplinar e vertical. Embora a noção de articulação curricular esteja, desde longa data, implicitamente presente em vários normativos, escasseiam estudos sobre a matéria e os que existem, por norma, entrecruzam-na com as noções de sequencialidade e transição educativas (Santos, 2012). Por exemplo, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, para a organização e a gestão do currículo já incorporava alguns princípios orientadores cuja ênfase é dada às “coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário” e à “existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (Portugal, 2001, p.259).

2 Contextualização do estudo e opções metodológicas

O estudo foi realizado com cinco estudantes (quatro do sexo feminino e um do sexo masculino), de entre os 12 que se encontravam, no ano letivo de 2019/2020, a terminar o curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EPE+1.º CEB), numa Instituição de Ensino Superior (IES), situada no nordeste de Portugal continental. O curso de Mestrado em EPE+1.º CEB tem a duração de dois anos letivos (120 ECTS) e integra, no seu plano de estudos, uma parte curricular e uma parte prática [Prática de Ensino Supervisionada (PES)] que é efetivada em três contextos de estágio (creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico), em

Instituições de Educação de Infância e em Escolas do 1.o Ciclo do Ensino Básico. Para além das práticas em contexto os/as estudantes, para obterem a aprovação na Unidade Curricular de PES, têm também de elaborar um Relatório Final que é, para o término do seu curso, objeto de defesa pública. Para além deste relatório, a aprovação nesta Unidade Curricular depende também da avaliação do nível da preparação dos/as estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente.

Com este estudo pretendeu-se compreender o impacto que tiveram as medidas de educação inclusiva e de flexibilização curricular na formação inicial de professores, auscultando os/as estudantes para percebermos a sua receptividade à ideia de Escola Para Todos, reconhecer traços da sua socialização na docência enquanto discentes e problematizar a sua preparação nas metodologias ativas e participativas e na diferenciação do ensino.

A organização e sistematização deste estudo, de natureza exploratória, sustentaram-se na realização de um focus group (Grupo Focal), procurando atender a quatro eixos de análise: (i) Conceções sobre flexibilização curricular e educação inclusiva; (ii) Tempos e modos de socialização para a docência; (iii) Formação para uma educação diferenciada e inclusiva; e (iv) Sugestões de melhoria. Presidiram-lhe quatro objetivos: Caracterizar as perceções dos futuros professores sobre a flexibilidade curricular e a educação inclusiva; Identificar os principais modos de socialização para a ação docente como discente na escola básica e secundária e na IES de formação inicial; Problematizar a preparação dos futuros professores para a concretização de uma escola inclusiva; e Recolher sugestões para melhorar a preparação dos professores para uma escola inclusiva.

O guião do focus group privilegiou questões “abertas”, onde incluimos temas chave, para a exploração de cada tópico ser orientada no sentido de emergirem novos insights. Também se consideraram os predicados assinalados por Coutinho (2020): o número de participantes variar entre 5 e 10; a composição do grupo ser homogénea; os procedimentos a seguir implicarem a realização da entrevista ao grupo por um moderador que pode ser acompanhado por um assistente; as sessões não excederem duas horas e focalizarem-se num tópico de interesse para o grupo.

O focus group decorreu on-line, por videoconferência, em 10 de outubro de 2020, pelas 10:00 AM Lisboa, com recurso ao serviço Colibri baseado na plataforma Zoom, através de um link criado para o efeito. Estiveram presentes os dois investigadores, assumindo um deles o papel de moderador e outro o de assistente. Aos participantes na sessão foi solicitada autorização para gravar (ao minuto 09:28), durando a sessão 01:42:11. O arquivo em áudio foi transcrito com recurso ao software NVivo Transcription e o texto foi revisto a partir da audição da gravação (ficheiro audio.only) para permitir a autenticidade do que foi dito pelos participantes. O texto foi ainda enviado para os/as estudantes, por correio eletrónico, para “correção, verificação e confirmação como forma de garantir a qualidade do estudo” (Coutinho, 2020, p.143). Todos/as manifestaram concordância com o texto e não colocaram nenhuma objeção ou realizaram qualquer tipo de correção.

Na fase de análise dos dados também foi possível verificar e complementar a transcrição recorrendo às notas retiradas pelos investigadores no momento da realização do focus

group. Esta prática permite certificar a qualidade da transcrição e facultar outro tipo de informações, nomeadamente expressões faciais, gestos, tom de voz, etc., imprescindíveis nas fases de descodificação, interpretação e análise de conteúdo dos dados recolhidos. A análise de dados contemplou um processo de atribuição de categorias, seleção de fragmentos por categoria e sua interpretação através da análise de conteúdo. Na etapa de codificação/indexação, foi atribuído aos participantes um código alfanumérico com três letras maiúsculas (EST) e um número (1, 2, 3, 4 e 5) para salvar o seu anonimato. Na análise valorizamos a narrativa dos participantes, pela maior credibilidade que lhe imprime e pelo vínculo mais direto que permite entre o conteúdo dito “impalpável” dos resultados e os dados realmente recolhidos, criando também uma ligação mais forte entre leitor e os participantes. Sendo a análise de conteúdo um procedimento básico da investigação qualitativa, recorreremos ao MAXQDA Analytics Pro 2020, um software de apoio a esta técnica, e, posteriormente, optamos por “tarefas mais mecânicas”, porquanto o recurso a qualquer software não dispensa “referenciais teóricos” e “todo um conjunto de procedimentos prévios (recorte e categorização) numa sequência de fases pré-estabelecidas que emprestam à técnica o rigor e a profundidade possível, ao mesmo tempo que exigem uma total explicitação de todos os seus passos” (Amado, Costa, & Crusóé, 2017, p.308).

3 Apresentação e análise dos dados

A análise dos dados considerou os quatro eixos acima mencionados. Estes eixos funcionaram como categorias do estudo e justificam a apresentação dos resultados nas quatro subsecções seguintes.

3.1 Conceções sobre flexibilização curricular e educação inclusiva

As narrativas dos/as estudantes relativamente ao lema “Escola Para Todos” revelam um entendimento muito pessoalizado como seria de esperar, se atendermos à técnica de inquirição. Contudo, percebemos nos discursos que a concretização desse lema pressupõe entender-se que todos são diferentes, mas deveriam ter adequadas oportunidades de aprendizagem: “Significa, no meu entender, as mesmas oportunidades para todas as crianças..., ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, para assim poder haver um bom ambiente educativo (EST5); “No meu entender escola para todos significa que tem de estar adaptada às crianças que tem” (EST4).

Descortina-se ainda que exige dos professores capacidade para conseguirem flexibilizar, recorrendo a processos de diferenciação pedagógica: “Trata-se de uma escola inclusiva e da integração em que também faz parte o docente, também faz parte apoiar muito e interagir muito com as crianças e com a turma em si” (EST1); “Por exemplo em sala de aula, penso que o professor deve adaptar as suas práticas consoante o grupo que tem. Ser inclusiva e que vá ao encontro das necessidades e dos interesses de todas as crianças” (EST4).

Perante o reconhecimento da dissemelhança e da diversidade, uma estudante vai ao encontro da defesa de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sustentado na diferenciação pedagógica:

Acho que o professor tem que, principalmente, conhecer bem o seu grupo de crianças. Ver quais são as suas dificuldades, as suas necessidades, não só ao nível físico mas também emocional. Também em relação a cada país, a cada cultura, porque acho que

isso ainda não está a ser ainda muito trabalhado em contexto de sala de aula. Às vezes, os professores esquecem-se e só se concentram no currículo e acho que esses também são pontos fundamentais para a inclusão de todos os alunos não só a nível físico, mas também psicológico e cultural (EST3).

Este discurso remete para um diálogo intra e intercultural que se impõe na escola, valorizando as práticas pedagógicas que impliquem “um melhor conhecimento de si e o (re)conhecimento dos outros” (Alves, Madanelo, & Martins, 2019, p.345).

Quanto às orientações legais relativas à flexibilidade curricular e educação inclusiva e à “abordagem multinível” de intervenção, uma estudante considera positivo o foco na sala de aula, mas problematiza o alcance de eventual arbítrio total de ação do professor:

É assim, apesar de eu achar a articulação curricular um ponto positivo e bastante importante, em sala de aula o decreto não impõe ao docente a prática ou a obrigatoriedade de a fazer em sala de aula, o que vai fazer com que cada um adapte as suas práticas à sua maneira. E vai fazer com que a articulação curricular não esteja presente em todas as salas de aula, ou em todas as práticas letivas. E isso pode ser um ponto negativo, porque a lei existe sim... no entanto contempla e esclarece que o docente é livre de fazer a sua prática à sua maneira e como bem entender (EST3).

Outra estudante remete para a abrangência do legislado:

Daquilo que eu me recordo, eu acho que essas leis falavam do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, a parte da flexibilidade curricular, da articulação, da inclusão também, do currículo (EST4).

Como se percebe, as noções de flexibilidade curricular e articulação curricular recebem diversas conotações entre os/as estudantes, embora, como refere EST3, esses temas já tivessem sido abordados, em termos teóricos, em Unidades Curriculares, ao longo da formação inicial. Sendo a articulação curricular um conceito difícil de definir, pelo facto de se entrecruzar com as noções de sequencialidade e transição educativas (Santos, 2012), como vimos, também daqui decorre a dificuldade que os/as estudantes sentiram em separar os conceitos. Uma vez que na continuidade do diálogo valorizou-se mais a articulação curricular e EST3 acrescenta que, de facto, aquelas noções não estiveram presentes nas suas práticas “ou nas práticas dos docentes”, a quem cabe tal responsabilidade:

Cada docente é que vai partir do princípio se quer, ou não, fazer a articulação das suas aulas, dos seus conteúdos, fazer a tal inclusão, porque apesar de a lei já estar imposta, entre aspas, na lei também diz que cada docente terá a liberdade de gerir o currículo e de fazer o que bem achar para a sua turma. Portanto penso que cabe mais a cada docente escolher ou optar pelas metodologias e se quer implementar realmente as leis, ou não. Pois que cada um tem de ter a sua ideia e os seus princípios e usar as metodologias mais apropriadas (EST3).

Este foco na responsabilidade de cada professor, individualmente considerado, permanece quando EST4 reitera que “o decreto-lei não impõe ao docente a prática ou a obrigatoriedade de a fazer em sala de aula” e, neste sentido considera que os professores devem assumir o papel de conseguirem adaptar as práticas conforme as crianças que têm em sala de aula, mesmo porque, como salienta “a lei existe sim... no entanto contempla e esclarece que o docente é livre de fazer a sua prática à sua maneira e como bem entender” (EST4). Também EST5 diz que “cabe, realmente, a cada docente saber gerir o currículo dentro da sala de aula” e que “implementar a flexibilidade curricular é uma mais-valia”, justificando com as suas vivências em contexto de práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: “nós já estivemos em contexto de prática e a nossa docente

implementava esse método e é visível que é uma mais-valia para a aprendizagem das crianças” (EST5). EST1 reforça esta opinião, dizendo: “acho que é uma mais-valia” e “a nossa docente cooperante procurava [implementar] a articulação e a flexibilidade curricular e funcionava muito bem, até que procuramos sempre também nas nossas práticas realizar a articulação e a flexibilidade curricular” (EST1).

Relativamente ao processo de ensino e aprendizagem, os/as estudantes sugerem algumas alterações que podem potenciar as aprendizagens realizadas pelas crianças, tendo em vista a “boa planificação”, a “articulação de conteúdos”, o “esforço (...) do professor” e a sua “vontade [intrínseca] de mudar”:

É necessário uma boa planificação por parte do docente, porque nós talvez ao lermos o documento pensamos que sim que na prática que vai ser fácil de implementar, mas só estando mesmo na prática é que nós sentimos imensas dificuldades, porque não é assim tão fácil haver a articulação de conteúdos nas diferentes áreas disciplinares e é uma das dificuldades que eu vou encontrar futuramente. Não é assim tão fácil como pensamos, é necessário um esforço, dedicação e muito trabalho por parte do professor (EST5);

Há muito mais trabalho. As práticas têm que ser muito bem pensadas, muito bem planificadas, muito bem estruturadas, porque tem que ter um seguimento lógico para poder haver a articulação. As áreas não podem ser compartimentadas que é aquilo que acontece diariamente. (...), cada docente é que tem de ter esse papel, tem de ter essa consciência e essa vontade de mudar e de ser um melhor profissional ao longo da sua carreira (EST3).

Quanto às implicações da flexibilidade curricular e inclusão no trabalho dos professores, os participantes no estudo referiram que a atividade dos professores requer outro desafio “porque não estamos só a falar da articulação vertical, mas também da articulação horizontal” (EST3), o que implica planificação conjunta:

Isso implica que os docentes se juntem e planifiquem, mas acho que também há uma grande dificuldade porque existem alguns docentes que querem inovar, que querem seguir com um novo currículo, querem ter a articulação curricular, a flexibilidade curricular presente e a inclusão e depois também existem aqueles docentes que preferem jogar pelo seguro e continuar a fazer... a utilizar os seus métodos e as suas práticas e não se atualizaram e então aí torna-se um bocadinho mais difícil existir a articulação vertical nas escolas. Mas, lá está, depende sempre do docente e do papel em que se queira empenhar (EST3).

Exige um trabalho mais árduo do docente na parte de planificar e conhecer também os interesses e as necessidades das crianças, principalmente, e isso também exige muito trabalho em equipa com os outros docentes. Nem sempre os docentes estão motivados para isso e também como a colega disse alguns docentes optam pelo seguro, porque não procuram novas metodologias, novas estratégias e, isso, também dificulta um pouco o sucesso escolar das crianças (EST1).

Os/as estudantes consideram ainda que a implementação da flexibilidade curricular e da inclusão nas escolas exige o envolvimento dos professores em práticas diferentes das “tradicionais”, lembrando algumas que experienciaram:

Pelo que temos observado existem ainda muitos professores a utilizar o método tradicional e isso é um grande contra, não é! Para nós, para nossa prática e para o nosso futuro. Nós não procuramos isso. Nós procuramos inovação ou novas estratégias, novas metodologias. Por exemplo o trabalho colaborativo, a metodologia pela descoberta, o trabalho em pequenos grupos, as crianças investigarem novas informações através de conhecimentos prévios e adquirirem novos conhecimentos, tendo sempre o apoio do docente (EST1).

Este ano foi tudo uma descoberta devido à situação da COVID-19 (...). E eu acho que, no nosso caso, nós tivemos um bom dispositivo na nossa prática que foi termos que

procurar todos os dias praticamente e utilizarmos a internet, utilizarmos os recursos tecnológicos e informarmo-nos cada vez mais sobre cada aplicação, porque cada aplicação, cada site... pensar os momentos em que nós podíamos utilizar para cativar a atenção dos nossos alunos e para também conseguirmos fazer a tal articulação dos conteúdos (EST3).

Foi pedido aos/às estudantes que se focassem no que perceberam ser ou dever ser a autonomia e flexibilidade curricular e a escola inclusiva, atendendo às escolas e aos professores, nomeadamente que implicações ou que alterações seriam necessárias para promover uma escola inclusiva, EST3 afirma e reafirma: “se falarmos mesmo na inclusão (...) muitas escolas ainda não estão 100% adaptadas, por exemplo a nível físico para incluir todas as crianças dentro da sala de aula e dentro da Escola”; a inclusão “ainda não está muito bem desenvolvida como devia de estar”. Reitera que a flexibilização curricular “tem tudo a ver com os professores”, que “não é uma medida imposta pelo governo (...) porque na legislação diz que cada docente pode fazer o que bem entender ou que metodologias utilizar”. Considera que a não imposição normativa permite que cada professor pode reduzir “a metodologia que melhor se enquadra com as crianças” às práticas tradicionais nas quais se sente confortável:

Cada um opta pela sua metodologia e isso... acho que é um bocadinho redutor, não é? Porque se cada um vai optar pelo seguro... Porque o seguro foi o que eles utilizaram a vida toda e então estar a modificar, estar a procurar, estar no inovar, como nós já estivemos aqui a dar algumas ideias de inovação é um bicho-de-sete-cabeças para certos docentes e então limitam-se a prática que lhe deem alguma segurança e podem mudar as leis que mudarem e continuamos a trabalhar com um método tradicional, em não utilizar as metodologias... metodologias ativas, e a não usarem a tecnologia que está cada vez mais presente nos dias de hoje e cativa muito mais os nossos alunos.

3.2 Tempos e modos de socialização para a docência

Enquanto discentes estes/as estudantes puderam observar as práticas dos professores que foram tendo ao longo do seu percurso formativo, puderam também constatar métodos e técnicas usados pelos seus professores no ensino básico, secundário e superior e, como salientam, houve professores que os marcaram “pela pessoa em si, pela simpatia, pela motivação que causava”, mas “relativamente ao ensino era o tradicional” (EST5). EST3 confirma:

Pelo que eu me lembro desde o primeiro ciclo até ao secundário, portanto a metodologia utilizada era a tradicional... no secundário foram introduzindo algumas tecnologias, mas na mesma tradicional, transmissivo, transmissão de conteúdos e, portanto não tenho assim nenhuma referência que possa dizer ao longo dos meus anos como aluna ou outro tipo de metodologia. Portanto, para mim foi sempre tradicional.

Convidados/as a refletirem sobre alguns pormenores, mesmo que tenham sido momentos esporádicos, em que professores saíram do “guião” e envolveram-nos/as noutra modus operandi, os/as estudantes recordaram outras formas de atuação dos professores por eles/as vivenciadas:

Eu tinha um professor ... um professor de português, se não falha a memória, que nos colocava muito a fazer debates... debates entre a turma. Acho que essa era a parte em que... por exemplo, eu recorro e tenho pouca memória, mas recorro-me que sim, que (...) dividia a turma ao meio e colocava-nos debater certos... certos temas (EST5);

Eu tive um docente no ensino básico que lançava vários temas e nós tínhamos que fazer trabalhos de grupo e já leccionávamos essas aulas, debatíamos esses temas também com a turma e... era baseado nisso. E também no meu curso no ensino secundário também frequentei um curso profissional e eu tive algumas aulas que foram aulas mais práticas

de trabalhos manuais e acabaram por ser um pouco diferentes do que o método tradicional, obviamente (EST1);

Lembro-me de um professor de matemática no sétimo ano que já usava o quadro interativo e andava lá a mexer e nós usávamos também para fazer exercícios. Ele costumava, pronto, dar a matéria... até lançar exercícios para nós tentarmos fazer, elucidando a matéria. Era assim algo diferente do que estávamos habituados: ler... depois fazer o exercício, dar a matéria... fazer exercícios (EST2).

Durante o curso de formação inicial na IES também observaram modos de organização do processo ensino aprendizagem e também contactaram com propostas de organização da aula. Importava, portanto, perceber que ensinamentos retiraram das observações que fizeram no curso de formação inicial e que metodologias consideraram que foram desenvolvidas e que melhor favoreceram a aprendizagem. Dizem que, no ensino superior, tiveram um “pouco de tudo” (EST5), desde aulas expositivas a aulas práticas diferentes. Houve quem tivesse valorizado a dinâmica de algumas aulas, as estratégias para promover a articulação curricular, as aulas no exterior, os debates de temas, o método exploratório e a exploração de jogos:

Havia unidades curriculares que nos cativavam e motivavam mais, ajudavam-nos a partilhar ideias para nós, eventualmente, se quiséssemos também implementar na nossa prática (EST5).

Na unidade curricular X a professora também utilizava outro tipo de metodologias, não era transmissão de conteúdos. Dava-nos um dossiê de documentos e referências de livros e nós tínhamos que ler, tínhamos que procurar primeiro nós a informação e depois fazíamos um debate, uma espécie de debate... dávamos a nossa opinião também. Também era uma metodologia diferente, não era sempre transmissão de conteúdos. Foi interessante porque os vários trabalhos foram totalmente diferentes e, então, deu-nos também uma perspetiva de como lecionar aulas, conteúdos a X de forma mais interativa, sem ser o expositivo e a transmissão. Portanto, acho que também foi uma aprendizagem interessante (EST3).

As nossas aulas de X também eram extremamente enriquecedoras porque todas as aulas eram um grupo diferente a lecionar um conteúdo (EST5).

No geral acho que a nossa formação, principalmente a nível do mestrado foi extremamente enriquecedora (EST4).

Os trabalhos de grupo para promover formas de trabalhar a X com as crianças de maneira a cativá-las e não o utilizarmos o método tradicional, mas sim o método exploratório (EST4).

A professora Y procurava sempre... assim numa fase inicial da aula criar uma dinâmica com a turma e eram aulas bastante produtivas (EST5).

3.3 Formação para uma educação diferenciada e inclusiva

Sobre a formação para uma educação diferenciada e inclusiva, e no que diz respeito à organização de processos diferenciados de aprendizagem, houve estudantes que tiveram a oportunidade de contactar com práticas que consideraram inovadoras porque, mesmo em contexto de pandemia, foram uma mais-valia para a sua formação como futuros/as professores/as:

Eu considero que nós tivemos muita sorte na nossa prática educativa e com a professora. Não tinha nada a melhorar porque a professora conseguia manter o interesse das crianças, conseguia inovar todos os dias, conseguia promover a articulação curricular. Todos os dias havia uma experiência nova, uma estratégia nova, partia sempre da descoberta das crianças para depois nós trabalharmos os temas que a professora se propunha a trabalhar naquele dia e, portanto, relativamente à minha prática eu não tinha nada a melhorar. Acho que foi excepcional (...). Todos os dias

tínhamos que procurar estratégias diferentes, investigar as aplicações novas, porque nós fizemos o nosso estágio online. Portanto, a criança estava em casa e nós tínhamos que arranjar um motivo para ela se interessar, para não dispersar por estar em casa, uma vez que há todo o meio envolvente, uma televisão, um telemóvel, um tablet, um irmão ou uma mãe, ou então o olhar para a janela e a vontade de ir lá para fora. Portanto, a nossa prática teve de ir sempre ao encontro do interesse da criança e, principalmente, cativá-la todos os dias para se manter ali em frente ao computador e realizar as nossas propostas e não ser a convencional ficha em papel ou expor a matéria toda no quadro, no quadro interativo... Cativamos muito mais as crianças, ainda que já fossem crianças muito predispostas à inovação. Eram crianças com sede de aprender... (EST4).

Durante o nosso processo de observação e cooperação em contexto de sala de aula, era notório que a nossa professora utilizava a articulação curricular. A criança que tinha um papel central dentro da sala de aula. As nossas crianças utilizavam as novas tecnologias. Elas trabalhavam em grupo. A organização da sala... estava disposta para que as crianças se ajudassem mutuamente umas às outras. Depois fomos obrigadas a recorrer ao ensino à distância. Não sentimos dificuldades por parte das crianças, porque elas já estavam bastante adaptadas às novas tecnologias. Sentimos sim alguma dificuldade da nossa parte e também derivado ao estudo em casa da RTP porque as áreas eram muito compartimentadas (e notamos que essa era uma das queixas da nossa professora cooperante) e notamos que era muito mais difícil poder planificar as nossas práticas (EST5).

Outros/as estudantes são mais críticos relativamente ao treino recebido na formação inicial na organização dos processos de ensino e sentem defraudadas as expectativas iniciais:

Se calhar, nós precisávamos era de pôr mais em prática, às vezes... mais do que teoria. A teoria é importante sem dúvida, mas, por vezes, ficávamos ali... mas como é que eu vou implementar isto? Pronto, nesse sentido, acho que foi trabalhado, mais devia ter sido, se calhar, mais explorado, não sei... Nós sentimos dificuldades nas nossas práticas (EST3).

O nosso processo de intervenção é que iria ser o resultado de tudo o que fomos aprendendo ao longo da nossa formação inicial e, infelizmente, não conseguimos colocar em prática, mas haveremos de conseguir mais tarde. Aprendemos, sem dúvida, mas teria sido mais enriquecedor ter colocado na prática aquilo que fomos observando. (EST5).

Na verdade, “no 1.º ciclo estivemos a aprender apenas duas semanas, depois por causa da COVID-19, as crianças tiveram que ir para casa, fecharam a escola, aulas online e aí é que já houve muita dificuldade” (EST2). Mas, por outro lado, os/as estudantes valorizam aspetos sobre a organização de ambientes positivos e de aprendizagem significativa, realçando a PES como a unidade curricular cujo contributo favoreceu essa formação de ambientes positivos. Para a EST5, “foi uma pena ter terminado da forma que terminou” porque desejava “aprender com a docente cooperante”, porque ela “utilizava a articulação curricular na sala de aula e promovia experiências de aprendizagem ativas, significativas, integradas, socializadoras e as crianças aprendiam umas com as outras”. Também considerou um aspeto positivo a organização da sala (“as crianças estavam dispostas em grupo”), bem como a relação pedagógica (“a professora tinha em atenção os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças e elas ajudavam-se mutuamente. Era tido em conta aquilo que as crianças já sabiam para partir para novos conhecimentos”).

3.4 Sugestões de melhoria

Os/as estudantes sugerem a melhoria de alguns aspetos, nomeadamente mais horas de estágio nos contextos, mas “isso já é uma batalha” (EST4) referenciada sempre que são

questionados/as sobre alterações que introduziriam no plano de estudos: Maior tempo de estágio era o fundamental, desde o primeiro ano, nem que no primeiro ano fosse só observação, mas sem dúvida que era essencial haver maior tempo em contexto de estágio (EST4).

Sugerem também mais formação específica em creche:

Nós sentimos muitas dificuldades na creche, porque englobam sempre a creche com o pré-escolar e depois chegamos ao contexto e „Não tem nada a ver... vocês estão a fazer atividades para o pré-escolar“ e nós ficamos... „e agora o que é que vamos fazer?“. E nesse sentido acho que podia ser um bocadinho também separado do pré-escolar, tentar fazer a creche e depois o pré-escolar. Porque nós de creche, pelo menos do eu me lembro só tivemos agora no mestrado, numa cadeira, não foi? (EST1).

Temos de planificar mais do que uma atividade e depois dizem-nos sempre „É para o pré-escolar. Isso é para o pré-escolar“ e nós ficamos sempre „E agora?“. Portanto, acho que na creche devíamos ter mais formação... (EST3).

Também reforçaram a ideia de que os professores da formação inicial deveriam “promover uma prática diferente” (EST4) ou, pelo menos, que os ajudassem “a colocar em prática uma teoria ou outras metodologias” (EST3). A EST1 sugeriu ainda o “enriquecimento da unidade curricular das Tecnologias de Informação e Comunicação”, justificando com o maior contacto com “ferramentas tecnológicas” necessárias “por causa agora desta situação da pandemia”, e realçando que “também dão para trabalhar a articulação, a autonomia e a flexibilidade curricular e é uma mais-valia para a formação inicial de professores”.

4 Conclusão

Um dos princípios fundamentais de educação inclusiva é garantir que o acesso à educação é um direito irrestrito de todos/as, e a sua concretização exige dos professores a capacidade para flexibilizar, recorrendo a processos de diferenciação pedagógica, porquanto “diversidade sem diferenciação pedagógica conduz à desigualdade” (Alves, Madanelo & Martins, 2019, p.345).

Na globalidade, os/as estudantes participantes neste estudo consideram a articulação curricular horizontal e a vertical como um pressuposto essencial para organizar e fortalecer os processos de ensino e aprendizagem porque, por um lado, viabiliza a integração dos saberes e facilita uma aprendizagem holística e, por outro, apresenta-se como uma mais-valia para a implementação do programa mediante estratégias de ensino e aprendizagem eficazes e inovadoras que vão ao encontro de uma perspetiva globalizante.

Eles tenderam para a particularização das práticas de alguns professores e as variações que encontraram na formação inicial, quando existiram, existiram fundamentalmente nas disciplinas com vertente pedagógica.

5 Referências

Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), 337-362. Acedido em: <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>.

- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.303-353). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2020). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Portugal (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República* n.º 15/2001, Série I-A. Acedido em: <https://dre.pt/application/conteudo/338986>.
- Portugal (2017). Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 128. Acedido em: <https://dre.pt/application/conteudo/107636120>.
- Portugal (2018a). Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129. Acedido em: <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>.
- Portugal (2018b). Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129. Acedido em: <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>.
- Santos, R. (2012). *Ponte entre nós. A articulação docente no 1.º CEB – Um contributo para a aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona, Porto, Portugal.