

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM PORTUGAL: UM CASO DOS PROFESSORES DE ECONOMIA E CONTABILIDADE

*The initial training of High School teachers in Portugal:
A case of Economics and Accounting teachers*

Emanuel Vasconcelos¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5993-2206>

Belmiro Gil Cabrito²

 <https://orcid.org/0000-0003-0420-5639>

234

RESUMO

Em Portugal, a formação inicial de professores tem seguido diversos modelos de formação sendo que desde sempre, tem tido uma importância fundamental na educação, traçando um caminho uniformizante, na classe docente, no que diz respeito à revelação das metodologias e estratégias em ensino. Esse caminho formativo fornece ao professor um vasto leque de ferramentas pedagógicas que enriquecerão as suas competências educativas e que, inclusivamente, poderá contribuir para desenvolver o gosto em ensinar e, especialmente, o de aprender de um modo contínuo ao longo da sua vida profissional. Neste sentido, o presente artigo descreve o modelo atual de formação inicial de professores do ensino médio (secundário) em Portugal através do retrato de um caso pessoal de aprendizagem na docência tendo por objetivo geral, apresentar uma contribuição para o desenho da formação inicial de professores, do Ensino Médio, no país. Para tal, será exposto um percurso formativo realizado através da frequência no curso de Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Pedagogia Intercultural. Diferenciação Pedagógica. Aprendizagem Cooperativa.

¹ Mestre em Ensino de Economia e Contabilidade no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Docente na área científica de Economia e Gestão no Ensino Profissional Privado português. emanuelvasconcelos@edu.ulisboa.pt.

² Professor Associado Aposentado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. b.cabrito@ie.ulisboa.pt.



ABSTRACT

Currently, teacher education has had a fundamental importance in education, where it outlines a uniform path, in the teaching class, with regard to the revelation of methodologies and strategies in teaching. This formative path provides the teacher with a wide range of pedagogical tools that will enrich the educational skills of the same where, even, he can develop a taste in teaching and, especially, to learn in a continuous way throughout his professional life. In this sense, this article portrays a personal case of learning in teaching where it holds, as a general objective, a contribution to the design of teacher education, in the scope of high school in Portugal. To this end, a training course carried out through the attendance in the Master's degree in Economics and Accounting Teaching, at the Institute of Education of the University of Lisbon, Portugal, will be exposed.

Keywords: Initial teacher training. Intercultural Pedagogy. Pedagogical Differentiation. Cooperative Learning.

Introdução

O presente artigo, “A formação inicial de professores do Ensino Médio em Portugal: um caso dos professores de Economia e Contabilidade” resulta da frequência ao Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa que constituiu um requisito académico necessário para obtenção da habilitação profissional para a docência, no sistema educativo português. Neste sentido, o presente artigo consubstancia um conjunto de vários prolegómenos, que integram uma compilação criteriosa de elementos essenciais à formação de professores no Ensino Médio em Portugal. Em adição, irá ser integrado um capítulo acerca da prática letiva realizada, durante a frequência do Mestrado em Ensino supracitado, bem como todas as potencialidades e constrangimentos inerentes à realização da mesma. À luz do que foi exposto, o presente artigo encontra-se estruturado em duas partes, sendo a primeira alusiva à formação de professores no sistema educativo português, onde irá ser retratado um pouco acerca da importância, da mesma, na qualidade das práticas pedagógicas realizadas no âmbito da função docente. A segunda parte será referente ao caso particular da formação de um dos autores, concretamente a componente da Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada no âmbito da formação para a habilitação profissional na docência no grupo de recrutamento 430 – Economia e Contabilidade, onde irão ser retratadas algumas experiências e estratégias/metodologias de aprendizagens aplicadas em conformidade com a mesma. Por fim, nas considerações finais, irá ser exposta uma pequena reflexão



acerca da formação de professores no sistema educativo português e que possíveis questões poderão ser colocadas para uma consideração futura.

A formação inicial de professores no sistema educativo português

A ação de ensinar deve pressupor e orientar-se para o desenvolvimento da aprendizagem, sendo descrita por Maria do Céu Roldão (2009) como a “ação especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros” (2009, p.55). O ensino está intimamente relacionado com o grau de envolvimento de todos os atores educativos para encontrar soluções que permitam o maior sucesso possível de todos os alunos. Este envolvimento carece de competências pedagógicas, por parte dos professores, que deverão ser desenvolvidas em contexto formativo ao longo da carreira docente, por isso, o “professor passa a ser um elemento determinante na medida em que se envolva na aprendizagem, deixando de ser aquele que apenas ensina para passar a ser também um aprendiz e promotor da aprendizagem” (RODRIGUES, 2018, p.135). A formação de professores procurará responder a essas mesmas necessidades pedagógicas tornando-se, assim, “uma condição indispensável para o desempenho da atividade docente” (ME, 2014). No entanto, é importante reafirmar que não existem formações que transmitam, aos docentes, as estratégias e metodologias educativas que permitirão encontrar uma resposta a todos os problemas inerentes à prática letiva, pois todos os alunos são diferentes e detêm necessidades pedagógicas distintas. Portanto, nesta base, “o melhor caminho é continuar com questões por responder, mas sempre à procura da sua resposta” (VIEIRA; VIEIRA, 2005, p.129).

236

A formação de professores, no sistema educativo português, pode ser observada perante vários prismas. Dois dos mais importantes remetem-nos para, numa primeira instância, a formação inicial dos professores e, posteriormente, para a formação contínua. A formação inicial dos professores permitirá a atribuição da habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento orientados para cada disciplina, por exemplo, o grupo de recrutamento de Matemática lecionada no ensino médio, em Portugal, detém o código n.º 500 e o grupo de recrutamento de Economia e Contabilidade tem o código n.º 430. Esta habilitação profissional permite aos docentes a integração



na carreira docente e requer a posse do grau de mestre na área correspondente onde permitirá um desenvolvimento dos

“conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade. na formação contínua visa a “melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema de educação.” (ME, 2014, 2821)

A formação inicial de professores em Portugal tem obedecido a diversos modelos de formação, nas últimas décadas, uns mais centralizados na Escola, outros, na instituição de ensino superior. Até ao atual modelo, que decor da adoção do clausulado na Declaração de Bolonha sobre o Ensino Superior ratificada pelo Estado Português, a formação inicial de professores do ensino médio com vista à obtenção da profissionalização exigia sempre o nível académico de licenciatura (5 anos de ensino superior universitário). O percurso dos candidatos a professor era diferente consoante a área científica de formação. Nas áreas das humanidades, matemática, física, química e ciências naturais, os cinco anos de ensino superior universitário eram divididos em 2 segmentos: nos três primeiros anos, a vertente científica era predominante existindo alguns seminários e disciplinas da área da educação; nos dois últimos anos, predominava a vertente educativa, com diversas disciplinas e seminários nos campos da didática, pedagogia, desenvolvimento curricular e prática letiva. Ao mesmo tempo, os candidatos a professor faziam estágio numa escola lecionando turmas reais. Era a vertente: ramo educacional.

Nas outras áreas científicas que não detinham o ramo educacional, cursos “não vocacionados” para a docência, como a gestão, a economia, a contabilidade, as artes performativas, a informática, as TIC, ou no caso de candidatos a professor que tinham terminado a licenciatura científica e só mais tarde decidiram enveredar pela carreira docente, os candidatos à docência tinham de possuir a licenciatura na área científica (5 anos de ensino superior universitário) que constituía a “habilitação própria para a docência” e, depois, fazer um estágio de dois anos a lecionar como professor provisório com horário completo e salário de professor provisório numa escola secundária, seguido da avaliação por parte do Conselho Pedagógico da Escola e do professor supervisor do candidato. Era um modelo centrado na escola: tudo se passava na escola – a observação de aulas lecionadas pelo responsável pela orientação e supervisão, a prática letiva, a supervisão, a observação de aulas por parte do



professor supervisor. Este modelo, que vigorou nos anos 1980/1990, era designado por “formação em exercício” tendo dado lugar, no início do século XXI, ao modelo da “formação em serviço” que combinava prática letiva com aprendizagem das ciências da educação.

Neste modelo de formação em serviço, o candidato a professor tinha de possuir uma licenciatura na área científica (5 anos de ensino superior universitário) e de frequentar, com êxito, durante um ano letivo, disciplinas das áreas das ciências da educação (pedagogia, didática, tecnologia educativa, desenvolvimento curricular, sociologia da educação, psicologia da educação, epistemologia da educação, entre outras) numa faculdade de psicologia e de ciências durante um ano letivo, com supervisão pedagógica e vencimento mensal. Em qualquer destes modelos, findo o período de formação, os candidatos a docentes encontravam-se na situação de “professores profissionalizados”, com a possibilidade de concorrerem no concurso anual de professores a uma qualquer vaga da sua especialidade numa escola secundária do país e, uma vez colocados, integrarem a carreira docente a progredirem em conformidade com a legislação.

Não obstante, torna-se importante afirmar que a habilitação profissional não era, nem é no modelo atual, um requisito obrigatório para que alguém lecionasse na sua área de especialidade. A posse de uma licenciatura na área científica de docência (desde 2008 que a obtenção do grau de licenciado passou a exigir, apenas, 3 anos de ensino superior universitário) é suficiente para lecionar e integrar a oferta de escola em qualquer zona do país pois, obedecendo, obviamente, às diretrizes homologadas pelo Ministério da Educação português. No entanto, esta habilitação própria é limitada pois não permite a integração na carreira docente nem facultava a possibilidade de candidatura, no concurso nacional de professores, para preenchimento de vagas abertas nas escolas portuguesas. Na prática, os portadores desta certificação profissional não são, verdadeiramente, professores e são contratados, anualmente, por vezes na condição de “especialistas”, uma situação a que correspondem menos direitos do que os detidos pelos professores, nomeadamente no que respeita a salários e vínculos à profissão.

Atualmente, após a ratificação da Declaração de Bolonha o modelo de formação inicial de professores é diferente e ajusta-se à própria estrutura do ensino superior decorrente daquela Declaração.



Desde a ratificação da Declaração de Bolonha que o ensino superior se estrutura em 3 ciclos (1º ciclo – 3 anos e concede um diploma de graduação também designado de licenciatura; 2º ciclo – 2 anos, e confere o diploma de mestre; 3º ciclo – 4 anos e confere o diploma de doutor) e o modelo de formação inicial de professores mudou em conformidade. Presentemente, o candidato à docência tem de possuir a graduação na sua área científica de intervenção e o mestrado em ensino nessa área científica. O acesso ao curso de mestrado exige que os candidatos sejam aprovados num exame de Português e, após entrevista e análise curricular, são selecionados. O curso de mestrado tem a duração de dois anos e articula, durante 4 semestres, formação na escola (conhecimento da escola e dos aspetos administrativos e de gestão, observação de aulas lecionadas pelo professor supervisor da escola – o “professor cooperante” - e por um representante da universidade e, nos últimos dois semestres, lecionação de 6 a 10 aulas com supervisão por parte do professor cooperante e pelo representante da universidade) com a frequência, com êxito, de disciplinas da área da didática, pedagogia, desenvolvimento curricular, das TIC, da didática específica, na universidade. O grau de mestre em ensino numa dada área específica é obtido, finalmente, após defesa em provas públicas e respetiva aprovação do Relatório de Ensino da Prática Supervisionada, onde o mestrando revela o trabalho realizado ao longo dos dois anos na escola onde estagiou (unidades Introdução à Prática Profissional I, II, III e IV), justifica as propostas de trabalho que apresentou, descreve e analisa as aulas que lecionou e reflete sobre a sua prática. O presente artigo pretende desvelar, exatamente, o trabalho realizado por um dos autores, que foi mestrando do Curso de Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa nos anos 2020/2022 e que defendeu o seu Relatório no início do mês de julho de 2022. A personalização do discurso na segunda parte deste artigo explica-se, justamente, por resultar de um processo reflexivo em torno da prática por parte de um ator do curso de mestrado referido.

239

No que concerne à formação contínua dos professores, esta servirá “como um elemento estrutural na melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema de educação”.³ Neste sentido, torna-se crucial valorizar “a formação que os docentes realizem, em consonância com as disciplinas que lecionam ou com as funções que exercem, incluindo naquelas dimensões a formação realizada, sempre que a mesma tenha uma relação direta com os conteúdos inerentes às funções que desempenha” (ME, 2019, p. 2549). No entanto, ambas as tipologias de formação são importantes no



sentido de deterem papéis como agentes de mudança pois, como refere o Professor José Pacheco, antigo Presidente do Conselho Diretivo da Escola da Ponte, Santo Tirso, Porto, “temos alunos do século XXI, com professores do século XX, a trabalhar como no século XIX” (PACHECO, 2021). Esta afirmação transmite uma provocação à forma como a escola e, em particular, as metodologias de ensino têm sido empregues, atualmente, no sistema de ensino português. No que diz respeito aos alunos, é inquestionável o facto de que, os mesmos, são diferentes dos estudantes que frequentavam a escola há vinte anos, quer nos seus interesses e estilos de vida, como também, nos valores culturais (COSTA, 2009). Face ao fenómeno da globalização o mundo tem sofrido alterações o que faz com que uma necessidade de reforma, no ensino português, se torne gritante. Portanto, após esta pequena reflexão, torna-se evidente que “aquele professor detentor do conhecimento, cujo papel é o de meramente transmitir os saberes acumulados pela humanidade, cai por terra, dando espaço ao orientador da construção do conhecimento por parte do aluno” (DIAS, 2010, p.57). Como pode o professor descobrir estratégias uniformizantes que respondam às necessidades pedagógicas dos seus alunos se, os mesmos, são distintos uns dos outros? Como colmatar as dificuldades de todos os alunos, se os seus ritmos de aprendizagem são absolutamente distintos? Onde e como o docente pode desenvolver as suas competências educativas dentro da sala de aula? Estas questões poderão ser respondidas através de uma formação docente eficiente e orientada para as necessidades pedagógicas dos estudantes e, neste sentido, remete-se para a experiência vivida por um dos autores enquanto estudante do Mestrado em Ensino em Economia e Contabilidade.

240

Um caso dos professores de Economia e Contabilidade

Neste subcapítulo irá ser retratado o que foi o percurso académico orientado para a docência no grupo de recrutamento n.º 430 – Economia e Contabilidade, por um dos autores. Visto que, como está supracitado, a habilitação profissional detém um carácter obrigatório para a integração na carreira docente e na inserção nos concursos nacionais de oferta de escola, torna-se necessário a qualquer professor que pretenda lecionar em Portugal que procure mestrados em ensino, para cumprir com os requisitos necessários para a docência. No meu caso em particular, a procura deste tipo de mestrado deteve um objetivo mais profundo. Para além da obrigatoriedade do mesmo, a procura levou-me ao



encontro de uma formação para a docência que permitisse dar respostas às minhas necessidades pedagógicas pois, sendo um professor principiante, era absolutamente crucial obter um reforço positivo para as minhas funções profissionais. Essa procura levou-me ao encontro do Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. A duração do mestrado era de dois anos sendo que, um deles, seria vocacionado para a prática letiva supervisionada, que será retratado de seguida, por um/a professor/a experiente no grupo de recrutamento inerente à formação para a docência, o professor cooperante. O mestrado em questão é rico em unidades curriculares que permitem o desenvolvimento pedagógico dos mestrandos, sendo composto por disciplinas no campo da didática, da psicologia da educação, da história da educação e da sociologia.

No que concerne à minha formação como professor, a mesma, levou-me à prática letiva num agrupamento de escolas que se localiza no concelho de Vila Nova de Gaia, no distrito do Porto, Portugal. O contexto socioeconómico, neste agrupamento é significativamente diversificado, onde se partilham, inclusivamente, culturas e nacionalidades distintas entre os residentes das áreas envolventes à escola. Foi neste contexto que conheci a minha turma cooperante onde, em conformidade com a supervisão da professora cooperante, se realizou toda a prática letiva com a exposição de temáticas direcionadas para a docência, na disciplina de Economia A, disciplina lecionada na 10^a série (10^o ano do ensino básico e secundário) e com a utilização de estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação que correspondessem às necessidades educativas e pedagógicas dos alunos da turma. A turma consubstanciada no presente artigo era muito rica em diversidade étnica e cultural, onde existia 1 aluno indiano, 2 alunos angolanos, 7 alunos portugueses, 1 aluno guineense e 6 alunos brasileiros. Neste sentido a turma encontrava-se no 10.^o ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas e era composta por 17 alunos, 6 raparigas e 11 rapazes. As idades dos alunos eram distintas, sendo que existiam 11 alunos com 15 anos, 3 alunos com 16 anos, 2 alunas com 17 anos e 1 aluno com 18 anos.

Figura n.º1 – A turma cooperante.



Fonte: Autoria própria.

Face às características multilinguísticas e culturais da turma cooperante, foi necessário encontrar um plano de intervenção que correspondesse às necessidades pedagógicas da mesma. Para tal, tornou-se crucial procurar uma estratégia de aprendizagem onde se organiza e se combina, no tempo e no espaço, os recursos, técnicas, materiais, atividades de ensino e de aprendizagem, de forma que os alunos aprendam (GASPAR; ROLDÃO, 2007). Este plano de ação deve, consequentemente, ser bem estruturado e organizado para que ocorram as tão desejáveis aprendizagens significativas por parte dos alunos e que, os mesmos, se sintam motivados dentro da sala de aula. Ora, para tal acontecer, é necessário que a estratégia de ensino-aprendizagem detenha uma configuração eficiente e adequada ao público-alvo a que se destina, pois “o que está em jogo é desenvolver a ação de ensinar em cada contexto de modo “apropriado” à situação no sentido de maximizar o sucesso de quem aprende, todos e cada um, face a um conteúdo curricular qualquer” (ROLDÃO, 2013, p.113). Para isso impõe-se analisar, escolher, ajustar, diferenciar para que se atinja com mais eficácia e melhor qualidade a aprendizagem curricular pretendida. Resta-nos então perceber que antes de descortinar uma possível



estratégia devemos colocar as seguintes questões: O que quero que os alunos aprendam? O que quero que façam? Como o vou organizar e administrar? (HAIGH, 2010).

Estas questões vão conduzir o docente ao desenho da melhor estratégia possível para os seus alunos, o que irá fazer com que as aulas se tornem mais ajustadas às características da turma. Uma estratégia de ensino adequada gera uma aula bem-sucedida, onde tudo é valorizado, pois “a interação pedagógica é muito mais do que a transmissão verbal. No momento em que acontece, “a aula torna presentes origens, percursos e contextos tão díspares quanto as vidas de professores e de alunos” (LOPES, 2020, p.35). Visto que a turma cooperante era composta por uma panóplia de alunos com nacionalidades distintas (Angola, Brasil, Índia, Guiné-Bissau e Portugal) foi adequado considerar uma estratégia que conduzisse os mesmos a partilharem as suas culturas e, desta forma, as aulas de Economia A se tornassem em algo mais profundo e motivador para aprender. Neste sentido e após uma revisão bibliográfica foi encontrada a temática da Pedagogia Intercultural.

A Pedagogia Intercultural estuda a prática educativa considerando as diferenças culturais dos alunos como foco da reflexão ou indagação pedagógicas propondo-se, assim, a dar respostas positivas a estas diversidades culturais (AGUADO, 2003). Em conformidade com este tipo de pedagogia tornou-se evidente que, no sentido de aplicação da mesma, existia a necessidade da utilização de uma metodologia de ensino-aprendizagem que fosse mais ajustada a esta mesma estratégia. Neste sentido, a metodologia adotada deteve um caráter ativo e centrado nos alunos que, acima de tudo, os fizessem construir a sua própria aprendizagem, desta feita, a aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa “é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (LOPES; SILVA, 2009, p.4). A aprendizagem cooperativa harmoniza-se com a Pedagogia Intercultural, pois conduz a “um modelo que ajuda a promover uma maior tolerância pelas diferenças, a ensinar importantes competências sociais e de grupo e a melhorar a realização académica” (ARENDS, 2008, p.372). Neste prisma, a aprendizagem cooperativa irá envolver uma “sinergia e assume que, de alguma maneira, o todo é maior do que a soma das partes individuais, de modo que aprender, desenvolvendo um trabalho cooperativamente, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem solitária” (LOPES; SILVA, 2009, p.4).



A Pedagogia Intercultural sendo ajustada à turma cooperante, pela sua diversidade cultural, fez com que, a mesma, poderia ser utilizada como estratégia de aprendizagem. Toda a estratégia foi construída em torno de criação de recursos pedagógicos interculturais, como atividades, apresentações em formato "PowerPoint", jogos didáticos, entre outros. Posteriormente e definida a estratégia, que carece de um bom conhecimento do público-alvo a que se destina, é aconselhável iniciar o percurso partindo da abordagem mais simples, avançando um passo de cada vez (HAIGH, 2010). Desta forma, os alunos foram interrogados acerca da possibilidade da realização de algumas atividades interculturais e, face ao entusiasmo dos mesmos, as aulas foram, pouco a pouco, encaminhadas para o cumprimento desse objetivo e, obviamente, todos os recursos pedagógicos foram construídos para o efeito.

Neste sentido, os recursos pedagógicos explanados no presente subcapítulo ir-se-ão desmembrar em duas partes distintas. Por um lado, foram desenvolvidos recursos pedagógicos digitais e, por outro, foram construídos recursos pedagógicos tradicionais. A correlação entre ambos é evidente, pois existirá uma espécie de simbiose entre todos os recursos, onde um estará dependente do outro e vice-versa, ou seja, para os alunos usufruírem de um recurso pedagógico tradicional necessitarão de informação proporcionada por um recurso pedagógico digital e vice-versa. Atualmente, pode-se concordar que o uso das denominadas tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm tido um papel fundamental no dia-a-dia da sociedade em geral. No processo de ensino-aprendizagem-avaliação, as TIC detêm um suporte muito significativo, de tal forma, que "os professores têm de estar ao corrente das mudanças tecnológicas e continuar a actualizar as suas competências para utilizar a tecnologia" (ARENDS, 2008, p.499). Não obstante, não se pode ter a veleidade de considerar os recursos pedagógicos digitais como as únicas ferramentas a serem utilizadas pois "as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) não são a panaceia para os principais problemas e desafios que se colocam à educação (PAIVA, 2007, p.23). Um equilíbrio entre ambos sempre me pareceu o mais ajustado de modo a obter um feedback positivo por parte dos alunos da turma cooperante, pois sem o mesmo "pura e simplesmente, não há avaliação pedagógica, cujo propósito é apoiar e orientar as aprendizagens" (FERNANDES, 2020, p. 12).

À luz do que se encontra supracitado os recursos pedagógicos adotados foram os seguintes:

Recursos pedagógicos digitais.

- a) *PowerPoint*;
- b) *Mentimeter*;
- c) *Google Classroom*;
- d) *Kahoot!*;
- e) *Thinglink*;
- f) *Zoom*.

Recursos pedagógicos tradicionais.

- a) O caderno diário;
- b) O manual escolar;
- c) Jogo didático "Quem quer ser economista?";
- d) Notas-espécime;
- e) O debate;
- f) O questionamento;
- g) O teste sumativo;
- h) Grelha de observação direta.

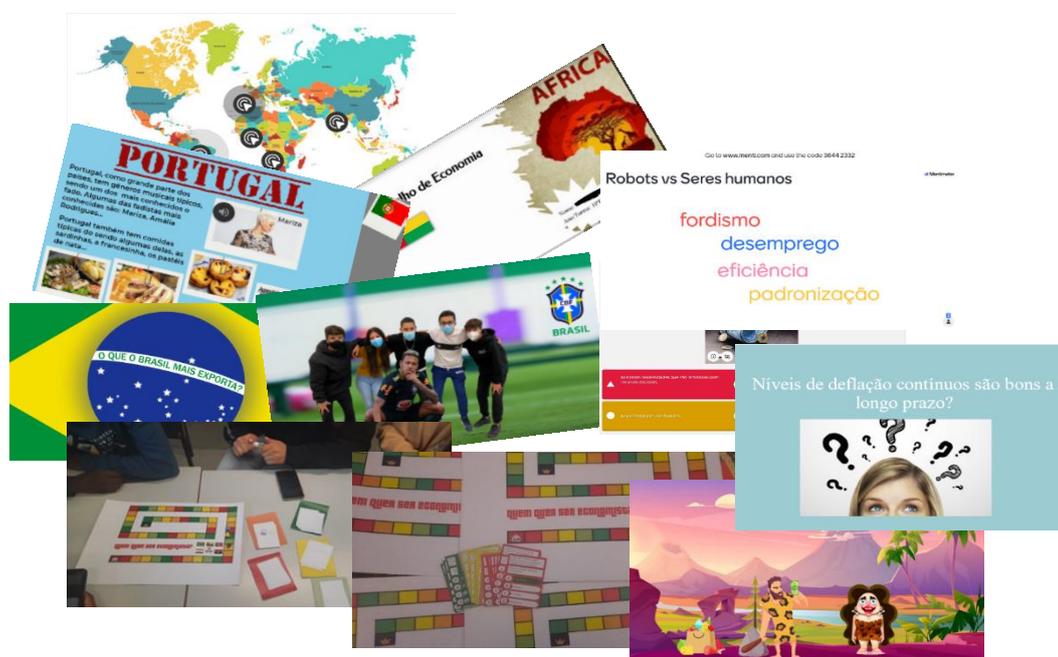
Dentro campo dos recursos pedagógicos digitais foi interessante utilizar o *PowerPoint* que serviu como principal meio expositivo dos conteúdos abordados nas aulas, onde na composição dos *slides* constavam apresentações de dados estatísticos dos diversos países-natal dos alunos da turma cooperante e, inclusivamente, constavam *link's* de acesso às atividades propostas na sala de aula como, por exemplo, os jogos didáticos digitais em formato *Kahoot!* e os debates realizados através da plataforma *Mentimeter*, entre outros. É importante referir, também, que no caso de um aluno que

não conseguia compreender a língua portuguesa, foram impressas as apresentações traduzidas em inglês para, assim, o aluno conseguir acompanhar os conteúdos abordados na aula.

Quanto aos restantes recursos pedagógicos é pertinente enaltecer a utilização do *Thinglink* como uma ferramenta muito útil na concepção de imagens interativas e que serviu de base para a construção da atividade do “mapa conceptual”. Outro recurso é o *Zoom* que serviu como um na simples construtor do vídeo “As trocas diretas e as trocas indiretas”. Dos recursos pedagógicos tradicionais enalteço a construção do jogo didático “Quem quer ser economista?”. As notas espécime onde os alunos puderam recordar e partilhar a moeda da sua própria nacionalidade e, por fim, o teste sumativo como um dos diversos instrumentos utilizados para averiguar o conhecimento adquirido por parte dos alunos da turma cooperante. O *layout* dos recursos construídos consegue-se observar na figura n.º2 e, para um aprofundamento acerca de toda a prática de ensino supervisionada, poderá consultar-se o repositório³ do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

246

Figura 2. Algumas imagens das atividades desenvolvidas com os alunos da turma cooperante .



Fonte: Autoria própria.



Considerações Finais

A educação é a pedra-basilar que sustem o desenvolvimento cognitivo e socioeconómico daqueles que esboçam, a longo prazo, os seus sonhos e projetos de vida. Visto que Portugal é uma nação que vive com “comunidades que são caracterizadas pela existência de uma diversidade de povos, com culturas diferentes, gerada pela imigração à procura de melhores condições de vida e, muito recentemente, pelo acolhimento de refugiados, que fogem dos países em guerra” (MARTINS, 2017, p.13) torna-se crucial encontrar estratégias que visam a adaptação dos mesmos ao sistema de ensino português. Face a esta observância torna-se pertinente ir ao encontro deste “cenário de miscigenação de culturas, etnias, línguas e códigos de comunicação” (RODRIGUES, 2012, p.67) que se poderá obter através de uma formação de professores bem estruturada e eficiente. A Prática de Ensino Supervisionada, realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade, contribuiu não só para uma aprendizagem individual construtivista pessoal, como também, teve um impacto apaixonante para o meu exercício diário de funções como docente onde, inclusivamente, pude reutilizar os recursos construídos destinados à turma cooperante, para os alunos da minha escola pois admito que, hodiernamente, todas as minhas turmas têm elementos provenientes de outras nacionalidades. Com esta reflexão, pode-se afirmar que a prática de ensino supervisionada permite não só um desenvolvimento académico e curricular, como também, um desenvolvimento profissional (REIS, 2011). Para explorar a oportunidade referenciada e, desta forma, poder implementar a Pedagogia Intercultural nas aulas supervisionadas foi necessário construir e executar diversos recursos pedagógicos que permitiram integrar os alunos provenientes de nacionalidades distintas, no processo de aprendizagem através da partilha de culturas. Esta partilha exigiu a conceção de práticas pedagogicamente comprovadas e potenciadoras da motivação dos alunos, destacando-se, aqui o uso de jogos didáticos e de outras atividades interculturais pois estas permitiram uma relação pedagógica afetiva de base democrática e sustentam-se no trabalho colaborativo e cooperativo em comunidade de aprendizagem (RODRIGUES; CERDEIRA, 2017).

247

De notar que, quanto às potencialidades da formação de professores, pode haver margem para envolver a comunidade educativa com a divulgação de propostas realizadas pelos pais e pelos alunos no sentido de melhorias para a atividade docente e, assim, haver uma espécie de exemplo para o



desenvolvimento das competências pedagógicas dos demais professores que se debatem quotidianamente com classes heterogêneas, nomeadamente com alunos portadores de grandes diferenças e origens socioeconómicas, culturais e territoriais e a cujas necessidades os professores têm de ser capazes de responder.

A formação que o curso de mestrado oportunizou consubstanciou, enquanto professor, uma vertente investigativa e pedagógica que não só acrescentou qualidade à minha prática docente, como também, “abriu horizontes” de receptividade a novos pontos de vista intensificando o meu lado apaixonado pela perspectiva humanista da docência, pois é através da mesma que o professor se torna sensível às necessidades educativas dos seus alunos e, conseqüentemente, à delineação de estratégias que serão impactantes no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

Debater a formação de professores, nomeadamente a formação inicial, não é fácil, dada a complexidade que caracteriza o fenómeno educativo. Todavia, consideramos que a autonomia que o Curso de Mestrado em Ensino da Economia e da Contabilidade disponibiliza para os mestrandos é um verdadeiro instrumento de aprendizagem ativa que os predispõe para a reflexão futura sobre como preparar os novos professores, quais as competências educativas que, os alunos do século XXI procuram nos docentes, como articular a satisfação das necessidades pedagógicas dos alunos com as aspirações e desenvolvimento dos docentes.

Todavia, cumpre acrescentar que o modelo atual de formação inicial dos professores do ensino médio poderia ser melhorado, pelo menos em dois níveis:

- alargamento do tempo de lecionação supervisionada por parte dos mestrandos, o que permitiria mais experimentação e consolidação da percepção do que é ser professor decorrentes de mais tempo de prática e de mais debate com os demais atores (alunos/as, professor/a cooperante, escola e representante da instituição universitária), com os benefícios decorrentes desse processo; este é, certamente, a componente menos positiva do mestrado e que difere de forma substancial dos anteriores modelos de formação inicial de professores que foram utilizados em Portugal e que concediam à prática letiva um período de tempo significativo;



- em conformidade com esse alargamento, o tempo de trabalho na escola deveria/poderia ser considerado um tempo de “estágio profissional” e, como tal, devidamente remunerado;

- concessão ao/à professor/a cooperante de algum benefício, nomeadamente redução do tempo normal de serviço o qual seria utilizado quer para a reorganização do seu trabalho com a turma quer em seminários com os/mestrandos/as. Nas circunstâncias atuais, o trabalho do/da professor/a cooperante é completamente voluntário o que implica o dispêndio de um esforço que apenas é reconhecido pelos candidatos a docente e pela instituição universitária com um “mero” agradecimento, sendo imperioso a publicação de um “Estatuto do Professor/a Cooperante”.

Referências

AGUADO, T. **Pedagogia Intercultural**. Nova Iorque: McGraw Hill, 2003.

ARENDS, R. **Aprender a ensinar**. Nova Iorque: McGraw Hill, 2008.

COSTA, F. Um breve olhar sobre a relação entre as tecnologias digitais e o currículo no início do séc. XXI. In **VI Conferência Internacional de TIC na Educação. Challenges 2009**. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2009.

DIAS, R. Tecnologias digitais e currículo: possibilidades na era da ubiquidade. In **Novas gerações, novo fazer educacional**. Juiz de Fora: Faculdade Metodista Granbery, de Juiz de Fora (MG), da UAB/NEAD/UFJF e do Departamento de Políticas de Formação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (MG), 2010.

<https://www.metodista.br/revistas/revistascogeime/index.php/COGEIME/article/viewFile/72/72>

DECRETO-LEI n.º 54/2018 de 6 de julho Ministério da Educação. Diário da República: 1.ª Série — N.º 129 — 6 de julho de 2018. Acedido a 03 de maio de 2022. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.

FERNANDES, D. Quem avalia tem de se assumir como um pedagogo. In *A página da educação*. Porto: Profedições, 2020.

GASPAR, I.; ROLDÃO, M.C. **Elementos do Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

HAIGH, A. **A arte de ensinar – grandes ideias, regras simples**. Lisboa: Academia do Livro – Leya, 2010.



MARTINS, S. **Na mira do sucesso – Estratégias de combate ao insucesso escolar de alunos estrangeiros.** [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de formação de adultos]. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2017.
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/29882>

LOPES, J. Identidade: professor. In **A página da educação.** Porto: Profedições, 2020.

LOPES, J.; SILVA, H.S. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor.** Campo Grande: Lide, 2009.

PACHECO, J. (Setembro 10). **Se a escola não mudar os professores vão ser substituídos por robôs.** Lisboa: Jornal de Notícias, 2021.

PAIVA, J. **O fascínio de ser professor.** Lisboa: Texto Editores, 2007.

REIS, P. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente.** Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.

RODRIGUES, A. L. **O papel das novas tecnologias para a aprendizagem autónoma e a criação de conhecimento com base em pedagogias construtivistas na disciplina de economia A.** [Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade não publicado]. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2012.

250

RODRIGUES, A.L. A formação ativa no ensino das Ciências Económicas e Sociais em Portugal. In **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais,** Lisboa: Instituto da Educação, 2018.

RODRIGUES, A. L., & CERDEIRA, L. **Novas metodologias na didática da economia e contabilidade – Caso do mestrado em ensino português.** Lisboa: Revista Educação em Questão, 2017. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/34146>.

ROLDÃO, M. C. **Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor.** Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

ROLDÃO, M. C. Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In **Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas.** Porto: Faculdade de Educação e Psicologia de Católica do Porto, 2013.

VIEIRA, R. M., & VIEIRA, C. **Estratégias de ensino/Aprendizagem.** Lisboa: Instituto Piaget, 2005.