

www.esec.pt/opdes

OPDES
Nº14

Pedagogia no Ensino Superior

O Plano FEP - Uma experiência formativa entre a Continuidade e a Inovação

Pedro Balaus Custódio - Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

Planificação curricular e inclusão educacional. As percepções dos alunos universitários no Brasil e em Espanha

Vicente J. Llorent & María López - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, Espanha; Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho, Escola Superior do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

esec
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

 **Serie de
cadernos**

FICHA TÉCNICA

Direcção: Susana Gonçalves

Comissão Editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro, Sofia Silva

Título da Série: Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior

Publicação: Escola Superior de Educação de Coimbra

Paginação: NDSIM/ José Pacheco

Dezembro de 2010

ISSN: 1647-032X

PROJECTO OPDES: PUBLICAÇÕES

WWW.ESEC.PT/OPDES

SÉRIE DE CADERNOS PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR

A Série de Cadernos 'Pedagogia no Ensino Superior' é editada no formato de pequenos cadernos A5, incluindo-se em cada caderno dois artigos não temáticos, não necessariamente relacionados entre si.

Esta colecção teve o seu início e desenvolvimento no âmbito do projecto OPDES: Orientações pedagógicas para Docentes do Ensino Superior (ver sinopse no site www.esec.pt/opdes). Este projecto foi financiado pelo Programa Operacional Ciência e Inovação – POCI 2010, acção IV.1.2. "Projectos inovadores no ensino superior".

CADERNOS PUBLICADOS

Brochura nº1

- *Método Expositivo*

Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra);

- *Uso de informação e feedback para melhorar as práticas de ensino*

Alan Kalish (Directora da FTAD _ Faculty & TA Development, The Ohio State University, Columbus, EUA);

Brochura nº2

- *Princípios fundamentais de um planeamento curricular eficaz*

Donna Ellis (Directora Associada do Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo, Canadá);

- *A Construção de Contextos de E-learning (ou B-learning) no Ensino Superior*

Dina Soeiro (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra);

Brochura nº3

- *Estilos de aprendizagem e ensino*

Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação);

- *Aprendizagem Colaborativa: uma proposta ao serviço da aprendizagem profunda*

Sofia Silva (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra);

Brochura nº4

- *El crédito europeo: Un nuevo modo de concebir la formación en la Universidad*

Miguel Pérez Ferra (Catedrático de Universidad, Área de Didáctica y Organización Escolar) e Juan Antonio Callado (Miembro del Grupo de Investigación: "Investigación Curricular y Didáctica de las Ciencias Experimentales"), Universidad de Jaén;

- *Os Surdos e a Educação no Ensino Superior: Estratégias de Ensino-Aprendizagem*
Isabel Sofia Calvário Correia (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra);

Brochura nº5

- *Actividades e trajectos exploratórios da Oralidade no Ensino do Português Língua Estrangeira*

Pedro Balaus Custódio (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de

Educação de Coimbra)

- *Colaboração e reflexão: Mecanismos de uma avaliação transformativa*
Dina Soeiro e Sofia Silva (Docentes da Área de Psicologia e Ciências da Educação,
Investigadoras no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

Brochura nº6

- *Shaping University Culture: Challenges and Opportunities for Leaders in Higher Education*

Christopher P. Adkins, School of Business; Michael F. DiPaola, School of Education;
The College of William and Mary Williamsburg, Virginia, USA.

- *Plagiarism key issues and pedagogical strategies*
Digby Warren (London Metropolitan University, London).

Brochura nº7

- *The University's role in developing rights and social equity.*

Alistair Ross (Jean Monnet ad personam Professor; Emeritus Professor, London
Metropolitan University, London, United Kingdom)

- *'In theory, yes; in practice, no': Is this the reality of Education for Citizenship in
Higher Education.*

Henry Maitles, University of Strathclyde, Scotland, United Kingdom; Irena Zaleskiene,
Pedagogical University of Vilnius, Lithuania; Miquel Essombert, Autonomous
University of Barcelona, Spain; Eleni Karatzia – Stavlioti, University of Patras,
Greece

Brochura nº 8 – Julho 2010

- *Uma Proposta para a promoção da competência de síntese a partir de várias fontes
em contexto académico*

Leila C.S. Rodrigues, Investigadora do CERNAS e docente na Escola Superior Agrária
de Coimbra; e Luísa A: Pereira, Coordenadora Regional do PNEP, investigadora e
docente no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de
Aveiro

- *A pedagogia no ensino superior: indagar para transformar*

Flávia Vieira, José Luís Silva, e Maria Judite Almeida, Universidade do Minho,
Braga

Brochura nº 9 – Julho 2010

- *Democratização do ensino superior e exigência científica*

João Boavida & Helena Damião (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação,
Universidade de Coimbra)

- *O Programa Nacional de Ensino do Português na ESEC: cooperação, renovação e
produção de conhecimento no 1º Ciclo do Ensino Básico*

Pedro Balaus Custódio (Escola Superior de Educação de Coimbra)

Brochura nº 10 – Julho 2010

- *Desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior: O contributo de
Arthur Chickering*

Sofia de Lurdes Rosas da Silva (Escola Superior de Educação de Coimbra) e Joaquim
Armando Gomes Ferreira (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra)

- *PBL – Problem Based Learning (Aprendizagem por resolução de problemas)*

Adelino M. Moreira dos Santos (Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior
de Tecnologias da Saúde)

Brochura nº 11 – Julho de 2010

- *Academic fraud in higher education: how to solve the problem and ensure
integrity*

Ryunosuke Kikuchi (Departamento de Ciências Exactas e do Ambiente, ESAC

– Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal)
- *The integration of Incoming Erasmus students at ESE Porto: The use of cultural extension and educational activities*

Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto - ESE/IPP)

Brochura nº 12 - Dezembro de 2010

- *Pedagogy Embedding in a Learning Management System - The ADAPT Project*
Viriato M. Marques¹, Carlos Pereira², Anabela Gomes² (ISEC - Instituto Superior de Engenharia de Coimbra; ¹ GECAD - Knowledge Engineering and Decision Support Research Center; ² CISUC - Centre for Informatics and Systems of the University of Coimbra). Cecília Reis, Luiz Faria, Constantino Martins (ISEP - Instituto Superior de Engenharia do Porto; GECAD - Knowledge Engineering and Decision Support Research Center). E. J. Solteiro Pires (Escola de Ciências e Tecnologia, UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; CITAB - Centre for the Research and Technology of Agro-Environmental and Biological Sciences).

- *University Students, Emergent Adulthood and Professional Choices: implications for research and intervention*

Cláudia Andrade (College of Education, Polytechnic Institute of Coimbra
Centre of Differential Psychology, University of Porto)

Brochura nº 13 - Dezembro de 2010

- *A Educação Médica baseada na simulação e em simuladores*

Hugo Camilo Freitas da Conceição - Técnico Superior de Educação do Gabinete de Educação Médica da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra

- *Vivências E Satisfação Académicas Em Alunos Do Ensino Superior*

Lúcia Simões Costa & Marta Filipa Oliveira - Um estudo na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra

O PLANO FEP - UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA ENTRE A CONTINUIDADE E A INOVAÇÃO

PEDRO BALAUŠ CUSTÓDIO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
DE COIMBRA, PORTUGAL

RESUMO

De forma inesperada, o Ministério da Educação suspendeu, no final de Julho de 2010, o *Programa Nacional de Ensino do Português* (PNEP), uma iniciativa de formação contínua que abrangia todo o território educativo do continente.

A cessação súbita deste plano deixou em suspenso uma rede de trabalho criada e desenvolvida ao longo dos últimos quatro anos, e onde se incluem centenas de professores-formadores e milhares de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que continuam a necessitar de ofertas formativas no âmbito específico do ensino do Português.

Assim, e de modo a responder às expectativas de todos aqueles que, ao longo dos últimos anos desenvolveram competências de trabalho nesta área e de todos os professores que procuram soluções de formação científica nos domínios da didáctica da língua materna, a Escola Superior de Educação de Coimbra lançou, em Setembro de 2010, um novo plano de trabalho, capaz de assegurar uma continuidade formativa neste domínio específico.

I. A MORTE PREMATURA DE UM PROGRAMA NACIONAL

O *Programa Nacional de Ensino do Português no 1º Ciclo*, que mereceu nesta mesma publicação (OPDES, nº9: 2010) um artigo explicativo do seu funcionamento e potencialidades, conheceu um inesperado destino no final do ano lectivo transacto. Com efeito, no final de Julho de 2010 a *Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular* (DGIDC), em ofício enviado aos agrupamentos de escolas participantes no PNEP e às instituições de ensino superior que albergavam este projecto, anunciou a suspensão de dois programas nacionais: o do Português e o do Ensino Experimental das Ciências (M.E. 2010:1)

“1. Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)

O Programa Nacional de Ensino do Português, iniciado no ano lectivo 2006/2007, procurou responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da Língua Portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico, particularmente nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita, através de uma articulação estreita entre os agrupamentos de escolas e os estabelecimentos de ensino superior com

responsabilidades na formação inicial de professores.

Considerando não haver condições de assegurar financiamento do POPH e que as escolas dispõem já recursos docentes com elevada qualidade, resultante do conhecimento profissional produzido ao longo destes anos, no âmbito do PNEP, não haverá continuidade deste Programa de Formação.

As dinâmicas de trabalho geradas deverão, no entanto, ser alimentadas e enriquecidas com novas iniciativas, constituindo-se os recursos humanos das escolas, na pessoa do formador residente, bem como o conjunto de materiais produzidos no âmbito deste programa, como elementos fundamentais para o desenvolvimento de futuros projectos de formação, que os agrupamentos venham a desenvolver.

De forma a apoiar a organização e operacionalização destas iniciativas, a DGIDC assegurará o mapeamento dos formadores residentes e respectivas escolas. Os agrupamentos poderão ainda, com recursos próprios, estabelecer protocolos com as Instituições de Ensino Superior, beneficiando assim de um acompanhamento científico-pedagógico para os seus projectos de formação.”

No referido ofício pode ainda ler-se que:

“2. Novo Programa de Português do Ensino Básico (NPPEB)

Todos os professores de Língua Portuguesa deverão ter uma redução de 2 tempos da componente não lectiva no seu horário escolar, de forma a possibilitar a realização de uma reunião semanal de trabalho comum.

Os docentes que, no ano lectivo 2009/2010, exerceram funções de formadores no âmbito da implementação do NPPEB, passam a ter uma redução de 4 tempos da componente lectiva do horário escolar (correspondente a uma turma) para desempenho das suas funções de professor formador.”

Com a *morte prematura* do PNEP, que apanhou de surpresa grande parte da comunidade educativa que preparava, na altura, o arranque de mais um ano lectivo, fica subitamente vazio um lugar privilegiado de formação que dera, desde o seu começo, provas inequívocas das suas potencialidades e enriquecera, de forma gradual e sustentada, as práticas de trabalho em torno do ensino do Português nos

agrupamentos de escolas aderentes.

Como se depreende do referido documento, o Ministério da Educação deixa em aberto a possibilidade de o trabalho ser continuado e rentabilizado quer pelos agrupamentos, quer pelas instituições de ensino superior, ainda que não adiante nenhuma solução metodológica para a prossecução dessa tarefa.

II. *STATU QUO* DAS NECESSIDADES IMEDIATAS DO ENSINO DO PORTUGUÊS NO NÍVEL BÁSICO

Como havíamos referido no breve artigo que publicámos sobre o PNEP, todas as instituições de ensino superior onde se ancorava o referido programa de formação mantinham, à data da sua suspensão, uma notória responsabilidade no desenho científico da oferta formativa para o ensino do Português no nível Básico, tendo-se entretanto fortalecido um “cordão umbilical” (Custódio:2010) entre os agrupamentos e as escolas superiores de educação e universidades que alojavam o Programa.

Por um lado, os agrupamentos de escolas contavam com os recursos internos, na pessoa do formador residente e, por outro, esperavam que as instituições de formação contínua de professores disponibilizassem soluções capazes de responder às necessidades dos professores, não só às decorrentes das progressões da carreira mas, também, às que resultam da actualização científica e à melhoria das práticas docentes.

Do lado das escolas superiores e das universidades, a percepção era idêntica. As áreas e departamentos de Português tinham já criado as condições necessárias para que a continuação do trabalho fosse possível e antecipavam já os novos desafios que o sistema educativo lançava a todos os professores.

Ora, o ano lectivo 2010/11 marca, consabidamente, a estreia do novo programa de Português para o Ensino Básico. Faria todo o sentido e teria toda a oportunidade que existisse formação dirigida, especificamente, para este novo documento curricular, uma vez que será ele a estabelecer as linhas fundamentais e as orientações de trabalho articulado entre os ciclos do Ensino Básico. O próprio Ministério da Educação, no ofício a que já aludimos, prevê a obrigatoriedade de, em

sede de escola, todos os professores terem duas horas do seu horário afectas à preparação das medidas e das actividades didácticas que decorrem das orientações mais recentes que o programa contém.

Ainda que o novo programa seja, inquestionavelmente, um dos maiores desafios, dado que pretende moldar de forma prescritiva, as práticas e os hábitos de ensino numa faixa escolar dos três ciclos de estudo no ensino Básico, não é menos verdade que existem outras prioridades que estão na ordem didáctica dos docentes, como são os casos da implementação do acordo ortográfico e/ou da terminologia linguística.

A estes desideratos soma-se, também, a natural precisão de prosseguir o refrescamento teórico dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em toda a rede escolar. Na zona centro do país, por exemplo, o PNEP não teve vida útil que lhe permitisse cobrir 50% dos professores deste grau de ensino.

Assim, e atendendo a todas estas premissas, e considerando que tinham sido estabelecidas dinâmicas de trabalho que deveriam continuar a ser incrementadas e enriquecidas com novas iniciativas, constituindo-se os recursos humanos das escolas, na pessoa do *formador residente*, e o conjunto de materiais produzidos no âmbito deste plano como elementos fundamentais para o desenvolvimento de futuros projectos de formação que os agrupamentos viessem a conceber, a Escola Superior de Educação decidiu, em meados de Agosto de 2010, que deveria gizar uma solução alternativa capaz de responder ao fim do PNEP. Essa iniciativa deveria, ainda que em moldes diferentes de trabalho, oferecer um novo plano científico e didáctico que possibilitasse a formação contínua dos docentes destes ciclos de ensino.

Foi, pois, com essas finalidades que a Área de Língua Portuguesa, conjuntamente com a Presidência da instituição, decidiram erguer o **Plano FEP – Formação e Ensino do Português**.

Ora, e para além das finalidades enunciadas, esteve desde o início subjacente o princípio de que se deveria *continuar* o trabalho realizado, potenciando os recursos formativos no terreno e envolvendo não apenas os agrupamentos de escolas e os respectivos formadores mas, também, o próprio Ministério da Educação. Todo este trabalho

foi, desde o seu começo, pensado tendo em conta, ainda, os princípios estabelecidos no estatuto da Carreira Docente, bem como as orientações constantes dos regulamentos aprovados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

III. ENTRE A CONTINUIDADE E A INOVAÇÃO: O FEP

A ESEC decidiu, pois, apostar numa solução formativa que desse não apenas continuidade ao trabalho que vinha sendo realizado até ao momento mas que introduzisse, claramente, aspectos inovadores e pudesse preencher algumas lacunas formativas para as quais o PNEP não tinha conseguido encontrar uma solução satisfatória.

Assim, desde o primeiro momento, esta iniciativa foi institucionalizada, quer através da nomeação interna de um coordenador do programa, quer através do estabelecimento de parcerias estratégicas com a *Direcção Regional de Educação do Centro*, quer com os agrupamentos de escolas da zona centro do país.

Para o efeito, foram redigidos acordos de cooperação que incluíssem não só as linhas estruturais do plano, como as cláusulas que regem o seu funcionamento e as atribuições e inerências de cada um dos participantes.

Esse documento (FEP, 2010), que inclui também os objectivos, normas de funcionamento, contrapartidas, condições gerais e específicas de implementação, constitui não apenas um documento programático do plano mas, também, um texto orientador capaz de esboçar a traço largo, a filosofia de trabalho que lhe subjaz.

A 19 de Outubro de 2010, dia da instituição, foi celebrada, em cerimónia pública, a assinatura deste *Acordo de Cooperação* entre a ESEC e a *Direcção Regional de Educação do Centro*, tendo a Sr^a Directora Regional, Helena Libório, destacado o interesse que esta iniciativa assume no contexto de formação do Português em toda a região centro.

A DREC acompanhará, pois, o desenvolvimento do projecto através da participação de dois representantes, divulgará oficialmente o plano junto dos Agrupamentos de Escolas da região e participará em

atividades de promoção, difusão e disseminação desta iniciativa.

Este acordo, que tem o incondicional apoio e adesão da Presidência da ESEC, traduzido na total disponibilização dos procedimentos logísticos e administrativos para que ele seja executado, contém, nos seus princípios, algumas novidades que o afastam, desde logo, do programa de que descende.

Estamos a referir-nos, por exemplo, ao alargamento dos destinatários das ações de formação que incluem, pela primeira vez, não apenas os educadores de Infância, mas também os docentes da Educação Especial e os professores do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Não menos relevante é, também, a disponibilização deste plano a todas as instituições de ensino particular e cooperativo que, por imperativos legais, não tiveram a possibilidade de integrar a rede formativa do PNEP. Estes estabelecimentos educativos solicitavam-nos, com frequência, permissão para fazer parte dos núcleos de trabalho no âmbito do ensino do Português e, muitos deles, lamentavam que todas essas soluções formativas lhes fossem vedadas pela tutela.

Ora, pensando nas necessidades desses colégios, institutos privados, escolas e fundações, era legítimo que essa barreira de impossibilidades fosse definitivamente derrubada e lhes fossem franqueadas as portas a todas as ofertas de formação nesta área. Na verdade, não só é compreensível que os professores deste subsistema de ensino sintam, deveras, as necessidades de formação como é, também, legítimo que as instituições de ensino superior com responsabilidades neste domínio respondam, de modo cabal, às solicitações de todas as escolas que se encontram no perímetro da sua malha geográfica.

Assim, o plano FEP foi desenhado numa moldura temporal de periodicidade bianual, renovável por iguais prazos de tempo, visando a formação docente, a melhoria das condições de ensino do Português no Ensino Pré-escolar, Ensino Especial, e no 1º e 2º ciclos de escolaridade.

O referido plano é regido por quatro princípios fundamentais:

- a) a formação realiza-se, preferencialmente, no agrupamento de escolas que estabelece o Acordo de Cooperação ou, caso a proveniência geográfica conjunta dos formandos assim o justifique, nas instalações da ESEC;
- b) visa a utilização de estratégias explícitas de ensino com

aplicabilidade na sala de aula de cada um dos professores envolvidos;

c) a formação é ministrada pelo formador de ensino do Português (FEP) de um dos agrupamentos aderentes;

d) o desenho do plano científico e didáctico é sempre da responsabilidade da ESEC e pode ser diferente para cada um dos núcleos participantes, em função das necessidades dos professores que a frequentam.

Deste modo, muitos dos objectivos que presidem a este plano transitam, legitimamente, do PNEP, sendo que são ainda adicionados outros que se prendem com a expansão dos destinatários, com a criação de dinâmicas de formação contínua mas transversal do Português nos agrupamentos e nos colégios, e com o alargamento da área de influência formativa da ESEC.

Outra das finalidades a alcançar diz respeito à estimulação investigativa em Didáctica do Português no seio da instituição de ensino superior e, não menos importante, o forte incentivo ao corpo docente do Ensino Básico para que realize formação avançada neste domínio, quer através da realização de pós-graduações, mestrados e/ou doutoramentos.

Neste particular aspecto, o FEP ambiciona algumas metas significativas que passam por concitar os antigos alunos da formação inicial à prossecução destes estudos na ESEC.

Como já referimos, consta da base programática do FEP a actualização científica e metodológica que terá como alicerces a divulgação de materiais de formação, materiais pedagógicos e de avaliação, a distribuir em suporte digital e em suporte de papel. Esses materiais cobrirão todos os conteúdos considerados essenciais para estas formações.

Todavia, também neste aspecto acreditamos ser possível *innovar*, uma vez que a ESEC empenhar-se-á, mediante acordos de cooperação específicos, em editar diversos recursos pedagógicos capazes de constituírem materiais didácticos alternativos ao uso dos manuais.

Este objectivo assume uma importância capital no seio das finalidades

deste plano uma vez que, ao disponibilizar materiais de ajuda à aula e de suporte pedagógico a alunos e professores destes graus de ensino, cumpre-se uma função de relevo no âmbito da recontextualização pedagógica, uma tarefa que está, consabidamente entregue, quase em exclusivo, aos livros escolares.

Outra das mais-valias que este plano apresenta relaciona-se com a gratuidade. De facto, no presente biénio, este Acordo de Cooperação estará isento de qualquer contrapartida de natureza financeira por parte das instituições públicas envolvidas, sendo o trabalho de todos os formadores realizado a título gracioso e, ensaiando, portanto, uma opção inovadora que será posta à prova e devidamente testada ao longo deste primeiro biénio, contrastando com todas as modalidades de formação deste tipo realizadas até agora.

Conviria destacar ainda que a adesão dos agrupamento ao plano de formação implica a ligação à RCTS (rede de investigação e ensino nacional) para recepção de materiais pedagógicos, de informação orientadora e de comunicação síncrona (*on line*), que será realizada através de plataforma Moodle sediada na ESEC, ainda que a formação se traduza, obrigatoriamente, em sessões presenciais.

As referidas sessões formativas poderão, também, estender-se, gratuitamente, a agrupamentos vizinhos mediante a assinatura de um Acordo de Cooperação entre todas as partes outorgantes deste protocolo, e mediante as disponibilidades e indicações dos formadores e as condições de trabalho que os Agrupamentos lhes concederem.

Está também prevista uma situação nova e vantajosa que decorre do facto de, após a mobilidade docente e por razões concursais, alguns agrupamentos terem mais do que um formador. Nesses casos, estes professores poderão dividir as tarefas de formação, de acordo com as disponibilidades e áreas formativas da sua preferência. Para tal, esses *Formadores em Ensino do Português* (FEPs) devem, no início de cada ano lectivo, manifestar as suas disponibilidades ao respectivo Agrupamento e à ESEC, relativamente à oferta formativa que pretendem disponibilizar e apontando, claramente, quais os ciclos de ensino onde pretendem trabalhar.

Os professores dos agrupamentos participantes neste Plano terão

ainda acesso privilegiado a formação e dinamização de sessões plenárias, congressos e eventos de natureza científico-pedagógica da especialidade realizados pela ESEC, sendo que os *FEPs* usufruirão, em regime gratuito, de inscrições para os referidos eventos. Estes docentes terão, também, admissão prioritária à publicação de investigação no domínio do ensino e da aprendizagem do Português, através dos mecanismos editoriais da ESEC e possibilidades acrescidas na frequência de cursos de pós-graduação e de mestrado.

Todas as acções de formação a realizar serão acreditadas pelo *Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua* antes de serem implementadas no terreno, tendo cada uma delas a duração de 50h anuais, quer as direccionadas à formação dos formadores, quer as que serão reproduzidas nos estabelecimentos de ensino públicos e privados.

Será da responsabilidade de cada agrupamento, em conjunto com o respectivo *FEP*, a decisão sobre o número de docentes e/ou de educadores que incluem o grupo formativo, atendendo às necessidades de formação, progressão na carreira, motivações pessoais, disponibilidade do *FEP*, e sobre outros critérios que venham mutuamente a acordar.

Do ponto de vista do temário científico objecto da formação, eles contemplarão, no ano lectivo 2010/2011:

- a) O ensino e a avaliação da expressão escrita;
- b) O ensino e a avaliação da leitura: decifração e compreensão de textos;
- c) O ensino da oralidade;
- d) O ensino do conhecimento explícito da língua;
- e) Literatura para a Infância e Juventude;
- f) O PNL e a promoção da leitura;
- g) Ensino da língua e as TIC;
- h) O novo Programa de Português do Ensino Básico;
- i) As metas de aprendizagem;
- j) O acordo ortográfico.

Esta rede de conteúdos, da responsabilidade da ESEC, será permanentemente avaliada e ajustada em função das necessidades dos

formadores e dos formandos. A cada dois anos será reequacionada e alterada de acordo com os desafios didáticos do momento e com a produção de conhecimento e de investigação nestas áreas específicas.

CABERÁ AINDA À ESEC:

- a) Desenhar um plano de acção e o respectivo calendário para cada ano lectivo;
- b) Avaliar periodicamente a formação desenvolvida no âmbito do plano;
- c) Produzir relatórios periódicos e finais sobre o desenvolvimento do plano;
- d) Promover a formação interna da equipa de *FEPs*;
- e) Dinamizar a ligação entre agrupamentos de escolas participantes;
- f) Organizar e dinamizar encontros nacionais, internacionais e regionais sobre temas e actividades de interesse para a formação de professores neste âmbito específico;
- g) Desenvolver materiais úteis à formação e alojá-los em servidores próprios;
- h) Desenvolver materiais pedagógicos e de avaliação da aprendizagem do Português e partilhá-los entre formadores e escolas, através de suportes digitais;
- i) Promover a articulação entre o Plano e a formação inicial de professores do 1º ciclo e de Educadores de Infância;
- j) Promover a articulação entre o Plano e a formação inicial de professores do 1º Ciclo e de professores do 2.º Ciclo;
- k) Desenvolver investigação no domínio do ensino e da aprendizagem do Português;
- l) Disponibilizar oferta formativa pós-graduada, ao nível de Mestrado e de Doutoramento nos âmbitos da formação em causa;
- m) Publicar, em parcerias públicas e/ou privadas, materiais didáticos destinados aos professores destes ciclos de ensino.

Como parece termos demonstrado, este novo plano não se limita à gestão de uma herança das boas memórias e das excelentes práticas legadas pelo PNEP. Se é verdade que ele utilizará a sua base teórica

e uma parte da sua estrutura operacional - recursos dos quais seria imprudente e desavisado prescindir - não é menos relevante que a intenção que presidiu à montagem deste plano visa cumprir alguns objectivos e atingir algumas metas um pouco mais ambiciosas no território educativo sob a influência geográfica da ESEC.

Esta notória rentabilização dos recursos transcende, na sua essência, a mera *reprodução* de um modelo formativo de sucesso. Olhando mais longe, o objectivo que já havíamos enunciado anteriormente tende a cumprir uma das missões das escolas superiores de educação enquanto pólos aglutinadores de formação contínua e, através de um correcto e estruturado trabalho de cooperação interinstitucional, gerar conhecimento, produzir ofertas ao nível da formação e, sobretudo “facilitar e promover a harmonização das aprendizagens do Português numa perspectiva *interciclos* e numa lógica de continuidade e de progressão, tomando os diferentes graus de escolaridade como um *continuum* de aprendizagens” (Custódio: 2010)

IV. RESULTADOS ESPERADOS

O que podemos esperar de um plano com esta dimensão regional? À data em que fazemos esta sucinta apresentação, o número de agrupamentos de escolas públicas que já subscreveu este acordo de cooperação é deveras significativo e encorajador. Praticamente a totalidade das escolas que albergavam o programa ministerial entretanto extinto, irão continuar esta dinâmica formativa, demonstrando, mais uma vez, a apurada sensibilidade das direcções dos agrupamentos para as questões da formação contínua e, também, o assinalável sentido de oportunidade em adoptar soluções que vão ao encontro das necessidades dos professores que leccionam nas suas escolas.

Da parte dos estabelecimentos privados e cooperativos, há uma intensa actividade de promoção e um nítido interesse por um plano que, não só disponibilizará informação actualizada aos docentes como poderá, inclusivamente, ser desenhado à medida das necessidades de cada uma das escolas e/ou colégios. Dois grandes grupos de estabelecimentos de ensino privado não só encetarão, nos próximos meses, uma forte actividade de formação, como pretendem, também,

editar, o produto de trabalho das práticas que os seus professores produzirem no âmbito desta formação.

Assim, e em termos de resultados esperados, não só é expectável a melhoria das condições de ensino dos professores como, consequentemente, o incremento e a facilitação de competências dos alunos no âmbito da aprendizagem da sua língua materna em geral, e da leitura e da escrita em particular.

Mas, se a jusante há proventos, não é menos verdade que a montante, a ESEC capitalizará ganhos indirectos que não são, a nenhum dos títulos, despendidos.

Como já anteriormente mencionámos, esta parceria com os Agrupamentos de Escolas e a DREC revigora não apenas os laços interinstitucionais e formativos, como reaproveita dinâmicas de formação, gera novas oportunidades de investigação teórica e prática em torno dos saberes da língua materna e motiva, claramente, uma reaproximação dos docentes em exercício das instituições de formação inicial e contínua, com rentabilização óbvia no tocante às práticas de um ensino com qualidade e rigor.

Estamos em crer que esta solução que a ESEC ensaia com este plano encontrará a breve trecho, noutras instituições de ensino superior público, ecos e reflexos e que, paulatinamente, muitas iniciativas semelhantes, esboçadas à medida das instituições e dos recursos que elas comportam, conhecerão a luz do dia e implantar-se-ão nos territórios escolares, um pouco por todo o país.

É expectável que tal aconteça porque, de momento, e face às limitações orçamentais, os financiamentos governamentais não poderão cumprir, infelizmente, uma das suas missões no que toca a formação docente.

Assim, e num período de restrições tão ímpares, há que encontrar criativamente soluções alternativas que não deixem zonas de sombra num território em permanentes alterações, como é o caso notório da Educação.

Perante as responsabilidades que todos temos neste âmbito, não será possível justificarmos o abandono formativo em áreas tão prioritárias

como o ensino da Língua Portuguesa, um dos (últimos) bastiões da nossa identidade e, em simultâneo, o garante da nossa integridade cultural.

REFERÊNCIAS

- Barbeiro, Luís Filipe e Luísa Álvares Pereira. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Castro, Rui Vieira de e Maria de Lourdes SOUSA (coord.). (1998). *Linguística e Educação*. Lisboa: Colibri-Associação Portuguesa de Linguística.
- Custódio, Pedro Balas. (2010). O Programa Nacional de Ensino do Português na ESEC: cooperação, renovação e produção de conhecimento no 1º Ciclo do Ensino Básico, in OPDES, nº 9. Coimbra: ESEC.
- DGIDC.(2010).<http://sitio.dgidc.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/OficioNovosProgramasGera4413.pdf>. Acedido em 17 de Novembro de 2010.
- FEP.(2010). <https://www1.esec.pt/pagina.php?id=215>. Acedido em 17 de Novembro de 2010.
- Jolibert, Josette. (1998). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Asa.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português*. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2001). *Departamento da Educação Básica. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. M.E
- Pereira, Luísa Álvares. (2008). *Escrever com as Crianças: Como Fazer Bons Leitores e Escritores*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., I. Duarte & M.J. Ferraz (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

PLANIFICAÇÃO CURRICULAR E INCLUSÃO EDUCACIONAL. AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL E EM ESPANHA

VICENTE J. LLORENT & MARÍA LÓPEZ

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA, ESPAÑA

MARIA INÊS RIBEIRO BASÍLIO DE PINHO

ESCOLA SUPERIOR DO INSTITUTO

POLITÉCNICO DO PORTO, PORTUGAL

Neste artigo apresentamos alguns resultados das nossas pesquisas, sendo o objectivo geral: descrever e discutir o panorama dos processos de inclusão/exclusão em universidades enquanto instituições formadoras de futuros educadores no tocante às suas políticas, curriculum e práticas em âmbito nacional e internacional, para concluir que, em termos das perspectivas dos estudantes, em várias quadros de combinação sobre a inclusão nas universidades pesquisadas, o resultado é promissor.

Palavras-chave: Inclusão, educação internacional, diversidade, alunos universitarios, análise comparativa.

This article presents some results of our research, with the overall objective: to describe and discuss the overview of the processes of inclusion/exclusion in universities as training institutions for future educators from its policies, curriculum and practices on the national and international ground, to conclude that in terms of students' perspectives about inclusion of the participating universities, the result is promising.

Key words: Inclusion, international education, diversity, university students, comparative analysis.

1. INTRODUÇÃO

A necessidade do fortalecimento da participação e promoção do acesso à educação de ensino superior é essencial para assegurar um sistema equitativo e não-discriminatório da mesma, bem como de uma sociedade democrática e justa. Entendemos a necessidade de empreender maiores esforços para eliminar do ensino superior todos os estereótipos com base no género, a deficiência ou o nível económico.

Ao sermos conclamados a fortalecer o papel do ensino superior quanto às diferentes formas de desigualdade, reconhecemos a sua liderança e característica de vanguarda no tocante ao combate aos principais aspectos actuais referentes à exclusão. E, em nossa

concepção, combater as exclusões é promover a inclusão. Neste sentido, as políticas relativas à estruturação do papel das universidades não podem furtar-se a contemplar esta importante responsabilidade.

A Declaração Mundial sobre Ensino Superior no Século XXI (Paris, 1998) reconhece o direito de todas as pessoas à educação e o direito de acesso ao mesmo. A respeito disto há a questão do mérito individual que é destacado como condição indispensável para o acesso ao mesmo. Ressaltamos que a adoção do mérito individual como critério de ingresso no ensino superior, numa sociedade firmada em desigualdades sócio-económicas, como a sociedade brasileira, pode legitimar processos de exclusão de grupos historicamente marginalizados (pessoas com deficiência, negros, índios, pobres, migrantes, entre outros).

A mesma Declaração afirma que a educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida. No que se refere à igualdade de acesso, no seu artigo 3º, item a, esse documento presume, de acordo com o Artigo 26.1, da Declaração Universal de Direitos Humanos, que a admissão ao ensino superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente.

Como consequência, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base na raça, sexo, idioma, religião ou em considerações económicas, culturais e sociais, e tão pouco em incapacidades físicas. O item 3.d acrescenta a obrigação de se facilitar o acesso ao ensino superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de domínio estrangeiro e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individual como coletivamente, reconhecendo, desta forma, o valor desses ao desenvolvimento das sociedades e nações.

Inspirados pelas discussões de âmbito internacional no que concerne ao Ensino Superior, e assumindo a Declaração Mundial sobre Educação Superior como marco da nossa análise, voltamos para a temática da inclusão em educação dentro deste cenário mundial, vinculando a pesquisa *Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Universidades: um foco na formação inicial de professores*, realizada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro às Universidade espanhola de Córdoba numa perspectiva comparativa. A fim de contemplarmos tal aspecto, elegemos um objetivo em comum: descrever e discutir a perspectiva dos processos de inclusão/exclusão dos alunos nas universidades, enquanto instituições formadoras de futuros educadores, no tocante às suas *culturas, políticas e práticas* de âmbito nacional e internacional.

2. METODOLOGIA

2.1. MÉTODOS DE RECOLHA E DE ANÁLISE

A presente pesquisa insere-se num paradigma qualitativo de investigação e adopta como métodos de tratamento analítico dos dados: o método comparativo e a análise de conteúdo. Esta duplicidade de métodos de análise torna-se necessária por inúmeros motivos, dentro os quais, o facto de utilizarmos um variado número de instrumentos de recolha dos dados: questionários (aplicados à amostra de estudantes das universidades participantes da pesquisa), análise de documentos relativos aos países e às universidades participantes, e entrevistas informais com as equipas de investigadores.

A análise de conteúdo e o método comparativo permearam o tratamento de todos os dados: documentais e amostrais. A análise de conteúdo, por sua vez, foi utilizada para enriquecer a interpretação das respostas abertas do questionário que, por sua vez, foram quantificados com o auxílio de software especial para análise de textos e dados escritos (verbais).

A este respeito ressaltamos que foi utilizada a técnica de categorização *a priori*, em consonância com os objetivos e questões propostos para a presente pesquisa, os quais se inserem e relacionam à estrutura teórico-explicativa fundamentada nas três grandes dimensões de análise propostas para a compreensão dos processos de inclusão/exclusão: a da construção de *culturas*, do desenvolvimento de *políticas*

e da orquestração de *práticas* de inclusão em educação.

Ainda, segundo Schneider e Schmitt (1998), é possível identificar três modos de aplicação da comparação em pesquisa. Seja qual for a classificação que se prefira dar, os autores ressaltam que tais momentos ou modos de uso da comparação não são mutuamente excludentes, podendo ser utilizados intercaladamente num mesmo estudo.

A fim de objectivar a compreensão da aplicação do método comparativo da pesquisa, estes autores propõem a consideração de três grandes procedimentos do processo comparativo: a seleção de duas ou mais séries de fenómenos comparáveis; a definição dos elementos a serem comparados; e a generalização. Quanto ao primeiro procedimento, dizem os autores:

Coloca-se já, nesse primeiro estágio, o problema da relação existente entre número de casos e número de variáveis. Frequentemente, nos estudos comparativos, o pesquisador trabalha com um pequeno número de casos e um grande número de variáveis, enfrentando, em consequência disso, uma série de dificuldades no que diz respeito ao controlo das hipóteses. Por outro lado, o excessivo número de casos pode levar, facilmente, a um “estiramento conceptual”, na medida em que os significados relacionados ao conceito original, não se adaptam aos novos casos. Como alternativa ao problema “muitas variáveis/N pequeno”, surgem, como possibilidades, o aumento do número de casos, a aplicação de rigorosos critérios de selecção dos casos escolhidos e a redução do número de variáveis. Esta última opção tem, como contrapartida, uma maior focalização da perspectiva teórica do estudo em termos de sua precisão analítica.

No que diz respeito ao segundo procedimento, os autores advertem para a possibilidade de se trabalhar tanto com categorias explicativas definidas aprioristicamente (que é o caso da presente pesquisa), quanto a partir dos dados levantados. O uso de um modelo conceitual previamente construído, tem por objetivo verificar o seu potencial explicativo, estando, portanto, em consonância com as nossas aspirações. Em relação ao terceiro procedimento (generalização), Schneider e Schmitt (1998, 36) argumentam que isto implica fazer o que esta pesquisa procurou realizar a todo momento: buscar a dosagem certa entre o “generalismo” e o “singularismo” excessivos,

ou seja, determinar o nível, a estruturação do objecto que permita agrupar exclusivamente factos de parentesco suficientes para se iluminarem reciprocamente, e, ao mesmo tempo, com diversidade bastante para dar origem a uma lei estrutural que passe da mera descrição ao facto individual.

2.2. PROCEDIMENTOS

Organizámos um calendário de reuniões virtuais para o ano de 2008 entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade de Córdoba, que enviámos por e-mail às equipas, e iniciámos as referidas reuniões em Março de 2008. Estas reuniões foram quinzenais, duravam cerca de uma hora e foram realizadas com o uso do software livre Skype, por meio do qual as equipas se comunicaram em tempo real.

Em 2008, dedicámo-nos a construir e testar o questionário por meio do qual recolhemos respostas dos estudantes, em formação inicial, como educadores. O questionário inicial foi aplicado a estudantes de um curso da área da saúde, e provou necessitar de alteração, o que foi feito ainda no decorrer do primeiro semestre de 2008. A aplicação da versão final a *12% da população estudantil das Faculdades de Educação das Universidades participantes*, conforme comum acordo entre as equipas, finalizou-se em Outubro de 2009, o que requereu novo planeamento do cronograma da pesquisa, cujo final foi adiado para Janeiro de 2010, após o que, pudémos elaborar o presente artigo.

Deste modo, o presente texto contém quatro partes. Esta, que aqui se encerra; a segunda, que tratará as análises com as suas respectivas discussões sobre os dados recolhidos por meio de um questionário aplicado aos discentes das universidades, e das explicações dadas pelos pesquisadores de cada Universidade, durante as reuniões virtuais de pesquisa; e a última, em que retomamos os nossos objetivos e questões de estudo, no intuito de apresentar as nossas conclusões.

3. ASSOCIAÇÕES LIVRES RELATIVAS À DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO

Na questão A1, solicitámos que os inquiridos escrevessem, no quadro fornecido, **quatro palavras** que expressassem **inclusão em educação**. Solicitámos, também, que marcassem um X nas duas palavras que considerassem mais importantes, posto que na questão A2, eles deveriam justificar o porquê destas duas escolhas.

Os dados levantados com a aplicação do questionário de livre associação foram tratados pelo *software* EVOC2000 – conjunto de programas que elaboram a análise das evocações – Versão 2002, que foi criado por Pierre Vergés.

Esse conjunto de programas organiza as palavras em categorias e calcula a frequências simples de cada palavra evocada e a média das ordens médias de evocação, organizando uma distribuição de frequência que permite identificar 3 (três) zonas de frequência: aquela em que as palavras são mais numerosas para uma mesma frequência; aquela em que as palavras são menos numerosas para uma mesma frequência e uma zona em que o número de palavras são mais importantes para uma mesma frequência.

À posição da palavra na lista dá-se a denominação de série ou média de evocação. Trata-se da média das ordens médias de evocação que é encontrada a partir da média ponderada, atribuindo-se peso 1 (um) para a evocação feita em primeiro lugar, peso 2 (dois) para a evocação feita em segundo lugar, e assim por diante até o número de associações solicitadas, sendo o somatório destes produtos dividido pelo somatório das frequências da palavra citada nas diversas posições. Em seguida faz-se a média aritmética da ordem de evocação de cada palavra e tem-se a ordem média de evocação.

O *software* fornece esses dados e a partir deles, um diagrama dividido em 4 (quatro) quadrantes, que combina dois elementos: a frequência e a média de evocações. No quadrante superior esquerdo, ficam situadas as palavras mais significativas para os sujeitos e que provavelmente constituem o núcleo central da representação. São palavras de alta-frequência, isto é, têm maior frequência de evocação e menor média de evocação. As palavras que se localizam no quadrante superior direito e no quadrante inferior esquerdo, fazem parte dos elementos intermediários que ficam entre o núcleo

central e os elementos periféricos. As primeiras têm frequência alta e maior média de evocações e com as segundas dá-se o processo inverso: baixa frequência e menor média de evocações. As palavras localizadas no quadrante inferior direito, são as que constituem os elementos periféricos da representação, que possuem baixa frequência de evocação e maior média de evocação. Organizamos, a partir dos diagramas, um quadro, comparando as palavras de cada quadrante relativas aos grupos que participaram na pesquisa, respectivamente: Brasil (Rio de Janeiro) e Espanha (Córdoba).

A partir da recolha de dados com o questionário de livre associação, elaboramos uma lista com todas as palavras evocadas pelos estudantes em cada grupo, para cada uma das palavras indutoras, obedecendo rigorosamente à ordem em que foram escritas, assinalando com um asterisco, aquelas sublinhadas pelos estudantes como as mais importantes, como requerem os programas do EVOC para a análise dos dados. O programa produziu a categorização das palavras evocadas e também das palavras mais importantes separadamente, que a seguir, foram combinadas pela frequência média, e pela ordem média das evocações, referentes às palavras indutoras para cada grupo, necessárias à construção dos diagramas também elaborados pelo programa. Procedemos à análise das palavras que possivelmente fazem parte do núcleo central e do sistema periférico das concepções sobre inclusão.

A palavra *igualdade* é comum aos dois países, tendo a maior frequência e menor média de evocação para os grupos de estudantes investigados. Para podermos dizer se estas palavras fazem parte do núcleo central da concepção apresentada nas respostas, aplicámos um teste confirmatório, realizado com o cálculo da percentagem do número de vezes em que as palavras foram marcadas como importantes pelos estudantes, em relação à frequência destas mesmas palavras. Estas aparecem no quadrante superior esquerdo e são consideradas como núcleo central. O mesmo é dizer que se a percentagem for igual ou superior a 60%, o elemento faz parte do núcleo central. Assim, passamos a apresentar as palavras que estão no quadrante mencionado e que foram marcadas como importantes.

Se tomarmos por base a frequência das evocações na **Universidade Federal do Rio de Janeiro**, observamos que a palavra predominante

na amostra brasileira é “igualdade”, evocada 49 vezes e marcada 37 vezes como a mais importante.

Se tomarmos por base, por outro lado, a percentagem que tal grau de importância adquire em relação ao total de vezes em que foi evocada, observamos que a palavra predominante é “oportunidade”.

Estes resultados podem estar associados à actual legislação educacional, que fortemente se fundamenta no lema de “Brasil, um país de todos”, e cujos textos estão repletos de preocupações como a diminuição das desigualdades por meio do aumento de oportunidades, especialmente daquilo que seja o direito da população.

Parece-nos que tais palavras trazem em seu significado o sentido de igualdade no que concerne a direitos humanos, o que fica ainda mais plausível se considerarmos que a quarta palavra mais evocada (17 vezes) e cuja importância foi escolhida como primeira 11 vezes é a palavra *direito*. Na mesma direcção, podemos considerar a terceira palavra mais evocada (23 vezes) e 14 vezes apontada como primeira em prioridade: a palavra *respeito*. Na legislação brasileira, em particular, tudo que se refere a direitos humanos vem, não raro, acompanhado das palavras igualdade, oportunidades e respeito (em especial, ao próximo e ao diferente).

Parece, portanto, haver uma coerência histórica e política refletindo-se nas concepções dos alunos da amostra brasileira a respeito de inclusão. Poderíamos deduzir que estes alunos concebem inclusão como um processo social vinculado à promoção de igualdade de oportunidades, à luta por uma sociedade democrática que prima pela garantia dos direitos e respeito pelos cidadãos.

Mas o que dizer, entretanto, do facto de que, dentre as palavras citadas como menos próximas às acima discutidas, encontram-se diversidade, educação, justiça e qualidade? Não teriam ligação com os assuntos do núcleo central? Estariam, assim, descoladas de uma interpretação conjunta?

Não necessariamente. Se tomarmos a referência que nos tem servido até ao presente, isto é, a de que este quadrante se refere, em especial, ao núcleo periférico, a saber, àqueles assuntos que, embora na percepção dos sujeitos consultados, não possuem relação

directa com os assuntos do núcleo central, mas constituem pontos de partida com base nos quais se pode alterar as concepções, poderíamos depreender que tais conceitos se encontram em forma seminal nas representações de nossos alunos. Por outras palavras, isto significa que ainda precisam ser aprofundados, no entendimento dos estudantes, a fim de que inclusão também seja percebida como ligada a noções de justiça, compreensão sobre diversidade, processos educacionais escolares e não escolares e qualidade – tanto a educação como a vida.

Quanto aos dados de **Universidade de Córdoba**, novamente julgamos pertinente, a partir destes dados, concentrarmos a análise sobre as palavras que foram evocadas como mais importantes pelos estudantes e que tivessem um percentagem de no mínimo 60% de ocorrências.

Para a comunidade universitária de Córdoba a igualdade, em que pese não ter sido a palavra mais evocada, foi a que maior índice de ocorrência apresentou na relação frequência/importância (77%). Igualdade é um princípio elementar para se conseguir uma verdadeira inclusão. Devemos insistir com afinco na importância deste termo, pois sobre o reconhecimento de direitos idênticos para todos os cidadãos é o ponto de partida para a inclusão. Estimamos que a conscientização na Universidade de Córdoba sobre a inclusão se torna patente ao ressaltar a *igualdade* como palavra diretamente relacionada. A base da inclusão articula-se a partir da *igualdade* entre as pessoas. Este conceito está muito arraigado na Universidade de Córdoba e encontra-se claramente materializado.

Observamos também que a palavra *integração* (72%) foi a mais utilizada na comunidade universitária de Córdoba. Não é de estranhar. Em Espanha a palavra que na última década se utiliza, tanto no âmbito científico, quanto no senso comum, para o processo de participação em igualdade de condições das pessoas com diferentes características é *integração*. Desde o final dos anos oitenta que em Espanha se vive um forte impulso para aproximar as pessoas com diversas dificuldades a todos os âmbitos da sociedade. De tal maneira, parece lógico que a palavra inclusão evoque o termo *integração*, porque para os cidadãos comuns eles possuem evidentes fundamentos comuns.

Para além disso, é necessário assinalarmos outro elemento importante que é o carácter científico. Com efeito, os alunos da Faculdade de Ciências da Educação de Córdoba, em todas as disciplinas têm disfrutado de uma disciplina comum “Bases Psicopedagógicas da Educação Especial”. Também têm disfrutado de outras disciplinas específicas da sua formação, na qual se ancoram mais conhecimentos sobre a atenção educacional à diversidade. Toda esta luta pela integração e este processo de inclusão nas aulas e na sociedade têm a *igualdade* como base.

A *diversidade*, por sua vez, foi mencionada 19 vezes, o que não é muito. Entretanto, ela aparece 12 vezes como mais importante. Este conceito está inerentemente ligado ao da inclusão. Parece evidente que os membros da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Córdoba evoquem esta palavra quando se trabalha com inclusão. A *diversidade* é a palavra chave para se entender inclusão. A valorização da *diversidade* como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem reconhece que somos todos distintos e que as diferenças são inerentes ao ser humano. Assim, os professores e estudantes de Educação têm muito claro que devem desenvolver novas estratégias de ensino que tenham em conta responder a esta *diversidade* de características que os seus alunos apresentam.

Por fim, a *diversidade* é inerente à inclusão porque as diferentes características dos indivíduos impulsionam os processos de inclusão, partindo do princípio da igualdade. Tal direito unifica e articula as políticas de inclusão que tradicionalmente se vêm denominando por integração. Como podemos observar, os termos mais evocados e assinalados como mais importantes estão amplamente imbricados na nossa investigação, além de serem claramente justificados nos âmbitos geográfico (espanhol) e científico da pesquisa.

4. COINCIDÊNCIAS E DIFERENÇAS ENTRE AS UNIVERSIDADES A PARTIR DOS DADOS

Para Córdoba, *Igualdade* foi a palavra mais evocada – e consequentemente associada à inclusão. Para Brasil, as palavras mais referidas foram, respectivamente: *Ensino* e *Oportunidade*. Nestes dois países, entretanto, pode-se verificar que a palavra *Igualdade* também

tem grande importância, ocupando o segundo lugar nas evocações.

Dessa forma, a partir do Núcleo Central do Brasil podemos inferir que, quando os respondentes tomam como base aquilo que eles pensam que a sociedade define por inclusão, eles associam-na às palavras democracia, direito, igualdade, oportunidade e respeito. Quando tomam por base as suas vivências quotidianas, o conceito de inclusão torna-se mais associado à cultura, dignidade, justiça, preconceito, e vontade.

O Núcleo Central de Espanha, permite-nos inferir que, quando os respondentes tomam como base aquilo que eles pensam que a sociedade define por inclusão, eles associam-na às palavras diversidade, igualdade e integração. Quando tomam por base as suas vivências quotidianas, o conceito de inclusão torna-se mais associado à ajuda, colaboração, educação e relação.

Neste sentido, podemos concluir que há um consenso entre os alunos dos países pesquisados de que a inclusão em educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida. Permanecem, no entanto, algumas questões:

(1) Em quase todos os depoimentos recolhidos dos estudantes da Espanha (Córdoba e Sevilha) quando utilizavam a palavra integração, esta não parecia associada à amplitude do processo de inclusão, e sim aos limites do vocabulário da Educação Especial e das suas palavras chave, nomeadamente: necessidades educacionais especiais, incapacidades, etc. Vejamos alguns exemplos:

R. 14 – CÓRDOBA – Ya que con integración y con facilidad las personas con deficiencias pueden ser incluidas en la educación sin ningún problema.

R. 39 – CÓRDOBA – Integración - porque se trata de que los alumnos/as con deficiencias formen parte del aula con otros niños/as sin ellas para que no esten discriminados.

R. 49 – CÓRDOBA – Considero estas palabras como importantes porque en mi opinión para que se consiga una verdadera inclusión en la escuela se deben dar una serie de factores como una integración de las personas con discapacidades que sea plena.

Retomamos nesta secção o objetivo geral (descrever e discutir o panorama dos processos de inclusão/exclusão nas universidades enquanto instituições formadoras de futuros educadores no tocante às suas culturas, políticas e práticas de âmbito nacional e internacional, a partir da promulgação da Declaração Mundial sobre Educação Superior - 1998) da nossa pesquisa para concluir que, em termos dos valores que as políticas inferem, o quadro de inclusão nas universidades pesquisadas é promissor.

Entretanto, quando tomamos como base de análise os variados depoimentos dos futuros professores em formação inicial e as exclusões por que passam na condição de alunos, bem como os seus relatos relativos às maneiras como tais políticas são e/ou não são colocadas em prática, percebemos uma contradição visível e contundente nas realidades investigadas.

Isto leva a crer que as três dimensões de análise aqui propostas, além de se provarem como instrumentos úteis para a compreensão da dialética inclusão/exclusão, também se mostram relevantes para se considerarem aquando de acções de luta contra mecanismos de exclusão nas instituições pesquisadas. Isto porque, o que percebemos como quadro final geral, é que as reformas no plano das políticas (institucionais ou dos sistemas de educação), ainda que promissoras, não podem ser eficazes se não reflectirem culturas coerentes, e se não previrem estratégias, igualmente coerentes, de implementação nas práticas. Tais estratégias, é bom lembrar, devem vir acompanhadas de mecanismos de tutoria, caso contrário, o seu sucesso pode ficar comprometido.

5. BIBLIOGRAFIA

- Declaração Mundial sobre Educação para Todos “Encontro com as necessidades básicas de aprendizagem” Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de Março de 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> (12 de Julho de 2010).
- Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI. Visão e Ação (1998). Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (12 de Julho de 2010).
- Declaração Universal dos Direitos do Humanos (1948). Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm (12 de Julho de 2010).
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1984). Drawing Valid Meaning from

Qualitative Data: Toward a shared craft. Educational Researcher.
New York, 13 (5), 20-29.

Schneider, S. & Schimitt, C. J. (1998): O uso do método comparativo nas
Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*. Porto Alegre, 9, 49- 87.

PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR - CALL FOR PAPERS

O tema central das duas séries de publicações (Cadernos e Manuais Pedagógicos) é a Pedagogia e o processo de ensino e aprendizagem no ensino pós-secundário. O objectivo é promover o sucesso dos estudantes e a eficácia dos docentes, através da difusão de métodos, actividades e estratégias relevantes.

Série de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior

Publicam-se artigos gerais sobre pedagogia e artigos sobre aplicações a domínios e temas específicos. O foco deve ser o ensino superior e o binómio ensino e aprendizagem. São do interesse estudos de caso, exemplos de projectos de sucesso, caracterização de métodos pedagógicos, planos de aulas e orientações práticas. Não serão aceites trabalhos previamente publicados.

» Cadernos: até 4 publicados semestralmente; 2 manuscritos por caderno; 4000-5000 palavras por manuscrito; estilo APA recomendado

Colecção Temática: Manuais Pedagógicos de Educação

Pedagógica

Os Manuais pedagógicos, de natureza monográfica, focam e aprofundam um tema específico, tendo como intenção cobrir a globalidade do tema numa perspectiva aplicada à actividade educativa no ensino superior. Pese embora o rigor conceptual e a fundamentação empírica, estes guias centram-se em práticas facilmente replicadas e adaptadas.

» Manuais pedagógicos: periodicidade irregular; um único manuscrito em cada manual, de dimensão entre 12.000 e 18.000 palavras; estilo APA recomendado

Exemplos de temas

- Aprendizagem e Motivação
- Gestão do comportamento na aula
- Aprendizagem activa
- Ensino e dimensão do grupo
- Promover competências
- Métodos de ensino
- Recursos de ensino e aprendizagem
- Recursos multimédia
- E-learning e blended-learning
- Desenvolvimento curricular
- Avaliação e classificação
- Tutoria e ensino individualizado
- Competências de comunicação
- Ensinar o estudante atípico (internacional, com necessidades especiais, estudantes mais velhos, ensinar à distância,...)
- ...

É bom saber

- Quatro línguas aceites para publicação: Português, Inglês, Francês e Espanhol;
- Dimensão e visibilidade internacional
- Revisão por pares
- Edição online em www.esec.pt/opdes
- A versão em papel das publicações depende da obtenção de fundos e não pode ser garantido que a mesma aconteça na mesma altura que a versão digital.

Série de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior

Colecção Temática: Manuais Pedagógicos de

Educação Pedagógica

Coordenação: Susana Gonçalves

Equipa Editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro e Sofia Silva

Edição de: Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)

email: opdes@esec.pt | ***webpage:*** www.esec.pt/opdes

PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION - CALL FOR PAPERS

The major concerns of this two series (the booklets and the Educational Guides) revolve around the processes of teaching and learning in post secondary education. Methods, activities, strategies and processes that foster the learning process and promote the efficacy of teaching are the core issue in this publication.

Booklet series

Both domain specific and general articles are welcome. Case studies, examples of succeeded projects, the explanation of specific teaching methods, study plans and teaching tips are all interesting examples to include in the articles. These could be original contributions or unpublished congress papers.

- Booklets: up to 4 booklets published twice a year; two manuscripts per booklet, 4000- 5000 words each; APA style recommended

Monographic Series

The Educational Guides, of a monographic nature, focus specific topics and aim to provide faculty with specific guidelines for educational activity.

The contributions must be practice-oriented and although rigorous and informed by scientific evidence, they should include orientations for teaching staff, teaching tips, and strategies or methods easily replicated or adapted.

- Educational Guides: irregular periodicity; one single manuscript of 12.000 to 18.000 words; APA style recommended

Example of topics being covered

- Learning and motivation
- Classroom behavior management
- Active learning
- Teaching and group dimension
- Promoting competencies
- Teaching methods
- Teaching and learning resources
- Multimedia resources
- E-learning and blended-learning
- Curriculum development
- Evaluation and grading
- Tutoring and Individualized teaching
- Communication skills
- Teaching atypical students
(international students, special needs,
older students, distance teaching...)
- ...
- International scope and visibility
- Peer reviewed
- The Booklets and Educational Guides
are all edited online at www.esec.pt/opdes
- Paper versions (already distributed
for some numbers) are dependent on
funds and cannot be guaranteed to be
published at the same time as the online
version

Good to know

- Four languages accepted:
Portuguese, English, French and
Spanish

Collection of booklets Pedagogy in Higher Education

Series of Educational Guides

Coordination and editor-in-chief: Susana Gonçalves

Editorial Board: Susana Gonçalves, Dina Soeiro & Sofia Silva

Published by: Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)/ College of
Education of the Polytechnic Institute of Coimbra

email: opdes@esec.pt | **webpage:** www.esec.pt/opdes

www.esec.pt/opdes

OPDES

Orientações Pedagógicas
para Docentes do
Ensino Superior