



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES?

INCLUSIVE EDUCATION AND TEACHER TRAINING: WHAT DO STUDENTS SAY?

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FORMACIÓN DE PROFESORES: ¿QUÉ DICEN LOS ESTUDIANTES?

1

Elza Mesquita¹
Joaquim Machado²

Resumo: As medidas de educação inclusiva e de flexibilização curricular apresentam-se como vias de aprofundamento da escola democrática num contexto de gerencialismo na abordagem à administração do sistema educativo e apontam para a gestão integrada do conhecimento e a intervenção multinível. O estudo, de natureza exploratória, visa compreender como elas influenciam a formação inicial, recorrendo à auscultação dos estudantes. Os dados recolhidos apontam para a receptividade generalizada da ideia de Escola Para Todos, distinção pouco clara entre homogeneização e diferenciação do processo de ensino-aprendizagem e tensão entre uma cultura de obediência às orientações prescritas e a perspectiva de autonomia do professor enquanto gestor curricular.

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

Abstract: The measures of inclusive education and curricular flexibility are presented as ways to deepen the democratic school in a context of managerialism in the approach to the administration of the educational system and point to integrated knowledge management and multilevel intervention. The study, of an exploratory nature, aims to understand how they influence initial training, using students' listening. The data collected point to the widespread receptivity of the idea of School for All, an unclear distinction between homogenization and differentiation of the teaching-learning process, and tension between a culture of obedience to the prescribed guidelines and the perspective of autonomous teachers as curricular managers.

Keywords: Inclusive Education. Curricular Flexibility. Teacher Socialization. Initial Training.

Resumen: Las medidas de educación inclusiva y flexibilidad curricular se presentan como formas de profundizar la escuela democrática en un contexto de gerencialismo en el enfoque de la administración del sistema educativo y apuntan a la gestión integrada del conocimiento y la intervención multinivel. El estudio, de carácter exploratorio, tiene como objetivo comprender cómo influyen en la formación inicial, utilizando la escucha de los estudiantes. Los datos recopilados apuntan a la receptividad general de la idea de Escuela para Todos, una distinción poco clara entre homogeneización y diferenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje y tensión entre una cultura de obediencia a las pautas prescritas y la perspectiva de la autonomía del docente como gestor curricular.

Palabras clave: Educación inclusiva. Flexibilidad curricular. Socialización del profesorado. Formación inicial.

Submetido 04/09/2021

Aceito 22/12/2021

Publicado 29/12/2021

¹ Doutora em Estudos da Criança. Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB), com sede no IPB, Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal. <https://orcid.org/0000-0001-5986-0839>. E-mail: elza@ipb.pt

² Doutor em Educação. Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Universidade Católica Portuguesa, Rua de Diogo Botelho 1327, 4169-005 Porto, Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-1875-9640>. E-mail: jmaraujo@ucp.pt



Introdução

A ideia de uma Escola Para Todos exige hoje o desenvolvimento de “formas de ensino que respondam às diferenças individuais e, assim, beneficiem todas as crianças” e que se concretize através de “uma educação inclusiva”, traduzida na erradicação de “todas as formas de exclusão e marginalização, disparidades e desigualdades no acesso, participação e resultados da aprendizagem”, como proclama a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, em julho de 2015.

A “escola inclusiva” é colocada como prioridade política no Programa do XXI Governo Constitucional e definida como aquela 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.2918) ou, mais sucintamente, como uma escola “promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos” (PORTUGAL, 2018b, p.2928).

Este objetivo implica o reconhecimento de que os professores têm um papel relevante na adequação do ensino aos contextos específicos e às necessidades dos seus alunos e, por isso, devem ter poder para desenvolver diferentes formas de organização do trabalho escolar mais consentâneas com a necessária diversidade de métodos, abordagens e procedimentos a utilizar na adequação pedagógica e curricular. É nesta nova orientação da ação administrativa, curricular e pedagógica que procuram legitimidade o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão (PORTUGAL, 2018a), e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens (PORTUGAL, 2018b).

Esta orientação visa a melhoria da escola, aprofundando a sua democratização e impulsionando a eficácia da ação educativa através de uma gestão mais integrada do conhecimento e de uma metodologia de intervenção com modalidades diferenciadas. Esta mudança (a operar) na escola interpela a organização da formação contínua dos professores em exercício, mas também a formação inicial dos futuros professores, onde se jogam não só teorias e saberes, mas também valores e princípios que enformam as práticas de formadores e formandos. Deste modo, o estudo que aqui apresentamos é de natureza exploratória e foca-se nas perceções dos futuros professores sobre a flexibilização curricular e a educação inclusiva,

na sua socialização enquanto aprendizes da docência e na formação especificamente orientada para a educação diferenciada e inclusiva.

Justificação normativa da inclusão e da flexibilização

As políticas de democratização da educação têm sido conduzidas pela ideia de construção de uma sociedade igualitária e justa. Essas políticas incluem medidas de acesso universal à escola, de orientação educativa dos alunos e de promoção do êxito acadêmico cuja insuficiência é denunciada pelos percursos de repetência e de abandono precoce da escola, bem como pelas dificuldades dos jovens na inserção no mundo do trabalho e/ou no exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida. Por isso, elas têm sido acompanhadas por outras medidas visando a adequação do currículo prescrito às características específicas dos alunos e dos contextos em que as escolas se inserem, nomeadamente o reconhecimento da autonomia relativa da escola e dos professores, a reestruturação da gestão escolar, a alteração da estrutura de avaliação das aprendizagens dos alunos, a diferenciação pedagógica e a flexibilização da gestão curricular. Estas medidas correspondem a uma agenda transnacional de política educativa, coadunada com o processo de reestruturação da Administração Pública em Portugal que combina características das estruturas tradicionais com características das estruturas pós-burocráticas e dão corpo ao que Oliveira, Carvalho e Normand (2020) designam de “tradução nacional” das políticas de Educação difundidas em/por organismos internacionais, com evidentes reflexos na reconfiguração organizacional da escola, na organização do trabalho escolar e na construção de novas subjetividades profissionais (ROSA, 2019) e, por consequência, trazem novos desafios ao atual “tempo de metamorfose, de mudança de forma da escola” (NÓVOA, 2019).

A “tradução” portuguesa da ideia de uma Escola Para Todos orienta-se pelo princípio da inclusão, que afirma o “direito de todas as crianças ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos”, e este, por sua vez, pressupõe os princípios da educabilidade universal e da equidade, segundo os quais todos “têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo” e a todos deve ser garantido “acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (PORTUGAL, 2018a, p.2920). Como escreve Morgado (2011), a escola depara-se atualmente com este “grande desafio” de “propiciar a cada indivíduo os

instrumentos de que necessita para aceder ao conhecimento e poder compreender, integrar/participar e modificar o mundo” (p.393). Por isso, os princípios da educabilidade universal, da equidade e da inclusão são complementados com outros tantos princípios no âmbito da ação da escola, em cujo centro de atividade estão o currículo e as aprendizagens. São eles: o da personalização do planeamento, o da flexibilidade da gestão curricular e o da autodeterminação do aluno. Estes princípios afirmam, respetivamente, que “o planeamento educativo [deve estar] centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades e preferências, através de uma abordagem multinível”, a necessidade de “gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa, nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um” e

o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões (PORTUGAL, 2018a, p.2920).

Esta conceção normativa de Escola Para Todos remete para uma conceção de currículo enquanto projeto social com finalidades e determinações centralmente delimitadas para a formação das jovens gerações, mas abrindo-se a dinâmicas de configuração e desenvolvimento que considerem a diversidade dos alunos, das situações e dos contextos (SANTOS; LEITE, 2018). Esta perspetiva do currículo como um *projeto-de-construção-em-ação* faz da escola um *locus* de reconstrução do currículo e não já mero local de implementação de decisões curriculares definidas pela administração central (MORGADO, 2011, p.397). Neste sentido, a magnitude da visão de escola a construir como Escola Para Todos pressupõe a autonomia curricular e pedagógica da escola e dos professores, cujo papel decisivo no processo educativo é realçado pelo legislador.

Gestão integrada do conhecimento e metodologia de intervenção multinível

O aprofundamento da escola inclusiva é explicado pela necessidade de, por um lado, promover melhores aprendizagens para todos os alunos e, por outro, desenvolver competências mais complexas, cuja realização “pressupõe tempo para consolidação e uma gestão integrada do conhecimento”, e, por isso, valoriza



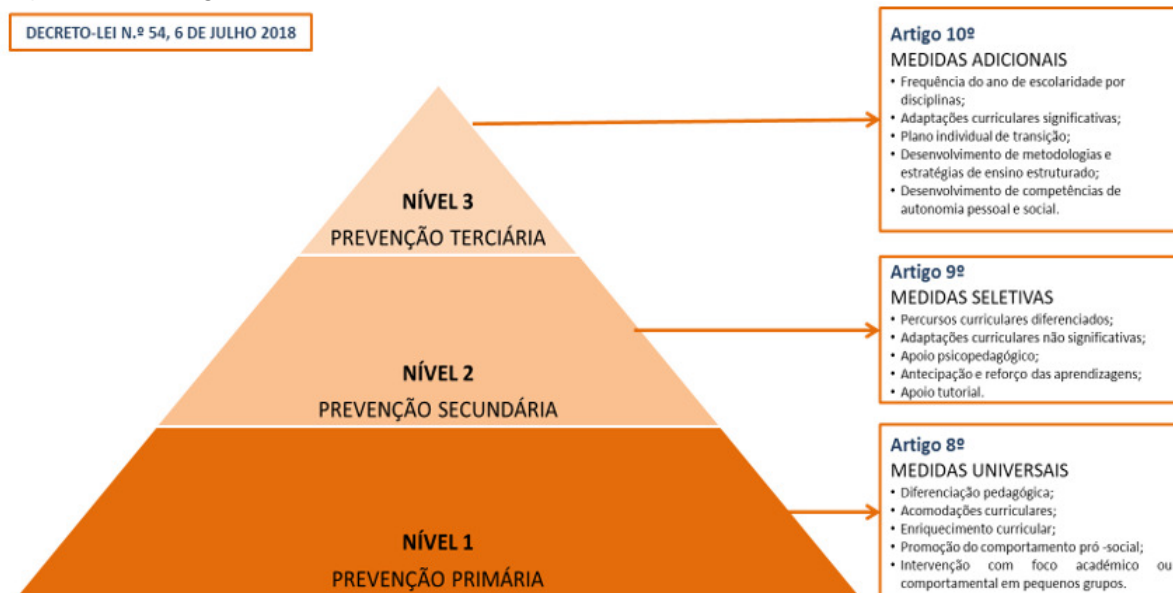
os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia (PORTUGAL, 2018a, p.2918).

Neste sentido, as medidas introduzidas permitem às escolas dispor de maior flexibilidade na gestão de matrizes curriculares-base “com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar”, “implementar uma componente de Cidadania e Desenvolvimento [...] nas diferentes ofertas educativas e formativas”, fomentar nos alunos as competências atrás referidas, adotar formas diferentes de organização do trabalho escolar, “apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão”, diversificar os instrumentos de avaliação com vista a “um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos” (PORTUGAL, 2018a, p.2918). Por outras palavras, a flexibilidade curricular incide na matriz curricular e admite novas componentes curriculares e a combinação de conteúdos de várias disciplinas em “domínios de autonomia curricular”, a alternância de períodos de funcionamento disciplinar e multidisciplinar e a rotatividade de funcionamento de projetos em blocos no horário semanal, a redistribuição dos tempos previstos para certas disciplinas e a opção pela organização por dois semestres em vez de por três trimestres. Ela aposta em dinâmicas de trabalho de projeto e outras metodologias que envolvam os estudantes, prevê a possibilidade de desdobramento da turma e outros modos de agrupar os alunos e aponta para distintas formas de organização do trabalho dos professores. Comporta, assim, tensões quando introduz a diversidade no seio de uma tradição de unicidade, quando: (i) reivindica uma perspetiva construtivista numa praxis curricular de transmissão de blocos de saber pré-estabelecidos; (ii) sugere metodologias de trabalho de descoberta pelo aluno num sistema eivado de tarefas orientadas para a receção, memorização e reprodução; (iii) preconiza flexibilidade de uso dos espaços num sistema de semanário-horário que tende a ser estável ao longo de um ano letivo; (iv) pressupõe variedade de equipamentos e recursos didáticos num contexto de escassez de verbas e de centralização dos processos de aprovisionamento das escolas.



Por outro lado, a inclusão educativa requer a implementação de medidas de suporte diferenciadas em qualquer modalidade e percurso de educação e formação, cuja mobilização deve visar “a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena”, e, deste modo, possibilitar “a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (PORTUGAL, 2018a, p.2921). Como se representa na Figura 1, essas medidas são organizadas em três níveis de intervenção, um de aplicação generalizada (medidas universais) e dois de aplicação restrita (medidas seletivas e medidas adicionais), podendo estas implicar recursos adicionais ou recursos especializados, sejam eles humanos, organizacionais ou mesmo recursos específicos existentes na comunidade. As medidas universais aplicam-se a qualquer aluno (mesmo que necessite de medidas dos outros níveis) e “correspondem às respostas educativas que a escola disponibiliza para todos os alunos com objetivo de promover a participação e melhoria das aprendizagens”, uma vez que “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 que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (PORTUGAL, 2018a, p.2921). Consideram-se medidas universais a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. As medidas seletivas incluem os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço das aprendizagens e o apoio tutorial. As medidas adicionais contemplam a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (PORTUGAL, 2018a, p. 2922).

Figura 1: abordagem multinível.



Fonte: Elaboração própria

A determinação da necessidade de alguma destas medidas requer um processo de identificação da sua necessidade com trâmites próprios, documentos específicos, protagonistas diversos (internos e, eventualmente, também externos) que conduz a um relatório técnico-pedagógico contendo a identificação dos distintos fatores (institucionais, contextuais e individuais) que facilitam ou dificultam as aprendizagens do aluno, as medidas a mobilizar, a operacionalização de cada medida (objetivos, metas e indicadores de resultados), os responsáveis pela sua implementação, os procedimentos de avaliação da sua eficácia e a articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão (PORTUGAL, 2018a, p.2925). A coordenação da sua implementação é da responsabilidade do coordenador da estrutura de coordenação e supervisão competente para a organização das atividades do grupo/turma que o aluno integra, isto é, o educador de infância (educação pré-escolar), o titular de turma (1.º ciclo do ensino básico), o diretor de turma (2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário).

Determina, assim, o legislador que cada escola inclua nos seus documentos orientadores “as linhas de atuação para a inclusão” que a vincularão a “um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas



educativas e na sua monitorização” e, nessa medida, “requer a definição pela escola de indicadores destinados a avaliar a eficácia daquelas medidas” (PORTUGAL, 2018a, p.2921).

Mudança da escola e formação de professores

A dimensão curricular vem a ser uma componente tão importantíssima da autonomia que o legislador aparentemente não a “impõe” à escola, optando pela modalidade mais suave do “desafio” e convite à “apropriação plena da autonomia curricular, agora conferida” a partir de matrizes curriculares de base estabelecidas no normativo (PORTUGAL, 2018b, p.2929) e nos termos nele definidos. Esta “concessão” legal de autonomia curricular vem a ser uma espécie de ponto geométrico em que confluem o centralismo da Administração Educativa e a autonomia da escola: o governo afirma-se como “fonte primordial do processo de inovação” e determina para a escola a “posição de objetos do desafio, em direção a uma autonomia curricular que atores e órgãos escolares não puderam, não ousaram, ou não foram capazes de concretizar até ao momento da consagração jurídica daquele repto” (LIMA, 2020, p.174). Ao circunscrever a autonomia da escola à implementação no plano da ação organizacional de uma política centralmente definida e permitindo margens discricionárias não tanto para inovar mas para executar na base o que foi decidido no topo, a inclusão e a flexibilização inserem-se “numa conceção gerencialista de autonomia de gestão curricular, por essa razão limitada a práticas de gestão local de tipo operacional” (LIMA, 2020, p.172).

A proposta legal amacia, assim, a estratégia burocrática racional de intervenção na escola, fazendo agora a ligação da inovação ao desenvolvimento da organização escolar, no pressuposto de que a sua capacidade interna de mudança influencia os impactos causados no rendimento dos alunos. Neste sentido, a ênfase da investigação sobre as escolas eficazes na responsabilidade da escola pelo progresso ou não progresso dos alunos na aprendizagem é mobilizada numa estratégia de melhoria mais adequada a esse caráter diferencial da escola e ao ciclo de desenvolvimento em que ela se encontra (BOLÍVAR, 2003, pp.98-99). Será, pois, neste sentido, que o Ministério da Educação reserva para si “um papel subsidiário do trabalho das escolas”, prevendo instituir “um mecanismo de acompanhamento (...), no sentido de o reforçar e impulsionar criando entre as escolas comunidades e redes de partilha de práticas” (PORTUGAL, 2018b, p.2929) e cujo processo privilegiará “dinâmicas de partilha,



colaboração e disseminação de práticas entre escolas, com enfoque nas dimensões de formação científica, didática e pedagógica” (PORTUGAL, 2018b, 2939).

Na verdade, a flexibilidade curricular e a educação inclusiva implicam transformações no funcionamento das escolas e nas suas dinâmicas, que, segundo Mintzberg (1995), podem ser explicados em função de cinco elementos fundamentais que presidem à organização racional do trabalho: o ajustamento mútuo, a supervisão direta, a standardização dos processos de trabalho, a standardização dos resultados e a standardização das qualificações dos trabalhadores. Enquanto o primeiro elemento dá conta de um simples processo de comunicação informal para realizar a coordenação do trabalho, cujo controlo fica na mão do operador, no segundo há um responsável pelo trabalho dos outros, a quem dá instruções e cujas ações controla; por sua vez, o terceiro, o quarto e o quinto elementos referem-se à conceção dos processos de trabalho propriamente ditos, dos resultados de trabalho e/ou das qualificações dos operacionais de maneira a observar padrões pré-determinados. Enquanto os dois primeiros elementos dizem respeito ao controlo por parte dos operadores (auto e hetero controlo do processo de trabalho), os três restantes dizem respeito à definição do conteúdo funcional do trabalho, à especificação das dimensões do produto ou do desempenho a atingir e à especificação da formação requerida a quem executa o trabalho, sendo certo que “a standardização das qualificações realiza indiretamente o que a standardização dos processos de trabalho ou a standardização dos resultados realiza diretamente: o controlo e a coordenação do trabalho” (MINTZBERG, 1995, pp.24-25). É este processo de standardização que “toma a dianteira” (p.26) quando o processo de trabalho se complexifica, mas nos casos em que, como acontece na escola de massas, não é possível standardizar as tarefas diferenciadas da organização, esta retoma os mecanismos iniciais e utiliza mesmo “o mecanismo de coordenação, que é o mais simples, mas ao mesmo tempo, o mais adaptável de todos os mecanismos de coordenação – o ajustamento mútuo” (MINTZBERG, 1995, p.26).

Nesta perspetiva, à formação inicial dos professores interessam as medidas relativas aos três elementos que entram na conceção dos “postos de trabalho individuais” dos futuros professores: a divisão básica e especialização do trabalho docente nas escolas, a standardização do conceito de trabalho e a formalização do comportamento de um professor competente que traduza determinado código deontológico, a especificação dos conhecimentos, das competências e das qualificações profissionais exigidas e a interiorização



de um sistema de normas, valores e comportamentos do grupo profissional exigidos como “segunda natureza” do indivíduo (formação e socialização profissional). Afirma Mintzberg (1995) que “a formação é constituída pelos processos através dos quais se transmitem os conhecimentos e as competências relacionadas com o trabalho, ao passo que a socialização é o processo pelo qual se adquirem as normas da organização”, esclarecendo que, “nos dois casos, trata-se da interiorização pelos indivíduos dos comportamentos estandardizados” (p.119). Mas, como assinala Formosinho (2009), a formação dos professores difere das outras formações profissionais porque “começa com a aprendizagem do ofício de aluno e com a observação quotidiana do desempenho de professores” e “continua com a observação do desempenho docente dos formadores da instituição de ensino superior e com o confronto entre a sua prática docente e as suas propostas pedagógicas” (pp.9-10). Afirma este autor que “estas fontes de aprendizagem são estruturantes das competências profissionais, tão ou mais que o próprio ensino formal dos saberes necessários à formação docente” (p.12). Por seu lado, Mintzberg (1995) ressalva que “os programas de formação profissional só raramente conseguem providenciar todas as competências e todos os conhecimentos necessários” e que “há sempre uma parte que não pode ser especificada ou estandardizada”, pelo que “a formação profissional deve geralmente ser seguida por uma certa aprendizagem no trabalho antes que o indivíduo seja considerado completamente formado” (p.121). Também no caso da formação de professores, uma parte significativa da socialização profissional é cumprida na instituição de ensino superior e, depois, nos contextos em que o futuro professor desenvolve a prática supervisionada, mas, porque ela está ligada à cultura da organização, ela passa a ser feita no interior desta, sobretudo no período (que deveria ser estruturado) de indução profissional.

Neste sentido, esta conceção de currículo e sua organização focadas na aprendizagem dos alunos, e na contextualização do que é ensinado e aprendido (LEITE; RAMOS, 2014) emerge no âmbito do processo de harmonização dos sistemas nacionais de ensino superior no espaço europeu (o designado “Processo de Bolonha”) como princípio básico da organização da formação inicial de professores, sendo colocado como requisito do sistema de creditação das unidades curriculares. Contudo, como adverte Pacheco (2011), não seria “suficientemente significativa” esta “passagem de uma aprendizagem centrada nos conteúdos para uma aprendizagem centrada nas competências” (p.74). Tal significa, quer nas instituições em que

os professores trabalham, quer nas instituições em que desenvolvem a sua formação inicial, que é mais fácil situar a retórica legislativa do que as práticas organizativas, obrigando a repensar uma formação pedagógica de professores e de formadores de professores que garanta uma nova e congruente isomorfia entre a prática pedagógica da formação inicial, a ação profissional dos formandos na prática supervisionada e a prática dos professores em serviço (MESQUITA; MACHADO, 2017; MESQUITA; ROLDÃO; MACHADO, 2019).

Metodologia e contextualização do estudo

O nosso estudo pretende compreender como estas medidas políticas interpelam e influenciam a formação inicial de professores e foi realizado com estudantes que terminaram o último ano do 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. Os estudantes em questão terminaram a prática nos contextos de estágio e foram avaliados pelo seu desempenho profissional, mas encontravam-se ainda na fase de redação dos seus Relatórios de Prática de Ensino Supervisionada que seriam objeto de defesa pública.

Este curso, criado no âmbito da implementação do processo de Bolonha e integrado no regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (PORTUGAL, 2014), pertence ao segundo ciclo de estudos e confere o título de mestre. De salientar que, em Portugal, a formação inicial de professores sustenta-se num modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos (primeiro ciclo de estudos – licenciatura; segundo ciclo de estudos – mestrado), pelo que os estudantes que frequentam este curso ficam habilitados para a docência em dois níveis de ensino (educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico) e titulados com o grau de mestre. Um dos requisitos de acesso aos mestrados via ensino dos candidatos que terminam a Licenciatura em Educação Básica (LEB) é o domínio escrito e oral da Língua Portuguesa e o domínio das regras essenciais da argumentação lógica e crítica, a avaliar nos termos definidos pelo órgão legal e estatutariamente competente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por ministrá-los (PORTUGAL, 2014, p.2822-2823). Na verdade, em Portugal, após a entrada no processo de Bolonha, só adquire habilitação profissional para a docência quem tiver esse grau.



O mesmo regime jurídico determina que a condição específica de ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em EPE+1.ºCEB é a titularidade da LEB (PORTUGAL, 2014, p.2823), cabendo a este primeiro ciclo de estudos assegurar a formação de base na área da docência, enquanto ao segundo ciclo cabe, por um lado,

assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação acadêmica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar

12

e, por outro, “assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada” (PORTUGAL, 2014, p.2819).

O curso de Mestrado em EPE+1.ºCEB, em específico nesta IES, tem a duração de dois anos letivos (120 ECTS), sendo constituído por uma parte curricular e por uma parte prática realizada 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 Ensino Básico e sobre as quais os estudantes elaboram um Relatório de Prática de Ensino Supervisionada que será, 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 estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente (PORTUGAL, 2014, p.2819).

O estudo é de carácter exploratório e visa quatro objetivos: (i) caracterizar as perceções dos futuros professores sobre a flexibilidade curricular e educação inclusiva; (ii) identificar os principais modos de socialização para a ação docente como discente na escola básica e secundária e na IES de formação inicial; (iii) problematizar a preparação dos futuros professores para a concretização de uma escola inclusiva; e (iv) recolher sugestões para melhorar a preparação dos professores para uma escola inclusiva.

O estudo foi realizado com cinco estudantes (de ora em diante designados por participantes), de entre os 12 que terminavam o curso no ano letivo de 2019/2020 e a sua organização e sistematização sustentam-se na realização de um *focus group* (Grupo Focal). Esta técnica apresenta um carácter subjetivo na investigação e é utilizada como estratégia



metodológica qualitativa, uma vez que se procura encontrar respostas acerca do que os indivíduos pensam sobre um determinado assunto, no pressuposto de que “um pequeno número de indivíduos que se juntam num grupo de discussão ou de conjugação de esforços, é muito mais valioso que uma amostra representativa” (Blumer, como citado em FILCK, 2013, p.116).

Segundo Krueger e Casey (2015, p.15), o *focus group* toma a interação na discussão do grupo como a fonte dos dados, pelo que os participantes têm a característica comum de serem estudantes finalistas de um curso de mestrado profissionalizante para o ensino, portanto futuros professores, e ser relevante a sua participação face ao tema em discussão. Realçam eles, a discussão focada legitima o papel ativo do investigador na dinamização do debate do grupo, mas também se foca na discussão sobre um determinado assunto, assim como contribui para a compreensão do fenómeno em estudo. Também Coutinho (2020) afirma que “o *focus group* visa explorar perceções, experiências ou significados de um grupo de pessoas que têm alguma experiência ou conhecimento em comum sobre uma dada situação ou tópico” (p.143).

Na sua preparação foram definidos quatro tópicos que constituíram depois outros tantos eixos de análise: (i) Concepções 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. No guião que elaboramos, privilegiamos as questões “abertas”, nas quais incluímos temas chave, para o moderador poder orientar a exploração de cada tópico de forma a poderem emergir novos *insights* face ao mesmo.

Também foram considerados outros requisitos anotados por Coutinho (2020), nomeadamente: 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 devem exceder as duas horas e deverem focalizar-se num tópico de interesse para o grupo. Assim, para o *focus group* foram convidados os 12 estudantes que, no ano letivo de 2019/2020, se encontravam em fase de conclusão do referido mestrado na IES em que decorreu o estudo, tendo aderido cinco deles (quatro do sexo feminino e um do sexo masculino).



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. Nele estiveram presentes os investigadores, tendo funcionado um como moderador e o outro como assistente e, depois de ter sido solicitado aos participantes autorização para gravar (ao minuto 09:28), a sessão demorou 01:42:11.

Depois de gravada a sessão, o arquivo em áudio foi transcrito com recurso ao software *NVivo Transcription*. O texto foi revisto a partir da audição da gravação (ficheiro *audio.only*) para que a reprodução fosse o mais fiel possível do que foi dito e de modo a que a sua leitura permitisse “visualizar” o que ocorreu no grupo. Posteriormente, o texto foi enviado, por correio eletrónico para os participantes para “correção, verificação e confirmação como forma de garantir a qualidade do estudo” (COUTINHO, 2020, p.143). Todos os participantes responderam afirmando que leram e concordavam com o texto transcrito.

Uma vez recolhida e confirmada a informação, passamos à análise dos dados. Nesta fase pudemos complementar a transcrição com as notas que foram recolhidas aquando da moderação do *focus group*, sendo uma prática recomendável, para nos certificarmos da qualidade da transcrição e porque nos permitiu obter informações privilegiadas sobre expressões faciais, gestos, tom de voz etc., fundamentais no processo de descodificação, interpretação e análise de dados. A propósito da análise de dados dos *focus group*, Bloor, Frankland, Thomas e Robson (2001) referem que esta pode ser abordada de várias formas, mas deve ser sempre metódica e exigente. Conforme os mesmos autores, mesmo que existam diferentes abordagens para realizar a análise dos dados qualitativos, de um modo geral, esta deve seguir um modelo *standard*, decorrente de três etapas: *codificação/indexação*, *armazenamento/recuperação* e *interpretação*.

Na análise dos dados, tivemos em consideração estas etapas, mas também procedemos, de antemão, à codificação dos participantes atribuindo-lhe um código alfabético com duas e/ou três letras maiúsculas (ROS; JT; SOF; IR; ANR), isto para salvaguardarmos o anonimato dos participantes. Para facilitar a análise e a tornarmos mais inteligível recorreremos à “transcrição de frases ilustrativas” (YIN, 2015). O relato de citações dos participantes é considerado, segundo Morgan (2010) e Yin (2015), uma parte fundamental da investigação qualitativa, uma vez que faculta evidências para a credibilidade da análise e permite um vínculo mais direto entre o conteúdo “impalpável” dos resultados e os dados efetivamente



recolhidos e, para além disso, possibilita também uma conexão mais forte entre o leitor e a voz dos participantes.

A análise de conteúdo torna-se um procedimento básico da investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2013; BARDIN, 2014) e, para tal, recorremos a um *software* de apoio a esta técnica, nomeadamente o *MAXQDA Analytics Pro 2020* e, posteriormente, optamos por “tarefas mais mecânicas”, uma vez 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; CRUSOÉ, 2017, p.308).

Análise e discussão dos dados

Começamos a apresentação e análise dos dados pelas conceções dos participantes no estudo, primeiro sobre a ideia de Escola Para Todos e, depois, sobre a a flexibilidade da gestão curricular. Passamos de seguida à socialização para a docência e à formação recebida com vista a uma educação diferenciada e inclusiva e terminamos com as sugestões de melhoria por eles apresentadas.

Uma expressão generalizada e ambivalente

Atualmente a evocação da expressão Escola Para Todos começa a ser uma realidade discursiva de natureza “ecuménica”, considerada importante também nos planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores e recorrente como imagem mental no discurso pedagógico dos estudantes/futuros professores. Escola Para Todos “significa (...) as mesmas oportunidades para todas as crianças”, como defende ANR, acrescentando que a escola deve “ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, para poder haver um bom ambiente educativo”. Já para IR a “Escola Para Todos significa que [a escola] tem de estar adaptada às crianças que tem. Por exemplo em sala de aula, penso que o professor deve adaptar as suas práticas consoante o grupo que tem. Ser inclusiva e que... que vá ao encontro das necessidades e dos interesses de todas as crianças”.

Na opinião desta participante, o professor tem de assumir um papel de adaptação, fomentando uma praxis educativa que atenda às necessidades de todas as crianças, embora não especifique se apenas no geral ou se também de cada criança em particular. Por sua vez, o

discurso de ROS pode abarcar os dois sentidos quando refere que se trata “de uma escola inclusiva e de integração, da qual também faz parte o docente, também faz parte, apoiar muito e interagir muito com as crianças e com a turma em si”. SOF pormenoriza mais a sua ideia:

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 em 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 atender às suas culturas.

16

No que toca a assegurar o acesso à educação para todos, esta participante tem uma opinião construtiva, bem como uma visão crítica sobre a própria dinâmica que os professores imprimem ao desenvolvimento do currículo. Existe o reconhecimento de que o tema da inclusão deveria ser visto como um elemento essencial nas práticas dos professores e, globalmente, existe a perceção de que a Escola para Todos significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade, implicando a criação de condições nas escolas e nos programas que facilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos competências.

Flexibilidade curricular

Todos os participantes no grupo de trabalho tinham conhecimento das orientações legais relativamente à flexibilidade curricular e à educação inclusiva. ANR defende que “cabe, realmente, a cada docente saber gerir o currículo dentro da sala de aula” e, no seu entender “implementar a flexibilidade curricular é uma mais-valia” e adianta um exemplo: “nós já estivemos em contexto de prática e a nossa docente implementada práticas integradoras e colaborativas e foi visível que é uma mais-valia para a aprendizagem das crianças”. Percebemos que esta e outras experiências que a participante vivenciou em contexto de Prática de Ensino Supervisionada, bem como as reflexões que foi tecendo, ao longo do processo, alicerçam a convicção de quão importantes são a colaboração e a prática de um ensino integrado e a certeza de que ela foi colocada perante práticas e ambientes de sala de aula mais inclusivos. Por sua vez, IR considera que “a articulação curricular é um ponto positivo e bastante importante, em sala de aula”, mas duvida do alcance da medida, já que “o decreto 55 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 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”. IR esclarece: “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”. Joga-se, com efeito, neste interstício, um jogo complexo entre a noção instalada de que o que não é seguro fazer, o que não é obrigatório e uma outra de que as orientações legais devem ser objeto de transposição mecânica, embora nenhuma delas seja compatível com uma perspectiva profissional da docência.

Relativamente às alterações que devem ser introduzidas para potenciar as aprendizagens de todos e de cada aluno, ANR admite a complexidade do processo e afirma a necessidade de uma boa planificação prévia face às dificuldades que a integração de saberes comporta:

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 sentimos imensas dificuldades, porque não é assim tão fácil haver a articulação de conteúdos nas diferentes áreas disciplinares e é uma das dificuldades para a qual me vou preparar futuramente. Não é assim tão fácil como pensamos, é necessário um esforço, dedicação e muito trabalho por parte do professor.

Esta participante admite a existência de um desfasamento entre a organização da formação inicial de professores e o seu futuro profissional e considera que o seu papel, enquanto futura professora, será o de assumir a transformação da gramática escolar tradicional, considerando as dificuldades que encontrar e as especificidades dos contextos.

Já ROS ilustra como as aprendizagens podem ser potenciadas: “o trabalho colaborativo, a metodologia pela descoberta, o trabalho em pequenos grupos, as crianças investigarem e novas informações através de conhecimentos prévios e adquirirem novos conhecimentos, tendo sempre o apoio do docente”. Por sua vez, SOF reforça o papel dos professores nesta matéria e conclui que “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”, sendo uma parte essencial para melhorar a qualidade do ensino e desenvolver o acesso à aprendizagem de todos e de cada um, criando condições que devem proporcionar um ambiente inclusivo.



No entendimento de SOF, a articulação curricular exige que se adote uma visão de ensino horizontal, mas também vertical, que abranja o espectro das necessidades de todas as crianças:

temos estado a falar da [articulação] horizontal e agora vamos falar da vertical, porque a vertical ainda lança outro desafio aos docentes que é eles, em conjunto, planejarem e que exista uma articulação entre ambas, não só uma articulação horizontal que é em cada ano, mas também vertical que haja uma articulação com todos os anos da escolaridade. E isso implica que os docentes se juntem e planejem.

ROS corrobora a ideia de SOF e acrescenta mais uma razão que justifica a necessidade de interação docente: “Também 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”. Por sua vez, IR retoma a ideia de articulação, referindo que “as áreas não podem ser compartimentadas que é aquilo que acontece diariamente [...] a prática vai ter de ser muito mais bem planificada e, principalmente, pensada para ter um seguimento lógico”.

Figura 2: Contexto semântico da orientação curricular.



Fonte: Elaboração própria

A figura 2 contém algumas expressões-chave que fazem parte do contexto semântico dos discursos dos participantes sobre as alterações no processo de ensino-aprendizagem decorrentes da nova orientação política, parecendo por vezes sobrepor-se como equivalentes entre si.

Socialização docente e formação para a diferenciação do ensino

Tendo em atenção as principais características dos modos de ensinar dos professores do ensino básico e secundário que os participantes no estudo observaram e experienciaram no seu percurso académico, os testemunhos são tendencialmente focados no método tradicional de ensinar. ANR refere que “houve professores que [a] marcaram, [...] pela pessoa em si, pela simpatia, pela motivação que [lhe] causava, mas relativamente ao ensino... sim era o tradicional” e SOF corrobora esta prática arraigada de pedagogia transmissiva:

no secundário foram introduzindo algumas tecnologias, mas na mesma tradicional, ensino transmissivo, transmissão de conteúdos e, portanto, não tenho assim nenhuma referência que possa dizer ao longo dos meus anos, como aluna, outro tipo de metodologia. Portanto, para mim foi sempre tradicional.

No mesmo enquadramento, JT reconhece que o ensino sofrera alguma modernização, nomeadamente através da introdução das tecnologias: “já no meu sétimo ano e já usava o quadro interativo e andava lá a mexer e nós usávamos também para fazer exercícios”. Mas esta utilização do quadro interativo era apenas para a resolução de exercícios em substituição do quadro normal. Já ROS, que frequentou o ensino profissional, assegura-nos que beneficiou de um ensino mais prático: “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”. Acrescenta ROS que a sua experiência, no ensino básico, também foi ligeiramente diferente da relatada pelos seus colegas: “Eu tive um docente no ensino básico que nos lançava vários temas e nós tínhamos que fazer trabalhos de grupo e já lecionávamos, essas aulas, debatíamos esses temas também com a turma e era baseado nisso”.

Quando questionados/as sobre os ensinamentos retirados das propostas de organização da aula no processo de observação, os/as participantes no estudo preferiram enunciar as experiências que tiveram e referiram-nas como exemplos. Por exemplo, ANR comenta que



“numa fase inicial da aula dar assim dinâmica à turma e eram aulas bastante produtivas, a leitura por cores, por exemplo”. Já IR, sendo corroborada por SOF, referiu-se a uma experiência de aula no exterior:

Foi uma maneira de nós promovermos a articulação curricular. Ela deu-nos a sugestão de fazermos... tínhamos uma espécie de guião... tínhamos que correr as ruas de [nome da cidade] e tirar fotografias. Sim... sim... sim... e depois arranjar estratégias para promover a articulação curricular através dessa visita pela cidade de [nome].

20

Relativamente às metodologias desenvolvidas pelos professores ao longo do percurso escolar que favoreceram melhor a aprendizagem, todos/as os/as participantes convergiram em afirmar que essas metodologias foram desenvolvidas nas unidades curriculares das didáticas, integradas no plano de estudos do curso de formação inicial. A este propósito, SOF fez questão de reforçar: “Foi nas didáticas. Portanto também foi fundamental para a nossa formação. Acho que contribuiu para nós... para as nossas práticas... tivemos de fazer os materiais... tivemos que lecionar mesmo uma aula... e foi como se estivéssemos a praticar com... com os nossos alunos”.

JT refere também a metodologia utilizada nas aulas de matemática:

Na parte das didáticas... mas também noutras áreas... por exemplo, nas nossas aulas de matemática também eram propostos os temas e dividíamos por grupos e cada um lecionava as aulas... lecionávamos por grupos. Cada dia, cada grupo lecionava um tema e acho que as didáticas deviam basear-se muito nisso... em lançar os temas... sempre estudávamos o tema, preparávamos as coisas e acho que devia ser uma base para todas as didáticas.

Neste contexto, IR acrescenta que “os trabalhos de grupo promovem formas de trabalhar a matemática com as crianças de maneira a cativá-las e não o método... não utilizarmos o método tradicional... era o método exploratório”.

Podemos, assim, salientar, nos discursos dos/as participantes sobre as metodologias desenvolvidas pelos professores ao longo do percurso escolar que favoreceram melhor a aprendizagem, emergiu um conjunto de expressões-chave constantes na Figura 3 e que consideramos como sendo as mais esclarecedoras relativamente à forma como pensam alguns aspetos da sua formação.

Figura 3: Metodologias experienciadas enquanto alunos.



Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito à questão que lhes foi colocada sobre a formação inicial direcionada para uma educação diferenciada e inclusiva, em específico, nomeadamente sobre a caracterização do treino recebido nessa mesma formação, sobretudo no que se traduz na organização de processos diferenciados de aprendizagem, os participantes consideram que só mais tarde será possível colocar em prática tais ensinamentos, referindo a vivência da pandemia da COVID-19 como razão primordial para não terem tido a oportunidade de experimentar. ANR explica: “Agora 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”. IR e ROS reforçam esta ideia de “mais tarde” num “futuro” indefinido: “Iremos colocar em prática de outra forma... mais inovadora” (IR); “Mais tarde... no futuro” (ROS). Por sua vez, SOF referiu a necessidade de, neste domínio, se passar da teoria para a prática:

Se calhar, nós precisávamos era de pôr mais em prática, às vezes... mais do que apenas a 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.

A verdade é que a mudança para a inclusão não é apenas uma modificação técnica e organizacional, mas também um movimento em tempo real e com uma filosofia clara que deve ser colocada em ação, para a qual, na economia do curso de formação inicial, se dá lugar especial na Prática de Ensino Supervisionada. IR alude mesmo à importância desta área curricular na formação para a organização de ambientes positivos com vista à promoção de uma aprendizagem ativa e significativa, quando refere a dificuldade de compaginar algumas ideias mais inovadoras com a orientação dada pela educadora responsável pela organização:

22

Sem dúvida que tivemos muita sorte com o nosso estágio do primeiro ciclo... e na educação pré-escolar concordo que, de facto, às vezes, tínhamos algumas ideias assim mais inovadoras, mas que depois não se enquadravam muito em contexto por parte da nossa educadora e, em creche, apesar das nossas dificuldades, apesar dos nossos receios a educadora ajudou-nos imenso, deu-nos... dava-nos confiança, dava-nos ideias, tentava-nos ajudar a adaptar as nossas ideias e, portanto, no geral correu bem, penso que sim. Sinto que foi um estágio muito positivo.

SOF, por sua vez, realça aspetos das práticas dos professores, nomeadamente os relativos à interação e comunicação, que considera positivos para a sua formação como futura professora:

No 1.º ciclo do ensino básico tivemos..., apesar de ter sido só duas semanas de observação, tivemos um aspeto positivo, a professora fazia articulação e flexibilização curricular, a autonomia também era trabalhada, porque a professora tinha muitas tabelas... ela organizava tudo e tinha tabelas de observação e eram as próprias crianças que registavam. Por exemplo, na leitura, elas faziam a leitura e cada criança é que se autoavaliava na leitura e depois debatiam essa avaliação, porque é que aquela criança teve um amarelo e não um verde. E nisso também se via que estava presente a comunicação e também a professora dava autonomia para a criança saber realmente se estava bem ou mal e não apenas o professor fazia a avaliação da leitura e não dava nenhuma oportunidade da criança se explicar, por vezes, ou chegar a um consenso, porque às vezes a criança dizia que tinha lido mal e a professora dizia 'mas tu leste com entoação, apesar de teres alguma dificuldade...', pronto tinham essa comunicação. Eu penso que é importante fazer este trabalho com os nossos alunos, pois incentiva-os e não... não lhe damos apenas uma avaliação e pronto.

Relativamente às dificuldades sentidas, ROS lamenta os contrangimentos derivados da situação pandémica que condicionaram o desenvolvimento de experiências de ensino-



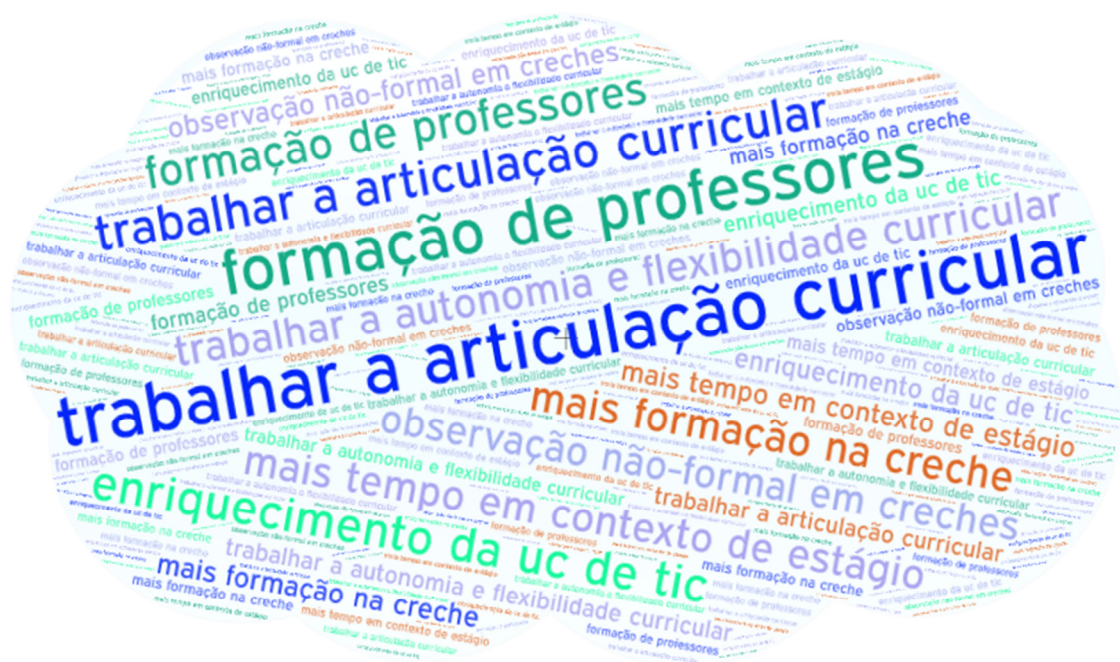
aprendizagem previamente acordadas no âmbito dos objetivos do curso e do seu próprio plano de trabalho e projeto de investigação: “Eu falo por mim... e ter colocado em prática, por exemplo, atividades relacionadas com o meu tema que na minha opinião foi um pouco complicado. Senti muitas dificuldades, nesse sentido, até que fui mais ao encontro das tecnologias do que da robótica educativa”.

SOF refere ainda dificuldades derivadas de um eventual menor enfoque do curso nas crianças em idade de creche: “Na creche tivemos algumas dificuldades, como já referi, porque a nossa formação... achamos que não foi muito focada na creche, para crianças da creche e, então, tivemos algumas dificuldades na planificação das atividades”.

Sugestões de melhoria

Os participantes no estudo apresentaram algumas sugestões de melhoria, que apresentamos em forma de nuvem – ver figura 4.

Figura 4: Aspetos a melhorar na formação dos futuros professores.



Fonte: Elaboração própria

Destaca-se a necessidade de trabalhar a articulação curricular, a necessidade de mais tempo em contexto de estágio, assim como trabalhar a autonomia e a flexibilidade curricular. Foi também referida a importância do enriquecimento da unidade curricular de tecnologias de



informação e comunicação, a necessidade de maior formação em ambiente de creche e o aumento do tempo na formação de professores.

Os pontos propostos pelos intervenientes como possíveis melhorias para a preparação dos futuros professores têm a ver sobretudo com mais formação (educação em creche, tecnologias de informação e comunicação), mais aplicação prática (trabalhar a gestão flexível do currículo), mais tempo de prática de ensino supervisionada (contexto de estágio).

Considerações finais

A ideia de Escola Para Todos tem o poder “místico” de agregar ideias e vontades nem sempre convergentes. Esta perspetiva socializante de uma Escola Para Todas está presente no discurso dos futuros professores, mas comporta o equívoco de poder ser traduzida em abordagens que diferem quanto a saber a quem deve o professor dirigir o ensino: ao geral da classe (a turma), ou a cada aprendiz considerado na sua individualidade? A primeira abordagem faz dos alunos uma entidade abstrata (o aluno médio), está na base da pedagogia tradicional e permitiu a generalização do acesso de todos à escola, mas não conseguiu garantir a todos o sucesso nela ou a partir do que dela cada um se apropria. A segunda abordagem retoma o pressuposto de educabilidade universal que animou toda a modernidade e atribuiu à escola a obrigação de criar condições propícias para que cada aluno aprendesse, tendo inspirado movimentos de renovação pedagógica que contribuíram para a introdução de metodologias de ensino mais ativas e participativas e para maior individualização do ensino coletivo. Estas duas abordagens estão na base da coexistência de um certo consenso social para o uso da expressão Escola para Todos ora como refletindo o facto de estarem na escola todas as crianças e jovens (Todos na Escola) ora como traduzindo o objetivo de na escola serem proporcionadas a cada um situações adequadas de aprendizagens (Todos Aprendem na Escola).

A ideia de Escola Para todos remete, assim, para a tensão entre uma perspetiva do ensino mais homogeneizante ou outra mais diferenciadora, tensão esta frequentemente acompanhada por uma outra entre a uniformidade e flexibilidade do currículo prescrito para a educação formal das jovens gerações. A gestão flexível do currículo pressupõe a sua adequação aos contextos e aos alunos em concreto, requer a garantia de articulação horizontal e vertical dos saberes e da orientação educativa da escola e implica níveis mais aprofundados



de autonomia e interação docente. Contudo, o testemunho dos futuros professores que participaram no estudo dá conta da socialização num ensino predominantemente transmissivo, aqui e ali eivado com algum método ou técnica que requer maior ação e participação do aluno. Mesmo no curso de formação inicial, parece prevalecer o ensino transmissivo, sobretudo nas áreas “científicas” e socialmente tidas por “mais nobres”, ficando as metodologias mais ativas e participativas sobretudo para as áreas curriculares mais relacionadas com as didáticas daquelas e com a Prática de Ensino Supervisionada.

Os testemunhos recolhidos neste estudo refletem alguma incipiência na transformação até hoje operada na formação inicial dos professores para corresponder aos desafios colocados pela crise do modelo escolar tradicional. Se assim fosse, poder-se-ia concluir que a problematização da escola prima pela riqueza dos discursos, mas não tanto pela problematização do trabalho docente e pela construção de práticas pedagógicas mais adequadas às exigências atuais (NÓVOA, 2019). Mas, tratando-se de um estudo exploratório, a sua abrangência não esgota sequer a própria instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, pelo que carece de triangulação com outras fontes.

Referências

AMADO, João; COSTA, A. Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3 ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017, p. 303-353.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Lisboa: Edições 70, 2014. 281p.

BLOOR, Michael; FRANKLAND, Jane; THOMAS, Michelle; ROBSON, Kate. **Focus groups in social research**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2001. 120p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2013. 336p.

BOLIVAR, Antonio. **Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas**. Porto: Edições ASA, 2003. 320p.

COUTINHO, Clara. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2020. 421p.

FLICK, Uwe. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2013. 305p.



FORMOSINHO, João (coord.) (2009). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. 400p.

KRUEGER, Richard; CASEY, Mary Anne. **Focus groups: a practical guide for applied research**. 5 ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2015, 280p.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Políticas do ensino superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. **Revista Lusófona de Educação**, 28, p. 73-89, 2014.

LIMA, Licínio (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n.º especial, p. 172-192, 2020.

MESQUITA, Elza; MACHADO, Joaquim. Formação inicial de professores em Portugal: evolução e desafios. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (orgs.). **Educação superior e formação de professores: questões atuais**. São Paulo: Edições Hipótese, 2017, p. 97-115.

MESQUITA, Elza; ROLDÃO, Maria Céu; MACHADO, Joaquim (orgs.) **Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2019. 198p.

MINTZBERG, Henry. **Estrutura e dinâmica das organizações**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. 540p.

MORGAN, Donald. Reconsidering the role of interaction in analyzing and reporting focus groups. **Qualitative Health Research**, 20 (5), p.718-722, abr. 2010.

MORGADO, José. Projeto curricular e autonomia da escola: Das intenções às práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 27, n.º 3, p. 391-408, set./dez. 2011.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, 44(3), p.1-15, set. 2019.

OLIVEIRA, Dalila; CARVALHO, Luís; NORMAND, Romuald. Reestruturação da profissão docente: políticas itinerantes e traduções nacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 5-8, jan./abr. 2020.

PACHECO, José. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Porto Editora, 2011. 128p.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. **Diário da República**, 1.ª série, N.º 92, 14 de maio, p.2819-2828, 2014.

PORTUGAL Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. **Diário da República**, 1.ª série, N.º 129, 6 de julho, p.2918-2928, 2018a.

PORTUGAL Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. **Diário da República**, 1.ª série, N.º 129, 6 de julho, p.2928-2943, 2018b.



ROSA, Sany. Políticas regulatórias, subjetividade e os entraves à democracia na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 844-867, set./dez. 2019.

SANTOS, Adriana; LEITE, Carlinda. Políticas Curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 836-856, set./dez. 2018.

YIN, Robert. **Qualitative research from start to finish**. 2 ed. New York: The Guilford Press, 2015, p. 386.