



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget / Instituto de Estudos Interculturais e
Transdisciplinares de Almada

Rita Gusmão

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CICLO PARA A
INCLUSÃO EM PORTUGAL**

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Orientador: Professor Doutor David Rodrigues

Almada, 2013

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

A presente dissertação foi realizado por Rita Galvão dos Santos Machado Gusmão do 2º Ciclo de Estudos em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no ano letivo de 2012/2013.

A sua autora declara que:

(i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho da sua autora.

(ii) Quaisquer materiais utilizados para produção deste trabalho não colocam em causa direitos de Propriedade Intelectual de terceiras entidades ou sujeitos.

(iii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.

(iv) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.

(v) Foi tomado conhecimento de que este trabalho deve ser submetido em versão digital [no espaço especificadamente criado para o efeito] e que essa versão poderá ser utilizada em atividades de detecção electrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.

30 de Outubro de 2013

RESUMO

A formação inicial de professores para a inclusão é hoje um dos temas mais relevantes em Educação Especial. Este tema tem vindo a ser, nos últimos anos, objeto de estudo da Agência Europeia Para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação (AEDNEE), uma instituição europeia independente constituída em 1996 com o objetivo de concretizar os princípios e práticas da Educação para Todos consagrados na Declaração de Salamanca. O presente trabalho comparou as práticas de formação inicial de professores para a inclusão recomendadas pela AEDNEE com as práticas de formação inicial de professores do 1º ciclo praticadas em Portugal. Foi conduzida uma análise à legislação que regulamenta o acesso à carreira docente, a planos de estudo dos cursos de formação inicial de professores do 1º ciclo, a programas das unidades curriculares de Necessidades Educativas Especiais (NEE) destes cursos e foram realizadas entrevistas aos docentes responsáveis por essas unidades curriculares, em algumas instituições de ensino superior do nosso país. A autora pôde constatar algumas aproximações das práticas de formação inicial de professores do 1º ciclo portuguesas com as práticas recomendadas pela AEDNEE. A autora constatou no entanto que o caminho percorrido não é ainda, de forma alguma, garante da formação de professores inclusivos eficazes, sendo necessário adequar a legislação relativa à certificação dos cursos às exigências deste tipo de formação, reestruturar os cursos disseminando os conteúdos da educação especial por todas as disciplinas e introduzir conteúdos e estratégias pedagógicas mais eficazes de formação inicial de professores para a inclusão.

Palavras chave: Inclusão, Formação Inicial de Professores, Educação Especial, Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação

ABSTRACT

Initial teacher education for inclusion is now one of the most relevant topics in Special Education. This theme has been in the past years studied by the European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), an European independent institution founded in 1996 with the aim of achieving the principles and practices of Education for All consecrated in the Salamanca Statement. The present study compared the practices of teacher education for inclusion recommended by EADSNE with the practices of 1st cycle teacher education practiced in Portugal. The author conducted a review of the legislation regulating access to teaching career, of the curricula of courses in initial teacher training in the 1st cycle, of the programs of curricular units of Special Educational Needs (SEN) of these courses and interviewed teachers responsible for these curricular units in some institutions of higher education in Portugal. The author found some approximations of the practices of initial 1st cycle teacher education in Portugal with the recommended practices of AEDNEE. The author noted however that Portuguese initial 1st cycle teacher education is not in any way the guarantor of the production of effective inclusive teachers, being necessary to adapt legislation on certification courses to the demands of this type of training, restructure courses disseminating the content of education special thru all disciplines and introduce content and instructional strategies more effective for teacher education for inclusion.

Key Words: Inclusion, Initial Teacher Education, Special Education, European Agency for the Development in Special Needs Education

AGRADECIMENTOS

Ao professor David Rodrigues pelo seu apoio, pelas sugestões preciosas e pela sua orientação concisa e objetiva.

Às instituições e docentes que participaram neste trabalho, oferecendo o seu saber e o seu tempo para que este pudesse concretizar-se.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 01 |
| 2. INCLUSÃO | 03 |
| 2.1. Inclusão: conceito multidimensional | 03 |
| 2.2. Indicadores de práticas inclusivas | 05 |
| 2.3. O perfil dos professores inclusivos | 07 |
| 2.4. A Inclusão em Portugal: breve resenha histórica e contexto legislativo atual | 17 |
| 3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E INCLUSÃO | 24 |
| 3.1. A influência da formação inicial nas práticas educativas dos futuros professores | 24 |
| 3.2. Dimensões da formação inicial com impacto nas práticas educativas inclusivas dos futuros professores | 25 |
| 3.2.1. <i>Modelos de Formação</i> | 25 |
| 3.2.2. <i>Currículo</i> | 28 |
| 3.2.3. <i>Crenças, Atitudes e Valores</i> | 30 |
| 3.2.4. <i>Pedagogia</i> | 33 |
| 3.2.5. <i>Contacto com contextos reais de ensino</i> | 36 |
| 3.3. Os formadores dos futuros professores | 37 |
| 3.4. Caracterização geral da formação de professores para a inclusão: | |
| 3.5. a formação “ideal” | 39 |
| 4. OPÇÕES METODOLÓGICAS E PESQUISA EMPÍRICA | 42 |
| 4.1. Opções metodológicas e desenho da investigação | 42 |
| 4.2. Instrumentos e critérios utilizados na análise documental e na condução e análise das entrevistas | 44 |
| 4.3. A seleção da amostra da investigação | 50 |
| 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DO PRIMEIRO CICLO EM PORTUGAL | 52 |
| 5.1. Habilitação para a docência do 1º ciclo do ensino básico e os planos de estudo das instituições | 52 |
| 5.1.1. <i>Primeiro ciclo de estudos: licenciatura em Educação Básica</i> | 52 |
| 5.1.2. <i>Segundo ciclo de estudos: mestrados que conferem habilitação para a docência do 1º ciclo</i> | 57 |
| 5.1.3. <i>A Disciplina de NEE nos planos de estudo dos cursos de formação inicial de professores do 1º ciclo</i> | 60 |
| 5.2. O perfil do professor do 1º ciclo do ensino básico português | 62 |
| 5.3. Programas das unidades curriculares de Necessidades Educativas Especiais | 67 |

ÍNDICE (Cont.)

| | |
|--|-----------|
| 5.4. Entrevistas aos docentes responsáveis pela unidade curricular de NEE | 75 |
| CONCLUSÃO | 85 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 90 |
| LEGISLAÇÃO CONSULTADA | 96 |
| ANEXOS | 98 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Quadro de valores e áreas de competência fundamentais dos professores Inclusivos | 10 |
| Quadro 2: Atitudes, conhecimentos e capacidades nucleares das áreas de competência Conceções de educação inclusiva e Perspetivas do professor sobre a diferença dos alunos | 11 |
| Quadro 3: Atitudes, conhecimentos e capacidades nucleares das áreas de competência Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos e Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas | 12 |
| Quadro 4: Atitudes, conhecimentos e capacidades nucleares das áreas de competência Trabalho com pais e famílias e Trabalho com um vasto leque de profissionais de educação | 14 |
| Quadro 5: Atitudes, conhecimentos e capacidades nucleares das áreas de competências Professores como profissionais reflexivos e Formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo | 16 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Nº de Créditos de cada Componente de Formação por Instituição no Curso de Licenciatura em Educação Básica | 54 |
| Gráfico 2 – Horas de Contacto por Tipo de Ensino nos Cursos de Licenciatura em Educação Básica | 55 |
| Gráfico 3 – Nº de horas de contacto por Tipo de Ensino nos Cursos de Licenciatura em Educação Básica nas disciplinas com contextos reais de ensino e aprendizagem | 56 |
| Gráfico 4 – Horas de Contacto por Tipo de Ensino nos Cursos de Mestrado | 59 |
| Gráfico 5 – Nº de horas de contacto por Tipo de Ensino nos Cursos de Mestrado nas disciplinas com contextos reais de ensino e aprendizagem | 59 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Resumo dos procedimentos adotados na análise dos dados | 48 |
| Tabela 2 – Oferta Educativa para Certificação de Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico | 50 |
| Tabela 3 – Caracterização da Oferta Educativa das instituições constituintes da amostra | 51 |
| Tabela 4 – Caracterização da Oferta Educativa das instituições onde foram realizadas entrevistas e recolhidos os programas da disciplina de NEE | 51 |
| Tabela 5 – Parâmetros da Disciplina de NEE nos planos de estudo da formação inicial de professores do 1º ciclo | 61 |
| Tabela 6 – Caracterização de outras disciplinas intimamente relacionadas com a formação para a inclusão | 61 |
| Tabela 7 – Correspondência entre as dimensões do perfil geral do Dec. Lei 240/01 e os valores fundamentais do PPI avançados pela AEDNEE | 63 |
| Tabela 8 – Frequência dos termos “Educação Inclusiva” e “Diversidade/Diferença” na primeira dimensão dos Perfis dos dois documentos | 64 |
| Tabela 9 – Frequência dos termos “Diversidade/Diferença”; “Aprendizagem/trabalho cooperativo/colaborativo” e “Diferenciação Curricular” na segunda dimensão dos Perfis dos dois documentos | 65 |
| Tabela 10 – Frequência dos termos “Diversidade/Diferença”; “Aprendizagem/trabalho cooperativo/colaborativo” e “Diferenciação Curricular” na dimensão “Conceção e desenvolvimento do currículo” do Dec. Lei 241/01 e na dimensão “Apoiar todos os alunos” do Perfil da AEDNEE | 66 |
| Tabela 11 – Objetivos Gerais das unidades curriculares de NEE | 67 |
| Tabela 12 – Conteúdos Programáticos da unidade curricular de NEE na Instituição D | 69 |
| Tabela 13 – Conteúdos Programáticos da unidade curricular de NEE na Instituição E | 70 |
| Tabela 14 – Conteúdos Programáticos da unidade curricular de NEE na Instituição F | 71 |
| Tabela 15 – Tipo de atividades desenvolvidas nas unidades curriculares de NEE por Instituição | 73 |
| Tabela 16 – Tipo de avaliação nas unidades curriculares de NEE por instituição | 73 |
| Tabela 17 – Caracterização da Bibliografia por tema e por instituição | 75 |
| Tabela 18 – Opiniões dos docentes das unidades curriculares de NEE na Categoria “Conteúdos” | 76 |
| Tabela 19 – Opiniões dos docentes das unidades curriculares de NEE na Categoria “Competências” | 77 |
| Tabela 20 – Opiniões dos docentes das unidades curriculares de NEE na Categoria “Atitudes” | 78 |
| Tabela 21 – Opiniões dos docentes das unidades curriculares de NEE na Categoria “Pedagogia” | 79 |

| | |
|--|----|
| Tabela 22 – Opiniões dos docentes das unidades curriculares de NEE na Categoria “Avaliação” | 81 |
| Tabela 23 – Opiniões dos docentes das unidades curriculares de NEE na Categoria “Modelos de Ensino” | 82 |

1. INTRODUÇÃO

Com este trabalho pretendeu-se responder à seguinte questão: Em que medida se aproxima a formação inicial dos professores do 1º ciclo no nosso país das práticas de formação inicial de professores inclusivos recomendadas pela Agência Europeia Para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação (AEDNEE).

A AEDNEE é uma instituição europeia independente formada por 28 países, incluindo Portugal, financiada conjuntamente pela União Europeia (através do programa *Jean Monnet*) e pelos Ministérios da Educação dos países que a constituem. Foi constituída em 1996 com o objetivo de responder à necessidade de concretizar os princípios e práticas da Educação para Todos consagrados na Declaração de Salamanca de 1994. A sua atividade pauta-se essencialmente pela elaboração de estudos e pela colaboração e partilha de conhecimentos e experiências entre os estados que a compõem, no sentido de promover políticas e práticas educativas comuns que sejam a um tempo equitativas e de excelência (Gaspar, 2009; *European Agency for Development in Special Needs Education*, 2009b). Em 2009 a AEDNEE lançou um projeto de 3 anos, o projeto “*Teacher education for inclusion*” (TE4I) cujo objetivo foi responder à questão: Como devem ser preparados os professores, ao nível da formação inicial, para serem inclusivos? (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011). Neste projeto participaram 55 especialistas de 25 países. O presente trabalho baseia-se nos documentos produzidos no âmbito deste projeto e a revisão da literatura engloba bastante investigação também utilizada no âmbito do projeto e/ou realizada pelos especialistas que participaram diretamente no projeto.

A relevância do projeto TE4I para a promoção da educação inclusiva, a sua atualidade, a qualidade do trabalho produzido e a proximidade cultural, geográfica e política dos seus promotores levaram a autora do estudo a decidir analisar a realidade portuguesa da formação inicial de professores à luz das recomendações publicadas, numa tentativa de contribuir, ainda que de forma muito modesta, para a reflexão e eventual melhoria das práticas de formação inicial de professores para a inclusão no nosso país.

Olhando para o universo dos cursos de formação possíveis para realizar um estudo sobre a formação inicial de professores para a inclusão, a autora optou por analisar mais de perto a realidade dos cursos de formação inicial de professores do 1º ciclo dada a importância que têm os primeiros anos de escolaridade para a promoção do acesso e sucesso educativos:

“While many factors contribute to poor learning outcomes, lack of teacher preparedness in early grades leaves a legacy that is difficult to overcome later in the education cycle.”
(UNESCO, 2012, p. 123).

Para responder à questão de partida definir-se-á, no segundo capítulo, o conceito de inclusão, examinar-se-ão alguns indicadores de práticas inclusivas, será definido o perfil do

professor inclusivo como descrito pela AEDNEE (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012) e será exposta, de forma breve, a evolução do movimento inclusivo em Portugal abordando o contexto legislativo, passado e presente, de suporte à inclusão.

No terceiro capítulo a autora analisa a literatura produzida pela investigação acerca da formação inicial de professores para a inclusão, focando cada um dos aspetos salientados pela AEDNEE como tendo maior impacto nas práticas educativas dos futuros professores. Serão focados, nomeadamente, o modelo de formação adotado nas instituições de formação inicial de professores, o currículo dos cursos, a influência das atitudes, crenças e valores dos futuros professores na sua prática educativa, a pedagogia utilizada nos cursos de formação inicial, a importância das experiências em contextos reais de ensino e as práticas dos professores universitários que formam os futuros professores (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2010). Após esta análise a autora avançará as características da “formação ideal” de professores para a inclusão, baseada nas recomendações da AEDNEE (*European Agency for Development in Special Education Needs*, 2009a; *European Agency for Development in Special Needs Education*, 2011).

No quarto capítulo a autora expõe o trabalho empírico, definindo e justificando a metodologia, os instrumentos e a amostra utilizados para responder à questão proposta.

No capítulo cinco serão apresentados os resultados do estudo e feita a sua discussão. Será caracterizada a realidade da formação de professores do primeiro ciclo para a inclusão em Portugal através da análise do quadro legal da formação inicial, dos planos de estudo dos cursos constitutivos da amostra, dos programas das unidades curriculares de Necessidades Educativas Especiais (NEE) desses cursos bem como da opinião dos docentes responsáveis por estas mesmas unidades curriculares.

Traçar-se-á então uma comparação entre o que pode ser constatado sobre a realidade portuguesa e práticas de formação de professores para a inclusão recomendadas pela Agência Europeia Para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação (AEDNEE).

No capítulo seis a autora expõe as conclusões a que pode chegar bem como as limitações deste trabalho e algumas recomendações para futuras investigações nesta área.

2. INCLUSÃO

2.1. Inclusão: conceito multidimensional

Como refere Rodrigues (2006),

a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade académica e sociocultural sem discriminação (p.301-302).

Desta perspetiva a inclusão distingue-se da integração no sentido em que a segunda, deixando intactos os valores que definem a diferença como uma diferença entre um “normal” e um “diferente-deficiente”, apenas permite uma participação seletiva, que cessa no momento em que o comportamento do “diferente-deficiente” se mostra desadequado aos valores e normas vigentes entre os “normais”. A integração baseia-se na participação, mas vista como uma generosidade do “normal” para com o “diferente-deficiente” e não como um direito de todos que enriquece a experiência de cada um (Rodrigues, 2006).

Neste trabalho assumir-se-á, em consonância com vários autores (Ainscow, 2008; Leitão, 2010, por exemplo), que a inclusão não se refere tanto ao atendimento educativo das crianças com condição de deficiência na escola regular, mas mais a uma reforma do sistema educativo que tem por base a conceção de que a diversidade das características dos alunos é enriquecedora dos contextos educativos e por isso, uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem. Adotar-se-á ainda o “Modelo Relacional” de pensar as diferenças (Magalhães e Stoer, 2006; Magalhães, 2011), que se caracteriza por chamar ao protagonismo da interação a própria diferença, que redefine a relação. Esta perspetiva assume que “a diferença somos nós” (Stoer e Magalhães, in Magalhães, 2011), retirando a legitimidade epistemológica a qualquer dos intervenientes na relação para definir quem é o diferente.

Segundo Ainscow (2008) o objetivo da inclusão é eliminar a exclusão social que derive de preconceitos relativos à diversidade de raça, classe social, cultura, religião, género e incapacidade, desde que (acrescenta a autora) as características dessa diversidade não colidam com os direitos fundamentais do Homem, de liberdade, igualdade e dignidade. Para Ainscow (ibidem) apesar de não existir uma definição precisa da inclusão que possa servir de base às mudanças necessárias nos sistemas educativos mundiais, dadas a sua natureza e problemáticas de exclusão específicas, podem encontrar-se quatro eixos fundamentais que baseiam um entendimento global da inclusão:

- A inclusão é um processo, isto é, um esforço continuado para encontrar cada vez melhores formas de responder à diversidade, de viver e aprender com a diferença;

- A inclusão centra-se na identificação e remoção de barreiras, ou seja, na recolha de informação de várias fontes que permita planear melhorias nas políticas e nas práticas de forma criativa;

- A inclusão refere-se à presença, participação e sucesso de todos os alunos, ou seja, onde são escolarizados/educados e com que regularidade o são em escolas regulares, qual a qualidade das experiências educativas que têm quando estão presentes nas classes regulares e que aprendizagem realizam do currículo proposto;

- A inclusão envolve um ênfase particular nos grupos de alunos em risco de marginalização, exclusão e insucesso, o que indica uma responsabilidade moral para assegurar que os grupos mais fragilizados beneficiam de medidas especificamente pensadas para garantir a sua presença, participação e sucesso educativos.

Nesta perspetiva a inclusão funda-se na crença de que a educação é um direito humano fundamental e é o ponto de partida para uma sociedade mais justa.

No último EFA (*Education For All*) *Monitoring Report*, publicado pela UNESCO (2012), no âmbito da avaliação da evolução mundial relativamente aos seis objetivos traçados no *World Education Forum* em Dakar, no ano 2000, são analisados dados relativos ao sucesso educativo e ao peso do estatuto socioeconómico nos resultados escolares de jovens no final do 3º ciclo do ensino básico. Em todos os países se constata diferenças nos resultados dos jovens provenientes da classe socioeconómica alta e da classe socioeconómica baixa, sendo que os primeiros têm sistematicamente melhores resultados que os segundos. No entanto, o grau das diferenças encontradas diminui significativamente com o aumento das taxas de sucesso educativo de cada país; assim, países em que a maior parte dos jovens atinge os objetivos propostos no final do 3º ciclo apresentam tendencialmente menor discrepância entre os resultados dos jovens de classes socioeconómicas diferentes. Também as escolas, nos países com resultados melhores, tendem a apresentar maior diversidade no grupo socioeconómico de origem dos alunos que as frequentam e distribuição mais equitativa de recursos. Nos países com resultados mais fracos as escolas tendem a ser socioeconomicamente mais segregadas. Estes dados permitem concluir que a equidade e a excelência são duas faces de uma mesma moeda e não são conceitualmente dissociáveis do conceito de inclusão (UNESCO, 2012; Rodrigues, 2013). Segundo a OCDE (OECD, 2012), a inclusão é uma dimensão da equidade, a par com a justiça (*fairness*). Neste quadro de referência conceptual a inclusão é definida como a possibilidade de todos os alunos atingirem um nível mínimo de competências básicas ao frequentarem o sistema educativo, o que aliado à justiça, definida como a não intromissão de variáveis pessoais e socioculturais no acesso ao sucesso educativo, definiria a equidade educativa.

Neste contexto, o desafio proposto à escola, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994) “é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades.” (p.6). De acordo com o mesmo documento, este objetivo é duplo. Por um lado permitirá proporcionar uma

educação de qualidade a todas as crianças, pois “uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado.”(p.7). Por outro lado, dado que as “escolas centradas na criança são (...) a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos”, a educação inclusiva “constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.” (ibidem. p.6).

A inclusão prefigura-se assim como uma questão de direitos, de valores e de qualidade educativa (Rodrigues, 2006; Leitão, 2010).

2.2. Indicadores de práticas inclusivas

The highest performing OECD education systems develop comprehensive education systems that provide high quality opportunities to the vast majority of students, compensating for disadvantages caused by students' family backgrounds and personal circumstances (OECD in OECD, 2012, p. 48).

Segundo a AEDNEE (2009a) existem um conjunto de indicadores para a educação inclusiva, ao nível das políticas educativas nacionais, que devem tornar-se ferramentas de trabalho de todos os países comprometidos com o desenvolvimento da inclusão. Os aspetos chave avançados para ponderação são:

- a) Consistência entre iniciativas políticas e educação inclusiva;
- b) Clareza nas políticas de educação inclusiva, nomeadamente no que se refere à identificação de necessidades educativas especiais, à ligação entre educação regular e especial, à prevenção precoce de necessidades educativas especiais e à educação ao longo da vida;
- c) Explicitação dos valores subjacentes ao currículo e à certificação;
- d) Participação de pais e alunos da tomada de decisões;
- e) Financiamento e processos ligados a mecanismos de financiamento, por exemplo, pré-alocação de recursos nas escolas versus mobilização dos recursos com base no diagnóstico das necessidades;
- f) Cooperação intersectorial e sistemas de apoio interdisciplinares;
- g) Formação de professores, incluindo o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC);
- h) Sistemas/culturas que incentivam a colaboração e o trabalho em equipa entre professores;
- i) Diferenciação, diversidade e educação multicultural na sala de aula;
- j) Sistemas de responsabilização.

Também a UNESCO (2009) propõe cinco grandes áreas de ação, ao nível das políticas educativas nacionais, necessárias para garantir o desenvolvimento da educação inclusiva. Estas áreas estão em grande medida sobrepostas às da AEDNEE, dada a partilha de informação e de objetivos entre as instituições (AEDNEE, 2012). As áreas são:

- a) Aposta na mudança das atitudes face à inclusão e no desenvolvimento de políticas económicas e sociais que tomem em consideração a educação inclusiva, bem como uma abordagem colaborativa e intersectorial baseada no diálogo regional e nacional para garantir o acesso de todos à educação e à compreensão e apoio público das políticas inclusivas.
- b) Desenvolvimento de um serviço nacional de intervenção precoce que garanta a todas as crianças o melhor começo possível em termos educativos.
- c) Desenvolvimento colaborativo de um currículo inclusivo, com uma articulação coerente entre todos os ciclos da educação básica, flexível e que ofereça oportunidades de educação formal e informal, preventivo relativamente ao insucesso e desistência precoces.
- d) Formação de professores, tanto formação inicial como formação em serviço; segundo esta organização, a formação de professores deverá ser reorientada à luz das abordagens inclusivas no sentido de fornecer aos professores as ferramentas necessárias para fazer face à diversidade de formas de aprendizagem e interesses dos seus alunos.
- e) Modificação da legislação, no sentido da incorporação dos valores inclusivos das convenções internacionais e da racionalização dos recursos financeiros para a educação inclusiva, que deverão ser equitativos, transparentes, eficientes e contabilizáveis.

Booth e Ainscow (2002) propõem também um conjunto de indicadores para a inclusão, desta vez ao nível da escola. O seu *Index for Inclusion* (ibidem) considera três grandes dimensões de desenvolvimento das escolas, cada uma subdividida em duas seções. Elas formam, em conjunto, um quadro de avaliação que permite estruturar e seguir o plano de desenvolvimento da escola, segundo um processo circular de reflexão colaborativa entre os atores do processo educativo.

A primeira dimensão prende-se com a criação de uma cultura inclusiva, que engloba a construção do sentido de comunidade e o estabelecimento de valores inclusivos. A criação de culturas escolares inclusivas é de importância capital para se poder perpetuar o processo de inclusão e para se poderem verificar mudanças nas outras dimensões. Ela refere-se à criação de um ambiente seguro, estimulante e de colaboração entre todos os participantes na comunidade escolar, que suporta o sucesso de todos.

A segunda dimensão refere-se à produção de políticas inclusivas e engloba o desenvolvimento da escola para todos e a organização do apoio à diversidade. Esta dimensão

garante que as mudanças em direção à inclusão penetram em todos os planos da escola, diminuindo pressões de exclusão e promovendo políticas diversificadas de apoio à inclusão.

Por fim, a terceira dimensão prende-se com o desenvolvimento de práticas inclusivas, que inclui a organização das aprendizagens e a mobilização dos recursos necessários. Como recursos de apoio à aprendizagem devem ser considerados os recursos materiais, os conhecimentos que o professor partilha com os seus alunos, os próprios alunos, os pais e a comunidade.

Cabe agora à autora salientar que, em todos os conjuntos de indicadores de práticas inclusivas considerados, perpassa a necessidade de uma formação de professores que os prepare de forma eficaz para assumirem com paixão, confiança e sucesso os desafios da escola inclusiva (Carrington e Saggars, 2006). Existe assim um grande consenso internacional sobre a importância da formação inicial e contínua dos professores para o sucesso da inclusão. De acordo com a OCDE (2005), *“the broad consensus is that “teacher quality” is the single most important school variable influencing student achievement.”* (p.2). Também segundo a UNESCO (2012), *“Teachers are the most important resource for improving learning. A lack of teachers, and especially of trained teachers, presents a major obstacle to achieving the EFA (Education for All) goals.”* (p.123, parêntesis acrescentados pela autora). Para Darling-Hammond (2006), as competências dos professores são um elemento essencial e incontornável na promoção da aprendizagem dos alunos. Loreman, Forlin e Sharma (2007) concluem:

For over three decades, researchers have concluded that the degree to which inclusion is successful depends largely on the attitudes and willingness of educators at the school level to welcome and involve students with disabilities in their classrooms in a meaningful way (s/p).

Por último, a Agência Europeia para o Desenvolvimento das Educação em Necessidades Educativas Especiais (2011) defende que o fator mais importante para a equidade são a qualidade, experiência e motivação dos professores assim como o tipo de pedagogia que utilizam.

2.3.O perfil dos professores inclusivos

There is a popular opinion among regular classroom and subject teachers that inclusion of students with special needs in their classes is a policy doomed to fail. The complaints about the policy include: students with special education needs detract from teachers’ instructional time with students who are more likely to achieve, teaching students with special needs requires specialized teaching skills, and teachers are not trained to deliver the specialized instruction that students with special education needs require. (Jordan, Schwartz e McGhie-Richmond, 2009, p. 535)

De acordo com a OCDE (2005) o papel do professor está a mudar rapidamente e novas exigências, ao nível das suas competências, ganham protagonismo. Assim, neste momento, os professores devem considerar o desenvolvimento individual de cada criança, tanto ao nível da gestão das estratégias de aprendizagem, como da consideração das suas necessidades de aprendizagem particulares ou ainda das formas mais adequadas de avaliação do seu conhecimento. Também na gestão da sala de aula há hoje que considerar a diversidade de necessidades educativas que derivam da diversidade física, cognitiva-emocional, social, cultural e linguística numa turma heterogénea e as ligações interdisciplinares transversais. Ainda, o desenvolvimento da escola enquanto uma comunidade de aprendizagem exige ao professor competências de trabalho em equipa, avaliação e desenvolvimento contínuo do ensino e competências de gestão partilhada da liderança. Por último, as ligações que deve estabelecer com a comunidade local requerem competências de aconselhamento profissional aos encarregados de educação e de construção de parcerias para a aprendizagem com os vários atores da comunidade local.

De acordo com o documento citado, é fundamental que os países avancem com *standards* claros e concisos acerca dos conhecimentos e competências que um professor deve possuir e que estes *standards* sejam integrados nos sistemas de formação de professores através de uma visão partilhada sobre o que significa promover uma educação inclusiva de qualidade. Como refere a OCDE (ibidem): “*A clear, well structured and widely supported teacher profile can be a powerful mechanism for aligning the elements involved in developing teachers’ knowledge and skills, and for providing a means of assessing whether teacher development programmes are making a difference.*” (p. 9-10).

Segundo Jordan e Stanovich (in Davis e Florian, 2004), os professores mais eficazes na gestão de necessidades educativas em classes heterogéneas conseguem infundir a responsividade às necessidades educativas de cada aluno no contexto do ensino a toda a classe. Davis e Florian (2004) reportam que os estudos conduzidos com o objetivo de perceber como os professores infundem essa responsividade demonstram que o ensino não pode ser visto como a aplicação de uma técnica específica ou de um conjunto de regras fixas, mas tem que ser encarado como uma sucessão de decisões baseadas na reflexão em ação. Estes professores não seguem apenas um método, mas frequentemente experimentam ideias novas, informadas tanto pelos conhecimentos teórico e práticos que possuem como pelas suas crenças e valores.

De acordo com a OCDE (2005) as competências dos professores que têm maior impacto na aprendizagem dos alunos são: transmitir ideias de forma clara e convincente, criar ambientes eficazes de aprendizagem para grupos heterogéneos, promover uma relação produtiva com os alunos, ser entusiasta e criativo e trabalhar de forma eficaz com colegas e encarregados de educação. Este organismo defende ainda que o perfil dos professores deve incluir um conhecimento profundo da disciplina a ensinar, competências pedagógicas, a capacidade para trabalhar de forma eficaz com uma variedade grande de colegas e alunos, a capacidade de

contribuir para a escola e para a profissão e a capacidade para continuar a desenvolver-se enquanto professor.

A AEDNEE (2012) publicou, no âmbito do projeto TE4I, um documento onde procura caracterizar o perfil dos professores inclusivos. Este documento tem como objetivos identificar e selecionar um quadro de valores e competências aplicáveis a todos os programas de formação inicial de professores que pretendam preparar os futuros professores para trabalhar em contextos inclusivos, destacando os fatores chave que sustentam a sua implementação. O documento pretende ainda reforçar a ideia “(...) de que a educação inclusiva é da responsabilidade de todos os professores e de que a preparação de todos os professores para trabalharem em contextos inclusivos é da responsabilidade de todos os formadores da FIP (Formação Inicial de Professores).” (ibidem, p. 6, parêntesis acrescentados pela autora).

Desta forma, foram identificados pela AEDNEE (ibidem) quatro valores fundamentais, associados, cada um, a duas áreas de competência distintas. Por sua vez as áreas de competência englobam três componentes indissociáveis; as atitudes, os conhecimentos e as capacidades. Cada atitude requer um determinado conhecimento e capacidades para aplicar esse conhecimento num dado contexto. É da relação entre estes três componentes que resulta a área de competência. São apresentados, no **Quadro 1**, os valores e áreas de competência fundamentais avançados pela AEDNEE (ibidem) para caracterizar o perfil de professores inclusivos.

Quadro 1: Quadro de valores e áreas de competência fundamentais dos professores inclusivos

Valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação.

As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a:

- Conceções de educação inclusiva;
- Perspetivas do professor sobre a diferença dos alunos.

Apoiar todos os alunos – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados de todos os alunos.

As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a:

- Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos;
- Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas.

Trabalho com outros – colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores.

As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a:

- Trabalho com pais e famílias;
- Trabalho com um vasto leque de profissionais de educação.

Desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores são responsáveis pela aprendizagem ao longo da vida.

As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a:

- Professores como profissionais reflexivos;
- Formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo.

Como foi referido acima, a AEDNEE (ibidem) considerou, para cada área de competência, um conjunto associado de atitudes, conhecimentos e capacidades que formam o seu núcleo. Os Quadros 2 a 5 explicitam as atitudes, conhecimentos e capacidades para cada uma das oito áreas de competência apresentadas.

Quadro 2: Atitudes, conhecimentos e capacidades nucleares das áreas de competência
Conceções de educação inclusiva e Perspetivas do professor sobre a diferença dos alunos**Atitudes:**

Equidade, direitos humanos e democracia são direitos de todos os alunos,
A educação inclusiva e a qualidade na educação não são questões distintas,
O acesso ao ensino regular não é suficiente; participação significa que todos os alunos estão envolvidos em atividades de aprendizagem que sejam significativas para eles,
É normal ser diferente,
A diversidade deve ser respeitada, valorizada e entendida como um recurso que aumenta as oportunidades de aprendizagem e acrescenta valor às escolas, comunidades locais e sociedade,
As vozes de todos os alunos devem ser ouvidas e valorizadas,
O professor tem uma influência fundamental sobre a autoestima dos alunos e, conseqüentemente, sobre o seu potencial de aprendizagem,
A categorização e a colocação de rótulos nos alunos podem ter um impacto negativo sobre a aprendizagem.

Competências:

Saber que a educação inclusiva é uma abordagem para todos os alunos, não apenas para aqueles que têm condição de deficiência e/ou que podem estar em risco de exclusão,
Conhecer conceitos teóricos e práticos e princípios subjacentes à educação inclusiva em contextos globais e locais,
Conhecer e compreender os pontos fortes e fracos do sistema de ensino com os quais interagem,
Saber que a educação inclusiva é a presença (acesso à educação) participação (qualidade da aprendizagem) e realização (processos de aprendizagem e resultados) de todos os alunos,
Ter informação essencial sobre a diversidade dos alunos (decorrente de necessidades de apoio, cultura, língua, condição socioeconómica),
Saber que os alunos podem ser usados como um recurso para facilitar a aprendizagem sobre a diversidade, para si mesmos e para os seus pares,
Saber que os alunos aprendem de maneiras diferentes e estas podem ser utilizadas para apoiar a sua própria aprendizagem e a dos seus pares,
Conceber a escola como uma comunidade e um contexto social que afeta a autoestima dos alunos e o seu potencial de aprendizagem,
Saber que a população escolar está em constante mudança pelo que a diversidade não pode ser vista como um conceito estático.

Quadro 2: Atitudes, conhecimentos e capacidades nucleares das áreas de competência Conceções de educação inclusiva e Perspetivas do professor sobre a diferença dos alunos (cont.)

Capacidades:

Examinar criticamente as próprias crenças e atitudes e o seu impacto sobre as ações,
Adotar uma prática ética em todos os momentos e respeitar a confidencialidade,
Capacidade para desconstruir a história educacional, para compreender as atuais situações e contextos,
Capacidade para mudar atitudes não inclusivas e para atuar em situações de segregação,
Ser empático com as diversas necessidades dos alunos,
Modelizar o respeito no âmbito das relações sociais e usar uma linguagem adequada com todos os alunos e intervenientes na educação,
Aprender a aprender com as diferenças,
Identificar as formas mais adequadas de responder à diversidade, em cada situação,
Ter em conta a diversidade na implementação do currículo,
Usar a diversidade de estilos de aprendizagem como um recurso para o ensino,
Contribuir para a construção da escola como comunidade de aprendizagem que respeita, incentiva e valoriza os progressos de todos os alunos.

Quadro 3: Atitudes, conhecimentos e capacidades nucleares das áreas de competência Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos e Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas

Atitudes:

Aprender é essencialmente uma atividade social,
As aprendizagens prática, académica, social e emocional são igualmente importantes,
As expectativas do professor são um fator determinante do sucesso pelo que, é fundamental ter expectativas elevadas relativamente a todos os alunos,
Todos os alunos devem ser decisores ativos na sua aprendizagem e nos processos de avaliação em que estão envolvidos,
Os pais e famílias são um recurso essencial para a aprendizagem dos alunos,
O desenvolvimento da autodeterminação é fundamental para todos os alunos,
As capacidades e o potencial de aprendizagem de cada aluno têm de ser identificados e estimulados,
Os professores são efetivamente professores de todos os alunos,

Quadro 3: Atitudes, conhecimentos e capacidades nucleares das áreas de competência Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos e Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas (cont.)

Atitudes (cont.):

Os professores são responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos da turma,
As aptidões dos alunos não são estáticas, todos os alunos têm a capacidade de evoluir,
A aprendizagem é um processo e o objetivo, para todos os alunos, é “aprender a aprender” e não apenas o conhecimento de conteúdos disciplinares,
O processo de aprendizagem é basicamente igual para todos os alunos, há muito poucas “técnicas especiais”,
Em algumas ocasiões, dificuldades específicas de aprendizagem exigem adaptações do currículo e das abordagens de ensino.

Competências:

Compreender o valor do trabalho colaborativo com os pais e famílias,
Conhecer padrões e percursos, típicos e atípicos, do desenvolvimento da criança, particularmente o desenvolvimento de competências sociais e de comunicação,
Possuir conhecimento teórico sobre os estilos de aprendizagem dos alunos e os métodos de ensino que sustentam os processos de aprendizagem,
Conhecer métodos de gestão de comportamento e de gestão da sala de aula,
Gerir o ambiente físico e social da sala de aula para apoiar a aprendizagem,
Conhecer formas de identificar e de lidar com as diferentes barreiras à aprendizagem e respetivas implicações nas estratégias de ensino,
Desenvolver capacidades básicas – em especial de competências-chave – e estratégias de avaliação e de ensino,
Conhecer métodos de avaliação focalizados na identificação dos pontos fortes do aluno,
Promover a diferenciação do conteúdo curricular, dos processos de aprendizagem e materiais didáticos,
Conhecer estratégias de aprendizagem personalizadas que permitam aos alunos desenvolver autonomia nas suas aprendizagens,
Desenvolver, implementar e rever programas educativos individuais.

Capacidades:

Ser um comunicador eficaz, a nível verbal e não-verbal, respondendo às necessidades dos alunos, pais e outros profissionais,
Apoiar o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos,
Desenvolver nos alunos a capacidade de “aprender a aprender”,
Formar alunos independentes e autónomos,
Aplicar metodologias de aprendizagem cooperativa,

Quadro 3: Atitudes, conhecimentos e capacidades nucleares das áreas de competência Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos e Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas (cont.)

Capacidades (cont.):

Implementar metodologias de gestão de comportamentos que apoiem o desenvolvimento social e as interações,
Implementar situações de aprendizagem onde os alunos possam “assumir riscos” e falhar, num ambiente seguro,
Utilizar metodologias de avaliação que tenham em conta a aprendizagem social, emocional e académica,
Exercer uma liderança que envolva abordagens positivas de gestão da sala de aula,
Trabalhar com os alunos individualmente bem como em grupos heterogéneos,
Usar o currículo como uma ferramenta para a inclusão,
Tratar as questões da diversidade nos processos de desenvolvimento curricular,
Diferenciar métodos, conteúdos e resultados para a aprendizagem,
Trabalhar com as famílias para personalizar a aprendizagem e fixar metas,
Facilitar a aprendizagem cooperativa, em que os alunos se entrem ajudam de diferentes formas – incluindo tutoria entre pares – em grupos flexíveis,
Usar, com carácter sistemático, diversos métodos e estratégias de ensino,
Usar as Tecnologias de Informação e Comunicação e produtos de apoio para apoiar estratégias de aprendizagem flexíveis,
Usar estratégias de ensino baseadas em evidências para atingir as metas de aprendizagem, percursos alternativos de aprendizagem, ensino flexível e *feedback*,
Usar uma avaliação que não rotule nem tenha repercussões negativas para os alunos,
Adotar estratégias colaborativas de resolução de problemas.
Utilizar formas de comunicação verbal e não-verbal para facilitar a aprendizagem.

Quadro 4: Atitudes, conhecimentos e capacidades nucleares das áreas de competência Trabalho com pais e famílias e Trabalho com um vasto leque de profissionais de educação

Atitudes:

Ter consciência da mais-valia do trabalho de colaboração com os pais e famílias,
Respeitar os contextos culturais e sociais e as perspetivas dos pais e famílias,
A comunicação e a colaboração com os pais e as famílias são uma responsabilidade do professor,
A educação inclusiva requer que todos os professores trabalhem em equipa;
Colaboração, parcerias e trabalho em equipa são estratégias essenciais para todos os professores,
O trabalho colaborativo em equipa promove a aprendizagem entre profissionais.

Quadro 4: Atitudes, conhecimentos e capacidades nucleares das áreas de competência Trabalho com pais e famílias e Trabalho com um vasto leque de profissionais de educação (cont.)

Competências:

Conhecer estratégias de trabalho colaborativo,
Conhecer a importância das capacidades interpessoais e o impacto das relações interpessoais para atingir as metas de aprendizagem,
Conhecer o valor do trabalho colaborativo com outros professores e profissionais da educação,
Conhecer sistemas e estruturas de apoio disponíveis para ajuda adicional, *input* e aconselhamento,
Conhecer modelos de trabalho em que os professores, em salas de aula inclusivas, cooperam com especialistas e profissionais de diferentes disciplinas,
Conhecer a linguagem/terminologia e os conceitos básicos e perspectivas de outros profissionais envolvidos na educação,
Conhecer as relações de poder existentes entre os diferentes intervenientes devem ser reconhecidas e eficazmente geridas.

Capacidades:

Envolver efetivamente os pais e famílias no apoio à aprendizagem do seu filho,
Ter uma comunicação eficaz com os pais e familiares de diferentes origens culturais, étnicas, linguísticas e sociais,
Implementar estratégias de liderança e de gestão da sala de aula que facilitem o trabalho entre diferentes intervenientes,
Usar o ensino a pares e equipas flexíveis de ensino,
Trabalhar como parte de uma comunidade escolar e organizar o apoio com base em recursos escolares internos e externos,
Fazer da turma uma comunidade que faz parte de uma vasta comunidade escolar,
Contribuir para os processos de avaliação da escola,
Participar na solução cooperativa de problemas com outros profissionais,
Contribuir para a criação de parcerias com outras escolas, organizações comunitárias e outras organizações educacionais,
Utilizar estratégias de comunicação verbal e não-verbal para facilitar o trabalho de cooperação com outros profissionais.

Quadro 5: Atitudes, conhecimentos e capacidades nucleares das áreas de competências Professores como profissionais reflexivos e Formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo

Atitudes:

Realizar autoavaliação sistemática,
Envolver eficazmente os outros na reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, Contribuir para o desenvolvimento da escola enquanto comunidade de aprendizagem,
Promover a flexibilidade no ensino de estratégias que promovam a inovação e a aprendizagem,
Utilização de estratégias de procura de oportunidades de formação contínua,
Recorrer a colegas e outros profissionais como fontes de aprendizagem e inspiração,
Contribuir para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de toda a comunidade escolar.

Competências:

Conhecer métodos e estratégias de autoavaliação e de avaliação do desempenho,
Conhecer métodos de investigação-ação e relevância para o trabalho do professor,
Desenvolver estratégias pessoais de resolução de problemas,
Conhecer a legislação e o contexto legal de trabalho, responsabilidades e deveres para com os alunos, famílias e colegas,
Conhecer as possibilidades, oportunidades e percursos de formação contínua, com o objetivo de desenvolver conhecimentos e capacidades para a melhoria das práticas.

Capacidades:

Realizar uma autoavaliação sistemática,
Envolver eficazmente os outros na reflexão sobre o ensino e a aprendizagem,
Contribuir para o desenvolvimento da escola enquanto comunidade de aprendizagem,
Flexibilizar o ensino de estratégias que promovam a inovação e a aprendizagem,
Utilização de estratégias de procura de oportunidades de formação contínua,
Recorrer a colegas e outros profissionais como fontes de aprendizagem e de inspiração,
Contribuir para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de toda a comunidade escolar.

Este perfil foi elaborado tendo em conta que a educação inclusiva é da responsabilidade de todos os professores e que se dirige a todos os alunos, não apenas aos alunos identificados como tendo necessidades educativas especiais. O perfil pretende ainda funcionar como guia tanto para os professores, no âmbito do seu desenvolvimento profissional ao longo da vida, como

para os formadores de professores com responsabilidade no desenho dos currículos de formação de professores (AEDNEE, 2012).

Without a sound and relevant knowledge base and positive dispositions towards inclusion, teachers are unlikely to engage fully in the development of inclusive school communities. Clearly, this requires considerable reform, if not a totally new way of looking at both initial and further professional learning to ensure that pre- and in-service courses are better focused towards achieving this aim. (Forlin, 2010, p.649)

2.4.A Inclusão em Portugal: breve resenha histórica e contexto legislativo atual

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, é geralmente apontada como o impulso decisivo para o arranque internacional do movimento da educação inclusiva (Winter e O’Raw, 2010; Sílvia e Reis, 2011). Nesta Declaração o movimento em direção à educação inclusiva concretiza-se no dever de ajustamento das escolas regulares a “todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 6) dado o direito fundamental de todas as crianças à educação, “proclamado na **Declaração Universal dos Direitos Humanos** e (...) reafirmado com veemência pela **Declaração sobre Educação para Todos**” (ibidem, p.5).

Em Portugal este documento veio certamente impulsionar a publicação de um conjunto de medidas legislativas que tiveram como objetivo a educação inclusiva, mas o caminho legislativo em direção à inclusão vinha já sendo construído há algum tempo (Mesquita, 2003; Costa, Leitão, Morgado e Pinto, 2006; Ribeiro, 2008).

De facto, no artigo 71º, a constituição da República Portuguesa consagra, já em 1976, o dever do estado de “realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles(...). No artigo 74º do mesmo documento lê-se que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”.

Dez anos após a publicação da Constituição da República, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), lei nº 46/86, concretiza, pela primeira vez, a possibilidade de rumar a uma escola para todos, ao promulgar a obrigatoriedade e a gratuitidade do ensino, bem como o direito à educação e à igualdade de oportunidades educativas, mesmo para as crianças portadoras de deficiência (Mesquita, 2004). A LBSE define a educação especial como modalidade integrante da educação escolar, organizando-se “preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados.” (art.º 16º, nºs 1 e 2 e art.º 18º, nº1). Pode ler-se na LBSE que o ensino deve “assegurar às crianças

com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art.º 7º, alínea j).

Nesta época o atendimento pedagógico e social às crianças com condição de deficiência ainda era feito, de forma preponderante, pelas instituições de ensino especial, organizadas em cooperativas de educação e reabilitação (Rodrigues e Nogueira, 2011). Ainda, no ensino público dirigido à generalidade da população em idade escolar e apesar da declaração de intenções contida na Constituição da República Portuguesa sobre a igualdade de oportunidades de êxito escolar, constatava-se, através da condução de alguns estudos de nível regional e nacional, uma associação fortíssima entre a origem social dos alunos e o seu aproveitamento escolar: os alunos das classes sociais mais desfavorecidas e menos escolarizadas apresentam sistematicamente um percurso conducente a saídas profissionais menos bem remuneradas e com maior insucesso escolar (Sebastião e Correia, 2007). Esta associação sublinha o carácter fortemente seletivo e redutor do sistema educativo deste período (ibidem).

Como refere Mesquita (2004) “é no início dos anos 90 que a política educativa se torna mais clara e explícita quanto à responsabilidade da escola regular face à educação das crianças com necessidades educativas especiais, com a emissão de importantes diplomas legais.” (ibidem, p. 9).

De facto, logo em 1990, é publicado o Dec. Lei nº35/90, documento importante por estabelecer definitivamente a obrigatoriedade do ensino para todos os alunos, já que até aqui havia ainda a possibilidade de isenção da escolaridade obrigatória para crianças com condição de deficiência. Persistia ainda no entanto, a possibilidade de uma frequência segregada do ensino.

O Dec. Lei 319/91, documento que se pretendeu balizador da ação da educação especial, surge já como resposta às recomendações internacionais sobre Educação Inclusiva de várias organizações a que Portugal pertence (Ribeiro, 2008) e preconiza a “abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de «escolas para todos»” (Dec. Lei 319/91, preâmbulo), bem como a “consagração (...) de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adotada quando se revele indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos” (ibidem).

A intenção inclusiva deste documento está patente em vários elementos (Ribeiro, 2008; Rodrigues e Nogueira, 2011): na sugestão da modificação da nomenclatura das categorias de deficiência baseadas em critérios médicos para o termo “alunos com necessidades educativas especiais” (NEE), focado nas especificidades educativas destes alunos; na responsabilização das escolas pelo atendimento aos alunos com NEE; na implementação de um ensino individualizado e adaptado às necessidades educativas do aluno, através da elaboração do Plano Educativo Individual e do Programa Educativo; no reconhecimento da necessidade de um

trabalho de colaboração interdisciplinar e com a família do aluno para atender às especificidades educativas do mesmo e na abertura da escola ao meio, através da promoção de parcerias com vários serviços.

Em 1996 foi publicado o despacho 147-B/ME/96 que cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), com o objetivo de criar “condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens, prevenindo, do mesmo modo, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, designadamente do recurso a currículos alternativos que, sem prejuízo de um núcleo de aprendizagens fundamentais, tome em consideração as características específicas da população escolar, e do desenvolvimento de componentes inovadoras nos domínios da educação ambiental, artística e tecnológica e do ensino experimental das ciências.” (art.º3º alínea a). Também no âmbito dos TEIP seria uma prioridade pedagógica a “definição das necessidades de formação do pessoal docente e não docente, bem como da comunidade (...) em articulação com os centros de formação das associações de escolas e com as instituições de formação inicial de docentes” (art.º3º alínea b) e a “articulação estreita com a comunidade local, promovendo a gestão integrada de recursos”. O instrumento para a concretização destes objetivos é o projeto educativo, elaborado em parceria pela comunidade escolar e local, parceria reforçada pela constituição de um conselho pedagógico onde estão presentes professores dos vários ciclos de ensino, representantes dos encarregados de educação, das instituições de saúde, segurança social e poder local.

Em 1997 foi publicado o despacho 105/97 que visou regularizar a forma como seriam prestados nas escolas os apoios educativos. Este despacho constitui uma evolução nas políticas de inclusão educativa a vários níveis, nomeadamente no reconhecimento da necessidade de assegurar os meios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade e da necessidade de coordenação dos vários apoios educativos dentro das escolas. São criadas as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos e a figura do Professor de Apoio Educativo, entendido como um recurso de toda a escola (Costa et al, 2006; Ribeiro, 2008; Rodrigues e Nogueira, 2011). O artigo 12º deste Dec. Lei define as funções do professor de apoio. Entre elas encontram-se a colaboração com os órgãos de gestão pedagógica e professores do ensino regular na identificação de necessidades educativas específicas, na diversificação de estratégias e métodos educativos, na gestão flexível do currículo e sua adaptação às realidades locais, além da participação na melhoria das condições e ambiente educativo da escola.

Em 2001 foi publicado o Dec. Lei nº 6/2001, com o objetivo de reestruturar a organização curricular do ensino básico, de onde se destacam dois contributos significativos para a educação inclusiva. O primeiro, positivo, prende-se com o reconhecimento da autonomia das escolas para concretizarem uma flexibilização curricular que vá ao encontro das especificidades das comunidades onde se inserem (Costa, et al, 2006). O segundo, prende-se com o facto de nele se definir, embora que de forma ainda algo vaga, pela primeira vez, o conceito de necessidades educativas de carater permanente (Ribeiro, 2008) e de se restringir a modalidade de educação especial ao atendimento destes alunos.

Em 2006 é publicado o Dec. Lei 20/2006 que cria a carreira de professor de educação especial no âmbito dos quadros das escolas. O grupo de recrutamento para a carreira de professor de educação especial apresenta-se dividido em três subgrupos: deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência intelectual e motora. É revogado o despacho 105/97, iniciando-se um processo de especialização e setorização da figura do professor de ensino especial.

Em 2008 é então publicado o Dec. Lei 3/2008, que revogou o Dec. Lei 319/91 e veio regulamentar, até aos nossos dias, a prestação dos apoios especializados, desde o pré-escolar ao ensino secundário em todos os estabelecimentos de ensino regular. Este Dec. Lei assume claramente a bandeira inclusiva ao nível dos seus princípios orientadores, reforça a responsabilidade e poder decisivo dos pais dos alunos com NEE, determinando que os mesmos têm o direito e o dever de participar ativamente na educação dos seus filhos e institui o programa educativo individual (PEI) como documento único que define as formas de avaliação, objetivos e estratégias educativas para cada aluno atendido em educação especial, complementado com o plano individual de transição (PIT) para alunos que necessitem de integração pós-escolar. O currículo específico individual (CEI) é uma das medidas previstas no âmbito da educação especial e destina-se aos alunos que não conseguem aceder ao currículo do ensino regular, permitindo selecionar as competências mais adequadas ao desenvolvimento individual, quer façam parte do currículo regular quer sejam de natureza mais funcional.

No entanto, o âmbito da aplicação das medidas de apoio especializado é restringido a “alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”, detetadas, através da aplicação da *checklist* da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), documento produzido pela Organização Mundial de Saúde (art.º 6º, nº3).

A CIF tem vindo a ser contestado pela comunidade educativa dado o seu carácter eminentemente médico, enquanto o processo de avaliação das necessidades educativas especiais dos alunos deveria ser de natureza pedagógica (Rodrigues e Nogueira, 2011; Correia, 2008). Estes autores referem também que, ao estabelecer como critério de elegibilidade para o atendimento em educação especial uma avaliação desta natureza, o Dec. Lei impede o acesso aos serviços de educação especial de muitas crianças e jovens com necessidades educativas especiais que não decorrem sempre, nem necessariamente, de uma incapacidade médica permanente.

Consubstancia-se assim uma separação formal entre a educação especial e os restantes apoios educativos (Rodrigues e Nogueira, 2011). Aos professores de educação especial cabe agora, segundo o Dec. Lei 3/2008,

(...) uma ação eminentemente técnica e setorial, nomeadamente no reforço e desenvolvimento de competências e áreas curriculares específicas como Braille, orientação e mobilidade, treino de visão, atividade motora adaptada, autonomia,

funcionalidade, comunicação, vida pós-escolar, materiais didáticos e tecnologias de Apoio, entre outros de caráter especializado (ibidem, p.11).

Ainda em 2008, poucos meses depois da publicação do Dec. Lei 3/2008 surge uma retificação do mesmo, a Lei 21/2008, que corrige a obrigatoriedade da opção pelos modelos de educação inclusiva para todas as crianças com NEE e delega nos pais das mesmas a responsabilidade da opção do sistema de ensino, através da possibilidade de opção por uma escola de Ensino Especial ou da transferência do filho para outra escola.

Já em 2012 a Portaria nº275-A vem definir, em resposta ao aumento da escolaridade obrigatória para o 12º ano, uma matriz curricular aplicável aos alunos com CEI que transitem para o ensino secundário, com uma carga horária semanal de 25 horas letivas, das quais apenas cinco são passadas na escola do ensino regular, sendo as outras vinte horas passadas em instituições do ensino especial.

Atualmente as modalidades de atendimento aos alunos com NEE no ensino regular, da menos restritiva à mais restritiva, são as seguintes (Rodrigues e Nogueira, 2011):

- a) Plano Individual de Acompanhamento ou de Recuperação, elaborado quando um aluno está em risco de ficar retido ou que já tenham ficado retido e prevê a realização de estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem, flexibilização curricular e da avaliação;
- b) Turmas de Currículo Alternativo, com um mínimo de 15 alunos e apenas com os objetivos curriculares essenciais;
- c) Cursos de Educação e Formação, com uma componente prática predominante e uma componente académica reduzida;
- d) Após os 15 anos e o cumprimento da escolaridade obrigatória os alunos podem optar por um curso de Formação Profissional, com equivalência ao 12º ano e certificação profissional numa dada área, que os prepara para o ingresso no mundo do trabalho, mas permite também o prosseguimento dos estudos.

Estas quatro opções mantêm os objetivos do currículo comum e permitem a obtenção de certificação equivalente ao percurso sem atendimento do ensino regular, no entanto, devem ser postas em prática sem a colaboração do professor de ensino especial.

No que se refere aos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente e portanto elegíveis para o atendimento em ensino especial, estão previstas as seguintes medidas educativas (Dec. Lei 3/2008, art.º 16 nº2):

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

Ao nível da organização do funcionamento das escolas, para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, são criadas escolas de referência para alunos com cegueira ou baixa visão e surdez e unidades de ensino estruturada para alunos com perturbações do espectro do autismo, bem como para alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita (Dec. Lei nº 3/2008, art.º4, nºs 2 e 3). A criação destas estruturas deve ser avaliada com cautela. Como defendem Rodrigues e Nogueira (2011):

A criação de escolas de referência precisa de ser convenientemente avaliada dado que a opção evidente e não ponderada por este tipo de modelo pode revelar-se negativa. Sabe-se hoje da importância que têm as “redes sociais de apoio” para a inclusão na sociedade. A questão é: como se podem desenvolver estas redes comunitárias se a criança frequenta uma escola de referência, por exemplo, a 30 quilómetros? (p. 18)

Atualmente apenas 0,2% dos alunos com NEE estão matriculados em escolas especiais, o que coloca Portugal no grupo de países europeus com maior taxa de inclusão escolar de alunos com condição de deficiência, representando uma clara inversão no modelo de atendimento a estes alunos nos últimos 20 anos (ibidem).

Aos avanços da educação inclusiva, impulsionados pela crescente consciencialização das sociedades relativamente ao direito inalienável de todas as crianças e jovens ao acesso, participação e sucesso educativos têm vindo, como se constata através da análise da legislação atual, a sobrepor-se alguns recuos. O número de crianças com NEE que ficam atualmente de fora do apoio do ensino especial e do âmbito da intervenção dos professores de ensino especial é hoje maior. Crianças com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, com cultura de pertença diferente da da escola e respetivos professores titulares de turma não poderão beneficiar do suporte educativo, anteriormente oferecido pelos professores de apoio, cujos serviços estão atualmente insularizados no apoio à educação das crianças com necessidades educativas especiais permanentes, legalmente elegíveis através de uma classificação médica das suas incapacidades.

O próprio estatuto de especialistas dos professores de educação especial, criado pelos Dec. Lei 20/2006 e 3/2008, não contribui para a necessária cooperação e corresponsabilização dos professores face aos alunos com NEE, antes surgindo como justificação da ideia de que a educação destes alunos é da responsabilidade dos professores de educação especial, que enquanto técnicos especializados sabem o que fazer, enquanto os professores do ensino regular, sem essa especialização, não sabem.

Para Rodrigues (2006) “tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente “inclusivos”, enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas” (p. 302). Rodrigues (2013) lembra-nos que “o caminho da equidade e da inclusão é como o de uma pedra para chegar ao cimo de um monte: para ela lá chegar, temos que a empurrar persistentemente encosta a cima; mas basta nada fazer para ela rolar encosta abaixo.”(ibidem, s/p).

Mesquita (2003) refere como principais entraves à inclusão a carência de recursos humanos, materiais e técnicos; a falta de medidas que promovam a mudança, necessariamente profunda, das práticas educativas; a dispersão da legislação e a falta de formação adequada dos professores do ensino regular para lidar com a diversidade de características apresentada pelos alunos com necessidades educativas especiais. Refere ainda a necessidade de “uma profunda reforma ao nível das estruturas organizativas das escolas, (...) órgãos de gestão e comunidade educativa envolvente” (ibidem, p. 11).

3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E INCLUSÃO

3.1. A influência da formação inicial nas práticas educativas dos professores

Even in the most advanced countries where inclusion has been enacted for well over a decade, governments, teacher unions and teachers themselves still claim that teacher preparation is inadequate to equip teachers with the appropriate attitudes, positive dispositions, skills and knowledge to become inclusive practitioners.(Forlin, 2010, p. 652).

A formação inicial de professores constitui-se como um momento privilegiado para transmitir paradigmas mais inclusivos e romper com o ciclo de reprodução das práticas de ensino, que tende a perpetuar-se de geração em geração e que está claramente desajustado relativamente às exigências atuais feitas aos professores, no contexto da educação inclusiva (Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2011).

Lancaster e Bain (2007) encontraram uma relação estatisticamente significativa entre a realização de uma disciplina de educação inclusiva no curso de formação inicial de professores e a melhoria na percepção da autoeficácia em futuras interações com alunos com condição de deficiência em contextos inclusivos, resultados também encontrados por Forlin, Loreman, Sharma e Earle (2009).

No estudo de Lancaster e Bain (2007) não foi entretanto encontrada relação estatisticamente significativa entre o contacto direto com alunos com necessidades educativas especiais e a melhoria da percepção na autoeficácia. Os autores referem que o facto de não ter havido feedback e oportunidade de correção das práticas educativas dos futuros professores nas situações práticas de ensino, bem como o facto de estas experiências terem ocorrido num contexto de tutoria individual e não em sala de aula (o contexto real de atuação dos professores) podem ter contribuído para este resultado.

De facto, Cook (2007) conduziu um estudo sobre o tipo de influência, percebida por alunos de um curso de educação especial, nas suas decisões em várias tarefas inerentes à sua prática educativa. Os seus resultados apontam para uma influência predominante do professor supervisor nas decisões dos futuros professores sobre o estilo de ensino, método de ensino, planeamento da lição e resolução de situações problemática. Outras influências possíveis eram a experiência de trabalho anterior e o trabalho teórico realizado na universidade. O trabalho teórico na faculdade foi o que menos influenciou as decisões dos futuros professores em todas as áreas menos na área da gestão de comportamento, onde assumiu a liderança, apesar da influência do professor supervisor continuar muito elevada. As aulas de gestão do comportamento realizadas na universidade envolviam a realização de um projeto onde os conceitos teóricos eram aplicados junto de crianças com necessidades educativas especiais. A elevada influência reportada desta disciplina específica poderá indicar, segundo a autora, o poder potencial da influência da

instrução universitária de alta qualidade combinada com experiências reais de ensino nas decisões educativas dos futuros professores.

Segundo Zeichner (2010) para que as experiências em contextos reais possam contribuir de facto para a formação de professores inclusivos torna-se necessária uma modificação da epistemologia da formação de professores, no sentido de destronar o conhecimento académico como a fonte autoritária de conhecimento sobre as práticas de ensino, para o nivelar com outros aspetos do conhecimento existentes em escolas e comunidades educativas. Esta modificação torna-se tanto mais urgente e importante quanto a prática supervisionada surge, na maioria das pesquisas sobre o tema, como o fator mais importante na determinação das práticas educativas dos futuros professores (Cook, 2007; Florian e Rouse, 2009; Ng, Nicholas e Williams, 2010; Rozelle e Wilson, 2012). Por outro lado, como refere Cook (2007), depois de os professores terem estabelecido as suas rotinas de ensino torna-se muito difícil e caro modificar o seu comportamento e levá-los a implementar de forma sustentada práticas instrucionais mais inclusivas e eficazes.

3.2. Dimensões da formação inicial com impacto nas práticas educativas inclusivas dos futuros professores

3.2.1. Modelos de Formação

(...) conventional wisdom dictates that different kinds of teachers are needed for different types of schools serving different kinds of learners. Such conventional wisdom, however, creates problems for the development of inclusive education because the standards of teacher education in many countries tend to maintain the importance of different forms of provision for different types of learners rather than developing a relationship with education as a whole (Florian, Young e Rouse, 2010, pág. 711).

Pugach e Blanton (2009) referem três tipos de modelos de formação inicial de professores, que se referem ao grau de integração curricular entre a educação especial e a educação regular no currículo dos cursos. Os autores distinguem os modelos discreto, integrado e fundido.

O *modelo discreto* corresponde a cursos com uma integração mínima entre conteúdos da educação especial e da educação regular; nestes cursos tanto a teoria como a prática em educação especial e regular estão desligadas uma da outra, podendo existir uma disciplina de educação especial no currículo da formação em educação regular, que o futuro professor terá que fazer para concluir o curso por exemplo. Esta disciplina parece ter sido, na maior parte dos casos, “deixada cair” no currículo já existente, faltando-lhe a coerência, dentro da estrutura do

curso, proporcionada por um trabalho colaborativo de um grupo de professores. Os professores das disciplinas de educação especial e regular trabalham principalmente de forma independente.

O *modelo integrado* refere-se a programas onde foram feitos esforços deliberados e sistemáticos dos departamentos de ensino especial e regular no sentido de coordenar conteúdos a nível teórico e/ou prático, conduzindo a algum grau de interdependência e complementaridade entre os conteúdos dos programas lecionados. Não obstante, o currículo destes cursos têm no seu núcleo o programa de estudos do ensino regular sendo, a partir daí, desenvolvidos programas especializados (mestrado, por exemplo) que ampliam e dão valor ao núcleo do curso. Nestes cursos os professores do ensino regular e especial trabalham em colaboração para elaborar o currículo, valorizando as experiências uns dos outros.

No *modelo fundido* um único currículo é desenhado, ao nível da formação inicial, para todos os alunos, quer desejem formar-se em educação regular quer em educação especial. Como consequência no final do curso todos obtêm uma licenciatura inicial em educação regular e especial, deixando de haver uma distinção clara entre professores do ensino regular e professores do ensino especial. A elaboração destes programas requer uma colaboração rotineira e consistente, bem como um elevado grau de interdependência entre os departamentos de educação regular e especial. É necessária uma reconceptualização profunda do currículo, dos seus conteúdos teóricos e das experiências práticas proporcionadas aos futuros professores no sentido de infundir os princípios, métodos e conhecimentos da educação especial por todas as disciplinas do curso.

São propostas ainda (ibidem) cinco variáveis que dão profundidade ao entendimento destes modelos e servem tanto para analisar os modelos de ensino no seu funcionamento interno como estruturam a comparação de uns com os outros. Estas variáveis são:

- Coerência do Currículo ao longo de toda a formação inicial, que se refere à existência de uma visão partilhada sobre o que são boas práticas de ensino e de que forma e com que grau de intencionalidade se manifesta esta visão transversalmente nas várias unidades curriculares;
- Colaboração entre departamentos (Educação Regular e Ensino Especial), sua frequência e natureza;
- Profundidade do conhecimento, referente à quantidade e qualidade do conhecimento que se espera que os futuros professores adquiram e utilizem na sua prática;
- Avaliação do desempenho e do portefólio: como são utilizados;
- Colaboração com as escolas, que se refere à forma como são conceptualizadas as experiências em contextos reais de ensino e ao funcionamento da colaboração com as escolas na perspetiva do desenvolvimento de locais de estágio de excelência.

Para os autores (ibidem), apenas o último modelo referido tem por base a colaboração sistemática e robusta entre os departamentos universitários de educação regular e especial, condição *sine qua non* para a criação de uma dinâmica transformadora que conduz, em última análise, a uma formação inicial de professores eficaz, que prepare os mesmos para práticas

inclusivas que garantam o sucesso de todas as crianças. Para estes e outros autores (por exemplo, Florian e Rouse, 2009; Forlin, 2010) a existência de uma disciplina de educação especial separada e desligada do tronco comum do curso de formação inicial de professores reforça a ideia de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais é também algo especial, que não faz parte do normal funcionamento da sala de aula, antes sendo da responsabilidade de especialistas, com conhecimento e competências próprios.

Ao nível do desenho dos cursos de formação inicial de professores do 1º e 2º ciclos, Bain, Lancaster, Zundans e Parkes (2009) defendem o desenvolvimento de um modelo de *design integrado*, baseado na aplicação dos princípios dos sistemas autorreguladores, na formação dos professores para a inclusão. Segundo estes autores os cursos de formação para futuros professores devem proporcionar aos mesmos a vivência sistemática e repetida das características essenciais das práticas inclusivas, por um lado, e por outro ligar essa vivência às suas próprias experiências de aprendizagem.

No estudo conduzido pelos autores (ibidem) o *design integrado* é aplicado a quatro níveis de experiência ao longo do curso, sobre os conteúdos “aprendizagem cooperativa” e “aprendizagem a pares”. O primeiro nível de aplicação é o nível do conhecimento e tomada de consciência, no qual os futuros professores leem acerca da aprendizagem cooperativa, aprendizagem a pares e colaboração, para se preparem para as aulas teóricas. Para cada tópico são traçados objetivos aos quais os futuros professores têm que dar resposta integrando o material das leituras individuais com o das aulas teóricas, é depois passado um questionário de avaliação sobre esses objetivos antes da introdução de um novo tópico. O segundo nível é o da construção de competências, realizado através de *workshops*; os futuros professores são ensinados a construir desenhos educativos de aprendizagem cooperativa e aprendizagem a pares e a diferenciar esses desenhos. Em todos os casos o desenho específico de aprendizagem cooperativa ou a pares estudado é também utilizado como estratégia pedagógica do *workshop*, numa *abordagem de imersão* ao/no conhecimento construído (Bain *et al.*, 2009). No terceiro nível, prática de ensino com *feedback*, os futuros professores convidavam alguns membros da escola onde estão a estagiar para assistir a aulas na faculdade, no sentido de partilharem os seus desenhos pedagógicos e recolherem *feedback* através de um processo colaborativo. Ao nível do impacto pessoal, o quarto nível de integração, os futuros professores experimentavam três diferentes metodologias para se prepararem para os questionários de avaliação: aprendizagem cooperativa, a pares e individual.

O estudo foi realizado com 90 estudantes do 2º ano de um curso de formação inicial de professores do 1º ciclo. Os autores (ibidem) concluíram que, não só as diferenças, normalmente esperadas, no grau de mestria dos alunos relativamente às estratégias ensinadas foram atenuadas, todos eles atingindo um alto nível de mestria, como também que o tipo de estudo utilizado no nível quatro do *design integrado* (impacto pessoal) influenciou de forma significativa os resultados dos questionários de avaliação, sendo a aprendizagem colaborativa o método

associado aos melhores resultados individuais nos questionários e a preparação individual o método que piores resultados proporcionou.

3.2.2. Currículo

(...) it is possible that ITE (Initial Teacher Education) programme may be contributing, albeit inadvertently, to the reproduction of educational inequalities even while seeking to change pedagogical practices to reduce them (Florian et al, 2010, pág. 711, parêntesis acrescentado pela autora).

Darling-Hammond (2006) identifica três áreas fundamentais sobre as quais os professores necessitam ter um conhecimento profundo para poderem responder aos desafios da escola inclusiva:

- a) Como os alunos aprendem e se desenvolvem em contextos sociais;
- b) Qual o conteúdo e quais os objetivos do currículo a serem ensinados à luz das exigências da disciplina, das necessidades dos alunos e dos objetivos sociais da educação;
- c) Competências de ensino, incluindo pedagogia específica dos conteúdos, competências para ensinar grupos heterogêneos, compreensão da avaliação e competências de gestão de sala de aula.

Para esta autora (ibidem) sem um conhecimento profundo sobre a aprendizagem humana e sobre as diferenças que podem existir na forma como as pessoas aprendem, os professores não saberão o que fazer quando as suas estratégias não são eficazes com alguns alunos. Por outro lado, para saberem como e quando utilizar as estratégias necessárias à concretização dos objetivos para diferentes alunos em diferentes contextos, os professores devem dominar um conhecimento profundo sobre a avaliação das aprendizagens e estratégias alternativas de ensino, bem como conhecer que estratégias resultam melhor para que objetivos. Por último, a autora refere que os professores devem ser capazes de continuar a aprender, no sentido de resolverem problemas que encontram e melhorar as suas respostas à imprevisibilidade das necessidades dos alunos; neste sentido defende que os programas de formação devem ajudar os professores a desenvolver uma propensão para aprenderem *com a prática e para a prática*.

Florian *et al* (2010) defendem que os programas de formação inicial de professores para a inclusão devem ser construídos necessariamente em torno de três ideias nucleares interrelacionadas, que definem a pedagogia inclusiva. A primeira prende-se com a compreensão de que o desafio da prática inclusiva é o de respeitar e responder às diferenças humanas de modo a incluir (por oposição a excluir) os alunos nas tarefas quotidianas da sala de aula; a segunda ideia refere-se a uma forma de trabalho que privilegia a diversificação do que está normalmente à disposição dos alunos na sala de aula em vez de privilegiar a realização de algo adicional ou diferente para alguns alunos; a terceira diz respeito a uma mudança na conceção do

ensino e aprendizagem - de algo que funciona para a maioria mais algo de adicional ou diferente para alguns, para a realização de aulas e oportunidades de aprendizagem que permitam a participação de todos os alunos na vida da sala de aula.

Estes autores (ibidem; ver também Florian e Rouse, 2009) desenvolveram um programa de formação inicial de professores baseado nestes conceitos, o *Inclusive Practice Project* (IPP) onde são empregues novas abordagens à formação de professores e cujos objetivos nucleares são:

- a) Preparar os futuros professores para contribuírem para o desenvolvimento dos alunos em todos os contextos dentro da escola inclusiva;
- b) Permitir que os futuros professores se tornem eficazes no ensino do currículo;
- c) Permitir aos futuros professores atingir níveis elevados de excelência na sua prática profissional.

Os autores comparam a ideia de diversificação pedagógica ao conceito arquitetónico de *Design Universal*, no qual o foco está na antecipação de eventuais barreiras ao acesso e através desta antecipação, na criação de espaços cujos acessos são os melhores para todas as pessoas e não apenas para a maioria.

Um dos conceitos fundamentais do programa diz respeito ao conceito de *Transformabilidade* (Hart, Dixon, Drummond e McIntyre, in Florian e Rouse, 2009), que postula que a capacidade de aprendizagem do ser humano (incluindo a dos alunos) pode modificar-se e ser modificada para melhor, como resultado das experiências de aprendizagem atuais. Os autores (ibidem) consideram também fundamental a noção de que a diferença é central no desenvolvimento humano, sendo as aprendizagens de todos os alunos da responsabilidade do professor. O especialista surge como suporte ao professor, para permitir experiências significativas de aprendizagens aos alunos dentro da sua turma. Uma visão sociocultural da aprendizagem é outro dos ingredientes fundamentais do currículo deste programa; a aprendizagem é concebida, nesta perspetiva, como o resultado de um processo complexo de interação social que ocorre ao longo do tempo em contextos específicos, o que por um lado fornece o enquadramento necessário para se pensarem as complexidades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de grupos diversificados e por outro responsabiliza os professores, que deverão assim considerar como as decisões que tomam no dia-a-dia influenciam as experiências de aprendizagem dos seus alunos. Por último os autores apresentam o conceito chave de trabalho colaborativo com e através dos outros, uma ferramenta prática para o suporte do trabalho inclusivo face às práticas das escolas para onde irão os futuros professores. Por fim, no programa IPP há também a ideia de que os futuros professores aprendem essencialmente através do contacto com contextos reais de ensino e assim é também promovida uma visão crítica da própria prática profissional através da utilização de um conjunto de questões a que estes devem responder, questões desenhadas para os ajudar a pensar em termos pedagógicos acerca das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos.

3.2.3. Crenças, Atitudes e Valores

A convicção de que uma “falta” no património genético ou cultural das crianças gera as dificuldades e atrasos suplanta ainda nas concepções e práticas de demasiados professores, a explicação segundo a qual seria a indiferença da escola perante as diferenças que permite que as desigualdades extraescolares se transformem em desigualdades de êxito escolar (Perrenoud, 1999).

A forma como os professores concebem a natureza do conhecimento e da aprendizagem influencia tanto as práticas pedagógicas que utilizam como as relações que estabelecem com os alunos, sendo que algumas crenças relativamente a estas matérias são incompatíveis com práticas pedagógicas eficazes e inclusivas (Silverman, 2007; Bondy, Ross, Adams, Nowak, Brownell, Hoppey, Kuhel, McCallum & Stafford, 2007; Jordan *et al*, 2009).

Estas concepções constituem as *Epistemologias Pessoais* (Bondy *et al*, 2007; Silverman, 2007) dos professores e abarcam, ao nível da forma como é concebida a natureza do conhecimento, crenças sobre a certeza Vs. relatividade do conhecimento e sobre a sua discretude Vs. complexidade e ao nível da natureza da aprendizagem abarcam crenças relativas à passividade Vs. construtividade do processo e à rapidez com que se aprende. Ainda relativamente à aprendizagem, distinguem-se a crença numa capacidade inata e imutável ou numa capacidade flexível, capaz de evolução (ibidem).

De acordo com Jordan *et al* (2009) as práticas pedagógicas dos professores variam na sua eficácia, quer ao nível da gestão do tempo em sala de aula, quer ao nível do envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, quer ainda ao nível da elicitación de pensamento abstrato de acordo com as suas Epistemologias Pessoais. As Epistemologias Pessoais influenciam ainda a responsabilidade que os professores sentem pelo ensino dos seus alunos, com e sem necessidades educativas especiais (ibidem). Os autores estabeleceram que os professores capazes de uma melhor gestão do tempo, mais competentes no envolvimento dos alunos e na elicitación de pensamento abstrato são também os professores cujas práticas são mais inclusivas e que estes professores acreditam na natureza evolutiva da aprendizagem, numa forma de construção do conhecimento por vezes empática, com a adoção da perspectiva do outro e por vezes impessoal, crenças contrárias às que manifestaram os professores menos competentes e inclusivos. Também ao nível da responsabilização, os professores mais eficazes e inclusivos demonstram sentir-se responsáveis pela aprendizagem dos seus alunos, enquanto os professores menos eficazes e inclusivos acreditam não poder exercer grande influência nessa aprendizagem. Os autores concluem que a formação inicial de professores deve desafiar as crenças epistemológicas dos mesmos acerca da capacidade de aprendizagem da natureza e construção do conhecimento e da incapacidade.

Bondy *et al* (2007) estabeleceram que as Epistemologias Pessoais dos futuros professores influenciam também a forma como estes experimentam e interpretam as suas experiências de

formação, condicionando por vezes de forma severa as suas possibilidades de tirar partido das mesmas. No entanto, apesar das diferenças quanto às epistemologias pessoais encontradas, os autores (ibidem) encontraram também semelhanças na abordagem ao curso dos futuros professores; entre elas encontram-se a necessidade de encontrar ferramentas práticas que permitam aplicar os conceitos aprendidos, a tendência para filtrar a informação consoante o que é considerado importante (interagindo com o tipo de crenças epistemológicas possuídas) e a variabilidade das suas epistemologias pessoais nas suas respostas a aspetos particulares do curso. Esta última característica é importante, pois demonstra a sensibilidade das epistemologias pessoais ao contexto e assim aponta possibilidades de abertura que podem ser exploradas nos cursos de formação inicial de professores para influenciar as mesmas, bem como as experiências de aprendizagem vividas (ibidem).

Das diferenças, semelhanças e possibilidades de abertura encontradas, os autores retiram implicações para a pedagogia da formação de professores a dois níveis: ao nível da sensibilidade e responsividade às epistemologias pessoais e crenças que os futuros professores apresentam no início da sua formação e ao nível da atenção dada à natureza das atividades de aprendizagem. No que diz respeito ao primeiro nível os autores propõem, por um lado, a criação de uma cultura onde os futuros professores possam confiar abertamente nos seus pares e no seu professor e onde a consideração de perspetivas alternativas de ensino e aprendizagem seja não só apresentada, mas acima de tudo protegida e por outro lado, a utilização de uma perspetiva analítica na consideração dos trabalhos apresentados pelos futuros professores, perspetiva que deverá exercer-se em trabalhos livres, de reflexão e sem nota, mas obrigatórios, no sentido de permitir uma verdadeira exposição dos pontos de vista dos futuros professores face à sua experiência de formação. No que se refere ao segundo nível, os autores sugerem, por um lado, o emprego explícito de pistas que ajudem os estudantes a recordar e ligar o que aprenderam ao longo do curso, tanto ao nível teórico como ao nível das experiências práticas de ensino e por outro lado, um aumento no desenvolvimento explícito de ferramentas práticas de ensino, através de uma maior ligação entre teoria e prática, da utilização de vídeos, modelação de comportamentos, etc..

Silverman (2007) encontrou uma relação significativa entre as epistemologias pessoais de futuros professores, tanto do ensino regular como do ensino especial e as atitudes evidenciadas face à inclusão. Assim, os sujeitos que acreditam que o conhecimento tem uma natureza complexa e incerta, que a capacidade de aprendizagem não é imutável e que a aprendizagem é um processo de construção lenta ao longo do tempo parecem ter também atitudes positivas relativamente à inclusão. A ligação entre estas duas variáveis – epistemologias pessoais e atitudes face à inclusão – parece permitir a influência de umas através de modificações nas outras, abrindo portas para que a formação inicial de professores possa jogar um papel importante na determinação de umas e outras.

De facto, Sharma, Forlin e Loreman (2007) e Loreman, Forlin e Sharma (2007), partindo da constatação, realizada por outros autores (por exemplo, Norwicki e Sandieson, in Loreman *et al*,

2007), de que professores com atitudes positivas face à inclusão empregam mais estratégias pedagógicas que beneficiam toda a turma e têm uma influência positiva nas atitudes dos pares relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais, identificam cinco variáveis nos programas de formação inicial de professores com impacto nas atitudes dos futuros professores face à educação inclusiva. Nomeadamente, o contacto com pessoas com condição de deficiência; o treino em educação especial; as experiências de ensino em educação inclusiva; o conhecimento das políticas e leis relativamente à educação inclusiva e o nível de confiança nas suas competências enquanto professores para trabalhar em contextos inclusivos. De facto, professores com contacto com pessoas com condição de deficiência (familiares ou amigos), professores com treino específico em educação especial, professores com experiências positivas no trabalho com alunos com condição de deficiência em contextos inclusivos ou com conhecimento das leis e políticas nacionais acerca da Educação Inclusiva tendem a ter mais confiança nas suas competências de trabalho em contextos inclusivos e a demonstrar menor grau de preocupação relativamente a esse trabalho do que colegas sem contacto com pessoas com condição de deficiência ou sem formação em educação especial ou sem experiências positivas em educação inclusiva ou sem conhecimento das leis e políticas face à inclusão, que tendem a demonstrar menos confiança nas suas competências também. O mesmo estudo salienta que as atitudes dos professores face à educação inclusiva podem ser melhoradas se a sua formação inicial responder de forma efetiva às preocupações dos mesmos relativamente às exigências do seu trabalho nos contextos inclusivos.

Numa perspetiva ligeiramente diferente Carrington e Sagers (2008) examinaram a forma como a participação de futuros professores num programa de serviço voluntário em várias instituições, no âmbito de uma unidade curricular de quarto ano em Educação Inclusiva, contribuiu para o desenvolvimento de um quadro de referência ético com valores inclusivos para a sua prática enquanto professores. As autoras constataram a emergência de reflexões associadas a vários princípios constituintes de um quadro de referência ético com valores inclusivos nos vários registos escritos que os futuros professores tinham de completar para a unidade curricular onde se incluía o trabalho de serviço voluntário. Os princípios que emergiram foram: a importância da colaboração e do trabalho de equipa; o valor do desenvolvimento de uma cultura inclusiva em ambientes seguros, de suporte e amigáveis; o valor do respeito pelo outro; o valor da aprendizagem ativa acerca da comunidade, o desenvolvimento de parcerias e a importância do desenvolvimento de uma pedagogia informada pela experiência e empatia pelo aluno. As autoras defendem que o serviço voluntário em instituições da comunidade é uma experiência poderosa para os alunos, dando-lhes esperança e vontade de fazer a diferença no sentido de tornar a sociedade mais justa, além de atuar como catalisador para o estabelecimento de ligações entre a teoria e a prática inclusivas.

3.2.4. *Pedagogia*

Darling-Hammond (2006) destaca três desafios a que a formação inicial de professores deve responder para proporcionar aos futuros professores o “como” da educação inclusiva. Por um lado aprender a ensinar em contextos inclusivos exige aos futuros professores um corte com a conceção de ensino derivada das próprias experiências enquanto aluno, isto dado que a maior parte dos futuros professores não foi ensinado nestes contextos, mas em contextos tradicionais de ensino, onde “se ensinam muitos como se fossem um” (Rodrigues, 2013). Por outro lado os futuros professores devem aprender não só a pensar como um professor, mas a agir como um professor, em contextos que requerem ações simultâneas para responder a uma variedade de situações. Finalmente a autora (Darling-Hammond, 2006) salienta a necessidade da formação inicial dotar os futuros professores com competências para lidar com o problema da complexidade; de facto os professores devem saber responder adequadamente à natureza densa e multifacetada da sala de aula, negociando momento a momento múltiplos objetivos académicos e sociais.

Para enfrentar com sucesso os desafios apresentados e partindo da análise de sete programas de excelência de formação inicial de professores, Darling-Hammond (ibidem) avança três pilares pedagógicos fundamentais que os programas de formação inicial de professores inclusivos devem contemplar para serem eficazes:

- a) Coerência e Integração,
- b) Experiência prática extensa e bem supervisionada, ligada ao trabalho disciplinar através de pedagogias que relacionam, passo a passo, a teoria e a prática,
- c) Novas relações com as escolas.

Relativamente à coerência e integração a autora reporta que, nas instituições de excelência, o trabalho disciplinar é baseado numa forte teoria sobre aprender a ensinar, é cuidadosamente sequenciado, os programas das disciplinas são pensados para se intersetarem, o trabalho teórico das diferentes disciplinas está agregado numa paisagem clara de aprendizagem, é acompanhado de perto por um processo de supervisão e pelo trabalho prático em contextos reais de ensino. Virtualmente todas as disciplinas envolvem aplicações dos conteúdos à observação em sala de aula ou a experiências de ensino em contextos reais. Nestes programas de formação coerentes e integrados, as ideias chave são transversais às várias disciplinas e os referenciais teóricos que baseiam os conteúdos das disciplinas e a avaliação são consistentes ao longo de todo o programa.

No que diz respeito ao segundo pilar, as instituições de excelência proporcionam aos futuros professores muito tempo no terreno durante todo o curso, examinando e aplicando os conceitos e estratégias aprendidas simultaneamente no trabalho na faculdade, com o apoio de professores experientes e eficazes ao nível das práticas inclusivas. Estes programas exigem normalmente um estágio supervisionado de um ano em turmas de alunos heterogéneas, no qual

professores experientes e eficazes ao nível das práticas inclusivas servem de modelo, assumindo os futuros professores progressivamente maior responsabilidade pelo ensino. Estas escolas utilizam materiais recolhidos da prática dos futuros professores para trabalhar conceitos particulares, o que ajuda os futuros professores a estabelecer pontes entre os conceitos teóricos e os contextos específicos de ensino e aprendizagem. A autora salienta que as experiências de ensino se tornam particularmente significativas quando são seguidas de reflexão sistemática, são alvo de feedback detalhado de colegas e professores e podem ser repetidas com o objetivo de serem melhoradas.

Finalmente, no que se refere ao estabelecimento de novas relações com as escolas, a autora afirma que *“It is impossible to teach people how to teach powerfully by asking them to imagine what they have never seen or to suggest they “do the opposite” of what they have observed in the classroom.”* (Darling-Hammond, 2006, pág. 308). As universidades que desenvolveram programas de formação inicial de professores de excelência desenvolveram fortes parcerias com escolas locais, ajudando-as a desenvolverem práticas inclusivas e colaborativas. Nestas escolas os futuros professores encontram-se emersos em valores culturais e práticas inclusivas fortes e partilhadas, a maior parte das aulas são assistidas por estagiários e os professores supervisores participam, na universidade, em formações de supervisão; os futuros professores participam coletivamente nas decisões da escola, aprendendo e tendo *feedback* sistemático dentro e fora da sala de aula. Estas escolas servem frequentemente como locais de estudo, onde são realizadas investigações sobre o ensino e a aprendizagem, promovendo um ensino baseado em práticas inovadoras.

Os pilares pedagógicos avançados por Darling-Hammond (ibidem) encontram eco nas dimensões avançadas por Pugach e Blanton (2009) para avaliar o nível de colaboração entre os departamentos de educação regular e especial nos programas de formação de professores para a inclusão. Assim, os aspetos que os autores consideraram mais relevantes para avaliar estes programas foram a coerência do currículo, o grau de colaboração entre departamentos da universidade e entre a escola e a universidade, a profundidade do conhecimento ao nível dos conceitos e das práticas inclusivas e o tipo de avaliação utilizada para conhecer as competências dos futuros professores.

Também Van Velzen, Volman, Brekelmans e White (2012) realizaram um estudo com três tríades professor universitário-professor supervisor-futuro professor, no sentido de perceber qual a eficácia sentida pelos participantes relativamente a uma abordagem de supervisão colaborativa e quais as condições dessa supervisão colaborativa que contribuiriam para a sua eventual eficácia. A abordagem de supervisão colaborativa, como descrita pelos autores do estudo, envolve dois ciclos de três aulas cada, uma dada pelo supervisor com observação do estagiário, outra dada em colaboração e outra dada pelo estagiário com observação do supervisor. Antes e depois de cada aula supervisor e estagiário conversam, com o objetivo de planearem e avaliarem em colaboração as lições. Antes de cada ciclo o estagiário reflete e expressa as suas necessidades de aprendizagem com a ajuda do professor universitário e estas são utilizadas

como foco durante as aulas e as conversas antes e depois das aulas. Esta abordagem foi considerada pelos participantes como um meio bastante efetivo de aprendizagem através da experiência, permitindo o surgimento de conversas mais profundas e de novas necessidades de aprendizagem dos futuros professores, num espaço de tempo mais curto do que o habitual. As condições que contribuíram mais fortemente para o sucesso desta abordagem foram, ao nível das características da abordagem, a sua estrutura cíclica e repetitiva, as conversas colaborativas, a experiência da prática em contexto real e o foco nas necessidades expressas pelos estagiários. Ao nível pessoal, as características que mais contribuíram para o sucesso da abordagem foram a vontade para demonstrar e discutir a prática educativa e para aprender com o outro bem como a competência dos supervisores. O tempo foi uma condição organizacional importante no sucesso da abordagem já que apesar de serem reconhecidas como um bom investimento, as conversas entre estagiários e supervisores foram mais longas que o habitual.

Anh (2013) explorou as potencialidades do ensino a pares, em contexto de estágio, examinando de perto a evolução das identidades profissionais de um par de futuras professoras durante a sua experiência de ensino colaborativo. A autora constata que a colocação em pares dos futuros professores nas escolas é também uma prática promissora, no sentido de permitir uma reflexão sobre os papéis e práticas conflituantes dos intervenientes, levando a mudanças fortalecedoras das suas identidades profissionais.

Dobber, Akkerman, Verloop e Vermunt (2012), examinaram de perto os processos envolvidos na realização de projetos de investigação em pequena escala em dois grupos de estudantes de uma pós-graduação em educação inclusiva. Os autores salientam que dois importantes processos entram em jogo neste tipo de atividade, a elaboração, que se prende com uma ponderação sobre os prós e contras de cada escolha e a tomada de decisões, que se reflete no assumir uma direção em detrimento de outras possíveis. Os autores concluem que os projetos de investigação colaborativos ganham especial poder enquanto ferramentas pedagógicas inclusivas quando o objetivo da investigação é sentido como importante por todos os membros do grupo, quando os formadores conseguem acompanhar a evolução do grupo e se necessário ajudar o mesmo a concretizar os processos de elaboração e tomada de decisão de forma equilibrada e produtiva. Os autores (*ibidem*) defendem que, nestas condições, ainda que os projetos de investigação sejam limitados no tempo é possível desenvolver nos futuros professores uma atitude de investigação consistente ao longo de tempo, que traduza uma *forma de ver* a educação.

3.2.5. *Contacto com contextos reais de ensino*

Ng *et al* (2010) procuraram perceber qual o impacto das experiências de ensino supervisionado em contextos reais no conceito de ensino de qualidade dos futuros professores bem como na sua eficácia pessoal enquanto professores. Após o primeiro contacto com contextos reais de aprendizagem os autores verificaram uma inversão nas crenças dos futuros professores relativamente ao que é um ensino de qualidade. Antes do primeiro contacto, a característica reportada como mais importante foi o sucesso dos alunos; após o primeiro contacto o fator mais importante passou a ser a gestão da sala de aula e a prevenção da perda do controlo. O efeito de choque das primeiras experiências de contacto direto com contextos reais de aprendizagem, também documentada por outros autores (por exemplo, Rozelle e Wilson, 2012), pode explicar esta regressão.

Ao nível da eficácia pessoal, Ng *et al* (*ibidem*) reportaram que ela se manteve baixa ao longo de todo o curso, no que diz respeito à gestão da sala de aula, mas que a necessidade prioritária reportada em termos de aprendizagem no curso foi a capacidade para gerir a aprendizagem dos alunos, nomeadamente a aprendizagem de estratégias pedagógicas, instrucionais e de avaliação. A perceção de auto eficácia aumentou no que se refere à capacidade para o relacionamento com os alunos.

Segundo Van Velzen *et al* (2012) os contextos de prática profissional supervisionada devem possuir algumas características para que se tornem ferramentas poderosas de aprendizagem das práticas inclusivas. Estas características são:

- a) A participação dos futuros professores nas atividades e interações deve ser cuidadosamente estruturada;
- b) A participação deve ser guiada por colegas experientes;
- c) Os futuros professores devem ter oportunidade para determinar como irão participar;
- d) Devem ser proporcionados métodos de ensino que se centram nas necessidades de desenvolvimento sentidas pelo futuro professor;
- e) Devem ser oferecidas oportunidades para refletir e pensar de forma diferente;
- f) Devem ser oferecidas oportunidades de trabalho colaborativo com colegas;
- g) A aprendizagem através da prática deve ser apresentada explicitamente como uma parte normal do trabalho dos professores.

Rozelle e Wilson (2012) estudaram a forma como as crenças e práticas dos futuros professores são influenciadas pelas crenças e práticas dos professores orientadores que lhes são atribuídos nas escolas onde realizam o estágio. Este estudo é importante para este trabalho, pois foca uma realidade que coincide com a realidade portuguesa, onde no final da formação dos professores há um estágio obrigatório de um ano letivo, no qual os estagiários são supervisionados por um professor da escola onde são colocados e, com menor expressão, por um professor da faculdade. Neste estudo, todos os estagiários adotaram as práticas dos

professores que os supervisionaram diretamente e cujas práticas tiveram oportunidade de observar minuciosamente; no princípio imitavam quase palavra por palavra essas práticas, mudando depois para uma aplicação mais flexível dos modelos de ensino e relação com os alunos veiculados pelos supervisores. Neste caminho os autores encontraram estagiários que conseguiram apropriar-se eficazmente das práticas dos seus supervisores e estagiários que não o conseguiram fazer, isto independentemente de as práticas dos supervisores serem mais inclusivas ou menos inclusivas. Os estagiários que se tornaram eficazes na aplicação das práticas pedagógicas e relacionais dos seus supervisores transformaram as suas crenças sobre o que são boas práticas de ensino, para as adequarem às práticas que efetivamente vieram a saber usar. Os estagiários que não conseguiram fazê-lo não mudaram essencialmente as suas crenças, mas também não mudaram as suas práticas, continuando a insistir na aplicação das práticas pedagógicas e relacionais dos supervisores, mesmo que falhando sistematicamente. Os autores concluem que, uma vez que a mudança nas crenças parece ser despoletada pelas práticas utilizadas com eficácia pelos futuros professores, mais atenção deverá ser dada à forma como os professores supervisores efetivamente ensinam, no sentido de se modelarem experiências para os estagiários que os conduzam na direção dos resultados desejados, leia-se, das práticas inclusivas.

Florian e Rouse (2009) defendem: *“if essential elements of inclusive practice can be modelled, then teachers can be convinced that they are capable of teaching all children, even those who have been identified as having “additional needs”.*” (p. 600).

3.3. Os formadores dos futuros professores

(...) it is important to study the tasks and competencies of teacher educators because of the impact teacher educators have for the quality of (teacher) education. (Koster, Brekelmans, Korthagen e Wubbels, 2005, p. 160).

Koster *et al* (2005) avançam com um perfil de competências para os formadores de professores baseado na análise da literatura e em entrevistas e questionários a um conjunto de formadores de professores, no sentido de perceber quais as tarefas destes professores e quais as competências que os mesmos consideram necessárias para a realização dessas tarefas com sucesso. Assim, os autores propõem quatro grandes áreas de competência consideradas muito necessárias ou necessárias pelos participantes do estudo: competências ao nível do conteúdo, competências comunicativas e reflexivas; competências organizacionais e competências pedagógicas. As competências ao nível do conteúdo são:

- a) Ser capaz de discutir com outros, no âmbito da sua área profissional;
- b) Estar à vontade com os conteúdos da sua área;
- c) Ter uma visão relativamente à pedagogia da sua área;

- d) Conhecer o estado da arte na educação;
- e) Ser capaz de antecipar novos desenvolvimentos na área.

Ao nível das competências de comunicação e reflexão, os autores salientam as seguintes:

- a) Ser capaz de avaliar a qualidade do seu ensino e modifica-lo se necessário;
- b) Ser capaz de refletir sob a forma de funcionamento de cada um e propor alternativas;
- c) Ser capaz de comunicar com alunos com experiências, origens e culturas diversas;
- d) Dar um bom exemplo nas interações com os alunos;
- e) Ter excelentes competências de comunicação;
- f) Ser capaz de gerir processos de grupo.

Entre as competências organizacionais contam-se:

- a) Ser capaz de trabalhar em equipa;
- b) Ser capaz de interagir com os professores supervisores.

Por último, as competências pedagógicas necessárias são:

- a) Ser capaz de organizar as atividades de aprendizagem a partir das competências que os alunos têm e trabalhar no sentido das competências que os alunos deverão possuir no futuro;
- b) Ser capaz de ajudar os alunos a trabalhar nas suas próprias necessidades de aprendizagem;
- c) Ser capaz de tornar a abordagem pedagógica praticada acessível aos alunos;
- d) Ser capaz de adaptar conteúdos da disciplina ao resto do currículo;
- e) Ser capaz de trabalhar a partir das experiências dos alunos;
- f) Ser capaz de oferecer aos alunos diretrizes concretas para as suas práticas de ensino;
- g) Ser capaz de funcionar como modelo relativamente a competências pedagógicas e comunicativas.

De forma talvez natural pode constatar-se que as competências acima descritas se encontram extremamente próximas das competências que foram identificadas num capítulo anterior como compondo o perfil do professor inclusivo. Esta naturalidade funda-se na ideia, defendida por Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) de que “a formação de professores, tanto quanto possível, deve ser <<isomórfica>>, ou seja, que os estudantes devem ser formados passando por estratégias e metodologias semelhantes àquelas que eles usarão como profissionais.” (p. 99).

Já aqui foi sobejamente descrito como é fundamental a ligação entre a teoria e a prática na formação inicial de professores, principal garante de uma aprendizagem sustentada e duradoura de estratégias, metodologias e conceitos fundamentais de ensino e aprendizagem inclusivos. As experiências de aprendizagem em sala de aula e a relação pedagógica estabelecida entre o formador e os futuros professores constituem-se também como experiências práticas privilegiadas e oportunidades de modelação de saberes importantes. Isto, dada a natureza peculiar da formação de professores, que determina que os formadores ao mesmo tempo que

ensinam estejam a atuar o que ensinam (Korthagen, Loughran e Lunenberg, 2005). Como referem Korthagen *et al* (2005) “*teacher educators who attempt to incorporate (...) complex understandings of teaching and learning into their teacher preparation programs, require expertise that (...) needs to be clear, explicit and applicable in teaching about teaching.*” (p. 108).

Nevin, Thousand e Villa (2009) realizaram uma revisão de literatura relativa à pesquisa sobre colaboração entre formadores de professores, concluindo que apesar de existirem muito poucos estudos sobre o tema, o ensino em colaboração parece ser um caminho interessante a seguir, principalmente se existir na equipa um objetivo partilhado e partilha de recursos/saberes. Os autores salientam que a forma como os formadores se percebem e interagem é um aspeto importante que tem sido sistematicamente negligenciado. Os autores referem ainda a existência de barreiras importantes ao desenvolvimento sustentado da colaboração entre formadores, nomeadamente, a não existência de um currículo para que os formadores se tornem co-formadores, não há informação sobre a forma de estabelecer, dentro da universidade, uma cultura de colaboração que permita o emprego sustentável do ensino colaborativo e não há modelos para a investigação acerca dos efeitos do ensino colaborativo nas práticas inclusivas dos futuros professores.

3.4. Caraterização geral da formação de professores para a inclusão: a formação “ideal”

The task of initial teacher education is to prepare people to enter a profession, which accepts individual and collective responsibility for improving the learning and participation of all children. (Florian e Rouse, 2009, 596).

Korthagen, Loughran e Russell (2006) analisaram as práticas de formação de três instituições de formação inicial de professores que desenvolveram currículos tendo em conta uma reconsideração da natureza da formação de professores para a inclusão. A partir dessa análise, os autores propõem um conjunto de sete princípios fundamentais para que as práticas e programas de formação inicial de professores promovam um desenvolvimento profissional dos mesmos mais adequado às funções e expectativas a que atualmente se espera que os professores respondam. Os sete princípios são:

1. Aprender a ensinar envolve continuamente exigências contraditórias, assim experiências formativas que ajudam os futuros professores não só a tomarem consciência destas contradições, mas também a utilizar a reflexão sobre elas para desenvolver as suas práticas de ensino, constituem-se como uma forma privilegiada de proporcionar aprendizagens significativas sobre o ensino através da experiência.
2. Aprender a ensinar requer uma visão do conhecimento como uma construção de conteúdos através de uma reinvenção guiada e não como uma coleção de conteúdos já construídos por outros; assim situações de aprendizagem que criam oportunidades para

aprender a ensinar através da experiência de ensino e das preocupações que essa experiência suscita, ancoradas numa reflexão estruturada e discussão com pares e formadores contribui positivamente para a construção do conhecimento profissional próprio de cada um dos futuros professores.

3. Aprender a ensinar requer uma mudança de foco, do currículo para o aluno; assim, tanto se torna necessário ensinar o currículo aos futuros professores através das suas próprias experiências de ensino desse currículo (única forma suficientemente poderosa e significativa), como é imperativo ajudá-los a aprender como podem ajudar os alunos a aprender.

4. Aprender a ensinar é potenciado pelo trabalho de investigação conduzido pelos futuros professores sobre as suas próprias práticas, já que apesar das conclusões poderem não ser inovadoras para os formadores, o processo de construção do conhecimento é drasticamente diferente do que se as conclusões fossem apenas transmitidas pelos mesmos. Quem aprende é quem interessa.

5. Aprender a ensinar requer uma ênfase no trabalho a pares dos futuros professores; assim como os alunos necessitam de aprender novas competências através da sua participação em discursos comunitários na turma, também os futuros professores necessitam de refletir sobre as suas práticas em contextos colaborativos e de suporte. Uma orientação mais horizontal e menos vertical, na formação dos futuros professores, ajuda a tapar o fosso existente entre o que estes aprendem nos cursos de formação e as competências de que necessitarão após iniciarem a sua prática profissional.

6. Aprender a ensinar requer relações significativas de parceria entre as escolas, a universidade e os estudantes, mas para tal é necessária a capacidade para considerar simultaneamente três perspetivas diferentes, a do formando, a do professor que trabalha na escola e a do professor universitário; requer ainda tempo para desenvolver o trabalho cooperativo e resiliência para trabalhar de novas e inesperadas formas.

7. Aprender a ensinar é melhor conseguido quando existe um isomorfismo entre as estratégias de ensino e aprendizagem defendidas no curso e a prática dos professores universitários que ministram esse mesmo curso, principalmente quando se advoga uma mudança nas práticas tradicionais de ensino; assim, cursos que promovem a compreensão dos futuros professores acerca dos fundamentos pedagógicos utilizados pelos seus formadores nas suas próprias práticas e que permitem a explicitação sobre como estes pensam acerca do ensino e da aprendizagem, são cursos que ajudam os futuros professores a perceberem ideias e sentimentos associados ao risco e à aprendizagem significativa.

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) referem como essencial na formação de professores para a Educação Inclusiva o fomento de uma atitude de investigação, de práticas reflexivas, da utilização da teoria como guia para uma prática que nunca poderá ser uma metodologia inquestionável, mas sempre um conjunto de opções e do contacto com situações práticas em

supervisão, no sentido de aumentar a autoconfiança do futuro professor bem como de aumentar as suas expectativas relativamente à aprendizagem e participação dos alunos com condição de deficiência.

A AEDNEE (2010), seguindo as recomendações de Darling-Hammond (2006), refere sete características comuns aos programas de formação inicial de professores de excelência:

- a) Uma visão clara e coerente do que são boas práticas de ensino permeia todas as disciplinas e o estágio profissional;
- b) *Standards* bem definidos de prática e performance para guiar e avaliar todo o trabalho ao longo do curso;
- c) Currículos baseados no conhecimento do desenvolvimento infantil e adolescente, na aprendizagem em contextos sociais e na pedagogia dos conteúdos escolares ensinado em contextos práticos;
- d) Experiência prática extensa, ligada ao trabalho disciplinar através de pedagogias que relacionam a teoria e a prática;
- e) Estratégias explícitas que ajudam os futuros professores a confrontar as suas crenças sobre os alunos e a aprendizagem e a aprender sobre experiências de pessoas diferentes deles próprios;
- f) Relações fortes, conhecimento comum e valores partilhados que ligam a escola de estágio do futuro professor à instituição universitária;
- g) Utilização de estudos de caso, investigação, avaliação da performance e do portefólio para ligar a teoria aos problemas enfrentados na prática.

4. OPÇÕES METODOLÓGICAS E PESQUISA EMPÍRICA

4.1. Opções metodológicas e desenho da investigação

A questão de partida deste trabalho é: Em que medida se aproxima a formação inicial de professores do 1º ciclo das práticas de formação de professores para a inclusão, recomendadas pela Agência Europeia Para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação (AEDNEE).

Este estudo assume-se de carácter eminentemente exploratório e descritivo, procurando acima de tudo conhecer a realidade portuguesa da formação de professores do 1º ciclo para a inclusão. Olha depois para esta realidade através de um modelo “ideal” de formação, tentando identificar aproximações e afastamentos ao mesmo.

Para chegar a este objetivo é utilizada uma abordagem qualitativa, “que tem lugar quando o investigador está preocupado com uma compreensão (...) ampla do fenómeno em estudo. (...) O objetivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar.” (Freixo, 2009, p. 146).

Os dois métodos de recolha de dados escolhidos foram a análise documental e a entrevista. A combinação destes dois métodos de recolha de dados permitiram a construção de uma visão relativamente global acerca da formação inicial de professores para a inclusão, abarcando tanto os constrangimentos legais impostos às instituições de ensino como as práticas de sala de aula dos professores das instituições de ensino superior e as experiências de formação dos futuros professores.

A análise documental permitiu a recolha de informações importantes acerca de vários aspetos do problema em questão, nomeadamente:

- a) a formação necessária para a habilitação para a docência;
- b) o enquadramento legal dos planos de estudo dos cursos de formação de professores do 1º ciclo;
- c) os perfis geral e específico legalmente estabelecidos e necessários para o exercício da profissão docente neste ciclo de estudos;
- d) os planos de estudo dos cursos selecionados para a nossa amostra, e
- e) os programas da unidade curricular de Necessidades Educativas Especiais (NEE) dos mesmos.

Os problemas de credibilidade e de adequação dos dados às exigências da investigação que, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), se põe de forma particular quando é utilizado o método de análise documental para a recolha dos dados, foram acautelados através da utilização exclusiva de Decretos-Lei e programas oficiais de instituições de ensino creditadas que, dada a sua natureza, contêm informação necessariamente exata e rigorosa acerca do

objeto de estudo. Sendo ainda públicos na sua natureza estes documentos podem ser utilizados sem um pedido de autorização especial. No caso dos programas da disciplina de NEE das várias instituições foi assegurado neste estudo que estes não seriam associados a uma instituição particular.

A entrevista foi utilizada para recolher as impressões dos professores responsáveis pela unidade curricular de NEE das instituições selecionadas acerca da formação inicial de professores do 1º ciclo para a inclusão, nomeadamente no que se refere às práticas em sala de aula e experiências de formação dos futuros professores. A entrevista, enquanto técnica de recolha de dados, tem como principal característica o facto de se basear no estabelecimento de uma relação mais ou menos profunda entre investigador e objeto de investigação; é uma técnica utilizada frequentemente na fase exploratória das investigações científicas, pela riqueza da informação à qual permite aceder (Freixo, 2009). A entrevista semiestruturada, utilizada neste estudo, caracteriza-se pela existência de um guião prévio e obrigatório de questões que o investigador pode adaptar para clarificar algum aspeto ou perceber melhor a opinião dos sujeitos relativamente aos aspetos da investigação considerados mais relevantes. Como vantagens da entrevista Freixo (2009) salienta a oportunidade de avaliar mais profundamente comportamentos e atitudes, a possibilidade de observação do comportamento não-verbal do sujeito, a capacidade de exploração do que é dito, permitindo a obtenção de dados novos e relevantes e a possibilidade de no momento clarificar mal entendidos relativos à interpretação das questões. Como inconvenientes encontram-se o facto de o entrevistado poder ser influenciado nas suas respostas pelo entrevistador (mesmo que inconscientemente), ser muito morosa e difícil a sua realização e o receio de partilha de informação sensível por parte do entrevistado (ibidem).

Todas as entrevistas foram solicitadas por correio eletrónico, realizadas nas instituições de ensino dos respetivos docentes e tiveram uma duração entre os 30 e os 45 minutos. Foi garantido o anonimato no âmbito deste trabalho a todos os participantes. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas pela autora.

Enquanto opção metodológica a autora deve também justificar a escolha da disciplina de NEE para aprofundar o conhecimento acerca da formação inicial para a inclusão dos professores do 1º ciclo. De facto, pode argumentar-se, à luz da revisão bibliográfica apresentada, que todas as disciplinas do curso deveriam ser objeto de estudo bem como as interações entre os saberes e práticas, formais e informais dessas mesmas disciplinas (vêr, por exemplo, Pugach e Blanton, 2009). De facto, apenas realizando este trabalho se poderia caracterizar de forma completa a formação inicial de professores para a inclusão, no entanto a extensão e profundidade desse trabalho cairia fora do âmbito desta tese de mestrado, que se pretende introdutória do tema e exploratória. A disciplina de NEE ao abordar diretamente as questões relacionadas com a diferença e a heterogeneidade no seio da turma e da escola e as formas de entender e atuar face a essa diferença e heterogeneidade, constitui-se como disciplina privilegiada para aferir da forma como é abordado e desenvolvido o tema da inclusão bem como as experiências proporcionadas aos futuros professores sobre este tema. As relações que os docentes e o

próprio currículo desta disciplina eventualmente estabelecem com os outros docentes e as outras disciplinas do curso permitem perceber qual o grau de participação e inclusão deste tema no currículo do curso em causa. Assim, a análise dos programas e opiniões dos docentes da unidade curricular de NEE mostrou-se a opção mais adequada, quer em termos da envergadura esperada para o presente trabalho, quer em termos dos objetivos propostos para o mesmo.

4.2. Instrumentos e critérios utilizados na análise documental e na condução e análise das entrevistas

Foi inicialmente construída uma **Grelha Geral** para a categorização e interpretação dos dados obtidos através dos vários procedimentos, Grelha que a autora pretendeu que englobasse, de uma forma clara e sucinta, as categorias essenciais da formação inicial de professores para a inclusão avançadas pela AEDNEE. Esta grelha foi construída através de uma análise de conteúdo da obra *“Teacher Education for Inclusion – International Literature Review”* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010). A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento dos dados provenientes de discursos, como os produzidos em entrevistas, que pretende obter, através da descrição precisa e sistemática do conteúdo da mensagem, indicadores qualitativos ou quantitativos que permitam inferir as condições de produção dessa mensagem (Bardin, 1979, in Nunes, Lyns, Baracuhy & Lyns, 2008). A análise de conteúdo, por permitir maior flexibilidade e profundidade na análise dos dados, é a técnica mais para o tratamento dos dados numa fase exploratória da investigação e para a análise de fenómenos complexos que ainda não se prestam a uma quantificação ou cuja natureza não nos permite fazê-lo (Freixo, 2009).

Para construir esta Grelha foi elaborada uma lista exaustiva de todas as características da formação inicial de professores inclusivos do capítulo 6, *“Inicial teacher education for inclusion”* da obra *Teacher education for Inclusion: international literature review*, publicada pela *European Agency for Development in Special Needs Education* (2010), respeitando os subcapítulos propostos:

- Modelos de Ensino
- Currículo
- Atitudes, Crenças e Valores
- Pedagogia
- Experiências práticas

Foi incluída ainda a listagem das práticas de formação recomendadas aos docentes dos cursos de formação de professores para a formação inicial de professores inclusivos, constantes no capítulo 7 da mesma obra, *“Teacher educators - Models of inclusive practice?”* (ibidem).

Entretanto foram fundidos os subcapítulos “Pedagogia” e “Experiências práticas”, pois o conteúdo do segundo subcapítulo pode ser integrado sem prejuízo no primeiro subcapítulo e este centrava-se bastante no segundo, no sentido em que a pedagogia mais fortemente recomendada era a vivência supervisionada de experiências inclusivas de sucesso. O nome do subcapítulo “Atitudes, Crenças e Valores” foi modificado para “Modificação de Atitudes, Crenças e Valores”, pois toda a pesquisa apresentada implicava sempre algum tipo de trabalho das atitudes, crenças ou valores dos futuros professores, não apenas a sua explicitação. As categorias finais da Grelha Geral de Análise são então:

- Modelos de Ensino
- Currículo
- Modificação de Atitudes, Crenças e Valores
- Pedagogia
- Práticas formativas dos professores universitários.

Esta **Grelha Geral** serve de organizador dos dados considerados neste trabalho. Esta Grelha foi apresentada a um especialista, que nos expressou a sua concordância com a mesma.

Foram utilizados critérios de análise específicos para cada tópico, tanto da análise documental como das entrevistas.

No que diz respeito à análise documental e relativamente ao enquadramento legal dos planos de estudo dos cursos de formação de professores do 1º ciclo bem como aos próprios planos de estudo das instituições da amostra interessou à autora conhecer os seguintes aspetos:

- a) Nº de créditos de cada componente de formação por instituição, no sentido de averiguar o equilíbrio do currículo entre conteúdos académicos e conteúdos mais centrados no aluno, na pedagogia e no contexto;
- b) Horas de contacto por tipo de ensino, no sentido de averiguar o peso relativo das experiências práticas e de contacto com contextos reais de ensino;
- c) Distribuição do nº de horas de contacto por tipo de ensino nas disciplinas com contextos reais de ensino e aprendizagem, no sentido de averiguar em que contexto ocorrem as experiências práticas de ensino e as oportunidades de reflexão sobre elas que são proporcionadas;
- d) Políticas relativas à cooperação entre instituições de formação de professores e as escolas que recebem os futuros professores em estágio;
- e) Nº de créditos, classificação nas componentes de formação, localização no curso e horas de contacto por tipo de ensino da disciplina de NEE, no sentido de perceber a importância dada a esta disciplina, o tipo de experiências proporcionadas no âmbito da mesma e as oportunidades de reflexão sobre a própria prática eventualmente proporcionadas.

No que se refere aos perfis geral e específico legalmente estabelecidos e necessários para o exercício da profissão docente neste ciclo de estudos foi feita uma comparação direta com os Valores Fundamentais e respetivas Áreas de Competência do **Perfil dos Professores**

Inclusivos (PPI) publicado pela AEDNEE na obra “Formação de professores para a inclusão: perfil de professores inclusivos” em 2012 e parcialmente incluído neste trabalho (pág. 13 a 19), procurando as semelhanças e diferenças quer ao nível dos princípios e dos conceitos, quer ao nível das palavras e expressões utilizadas. Esta análise de conteúdo utilizou como unidade de medida tanto o tema, na análise das semelhanças e diferenças quanto aos princípios e conceitos presentes nos dois documentos, como a palavra e a expressão, quando foram procuradas presenças ou ausências de certos termos considerados importantes nos discursos produzidos acerca da educação inclusiva. Esta abordagem justifica-se devido à importância que assume a terminologia utilizada em documentos e discursos acerca da educação inclusiva; de facto, como defendem Florian e Rouse (2009), a linguagem utilizada revela concepções implícitas acerca da forma como se desenvolve a aprendizagem e sobre a forma de olhar e explicar as diferenças no processo de aprendizagem. A mudança de paradigma que representa a educação inclusiva implicou primeiro a modificação do foco de atenção das categorias de deficiência baseadas em critérios médicos para as especificidades educativas dos alunos (Ribeiro, 2008; Rodrigues e Nogueira, 2011), no entanto, atualmente o paradigma da educação inclusiva alargou-se para deixar de se centrar nos alunos com necessidades educativas especiais e passar a definir-se como a presença, participação e sucesso de todos os alunos (por exemplo, Ainscow, 2008; Forlin, 2010). Com esta mudança de foco a inclusão passa a ter que ser considerada segundo a perspectiva da diversidade em detrimento da perspectiva da dificuldade (Forlin, 2010) e as estratégias colaborativas passam a ser a forma privilegiada de trabalho entre pares (por exemplo, Leitão 2010). Neste sentido foram verificadas as frequências das seguintes palavras e expressões nos dois documentos considerados:

- Educação Inclusiva
- Diversidade/Diferença
- Trabalho/ Aprendizagem Cooperativo/Colaborativo
- Estratégias de aprendizagem personalizadas/Diferenciação curricular.

Para conhecer os programas da unidade curricular de Necessidades Educativas Especiais (NEE) foram utilizados dois instrumentos, o **PPI** e a **Grelha Pedagogia e Práticas Educativas (GPPE)**, apresentada no **Anexo A**. Os “Valores Fundamentais e respetivas Áreas de Competência” do **PPI** foram utilizados para analisar os Objetivos Gerais da Unidade Curricular. Os “Conhecimentos e Capacidades” do **PPI** foram utilizados para analisar os Conteúdos Programáticos dos programas das unidades curriculares de NEE. A **GPPE** foi utilizada para analisar a Metodologia de Ensino e a Avaliação.

A **GPPE** resultou da análise de conteúdo dos subcapítulos “Pedagogia”, “Experiências Práticas” e do capítulo “*Teacher educators - Models of inclusive practice?*” da obra *Teacher education for Inclusion: international literature review*, publicada pela *European Agency for Development in Special Needs Education* (2010) e já anteriormente referida. Foram utilizados dois subcapítulos da **Grelha Geral**: “Pedagogia” e “Práticas Educativas dos Formadores de Professores”. No subcapítulo “Pedagogia” foram listadas todas as características da formação

inicial de sucesso para a inclusão mencionadas nos subcapítulos “Pedagogia” e “Experiências Práticas” e no subcapítulo “Práticas Educativas dos Formadores de Professores” foram listadas todas as características da formação inicial de sucesso para a inclusão mencionadas no capítulo “*Teacher educators - Models of inclusive practice?*”.

As várias características dos dois subcapítulos foram agrupadas por temas, tendo cada tema, depois de eliminadas as repetições, várias categorias sob a forma de tópicos. Por fim o documento foi traduzido pela autora. Assim, por exemplo, no subcapítulo Pedagogia encontramos três grandes temas:

- Há vivência de diversas experiências de ensino, intencionalmente desenhadas, em contexto escolar e na sala de aula;
- A formação ocorre preferencialmente dentro de uma comunidade profissional;
- Existe uma visão clara e transversal dentro do curso, sobre o que é um ensino de qualidade.

Em cada um dos temas existem vários tópicos que especificam o conteúdo de cada tema. Assim, por exemplo, no tema “Há vivência de diversas experiências de ensino, intencionalmente desenhadas, em contexto escolar e na sala de aula” estão os seguintes tópicos:

- Utilizam-se regularmente estudos de caso;
- Oferece-se prática supervisionada e avaliação do desempenho;
- Desenvolvem-se experiências de ensino na escola e em sala de aula que suportam as ideias e práticas apresentadas em sincronia com o trabalho teórico do curso.

Esta Grelha foi apresentada a um especialista, que nos deu a sua concordância com a mesma. A **GPPE** é apresentada no **Anexo A**.

Ainda ao nível dos programas das unidades curriculares de NEE são analisados os conteúdos das Bibliografias recomendadas, que foram divididos da seguinte forma:

- Educação Inclusiva: Valorização da Diversidade, para livros de carácter geral que focam os princípios, valores e conceitos da Educação Inclusiva;
- Necessidade Educativas Especiais (NEE), para livros que focam uma determinada condição de deficiência, sua caracterização e especificidades da intervenção educativa;
- Estratégias Inclusivas, para livros com exemplos práticos de intervenção em contextos educativos inclusivos.
- Outros, para livros que não cabem em nenhuma das categorias acima.

Quando a autora não conhecia a obra ou tinha dúvidas quanto ao seu conteúdo consultou a sinopse e/ou o índice da mesma na internet, em sítios de livrarias *online*, o que foi considerado suficiente pela autora para realizar esta classificação.

Relativamente às entrevistas foi primeiro elaborado um guião com base na **Grelha Geral**, com as mesmas categorias:

- Modelos de Ensino
- Currículo
- Modificação de Atitudes, Crenças e Valores

- Pedagogia
- Práticas formativas dos professores universitários.

No entanto a autora considerou que, na entrevista, a categoria “Práticas formativas dos docentes universitários” podia se aferida através da análise das categorias “Pedagogia” e “Avaliação” e que seria, neste contexto, uma sobreposição. Assim, esta categoria foi eliminada. Por outro lado a categoria “Currículo” foi dividida nas categorias “Conteúdos” e “Competências”, uma vez que quando da análise dos planos de trabalho não foi possível fazer essa distinção, proposta pela AEDNEE (2012) no seu Perfil dos Professores Inclusivos, por força da estrutura dos próprios planos de trabalho. Também introduzimos uma categoria nova, a “Avaliação”, que na Grelha Geral surge incluída na categoria “Pedagogia”, mas que pareceu à autora, pela importância do tema, uma categoria que seria importante abordar como tema separado, na entrevista. O **Guião das Entrevistas** pode ser consultado no **Anexo B**, e resultou da discussão das suas sucessivas versões com um perito. As entrevistas produzidas com este guião foram então objeto de uma análise de conteúdo cuja unidade de registo foi o tema (Nunes et al, 2008) dada a natureza abrangente do objeto de estudo, nomeadamente as impressões dos professores acerca da formação inicial de professores para a inclusão e a natureza exploratória do mesmo, que justifica a ausência de um referencial de “palavras” ou “frases” críticas bem fundamentado.

Na **Tabela 1** são apresentadas as correspondências entre as categorias da **Grelha Geral** e os aspetos considerados na análise documental e nas entrevistas, bem são referidos os instrumentos e critérios utilizados na análise dos dados recolhidos.

Tabela 1 – Resumo dos procedimentos adotados na análise dos dados

| Categorias Da Grelha Geral | Métodos de recolha dos dados | Instrumentos de análise/Itens analisados |
|-----------------------------------|---|--|
| MODELOS DE ENSINO | Entrevista | Categoria “Modelos de Ensino” |
| | Análise Documental | |
| | <u>Enquadramento Legal</u> | |
| | Dec. Lei 43/2007 | Nº de créditos de cada componente de formação |
| | Dec. Lei 240/01 e | Correspondência com o documento PPI , |
| CURRÍCULO | Dec. Lei 241/01 | categorias “Valores Fundamentais e áreas de competência associadas” |
| | <u>Planos de Estudo</u> | Nº de créditos de cada componente de formação Nº de créditos da disciplina de NEE |
| | <u>Programas da unidade curricular de</u> | Correspondência com o PPI , categorias “Conhecimentos” e “Capacidades” |

| | | |
|--|---|--|
| | <u>NEE</u> | |
| | Entrevista | Categorias “Conteúdos” e “Competências” |
| MOD. DE ATITUDES, CRENÇAS E VALORES | Entrevista | Análise de Conteúdo: Categoria “Atitudes” |
| | Análise Documental | |
| | <u>Enquadramento Legal</u> | |
| | Dec. Lei 43/2007 | Horas de contacto por tipo de ensino Distribuição do nº de horas de contacto por tipo de ensino nas disciplinas com contextos reais de ensino e aprendizagem Cooperação entre instituições de formação de professores e as escolas |
| PEDAGOGIA | <u>Planos de Estudo</u> | Horas de contacto por tipo de ensino Distribuição do nº de horas de contacto por tipo de ensino nas disciplinas com contextos reais de ensino e aprendizagem Caraterização da disciplina de NEE: Localização no curso, classificação da componente de formação, Horas de contacto e Tipo de ensino |
| | <u>Programas da unidade curricular de</u> | Correspondência com a GPPE : Categoria “Pedagogia” |
| | <u>NEE</u> | |
| | Entrevista | Categorias “Pedagogia”, “Avaliação” e “Modelos de Ensino” (subcategoria Colaboração com escolas) |
| PRÁTICAS EDUCATIVAS FORMADORES DE PROFESSORES | Análise Documental | Correspondência com a GPPE : Categoria “Práticas Educativas dos Formadores de professores” |
| | <u>Programas da unidade curricular de</u> | |
| | <u>NEE</u> | |
| | Entrevista | Categorias: “Pedagogia” e “Avaliação” |

4.3. A seleção da amostra da investigação

Em Portugal existem, de acordo a informação disponível no *site* da Direção Geral do Ensino Superior (acesso a 31 de Março de 2013), trinta instituições do ensino superior que oferecem formação para a obtenção da certificação necessária para lecionar no primeiro ciclo do ensino básico.

Todas as instituições do ensino superior acreditadas para a formação de professores do primeiro ciclo do ensino básico oferecem uma licenciatura em Educação Básica, constituída por 180 créditos, distribuídos ao longo de 6 semestres, correspondente ao 1º ciclo de estudos definido pelo processo de Bolonha. Este 1º ciclo de estudos deve ser seguido de um 2º ciclo de estudos que, quando completo, confere o grau de mestre e a habilitação para a docência em um de três domínios de habilitação possíveis para os professores de 1º ciclo.

Na **Tabela 2** é caracterizada a oferta educativa no 2º ciclo de estudos de acordo com a sua natureza Pública/Privada e Universitária/Politécnica. Foi levado ainda em linha de conta o domínio de habilitação para a docência oferecido pelas instituições, uma vez que existem três planos de estudo diferentes que certificam a habilitação para o ensino do 1º ciclo do ensino básico. Foram distinguidos o mestrado em Educação pré-escolar e do 1º ciclo, que confere habilitação para a docência do ensino pré-primário e do 1º ciclo do ensino básico, sempre constituído por 90 créditos, divididos por três semestres; o mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos, que confere habilitação para a docência dos ciclos mencionados e pode ter de 90 a 120 créditos e estender-se por, respetivamente três ou quatro semestres. O Mestrado em Ensino do 1º ciclo do ensino básico apenas confere habilitação para a docência do 1º ciclo e é constituído por um plano de estudo com 60 créditos, distribuídos por dois semestres.

Tabela 2: Oferta Educativa para Certificação de Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

| DOMÍNIOS DE HABILITAÇÃO POSSÍVEIS | ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO | | ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO | | Nº TOTAL DE CURSOS |
|--|----------------------------------|---------|--------------------------------|---------|--------------------------|
| | Público | Privado | Público | Privado | |
| Educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico | 7 | 0 | 11 | 9 | 27 |
| Ensino do 1º ciclo do ensino básico | 1 | 0 | 2 | 4 | 7 |
| Ensino do 1º e 2º ciclos do ensino básico | 2 | 0 | 10 | 5 | 17 |
| Nº Total* de Instituições | 10 | 0 | 23 | 18 | 51 |

* O nº total de instituições excede as 30 porque há instituições que oferecem vários domínios de habilitação simultaneamente.

Do conjunto desta oferta educativa foram seleccionadas e contactadas por correio eletrónico e posteriormente por telefone seis instituições da zona da Grande Lisboa. Esta seleção baseou-se na proximidade das instituições ao local de residência da autora, por um lado, e por outro na envergadura esperada para o estudo. Foi portanto uma seleção da amostra por conveniência. Foram analisados os planos de estudo das seis instituições. A estes seis contactos iniciais responderam quatro instituições, onde foram realizadas três entrevistas aos docentes responsáveis pela unidade curricular de NEE e recolhidos três programas das unidades curriculares de NEE. As instituições constituintes da amostra são a seguir caracterizadas nas **Tabelas 3 e 4**.

Tabela 3: Caracterização da Oferta Educativa das instituições constituintes da amostra

| DOMÍNIOS DE HABILITAÇÃO POSSÍVEIS | ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO | |
|--|--------------------------------|---------|
| | Público | Privado |
| Educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico | - | 4 |
| Ensino do 1º ciclo do ensino básico | | 1 |
| Ensino do 1º e 2º ciclos do ensino básico | 1 | - |

Tabela 4: Caracterização da Oferta Educativa das instituições onde foram realizadas entrevistas e recolhidos os programas da disciplina de NEE

| DOMÍNIOS DE HABILITAÇÃO POSSÍVEIS | ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO | |
|--|--------------------------------|---------|
| | Público | Privado |
| Educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico | - | 1 |
| Ensino do 1º ciclo do ensino básico | - | 1 |
| Ensino do 1º e 2º ciclos do ensino básico | 1 | - |

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DO PRIMEIRO CICLO EM PORTUGAL

5.1. Habilitação para a docência do 1º ciclo do ensino básico e os planos de estudo das instituições

No nosso país é o Dec. Lei 43/2007 que regula a habilitação para a docência no ensino básico e secundário. De acordo com este decreto:

“(…) a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios.” (Dec. Lei 43/2007, p.1320).

Assim, atualmente a habilitação para a docência do 1º ciclo do ensino básico obriga à obtenção do grau de Mestre, ou seja, à conclusão de, no mínimo, quatro anos de formação superior divididos em dois ciclos de estudos, especificamente vocacionados para a formação profissional dos futuros professores. Esta situação é fundamental para uma boa preparação inicial dos professores de primeiro ciclo para a inclusão e afasta o nosso país da época, não muito distante, em que a docência funcionava muitas vezes como profissão de escape para profissionais de outras áreas científicas que eram admitidos com a chamada “habilitação suficiente” (Dec. Lei 43/2007). Esta disposição legislativa configura um aspeto da necessária consistência entre as iniciativas políticas e a educação inclusiva (AEDNEE, 2009a).

5.1.1. Primeiro ciclo de estudos: licenciatura em Educação Básica

Os planos de estudo dos cursos conducentes à habilitação para a docência do 1º ciclo, tanto ao nível da licenciatura (1º ciclo de estudos) como ao nível do mestrado (2º ciclo de estudos), são definidos nas suas componentes de formação pelo Dec. Lei 43/2007.

O 1º ciclo de estudos, correspondente à licenciatura em Educação Básica, é composto por 180 créditos, distribuídos pelas seguintes componentes de formação obrigatória:

- a) 15 a 20 créditos em Formação educacional geral (FEG), que engloba “conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os docentes” (Dec. Lei 43/2007, p. 1323),
- b) 15 a 20 créditos em Didáticas específicas (DE), que engloba “conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou

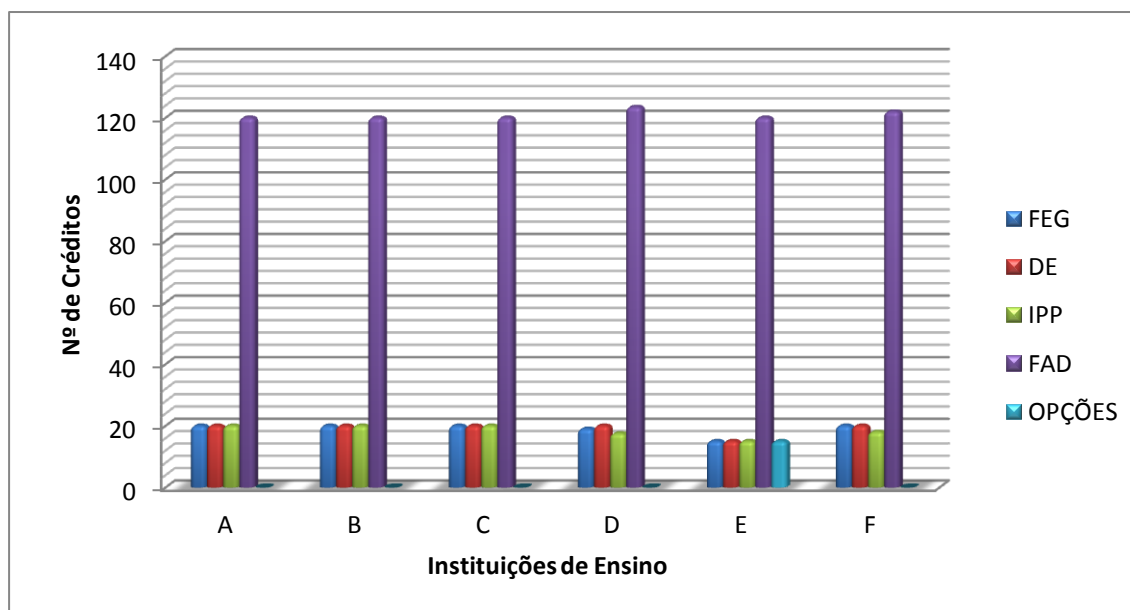
disciplinas e nos ciclos ou níveis de ensino do respetivo domínio de habilitação para a docência” (ibidem, p. 1323),

- c) 15 a 20 créditos em Iniciação à prática profissional (IPP), incluindo observação e colaboração em situações de ensino e ensino supervisionado na sala de aula, planificação e avaliação em turmas dos diferentes níveis e ciclos do domínio de habilitação para a docência, “promovendo uma postura crítica e reflexiva” (ibidem, p. 1323),
- d) Créditos incluídos em FEG, DE e IPP de Formação cultural, social e ética (FCSE), incluindo a sensibilização para os problemas do mundo contemporâneo, alargamento das áreas do saber e cultura, preparação para as áreas não disciplinares e dimensões ética e cívica do ensino,
- e) Créditos incluídos em FEG, DE e IPP de Formação em metodologias de investigação educacional (MIE), incluindo os princípios e métodos da investigação em educação para a adoção de uma atitude investigativa na prática profissional,
- f) 120 a 135 créditos em Formação na área de docência (FAD), englobando formação nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas pelo domínio de habilitação para a docência.

O Dec. Lei 43/2007 estabelece também o número mínimo de créditos de FAD para ingresso no 2º ciclo de estudos. Assim, é necessário completar 30 créditos em Português, 30 créditos em Matemática, 30 créditos em Estudo do Meio e 30 créditos em Expressões para a admissão da candidatura aos 2ºs ciclos conducentes à obtenção da habilitação para a docência do 1º ciclo do ensino básico.

Esta regulação apertada dos planos de estudo da licenciatura em Educação Básica explica a enorme homogeneidade da oferta educativa a este nível. O **Gráfico 1** apresenta os dados encontrados na sequência da análise dos planos de estudo dos cursos de licenciatura em Educação Básica das instituições constituintes da nossa amostra, no que se refere ao número dos créditos de cada Componente de Formação no total dos três anos do curso.

Gráfico 1 – Nº de Créditos de cada Componente de Formação por Instituição no Curso de Licenciatura em Educação Básica



Apesar de surgirem como obrigatórios nos planos de estudos da Licenciatura em Educação Básica créditos obtidos em disciplinas de FEG, englobando grande parte das vezes disciplinas ligadas à psicologia do desenvolvimento, de DE, englobando disciplinas que focam estratégias educativas específicas e de IPP, tornando obrigatório o contacto com contextos reais de ensino, constata-se que a componente de formação FAD, formação ao nível das áreas académicas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões tem um peso determinante no trabalho desenvolvido ao longo de todo o curso bem como na nota final da licenciatura em todos os planos de estudo analisados.

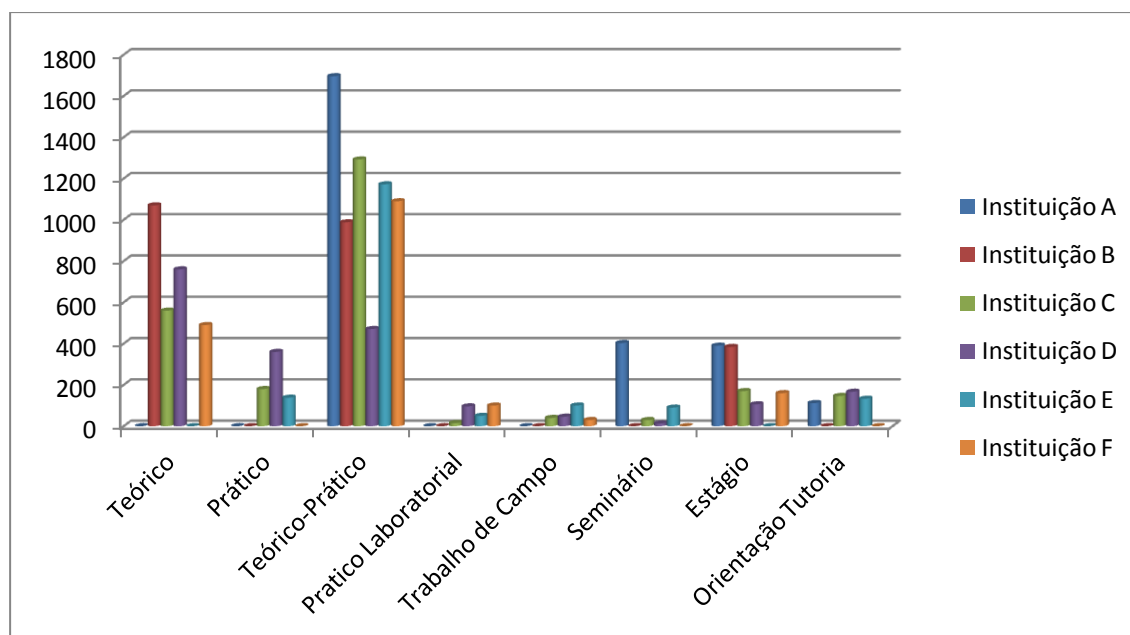
De salientar, na instituição E a possibilidade de escolha das disciplinas na componente de formação Opções, que atribui 15 créditos no total dos três anos do curso. Nesta componente os alunos podem optar por frequentar “unidades curriculares eletivas oferecidas para o curso ou realizadas em outras instituições de ensino superior” (Declaração de retificação nº 594/2012). Estes créditos oferecem uma oportunidade aos futuros professores de procurar módulos de formação mais adequados às suas necessidades, apesar de estes serem obrigatoriamente retirados dos créditos de FEG, DE e IPP e nunca dos créditos de FAD.

O enorme peso que a formação académica nas áreas de docência têm, por força da lei, na licenciatura em Educação Básica está em contradição direta com as práticas de formação inicial de professores recomendadas pela AEDNEE, que privilegiam um currículo centrado no aluno, no seu desenvolvimento em contextos sociais, na pedagogia dos conteúdos, na comunicação e na relação, nas estratégias inclusivas e na legislação sobre os apoios disponíveis para a educação inclusiva. Se o Dec. Lei 43/2007 se constitui como um facilitador da formação para a inclusão no

que se refere à exigência da profissionalização da classe docente, ele constitui-se como barreira desta mesma formação ao instituir a supremacia dos conhecimentos académicos sobre todos os outros conhecimentos necessários à docência.

No Gráfico 2 é apresentado o número de horas passadas em cada tipo de ensino no total dos três anos do curso em cada instituição.

Gráfico 2 – Horas de Contacto por Tipo de Ensino nos Cursos de Licenciatura em Educação Básica



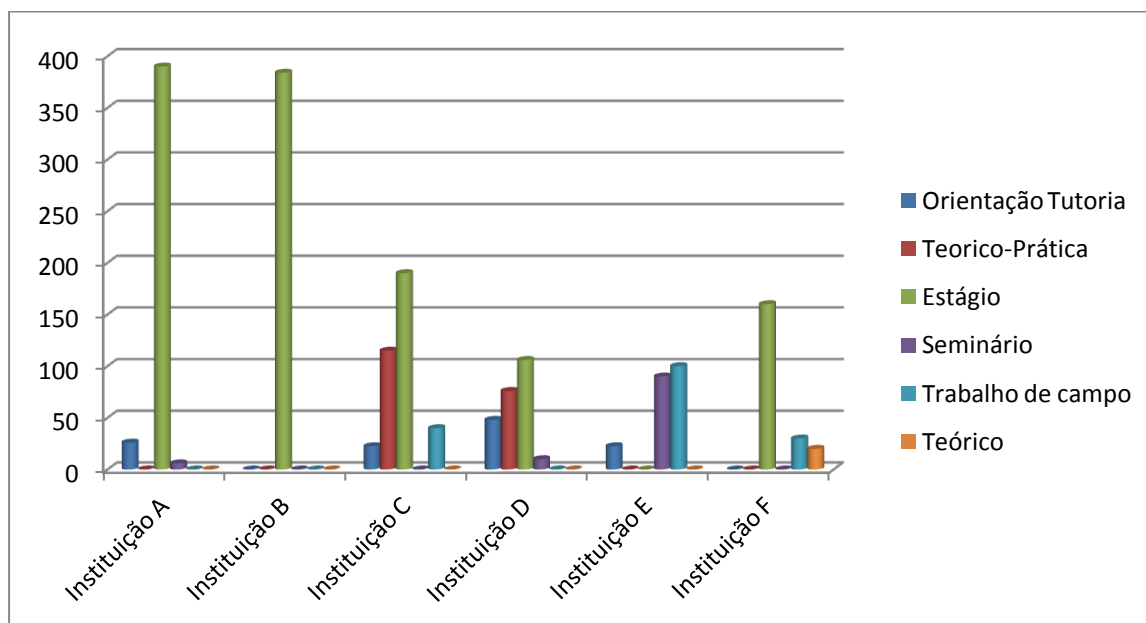
Constata-se através da observação do **Gráfico 2** que a quase totalidade das horas de contacto dos cursos analisados se distribuem entre os tipos de ensino teórico e teórico-prático, tipos de ensino caracterizados pela permanência em sala de aula e pela exposição de conteúdos académicos. O estágio surge entretanto de forma consistente em todas as instituições, mas com muito menor carga horária no total do curso. Apenas a instituição A faz alguma aposta no tipo de ensino por seminário enquanto a instituição D faz alguma aposta no tipo de ensino prático, sendo a experiência dos diversos tipos de ensino muito pouco variada em cada instituição e entre as várias instituições.

Apesar da presença do estágio, componente fundamental para uma formação eficaz de professores inclusivos (AEDNEE 2009^a, 2012), também ao nível do tipo de ensino oferecido nos cursos de formação inicial de professores parece existir uma disparidade com as recomendações da AEDNEE, que defende que a pedagogia nos cursos de formação de professores deve caracterizar-se pela oportunidade de experimentar diversas experiências de ensino, cuidadosamente desenhadas, ao nível da sala de aula e no seio da comunidade profissional

docente, além da necessidade do isomorfismo entre as estratégias de ensino defendidas no curso de formação de professores e a prática dos docentes que formam os futuros professores (AEDNEE, 2009a). Relembrando Darling-Hammond, “*It is impossible to teach people how to teach powerfully by asking them to imagine what they have never seen or to suggest they “do the opposite” of what they have observed in the classroom.*” (Darling-Hammond, 2006, pág. 308).

No que se refere às disciplinas dos cursos que englobam o contacto com contextos reais de ensino, nomeadamente a disciplina de “Iniciação à Prática Profissional”, é de facto a parte prática que explica a quase totalidade das horas de contacto, como podemos observar no **Gráfico 3**.

Gráfico 3 – Nº de horas de contacto por Tipo de Ensino nos Cursos de Licenciatura em Educação Básica nas disciplinas com contextos reais de ensino e aprendizagem



Os seminários e o tipo de ensino teórico-prático estão algo sub-representados nesta disciplina onde, dado o contacto com a prática educativa, surgem necessariamente as oportunidades mais interessantes de reflexão, investigação e desenvolvimento de práticas profissionais inclusivas. Será este acompanhamento feito no âmbito de outras disciplinas dos cursos, numa perspetiva integrada? Ou o estágio surge como uma experiência relativamente isolada das outras disciplinas, onde não cabem análises aprofundadas dos casos que surgem na prática, por força dos currículos próprios das mesmas?

Nas instituições C e E pode, no entanto, constatar-se um equilíbrio relativo entre as horas despendidas na experiência em contextos reais de ensino (Trabalho de Campo ou Estágio) e as horas de acompanhamento teórico (Seminário ou Teórico-práticas). Serão os temas dos

seminários determinados pelos problemas e reflexões encontrados na prática? Estamos perante a possibilidade de estarem a ser postas em prática algumas das características fundamentais das experiências em contextos reais de ensino apontadas por Van Velzen *et al* (2012), nomeadamente, a oferta de métodos de ensino que se centram nas necessidades de desenvolvimento sentidas pelo futuro professor, de oportunidades para refletir e pensar de forma diferente e de oportunidades de trabalho colaborativo com colegas.

5.1.2. Segundo ciclo de estudos: mestrados que conferem habilitação para a docência do 1º ciclo

No que diz respeito ao 2º ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre, o número de créditos exigido difere consoante as especialidades a que os cursos conferem a habilitação para a docência. No caso do presente trabalho, os domínios de habilitação para a docência existentes são: Ensino do 1º ciclo do ensino básico, Educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico e Ensino do 1º e 2º ciclos do ensino básico.

No que diz respeito ao mestrado em Ensino do 1º ciclo do ensino básico, o número de créditos do ciclo de estudos é de 60, distribuídos da seguinte forma:

- a) FEG: 5 a 10 créditos,
- b) DE: 15 a 20 créditos,
- c) Prática de Ensino Supervisionada (PES): 30 a 35 créditos.

No que diz respeito ao mestrado em Educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, o número de créditos do ciclo de estudos é de 90, distribuídos da seguinte forma:

- a) FEG: 5 a 10 créditos,
- b) DE: 25 a 30 créditos,
- c) PES: 40 a 45 créditos,
- d) FAD: 0 a 5 créditos.

No que se refere ao mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do ensino básico, o número de créditos do ciclo de estudos é de 90 a 120, distribuídos segundo as percentagens mínimas abaixo:

- a) FEG: 5%,
- b) DE: 20%,
- c) PES: 45%,
- d) FAD: 25%.

A obtenção do grau de mestre depende da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudo do curso de mestrado bem como à aprovação na defesa pública do relatório da unidade curricular relativa à Prática de Ensino Supervisionada.

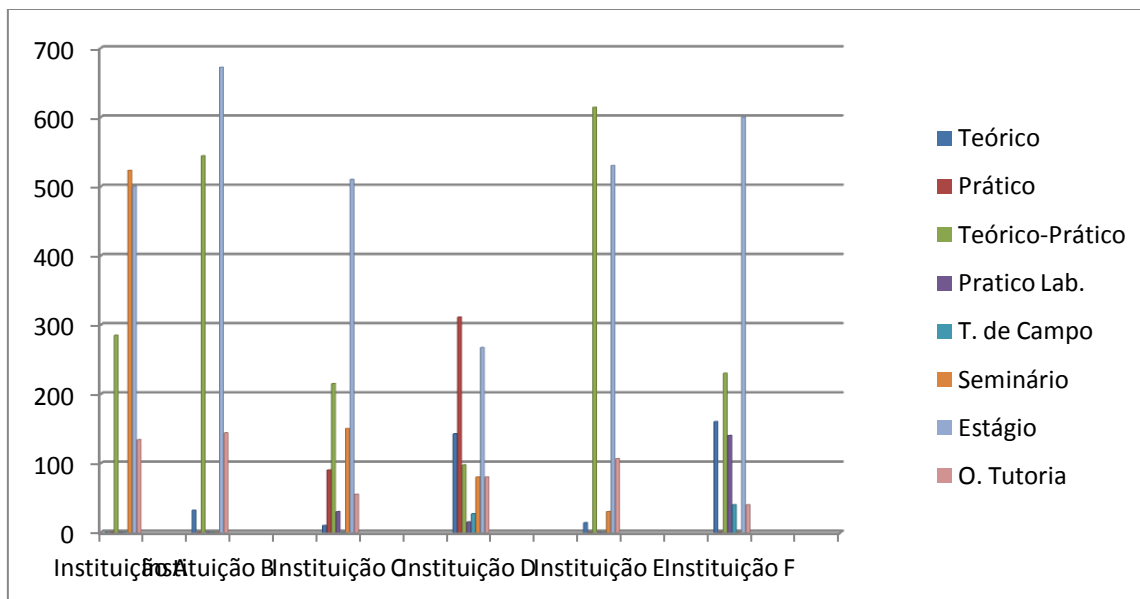
O Dec. Lei mencionado refere ainda a necessidade, para a concretização da unidade curricular de PES, da existência de protocolos com escolas dos vários níveis de ensino, que englobem a identificação dos níveis de ensino e áreas curriculares em que se faz a prática de ensino supervisionada, a identificação dos orientadores cooperantes disponíveis para cada domínio de habilitação e as contrapartidas que estes recebam da escola para realizarem essa tarefa. O protocolo deve ainda definir as funções e responsabilidades de todos os intervenientes, condições para a participação dos futuros professores em atividades não letivas e contrapartidas para a escola disponibilizadas pela instituição de ensino superior, entre outras. Os orientadores cooperantes, além do eventual apoio ao nível da formação para a supervisão e do pagamento das despesas de deslocação e ajudas de custo no âmbito de reuniões ou ações de formação promovidas pelas instituições do ensino superior, não são remunerados pelo exercício das funções de colaboração na formação dos futuros professores.

Relativamente a esta matéria é importante o estabelecimento de um enquadramento legal onde a cooperação entre instituições de formação de professores e as escolas possa ancorar e desenvolver-se. O facto de a legislação prever ações de formação e reuniões entre os orientadores e os professores universitários é bastante interessante, pois como defendem Korthagen *et al* (2006), aprender a ensinar requer relações significativas de parceria entre as escolas, a universidade e os estudantes. Dada a importância da existência de professores experientes e eficazes ao nível das práticas inclusivas que sirvam de modelo aos futuros professores, a necessidade de feedback detalhado e de uma repetição sistemática das experiências de ensino com o objetivo de serem melhoradas, para que estas se tornem significativas (Darling-Hammond, 2006), o investimento nas relações escola-universidade, na formação de professores cooperantes e na manutenção da cooperação alcançada surge como um do fator imprescindível para a formação de professores inclusivos.

No que se refere aos cursos de mestrado analisados torna-se difícil perceber o número de créditos de cada componente de formação por instituição já que, apesar da legislação se referir às mesmas componentes de formação, nos planos de estudo de quatro das seis instituições da nossa amostra surgem outras designações, como CE ou CED (ciências da educação), ETI (Ética) ou PROF (formação de professores).

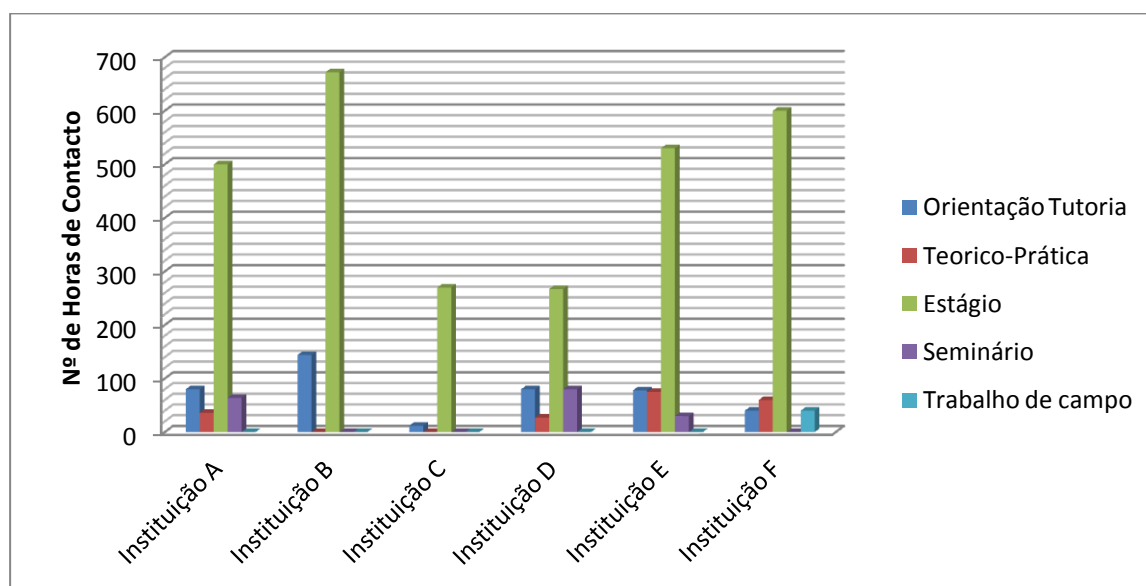
No entanto e mesmo com estas dificuldades pode verificar-se através do **Gráfico 4** que os cursos de mestrado são bastante mais vocacionados para a prática, com o Estágio a ocupar grande parte das horas de contacto nos dois anos dos cursos. Em três dos cursos, nas instituições A, B e E, o ensino teórico-prático (ou seminário) continua a ter um peso considerável, enquanto nas instituições D e F é o tipo de ensino Prático, juntamente com o Estágio, que tem mais peso no currículo.

Gráfico 4 – Horas de Contacto por Tipo de Ensino nos Cursos de Mestrado



No que se refere às disciplinas dos cursos que englobam o contacto com contextos reais de ensino, nomeadamente a disciplina de “Prática Profissional Supervisionada”, continua a constatar-se, como foi visto no caso dos cursos de licenciatura, que o estágio engloba a quase totalidade das horas de contacto nesta disciplina (**Gráfico 5**).

Gráfico 5 – Nº de horas de contacto por Tipo de Ensino nos Cursos de Mestrado nas disciplinas com contextos reais de ensino e aprendizagem



A autora não pode deixar de se perguntar se esta configuração dos cursos de mestrado, com uma forte componente de contacto com os contextos reais de ensino e cujas unidades curriculares mais práticas apresentam um número de horas de tutoria ou seminário muito baixo comparativamente ao número de horas passado nas escolas, não corresponderá ao fenómeno de deslocação da responsabilidade de passar os conhecimentos relativos à inclusão e necessidades educativas especiais das universidades para as escolas que recebem os futuros professores, de que falam Florian e Rouse (2009). Esta situação pode ser particularmente complicada dado que os mesmos autores salientam que é pouco provável que os professores colocados nas escolas tenham as competências e as qualificações para essa tarefa (ibidem).

No conjunto da formação inicial de professores do 1º ciclo parece haver um corte entre a licenciatura e o mestrado, a primeira sendo eminentemente teórica e o segundo eminentemente prático, como se a teoria e a prática fossem dois elementos separados, que cabe ao futuro professor na sua prática, juntar. Como salientam Ng *et al* (2010) e Rozelle e Wilson (2012) este é um modelo que não garante a adoção de práticas educativas inclusivas por parte dos futuros professores; um estágio desprovido de uma forte estrutura de acompanhamento à reflexão sobre a prática e de apoio à modificação da prática torna-se a maior parte das vezes uma experiência frustrante que conduz à inversão dos valores inclusivos vinculados nas disciplinas teóricas do curso e ao mimetismo acrítico das práticas educativas dos professores cooperantes, sejam elas inclusivas ou não.

5.1.3. *A Disciplina de NEE nos planos de estudo dos cursos de formação inicial de professores do 1º ciclo*

Não existe, no Dec. Lei 43/2007, qualquer menção a disciplinas, conteúdos ou metodologias promotoras da inclusão, obrigatórios ou facultativos, deixando espaço para as próprias instituições definirem a sua própria formação para a inclusão, ainda que dentro dos parâmetros ditados pelo mesmo.

A realização de uma disciplina de educação inclusiva melhora a perceção da autoeficácia em futuras interações com alunos com condição de deficiência em contextos inclusivos (Lancaster e Bain, 2007 e Forlin *et al*, 2009), pelo que a sua inclusão em todos os cursos de formação inicial de professores analisados é muito positiva. No entanto, para Florian e Rouse (2009) a existência de uma disciplina de educação especial separada e desligada do tronco comum do curso de formação inicial de professores reforça a ideia de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais é algo que não faz parte do normal funcionamento da sala de aula, antes sendo da responsabilidade de especialistas, com conhecimento e competências próprios.

Cabe às instituições de ensino tornar o seu currículo o mais eficaz possível na preparação dos futuros professores para adotarem práticas educativas inclusivas nas suas salas de aula, quando assumirem as suas funções em pleno. Na **Tabela 5** são caracterizadas as variações da posição, classificação na componente de formação, nº de créditos e horas e tipos e contacto na unidade curricular de NEE por instituição.

Tabela 5 – Parâmetros da Disciplina de NEE nos planos de estudo da formação inicial de professores do 1º ciclo

| | Instituição A | Instituição B | Instituição C | Instituição D | Instituição E | Instituição F |
|---|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|--------------------|--------------------|
| Posição na formação inicial | 1º Ciclo 3º Ano | 1º Ciclo 3º Ano | 2º Ciclo 1º Ano | 2º Ciclo 1º Ano | 1º Ciclo 3º Ano | 2º Ciclo 1º Ano |
| Componente de formação | DE | FEG | CE | DE | FEG | PROF |
| Nº de créditos | 3 | 1,5 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Total de horas de contacto | 75 | 42 | 53 | 84 | 50 | 50 |
| Horas de contacto por Tipo de ensino | TP 40 OT 3 | T 6 TP 10 | S 30 OT 2 | T 15 TP 15 S 7,5 | T 10 TP 18 | TP 30 |

Além da disciplina de NEE obrigatória, as instituições E e F possuem uma outra unidade curricular intimamente relacionada que pode ser escolhida por Opção. A autora não analisará estas unidades curriculares uma vez que os futuros professores poderão ou não frequentá-las, não sendo por isso claro o impacto na formação inicial de professores para a inclusão. As instituições A e B possuem, no entanto, mais uma disciplina obrigatória intimamente relacionada com a formação para a inclusão, que se apresenta na **Tabela 6**.

Tabela 6 – Caracterização de outras disciplinas intimamente relacionadas com a formação para a inclusão

| | Disciplina | Posição na formação inicial | Componente de formação | Nº de créditos | Total de horas de contacto | Tipo de ensino |
|----------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------|----------------|----------------------------|-----------------------|
| Inst. A | Educação para a diversidade | 2º Ciclo 2º Ano | FEG | 2 | 50 | TP 15 S 10 OT 3 |
| Inst. B | Métodos de diferenciação | 1º Ciclo | | | | T 16 |

| | | | | | |
|--|--------|----|-----|----|-------|
| pedagógica e avaliação das aprendizagens | 2º Ano | DE | 2,5 | 70 | TP 16 |
|--|--------|----|-----|----|-------|

Na generalidade das instituições analisadas e mesmo nos casos das instituições com duas disciplinas ligadas diretamente à formação para a inclusão a expressão deste tipo de conteúdos é mínima, quando comparada com a totalidade de créditos e horas de contacto totais dos cursos. Também não surge, em nenhuma destas disciplinas, o tipo de ensino que permite o contacto com contextos reais de ensino. Todas estas disciplinas parecem ter um carácter eminentemente desligado da prática educativa e o número de horas de contacto de cada uma delas deixa entrever a possibilidade de pouco mais que uma introdução ao tema da Educação Inclusiva.

Há variações sistemáticas quanto à posição da disciplina no curso e à classificação da componente de formação da mesma, ficando a impressão que cada instituição coloca esta disciplina no seu currículo conforme visões diversas do que deve ser a formação em Ensino Especial dos professores, sem critérios comuns de práticas de referência interinstitucionais. Sendo a formação para a inclusão um dos temas chave da educação, quer a nível europeu quer a nível mundial e após estudos sistemáticos que demonstram a importância da educação inclusiva no combate à exclusão social e à pobreza (Ainscow, 2008; UNESCO, 2012; OCDE 2012), seria de esperar que as unidades curriculares que lidam diretamente com as questões da educação inclusiva ganhassem um pouco mais de peso na formação inicial de professores do 1º ciclo e que a posição desta disciplina na formação inicial de professores fosse um pouco mais consensual e coerente entre as várias instituições.

5.2. O perfil do professor do 1º ciclo do ensino básico português

Os decretos-lei nºs 240/01 e 241/01 definem os perfis geral e específico do desempenho profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico em Portugal e pretendem constituir-se como referências para a organização e acreditação dos cursos de formação inicial destes professores. A existência de *standards* claros e precisos acerca dos conhecimentos e competências que um professor deve possuir para poder exercer com qualidade a sua profissão é em si, segundo a OCDE (2005), um dos elementos imprescindíveis no caminho para uma formação inicial de professores para a inclusão mais eficaz, pelo que a mera existência de documentos desta natureza, como é o caso dos DEC. Lei 240/01 e 241/01, constitui em si um facilitador deste objetivo.

No perfil geral de desempenho do professor de 1º ciclo do ensino básico (Dec. Lei 240/01) são identificadas quatro dimensões fundamentais de formação: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação

na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Estas quatro dimensões parecem corresponder de forma mais ou menos direta aos quatro valores e áreas de competência associadas consideradas fundamentais pela AEDNEE (2012) na sua definição do **Perfil do Professor Inclusivo (PPI)**, apresentado anteriormente neste trabalho (pág. 13-19). Na **Tabela 7** é apresentada essa correspondência.

Tabela 7 – Correspondência entre as dimensões do perfil geral do Dec. Lei 240/01 e os valores fundamentais do PPI avançados pela AEDNEE

| Perfil Geral de Desempenho Profissional (Dec. Lei 240/01) | PPI (AEDNEE, 2012) |
|--|--|
| <p>Dimensão profissional, social e ética.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar ponderadamente e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação. | <p>Valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação. Engloba:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conceções de educação inclusiva; -Perspetivas do professor sobre a diferença dos alunos. |
| <p>Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a aprendizagem das formas de organizar e comunicar o trabalho, bem como o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo; - Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos. | <p>Apoiar todos os alunos – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados de todos os alunos. Engloba:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos; -Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas. |
| <p>Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, mantendo uma relação de respeito mútuo; - Promover interações com as famílias. | <p>Trabalho com outros – colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores. Engloba:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabalho com pais e famílias; -Trabalho com um vasto leque de profissionais de educação. |
| <p>Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e no seu próprio projeto de formação; - Desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida. | <p>Desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores são responsáveis pela aprendizagem ao longo da vida. Engloba:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Professores como profissionais reflexivos; -Formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo. |

Os conteúdos dos dois documentos são bastante próximos, no entanto, registam-se algumas diferenças.

Ao nível da “Dimensão profissional, social e ética” do Dec. Lei nº 240/01, correspondente à dimensão “Valorização da Diversidade” no documento publicado pela AEDNEE, apesar de estarem contempladas as ideias de que a aprendizagem do currículo é uma necessidade e um direito de todos, de que a diferença deve ser respeitada e valorizada, não se encontra menção à noção de diversidade enquanto “recurso que aumenta as oportunidades de aprendizagem e acrescenta valor às escolas” (AEDNEE, 2012, pág.13), nem à ideia de que “a educação inclusiva e a qualidade na educação não podem ser vistas como questões distintas” (ibidem, pág.13).

A **Tabela 8** apresenta a frequência das palavras e expressões escolhidas para análise neste trecho dos dois documentos, sendo a frequência dos termos escolhidos muito superior no texto do PPI.

Tabela 8 – Frequência dos termos “Educação Inclusiva” e “Diversidade/Diferença” na primeira dimensão dos Perfis dos dois documentos

| | Perfil Geral de Desempenho Profissional (Dec. Lei 240/01) | PPI (AEDNEE, 2012) |
|-----------------------|---|-----------------------|
| Educação Inclusiva | 1 | 4 |
| Diversidade/Diferença | 2 | 10 |

Também os conteúdos da dimensão “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” do Dec. Lei nº 240/01 são bastante próximos dos da dimensão “Apoiar todos os alunos” da publicação da AEDNEE, no entanto estão ausentes do primeiro “a importância das expectativas do professor no sucesso dos alunos” (pág.14), o “reconhecimento das famílias enquanto recurso essencial para as aprendizagens dos alunos” (pág.14) e a “valorização por igual das aprendizagens práticas, académicas, sociais e emocionais” (pág.14).

A **Tabela 9** apresenta a frequência das palavras e expressões escolhidas para análise neste trecho dos dois documentos, que apresentam uma frequência mais elevada no PPI, embora a diferença não seja tão marcada como na dimensão analisada anteriormente.

Tabela 9 – Frequência dos termos “Diversidade/Diferença”; “Aprendizagem/trabalho cooperativo/colaborativo” e “Diferenciação Curricular” na segunda dimensão dos Perfis dos dois documentos

| | Perfil Geral de Desempenho Profissional (Dec. Lei 240/01) | PPI (AEDNEE, 2012) |
|--|---|-----------------------|
| Diversidade/Diferença | 1 | 2 |
| “Aprendizagem/trabalho cooperativo/colaborativo” | 2 | 3 |
| Diferenciação Curricular | 1 | 5 |

No que se refere à dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade”, o perfil de desempenho profissional do professor do 1º ciclo português parece não sublinhar tanto a colaboração entre professores, as parcerias e o trabalho de equipa como estratégias essenciais para todos os professores. Apesar de apelar à colaboração no desenvolvimento do projeto educativo da escola ou na realização de estudos e projetos de intervenção, não há, no Dec. Lei 240/01, uma referência direta a esta forma de entender a profissão docente, como uma profissão cujas boas práticas dependem de uma relação de colaboração forte entre os pares, como acontece no documento da AEDNEE. Neste último documento essa conceção é explicitada em várias ocasiões, por exemplo, “A educação inclusiva requer que todos os professores trabalhem em equipa” (pág.17); “Colaboração, parcerias e trabalho de equipa são estratégias essenciais para todos os professores” (pág. 17), ou “O trabalho colaborativo em equipa promove a aprendizagem de todos os profissionais” (pág. 17).

No que se refere à dimensão “Desenvolvimento profissional ao longo da vida” os dois documentos assemelham-se muito, não tendo a autora registado diferenças que considere relevantes.

No global, o Dec. Lei 240/01 apesar de surgir como um documento que assume a promoção da educação inclusiva, parece não especificar e/ou não salientar de forma suficientemente clara valores e conhecimentos fundamentais na formação de professores inclusivos, como a ideia da diversidade enquanto valor, a extrema importância dos comportamentos do professor no processo de aprendizagem dos alunos, a mais valia do trabalho com as famílias na definição das aprendizagens, a valorização por igual das aprendizagens académica, social e emocional e o trabalho em equipa entre professores.

O Dec. Lei nº 241/01 define o perfil de desempenho profissional específico do professor do 1º ciclo, nomeadamente salientando as competências esperadas ao nível da dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, identificada no perfil geral de desempenho. São identificadas duas áreas de atuação:

- a) Conceção e desenvolvimento do currículo;
- b) Integração do currículo:
 - Educação em Língua Portuguesa;

- Educação em Matemática;
- Educação em Ciências Sociais e da Natureza;
- Educação Física;
- Educação Artística.

Na área “Integração do currículo” são apresentadas especificações mais ou menos abrangentes dos objetivos curriculares académicos do 1º ciclo que caem fora do âmbito da análise que a autora pretende realizar. Ao nível da área “Conceção e desenvolvimento do currículo” podem constatar-se as semelhanças com a dimensão “Apoiar todos os alunos” da publicação da AEDNEE. Ausente do Dec. Lei nº 241/01 está a referência à “competência para desenvolver, implementar e rever programas educativos individuais”, competência considerada fundamental no documento da AEDNEE.

O Dec. Lei 241/01 parece centrar-se excessivamente nos conteúdos e objetivos académicos em detrimento da focalização nas competências de gestão do currículo em grupos heterogéneos, nas competências de trabalho e aprendizagem colaborativos e na importância do desenvolvimento pessoal e profissional, que apenas refere de uma forma muito geral e por isso talvez menos útil do que o desejável, no que toca à orientação dos currículos de formação inicial dos futuros professores do 1º ciclo. Este carácter demasiado genérico poderá estar também na origem da falta de acordo interinstitucional já encontrada na classificação e posição no curso das unidades curriculares de NEE.

A **Tabela 10** apresenta a frequência das palavras e expressões escolhidas para análise neste trecho dos dois documentos. Também aqui se constata uma frequência bastante mais elevada das palavras e expressões selecionadas no documento PPI do que no Dec. Lei 241/01.

Tabela 10 – Frequência dos termos “Diversidade/Diferença”; “Aprendizagem/trabalho cooperativo/colaborativo” e “Diferenciação Curricular” na dimensão “Conceção e desenvolvimento do currículo” do Dec. Lei 241/01 e na dimensão “Apoiar todos os alunos” do Perfil da AEDNEE

| | Perfil Específico de Desempenho Profissional (Dec. Lei 241/01) | PPI (AEDNEE, 2012) |
|--|--|-----------------------|
| Diversidade/Diferença | 1 | 2 |
| “Aprendizagem/trabalho cooperativo/colaborativo” | 1 | 3 |
| Diferenciação Curricular | 0 | 5 |

As diferenças encontradas nos documentos portugueses face ao documento da AEDNEE podem ser eventualmente fruto das constantes transformações e aperfeiçoamentos ao paradigma da educação inclusiva. Importa lembrar que a publicação dos Dec. Lei 240/01 e

241/01 foi feita onze anos antes da publicação da AEDNEE, que se apoia em investigação realizada entre 2009 e 2012.

5.3. Programas das unidades curriculares de Necessidades Educativas Especiais

No que se refere aos Objetivos Gerais das unidades curriculares de NEE dos programas analisados constata-se que dois dos programas englobam três dos quatro valores considerados fundamentais pela AEDNEE (2012) na sua definição do **Perfil do Professor Inclusivo** e um dos programas engloba apenas dois desses valores. Nenhum dos programas engloba todos os quatro valores essenciais do PPI. Na **Tabela 11** são apresentados estes dados.

Tabela 11 – Objetivos Gerais das unidades curriculares de NEE

| Instituições | Objetivos Gerais | Valores do PPI |
|--------------|---|--|
| D | Explicitar semanticamente os conceitos nucleares em uso na Educação Especial. | Valor: Valorização da diversidade Área de competência: Conceções de educação inclusiva |
| | Demonstrar o paralelismo entre a teoria do processamento de informação e a forma como se desenvolve o processo de apropriação de saberes; Analisar compreensivamente as técnicas de instrumentos de avaliação dos perfis educacionais de alunos com NEE; Proporcionar a apropriação de metodologias de concretização da didática diferenciada; Possibilitar o conhecimento e sentido da aplicação das medidas legislativas vigentes no âmbito da Educação Especial. | Valor: Apoiar todos os alunos Área de competência: Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos e Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas. |
| | Refletir sobre a necessidade de atualização permanente das competências pedagógicas profissionais. | Valor: Desenvolvimento pessoal e profissional Área de competência: Formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo. |
| | Analisar a problemática da diferença. | Valor: Valorização da diversidade Área de competência: |

| | | |
|-----------------|--|--|
| <p>E</p> | <p>Analisar as implicações da problemática da diferença a nível da organização do espaço educativo e do grupo de crianças, das atitudes dos profissionais, da adequação dos currículos e de uma organização flexível, tendo em vista o processo de inclusão; Observar as características básicas das crianças com Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado.</p> | <p>Perspetivas do professor sobre a diferença dos alunos Valor: Apoiar todos os alunos Área de competência: Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos e Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas.</p> |
| | <p>Sensibilizar para a importância do trabalho em equipa, facilitador da resolução conjunta de problemas de cooperação entre profissionais e a comunidade e a família de crianças com NEE.</p> | <p>Valor: Trabalhar com outros Área de competência: Trabalho com pais e famílias e Trabalho com um vasto leque de profissionais de educação.</p> |
| <p>F</p> | <p>(Re)conhecer as principais teorias do desenvolvimento e modelos explicativos do comportamento interativo; Definir o conceito e as características das NEE; Compreender a importância das experiências precoces no desenvolvimento da criança; Conhecer os modelos de intervenção precoce; Utilizar os instrumentos para avaliar as necessidades das crianças e das famílias</p> | <p>Valor: Apoiar todos os alunos Área de competência: Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos.</p> |
| | <p>Colabore na aplicação dos Modelos de Intervenção Precoce de referência; participe na avaliação das necessidades das crianças e das famílias em Intervenção Precoce; trabalhe cooperativamente na seleção dos objetivos e das estratégias de intervenção; colabore na implementação do Plano Individualizado de Apoio à Família.</p> | <p>Valor: Trabalhar com outros Área de competência: Trabalho com pais e famílias e Trabalho com um vasto leque de profissionais de educação.</p> |

O valor “Apoiar todos os alunos” aparece consistentemente em todos os programas considerados, na instituição F, no entanto, ele surge apenas ligado à área de competência “Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos”, não havendo referências a metodologias de flexibilização curricular ou de gestão de turmas heterogéneas. Os valores “Valorização da diversidade” e “Trabalhar com outros” surgem em dois dos três programas considerados, embora as áreas de competência associadas “Conceções de educação inclusiva” e “Perspetivas do professor sobre a diferença dos alunos” surjam apenas uma vez cada uma. O Valor “Desenvolvimento Pessoal e profissional” surge apenas num dos

programas e apenas na área de competência “Formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo”. Apesar de alguma representatividade dos valores fundamentais e áreas de competência associadas propostas pela AEDNEE nos programas das unidades curriculares de NEE, constata-se uma grande disparidade e falta de sistematismo nos mesmos, cada programa adotando um conjunto diverso e incompleto de valores fundamentais e áreas de competência. O único par valor/área de competência que surge consistentemente é o par “Apoiar todos os alunos”/“Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos”, parecendo-nos denunciar a centração típica da cultura escolar nos resultados académicos dos alunos. A incompletude dos temas abrangidos por esta unidade curricular pode dever-se ao número de horas bastante reduzido que é consagrado a esta cadeira em qualquer um dos cursos analisados.

No que diz respeito aos Conteúdos Programáticos, foi feita uma correspondência com os conhecimentos e capacidades fundamentais descritas no Perfil dos Professores Inclusivos no sentido de perceber quais os conhecimentos e capacidades mais bem representados e quais as ausências. Nas Tabelas seguintes são apresentados os resultados por instituição.

Tabela 12 – Conteúdos Programáticos da unidade curricular de NEE na Instituição D

| Conteúdos Programáticos | Valores do Perfil | Conhecimentos e Capacidades do Perfil |
|--|--|--|
| Análise da proposta temática: priorização de expectativas e interesses. | Valor: Valorização da diversidade | Examinar criticamente as próprias crenças e o seu impacto sobre as ações. |
| Conceitos chave no âmbito da Educação Especial | Área de competência: Conceções de educação inclusiva | Conhecer conceitos teóricos e práticos e princípios subjacentes à educação inclusiva em contextos globais e locais. |
| Medidas legislativas de apoio à escolaridade de alunos com NEE. | | Conhecer e compreender os pontos fortes e fracos do sistema de ensino com os quais interagem |
| O processamento de informação como modelo explicativo da aprendizagem; As disfunções das capacidades de aprendizagem; Quadro nuclear das NEE: problemas sensoriais, cognitivos e motores; A hiperatividade e défice no controle atencional; Implicações educativas das perturbações emocionais; Estratégias de compensação junto de alunos com NEE; Instrumentação de avaliação de alunos com NEE; A gestão didática das | Valor: Apoiar todos os alunos Área de competência: Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos e Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas. | Compreender padrões e percursos, típicos e atípicos, do desenvolvimento da criança. Conhecer diferentes abordagens aos estilos de aprendizagem dos alunos Aplicar metodologias de aprendizagem cooperativa |

| | | |
|--|---|---|
| diferenças; Aprendizagem cooperada; Estratégias de diferenciação inclusivas. | | Diferenciação do conteúdo curricular, processos de ensino e materiais didáticos. |
| A atualização permanente do professorado | Valor: Desenvolvimento pessoal e profissional Área de competência: Formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo. | Conhecer as possibilidades, oportunidades e percursos de formação contínua, com o objetivo de desenvolver conhecimentos e capacidades para a melhoria das práticas. |

Tabela 13 – Conteúdos Programáticos da unidade curricular de NEE na Instituição E

| Conteúdos Programáticos | Valores do Perfil | Conhecimentos e Capacidades do Perfil |
|--|--|---|
| Breve história da Educação Especial: A perspetiva inclusiva | Valor: Valorização da diversidade Área de competência: Conceções de educação inclusiva | Capacidade para desconstruir a história educacional e para compreender as atuais situações e contextos. Conhecer conceitos teóricos e práticos e princípios subjacentes à educação inclusiva em contextos globais e locais. |
| Necessidades Educativas Especiais: natureza e âmbito do conceito. | | |
| Outras formas de classificação: Necessidades Educativas de carácter permanente versus de carácter temporário; distinção e caracterização de problemáticas de alta incidência e baixa intensidade e problemáticas de baixa incidência e alta intensidade; Procedimentos de referenciação e avaliação – papel do docente do ensino regular; Plano educativo individual; Medidas educativas e modalidades específicas de educação; Estratégias de intervenção educativa. | Valor: Apoiar todos os alunos Área de competência: Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos e Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas. | Compreender padrões e percursos, típicos e atípicos, do desenvolvimento da criança. Desenvolvimento, implementação e revisão de programas educativos individuais Dif. do conteúdo curricular, processos de ensino e mat. didáticos. |

Tabela 14 – Conteúdos Programáticos da unidade curricular de NEE na Instituição F

| Conteúdos Programáticos | Valores do Perfil | Conhecimentos e Capacidades do Perfil |
|---|--|--|
| A intervenção precoce e os Modelos transacionais e bio ecológicos; Os modelos sociais e biopsicossocial da deficiência; | Valor: Valorização da diversidade Área de competência: Conceções de educação inclusiva | Conhecer conceitos teóricos e práticos e princípios subjacentes à educação inclusiva em contextos globais e locais. Capacidade para desconstruir a história educacional e para compreender as atuais situações e contextos. |
| A Intervenção Precoce: aspetos históricos; Modelos de referência para a prática da Intervenção Precoce; | | |
| As práticas interventivas; A avaliação de programas; Intervenção educativa; Características das crianças com Deficiência Visual e Cegueira, Deficiência Auditiva e Surdez, Problemas Neuro-Motores, Síndrome do Espectro Autismo; Programa individualizado de Apoio à Família. – Componentes e procedimentos de elaboração. | Valor: Apoiar todos os alunos Área de competência: Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos | Compreender padrões e percursos, típicos e atípicos, do desenvolvimento da criança. Desenvolvimento, implementação e revisão de programas educativos individuais. |
| A Intervenção Precoce e o trabalho em equipa. | Valor: Trabalhar com outros Área de competência: Trabalho com pais e famílias e Trabalho com um vasto leque de profissionais de educação. | Contribuir para a resolução cooperativa de problemas com outros profissionais Conhecer o valor do trabalho colaborativo com outros professores e profissionais da educação. |

Também ao nível dos conteúdos programáticos se constata a diversidade de conhecimentos e capacidades do Perfil abordados nas diversas unidades curriculares. Há no entanto algumas recorrências, que nos permitem identificar um padrão nas preocupações dos responsáveis por estas unidades curriculares. Os conhecimentos e capacidades do Perfil que se repetem em todas as unidades curriculares são:

- a) Conhecer conceitos teóricos e práticos e princípios subjacentes à educação inclusiva;
- b) Compreender padrões e percursos atípicos do desenvolvimento da criança.

Os conhecimentos e capacidades relativos ao “Desenvolvimento, implementação e revisão de programas educativos individuais”, à “Diferenciação do conteúdo curricular, processos de

ensino e materiais didáticos” e à “Capacidade para desconstruir a história educacional e para compreender as atuais situações e contextos” surgem em dois dos programas.

O tipo de conhecimentos sobre a inclusão escolhidos para passar aos futuros professores na sua formação inicial parecem surgir como um “pacote básico de sobrevivência”, de onde sobressaem uma introdução teórica geral aos princípios da inclusão e a categorização das várias NEE, secundarizadas por um conjunto de conhecimentos relativos ao maneio burocrático das situações de alunos com NEE na escola.

Os conhecimentos e capacidades relativos às dimensões “Conhecer o valor do trabalho colaborativo com outros professores e profissionais da educação”, “Conhecer as possibilidades, oportunidades e percursos de formação contínua, com o objetivo de desenvolver conhecimentos e capacidades para a melhoria das práticas” e “Aplicar metodologias de aprendizagem cooperativa” são apenas marginalmente abordados, ainda que surjam nos Objetivos Gerais das unidades curriculares analisadas.

Completamente ausentes estão conhecimentos e capacidades como “usar a diversidade de estilos de aprendizagem como recurso para o ensino”, “ser um comunicador eficaz a nível verbal e não-verbal, que responde às necessidades dos alunos, pais e outros profissionais”, “implementar metodologias de gestão de comportamentos que apoiem o desenvolvimento social e as interações”, “usar o currículo como uma ferramenta para a inclusão que apoia o acesso à aprendizagem”, “usar as TIC e produtos de apoio para apoiar estratégias de aprendizagem flexíveis”, “envolver efetivamente os pais no apoio à aprendizagem do seu filho” ou “realizar autoavaliação sistemática”, por exemplo.

Relativamente à pedagogia utilizada nas unidades curriculares de NEE, pôde já constatar-se, quando da análise da posição desta cadeira nos planos de estudo dos cursos, que o ensino teórico-prático é o mais comum, sendo a segunda opção o ensino teórico. Uma das instituições escolhe o seminário como tipo de ensino de eleição. Nenhuma das unidades curriculares inclui trabalho de campo ou o estágio, isto é, não existe, no âmbito de nenhuma das unidades curriculares analisadas contacto com contextos reais de ensino no âmbito da cadeira de NEE. Na **Tabela 15** são descritas o tipo de atividades desenvolvidas nas unidades curriculares das instituições analisadas.

Tabela 15 - Tipo de atividades desenvolvidas nas unidades curriculares de NEE por instituição

| | D | E | F |
|--|---|---|---|
| Exposição de conteúdos (professor) | - | X | X |
| Exposição de conteúdos (alunos) | X | X | - |
| Debates em grande grupo | X | - | X |
| Análise de vídeos | - | X | X |
| Estudo de caso | X | - | X |
| Visitas de estudo | - | X | - |
| Dinâmicas de grupo | - | - | X |
| Trabalhos de grupo | X | X | X |
| Trabalho a pares | X | X | - |
| Trabalho de investigação individual | X | - | - |

Constata-se alguma diversidade nas atividades desenvolvidas, mas nenhuma das unidades curriculares faz uso de todas as atividades possíveis e apenas uma das unidades curriculares utiliza as dinâmicas de grupo, o que, na perspetiva da necessidade de um isomorfismo entre o como se aprende e o como se irá ensinar (Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2011) fica um pouco aquém do necessário para a formação de professores inclusivos eficazes.

Na tabela 16 pode observar-se o tipo de avaliação praticada nestas unidades curriculares. A avaliação constitui-se como um dos momentos mais importantes das unidades curriculares para os alunos e a forma como decorre bem como os critérios utilizados são indicadores fortes do tipo de concepções sobre educação que são veiculados (Pugach e Blanton, 2009).

Tabela 16 – Tipo de avaliação nas unidades curriculares de NEE por instituição

| | D | E | F |
|---|---|---|---|
| Participação nas atividades | - | X | - |
| Síntese e análise crítica das aulas - individual | X | - | - |
| Trabalho a pares: Estudo de caso | - | X | - |
| Trabalho de investigação individual | X | - | X |

Quando se compara a informação acerca das atividades e da avaliação praticadas nas unidades curriculares de NEE com a categoria Pedagogia da nossa Grelha Pedagogia e Práticas Educativas (GPPE, Anexo A), pode constatar-se que, ao nível da subcategoria “Oportunidades

para experimentar diversas experiências de ensino”, apenas se encontra correspondência com a utilização do estudo de caso, utilizado nas três instituições, quer enquanto atividade de sala de aula, quer enquanto modo de avaliação dos conhecimentos e competências adquiridos. Encontram-se também algumas experiências de ensino em sala de aula (exposição oral, trabalhos a pares e em grupo), mas sem ligação explícita com as ideias e práticas apresentadas no trabalho teórico do curso. Estão ausentes a “prática supervisionada com avaliação de desempenho” e as “experiências de ensino na escola que suportam as ideias e práticas apresentadas no trabalho teórico do curso”. Ausentes estão também todas as atividades relacionadas com a subcategoria “a formação ocorre dentro de uma comunidade profissional”. Relativamente à subcategoria “existe uma visão clara do que é um ensino de qualidade” a autora não dispõe de informação que seja suficientemente explícita nos programas das unidades curriculares que permita perceber se existem ou não “critérios bem definidos de práticas e comportamentos que são utilizados para avaliar e guiar o trabalho teórico e prático dos estudantes”, se bem que tal seria expectável ao nível da definição das metodologias de avaliação. Apenas na instituição E a avaliação é feita com base num trabalho a pares que, segundo Anh (2013), ao permitir uma reflexão sobre os papéis e práticas conflitantes dos intervenientes pode conduzir a mudanças fortalecedoras nas identidades profissionais dos futuros professores. Em todas as outras instituições é privilegiado o trabalho individual como forma de testar as competências dos futuros professores para trabalhar em ambientes inclusivos. O tipo de estudo individual parece no entanto ser a prática que piores resultados proporciona em questionários de avaliação, quando comparado com a aprendizagem colaborativa e o estudo a pares, de acordo com um estudo conduzido por Bain, et al (2009).

No que diz respeito à categoria Práticas Educativas dos Formadores de Professores da GPPE não se vislumbra nestes programas nenhuma “estratégia de responsabilização dos professores pela qualidade das aprendizagens dos alunos”, há, no entanto, uma tentativa de “isomorfismo entre as estratégias de ensino defendidas e as práticas dos formadores de professores”, pelo menos ao nível das atividades nas unidades curriculares, que proporcionam experiências variadas de aprendizagem, incluindo sempre trabalhos de grupo e/ou a pares, debates em grande grupo ou estudos de caso. Estes programas são entretanto omissos quanto à “explicitação das diversas abordagens à aprendizagem utilizadas no decorrer do processo de aprendizagem” bem como à “importância relativa da ação e da reflexão”. Ausente está o “trabalho colaborativo dos formadores nas aulas, questionando-se e analisando as práticas do outro para aprofundamento dos conhecimentos”, já que apenas um professor é responsável pela docência da unidade curricular de cada uma das instituições.

Este é um panorama de uma pedagogia algo inconsistente, onde parecem faltar momentos de explicitação das pontes entre o teórico e o prático, práticas de onde possam emanar problemas reais e complexos, depois conduzidos através de uma prática experimental apoiada, com feedback de qualidade e condições de repetição no sentido da correção dos erros, onde parece faltar também um referencial de avaliação de boas práticas educativas claro,

objetivo e coerente. Segundo Darling-Hammond (2006) este tipo de pedagogia corre sérios riscos de não ser eficaz na formação de professores inclusivos.

No que se refere à Bibliografia recomendada nestas unidades curriculares parece surgir a mesma tendência para uma focalização em livros que apresentam a inclusão de uma perspetiva teórica geral, com uma predominância da categoria “Educação Inclusiva”, que inclui os livros de caráter geral que focam os princípios, valores e conceitos da Educação Inclusiva, em detrimento de livros mais focados na prática, como são os livros da categoria “Estratégias inclusivas”, que englobam livros com exemplos práticos de intervenção em contextos educativos inclusivos. Contrariamente ao que poderíamos esperar através da análise dos programas das unidades curriculares de NEE que enfatizam a caracterização das diferentes condições de deficiência, os livros que tratam de condições de deficiência ou problemáticas específicas também têm pouca expressão. Esta situação talvez possa dever-se à natureza introdutória da cadeira e às poucas horas de contacto da mesma. Na **Tabela 17** é apresentada a análise da bibliografia por tema e por instituição.

Tabela 17 - Caracterização da Bibliografia por tema e por instituição

| Instituições | Atualidade | Educação Inclusiva | NEE | Estratégias Inclusivas | Outros |
|--------------|------------|-----------------------|-----|---------------------------|--------|
| D | 2003-2007 | 4 | 0 | 2 | 1 |
| E | 2002-2006 | 6 | 1 | 2 | 0 |
| F | 2000-2008 | 7 | 1 | 0 | 0 |

5.4. Entrevistas aos docentes responsáveis pela unidade curricular de NEE

No que diz respeito às opiniões dos docentes responsáveis pelas unidades curriculares de NEE dos cursos analisados são apresentados nas Tabelas que se seguem o resumo dos resultados encontrados por categoria analisada. As instituições participantes foram as instituições A, C e E.

Tabela 18- Opiniões dos docentes das unidades curriculares de NEE na Categoria “Conteúdos”

| CATEGORIA | SUB CATEGORIA | RESPOSTA |
|-----------|----------------------------|--|
| Conteúdos | Equilíbrio dos conteúdos | <p>Envolvimento: 4 aulas; Deficiência 6 a 8.</p> <p>Não utilizo x horas, vamos do ponto de vista interativo abordando os conteúdos. Cada caso é um caso e o diagnóstico está sempre dependente de uma abordagem construtivista na relação com o meio, tentar perceber até que ponto ao nível do seu pré-determinismo genético existem repercussões e até que ponto essas repercussões têm uma relação direta ou não com o ambiente em que ele está inserido. Tentamos contextualizar a situação.</p> <p>É difícil contabilizar, não dedico muito tempo à questão do diagnóstico, 1 aula dedicada a processos de avaliação informais de dificuldades em contexto, que são retomados em aulas sucessivas. Gasto um pouco de tempo para os sensibilizar para a identificação de fatores favoráveis e de barreiras à inclusão em várias dimensões: organização da escola, clima da escola, na turma, as condições físicas e materiais, o estilo de ensino, a planificação das atividades. Na segunda parte os problemas identificados na prática supervisionada servem de guia. Estes problemas são abordados com base na informação que os alunos trazem e do ponto de vista teórico, o que a literatura recomenda.</p> |
| | Estratégias de intervenção | <p>Faço visitas a instituições, tento perceber quais as fragilidades e dificuldades que possam ter como futuros professores, mostro filmes sobre as NEE e falo mais especificamente em cada uma das necessidades e das estratégias para cada uma delas.</p> <p>Eu procuro partir da experiência de cada um. Há primeiro um enquadramento onde se estabelece a relação entre problemas de desenvolvimento e perturbações da aprendizagem, depois exploramos os recursos que temos do ponto de vista da sociedade, da família, da escola, da sala de aula e que estratégias de integrações existem dentro destas dimensões no sentido de aproximar, aumentar a participação de todos os elementos da comunidade.</p> <p>Numa escala hierárquica de estratégias inclusivas há a gestão do tempo e dos materiais, aspetos como a duração das atividades, a possibilidade de não estar toda a gente a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo e portanto haver a gestão de atividades diferentes, as adaptações materiais que podem facilitar a participação e o envolvimento do aluno na atividade e aqui fazendo a ligação com a dificuldade da tarefa, estratégias que passam pelo papel do adulto ou o trabalho a pares, ajudando o aluno em dificuldades...Depois há adaptações que se afastam um pouco do currículo, o treino de competências específicas, como o braille.</p> |

No que diz respeito aos conteúdos, e relativamente à subcategoria “Equilíbrio dos conteúdos” constata-se que o primeiro testemunho dá conta de um desequilíbrio a favor da caracterização da deficiência, corroborando os dados já encontrados quando da análise dos programas das unidades curriculares de NEE. Dois docentes afirmam entretanto não conseguir determinar o tempo que passam a caracterizar a deficiência, por um lado e a abordar as variáveis do envolvimento por outro. Estes docentes afirmam que é fundamental uma abordagem integrada das duas componentes e que não é possível distinguir claramente entre um e outro tema nas suas aulas. Isto apesar de se ter constatado, quando da análise dos programas da unidade curricular de NEE, a presença sistemática dos conhecimentos e capacidades do Perfil dos Professores Inclusivos (AEDNEE, 2012) que se referem a “Compreender padrões e percursos, típicos e atípicos, do desenvolvimento da criança” e uma ausência, também sistemática dos conhecimentos e capacidades do Perfil relativos a “usar o currículo como uma ferramenta para a inclusão que apoia o acesso à aprendizagem, “usar as TIC e produtos de apoio para apoiar estratégias de aprendizagem flexíveis” ou “envolver efetivamente os pais no apoio à aprendizagem do seu filho”.

No que se refere à subcategoria “Estratégias de intervenção” apenas um dos docentes avança com algumas estratégias específicas de intervenção abordadas, enquanto os outros dois docentes não referem estratégias específicas de inclusão, limitando-se a afirmar que as abordam nas suas aulas. Não são referidas “metodologias de aprendizagem cooperativa”; “metodologias de avaliação que tenham em conta a aprendizagem social, emocional e académica” ou “metodologias de gestão do ambiente social da sala de aula para apoiar a aprendizagem” como estratégias de intervenção em nenhum dos testemunhos. São referidas, no entanto, “metodologias de diferenciação curricular”, “trabalho com grupos heterogéneos” e “tutoria entre pares”, por um dos docentes e “trabalhar com as famílias para personalizar a aprendizagem” por outro.

Tabela 19- Opiniões dos docentes das unidades curriculares de NEE na Categoria “Competências”

| CATEGORIA | SUB CATEGORIA | RESPOSTA |
|--------------|-------------------------|--|
| Competências | Compet. mais relevantes | Têm que ser autorreflexivos, conseguir fazer uma autoavaliação das suas competências e deixar que os outros os avaliem, as famílias, a equipa, os pares... e acima de tudo uma entrega total ao que fazem, estar disponíveis para todos os alunos e amar tanto uns como outros. Sensibilidade e imaginação, sensibilidade para perceber as dificuldades que os alunos experimentam, onde estão as barreiras e as dificuldades e imaginação para encontrarem estratégias novas que possam responder às dificuldades dos alunos...e persistência, porque não se consegue logo à primeira... |

A capacidade de partilha, através da competência para criar sinergias entre as pessoas envolvidas, principalmente a criança, a partir da comunicação assertiva. A relação afetiva entre educador e educando também é fundamental para a elevação do nível de participação. A organização, a todos os níveis, profissional e afetivo/emocional.

No que diz respeito às competências mais relevantes para os futuros professores inclusivos, todos os docentes têm uma opinião diferente, cada um salientando um conjunto diferente de características para definir o bom professor inclusivo. Nota-se curiosamente que todas estas características são de ordem pessoal e nenhuma delas se reflete no trabalho proposto no programa da unidade curricular para qualquer uma das unidades curriculares analisadas. Podemos perguntar-nos, se os programas da unidade curricular de NEE não contemplam as competências que os docentes consideram fundamentais para formar professores inclusivos, qual o tipo de responsabilidade e competência que sentem estes docentes quando se trata de formar, precisamente, professores inclusivos?

E logo depois podemos também querer saber qual o impacto desta situação na qualidade do ensino para a inclusão dos futuros professores.

Tabela 20 - Opiniões dos docentes das unidades curriculares de NEE na Categoria “Atitudes”

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | RESPOSTA |
|-----------------|-------------------------|--|
| Atitudes | Modificação de atitudes | <p>Isso é o mais difícil, porque o que eles vivenciaram na escolaridade deles não corresponde ao que se pretende, o que fazemos são visitas a escolas e conversamos sobre isso. Também fazemos debates após vermos filmes. Já depois deste trabalho tentamos que cada um tome consciência das dificuldades que têm na relação com os outros que são diferentes, agora se realmente as pessoas aplicam, depois vem de cada um.</p> <p>O impacto dos conteúdos numa perspetiva multissensorial e apelativa é por si já profundo, eles percebem que do lado de lá está alguém e que eu também posso passar para lá de um momento para o outro. Só essa sensibilidade vai despoletar mais conhecimento.</p> <p>Não prevejo estratégias de modificação de atitudes, mas o debate ocorre. Os processos que eles viveram na escola influenciam grandemente a perspetiva que as pessoas podem ter em relação à inclusão. Pessoas que tem estas opiniões baseadas nas suas experiências podem pelo menos reconhecer que há determinadas condições e há determinado tipo de dificuldades que podem ser ultrapassáveis se houverem as condições e as estratégias e a imaginação para as por em prática.</p> |

No que se refere à categoria “Atitudes” pode constatar-se que, na generalidade das unidades curriculares, os docentes não preveem qualquer estratégia de modificação de atitudes em relação à inclusão, antes parecendo deixar à exposição aos conteúdos da cadeira e por vezes algo ao acaso (por exemplo “agora se realmente as pessoas aplicam, depois vem de cada um” e “é um debate que pode surgir e é bom que surja”) essa eventual modificação.

Ora, como já anteriormente foi defendido, a forma como os professores concebem a natureza do conhecimento e da aprendizagem influencia tanto as práticas pedagógicas que utilizam como as relações que estabelecem com os alunos, sendo que algumas crenças relativamente a estas matérias são incompatíveis com práticas pedagógicas eficazes e inclusivas (Silverman, 2007; Bondy, Ross, Adams, Nowak, Brownell, Hoppey, Kuhel, McCallum & Stafford, 2007; Jordan *et al*, 2009). Também Norwicki e Sandieson, in Loreman *et al*, 2007) constataram que professores com atitudes positivas face à inclusão empregam mais estratégias pedagógicas que beneficiam toda a turma e têm uma influência positiva nas atitudes dos pares relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais. É portanto fundamental começar a prestar uma atenção mais estruturada e sistemática a esta questão.

Tabela 21 - Opiniões dos docentes das unidades curriculares de NEE na Categoria “Pedagogia”

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | RESPOSTA |
|-----------|----------------------------------|--|
| Pedagogia | Diversidade contextos de aprend. | Trabalhar os instrumentos, ver como são trabalhados, consultar relatórios, conseguir observar, avaliar e serem críticos em relação aos relatórios. Estamos a falar de um ponto de vista teórico-prático sempre. Experimentar aquilo que refletimos ou experienciar e depois refletir e perceber o que é que está a ser feito, como podemos melhorar, nunca só apenas o teórico ou o prático, tem que ser as duas. São as experiências práticas dentro da sala de aula, mesmo. O estar lá a observar e depois ter que intervir, ser responsável pela intervenção, isto é o que os ensina verdadeiramente. |
| | Organização contextos de aprend. | Eles não têm contacto, só têm visitas...São dados alguns estudos de caso e há trabalhos em pequenos grupos ou a pares onde tentam perceber o caso e dão a conhecer a turma. O que se pretende é que se perceba qual seria o processo. O que acontece às vezes, como eles têm iniciação à prática profissional sempre, é o aluno escolher estudar um caso em relatório de estágio e assim é possível por em prática. Acho que é muito importante trazer professores do ensino especial para virem falar com os alunos. |

| | |
|------------------------|--|
| | <p>Os alunos vêm vídeos e vão investigar sobre os mesmos, cada um vai investigar sobre determinada temática e depois há uma partilha e uma discussão entre todos. Sempre em pequeno grupo para que haja uma maior participação e dou escolha a quem quer fazer trabalho individual. No trabalho a pares há progressão porque eu começo com a ideia e experiência de uma pessoa, essa pessoa partilha com o par e depois o par vai trocar essa informação com o par ao lado e chega ao produto final em que todos colaboraram.</p> <p>Procuro construir as aulas como modelos de inclusão, limito a parte expositiva e utilizo grupos em cooperação. Os alunos nas práticas supervisionadas têm que fazer um relatório, e eu insiro o estudo de caso, têm que identificar na turma um aluno ou alunos com dificuldades em determinadas áreas, depois é preciso fazer uma descrição dessas dificuldades. Preparam a intervenção, intervêm e tem a oportunidade de avaliar essa mesma intervenção. Há dois tipos de acompanhamento, o dos professores titulares da turma e um professor daqui que visita e que acompanha essas práticas, os alunos tem seminários de acompanhamento das práticas onde se discutem casos e tem também a oportunidade de ter orientações tutoriais com os vários professores do curso. Nas práticas supervisionadas os alunos estão sempre em pares, a supervisão é feita a pares e inclusivamente o relatório de estágio também.</p> |
| Valor da Reflexividade | <p>Menos do que deveria. Sinceramente, por ser semestral e por ter duas horas semanais. Estes alunos a prática que vão tendo é a prática dos estágios que têm desde o primeiro ano de licenciatura e depois nas visitas. O que se pretende é que a reflexão sobre as práticas se faça desde o início do semestre, deixando sempre um tempo para ou refletirem em pequenos grupos ou a pares ou fazerem um debate em grupo turma. A reflexão também é escrita porque é pedido um relatório quase um por aula...cerca de 40% das aulas é pedido um relatório individual ou a pares.</p> <p>Temos a metodologia de portefólio, que é construído com aquilo que trabalhamos dentro da sala de aula, mas sempre numa perspetiva de reflexão, investigação, reflexão, investigação.</p> <p>Para o meu trabalho, além da caracterização do aluno, eles tem que incluir duas ou três planificações de atividades concretas em que tenham feito algum tipo de adaptação para o aluno com necessidades educativas especiais...e depois uma reflexão diária sobre como correu o dia e sobre o que foi feito ou não durante o dia. Isto tem duas dimensões, tem a dimensão de autorreflexão e a dimensão da análise dos produtos dos alunos. Fica muito claro nos relatórios os processos de experimentação relativamente a alunos com NEE.</p> |

Relativamente à Pedagogia e no que diz respeito à “diversidade dos contextos de aprendizagem” a opinião dos docentes é claramente a de que o ideal será uma experiência prática suportada pelo trabalho teórico do curso, com oportunidades para uma emersão em contextos reais de ensino e para refletir sobre estas experiências, de forma alternada. Se esta é de facto a recomendação da AEDNEE, não é o que se passa na prática, como já foi referido quando da análise tanto dos planos de estudo como dos programas das unidades curriculares de NEE.

Relativamente à “Organização dos contextos de aprendizagem” duas das instituições referem contextos de aprendizagem eminentemente teóricos, com apresentação de vídeos sobre uma das temáticas da unidade curricular, que depois são objeto de investigação quer individual, quer a pares quer em grupo. Estas diversas experiências de aprendizagem não chegam no entanto a ser trabalhadas enquanto tal, faltando a explicitação e análise dos mecanismos em ação no trabalho a pares ou em grupo, que os alunos apenas vivem em primeira mão sem uma descentração reflexiva, que seria importante. Uma destas instituições permite a possibilidade de um contacto com contextos reais de ensino, através da coordenação com o estágio, mas deixa isso como opção do aluno, o que retira intencionalidade e sistematismo à organização desse contexto de aprendizagem. A outra instituição parece, no entanto, proporcionar contextos de aprendizagem bastante mais interessantes, do ponto de vista das recomendações da AEDNEE (2012) para a formação de professores inclusivos, incluindo obrigatoriamente no trabalho da unidade curricular a observação de contextos reais de ensino, sua caracterização, elaboração da intervenção, intervenção acompanhada e reflexão apoiada sobre essa mesma intervenção. Esta oferta educativa pode explicar-se pela colaboração que parece existir entre algumas unidades curriculares dentro do curso e a unidade curricular de NEE. Este tema será discutido no âmbito da categoria “Modelos de Ensino”, apresentada mais à frente neste capítulo.

Tabela 22 - Opiniões dos docentes das unidades curriculares de NEE na Categoria “Avaliação”

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | RESPOSTA |
|------------------|---|---|
| Avaliação | Conhecimentos Atitudes e competências | <p>É importante ser uma avaliação contínua, haver trabalho de investigação e pesquisa do estudante, por exemplo, investigar uma NEE que o grupo escolhe, fazer os relatórios das visitas e depois a avaliação com teste escrito e oral.</p> <p>O empenho, a participação, a vontade, o nível de organização que dá aos conhecimentos, a forma como aplica, a relação de partilha com os outros. Tentamos criar um juízo de valor das coisas e que este juízo de valor das coisas seja posto em prática de forma correta e reflexiva depois no portefólio.</p> |

A avaliação que eu uso está inserida dentro do relatório de estágio...são estas partes do relatório que estão mais relacionadas com a minha unidade curricular e tem esta parte da caracterização, a parte da intervenção e uma reflexão final de todo o processo, mais focado na resposta em relação a estes alunos com NEE...

Relativamente às formas de avaliação mais úteis, os docentes parecem descrever, cada um, a metodologia de avaliação utilizada na sua disciplina. A “avaliação do desempenho” não é referida por nenhum dos docentes, preferindo estes avaliar documentos escritos quer acerca das práticas quer sobre conhecimentos teóricos; surgem também novamente como critério de avaliação características pessoais dos alunos mais ou menos subjetivas (“O empenho, a participação, a vontade”, por exemplo). De salientar que dois docentes incluem nas suas descrições da avaliação realizada algum tipo de descrição e reflexão acerca de experiências de contacto com pessoas com NEE, ainda que um dos docentes refira experiências de contacto fora da relação de ensino. As oportunidades de tomada de consciência e reflexão sobre as contradições envolvidas na aprendizagem do ensino são, segundo Korthagen, et al (2006), uma forma privilegiada de proporcionar aprendizagens significativas sobre o ensino através da experiência.

Tabela 23 - Opiniões dos docentes das unidades curriculares de NEE na Categoria “Modelos de Ensino”

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | RESPOSTA |
|--------------------------|--------------|--|
| Modelos de Ensino | Coerência | As reuniões muitas vezes são trimestrais, por áreas podem ser mensais ou quando necessário. |
| | | Há reuniões informais num número que eu não sei quantificar e há reuniões mais formais de avaliação e relatórios de avaliação que se enviam para a coordenação do curso no final do ano. A relação entre esta cadeira e as práticas supervisionadas está formalizada no programa, ao longo do ano há um acompanhamento mais ou menos informal e no final do ano há o relatório da cadeira. |
| | Profundidade | Os conteúdos programáticos são da responsabilidade do coordenador em conjunto com o professor, essa articulação é feita pelo coordenador, ele tem a responsabilidade transversalmente de perceber se não andamos em cima uns dos outros. |
| | | Os temas da educação especial são abordados na disciplina de psicopedagogia do desenvolvimento e da aprendizagem, os desvios do desenvolvimento e a psicopatologia influenciam a aprendizagem e a criança poderá ter dificuldades da aprendizagem e NEE. |

| | |
|-------------------------|---|
| | <p>Há princípios adotados em comum por todos os professores da escola e que estão expressos na carta de princípios da escola que são os princípios de uma educação inclusiva, portanto pode não ser objetivamente uma temática que apareça nos programas por exemplo das didáticas, mas é óbvio que se trata destas coisas. Na reflexão, como docentes temos notado que há um enriquecimento mútuo das matérias das didáticas, que dão materiais para aplicar ao grupo e estratégias para lidar com casos que saem um bocadinho fora do baralho.</p> <p>A inclusão sim, a educação especial, a forma de articular, porque o docente tem que trabalhar em equipa. Tenho a plena consciência que há outros professores que abordam e tentam juntar as NEE, mas nunca aprofundam. A única forma de aprofundar é esta cadeira.</p> |
| Colaboração com escolas | <p>Há protocolos, no âmbito das visitas, com a Liga dos Deficientes Motores, depois para a iniciação à prática profissional, com escolas e agrupamentos com e sem unidades, com a Casa da Praia e o Hospital da Estefânia.</p> <p>Há protocolos de formação com agrupamentos, com escolas e com pessoas que aceitam receber os nossos alunos, são os nossos professores cooperantes. Em relação a eles temos várias atividades a preparação do acompanhamento dos estágios que é o mais importante e as reuniões de preparação dos estágios. A nossa relação é também de formação de continuidade, em duas dimensões, a primeira dentro do acompanhamento do estágios, os professores podem discutir casos e problemas que possam existir na escola e com aquela turma em particular, porque facilmente se mobilizam professores especialistas nesta ou naquela área que podem dar informação ao professor cooperante, depois anualmente existe um plano de atividades para os professores cooperantes que se traduz em seminários formais relacionados com temas e com o acompanhamento dos alunos, onde participa toda a equipa, os alunos que estão em estágio, os professores cooperantes, os professores das didáticas e um terceiro plano que já não é específico para os professores cooperantes, mas temos o habito de os convidar para seminários e encontros que vão ocorrendo na escola.</p> <p>Existe esta vontade com a questão da Hipo terapia, estamos a tentar implementar. Isto teve origem há pouco tempo, no próximo ano vamos tentar por em prática já.</p> |

No que diz respeito aos modelos de ensino, e relativamente à subcategoria “Coerência” a autora procurou conhecer até que ponto os professores das várias unidades curriculares se encontram para discutir os conteúdos programáticos do curso, tendo as três instituições práticas muito diversas quanto a esta matéria. Dois dos docentes referem o papel preponderante da coordenação do curso nas decisões sobre os conteúdos programáticos, um deles refere reuniões

formais anuais e outro refere reuniões trimestrais. Apenas um dos docentes se refere a essas reuniões como englobando uma avaliação do currículo das diversas unidades curriculares. Parecem existir mais contactos, mas informais e por isso não planeados, entre os professores dos cursos. No global não parece existir um trabalho suficientemente sistemático e intencional no sentido de veicular uma mesma visão do que são boas práticas de ensino ao longo das unidades curriculares (Pugach e Blanton, 2009) dos cursos analisados.

No que diz respeito à subcategoria “Profundidade”, constata-se que todos os docentes sabem que o tema da inclusão é tratado noutras unidades curriculares, no entanto apenas dois avançam com exemplos de outra unidade curricular que trata deste tema e como o faz. Curiosamente as duas situações são bastante díspares no que se refere ao conhecimento escolhido para ser aprofundado, um dos cursos dando mais ênfase à dimensão psicológica das NEE e outro enfatizando o nível das didáticas dos conteúdos curriculares. De salientar que, neste último caso é referido que o tema não surge no programa da unidade curricular correspondente, pelo que poderá eventualmente ser um tema subsidiário, sem grande relevância na unidade curricular. Estes dados corroboram a ideia de que há pouca articulação entre a unidade curricular de NEE e as outras unidades curriculares dos cursos analisados.

Relativamente à subcategoria “Relação com escolas”, dois docentes referem a existência de protocolos com escolas para a realização de estágios, no entanto a natureza desta relação apenas é desenvolvida por um dos docentes, que apresenta uma perspectiva interessante no que se refere à forma como são conceptualizadas as experiências em contextos reais de ensino e ao funcionamento da colaboração com as escolas na perspectiva do desenvolvimento de locais de estágio de excelência (Pugach e Blanton, 2009), incluindo nesta colaboração a formação de continuidade para os professores cooperantes e um acompanhamento sistemático e formalizado dos estágios dos futuros professores.

6. CONCLUSÃO

Este trabalho pretendeu responder à seguinte questão: Em que medida se aproxima a formação inicial de professores do 1º ciclo das instituições de ensino superior portuguesas das práticas de formação de professores para a inclusão recomendadas pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação (AEDNEE).

Neste sentido a autora procurou primeiro conhecer as características essenciais da formação inicial de professores do 1º ciclo em algumas instituições da região de Lisboa para poder compará-las com as práticas de formação de professores para a inclusão recomendadas pelos diversos documentos publicados pela AEDNEE.

O quadro que pode ser traçado peca necessariamente pela incompletude dos dados utilizados. A autora considera que para aceder a um quadro mais preciso da formação inicial de professores do 1º ciclo para a inclusão será necessário olhar para os programas de todas as unidades curriculares dos cursos e suas eventuais interações, com particular incidência para as unidades curriculares mais próximas dos conteúdos recomendados pela AEDNEE, como sejam a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, as unidades curriculares mais diretamente ligadas à inclusão, que aparecem em dois dos cursos analisados (Educação para a Diversidade e Métodos de diferenciação pedagógica e avaliação das aprendizagens) ou as didáticas, por exemplo. Será também necessário olhar mais de perto para a dinâmica das unidades curriculares de “Iniciação à prática profissional” e de “Estágio”, o apoio prestado, as eventuais interações informais com outras unidades curriculares. As disciplinas de Opções, em dois dos cursos analisados, que englobam a possibilidade de realização de mais formação em NEE também teriam que ser analisadas, tanto em termos de conteúdos e pedagogia quanto em termos da sua expressão nas escolhas dos futuros professores. Uma entrevista à coordenação do curso terá que fazer parte de um trabalho mais rigoroso de caracterização da formação inicial de professores para a inclusão, dada a responsabilidade de orientação pedagógica e curricular dos cursos. Deverá ser consultada, se existir, a Carta de Princípios da instituição e estudada a sua disseminação pelos futuros professores enquanto referencial de boas práticas educativas. A autora considera também imprescindível ouvir os próprios professores, em várias etapas das suas carreiras docentes, relativamente ao que de melhor e pior encontraram na sua formação inicial e que aspetos consideram que poderiam ter sido benéficos ao nível da sua preparação para trabalhar eficazmente em contextos inclusivos. Finalmente, dada a diversidade dos programas das unidades curriculares de NEE e das práticas com elas relacionadas, estudar mais instituições de ensino e verificar todos os domínios de habilitação para a docência do 1º ciclo existentes parece ser fundamental.

Ciente das limitações deste estudo, cabe agora à autora apresentar as conclusões da comparação efetuada e avançar sugestões para uma maior aproximação entre a realidade da

formação inicial de professores do 1º ciclo em Portugal e as práticas de formação de professores inclusivos da AEDNEE.

Quando consideradas de forma global, as características da formação inicial de professores do primeiro ciclo para a inclusão em Portugal aproximam-se razoavelmente das práticas recomendadas pela AEDNEE, nomeadamente, é obrigatória uma formação de nível superior especializada para aceder à habilitação para a docência, nesta formação estão incluídos obrigatoriamente conteúdos de pedagogia e de conhecimentos gerais sobre aprendizagem e desenvolvimento da criança, a par com os conteúdos académicos; há um contacto com contextos reais de ensino prolongado, com um estágio de no mínimo 1 ano e experiências de ensino pontuais ao longo do curso, há legislação que regulamenta a figura do professor cooperante/supervisor e sua relação com a instituição de ensino superior e há perfis, um geral e um específico, legalmente definidos, de competências e saberes do professor do 1º ciclo que se assumem como guias dos planos dos cursos de formação inicial de professores do 1º ciclo. Todas estas características são aproximações importantes a uma formação de professores para a inclusão de qualidade (AEDNEE, 2009a, por exemplo).

No entanto, um olhar um pouco mais aprofundado revela algumas lacunas na formação inicial de professores para a inclusão que urge colmatar. Assim no que diz respeito aos modelos de ensino utilizados não parece existir um trabalho suficientemente sistemático e intencional no sentido de veicular uma mesma visão do que são boas práticas de ensino ao longo das unidades curriculares (Pugach e Blanton, 2009) dos cursos analisados, nem parece existir uma articulação sólida e intencional entre a unidade curricular de NEE e as outras unidades curriculares, apesar de algumas tentativas informais nesse sentido nalgumas instituições. A relação com as escolas é pouco desenvolvida pelos docentes nas entrevistas, com uma exceção. Um dos docentes descreve práticas semelhantes às sugeridas por Pugach e Blanton (2009), relativamente à forma como são conceptualizadas as experiências em contextos reais de ensino e ao funcionamento da colaboração com as escolas na perspectiva do desenvolvimento de locais de estágio de excelência, o que sugere uma abertura no sentido de se poderem desenvolver experiências com as mesmas características noutras instituições do país.

No que se refere ao currículo dos cursos de formação inicial de professores verifica-se que atualmente a habilitação para a docência do 1º ciclo do ensino básico obriga à frequência de, no mínimo, quatro anos de formação superior. Esta obrigação representa uma janela de oportunidade para pôr em prática uma excelente formação inicial de professores para a inclusão. No entanto, o enorme peso que as áreas de formação académicas têm, por força da lei, nos planos de estudo das licenciaturas em Educação Básica estão em contradição com as práticas de formação inicial de professores recomendadas pela AEDNEE, que sugerem um currículo centrado no aluno e não nos conteúdos curriculares, incluindo temas como saber adquirir conhecimentos relevantes sobre os alunos e dominar situações de trabalho em paralelo com grupos heterogéneos; conhecer o desenvolvimento e aprendizagem da criança em contexto; focalização na pedagogia dos conteúdos, incluindo a utilização de contextos diversos de

aprendizagem e avaliação; na comunicação e na relação, incluindo o ensino explícito da empatia, conhecer técnicas de resolução de conflitos e gestão de comportamentos desafiantes, conhecer estratégias inclusivas e ter conhecimento da legislação sobre os apoios disponíveis para a educação (AEDNEE, 2010 e AEDNEE, 2012). Neste sentido cabe sugerir uma alteração à lei 43/2007, que abra caminho ao destronar da dominância das áreas académicas nas licenciaturas em Educação Básica e permita desde o início da formação inicial proporcionar conteúdos mais diversificadas e em consonância com as exigências da formação inicial de professores inclusivos.

Ao nível do mestrado a formação em contextos reais de ensino passa a ser predominante, mas muitas vezes sem o trabalho teórico de suporte necessário. Como salientam Ng *et al* (2010) e Rozelle e Wilson (2012) um estágio desprovido de uma forte estrutura de acompanhamento à reflexão e de apoio à modificação da prática torna-se, na maior parte das vezes, uma experiência que conduz à inversão dos valores inclusivos transmitidos ao longo do curso e ao mimetismo acrítico das práticas educativas dos professores cooperantes, sejam elas inclusivas ou não.

Os Dec. Lei 240/01 e 241/01 definem o perfil do professor do 1º ciclo português e pretendem constituir-se como guias dos currículos dos cursos de formação inicial destes professores. A existência de referenciais claros sobre os conhecimentos e competências que os professores devem possuir é por si um facilitador da promoção uma educação inclusiva de qualidade, segundo a OCDE (2005). O Dec. Lei 240/01 apresenta bastantes semelhanças com o Perfil dos Professores Inclusivos publicado pela AEDNEE (2012). Há entretanto noções importantes que ainda não estão contempladas, nomeadamente a ideia de que “a diversidade é um recurso que aumenta as oportunidades de aprendizagem e acrescenta valor às escolas”, da ideia de que “as expectativas do professor influenciam muito o sucesso dos alunos” e de que “a educação inclusiva requer que todos os professores trabalhem em equipa”. Já o Dec. Lei 241/01 parece centrar-se excessivamente nos conteúdos e objetivos académicos em detrimento da focalização nas competências de gestão do currículo em grupos heterogéneos, nas competências de trabalho e aprendizagem colaborativos e na importância do desenvolvimento pessoal e profissional. O seu carácter demasiado genérico poderá estar também na origem da falta de acordo interinstitucional na organização das unidades curriculares de NEE nos cursos analisados.

No que diz respeito às unidades curriculares de NEE constata-se uma fraca expressão das mesmas nos currículos dos cursos de formação inicial, com poucos créditos e poucas horas de contacto atribuídos. Esta situação leva à existência de conteúdos curriculares incompletos, centrados nos conceitos teóricos e princípios subjacentes à educação inclusiva e na compreensão dos padrões e percursos atípicos do desenvolvimento da criança, muito aquém do mínimo desejável para assegurar o sucesso dos futuros professores na implementação de estratégias inclusivas nas suas salas de aula. Os conteúdos relativos à inclusão devem ter indubitavelmente mais expressão nos cursos de formação inicial de professores, não necessariamente centralizados numa única unidade curricular, mas disseminados

transversalmente em todas as unidades curriculares do curso de forma coerente (Pugach e Blanton, 2009).

Quanto às opiniões dos professores sobre os conteúdos curriculares constata-se que estes docentes afirmam que é fundamental uma abordagem simultânea e integrada das variáveis ligadas à caracterização das NEE e das variáveis contextuais, e que é fundamental abordar estratégias específicas de inclusão, o que corresponde às recomendações da AEDNEE (2010, 2012). Relativamente às competências mais importantes dos professores inclusivos todos os docentes referem, surpreendentemente, competências que não constam dos programas das suas unidades curriculares. Esta constatação levou-nos a pôr a questão da eventual desresponsabilização destes docentes pela prática educativa futura dos seus alunos, o que teria necessariamente efeitos nefastos ao nível da qualidade da formação inicial de professores para a inclusão.

Relativamente à modificação de atitudes, crenças e valores face à inclusão os docentes não preveem qualquer estratégia de modificação de atitudes em relação à inclusão. Apesar de ser promovida a reflexão, o trabalho colaborativo e de investigação a pares e em grupo, de haver um contacto eventual com pessoas com condição de deficiência, este é um tema fundamental ao qual urge imprimir sistematismo, explicitação dos conteúdos de aprendizagem e intencionalidade. O contacto com pessoas com condição de deficiência, por exemplo, como oradores, a simulação da deficiência, o contacto direto com boas práticas inclusivas (Sharma *et al*, 2007 e Loreman *et al*, 2007), o emprego de estratégias de tomada de consciência da forma como as próprias crenças afetam as práticas educativas ou da forma como foram construídas as crenças e os valores que possuímos (Bondy *et al*, 2007; Silverman, 2007) ou ainda a explicitação das competências de trabalho a pares ou de grupo (Korthagen *et al*, 2005), por exemplo, são formas de trabalho que potenciam uma atitude reflexiva, de investigação e positiva relativamente às práticas inclusivas e que deveriam ser incluídas sem demora na formação inicial de professores.

No que diz respeito à pedagogia utilizada nos cursos de formação inicial de professores a autora constatou um corte mais ou menos profundo entre a licenciatura, de carácter eminentemente teórico e o mestrado, essencialmente prático. Como defendem Ng *et al* (2010) e Rozelle e Wilson (2012) são as experiências práticas, e particularmente as experiências práticas de sucesso, que moldam as conceções sobre a educação inclusiva dos alunos, não o contrário. Assim, e tendo em conta que o estágio apresenta um número de horas de tutoria ou seminário muito baixo, pode estar a correr-se o risco de se perder todo o trabalho teórico dos anos anteriores relativamente às práticas inclusivas. É urgente proporcionar, na formação inicial, a todos os futuros professores, uma experiência prática extensa e bem supervisionada, ligada ao trabalho disciplinar através de pedagogias que relacionam, passo a passo, a teoria e a prática dentro de uma comunidade profissional de suporte (Darling-Hammond, 2006). Ainda, a falta de coerência entre as práticas educativas da licenciatura e do mestrado não contribuem para a transmissão de uma visão clara do que é um ensino que qualidade, condição fundamental de um curso de formação de professores para a inclusão (*ibidem*).

Relativamente às unidades curriculares de NEE verificou-se que nenhuma delas inclui contacto com contextos reais de ensino. Ora como defende ainda Darling-Hammond (2006) não é possível ensinar aos futuros professores práticas de ensino inclusivas pedindo-lhe que imaginem como é que se faz, ou que ensinem de forma oposta à forma como foram ensinados. Não foram encontrados, na análise de nenhum dos tipos de dados considerados, em nenhuma instituição, uma definição clara de critérios de práticas e comportamentos utilizados para avaliar e guiar o trabalho teórico e prático dos estudantes, nem mesmo ao nível da definição das metodologias de avaliação da cadeira de NEE. As metodologias de avaliação são em dois dos casos centradas num trabalho individual de pesquisa teórica, que segundo Bain, et al (2009) é o tipo de estudo que piores resultados proporciona quando comparado com a aprendizagem colaborativa e o estudo a pares.

Finalmente no que se refere às práticas dos docentes que formam os professores a autora não encontrou, nos documentos analisados nem nas entrevistas realizadas, menção a estratégias de responsabilização dos professores pela qualidade da aprendizagem dos alunos, nem ações de treino e apoio às capacidades de supervisão e ensino dos mesmos. Um dos professores mencionou a tentativa de um isomorfismo (Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2011) entre as estratégias de ensino e aprendizagem defendidas no curso e a sua própria prática, através do emprego de estratégias de aprendizagem cooperativa. Constatou-se também uma eventual prática de ação-reflexão, quando do estágio supervisionado, na instituição onde leciona o mesmo professor, no entanto, as estratégias mais poderosas, como a explicitação das diversas abordagens à aprendizagem implementadas (Korthagen *et al*, 2005) ou o trabalho a pares dos professores universitários com questionamento das próprias práticas durante as aulas (Nevin *et al*, 2009) estão ainda ausentes, sendo fundamental implementar estas práticas na formação inicial de professores.

A formação inicial de professores do 1º ciclo mostra já alguns passos importantes em direção às recomendações da AEDNEE para a formação de professores inclusivos, no entanto o caminho percorrido não é ainda, de forma alguma, garante da formação de professores inclusivos eficazes sendo necessário introduzir nos cursos de formação de professores conteúdos e estratégias mais eficazes de formação inicial dos professores para a inclusão em todas as categorias analisadas bem como adequar a legislação relativa à certificação dos cursos às exigências deste tipo de formação.

Como caminhos futuros para investigações associadas a este tema a autora sugere, além do natural colmatar das falhas já mencionadas do presente trabalho, procurar e caracterizar exemplos de boas práticas de formação inicial de professores em Portugal, que poderiam eventualmente servir de modelo para o desenvolvimento de práticas de formação inicial de professores para a inclusão em outras instituições de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, (2011). *Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades*, Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Ainscow, M. (2009). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. In *International Conference on Education 48th session: Inclusive education: the way of the future: Final Report*. Paris: UNESCO.
- Anh, D. (2013). Identity in activity: examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. In *Teaching and teacher education*, 30, 47-59.
- Bain, A.; Lancaster, J.; Zundans, L. & Parkes, R. (2009). Embedding evidence-based practice in pre-service teacher preparation. In *Teacher education and special education*, 32(3), 215-225.
- Bondy, E.; Ross, D.; Adams, A.; Nowak, R.; Brownell, M.; Hoppey, D.; Kuhel, K.; McCallum, C. & Stafford, L. (2007). Personal epistemologies and learning to teach. In *Teacher education and special education*, 30(2), 67-82.
- Both, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Inglaterra: CSIE.
- Cook, L. (2007). When in Rome...Influences on special education student-teachers' teaching. In *International Journal of Special Education*, 22(3), 119-130.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A.; Leitão, F.; Morgado, J. & Pinto, J. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões*. Recuperado em 3 de Fevereiro de 2013 de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf.

- European Agency for Development in Special Education Needs (2009a). *Key principles for promoting quality in inclusive education: recommendations matrix*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education
- European Agency for Development in Special Education Needs (2009b). *About us*. Recuperado em 3 de Fevereiro de 2013 de <https://www.european-agency.org/about-us>.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice*, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education
- Florian, L. & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: teacher education for inclusive education. In *Teaching and Teacher Education*, 25, 594-601.
- Florian, L.; Young, K. & Rouse, M. (2010): Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. In *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. In *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649-653.
- Forlin, C.; Loreman, T.; Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. In *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 195-209
- Freixo, M. J. (2009). *Metodologia Científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gaspar, T. (2009). Agencia Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação: uma rede de colaboração para a educação inclusiva. In *Noesis*, 79, 14-15.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. In *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- Davis, P. & Florian, L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. Nottingham: Department for Education and Skills.

- Dobber, M.; Akkerman, S.; Verloop, N. & Vermunt, J. (2012). Student teachers' collaborative research: small-scale research projects during teacher education. In *Teaching and Teacher Education*, 28, 609-617.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia Científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jordan, A. Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. In *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542.
- Korthagen, F.; Loughran, J. & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers: studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. In *Teaching and teacher education*, 21, 107-115.
- Korthagen, F.; Loughran J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. In *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Koster, B.; Brekelmans, M.; Korthagen, F. & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. In *Teaching and teacher education*, 21, 157-176.
- Lancaster, J. & Bain, A. (2007). The design of inclusive education courses and the self-efficacy of preservice teacher education students. *The International Journal of Disability, Development and Education*, 54(2), 245-256.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Loreman, T.; Forlin C. & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. In *Disability studies quarterly*, 27(4), s/p.
- Magalhães, A. (2011). Pensar as diferenças. Contributos para a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp. 29-43). Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2006). Inclusão social e a “escola reclamada”. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial
- Mesquita, M. H. (2003). Escola para todos: o percurso necessário: mito ou realidade? In *Atas do Colóquio “A problemática da deficiência: um olhar a partir da Beira Interior”*, p.45-54. Recuperado em 12 de Fevereiro de 2013 de <http://hdl.handle.net/10400.11/1533>.

- Nevin, A.; Thousand, J. & Villa, R. (2009). Collaborative teaching for teacher educators: what does the research say? In *Teaching and Teacher Education*, 25, 569-574.
- Ng, W.; Nicholas, H. & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. In *Teaching and Teacher Education*, 26, 278-289.
- Nunes, A.V., Lyns, S. L., Baracuhy, M. F. & Lyns, Z. M. (2008, Agosto 23). *Olhar da técnica sobre o preconceito racial no Brasil*, pp 1-26, Recuperado em 13 de Dezembro de 2011 de www.psicologia.com.pt. O portal dos psicólogos.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing.
- Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Pugach, M. & Blanton, L. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. In *Teaching and Teacher Education*, 25, 575-582.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Ribeiro, I. (2008). *Educação Inclusiva na Escola Básica Pública Portuguesa: perspetivas e práticas pedagógicas de professores de educação tecnológica, da região autónoma da madeira, face à inclusão de jovens com NEE*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a Inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2011). Construir um conhecimento prudente. In *Educação Inclusiva*, 2(2), pp. 30-32.

- Rodrigues, D. (2013, 6 de Março). Os desafios da Equidade e da Inclusão na Formação de Professores de Educação Especial. Trabalho apresentado na Conferência sobre Formação Inicial e Contínua, na Área da Educação Especial, face aos desafios do alargamento da escolaridade obrigatória inclusiva. Recuperado a 7 de Março de 2013 em <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalleEvento.aspx?BID=94545>
- Rodrigues, D. e Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 3-20.
- Rozelle, J. & Wilson, S. (2012). Opening the black box of field experiences: how cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. In *Teaching and teacher education*, 28, 1196-1205.
- Sebastião, J. & Correia, S. (2007). *A democratização do ensino em Portugal*. Recuperado em 14 de Fevereiro de http://www.esesantarem.pt/projectos/artigos_fct/A%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf.
- Sharma, U. Forlin, C. & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: an international viewpoint? In *KEDI Journal of Educational Policy*. Vol. 4, nº 2, pp. 95-114.
- Silva, S. e Reis, M. (2011). Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. In REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura, 3 (1), 7-17.
- Silverman, J. (2007). Epistemological beliefs and attitudes toward inclusion in pre-service teachers. In *Teacher education and special education*, 30 (1), 42-51.
- Skrtic, T. (Ed.). (1995). *Disability & Democracy*. New York: Teachers College Press.
- Thomas, G. E Vaughan, M. (2004). *Inclusive Education: readings and reflections*. Berkshire: Open University Press.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais: Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2008). *Conclusions and recommendations of the 48th session of the international conference on education*. Recuperado a 13 de janeiro de 2013 de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE D_48-5_Conclusions_english.pdf.

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2012). *EFA global monitoring report: Youth and skills: Putting education to work*. Paris, UNESCO

Winter, E. e O'Raw, P. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Irlanda: NCSE.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. In *Journal of teacher education*, 61 (1-2), 89-99.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Constituição da República Portuguesa (1976). Recuperado em 12 de Fevereiro de 2013 de <http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP1976.pdf>.

Lei nº 46/86 (1986, 14 de Outubro). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 1ª Série nº 193.

Dec. Lei nº 35/90 (1990, 25 de Janeiro). Alarga o princípio da gratuitidade do ensino básico e estabelece o regime dos apoios socioeducativos. Diário da República 1ª Série nº 21.

Dec. Lei nº 319/91 (1991, 23 de Agosto). Regime Educativo Especial para os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Diário da República, 1ª Série nº 193.

Despacho 147-B/ME/96 (1996, 1 de Agosto). Cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Diário da República, 2ª Série nº 177.

Despacho 105/97 (1997, 1 de Julho). Regulamentação dos apoios educativos. Diário da República, 2ª Série nº 149.

Dec. Lei nº 6/2001 (2001, 18 de Janeiro). Estabelece os princípios da organização e gestão escolar no ensino básico. Diário da República, 1ª Série nº 15.

Dec. Lei nº 240/2001 (2001, 30 de Agosto). Estabelece o perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário, 1ª Série nº 201.

Dec. Lei nº 241/2001 (2001, 30 de Agosto). Estabelece o perfil específico de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico, 1ª Série nº 201.

Dec. Lei 20/2006 (2006, 31 de Janeiro). Cria a carreira de professor de educação especial no âmbito dos quadros das escolas. Diário da República, 1ª Série nº 22.

Lei nº 38/2007 (2007, 16 de Agosto). Aprova o regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior. Diário da República, 1ª série nº 157.

Dec. Lei nº 3/2008 (2008, 7 de Janeiro). Enquadramento legal dos apoios especializados. Diário da República, 1ª Série nº 4.

Lei nº 21/2008 (2008, 12 de Maio). Primeira alteração ao Dec. Lei nº 3/2008. Diário da República
1ª Série nº 91.

Declaração de retificação n.º 594/2012 (2012, 4 de Maio). Diário da República, 2.ª série nº 87.

Portaria nº275-A/2012 (2012, 11 de Setembro). Define a matriz curricular aplicável aos alunos
com CEI que transitem para o ensino secundário. Diário da República 1ª Série nº 176.

ANEXOS

ANEXO A
GRELHA PEDAGOGIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS (GPPE)

| | | |
|--|---|--|
| <p>PEDAGOGIA (metodologia de trabalho)</p> | <p>a) Há oportunidade de experimentar diversas experiências de ensino, intencionalmente desenhadas, ao nível da prática dentro da sala de aula/escola</p> <p>b) A formação ocorre dentro de uma comunidade profissional</p> <p>c) Existe uma visão clara acerca do que é um ensino de qualidade é transversal ao longo do curso</p> | <p>Utilizam-se regularmente os estudos de caso</p> <p>Oferece-se prática supervisionada e avaliação do desempenho</p> <p>Desenvolvem-se bastantes experiências de ensino na escola e em sala de aula que suportam as ideias e práticas apresentadas em sincronia no trabalho teórico do curso</p> <p>O treino ocorre eminentemente dentro da escola e junto dos professores em exercício, para aquisição da cultura e experiência profissionais</p> <p>A escola é reconhecida por todos os agentes educativos como um local para desenvolver as competências de ensino e criar conhecimento</p> <p>Há relações significativas de parceria entre as escolas, a universidade e os estudantes</p> <p>As relações entre a escola e a universidade baseiam-se em conhecimento e valores partilhados</p> <p>Promove-se o desenvolvimento de uma cultura inclusiva</p> <p>Existem critérios bem definidos de práticas e comportamentos que são utilizados para avaliar e guiar o trabalho teórico e prático dos estudantes.</p> |
| | <p>a) Existem estratégias de responsabilização dos professores pela qualidade da</p> | <p>Há ações de treino e apoio às capacidades de supervisão e ensino dos professores/supervisores</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES QUE FORMAM PROFESSORES</p> | <p>aprendizagem dos alunos</p> <p>b) Há um isomorfismo entre as estratégias de ensino e aprendizagem defendidas no curso e a prática dos professores que ministram esse mesmo curso</p> | <p>Existem critérios bem definidos de práticas e comportamentos que são utilizados para avaliar e guiar o trabalho teórico e prático dos professores.</p> <p>Há estratégias que promovem o desenvolvimento da abertura à diversidade enquanto enriquecedora dos ambientes educativos</p> <p>Há estratégias que explicitam a necessidade de ser desafiador relativamente às crenças dos estudantes</p> <p>Utilizam-se diversas abordagens à aprendizagem e estas são explicitadas no decorrer do processo de aprendizagem</p> <p>Os professores trabalham juntos e questionam-se durante as lições, analisando as práticas do outro para aprofundar os seus conhecimentos.</p> <p>Reconhece-se a importância tanto da ação como da reflexão.</p> |
|---|---|---|

ANEXO B
GUIÃO DAS ENTREVISTAS

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | PERGUNTAS |
|-------------------|---|--|
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Equilíbrio dos conteúdos programáticos • Estratégias intervenção | <ul style="list-style-type: none"> • Quantas aulas utiliza, normalmente, para caraterizar a deficiência/dificuldade? E para abordar as variáveis do envolvimento? • Quais as estratégias inclusivas abordadas? Quantas aulas são utilizadas? |
| Competência | <ul style="list-style-type: none"> • Compet. mais relevantes | <ul style="list-style-type: none"> • Quais as competências mais importantes para os futuros professores inclusivos? |
| Atitudes | <ul style="list-style-type: none"> • Modificação atitudes | <ul style="list-style-type: none"> • Está prevista alguma estratégia de modificação das atitudes dos alunos face à inclusão? Qual? |
| Pedagogia | <ul style="list-style-type: none"> • Diversidade contextos de aprendizagem • Organização contextos de aprendizagem • Atitude reflexiva | <ul style="list-style-type: none"> • Que tipos de experiência considera mais adequados à aprendizagem dos conteúdos e competências da cadeira? • Como utiliza o estudo de caso e o contacto com contextos reais de ensino de crianças/jovens com NEE por exemplo? • Como organiza o trabalho a pares e em pequenos grupos? • São oferecidas oportunidades de reflexão sobre a própria prática? Como? |
| Avaliação | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos, atitudes e competências | <ul style="list-style-type: none"> • Quais as formas de avaliação de conhecimentos, atitudes e competências mais úteis para os futuros professores? |
| Modelos de Ensino | <ul style="list-style-type: none"> • Coerência • Profundidade • Colaboração com escolas | <ul style="list-style-type: none"> • Com que frequência os professores do curso reúnem para discutir os conteúdos programáticos? • Há mais alguma disciplina no curso que aborde os temas da educação especial? Qual? Como o faz? • Há protocolos de colaboração entre a Escola de Formação e alguma escola no âmbito desta disciplina? Em que consiste o protocolo? |