

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 167-182

ISSN: 1887-4592

*Fecha de recepción: 03-06-2014*

*Fecha de aceptación: 27-08-2014*

## **Impacto dos Modelos Inclusivos na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo em Portugal.**

**Rita Gusmão  
David Rodrigues**

Instituto Piaget, Portugal

## **Impacto de los Modelos Inclusivos en la Formación Inicial de Profesores en el primer Ciclo en Portugal.**

**Rita Gusmão  
David Rodrigues**

Instituto Piaget, Portugal

### **Resumo**

Este trabalho compara as práticas de formação inicial de professores para a inclusão recomendadas pela Agência Europeia Para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação (AEDNEE) com as práticas de formação inicial de professores do 1º ciclo praticadas em Portugal. Analisaram-se a legislação que regulamenta o acesso à carreira docente, os planos de estudo dos cursos, os programas das unidades curriculares de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e entrevistaram-se docentes responsáveis por essas unidades

### **Resumen**

El estudio compara las prácticas de formación de profesores orientadas a la inclusión recomendadas por la Agencia Europea para el Desarrollo en la Atención a las Necesidades Educativas Especiales (AEDNEE) con las prácticas de formación inicial de profesores y profesoras de 1er. ciclo que se llevan a cabo en Portugal. Se analiza la legislación que regula el acceso a la carrera docente, los planes de estudio de los cursos, los programas de las unidades curriculares sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) y se

curriculares, em algumas instituições de ensino superior em Portugal.

Os autores constataam algumas aproximações às práticas recomendadas pela AEDNEE, aproximações que ficam, no entanto, muito aquém de garantir a formação de professores inclusivos eficazes. É urgente adequar a legislação, reestruturar os cursos e introduzir conteúdos e estratégias pedagógicas mais eficazes de formação inicial de professores para a inclusão.

entrevista a docentes responsables de las mencionadas unidades curriculares en algunas instituciones de Educación Superior en Portugal.

Los autores constatan la existencia de algunas aproximaciones entre las prácticas recomendadas por la AEDNEE. Coincidencias que, sin embargo, quedan aún lejos de poder garantizar la formación de profesores inclusivos eficaces. Resulta urgente adecuar la legislación, reestructurar los cursos e introducir contenidos y estrategias pedagógicas más eficaces en la formación inicial de profesorado para la inclusión.

**Palavras Chave:** Formação inicial de professores; Inclusão, Necessidades Educativas Especiais (NEE), professores inclusivos.

**Palabras clave:** Formación inicial del profesorado; Inclusión; Necesidades educativas especiales (NEE); Profesores inclusivos.

## Impact of Inclusive Models in the Initial Training of 1st cycle Teachers in Portugal.

### Abstract

This study compares the practices of teacher education for inclusion recommended by the European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) with the current training practices for the 1st cycle teachers in Portugal. The authors reviewed the legislation regulating access to the teaching career, the curricula of courses in initial 1st cycle teacher training, the programs of Special Educational Needs (SEN) disciplines of these courses and interviewed teachers responsible for these curricular units in some institutions of higher education in Portugal.

The authors found some approximations between the practices of initial 1st cycle teacher education in Portugal and the recommended practices of EADSNE, however these are not enough to insure the training of effective inclusive teachers, being necessary to adapt legislation, restructure courses and introduce more effective content and instructional strategies for teacher education for inclusion.

**Key words:** Teachers Initial Training; Inclusion; Educational Special Needs; Inclusive Teachers.

## Enquadramento do Estudo

Assume-se hoje que a educação inclusiva é, por um lado, da responsabilidade de todos os professores e, por outro, que se dirige a todos os alunos (AEDNEE 2012). Esta conceção acarreta mudanças profundas no papel do professor, pressionando no sentido da alteração das práticas educativas em que “se ensinam muitos como se fossem um” (Rodrigues, 2013). De acordo com a OECD (2005) os professores precisam hoje de considerar o desenvolvimento individual de cada criança, tanto ao nível da gestão das estratégias de aprendizagem, como da atenção às suas necessidades de aprendizagem particulares ou ainda às 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 bem como 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 da OCDE supra citado, para que a educação inclusiva se torne uma realidade num número crescente de escolas, é fundamental que os governos 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 clara e partilhada sobre o que significa promover uma educação inclusiva de qualidade. Como refere Forlin (2010):

*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).*

A formação inicial de professores constitui-se então como um momento privilegiado para a aquisição de paradigmas mais inclusivos e romper com o ciclo de reprodução de práticas de ensino desajustadas (Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2011). A formação inicial ganha ainda maior relevância se tivermos em consideração que, como refere Cook (2007), depois de os professores terem estabelecido as suas rotinas de ensino torna-se muito mais difícil e mesmo caro modificar o seu comportamento e levá-los a implementar de forma sustentada práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Especiais de Educação (AEDNEE) publicou alguns documentos, no âmbito do projeto “*Teacher education for inclusion*” (TE4I) (AEDNEE 2009, 2010, 2011 e 2012) que assumem especial relevância enquanto guias da aferição da qualidade de formação inicial de professores para a inclusão.

As categorias essenciais identificadas pela AENDEE (2010) para a análise da formação inicial de professores foram:

- a) Os modelos de ensino utilizados,
- b) O currículo dos cursos,
- c) A modificação de atitudes, crenças e valores,
- d) A pedagogia, com ênfase especial na qualidade das experiências reais de ensino e
- e) As práticas educativas dos formadores dos futuros professores.

Relativamente aos modelos de ensino é defendida neste projeto a vantagem de uma formação inicial baseada num *modelo de infusão* (Pugach e Blanton, 2009), onde um único currículo é desenhado para todos os alunos, quer desejem formar-se em educação regular quer em educação especial. A elaboração destes cursos requer 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. Para estes e outros autores (por exemplo, Florian e Rouse, 2009; Forlin, 2010) a existência de uma disciplina de educação especial desligada do tronco comum do curso, apesar de constituir uma vantagem relativamente à não existência da mesma (Lancaster e Bain, 2007), transmite 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.

Bain, Lancaster, Zundans e Parkes (2009) defendem o desenvolvimento de um outro modelo – o *design integrado* - baseado na aplicação dos princípios dos sistemas autorregulados. Segundo estes autores os cursos de formação devem proporcionar aos futuros professores 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. Esta conceção está próxima da 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).

No que se refere ao currículo dos cursos de formação inicial de professores são identificadas, seguindo o trabalho de Florian, Young e Rouse (2010), três ideias nucleares interrelacionadas, que definem a pedagogia inclusiva. A primeira prende-se com o entendimento 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 *diferenciação* 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 ideia 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 atividades que permitam a participação de todos os alunos.

De acordo com a tese de Darling-Hammond (2006) são também identificadas 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.

Ainda para esta autora (ibidem) os professores devem ainda ser capazes de continuar a aprender, para melhorarem as suas respostas à imprevisibilidade das necessidades dos alunos defendendo que os cursos devem ajudar os professores a aprenderem com a prática e para a prática.

No que diz respeito às atitudes, crenças e valores dos futuros professores assume-se que as *Epistemologias Pessoais* dos professores (Bondy, Ross, Adams, Nowak, Brownell, Hoppey, Kuhel, McCallum & Stafford, 2007; Silverman, 2007), ou seja, a forma como estes concebem a natureza do conhecimento e da aprendizagem, influencia tanto as práticas pedagógicas que utilizam como as relações que estabelecem com os alunos (Silverman, 2007; Bondy *et al* 2007).

Silverman (2007) encontrou uma relação significativa entre as epistemologias pessoais de futuros professores 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. Sharma, Forlin e Loreman (2007) e Loreman, Forlin e Sharma (2007) defendem 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.

Relativamente à pedagogia são propostos, de acordo com o trabalho de Darling-Hammond (2006) três pilares pedagógicos fundamentais que os programas de formação inicial de professores devem contemplar para serem eficazes em termos da inclusão:

- 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.

Nas instituições de formação de excelência, todo o trabalho disciplinar é baseado numa forte componente sobre aprender a ensinar que é cuidadosamente sequenciado e o trabalho teórico das diferentes disciplinas está agregado a um contexto claro de aprendizagem sendo acompanhado de perto por um processo de supervisão e pelo trabalho prático em contextos reais de ensino. Nestes cursos, a avaliação é consistente com os referenciais teóricos ao longo de todo o curso (ibidem). Bain, *et al* (2009) defendem ainda que o tipo de estudo utilizado no curso influencia de forma significativa os resultados dos futuros professores, sendo a aprendizagem colaborativa o método associado aos melhores resultados e o trabalho individual o método que piores resultados proporcionou.

As instituições de excelência proporcionam aos futuros professores muito tempo

de trabalho de terreno durante todo o curso, permitindo a aplicação dos conceitos e estratégias aprendidos na faculdade com o apoio de professores experientes e eficazes ao nível das práticas inclusivas (Darling-Hammond, 2006). 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 são suscetíveis de ser repetidas com o objetivo de serem melhoradas.

Rozelle e Wilson (2012) estudaram a forma como as crenças e práticas dos futuros professores são influenciadas pelas crenças e práticas dos professores orientadores do estágio. No seu estudo, todos os estagiários adotaram as práticas dos supervisores e cujas práticas tiveram oportunidade de observar minuciosamente. Alguns estagiários conseguiram apropriar-se eficazmente destas práticas e transformaram as suas crenças sobre o que são boas práticas de ensino, para as adequarem às práticas que efetivamente vieram a saber usar. Os que não o conseguiram fazer 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. 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 uma prática promissora, no sentido de permitir uma reflexão sobre os papéis e práticas conflitantes dos intervenientes, levando a mudanças fortalecedoras das suas identidades profissionais.

Finalmente, as universidades de excelência cultivam 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, os professores supervisores participam, na universidade, em formações de supervisão; os futuros professores participam nas decisões da escola, aprendendo e tendo *feedback* sistemático dentro e fora da sala de aula. Nestas escolas são frequentemente realizadas investigações sobre o ensino e a aprendizagem e é promovido um ensino baseado em práticas inovadoras.

No que diz respeito às práticas dos formadores de futuros professores é utilizado o perfil de competências para os formadores de professores traçado por Koster, Brekelmans, Korthagen e Wubbels (2005), baseado na análise da literatura e em entrevistas a formadores de professores. As competências descritas neste perfil encontram-se extremamente próximas das competências que compõem o perfil do professor inclusivo (AENDEE, 2012) indicadas a seguir. As experiências de aprendizagem em sala de aula e a relação pedagógica estabelecida entre o formador e os futuros professores constituem-se como experiências práticas privilegiadas e oportunidades de modelação de saberes importantes (Korthagen, Loughran e Lunenberg, 2005).

Do projeto TE4I surgiu também um perfil de professores inclusivos, que pretende servir de 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). Foram identificados 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 capacidade para aplicar esse conhecimento num dado contexto. São apresentados, no **Quadro 1**, os valores e áreas de competência fundamentais avançados pela AEDNEE (ibidem) para caracterizar o perfil de 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 do trabalho dos 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 sua aprendizagem ao longo da vida.

**Quadro 1:** Valores e áreas de competência dos professores inclusivos (AEDNEE, 2012)

A relevância do projeto TE4I para a promoção da educação inclusiva, a sua atualidade e a proximidade cultural, geográfica e política dos seus promotores constituíram a base teórica da investigação apresentada neste artigo. *Decidimos analisar a realidade portuguesa da formação inicial de professores à luz das recomendações publicadas pela AEDNEE* como resultado do projeto TE4I, numa tentativa de contribuir, para a reflexão e eventual melhoria das práticas de formação inicial de professores para a inclusão no nosso país.

Dada a envergadura esperada deste trabalho e a importância que têm os primeiros anos de escolaridade para a promoção do acesso e sucesso educativos (UNESCO, 2012), limitamos a análise à realidade dos cursos de formação inicial de professores do 1º ciclo.

Neste sentido a questão de partida deste trabalho pode ser formulada da seguinte forma: *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 AEDNEE?*

## Metodologia

Este estudo tem um carácter exploratório e descritivo, procurando acima de tudo conhecer a realidade portuguesa da formação de professores do 1º ciclo para a inclusão, tentando num segundo momento, identificar aproximações e afastamentos ao modelo proposto pela AEDNEE.

Para chegar a este objetivo é utilizada uma abordagem qualitativa, sendo os dois métodos de recolha de dados a análise documental e a entrevista. A combinação destes dois métodos de recolha de dados permitiu a construção de uma visão global acerca da formação inicial de professores do 1º ciclo 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 incidiu sobre:

- Dec. Lei 43/2007. Habilitação para a docência,
- Dec. Lei 240/01 e Dec. Lei 241/01 – Perfis Geral e Específico dos Professores do 1º ciclo,
- Planos de Estudo dos cursos de acesso à docência do 1º ciclo,
- Programas da unidade curricular de Necessidades Educativas Especiais (NEE) destes cursos.

As entrevistas foram utilizadas para recolher as impressões dos professores responsáveis pela unidade curricular de NEE das instituições selecionadas acerca da formação inicial dos professores do 1º ciclo para a inclusão, nomeadamente quanto ao a) Currículo, b) Pedagogia, c) Modificação de Atitudes e d) Modelos de Ensino da disciplina de NEE.

A disciplina de NEE, ao abordar especificamente as formas de entender e atuar face à diferença no seio da turma e da escola, constitui-se como disciplina privilegiada para aferir a forma como é abordado 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 permitem perceber qual o grau de inclusão deste tema no currículo do curso em causa.

Utilizou-se, para a comparação dos dados relativos à categoria Currículo, o *Perfil dos Professores Inclusivos* (PPI) (AEDNEE, 2012) e:

- Os Decretos Lei 240/01 e 241/01, onde se compararam os “Valores Fundamentais” e as “Áreas de competência”,
- Os Programas das Unidades Curriculares (UC) de NEE, nos quais se compararam os “Conhecimentos” e “Capacidades”.

A Grelha Pedagogia e Práticas Educativas (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 AEDNEE (2010) e foi utilizada para comparação com os Programas das UC de NEE, a dois níveis:

- Pedagogia: Há oportunidade de experimentar diversas experiências de ensino, que ligam teoria e prática e a formação ocorre dentro de uma comunidade profissional?
- Práticas educativas dos formadores de professores: Existem estratégias de

responsabilização dos professores pela qualidade da aprendizagem dos alunos e há um isomorfismo entre as estratégias de ensino e aprendizagem defendidas no curso e a prática dos professores que ministram esse mesmo curso?

Foram ainda analisados alguns indicadores no Dec. Lei 43/2007 e nos Planos de Estudo dos cursos, tanto ao nível do Currículo (Nº de créditos de cada componente de formação - FEG, FAD, IPP, DE - e Nº de créditos e horas de contacto da disciplina de NEE) como da Pedagogia (Horas de contacto por tipo de ensino - T, TP, S,E...).

A amostra potencial foi constituída por seis instituições de Ensino Superior da zona da Grande Lisboa, sendo uma seleção por conveniência. Foram analisados os planos de estudo das seis instituições. Aos seis contactos iniciais responderam positivamente quatro instituições. O presente trabalho foi então efetivamente desenvolvido com a amostra efetiva de três instituições de ensino superior onde foram realizadas entrevistas aos docentes responsáveis pela unidade curricular de NEE e recolhidos os programas das unidades curriculares relacionadas com o nosso estudo.

## Apresentação e análise de resultados

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 (AEDNEE, 2009). Esta organização é muito diferente da existente ainda há poucos anos atrás 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). O Decreto-Lei mencionado refere ainda a obrigatoriedade da existência de protocolos com escolas para a concretização da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), obrigatória no 2º ciclo de estudos (Mestrado). Estes protocolos devem englobar a identificação dos níveis de ensino e áreas curriculares da prática de ensino supervisionada, os 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. O estabelecimento de um enquadramento legal onde a cooperação entre instituições de formação de professores e as escolas possa ancorar e desenvolver-se é fundamental (AEDNEE, 2009). O facto de a legislação prever ações de formação e reuniões entre os orientadores e os professores universitários é bastante interessante, pois como defendem Darling-Hammond (2006) e Rozelle e Wilson (2012), dada a importância da existência de professores experientes e eficazes ao nível das práticas inclusivas que sirvam como modelo para os futuros professores, o investimento nas relações escola-universidade, na formação de professores cooperantes e no desenvolvimento dessa cooperação surge como um do fator imprescindível para a formação de professores inclusivos.

Quanto ao currículo dos cursos de Licenciatura em Educação Básica constata-se que, por imposição do Dec-Lei 43/2007, a componente de Formação nas Áreas da Docência (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. Tal está em contradição direta com as práticas recomendadas pela AEDNEE, que defendem um currículo centrado no aluno e 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.

A quase totalidade das horas de contacto dos cursos de Licenciatura analisados distribuem-se entre os tipos de ensino teórico e teórico-prático, tipicamente caracterizados pela permanência em sala de aula e pela exposição de conteúdos académicos. Existe aqui também uma disparidade com as recomendações da AEDNEE, que defende que a pedagogia caracterizada pela oportunidade de experimentar diversas experiências de ensino, cuidadosamente desenhadas, ao nível da sala de aula e no seio da comunidade profissional, 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, 2009).

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.

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 salientam 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 mesma torna-se a maior parte das vezes uma experiência frustrante que pode conduzir 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.

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), pelo que a sua inclusão em todos os cursos de formação inicial de professores analisados é muito positiva. No entanto, como também já foi referido, a existência de uma disciplina de educação especial desligada do tronco comum do curso pode reforçar a ideia de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais é da responsabilidade de especialistas, dificultando eventualmente a tomada de consciência de que a adoção de práticas inclusivas é do interesse de todos os alunos e da responsabilidade de todos os professores.

Em todas as instituições analisadas a expressão da UC de NEE é mínima quando comparada com a totalidade de créditos e horas de contacto dos cursos. Também não surge nunca em nenhuma destas UC o tipo de ensino que permite o contacto com contextos reais, sendo este sempre teórico ou teórico-prático. Todas as UC analisadas 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.

Os decretos-lei nºs 240/01 e 241/01 definem o perfil geral 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 OECD (2005), um dos elementos fundamentais no caminho para uma formação inicial de professores para a inclusão mais eficaz. Assim, 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) a dimensão profissional, social e ética; b) a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e d) 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 do PPI da AEDNEE (2012). Registam-se no entanto algumas diferenças. Ao nível da “Dimensão profissional, social e ética” do Dec. Lei nº 240/01, correspondente à dimensão “Valorização da Diversidade” no documento da AEDNEE, 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). 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). No que se refere à dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade”, o perfil geral 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.

O Dec. Lei 241/01, perfil específico dos professores do 1º ciclo, 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.

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 fundamentais do PPI da AEDNEE e um dos programas engloba apenas dois desses valores. Nenhum dos programas engloba todos os quatro valores essenciais do PPI. A incompletude dos temas abrangidos por esta unidade curricular pode dever-se ao número de horas bastante reduzido que é consagrado a UC em qualquer um dos cursos analisados.

Os conhecimentos e capacidades do PPI que se repetem em todas as UC de NEE são: “Conhecer conceitos e princípios subjacentes à educação inclusiva” e “Compreender padrões e percursos atípicos do desenvolvimento da criança”. Os Conhecimentos e capacidades do Perfil abordados apenas em algumas UC são: “Conhecer o valor do trabalho colaborativo com colegas e outros profissionais”, “Conhecer as possibilidades, oportunidades e percursos de formação contínua” e “Aplicar metodologias de aprendizagem cooperativa”. Há no entanto muitos conhecimentos e capacidades importantes ausentes dos programas das UC, por exemplo, “Usar a diversidade de estilos de aprendizagem como recurso para o ensino”, “Ser um comunicador eficaz a nível verbal e não-verbal”, “Implementar metodologias de gestão de comportamentos que apoiem o desenvolvimento social e as interações”, “Usar o currículo como uma ferramenta para a inclusão”, “Usar as TIC e produtos de apoio como facilitadores da aprendizagem. 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 manejo burocrático das situações de alunos com NEE na escola.

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), 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” não encontramos 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 numa instituição a avaliação é feita com base num trabalho a pares que, segundo Anh (2013), 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, exatamente o tipo de estudo que piores resultados proporciona em questionários de avaliação, de acordo com o estudo de 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 vivido, práticas de onde possam emanar problemas reais e complexos, depois conduzidos através de experiências de ensino apoiadas, com feedback de qualidade e condições de repetição para correção dos erros, onde parece faltar também a explicitação clara de um referencial objetivo e coerente de avaliação de boas práticas educativas. Segundo Darling-Hammond (2006) este tipo de pedagogia corre sérios riscos de não ser eficaz na formação de professores inclusivos.

No que diz respeito às opiniões dos docentes responsáveis pelas unidades curriculares de NEE dos cursos analisados e no que se refere aos Conteúdos da UC constatou-se uma total concordância na vantagem de uma abordagem integrada dos conteúdos “caraterísticas da criança,” e “contexto”, mas opiniões diferentes sobre as competências mais importantes dos professores inclusivos. Todas as competências apontadas por todos os responsáveis foram de ordem pessoal e nenhuma delas está contemplada nos programas das UC. No que se refere às Atitudes, não é prevista qualquer estratégia de modificação de atitudes em relação à inclusão, embora isso seja apontado como desejável. No que se refere à Pedagogia todos concordam que o ideal será uma experiência prática suportada pelo trabalho teórico do curso, mas também todos referem que isso não é o que acontece de facto. Quanto aos Modelos de Ensino constatou-se não estar previsto um trabalho sistemático e intencional no sentido de integrar os conteúdos da educação especial ao longo das UC, tendo no entanto um dos docentes referido uma ligação consistente da sua disciplina à UC de Prática de Ensino Supervisionada.

## Síntese conclusiva

A formação inicial de professores do 1º ciclo em Portugal tem algumas caraterísticas da formação de professores inclusivos recomendadas pela AEDNEE, mas tem também lacunas importantes a este nível. Esta formação não parece garantir a formação de professores inclusivos eficazes.

É necessário e urgente introduzir nestes cursos modelos de ensino, conteúdos e estratégias pedagógicas mais eficazes e mecanismos de responsabilização dos formadores. É ainda necessário e urgente adequar a legislação relativa à certificação dos cursos às exigências de diversificação de conteúdos da FIP.

## Referencias Bibliográficas

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- 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.
- Cook, L. (2007). When in Rome...Influences on special education student-teachers' teaching. In *International Journal of Special Education*, 22(3), 119-130.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21<sup>st</sup>-century teacher education. In *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- European Agency for Development in Special Education Needs (2009). *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 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.
- 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.

- 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.
- 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.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Pugach, M. & Blanton, L. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. In *Teaching and Teacher Education*, 25, 575-582.
- 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.
- 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.
- 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.
- Silverman, J. (2007). Epistemological beliefs and attitudes toward inclusion in pre-service teachers. In *Teacher education and special education*, 30 (1), 42-51.
- UNESCO (2012). *EFA global monitoring report: Youth and skills: Putting education to work*. Paris, UNESCO

Artículo concluido el 30 de Mayo de 2014

Gusmão, R. y Rodrigues, D. (2014). Impacto dos Modelos Inclusivos na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo em Portugal. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a *Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales*, 12 (2), 167-182.

Publicado en <http://www.red-u.net>

**Rita Gusmão**

**Instituto Piaget  
Escola Superior de Educação**

**Mail: ritamgusmao@gmail.com**



Licenciada em psicologia educacional e mestre em educação especial colaborou com várias escolas e com professores do ensino regular e do ensino especial. Tem uma vasta experiência de trabalho com alunos de minorias culturais. Desenvolveu investigação na área da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Desde 2011 tem-se focalizado no estudo da formação inicial de professores para a inclusão.

**David Rodrigues**

**Instituto Piaget  
Escola Superior de Educação**

**Mail: dantonio.rodrigues@gmail.com**



David Rodrigues is a Professor of Special Education in the High School of Education Jean Piaget. He is president of Pró – Inclusion /National Association of Teachers of Special Education. He got his Ph.D. at the University of Lisbon and had his tenure from the same university. He authored 30 books on themes of Education, Special Education and Inclusive Education. David has an intense activity a keynote speaker in Spain, France, UK, Brazil and Colombia and belongs to the editorial board of 8 national and international journals. He is a member of the group of experts of the Council of Europe on the Rights of Persons with Disabilities and cooperated in projects of UNESCO and Handicap International. He received in 2007 the International Research Prize “Latin Union”.