

Formação Inicial de Professores do 1.º e 2.º CEB para a Educação Inclusiva: Como se estão a formar os futuros professores em Portugal?

Nelson Santos

Resumo:

Com a nossa investigação tivemos como objetivo compreender como a Formação Inicial dos Professores (FIP) em Portugal está estruturada, especialmente em relação à formação de professores para responder à diversidade, conforme os princípios da educação inclusiva (EI). O objetivo é compreender como as Instituições de Ensino Superior (IES) estão a formar professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) para promover a inclusão de todos os alunos, independentemente da sua condição. Para tal fizemos o levantamento dos planos de estudo das Escolas Superiores de Educação (ESE) e das Universidades Públicas em Portugal e entrevistámos nove profissionais de duas IES. Esta investigação, inserida no paradigma qualitativo, utilizou a metodologia de estudo de caso múltiplo. Os dados foram recolhidos através da análise documental dos diplomas legais, planos de estudo das IES e as fichas de unidade curricular (FUC) dos cursos investigados. Concluímos que os planos de estudo focam mais nas perturbações dos alunos do que em práticas inclusivas e na necessidade de diferenciação para uma participação efetiva. Os participantes indicam que os cursos de FIP não estão a formar adequadamente os futuros professores para aplicar os princípios da EI. Este é um dado especialmente relevante, uma vez que são os próprios formadores que salientam essa lacuna.

Palavras-chave:

Formação Inicial de Professores, Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais.

Initial Teacher Education for Primary and Lower Secondary School Teachers for Inclusive Education: How are future teachers being trained in Portugal?

Abstract: The aim of our research was to understand how Initial Teacher Education (FIP) in Portugal is structured, especially in relation to training teachers to respond to diversity, according to the principles of inclusive education (EI). The aim is to understand how Higher Education Institutions (IES) are training teachers of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education (CEB) to promote the inclusion of all students, regardless of their condition. To this end, we surveyed the study plans of the Higher Education Schools (ESE) and Public Universities in Portugal and interviewed nine professionals from two IES. This research, which is part of the qualitative paradigm, used the multiple case study methodology. The data was collected by analyzing the legal diplomas, the study plans of the IES and the curricular unit sheets (FUC) of the courses investigated. We concluded that the syllabuses focus more on students' disorders than on inclusive practices and the need for differentiation for effective participation. Participants indicate that FIP courses are not adequately training future teachers to apply the principles of EI. This is especially relevant since it is the trainers themselves who emphasize this shortcoming.

Keywords: Initial Teacher Education, Inclusive Education and Special Educational Needs.

Formation initiale des enseignants du 1er et 2e cycle de l'enseignement de base pour l'éducation inclusive: Comment les futurs enseignants sont-ils formés au Portugal ?

Résumé : L'objectif de notre recherche était de comprendre comment la formation initiale des enseignants (FIP) au Portugal est structurée, en particulier en ce qui concerne la formation des enseignants pour répondre à la diversité, selon les principes de l'éducation inclusive (EI). L'objectif est de comprendre comment les établissements d'enseignement supérieur (IES) forment les enseignants des 1er et 2ème cycles de l'éducation de base (CEB) à promouvoir l'inclusion de tous les élèves, quelle que soit leur condition. À cette fin, nous avons étudié les plans d'études des écoles d'enseignement supérieur (ESE) et des universités publiques au Portugal et interrogé neuf professionnels de deux IES. Cette recherche, qui s'inscrit dans le paradigme qualitatif, a utilisé la méthodologie de l'étude de cas multiples. Les données ont été collectées en analysant les diplômes légaux, les plans d'études des IES et les fiches d'unités d'enseignement (FUC) des cours étudiés. Nous avons conclu que les programmes se concentrent davantage sur les troubles des étudiants que sur les pratiques inclusives et la nécessité d'une différenciation pour une participation efficace. Les participants indiquent que les cours d'FIP ne forment pas correctement les futurs enseignants à appliquer les principes de l'EI. Ceci est d'autant plus pertinent que ce sont les formateurs eux-mêmes qui soulignent cette lacune.

Mots clés: Formation Initiale des Enseignants, Éducation Inclusive et Besoins Éducatifs Spéciaux.

Formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria Inferior para la Educación Inclusiva: ¿Cómo se está formando a los futuros docentes en Portugal?

Resumen: El objetivo de nuestra investigación fue comprender cómo está estructurada la Formación Inicial del Profesorado (FIP) en Portugal, especialmente en relación con la formación de profesores para responder a la diversidad, de acuerdo con los principios de la educación inclusiva (EI). El objetivo es comprender cómo las Instituciones de Educación Superior (IES) están formando a los profesores del 1º y 2º Ciclo de la Educación Básica (CEB) para promover la inclusión de todos los alumnos, independientemente de su condición. Para ello, investigamos los planes de estudio de las Escuelas de Enseñanza Superior (ESE) y de las Universidades Públicas de Portugal y entrevistamos a nueve profesionales de dos IES. Esta investigación, que se inscribe en el paradigma cualitativo, utilizó la metodología de estudio de caso múltiple. Los datos se recogieron analizando los diplomas legales, los planes de estudio de las IES y las fichas de unidades curriculares (FUC) de los cursos investigados. Concluimos que los planes de estudio se centran más en los trastornos de los alumnos que en las prácticas inclusivas y en la necesidad de diferenciación para una participación efectiva. Los participantes indican que los cursos de FIP no están formando adecuadamente a los futuros profesores para aplicar los principios de la EI. Esto es especialmente relevante ya que son los propios formadores los que hacen hincapié en esta carencia.

Palabras clave: Formación Inicial del Profesorado, Educación Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales.

Introdução

Aquilo que é hoje exigido aos professores é cada vez mais complexo, implica novas competências que têm de ser pensadas por toda a sociedade. O professor é essencial numa educação de qualidade e por esse motivo é essencial apostar na qualidade da formação de professores, oferecendo uma formação inicial de qualidade, para além de um desenvolvimento profissional adequado.

Uma mudança nas escolas estará intrinsecamente ligada ao trabalho dos professores e à forma como estes desenvolvem as suas práticas. Para promover a Educação Inclusiva (EI), é crucial uma formação de professores (FP) que vise a inclusão de todos os alunos e a colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo. Symeonidou (2017) sublinha a necessidade de reflexão sobre a abordagem dos conteúdos e objetivos relativos à EI nos planos de estudo, o desenvolvimento e compromisso ético com a inclusão, a qualidade das parcerias entre escolas e universidades e as relações entre académicos, professores e futuros professores.

O conceito de EI ainda é muito associado à educação de alunos com condição de deficiência e por isso é importante desafiar o modelo médico da deficiência que ainda hoje está presente em muitos discursos e práticas e que descreve as diferentes formas de neurodivergência como defeitos ou perturbações que residem exclusivamente na pessoa. Urge a adoção de uma perspetiva de diversidade e Direitos Humanos. No âmbito das nossas práticas e deste artigo, assumimos uma perspetiva mais ampla do conceito, onde é preciso mais do que o acesso físico às escolas, onde os alunos têm de aceder ao currículo e para isso os professores desempenham um papel essencial.

É fundamental que a FP, e mais concretamente a Formação Inicial de Professores (FIP), incorpore os princípios da EI para desenvolver com os futuros professores competências para que a inclusão de todos os alunos seja uma realidade (Leite, 2016). A UNESCO (2017) afirma que a FP deve seguir os princípios da educação inclusiva e da equidade.

A FIP é essencial para formarmos professores que desenvolvam práticas inclusivas e possam responder aos desafios atuais. A FIP, é importante na resposta aos desafios da sociedade atual, para preparar futuros professores com competências profissionais que lhes permitam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, atendendo à diversidade. Este momento de formação é crucial para capacitar os professores para enfrentar as necessidades dos alunos e promover uma educação de qualidade para todos (UNESCO, 2017). Mas é igualmente importante estarmos conscientes que uma alteração nesta área não pode ser realizada apenas pelos professores, apesar destes serem, ou deverem ser, considerados essenciais em transformações que se pretendam fazer. É importante que todos os agentes educativos estejam

alinhados nas mudanças que se pretendem e por isso consideramos fundamental que as entidades responsáveis pela Educação tenham um plano de intervenção que clarifique o que se pretende a curto, médio e longo prazo.

A FP deve ter programas de formação que respondam às necessidades das escolas, professores e aluno e isso implica que as instituições de ensino superior (IES) articulem, de forma mais consistente, com as escolas (Nóvoa, 2019). É importante que os futuros professores aprendam métodos e estratégias que incluam todos os alunos, sem se limitar a uma disciplina associada à educação especial (Forlin, 2010). No entanto, ainda há um debate entre focar no conhecimento de certas dificuldades e preparar respostas para que na escola se usem estratégias diárias que promovam a diferenciação pedagógica (DP).

A Formação de Professores numa perspetiva de Educação Inclusiva

Consideramos que para termos escolas a trabalharem de acordo com o Paradigma da EI é necessário, entre outras medidas, uma adequada FP. Apesar dos desafios a que a escola tem sido sujeita a verdade é que esta continua a ser uma instituição que tem acolhido cada vez mais diversidade, são mesmo “os únicos e últimos templos sociais de acolhimento de todos os cidadãos, sem exceção” (Azevedo, 2012, p. 8). Ao longo dos tempos, a Escola tem enfrentado muitos desafios, e ao articular esses desafios com o fato de ser um local que acolhe todos, sem exceção, traz igualmente desafios ao trabalho dos professores, daí considerarmos importante olhar para a formação inicial destes profissionais.

O desenvolvimento da EI para responder à diversidade dos alunos requer professores que valorizem a diversidade, que sejam capazes de apoiar todos os alunos, que possam trabalhar de forma colaborativa e gerir a sala de aula para promover a participação dos alunos; e que se sintam responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional (Herrera-Seda et al., 2021). Além disso, exige que os professores ajam de forma intencional e reflexiva para promover mudanças nas suas próprias práticas, bem como nos seus contextos educativos (Pantić & Florian, 2015).

Tal como referimos anteriormente a FIP é um momento importante para a formação de professores para atuarem de acordo com os princípios da EI e assim responder à diversidade. Este período deve ser realizado de forma consistente e deve lançar alicerces sólidos (Fraguela Collar & Rosas Colín, 2021) proporcionado a articulação entre conhecimentos, competências e as atitudes (García, 1999).

Para formarmos professores como agentes de mudança, que promovam a inclusão é fundamental que exista clareza, não apenas sobre o que eles precisam saber, fazer e acreditar, mas também sobre como desenvolverão sua prática ao adotar os princípios da EI (Pantić & Florian, 2015). Embora haja consenso sobre os conhecimentos,

competências e valores necessários aos professores, pouco se sabe sobre como esses elementos são desenvolvidos, implementados, sustentados e demonstrados nos diversos contextos educativos em que atuam (Pantić & Florian, 2015).

De acordo com Cochran-Smith et al. (2016), atualmente, reconhecemos que os alunos têm diferentes formas de aprender, e isso deve influenciar a formação dos futuros professores. O que acabámos de referir implica uma mudança na concepção dos processos de ensino e aprendizagem, uma reconfiguração das práticas pedagógicas e exige novas abordagens na FIP. Precisamos, acima de tudo, abandonar a tendência humana de categorizar os alunos e, em vez disso, reconhecer cada um como pessoa única e com suas próprias especificidades. Isso significa deixar de lado preconceitos e aceitar as diversas características neurológicas e físicas, adotando o paradigma da neurodiversidade. A aprendizagem deve ser o foco principal, com práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas, transformando a escola numa comunidade aberta que respeita a individualidade de cada aluno. Afirmamos e realçamos que para responder à diversidade é essencial olharmos para a pessoa e não para a sua condição.

Segundo a União Europeia (2015), a FIP “deve ajudar os professores a praticar a diferenciação e a aprendizagem ativa” (p. 15). No entanto, “a maior parte das escolas não estão concebidas para fazerem face às necessidades educativas e de desenvolvimento da juventude dos nossos dias, nem os professores estão preparados e formados para lidarem com essas necessidades” (Day, 2001, p. 284). Enquanto professores, importa, garantir, através das nossas práticas, que todos tenham acesso ao que normalmente está disponível apenas para alguns, em vez de oferecer algo “adicional” ou “diferente”. Este é um esforço pedagógico complexo que exige uma mudança de pensamento, afastando-se da perspectiva comumente aceita de proporcionar a todos, diferenciando para alguns (Pantić & Florian, 2015).

A FIP deve preparar os futuros professores para que estes estejam bem preparados para incluir todos os alunos nas escolas, independentemente das suas diferenças individuais. No entanto, algumas investigações mais recentes têm referido que os professores não sentem que a sua formação inicial os tenha preparado para responder à diversidade, nem à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) (Cabral, 2020; OCDE, 2019).

Diferentes autores nesta área, como por exemplo, Forlin (2010) e Symeonidou (2017), vão referindo que na FP têm sido promovidas duas abordagens para trabalhar com a diversidade: a criação de UC adicionais; e a Infusão. De acordo com Kowalski (1995) a Infusão “trata-se da disseminação dos conteúdos relativos à educação de alunos com condições inabituais de desenvolvimento e aprendizagem por todas as disciplinas do curso” (p. 55). O mesmo autor refere ainda que “a informação sobre as deficiências transmitidas por uma única disciplina, se não for ensinada

através da “infusão”, pode facilmente ser percepcionada pelos estudantes como isolada e sem significado” (Kowalski, 1995, p. 55).

É importante termos presente que ao continuarmos a formar professores com uma UC “autónoma, que é dirigido por especialistas fora do currículo principal, continua[mos] a perpetuar a noção de que a inclusão é algo que só pode ser feito por especialistas e deve ser um complemento a todas as outras áreas curriculares” (Forlin, 2010, p. 652, tradução livre). Preparar novos professores para práticas inclusivas requer mais do que adicionar uma UC sobre as NEE. Neste sentido, Forlin (2010) afirma que, sem infusão, a EI será vista como especial, que e que não é para ser trabalhada pelos professores do ensino regular. Jurgens (2020) observa que a falta de infusão perpetua o foco no diagnóstico, não nas capacidades das pessoas. É essencial que se incluam conteúdos e objetivos nas restantes UC do curso para que se promovam conhecimentos, atitudes e competências para a inclusão (Symeonidou, 2017).

A EI é um conceito abrangente e complexo que ainda necessita de contínuo esclarecimento (Ainscow, 2021). Persistem discursos baseados no modelo médico da deficiência, que a tratam como uma perturbação, como uma doença, como algo a ser reparado e necessitamos de outras abordagens. Ao continuarmos sem os conteúdos relacionados com a EI nas diferentes UC, não será possível mudar o foco da intervenção para melhorar as capacidades das pessoas neurodivergentes, em vez disso, continuaremos a ter profissionais que se concentram na pessoa e no seu diagnóstico (Jurgens, 2020).

Metodologia

Este artigo contempla dados recolhidos no âmbito da nossa investigação de doutoramento através da qual pretendemos dar um contributo, sem generalizar resultados, para o aprofundamento da reflexão sobre questões que se colocam atualmente às IES, nomeadamente no que se refere à FIP do 1.º e 2.º CEB, de forma a fazer cumprir a filosofia e a política de inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares.

Tendo em consideração o objetivo principal da nossa investigação, acreditamos que a investigação qualitativa é a mais adequada, pois pretendemos “explorar ideias e descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais” (Coutinho, 2022, p.28).

Conduzimos uma investigação qualitativa para estudar a organização dos planos de estudo dos cursos de Licenciatura em Educação Básica (LEB) e dos Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (M 1.º CEB e M/CN 2.º CEB), e Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (M 1.º CEB e P/HGP 2.º CEB), oferecidos pelas Escolas Superiores

de Educação (ESE) e Universidades públicas em Portugal. Procuramos ainda compreender as perspetivas dos coordenadores dos cursos e dos docentes das UC de EI e NEE sobre a estrutura dos cursos e o seu entendimento sobre o paradigma da EI, com um foco particular para a inclusão de alunos com NEE.

Adotámos a perspetiva de Yin (2009) que considera os estudos de caso como uma estratégia de investigação abrangente permitindo-nos assim delinear todo o desenho da pesquisa, para além de definir todos os procedimentos e instrumentos necessários para compreender o caso da maneira mais aprofundada possível. No contexto da nossa investigação, o caso são os currículos dos cursos de FIP das IES públicas em Portugal. Ao combinar essa análise com as perceções dos coordenadores de cursos e professores das UC de EI/NEE, pretendemos entender como as IES estão a formar os futuros professores do 1.º e 2.º CEB. O “como” refere-se a entender como os futuros professores estão a ser preparados para responder à EI, especialmente no trabalho diário com seus alunos, incluindo os alunos com NEE. O “porquê” visa compreender como os cursos de FIP estão organizados, especificamente se os princípios da EI estão presentes nos diferentes planos de estudo.

Analisámos os planos de estudo de vinte IES públicas em Portugal, bem como todas as FUC disponíveis dessas instituições, incluindo as UC de EI/NEE. Iniciámos com um estudo abrangente a nível nacional e, posteriormente, realizámos uma análise mais detalhada e compreensiva de duas IES específicas: uma universidade e uma ESE. Nessas duas instituições, conduzimos entrevistas semiestruturadas para investigar “as ações de quem é também intérprete” (Coutinho, 2022, p. 18), focando-nos nos coordenadores das LEB e dos mestrados, assim como nos docentes das UC de EI/NEE.

Objetivos de estudo

Apesar das várias problemáticas associadas à EI, procurámos respostas específicas sobre a inclusão de alunos com NEE. Para isso, definimos alguns objetivos que acreditamos nos ajudaram a encontrar e refletir sobre essas respostas. A questão central deste trabalho é: a formação inicial dos professores do 1.º e 2.º CEB atende às necessidades de inclusão de alunos com NEE nas escolas?

Para investigar com maior clareza a questão inicial deste trabalho, levantámos várias perguntas de investigação para as quais procurámos responder ao longo do estudo:

- Q1.** Os planos de estudo das ESE e das universidades públicas em Portugal contêm na sua estrutura curricular UC que abordem a EI e/ou as NEE?
- Q2.** Qual a estrutura das UC de EI / NEE no que respeita ao número de créditos (ECTS) e aos planos de estudo?

- Q3.** Qual a conceção que os participantes têm sobre o currículo dos cursos de FIP, tendo em conta as orientações da EI para atenderem a alunos com NEE?
- Q4.** Qual a representação dos participantes sobre a EI e mais especificamente sobre a inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular?

Estratégias e Técnicas de Recolha de Dados

A nossa investigação está dividida em três fases. Numa fase inicial fizemos o levantamento e a análise documental dos planos de estudo das ESE e universidades públicas em Portugal que tinham como oferta as LEB, os M 1.º CEB e M/CN 2.º CEB, bem como o M 1.º CEB e P/HGP 2.º CEB e posteriormente fizemos a pesquisa de despachos e portarias que regulamentam os respetivos cursos de forma complementar a informação recolhida nos sites das respetivas IES. Com este levantamento pretendemos verificar quais as IES que disponibilizavam UC relacionadas com a EI/NEE. Os dados foram registrados numa base de dados no *excel*, permitindo medições, comparações e inter-relações. Especificamente, foi feito um levantamento do número de horas e ECTS das UC de EI/NEE nos diferentes planos de estudo das IES investigadas. Nesta fase, também foram analisadas as FUC das UC de EI/NEE.

Posteriormente, pretendemos alargar a análise, e procedemos à investigação de todas de todas as FUC dos planos de estudo das 20 IES. Quisemos perceber que objetivos e conteúdos as FUC tinham e que abordavam a EI/NEE. Com a análise de todas as FUC dos planos de estudo pretendíamos perceber se o conceito de inclusão estaria a ser posto em prática.

Durante estas duas fases, conduzimos um estudo intensivo e detalhado dos currículos dos cursos de FIP do 1.º e 2.º CEB. O nosso objetivo foi analisar em profundidade as LEB, M 1.º CEB e M/CN 2.º CEB, e M 1.º CEB e P/HGP 2.º CEB. Para isso, selecionamos casos com base em critérios de representatividade, investigando os currículos de vinte IES públicas em Portugal, das quais 13 são ESE e 7 são universidades.

Após identificarmos todas as ESE e universidades públicas em Portugal, selecionamos duas IES para realizar entrevistas semiestruturadas. A escolha baseou-se num critério de conveniência (Coutinho, 2022), devido à proximidade dessas instituições à nossa área de trabalho. Esse fator facilitou a coleta de dados, especialmente a realização das entrevistas, e permitiu uma melhor adequação à disponibilidade dos participantes.

Com esta investigação, para além da análise dos planos de estudo, procurámos entender como coordenadores e docentes das UC de EI/NEE percecionam a EI e a inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares. Escolhemos esses participantes por considerarmos que estes têm grande responsabilidade na formação dos futuros professores.

Realizámos as entrevistas semiestruturadas a seis coordenadores dos cursos e a três docentes das UC de EI/NEE da ESE e universidade pública envolvidas no estudo. Desta forma conseguimos realizar um estudo mais aprofundado e compreensivo. Com esta etapa final, procurámos comparar as perspetivas dos participantes sobre a estrutura dos cursos com a análise dos planos de estudo que realizámos. Utilizámos diversas fontes de informação e dados para criar “condições para uma triangulação dos dados” (Coutinho, 2022, p. 341). Esse processo de triangulação permitiu-nos obter um conhecimento holístico e aprofundado sobre os currículos dos cursos de FIP.

Apresentação e Discussão de Resultados

Para tornar a leitura mais clara, nesta apresentação e discussão dos resultados cada ponto será a resposta a cada uma das questões de investigação, organizadas de acordo com os objetivos definidos.

Os planos de estudo das Escolas Superiores de Educação e das Universidades Públicas em Portugal contêm, na sua estrutura curricular, Unidades Curriculares que abordem a Educação Inclusiva e/ou as Necessidades Educativas Especiais?

A análise documental dos planos de estudo dos cursos de formação inicial (LEB e mestrados em ensino) possibilitou a identificação dos cursos de FIP que disponibilizam UC relacionadas com EI/NEE. Ao comparar os dados dos documentos elaborados antes e depois de 2014, concluiu-se que não houve alterações significativas, isto apesar de ter existido um desdobramento do mestrado em ensino do 1.º e 2.º CEB, resultando na criação de uma formação específica para docentes do 2.º ciclo em Português, História e Geografia de Portugal, bem como uma formação para docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais.

Verificamos que nas LEB 16 das IES (N=20) têm oferta de UC de EI/NEE. Estas variam quanto à frequência, ou seja, se é opcional ou obrigatória, adotam designações diversificadas e têm n.º de horas e ECTS diferentes.

Nas LEB, (N=20), 9 têm oferta de uma UC obrigatória, 5 UC opcionais e 6 IES não têm qualquer oferta. No caso dos mestrados, apenas 11 IES têm ofertas dos mestrados que investigámos e dessas 5 têm uma UC obrigatória, 2 UC opcional e 4 não têm qualquer oferta.

Da análise conjunta, de realçar que as 4 IES que não têm qualquer oferta são instituições que não têm os mestrados que investigámos. De referir ainda que 2 das IES que não tinham oferta nas LEB, passam-na a ter no mestrado.

De acordo com as entrevistas, um dos constrangimentos é o facto de muitas dessas UC serem opcionais e semestrais o que impede uma melhor abordagem destes temas.

A análise efetuada revelou que a maioria das IES (n=14) oferece pelo menos uma UC de EI/NEE nas LEB. No entanto, essa oferta é desigual: 5 das instituições oferecem UC opcionais, 9 têm UC obrigatórias e 6 não oferecem nenhuma UC relacionada com EI/NEE. Isso pode resultar na formação de professores sem qualquer conhecimento nesta área. Para além do que acabámos de referir, as IES que incluem as UC nos seus planos de estudo geralmente utilizam nomes relacionados com as NEE ou intervenções específicas.

Ao analisar conjuntamente licenciaturas e mestrados, constatamos que 4 IES não oferecem nenhuma UC de EI/NEE, mas é importante notar que essas IES apenas oferecem LEB.

A principal conclusão dos dados recolhidos é que a oferta das UC varia claramente entre instituições. Algumas IES podem não oferecer essas UC, ou disponibilizá-las como opcionais. Com base nos dados, concluímos que pode haver futuros professores que nunca abordem conteúdos relacionados aos princípios da EI e, especificamente, à inclusão de alunos com NEE. Acreditamos ser essencial que todos os futuros professores abordem a temática da EI, e que as IES devem integrar esta temática nos seus planos de estudo. No entanto, é crucial lembrar que aborde a EI de forma ampla, como uma resposta à diversidade, independentemente da condição do aluno.

Qual a estrutura das Unidades Curriculares de Educação Inclusiva e/ou Necessidades Educativas Especiais no que respeita ao número de ECTS e aos planos de estudo?

Quanto à estrutura, a oferta obrigatória varia entre as 54 e as 81 horas nas LEB e entre as 81 e as 162 horas nos mestrados. Enquanto a oferta opcional varia entre as 65 e as 112 horas nas LEB e entre as 84 e as 162 horas nos mestrados.

Relativamente às componentes de formação, verificamos que a legislação de 2014 vem reforçar a componente de formação da Área da Docência, alteração que vem trazer um peso maior do conhecimento disciplinar, tendência que já vinha do diploma legal anterior, de 2007. O que acabámos de referir terá, em nossa opinião, tendência a piorar, uma vez que os normativos legais que regulamentam a FIP e publicados recentemente (e.g.: DL 23/2024, de 19 de março) mantêm a tendência de tirar importância ao conhecimento pedagógico.

Quanto à Área Educacional Geral, componente de formação onde estão integradas as NEE, percebemos que a maioria das IES manteve ou desinvestiu nesta componente de formação, nomeadamente no número obrigatório de ECTS. Dado confirmado também pelas entrevistas. De realçar ainda, que nas LEB as componentes de formação das Didáticas Específicas e Iniciação à Prática Profissional têm também uma descida no número de ECTS que são oferecidos no plano de estudo.

Também nos mestrados verificamos um reforço da Área da Docência e um desinvestimento na componente da Educacional Geral e da Prática de Ensino Supervisionada, desinvestimento que pode fazer com que haja menos acesso a conteúdos relacionados com as NEE, mas também uma menor imersão em contextos práticos. Uma vez que consideramos a Prática Pedagógica como momento importante para que ocorram “processos de acompanhamento e supervisão que garantam, por parte do futuro professor, a atenção à diversidade e uma intervenção diferenciada” (Madsen & Leite, 2007, p. 14), parece-nos imprescindível refletir sobre esta redução do número de horas e ECTS.

Quanto à análise conjunta das LEB e Mestrados, o n.º de horas variam entre as 54 horas (2 ECTS) e a possibilidade, uma vez que se tratam de UC opcionais, dos futuros professores terem 270 horas (10 ECTS).

Depois de confirmarmos que houve alteração na Área Educação Geral confirmamos que tem havido uma redução no número de horas e de ECTS das UC desta componente de formação, o que pode fazer com que os futuros professores fiquem com lacunas ao nível da sua formação nesta área. O que também é confirmado pelos nossos participantes nas entrevistas que realizámos.

Estas conclusões permitem-nos verificar que a legislação tem condicionado, de forma significativa, a estrutura dos planos de estudo e os modelos de formação, tendo as IES pouca autonomia para adequar os perfis de formação

Pela análise das FUC de EI/NEE, na categoria Valorização da diversidade, são evidentes muitas abordagens com um olhar centrado nas perturbações. O que não contribui para a definição de estratégias pedagógicas para responder à diversidade. Consideramos que é importante abandonarmos as abordagens centradas nas carências de alguns alunos para passarmos a direcionar o foco para as barreiras nos contextos e que limitam a participação de muitas crianças e jovens (Ainscow, 2021).

Na categoria “Apoiar todos os alunos” existem referências a intervenções mais específicas, direcionadas para os alunos com condição de deficiência e que orientam para procedimentos de categorização. Mesmo quando se falam em metodologias de ensino heterogêneas abordam-se medidas de apoio e não as dimensões do currículo, nem a DP, havendo poucos conteúdos e objetivos orientados para a planificação e definição de estratégias. É possível observar que a FIP não está a contribuir decisivamente para que os futuros professores materializem a DP enquanto modelo pedagógico.

Relativamente ao Trabalho com os outros, as abordagens estão muito orientadas para a elaboração de programas educativos individuais e para intervenções tendo em conta as perturbações dos alunos. Ou seja, mesma na planificação e implementação de estratégias a orientação é para se criarem atividades “adicionais” para alguns, tendo em conta o diagnóstico, e não para a diferenciação das atividades que promovam aprendizagens significativas para todos os alunos (Pantić & Florian, 2015).

Foi importante analisarmos todas as FUC dos planos de estudo para tentarmos perceber se o conceito de Infusão estaria a ser aplicado. Com esta análise pretendemos perceber se as UC teriam objetivos relacionados com a EI/NEE. Excluimos desta análise as FUC das UC de EI/NEE uma vez que já tinham sido analisadas. No total analisámos 1077 (LEB: 706; M1.ºCEB e M/CN 2.º CEB: 193; M1.ºCEB e P/HGP 2.º CEB: 178). Foi possível encontrar conteúdos e objetivos em 62 FUC (5,66%): LEB: 39 (5%); M1.ºCEB e M/CN 2.º CEB: 11 (5%); M1.ºCEB e P/HGP 2.º CEB: 12 (6%), sendo que a maioria dos objetivos e conteúdos enfatiza as diferentes perturbações. Pela análise realizada podemos afirmar que a Infusão não está a ser implementada.

As entrevistas trazem o desconhecimento do que se aborda em outras UC, o que revela pouca articulação entre os docentes. Os poucos exemplos que os participantes dão, são, maioritariamente, de UC opcionais.

Consideramos essencial que “os dispositivos de formação assegurem a congruência entre princípios e valores que se preconizam e as experiências de aprendizagem proporcionadas” (Madureira & Leite, 2007, p. 14). Se temos conhecimento que “a heterogeneidade atual da população escolar requer diferenciação, existam ou não alunos com NEE nas turmas” (Leite, 2016, p. 3), então urge a formação de futuros professores com estratégias para que estes possam desenvolver práticas que respondam à diversidade.

Qual a representação dos participantes sobre a EI e mais especificamente sobre a inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular?

Da análise das entrevistas, quanto às culturas, verificamos que os princípios e os valores da EI não são postos em causa. No entanto, existem definições um pouco vagas e em alguns casos a ter uma visão mais restrita do conceito, associando a EI às NEE e à Educação Especial. Articulando com a análise das FUC, percebemos que as IES têm planos de estudo com muito foco no modelo médico da deficiência e que se utilizam conceitos e termos que servem para categorizar os alunos.

Quanto às práticas, os discursos referem a necessidade de diferenciar, mas com definições muito vagas e com pouca operacionalização. Apenas um participante falou em desenvolver práticas de DP para responder às necessidades dos alunos. Os discursos acabam por ter muito foco na Educação Especial. Os exemplos de diferenciação apresentados apontam para escolas de referência e adaptações muito específicas, como por exemplo a utilização de símbolos de comunicação aumentativa. A maioria das UC continua a não dar ferramentas para que os futuros professores desenvolvam práticas que respondam à diversidade.

No que respeita às políticas, esta categoria vem realçar a falta de recursos para responder à diversidade e mais especificamente à inclusão dos alunos com NEE. Os

participantes aludem para o facto de as escolas não terem recursos suficientes e consideram que estas deveriam articular mais com outras entidades da Sociedade. Referem ainda que os documentos legais e os discursos garantem o acesso à escola, mas que na prática estamos distantes da Escola Inclusiva que realmente se defende.

Qual a conceção que os participantes têm sobre o currículo dos cursos de FIP, tendo em conta as orientações da EI para atenderem a alunos com NEE?

Através das entrevistas, percebemos que os princípios e valores subjacentes à EI estão a ser abordados na FIP, mas parecem estar a ter pouco impacto nas práticas pedagógicas. Os nossos participantes referem que as UC não respondem à diversidade, pelo contrário, verificamos que ainda temos uma formação que prepara para o aluno neurotípico.

Os planos de estudo abordam conteúdos e objetivos que direcionam o olhar para as perturbações dos alunos em vez de se centrarem mais em práticas e na necessidade de diferenciar para que os alunos participem de forma efetiva. Consideramos que o foco tem de passar a estar na operacionalização de estratégias e práticas que potenciem a promoção de oportunidades de aprendizagem.

É referido ainda que é importante ter atenção à escolha dos professores cooperantes, uma vez que estes têm, ou podem ter, um papel preponderante na formação destes futuros professores. As IES e as escolas deveriam articular de forma mais regular. Neste momento importa referir que nos preocupa a menor imersão em contextos de Prática Pedagógica que referimos anteriormente.

Os participantes consideram que os currículos da FIP não está a formar os futuros professores, para responder à diversidade, nem às diferentes necessidades dos alunos, apesar sabermos que vão trabalhar em contextos marcados pela diversidade. Este dado torna-se mais relevante quando são os próprios formadores de professores que afirmam que a FIP não está a formar adequadamente os professores.

O que acabámos de referir deveria merecer uma grande e cuidada reflexão até porque são os formadores e responsáveis pela formação de professores que comprovam estes dados. Se a estas afirmações articularmos conclusões de investigações mais recentes (OCDE, 2019) verificamos a premência de se repensar a FIP.

Conclusões

Para finalizar e respondendo à nossa questão central, com a nossa investigação verificámos que a FIP não está a formar professores para responder aos princípios da EI e nomeadamente à inclusão de alunos com NEE.

A EI deve abraçar a diversidade como um imperativo de prática, com ações concretas, em vez de um compromisso secundário a ser tratado de forma separada. É importante que a FIP passe por preparar os futuros professores para responderem à diversidade e não para dar a conhecer as perturbações.

Ainda assistimos a práticas e discursos que estão muito focados na deficiência/incapacidade dos alunos. Com este tipo de abordagem acabamos por tornar mais difícil a possibilidade de se ver para além dos entendimentos tradicionais da deficiência/incapacidade. É fundamental que o foco sejam as aprendizagens dos alunos, perceber como os alunos aprendem e não nos preocuparmos tanto com os diagnósticos que na generalidade das vezes apenas serve para rotular.

Reforçamos que a FIP é um momento privilegiado para abordar os pressupostos da EI, sem cairmos na falácia de considerarmos que dessa forma teremos todos os problemas do Sistema Educativo resolvidos. A FIP deve ser revista e melhorada, mas tem de estar alinhada com as restantes componentes da FP.

Deixando algumas recomendações, é importante que se assuma a DP como modelo pedagógico e não como uma prática apenas para alunos com maiores dificuldades.

Precisamos de uma FIP que se norteie pelos princípios da inclusão educativa, mas com abordagens que ajudem os futuros professores a olhar para as práticas inclusivas como resposta efetiva à diversidade e potenciadoras das capacidades de todos os alunos. Temos de começar a formar para práticas assentes no paradigma da neurodiversidade, onde todos são aceites e têm oportunidades de aprendizagem, independentemente da sua condição.

É essencial que o conceito de Infusão seja posto em prática. As diferentes UC dos cursos devem abordar conteúdos relacionados com a EI, para que se desconstrua a ideia de que é algo para ser feito por especialistas. Não contrariando em nada o que acabámos de referir, consideramos as LEB devem ter uma UC de EI obrigatória, que tenha em conta o respeito e a resposta à diversidade, às diferenças humanas.

Os professores das várias UC devem articular mais, devem ter em conta que o trabalho colaborativo entre eles pode ser igualmente um motor de promoção de mais conhecimento pedagógico.

Pensamos ser importante que as IES apostem no desenvolvimento profissional dos seus docentes, nomeadamente no que se refere à resposta à diversidade, indo ao encontro do que são as mais recentes orientações do Conselho Nacional de Educação e Assembleia da República (Resolução n.º 90/2023, de 19 de julho). É importante olhar para a formação continuada, para o desenvolvimento profissional dos professores e fazer com que esse momento seja mais adequado às necessidades e tenha em conta os contextos educativos.

É fundamental efetivarmos o período de indução profissional, um momento de transição entre a formação e a profissão e que pode unir as IES, Escolas e Professores. Criar a “casa comum” a que Nóvoa (2019) se refere.

Para todas estas mudanças serem efetivas urge pensarmos na Educação a curto, médio e longo prazo. Refletir sobre que professor queremos, para refletirmos sobre a sua formação, para que se responda às necessidades das escolas, professores e alunos.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2021). Inclusion and Equity in Education: Responding to a Global Challenge. In A. Köpfer, J. J. Powell, & R. Zahnd (Eds.), *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education* (pp. 75–87). Barbara Budrich.
- Azevedo, J. (2012, maio). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In *Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar: Sucesso Escolar, Indisciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* [Conference]. Porto, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.14/22381>
- Cabral, A. F. (2020). *Formação de Professores do 1º CEB para atuar em contextos inclusivos*. [Tese de Doutoramento]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/44165>
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L. W., Chávez-Moreno, L. C., Mills, T., & Stern, R. (2016). Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. In *Handbook of Research on Teaching* (5ª ed., pp. 439–547). American Educational Research Association. <http://lccn.loc.gov/2016001377>
- Conselho Nacional de Educação. (2024). *Recomendação: Dimensões estruturantes da profissão docente*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacoes/Recomendacao_Dimensoes_da_Profissao_Docente.pdf
- Coutinho, C. P. (2022). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª Ed.). Edições Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 23/2024, de 19 de março. *Diário da República, Série I* (56) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/23-2024-856211140>
- Esteves, M. (2004). A Investigação enquanto estratégia de Formação de Professores - Um Estudo. In A. Nóvoa, J. A. Pacheco, J. B. Ferreira, A. Cardoso, L. Alonso, M. Serra de Lemos & P. Rodrigues (Eds.), *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores* (pp. 203–225). Educa.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 14(7), 649–653. <https://doi.org/10.1080/13603111003778353>
- Fraguela Collar, A., & Rosas Colín, C. P. (2021). Rethinking Teacher Competencies of the 21st Century. *Academia Letters*. <https://doi.org/10.20935/al2744>

- García, C. M. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Herrera-Seda, C. et al. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno. *Sophia Austral*, 27(2). <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202127002>
- Jurgens, A. (2020). Neurodiversity in a neurotypical world: An enactive framework for investigating autism and social institutions. In H. B. Rosqvist, N. Chown, & A. Stenning (Eds.), *Neurodiversity Studies. A New Critical Paradigm* (pp. 73-88). Routledge.
- Kowalski, E. M. (1995). The Infusion Approach to Teacher Development. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(4), 49–54. <https://doi.org/10.1080/07303084.1995.10608141>
- Leite, T. (2016, dezembro). *Formação de professores para a inclusão* [Conference]. Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e Formar Para a Vida Independente. Cascais. <http://hdl.handle.net/10400.21/6818>
- Madureira, I. P., & Leite, T. (2007). Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma Visão Integrada. *Revista Diversidades*, 5(17), 12–16.
- Nóvoa, A. (2019). Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo Sem Fronteiras*, 19(1), 109–208. www.curriculosemfronteiras.org
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS.OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Resolução da Assembleia da República n.º 90/2023, de 19 de julho. *Diário da República, Série I* (139) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-assembleia-republica/90-2023-215874579>
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401–422. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <http://www.unesco.org>
- União Europeia. (2015). *Política educativa: Uma abordagem escolar integrada para a prevenção do abandono escolar*. União Europeia.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.

Nelson Santos

Instituto Superior de Educação e Ciências e CeIED, FCSEA,

Universidade Lusófona

E-mail: neldav25@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1610-2955>

Data de Submissão: outubro de 2024

Data de Avaliação: dezembro de 2024

Data de Publicação: julho 2025