



ISSN: 2603-9982

Pereira Gonçalves, A. y López Esteban, C. (2026). Articulação curricular como contributo para a Inclusão: desafios e oportunidades. *Matemáticas, Educación y Sociedad*, 9(2), 1-12

ARTICULAÇÃO CURRICULAR COMO CONTRIBUTO PARA A INCLUSÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

António Pereira Gonçalves, Universidad Salamanca, España

Carmen López Esteban, Universidad de Salamanca, España

Resumo

No ensino superior garantir inclusão é uma missão complexa, mas fundamental na atualidade. Esta requer práticas pedagógicas desafiantes com recurso a metodologias ativas de forma a proporcionar uma verdadeira inclusão. Este trabalho, faz parte de uma investigação de doutoramento sobre a inclusão de alunos com autismo, pelo que testamos a articulação curricular como promotor de inclusão no Ensino Superior. O projeto uniu todas as unidades curriculares do segundo semestre num único processo de avaliação. A ideia foi criar pontes entre áreas do conhecimento, estimulando tanto professores quanto estudantes a trabalharem em conjunto. Esta abordagem pode ser uma ferramenta para tornar o ensino superior mais inclusivo. Os resultados evidenciam melhorias na motivação, no trabalho em grupo, na gestão do tempo, na organização e nas aprendizagens dos estudantes, bem como o fortalecimento das relações entre docentes.

Palavras-chave : inclusão, articulação curricular, pedagogia, didática.

Curricular Articulation as a Contribution to Inclusion: Challenges and Opportunities

Abstract

Ensuring inclusion in higher education is currently a complex yet essential mission. It requires challenging pedagogical practices and the use of active methodologies in order to promote genuine inclusion. This study is part of a doctoral research project on the inclusion of students with autism and explores curricular articulation as a strategy for promoting inclusion in higher education. The project brought together all curricular units of the second semester into a single assessment process. The main objective was to create connections between different areas of knowledge, encouraging both teachers and students to work collaboratively. This approach may represent an important tool for making higher education more inclusive. The results show improvements in students' motivation, group work, time management, organisation and learning, as well as the strengthening of relationships among teachers.

Keywords: inclusion, curricular articulation, pedagogy, didactics.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o ensino superior é acessível a todas as pessoas, o que promove a qualidade de vida e a inclusão. Certo é que as pessoas com autismo têm oportunidade de frequentar o ensino superior, uma vez que, com o avanço da ciência, das escolas e da sociedade, este passa a ser um percurso acessível a todos. Esta situação coloca grandes desafios aos professores, que precisam inovar e recorrer a estratégias didáticas e a recursos tecnológicos como fatores distintivos e promotores da inclusão destes estudantes. Para a inclusão, são necessários apoios e a articulação entre os diferentes docentes para definirem estratégias conjuntas de intervenção, de forma a contribuir positivamente para o sucesso desta formação. Para promover a inclusão dos estudantes com autismo os docentes universitários precisam de recorrer a diferentes estratégias pedagógicas e didáticas. A definição conceptual de pedagogia e didática para melhor diferenciar e compreender estes conceitos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem. A didática tem sido definida como a teoria do ensinar (Franco & Vieira, 2019) a didática tem pertinência com o processo ensino-aprendizagem, por favorecer o desenvolvimento das atividades cognitivas e, conseqüente aquisição do conhecimento (Leite et al., 2023) os autores destacam ainda que em contexto de ensino superior, “somente dominar o conteúdo das disciplinas não é o mais importante e que é fundamental praticar os métodos didáticos adequados e contextualizados para facilitar o processo ensino-aprendizagem”. A pedagogia, define-se como ciência que se debruça sobre o fenómeno educativo (Araújo et al., 2017), numa lógica de conferir o fundamento e a legitimidade à prática docente (Moraes et al., 2017, citados por (Franco & Vieira, 2019). A pedagogia e a didática apesar de distintas estão interligadas, ambas proporcionam a base teórica para a prática docente centrada na aprendizagem dos estudantes, (Araújo, 2017). As estratégias didático-pedagógicas referem-se aos métodos, técnicas e abordagens utilizadas pelos professores para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

As metodologias de ensino são utilizadas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e envolvem de forma sistemática e organizada a maneira como o conteúdo é apresentado, bem como as atividades propostas aos estudantes, a interação em sala de aula e demais fatores importantes para o processo de desenvolvimento do estudante (Marques & Cunha, 2022). A educação no Ensino Superior enfrenta o desafio de preparar os estudantes para uma sociedade em constante mudança e não apenas para o mercado de trabalho atual em que as metodologias ativas surgem como uma alternativa promissora para transformar a sala de aula num ambiente dinâmico e envolvente, onde os estudantes assumem um papel de protagonismo na construção do seu conhecimento. Certo é que os estudantes não terão na maioria das vezes a autonomia necessária, mas a escolha da metodologia de ensino é crucial para o sucesso do processo educativo. Segundo Marques e Cunha (2022), as metodologias referem-se às abordagens organizadas e sistemáticas que orientam a prática do docente como um todo, desde o planeamento até a avaliação do ensino e da aprendizagem. Entre as diversas opções disponíveis, as metodologias ativas destacam-se pela sua capacidade de desenvolverem a capacidade de aprendizagem autónoma nos estudantes, por formarem valores e atitudes que vão de encontro aos desafios da sociedade contemporânea por promover competências pessoais como desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, preparando os estudantes para os desafios da vida real, nomeadamente os estudantes de enfermagem (Berbel, 2011, p.26-29).

As metodologias ativas baseiam-se em processos interativos de conhecimento, análise, pesquisa e tomada de decisões, tanto individuais quanto coletivas (Marques & Cunha, 2022), promovem a aprendizagem pela ação permitindo que os estudantes coloquem em

prática os seus conhecimentos e construam o saber a partir das experiências vividas, (Dewey, 1938, citado por Marques & Cunha, 2022), as autoras defendem ainda que incentivam o compromisso dos estudantes na resolução de problemas reais e relevantes para sua área de estudo utilizando a problematização como estratégia fundamental para estimular a reflexão crítica e a re-significação de conhecimentos (Freire, 1979, citado por Marques & Cunha, 2022), as metodologias ativas visam preparar os estudantes para o exercício profissional futuro, promovendo sua autonomia na tomada de decisões e na resolução de problemas. O docente surge aqui como mediador na aplicação de metodologias ativas, orientando e conduzindo os estudantes durante o processo de aprendizagem. Compete-lhe, com empatia e respeito criar um ambiente de aprendizagem segura, respeitando a individualidade e as necessidades dos estudantes, sem imposições ou juízos de valor. É importante ressaltar que a implementação de metodologias ativas exige planeamento, organização e compromisso de todos os envolvidos: docentes, estudantes e instituições.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

O papel da formação como promotor da inclusão

A educação e a formação desempenham um papel central na redução das desigualdades sociais. O acesso equitativo à educação de qualidade é um dos principais motores para a mobilidade social ascendente. Através da formação, os indivíduos podem adquirir as competências necessárias para melhorar as suas condições de vida e quebrar o ciclo de pobreza que afeta muitas famílias.

De acordo com a UNESCO (2017), a educação é um direito humano fundamental e uma ferramenta poderosa para promover a justiça social. Programas educativos inclusivos que atendam às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles de contextos desfavorecidos, são essenciais para garantir que ninguém fique para trás. Nesta linha, a formação torna-se relevante para a construção de uma sociedade mais equitativa e coesa onde todos têm a oportunidade de participar plenamente na vida económica, social e cultural.

Nos desafios do mundo contemporâneo a formação assume cada vez mais um papel fundamental no processo de desenvolvimento e de inclusão dos adolescentes e dos jovens, não ficando impunes os contextos formativos de ensino superior. Cabe, assim, compreender que os processos formativos de nível superior enfrentam atualmente inúmeros desafios, entre os quais se destacam a necessidade de promover a inclusão e a equidade. Numa era pautada pela globalização, pela competição e pela diversidade, as instituições de ensino superior devem procurar desenvolver respostas formativas atendendo e respeitando as características dos estudantes ao mesmo tempo que se adaptam às necessidades do mercado. Nesta perspectiva os desafios destas instituições são cada vez maiores e a premissa da sua intervenção deve centrar-se no estudante e proporcionar-lhe, para além do desenvolvimento das competências académicas, o desenvolvimento das competências pessoais e sociais contribuindo para a inclusão.

A inclusão no ensino superior refere-se à criação de um ambiente educativo onde todos os estudantes têm igual acesso às oportunidades de aprendizagem e ao sucesso académico. Tal facto implica remover barreiras físicas, sociais e económicas que possam dificultar o acesso e a permanência no ensino superior. Concomitantemente, as políticas de inclusão devem ser abrangentes, considerando não apenas a acessibilidade física, mas também a inclusão digital e pedagógica.

Diversidade é uma força, e as instituições de ensino superior que a valorizam beneficiam de um ambiente rico em perspectivas variadas, o que pode melhorar a qualidade da educação e da investigação (Santos, 2018). No entanto, a mera presença de uma população estudantil diversificada não garante a inclusão. É necessário um esforço maior e contínuo para garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e apoiados.

No plano académico, os estudantes enfrentam diversas dificuldades, desde a gestão do tempo até à adaptação a novos métodos de ensino e de avaliação. Tal facto é corroborado pela literatura assumindo que a falta de preparação académica adequada e de habilidades de auto-regulação é uma das principais causas de abandono escolar no ensino superior (Tinto (2012). Ainda, o volume e a complexidade do material de estudo no ensino superior são significativamente maiores em comparação com as restantes valências que o antecedem aumentando a complexidade do papel de estudante no ensino superior. Muitos estudantes têm dificuldade em desenvolver estratégias eficazes de estudo e de gestão do tempo, o que pode levar a resultados académicos insatisfatórios.

Percurso formativo e os seus desafios

O percurso formativo no ensino superior é marcado por diversos desafios que afetam tanto os estudantes como os docentes. Estes desafios são multifacetados e interligados, abrangendo aspetos académicos, sociais, emocionais e estruturais, pelo que compreendê-los e abordá-los é fundamental para melhorar a qualidade da educação e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

Este contexto implica nos docentes no ensino superior, frequentemente, a adição de uma carga de trabalho elevada, que inclui não só a leccionação de aulas, mas também o cuidado com a sua preparação considerando as características dos seus estudantes e a adequação às suas estratégias didáticas (Boyer, 2016).

A necessidade de atualização constante de conhecimentos e de competências é um desafio significativo para os docentes. As mudanças rápidas nos campos de conhecimento e nas tecnologias educativas exigem que estes profissionais estejam continuamente envolvidos em atividades de formação e desenvolvimento profissional (Darling-Hammond, 2017).

Com a crescente diversidade dos estudantes, os docentes devem estar preparados para lidar com uma ampla gama de necessidades e estilos de aprendizagem, incluindo a adaptação de métodos pedagógicos para atender a perfis com diferentes antecedentes culturais, níveis de preparação académica e necessidades específicas de aprendizagem (Banks, 2015).

DESAFIOS PEDAGÓGICOS: RECURSOS E ESTRATÉGIAS

Metodologias ativas e inclusão

As metodologias ativas de aprendizagem emergem como uma resposta eficaz às necessidades e características diversas dos estudantes no ensino superior. Estas abordagens pedagógicas colocam o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem, promovendo um envolvimento ativo e significativo com o conteúdo educacional. A utilização de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a aprendizagem cooperativa e a sala de aula invertida, pode ser um poderoso instrumento de inclusão, atendendo às diferentes formas de aprendizagem e promovendo a equidade no ambiente educativo.

Os estudantes do ensino superior são um grupo heterogéneo, composto por indivíduos de várias idades, origens socioeconómicas, culturas e estilos de aprendizagem. Esta diversidade representa um desafio para os docentes, que devem encontrar formas eficazes de envolver todos os estudantes e promover a sua participação ativa no processo educativo (Banks, 2015).

A ABP implica os estudantes em projetos complexos que exigem investigação, colaboração e resolução de problemas. Esta metodologia permite-lhes a aplicação de conhecimentos teóricos em contextos práticos, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa (Thomas, 2000). A ABP pode ser particularmente eficaz para estudantes de diferentes estilos de aprendizagem, pois oferece múltiplas formas de expressão e participação.

A aprendizagem cooperativa envolve os estudantes em atividades de grupo, onde cada membro contribui para alcançar um objetivo comum. Este método promove habilidades sociais, como comunicação e trabalho em equipa, além de facilitar a inclusão de estudantes de diversas origens, permitindo que todos contribuam com as suas perspectivas únicas (Johnson & Johnson, 2009). As metodologias ativas oferecem várias vantagens em termos de inclusão e equidade, em que cada estudante tem uma forma única de aprender. As metodologias ativas proporcionam múltiplas formas de interação com o conteúdo, permitindo que estudantes auditivos, visuais e cinestésicos encontrem métodos eficazes de aprendizagem (Felder & Brent, 2005).

Ao promover o envolvimento em atividades práticas e relevantes, as metodologias ativas aumentam o engajamento e a motivação. Estudantes que se sentem envolvidos e valorizados são mais propensos a participar ativamente no processo educativo e a alcançar melhores resultados académicos (Prince, 2004).

Trabalhar em projetos e em grupos desenvolve competências sociais e emocionais, como a empatia, a comunicação e a resolução de conflitos. Estas competências são essenciais para a inclusão, pois promovem um ambiente de respeito e colaboração (Johnson & Johnson, 2009). Defende-se, assim, que as metodologias ativas podem ajudar a reduzir as barreiras que muitos estudantes enfrentam no ensino superior. Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem mais flexível e centrado no estudante, estas abordagens podem contribuir para superar dificuldades como a falta de preparação académica prévia e a ansiedade em relação ao desempenho (Freeman et al., 2014).

Aprendizagens significativas

É relevante associar as metodologias ativas às aprendizagens significativas de forma a garantir o sucesso da intervenção. Considera-se que a forma como os estudantes apreendem os conteúdos durante o percurso formativo está consubstanciada na premissa de que todos temos um passado, cheio de experiências que nos tornam únicos, na maneira de ser e de pensar. Importa abordar a teoria da aprendizagem significativa para melhor compreendermos este processo.

A teoria cognitivista de David Ausubel (1968) fala-nos de um processo de aprendizagem onde o indivíduo relaciona os conhecimentos que já possui com as novas informações que lhe são transmitidas - Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS). “Na perspectiva de Ausubel, há duas condições para haver aprendizagem significativa: a primeira está relacionada à disposição de aprender por parte do aluno; a segunda vincula-se à potencialidade significativa do conteúdo a ser estudado” (Farias, 2022, p. 61).

Decorrido meio século, continuamos a conseguir estabelecer um paralelo entre esta teoria e o percurso formativo de um estudante, na medida em que, sempre que este cria uma

ligação entre o novo conhecimento e o que já sabe sobre o tema, a aprendizagem torna-se mais impactante e tem maior significado. É expectável, que o estudante adquira conhecimento, pensamento crítico e investigativo, no entanto, o sucesso destas aprendizagens está diretamente relacionado com a capacidade que o docente tem em motivar e utilizar estratégias com recurso a metodologias diferenciadas. “Portanto, é fundamental que o professor valorize o conhecimento prévio do aluno (...) para que ao transmitir novas teorias, consiga causar um impacto significativo (...) na maneira como o aluno constrói o seu próprio conhecimento” (Gomes, Franco, Silvestre da Rocha, 2020, p.24).

Da mesma forma, ao partirmos da premissa da Declaração de Salamanca (1994) de que todos têm direito à educação, é importante que o docente conheça previamente a singularidade de cada aluno e reconheça os desafios a enfrentar num contexto de ensino inclusivo.

Articulação Curricular

A articulação curricular como forma de integrar diferentes saberes, constitui por si só uma mais valia como estratégia de aprendizagem para os estudantes, na medida em que, de forma integrada, os conteúdos vão fazendo sentido ao se relacionarem uns com os outros. É importante que desde cedo e no decorrer do processo formativo, os estudantes se vão apercebendo do contributo da articulação do currículo. Esta conexão integrada de saberes permitirá, por sua vez, tornar as aprendizagens mais significativas, revelando-se um verdadeiro desafio, quer para os docentes, quer para os estudantes, mas efetivamente com reais contributos no que respeita à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências a partir de uma prática transdisciplinar na defesa de uma articulação curricular horizontal e vertical.

Costa (2016), argumenta que os docentes enquanto gestores do currículo devem procurar estabelecer pontes entre os diversos conteúdos programáticos, tornando mais evidentes os canais que os unem. Por outro lado, os docentes deverão ter como objetivo planear em conjunto, as atividades integradas considerando cada estudante como um indivíduo único e singular, identificando potencialidades, dificuldades e as estratégias que lhes permitirão um desenvolvimento holístico. Esta forma de estruturar o currículo contribui fortemente para a inclusão de todos no processo formativo. Desde o docente que orienta e conduz o projeto, ao estudante que investiga e apreende o sentido do conhecimento, todos se envolvem num percurso de autoconhecimento, descoberta e (des)construção permanente. A articulação curricular e o trabalho cooperativo são elementos essenciais para promover o sucesso das aprendizagens no contexto educativo. A interação entre docentes, a coordenação de estratégias pedagógicas e o envolvimento ativo dos estudantes em atividades colaborativas são práticas que contribuem significativamente para a eficácia do ensino e a melhoria dos resultados académicos. A articulação curricular refere-se à coordenação e integração de práticas e conteúdos educativos entre diferentes disciplinas e níveis de ensino. Esta abordagem visa garantir a continuidade e coerência na aprendizagem dos estudantes, evitando a fragmentação do conhecimento e promovendo uma visão mais holística da educação. Esta promove a coerência curricular, garantindo que os conteúdos ensinados em diferentes disciplinas e anos letivos estejam alinhados, se complementam e ganham significado numa sinergia entre a teoria e a prática, entre os diferentes saberes ao serviço do saber-fazer (competência). Esta prática facilita a construção de conhecimento de forma progressiva e integrada, permitindo aos estudantes perceberem a relevância e a interconexão dos diferentes temas (Beane, 1997). A colaboração entre docentes de diferentes disciplinas e níveis de ensino é fundamental para esta prática que se torna mais profunda do que o estreitar de fragmentos curriculares,

quer-se uma articulação curricular e pedagógica aliando o currículo ao mecanismo utilizado para que a aprendizagem aconteça responsabilizando docentes e estudantes nos seus papéis distintos. Reuniões regulares, desenvolvimento conjunto de planos de aula e troca de experiências são práticas que contribuem para uma abordagem mais integrada e eficaz do processo educativo (Hargreaves & Fullan, 2012).

A articulação pedagógica permite uma melhor monitorização do progresso dos estudantes e a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem. Ao coordenar esforços, os docentes podem oferecer um apoio mais eficaz e direcionado às necessidades individuais dos estudantes, promovendo a sua inclusão e sucesso académico (Darling-Hammond et al., 2005).

Trabalho cooperativo

O trabalho cooperativo envolve a participação ativa dos estudantes em atividades colaborativas, onde são encorajados a trabalhar em grupo para alcançar objetivos comuns. Esta abordagem pedagógica promove habilidades sociais, cognitivas e emocionais, essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. O trabalho cooperativo promove o desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação, a empatia e a resolução de conflitos. Estas habilidades são fundamentais não só para o sucesso académico, mas também para a vida profissional e pessoal dos estudantes (Johnson & Johnson, 2009).

Participar ativamente em atividades de grupo aumenta o envolvimento e a motivação dos estudantes. O sentimento de pertença a um grupo e a partilha de responsabilidades incentivam os estudantes a empenharem-se mais nas suas tarefas, melhorando, assim, a qualidade das aprendizagens (Slavin, 2011). O trabalho cooperativo facilita uma aprendizagem mais profunda e significativa. Através da interação e troca de ideias, os estudantes conseguem compreender melhor os conteúdos, relacioná-los com experiências prévias e aplicá-los em contextos práticos (Vygotsky, 1978). O trabalho cooperativo pode ser uma estratégia eficaz para a inclusão de estudantes com necessidades especiais. Ao promover a colaboração e a ajuda mútua, cria-se um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e equitativo, onde todos os estudantes têm a oportunidade de participar e aprender (Gillies, 2016).

Implicações da implementação de práticas articuladas e cooperativas

Para implementar eficazmente a articulação curricular e pedagógica e o trabalho cooperativo, é necessário um compromisso institucional e a adoção de várias estratégias:

- **Formação Contínua de Docentes:** Investir na formação contínua de docentes é crucial para capacitá-los a desenvolver e implementar práticas pedagógicas articuladas e cooperativas. Workshops, seminários e cursos de atualização são formas eficazes de promover o desenvolvimento profissional (Guskey, 2002).
- **Planeamento Colaborativo:** Estabelecer momentos regulares para o planeamento colaborativo entre docentes permite a troca de ideias e a coordenação de estratégias pedagógicas. Esta prática fomenta a coesão e a coerência no ensino, beneficiando os estudantes (Hargreaves & O'Connor, 2018).
- **Ambientes de Aprendizagem Flexíveis:** Criar ambientes de aprendizagem flexíveis que facilitem a colaboração entre estudantes é essencial. Salas de aula organizadas de forma a permitir a formação de grupos e o uso de tecnologias que promovam a interação são fundamentais para o sucesso do trabalho cooperativo (Niemi et al., 2018).

UMA PRÁTICA DO TRABALHO COOPERATIVO COM ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA

O projeto piloto da prática da metodologia pedagógica

Este exemplo de trabalho conjunto e cooperativo, contagia os estudantes no desenvolvimento de competências pessoais e académicas, indispensáveis no seu percurso formativo e futuro profissional. Leite (2023), considera que o trabalho cooperativo, para além de ser importante na aprendizagem e aquisição de conhecimentos, contribui para estreitar relações positivas entre pares ao promover momentos de entreajuda e de desenvolvimento de competências sociais, constituindo ainda um contributo para que os estudantes aprendam a lidar com problemas que sozinhos não teriam capacidade para os resolver. Enfatizando este pensamento, trabalhar com um par com mais capacidades, permite aos estudantes que sentem mais dificuldade, “desenvolverem capacidades para realizarem tarefas que não seriam capazes de realizar sozinhos”. (Fontes, 2004, citado por Leite, 2023, p. 25).

Os desafios que emergem da diversidade do conhecimento prévio dos estudantes, são muitas vezes o ponto de partida para a necessidade de se desenvolverem competências sociais e pessoais dentro do grupo. A comunicação torna-se então o elemento central do trabalho cooperativo, é necessário aprender a incluir, a integrar a diversidade e a delegar tarefas.

Trata-se de um estudo de experiência de inovação pedagógica, de natureza descritiva e qualitativa, que documenta a implementação e os efeitos percebidos de um projeto de articulação curricular.

O projeto-piloto realizado no 2º semestre do 1º ano do Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) em Intervenção Educativa em Creche, surge da necessidade de fornecer aos estudantes um conhecimento prévio e articulado da realidade que desconheciam do contexto de uma creche. É assim que surge durante 3 meses o Projeto em Articulação Curricular. Para o grupo de professores que compõem o corpo docente, foi de imediato perceptível que seria indispensável um contacto prévio com este contexto educativo, para que se pudessem garantir aprendizagens verdadeiramente significativas para os estudantes. Para tal, foram estabelecidos grupos de estudantes de dois elementos cada, tendo por base as suas características individuais. Esta premissa pretendia criar desafios através de um trabalho cooperativo, que promovesse o desenvolvimento holístico dos estudantes, nomeadamente ao nível pessoal, social, académico e profissional. Foram agendadas duas visitas por grupo a um colégio de Lisboa, onde cada par teria que desenvolver trabalho de campo com base num guião/estrutura de trabalho. O corpo docente, planeou uma estrutura que inclui-se todas as unidades curriculares (UC) do semestre, visando a articulação dos diversos conteúdos programáticos. Cada UC estava organizada num capítulo do trabalho, sendo que apenas a UC Diversidade e Educação Inclusiva foi sendo integrada ao longo de todos os capítulos. Todos os docentes acompanharam os grupos em tutorias presenciais e on-line, permitindo um ajuste de estratégias e apoio na superação dos desafios que foram surgindo.

Participaram neste projeto 18 estudantes do 1º ano do CTeSP em Intervenção Educativa em Creche, organizados em 9 pares, e 8 docentes responsáveis pelas unidades curriculares do semestre. A distribuição dos estudantes pelos pares teve como critério conveniência. A informação recolhida — reflexões escritas dos estudantes e avaliações dos docentes — foi tratada através de análise de conteúdo, permitindo identificar os principais resultados apresentados na secção seguinte.

Neste projeto um dos desafios mais sentidos, foi encontrar tempo para além da carga letiva, para apoiar os estudantes nas diversas lacunas sentidas ao longo do trabalho, nomeadamente na estruturação e organização de métodos de trabalho, no relacionamento entre pares e no cumprimento dos prazos da partilha dos trabalhos. Estas dificuldades são inerentes aos diferentes trabalhos de grupo, pelo que nesta situação o que se preconiza é um acompanhamento mais próximo e promovendo o desenvolvimento de competências sociais, profissionais e académicas.

Para a implementação desta prática foi organizada uma reunião inicial entre o corpo docente de forma a definir os objetivos do trabalho, a sua organização e estrutura, os critérios de avaliação e o apoio a prestar aos estudantes neste percurso. O contacto entre docentes foi constante o que promoveu o fortalecimento entre estes, assim como a coordenação no desenvolvimento do trabalho dos estudantes, respeitando os conteúdos das diferentes UC. No término do semestre foi agendada uma apresentação e defesa dos trabalhos com a presença de todos os docentes e direção da Escola. Seguidamente realizou-se a avaliação dos diferentes trabalhos por cada docente e solicitou-se uma autoavaliação por parte dos estudantes e uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido com esta metodologia de trabalho.

Resultados obtidos

Com este projeto, e após a reflexão dos estudantes, verificamos que com esta prática é reconhecida a importância das diferentes UC na construção do conhecimento. Identificam que este trabalho foi fundamental para o desenvolvimento das competências para o trabalho de grupo, como também para gestão do tempo e organização do trabalho. Não menos importante revelam que a motivação foi maior por se tratar de um trabalho prático onde se podia constatar a importância dos conhecimentos teóricos partilhados em contexto de aula.

No que respeita à avaliação pelo corpo docente, constatou-se que a articulação e partilha fortaleceu as relações, estabelecendo pontes de trabalho conjunto e articulado entre todos. A partilha do acompanhamento dos trabalhos realizados permitiu a definição de estratégias de intervenção conjuntas.

Em suma, verificou-se um grande envolvimento e compromisso dos docentes e estudantes, aprendizagens significativas e desenvolvimento de competências académicas, sociais e profissionais. Para o sucesso deste projeto, para além do compromisso de todos, foi fundamental a coordenação e gestão que ficou a cargo do docente coordenador do curso que esteve sempre presente e disponível.

CONCLUSÕES

Com este trabalho foi possível verificar a importância da articulação curricular e pedagógica e do trabalho cooperativo como factor promotor de inclusão. Estas práticas fomentam o desenvolvimento de competências académicas, sociais e profissionais, proporcionando experiências imersivas enriquecedoras a estudantes e docentes. Trata-se de uma dinâmica pedagógica que respeita as necessidades, as dificuldades e os percursos individuais dos estudantes, capacitando-os para responderem às necessidades do mercado de trabalho.

É fundamental investir em práticas que potenciem o sucesso e a qualidade do ensino, que desafiem a pedagogia e que fomentem o pensamento crítico e criativo e a inovação ao serviço de um mundo em constante mudança. O desenvolvimento profissional docente

está implicado em todo o processo, uma vez que promove uma reflexão da prática pedagógica tornando-se urgente cativar o trabalho entre pares pautado por uma reflexão constante e conjunta com efeitos, em última instância, nas aprendizagens dos estudantes.

Este estudo apresenta limitações que importa assinalar, nomeadamente a reduzida dimensão da amostra e o facto de se circunscrever a um único curso e contexto institucional, o que limita a generalização dos resultados. Estudos futuros poderão ampliar a amostra e comparar diferentes contextos formativos.

REFERÊNCIAS

- Araújo, A. M. (2017). Pedagogia e didática no ensino superior: fundamentos e desafios contemporâneos. *Revista Educação em Questão*, 55(45), 112–130.
- Araújo, A. M., Silva, C., & Ribeiro, M. (2017). *Pedagogia universitária e práticas docentes*. Editora Universitária.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25–40. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>
- Boyer, E. L. (2016). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Jossey-Bass.
- Costa, F. A. (2016). Articulação curricular e integração das aprendizagens no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(2), 89–104.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher education around the world: What can we learn from international practice?* Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, K., & Duffy, H. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass.
- Farias, G. S. (2022). Aprendizagem significativa e construção do conhecimento no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 58–69.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57–72. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x>
- Fontes, A. (2004). *Aprendizagem cooperativa e inclusão educativa*. Porto Editora.
- Franco, M., & Vieira, R. (2019). Didática e pedagogia no ensino superior: desafios contemporâneos. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 45–61. <https://doi.org/10.21814/rpe.14954>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Paz e Terra.

- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gomes, A., Franco, M., & Silvestre da Rocha, P. (2020). Aprendizagem significativa no ensino superior: desafios e possibilidades. *Revista Educação Contemporânea*, 18(2), 20–31.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2023). Didática no ensino superior e práticas pedagógicas inclusivas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 23(1), 77–94.
- Marques, A., & Cunha, M. (2022). Metodologias ativas no ensino superior: inovação pedagógica e aprendizagem significativa. *Revista Educação e Formação*, 7(2), 55–70. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i2.6895>
- Moraes, M., Silva, R., & Tavares, P. (2017). Pedagogia universitária e inovação pedagógica. *Revista Educação em Debate*, 39(74), 133–149.
- Niemi, H., Multisilta, J., Lipponen, L., & Vivitsou, M. (2018). *Digital pedagogy and collaborative learning*. Springer.
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. ONU.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Santos, B. S. (2018). *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Almedina.
- Slavin, R. E. (2011). *Instruction based on cooperative learning*. Pearson Education.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

António Pereira Gonçalves
Universidad Salamanca, España
antoniopg@usal.es

Carmen López Esteban
Universidad de Salamanca, España
lopezc@usal.es