

# Formação docente para gerir diversidades em sala de aula regular em Portugal

Helena Inês, Filipa Seabra & José Augusto Pacheco

## Resumo:

---

O artigo foca a formação docente de 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em Portugal, no âmbito da gestão curricular e pedagógica de diversidades, particularmente de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. A nível nacional, foram analisados todos os planos de estudos dedicados à formação inicial e contínua de professores de 2º CEB. Os objetivos- i) caracterizar os planos de estudos de formação inicial e ii) conhecer a oferta de formação contínua, no âmbito da gestão de diversidades e, em específico, de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades- apelaram a uma metodologia de natureza qualitativa, sendo os dados, sujeitos a análise de conteúdo, recolhidos por pesquisa documental em planos de estudos de formação inicial e em planos de formação contínua. Os resultados destacam uma importância e preocupação crescentes com a gestão de diversidades, visível na inserção de conteúdos curriculares nos planos de formação inicial e contínua. No entanto, esse reconhecimento ainda não foi totalmente generalizado, pelo que consideramos que continuamos em tempos de consolidação.

## Palavras-chave:

---

diversidades; formação docente; gestão curricular e pedagógica; inclusão; planos curriculares.

## Teacher training to manage diversities in the regular classroom, in Portugal

**Abstract:** The article focuses on teacher training in the 2nd Cycle of Basic Education (CEB) in Portugal, within the scope of the curriculum and pedagogical management of diversities, particularly for students with learning difficulties or disabilities. At the national level, all plans of study dedicated to the initial and continuing training of 2nd CEB teachers were analyzed. The objectives - i) to characterize the initial training study plans and ii) to know the offer of continuous training, in the context of diversity management and, namely, for students with learning difficulties or disabilities - called for a qualitative methodology. The data, subject to content analysis, were collected by documental analysis in initial study plans and in continuous training plans. The results highlight growing importance and concern with the management of diversities, visible in the inclusion of curricular content in initial and continuing training plans. However, this recognition has not yet been fully generalized, which is why we believe that we are still in times of consolidation.

**Keywords:** diversities; teacher training; curricular and pedagogical management; inclusion; curriculum plans.

## Formation des enseignants pour gérer les diversités dans les salles de classe au Portugal

**Résumé:** L'article se concentre sur la formation des enseignants de collège au Portugal, dans le cadre du curriculum et de la gestion pédagogique des diversités, en particulier pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des handicaps. Tous les plans nationaux dédiés à la formation initiale et continue de ces enseignants ont été analysés. Les objectifs- i) caractériser les plans d'études de formation initiale et ii) connaître l'offre de formation continue, dans le cadre de la gestion des diversités et, en particulier, pour les étudiants en difficulté ou en situation de handicap - font appel à une méthodologie qualitative. Les données, soumises à analyse de contenu, ont été collectées par analyse de documents dans les plans d'études de formation initiale et dans les plans de formation continue. Les résultats mettent en évidence une importance et une préoccupation croissantes à propos de la gestion des diversités, visibles dans l'inclusion de contenus curriculaires dans les plans de formation initiale et continue. Cependant, cette reconnaissance n'a pas encore été pleinement généralisée, c'est pourquoi nous pensons que nous sommes encore en période de consolidation.

**Mots-clés:** diversités ; formation des enseignants ; gestion curriculaire et pédagogique; inclusion; plans d'études.

## Formación del profesorado para gestionar la diversidad en el aula regular en Portugal

**Resumen:** El artículo se centra en la formación del profesorado en el 2º Ciclo de Educación Básica (CEB) en Portugal, en el ámbito del plan de estudios y la gestión pedagógica de las diversidades, especialmente para estudiantes con dificultades de aprendizaje o discapacidad. A nivel nacional, se analizaron todos los planes dedicados a la formación inicial y continua de los docentes de 2º CEB. Los objetivos - i) caracterizar los planes de estudios de formación inicial y ii) conocer la oferta de formación continua, en el ámbito de la gestión de la diversidad y, en particular, para el alumnado con dificultades de aprendizaje o discapacidad - exigían una metodología cualitativa. Los datos, sometidos a análisis de contenido, fueron recogidos por la investigación documental en los planes de estudio de formación inicial y en los planes de formación continua. Los resultados evidencian una creciente importancia y preocupación por la gestión de la diversidad, visible en la inclusión de contenidos curriculares en los planes de formación inicial y continua. Sin embargo, este reconocimiento aún no se ha generalizado del todo, por lo que creemos que aún estamos en tiempos de consolidación.

**Palabras clave:** diversidades; formación de profesores; gestión curricular y pedagógica; inclusión; planes curriculares.

## Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa de doutoramento, apoiada pela FCT<sup>1</sup>, na qual foram estudados, a nível nacional, no âmbito da formação docente, todos os planos de estudos portugueses dedicados à formação inicial e contínua de professores de 2º Ciclo do Ensino Básico<sup>2</sup> relativos à inclusão escolar, bem como à gestão curricular e pedagógica de diversidades, particularmente de estudantes com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

O público heterogéneo das escolas públicas de hoje desafia uma gestão curricular eficaz, capaz de promover a equidade e o sucesso de cada aluno (Seabra, 2017; UNESCO, 2017). Essa gestão correlaciona-se com uma formação adequada de professores que incentiva a reflexão, a pesquisa (Alarcão, 2013; Zabala, 1998), a colaboração entre pares e a imersão precoce em contextos reais de ensino (Hernández & Ventura, 2017).

A formação inicial e contínua dos professores contribui para o desenvolvimento de sua identidade profissional, bem como para a aplicação de práticas de ensino apropriadas e inclusivas, indispensáveis na escola do futuro. Ora, a escola inclusiva é incompatível com a que oferece a todos os alunos as mesmas respostas educacionais. Portanto, a diferenciação curricular e pedagógica, hoje *medida universal* do DL nº 54/ 2018, e entendida como processo que envolve o aluno, o saber e o professor (Santos, 2009), revela-se uma decisão absolutamente incontornável e urgente para evitar a exclusão e gerir com êxito as diversidades de que fazem parte alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, sendo que as dificuldades de aprendizagem, termo cunhado por Kirk em 1962, são entendidas como sinais de dificuldades nas aprendizagens académicas, causadas por fatores internos, externos, neurológicos ou decorrentes de deficiência. Todavia, esta designação não é sinónima de “deficiência”, na medida em que coloca a tónica na componente educacional (Correia & Martins, 2006). Essa mudança conduz, naturalmente, à necessidade de adaptar e personalizar as práticas de ensino, o que implica, inequivocamente, a escola e seus professores (Zeichner, 2018). Com efeito, a gestão curricular inclusiva sustenta-se numa formação docente apropriada e na reorganização urgente da escola e da sala de aula, ancorada numa abordagem flexível do currículo (López, 2020), centrado na valorização das diversidades e na implicação ativa do aluno, dos demais intervenientes e dos diversos contextos. Dois princípios complementares devem-na ainda pautar: *igualdade* e *equidade* para mitigar desigualdades

Entendemos, desse modo, que a Educação Inclusiva, deve basear-se no princípio da igualdade, em que respeitar a diferença não é se opor à igualdade e sim garantir direitos iguais para atender às necessidades específicas de cada um, considerando que todos são diferentes. Essa ideia é complementada pelo

princípio da equidade que, por sua vez, postula o favorecimento de condições diferenciadas para suprir as desigualdades sociais, culturais e econômicas, daqueles que se encontram em situação de desvantagem. (Oliveira & Leite, 2007, p. 517)

O investimento na formação de professores, especialmente daqueles que não tiveram acesso a uma preparação no âmbito da gestão de diversidades, deve, em consequência, ser priorizado.

A formação de professores tem sido criticada por falhar a construção de profissionais capazes de responder à heterogeneidade, pelo que a preocupação com a qualidade da mesma se acentuou a partir do final do século passado (Abellán, 2017; Marcos, Sánchez & Rodríguez, 2019).

A revisão da formação de professores é essencial para a adaptar às necessidades e exigências sociais contemporâneas, num cenário globalizado (Leite & Leal, 2017; Tardif, 2018; Pacheco, 2019).

As diversidades devem corporizar o núcleo da ação curricular e pedagógica, isto é, “O professor deve valorizar a diversidade como um fator intrínseco no processo de ensino-aprendizagem” (Nunes, Almeida & Rocha, 2014, p.4).

A preparação inadequada ou insuficiente compromete uma gestão curricular eficaz, o que leva a práticas de ensino inadequadas e não cooperativas, perpetuando a exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem (Christo & Lunardi-Mendes, 2019).

A heterogeneidade da escola pública, a evolução rápida das tecnologias da informação e comunicação, e os desafios colocados pela sociedade do conhecimento estenderam-se à escala planetária, definindo a educação como um setor estratégico e promovendo uma imagem renovada da gestão curricular, bem como da formação de professores, considerados catalisadores essenciais capazes de maximizar o sucesso escolar, a mudança e a inovação.

Nesse mundo novo e globalizado, os problemas relacionados com o desenvolvimento curricular, a formação de professores e as diversidades devem, portanto, ser cuidadosamente considerados.

Conhecer o que os professores estudam para gerir as diversidades é, pois, claramente pertinente, de modo a inferirmos se estarão devidamente preparados para atender os públicos escolares na sua pluralidade.

## 1. Metodologia

A formação de professores, inicial e contínua, a promoção de uma escola mais inclusiva e a gestão eficaz das diversidades da sala de aula intersetam-se, propiciando o sucesso de todos os alunos. Esta assunção conduz à definição de um problema de

pesquisa: a maneira pela qual a diferenciação pedagógica e curricular é perspectivada pelos professores de 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), quando confrontados com a gestão curricular do trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem. Por isso, conhecer as suas conceções, as suas opções e as suas práticas parece essencial para incentivar um ensino de qualidade e sucesso.

Prendemos, assim, *caracterizar os planos de estudos de formação inicial, bem como conhecer a oferta de formação contínua, no âmbito da gestão de diversidades e, em específico, de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades*. Para tal, estudámos os conteúdos curriculares, no quadro da gestão de diversidades, encontrados na análise aos planos de estudos ou de formação contínua. Datámos a introdução desses conteúdos nos planos de formação consultados, assim como, estabelecemos uma proposta relativa a tendências emergentes e à dinâmica desses conteúdos, entre o momento da sua introdução e o final de nossa pesquisa.

Escolhemos uma metodologia de natureza qualitativa, com vista a dar resposta aos nossos objetivos.

Neste artigo, os dados, recolhidos por pesquisa / análise documental e trabalhados por análise de conteúdo, reportaram-se aos conteúdos ou unidades curriculares, no âmbito da gestão de diversidades, presentes nos planos de formação inicial de docentes do 2º CEB de todas as universidades públicas portuguesas. Estes foram recolhidos e examinados entre maio de 2015 e novembro de 2017, em normativos, nos catálogos das faculdades e nas páginas eletrónicas das universidades portuguesas. A consulta foi ainda complementada por informações fornecidas por diretores de cursos universitários, por telefone ou e-mail, bem como por pesquisas na *Internet*, nomeadamente nas páginas do *Diário da República Eletrónico*<sup>3</sup>, *Direção-Geral do Ensino Superior*<sup>4</sup>, *Legislação Portuguesa*<sup>5</sup> e *Google*.

Por outro lado, apresentamos os dados encontrados sobre os planos de formação contínua oferecidos no ensino superior e em *centros de formação de associação de escolas* (CFAE) ou em entidades formadoras, nas regiões autónomas dos Açores ou da Madeira. Esses planos, analisados entre setembro de 2016 e agosto de 2017 e revisitos em novembro de 2017, foram obtidos nas páginas da *Internet* e complementados por informações fornecidas por e-mail por alguns diretores de centros de formação.

O acesso às informações desejadas não foi totalmente conseguido, pois os esclarecimentos disponíveis nem sempre eram exaustivos. Por outro lado, nem sempre foram respondidas as solicitações feitas a coordenadores de cursos de formação inicial de professores e a diretores de centros de formação contínua. Concretamente, foram analisados os planos curriculares de formação inicial de 20 Licenciaturas em Educação Básica (LEB), de 60 Mestrados Profissionalizantes (MP) em Ensino do 2.º CEB, e de 411 planos de formação contínua (FC) (9 cursos de curta duração oferecidos por instituições de ensino superior públicas e 402 cursos facultados por entidades formadoras ou CFAE).

As análises realizadas quantificaram as unidades, conteúdos curriculares ou cursos de formação contínua relativos às categorias, por nós definidas, no quadro da *Inclusão escolar ou escola/ educação inclusivas; Necessidades educativas especiais<sup>6</sup> ou específicas/ educação especial; Diferenciação curricular e pedagógica* ou *Problemáticas específicas*.

## 2. Resultados

### 2.1. Licenciatura em Educação Básica: génese da formação docente de 2ºCEB

Em Portugal, que estudos realizam os futuros professores de 2º Ciclo de Ensino Básico (CEB)?

Ao iniciarmos a nossa pesquisa, percebemos que é a obtenção de uma Licenciatura em Educação Básica (LEB) que inicia o processo de habilitação para a docência no 2º CEB. Este curso origina um grau académico (licenciado) e existe em estabelecimentos de ensino superior públicos e privados.

A nossa análise fixou-se somente nos cursos oferecidos por estabelecimentos públicos, e incorporou os dois tipos de instituições de ensino superior existentes em Portugal: institutos politécnicos (IP) e universidades<sup>7</sup>.

Os 30 estabelecimentos públicos de ensino superior portugueses oferecem 20 licenciaturas dirigidas à formação de professores do 2.ºCEB, o que nos permite sustentar que cerca de 67% das instituições consultadas oferecem esse ciclo de formação inicial (Gráfico1).

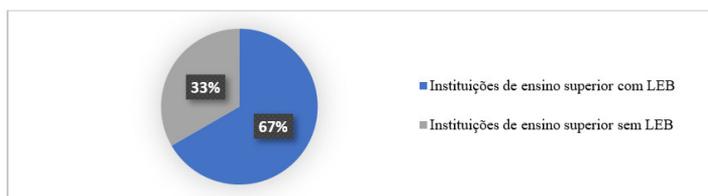


Gráfico 1

Percentagem de Licenciaturas em Educação Básica no ensino superior público português

Fonte: Elaboração própria.

Também observámos que as LEB estão presentes quer em institutos politécnicos (IP) quer em universidades. Das 20 LEB identificadas, 14 são oferecidas por IP, e as outras 6, por universidades. Encontrámos, assim, uma clara assimetria na distribuição das LEB, com uma proporção de 70% em IP e 30% em universidades. Essa amplitude respeita a lei portuguesa (Decreto-Lei nº65/ 2018, de 16 de agosto), que justifica diferentes missões desses dois tipos de instituições.

Também observámos que todo o território português está acautelado, ou seja, esta licenciatura existe em todas as regiões, destacando-se a sua oferta na zona norte.

### ***2.1.1. Conteúdos curriculares das Licenciaturas em Educação Básica, relacionados com a educação especial ou gestão de diversidades***

Os conteúdos curriculares (CC) relativos à inclusão escolar, às necessidades educativas especiais, educação especial, problemáticas específicas ou gestão de diversidades encontram-se repartidos de forma variável nas LEB analisadas. Com efeito, notámos que 17 planos de estudos em 20 propõem CC em alguma destas áreas, o que representa 85% de planos com CC (Gráfico 2).

Esses 17 planos de estudos apresentam 21 conteúdos curriculares. Também descobrimos que a região norte era a que oferecia mais conteúdos curriculares (7 CC) e que o arquipélago da Madeira oferecia 3 CC; o que era notável, uma vez que existia apenas uma LEB (Inês, 2021).

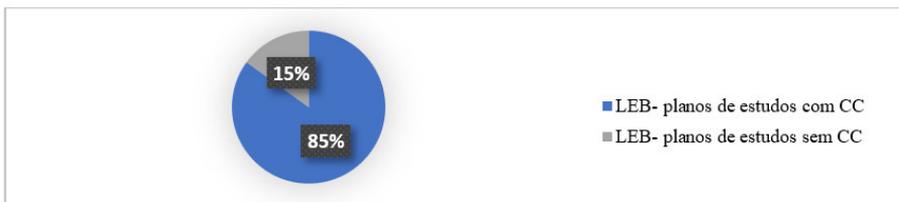


Gráfico 2  
Percentagem de conteúdos curriculares nas Licenciaturas em Educação Básica  
Fonte: Elaboração própria.

### ***2.2. Formação inicial complementar: mestrados profissionalizantes***

Na sequência da publicação da *Declaração de Bolonha* (1999)<sup>8</sup>, a revisão legislativa portuguesa ditou a obrigação de completar a LEB com um mestrado profissionalizante (MP) em ensino de 2º CEB (Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 22 de fevereiro). As instituições de ensino superior expandiram, em consequência, as suas ofertas formativas para atender a este imperativo.

A nossa análise revela um total de 60 MP, o triplo das LEB, distribuídos entre as 24 instituições (de 28) que apresentam uma LEB (condição essencial para a profissão de professor de 2ºCEB), ou seja, 86% das instituições consultadas fornecem este ciclo de estudos complementar (Gráfico 3).



Gráfico 3  
Percentagem de mestrados profissionalizantes no ensino superior público português  
Fonte: Elaboração própria.

Nos 14 IP consultados, encontramos 42 mestrados, isto é, 70% do total de cursos encontrados. As universidades apresentam um resultado dissonante: 18 mestrados - 30%.

Os MP que mencionamos abrangem todo o território português, bem como o arquipélago da Madeira. O arquipélago dos Açores não possui esta oferta formativa.

### 2.2.1. Conteúdos curriculares dos mestrados profissionalizantes, relacionados com a educação especial ou gestão de diversidades

Identificámos 36 dos 60 planos de estudos que oferecem conteúdos curriculares nos domínios do nosso foco (60%) (Gráfico 4). Essa percentagem destaca que as recomendações de documentos oficiais, nomeadamente, *The Salamanca Statement on Principles, Policy, Practise in Special Needs Education* (1994)<sup>9</sup> e *World Education Forum- The Dakar Framework for Action- Education for All: Meeting our Collective Commitments* (2000)<sup>10</sup> ainda não foram totalmente implementadas.



Gráfico 4  
Percentagem de conteúdos curriculares nos mestrados profissionalizantes  
Fonte: Elaboração própria.

Esses 36 planos de estudo oferecem 47 conteúdos curriculares orientados para a atenção às diversidades, a inclusão ou o atendimento a alunos com necessidades especiais.

A nossa pesquisa também descobriu que a região norte era a que nos mostrava o maior número de conteúdos curriculares (24 CC) (Inês, 2021).

### 2.3. Formação contínua para docentes de 2º CEB

Examinámos os planos de formação contínua em estabelecimentos de ensino superior, bem como em centros de formação de associações de escolas (CFAE)/ entidades de formação (arquipélagos), porque são estes os estabelecimentos de referência em Portugal, no que diz respeito à formação contínua de professores.

### 2.3.1. Formação contínua no ensino superior

A nossa atenção focou-se nas formações contínuas (FC) de curta duração, destinadas a professores de 2º CEB, e associadas a temas do nosso interesse particular. Estas formações *não* conduzem a um grau universitário, mas são tidas em consideração na progressão da carreira dos professores (Decreto-Lei nº 139-A / 90, de 28 de abril e Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho).

A análise a instituições de ensino superior revela um total de 9 cursos de formação, distribuídos por 6 instituições em 30, ou seja, apenas 20% das instituições de ensino superior apresentam esta oferta (Gráfico 5).

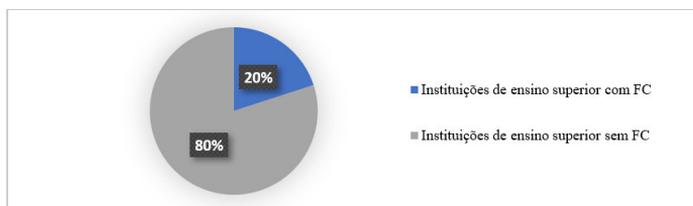


Gráfico 5  
Percentagem de formações contínuas para professores de 2ºCEB  
no ensino superior público português  
Fonte: Elaboração própria.

Estas FC *não cobrem* todo o território nacional, pois as regiões sul e da Madeira não as oferecem. As instituições gizaram 2 regiões continentais: centro e norte, e 1 região autónoma: Açores (Inês, 2021).

Os dados sugerem uma oferta nacional frágil que nos permite sustentar que as diretrizes legais para a formação contínua nestas instituições ainda não foram assimiladas e que carecem, em nossa opinião, de melhor definição e disseminação.

### 2.3.2. Formação contínua nos Centros de Formação de Associações de Escolas e entidades de formação

No continente português, são os *Centros de Formação de Associações de Escolas* (CFAE)<sup>11</sup> os responsáveis pela formação contínua dos professores do 2ºCEB. Nos arquipélagos, essa função recai sobre entidades de formação<sup>12</sup>.

Encontramos 116 unidades de formação em território nacional. Entre eles, 75 oferecem formação contínua, o que significa que 65% têm oferta no âmbito educação especial ou da gestão de diversidades (Gráfico 6).

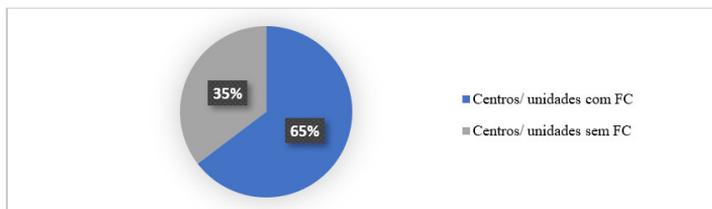


Gráfico 6  
Percentagem de formações contínuas para docentes de 2º CEB  
nos CFAE e nas entidades de formação  
Fonte: Elaboração própria.

As regiões norte e Lisboa e Vale do Tejo são aquelas que ilustram o maior número de centros, o maior número de centros com FC nas áreas em análise e o maior número de formações. As regiões autónomas também estão cobertas (Inês, 2021).

Os CFAE oferecem 343 formações contínuas (cerca de 85%). Nos arquipélagos, identificamos 59 formações, isto é, 15% da oferta nacional (*Ibidem*).

#### ***2.4. Tendências emergentes dos planos de estudos e dos planos de formação contínua***

Após concluir a consulta, no contexto nacional português, a todos os planos de estudos e planos de formação contínua, categorizámos os conteúdos curriculares (CC) e as ações de formação contínua, a fim de vislumbrar tendências emergentes, no que se refere ao que os professores efetivamente estudam nos cursos de formação inicial ou contínua.

Essa categorização baseou-se em informações disponíveis nas páginas digitais das instituições de ensino superior ou de entidades de formação contínua.

A categorização dos CC mostrou-se, por vezes, difícil devido à sua contiguidade e interdependência. Apesar desta dificuldade, definimos quatro categorias possíveis, sabendo que não são únicas. Assim, recordando os princípios do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro<sup>13</sup>, ainda em vigor na época de nossa pesquisa, traçámos as seguintes categorias, a partir das quais orientámos a nossa distribuição, e que levou à criação da Tabela 8 (planos de estudos) e Tabela 9 (planos de formação contínua):

- 1) Inclusão escolar ou escola/ educação inclusivas;
- 2) Necessidades educativas especiais ou específicas/ educação especial;
- 3) Diferenciação curricular e pedagógica;
- 4) Problemáticas específicas.

Tabela 1  
Número de conteúdos curriculares nos planos de estudos (Formação Inicial)

Tendências emergentes nos planos de estudos de formação inicial de professores de 2ºCEB (LEB e MP) - 68 conteúdos curriculares (CC)			
Categoria	Licenciatura em Educação Básica (LEB)	Mestrado profissionalizante (MP)	Total
1) Inclusão escolar ou escola/ educação inclusivas	5	2	7
2) Necessidades educativas especiais ou específicas/ educação especial	12	20	32
3) Diferenciação curricular e pedagógica	2	14	16
4) Problemáticas específicas	2	11	13
	21	47	68

Fonte: Elaboração própria.

#### ***Categoria 1- Inclusão escolar ou escola/ educação inclusivas***

Observamos que estes conteúdos curriculares se destacam nas LEB, dobrando o número encontrado nos MP. É a única categoria que está mais evidenciada nas LEB do que nos MP.

#### ***Categoria 2 - Necessidades educativas especiais ou específicas/ educação especial***

Ao inverso da dimensão anterior, esta categoria realça-se nos MP, corporizando a categoria com maior expressão.

#### ***Categoria 3- Diferenciação curricular e pedagógica***

Esta categoria também se evidencia fortemente nos MP, representando sete vezes o número de CC encontrados nas LEB.

#### ***Categoria 4- Problemáticas específicas***

Esta categoria também se confirma claramente nos MP, quintuplicando o número de CC identificados nas LEB.

Quanto à formação de base (LEB) e complementar (MP), a Tabela 1 mostra que os temas relacionados com necessidades educativas especiais ou específicas / educação especial se destacam claramente em relação às demais categorias. Representam quase o quádruplo da categoria Inclusão escolar ou educação inclusiva e mais do dobro

da categoria *Problemáticas específicas*. Esta categoria é, portanto, a mais investida, representando 47% de todo os conteúdos curriculares analisados dentro das temáticas em apreço - 32 CC em 68 (Gráfico 7).

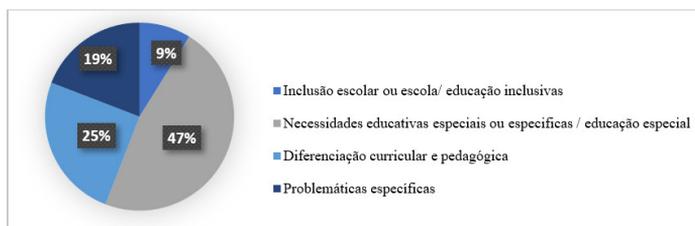


Gráfico 7  
 Percentagem de conteúdos curriculares por categoria  
 Fonte: Elaboração própria.

Em resumo, podemos dizer que as categorias estão representadas nos planos de estudos em proporção variável, com ênfase, como vimos, para a Categoria 2- *Necessidades educativas especiais ou específicas / educação especial*, e com claro predomínio da presença de conteúdos curriculares nos mestrados profissionalizantes. Apresentamos, agora, resultados alusivos à formação contínua (Tabela 2).

Tabela 2  
 Número de ações de formação nos planos de formação (Formação Contínua)

Tendências emergentes nos planos de formação contínua de professores de 2ºCEB-411 formações contínuas			
Categoria	Ensino Superior	CFAE/ entidades de formação	Total
1) Inclusão escolar ou escola/ educação inclusivas	1	53	54
2) Necessidades educativas especiais ou específicas/ educação especial	1	131	132
3) Diferenciação curricular e pedagógica	0	51	51
4) Problemáticas específicas	7	167	174
	9	402	411

**Categoria 1- *Inclusão escolar ou escola/ educação inclusivas***

Existe uma única formação no ensino superior. A sua representação torna-se expressiva nos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)/ entidades de formação.

### ***Categoria 2 - Necessidades educativas especiais ou específicas/ educação especial***

Também aqui, apenas existe uma única formação no ensino superior. Esta categoria representa a segunda mais investida.

### ***Categoria 3- Diferenciação curricular e pedagógica***

Não existem formações no ensino superior. Nos CFAE/ entidades de formação, o número de formações aproxima-se do revelado na categoria 1.

### ***Categoria 4- Problemáticas específicas***

Esta categoria é, como dissemos, a mais favorecida, triplicando as categorias 1 e 3. É também nesta categoria que encontramos o maior número de formações no ensino superior.

A Tabela 2 mostra que a formação contínua favorece o estudo de Problemáticas específicas. Esses temas ultrapassam claramente as outras categorias, especialmente a da Inclusão escolar ou escola/ educação inclusivas e a da Diferenciação curricular e pedagógica. De facto, representa mais do triplo de cada uma dessas categorias. Esta categoria é, portanto, a mais representada, assumindo 42% de toda a formação contínua (174 formações em 411) - Gráfico 8.

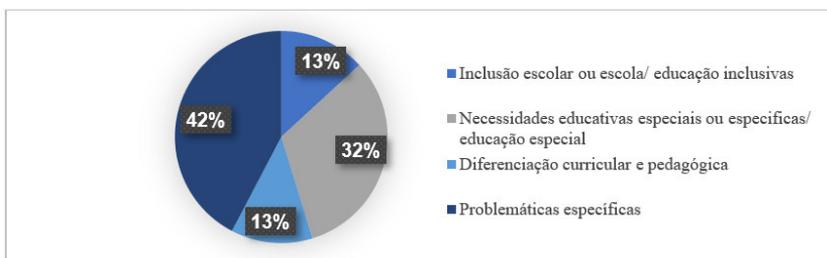


Gráfico 8  
Percentagem de formações contínuas por categoria  
Fonte: Elaboração própria.

Concluindo, observámos que, nas LEB e nos MP, sobressaem os temas relacionados com as Necessidades educativas especiais ou específicas/ educação especial. A formação contínua, por sua vez, destaca as Problemáticas específicas. A formação docente de 2º CEB revela-se, portanto, complementar.

Reconhecemos, porém, um profundo desequilíbrio entre a formação contínua fornecida no ensino superior, quase residual (9 em 411, ou 2%), e a dada pelos centros de formação (402 em 411- 98%). Esta situação permite-nos dizer que as unidades

de formação atendem aos requisitos da regulamentação portuguesa, que consagra os CFAE como entidades de referência na formação contínua docente (Decreto-Lei nº 127/2015, de 7 de julho). Com efeito, é realmente nos CFAE e nas entidades de formação das regiões autónomas que a formação contínua se torna distintamente perceptível.

### 2.5. Dinâmica dos planos de estudos e dos planos de formação contínua

A partir dos dados obtidos durante a nossa pesquisa, notamos que os planos de estudos são recentes. De facto, os atuais planos de formação inicial foram criados principalmente nos últimos anos. Também verificamos que as revisões desses planos aumentaram durante a última década. As alterações / revisões sucessivas ao mesmo plano de estudos têm efetivamente sido mais frequentes desde 2010 (Tabela 3).

Tabela 3  
Criação e revisão aos planos de estudos para a formação inicial de professores de 2ºCEB

	Licenciaturas em Educação Básica (LEB)	Mestrados profissionalizantes (MP)	
Criação dos planos de estudos			Total
1995-1999			
2000-2004			
2005-2009	5	7	12
2010-2017	14	52	66
Revisão aos planos de estudos			Total
1995-1999			
2000-2004			
2005-2009		1	1
2010-2017	5	8	13

Fonte: Elaboração própria.

Em relação às atividades de formação contínua no quadro das nossas temáticas, notamos que, como no caso dos planos de formação inicial, estes também são recentes e tornam-se mais expressivos a partir da atualização do quadro jurídico sobre qualificação profissional em 2014 (Tabela 4).

Tabela 4  
Número de formações contínuas por região

Região	Até 2009	2010- 2014	2015- atualidade
Norte		44	66
Centro	10	41	55
Lisboa e Vale do Tejo		44	62
Alentejo	1	20	7
Algarve		14	9
Açores	2	16	21
Madeira			40
Total	13	179	260

Fonte: Elaboração própria.

A inserção de formações consolidou-se verdadeiramente a partir de 2010, contrariando o que acontecia até 2009 (Gráfico 9). Esta situação espelha provavelmente reflexos na aposta da gestão de alunos com necessidades educativas especiais formalizada no Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro.

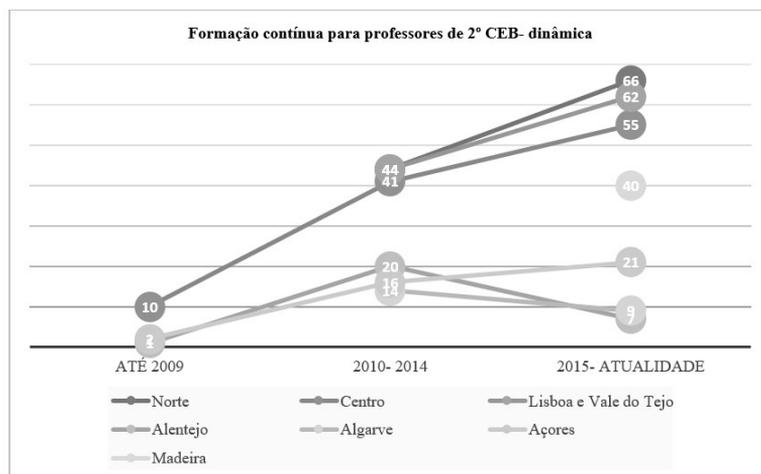


Gráfico 9  
Evolução do número de formações contínuas para professores de 2ºCEB  
Fonte: Elaboração própria.

Vemos no gráfico anterior uma linha ascendente em todas as zonas, exceto nas regiões do Alentejo e do Algarve, onde o maior número de formações se situa entre 2010/14.

### 3. Discussões e conclusões

Da análise a 30 instituições públicas portuguesas de ensino e a 80 planos de formação inicial (FI) de professores de 2ºCEB, percebemos que a Licenciatura em Educação Básica (LEB) consubstancia o início da habilitação para a docência nesse ciclo de ensino.

Encontrámos 20 LEB em todo o território português. Os planos de estudos tendem a apresentar conteúdos curriculares (CC) sobre os temas de nossa pesquisa. De facto, 85% dos planos oferecem pelo menos um conteúdo curricular nessas áreas (17 planos em 20).

Por imposição legal, um mestrado profissionalizante (MP) complementa obrigatoriamente a LEB. Identificámos 60 MP, que cobrem todo o território português, exceto os Açores. Encontrámos 47 conteúdos curriculares nos MP. Somente 60% dos planos tinham CC (36 planos em 60).

Nos Mestrados Profissionalizantes, a presença de planos de estudos com conteúdos curriculares nestas temáticas ainda é discreta, o que destaca uma preocupação óbvia: os futuros professores serão realmente capazes de promover uma educação inclusiva, se não estudaram os seus princípios e especificidades durante a formação académica inicial? Esta preocupação impõe-se especialmente quando percebemos que, em Portugal, a maioria dos professores obteve uma licenciatura pré-Bolonha, representando um grupo profissional fortemente envelhecido (OECD, 2019).

Em relação à formação contínua (FC), reconhecemos 411 ações de formação, divididas entre diversas instituições (ensino superior, CFAE e entidades das regiões autónomas). A oferta sobre os temas de nossos interesses está muito pouco consolidada no ensino superior.

Os CFAE são responsáveis pela formação contínua de professores. Representam, por excelência, as instituições que promovem a formação contínua de professores no país.

Identificámos 116 unidades de FC espalhadas por todo o território. No momento da recolha de dados, 65% das unidades possuíam formações com temas do nosso foco.

Finalmente, verificamos que a formação inicial afirma os seus conteúdos curriculares no quadro das Necessidades educativas especiais (NEE) e educação especial. Já a formação contínua aposta mais em Problemáticas específicas, o que cria uma complementaridade vantajosa.

A Tabela 5 resume alguns dos dados apresentados neste artigo.

Tabela 5  
Formação inicial e contínua nos planos de estudos  
e de formação contínua para professores de 2ºCEB

Formação Inicial- PLANOS DE ESTUDOS- professores de 2º CEB		
Curso	LEB	MP
Número de planos	20	60
Região com mais planos	Norte	Norte
Número de conteúdos curriculares	21	47
Número de planos de estudos com CC	17	36
Percentagem de planos com CC	85%	60%
Dinâmica e tendências dos planos de FI	Planos de estudos recentes Revisões aos planos centradas nesta década. CC apostavam nas NEE e educação especial.	
Formação Contínua- PLANOS DE ESTUDOS- professores de 2º CEB		
Instituição	Ensino superior	Unidades de formação
Número de instituição	30	116
Número de instituições com formação contínua (FC)	6	75
Percentagem de instituições com FC	20%	65%
Número de formações	9	402
Dinâmica e tendências dos planos de FC	Planos de formação recentes. Revisões aos planos centradas nesta década. Formações incidiam nas Problemáticas específicas.	

Fonte: Elaboração própria

Para concluir, parece-nos que, embora a formação inicial ou contínua incorpore uma oferta assinalável de cursos, a presença de conteúdos curriculares no âmbito dos temas do nosso interesse deve continuar a afirmar-se, dando cumprimento a recomendações da A3ES<sup>14</sup>, para contribuir para desenvolvimento de uma Educação de qualidade - ODS 4 (UNESCO, 2016)<sup>15</sup>. De facto, como enfatizámos, os planos de estudos ainda não incorporaram ou generalizaram totalmente as recomendações reiteradas nessa direção (UNESCO, 2017), uma vez que 15% dos planos das LEB e 40% dos de MP não ofereciam ainda qualquer conteúdo curricular nas áreas de educação especial ou da gestão de diversidades. A taxa de planos de MP com conteúdos curriculares é pouco expressiva. Esta situação pode ser explicada pelo facto de esses estudos

serem posteriores à conclusão da LEB, o que nos permite sustentar que uma parte significativa dos futuros professores, ao chegarem ao mestrado, já poderão ter tido um primeiro contato com conteúdos curriculares (na LEB).

Os planos de estudos e de formação contínua são recentes. As suas definições reportam-se a esta década, assim como as suas revisões (sucessivas), que tendem a introduzir conteúdos curriculares nestas áreas nos cursos em que ainda não existiam.

Para concluir, o nosso estudo ao atual panorama português, em termos de conteúdos curriculares / formações contínuas, revelou duas necessidades:

- por um lado, a de complementar os planos de estudos que ainda não introduziram conteúdos curriculares/ expandir o número e a variedade de conteúdos nos planos onde eles já existem, de modo a permitir o aprofundamento de questões relativas à inclusão de todas as crianças, nomeadamente daquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem;
- por outro lado, a de reforçar os planos de formação que ainda não inseriram ações formativas nos domínios em análise.

Pareceu-nos, finalmente, que seria desejável repensar a formação contínua no âmbito da gestão curricular e pedagógica de diversidades, uma vez que a frequência da mesma não é necessariamente obrigatória. Esta preocupação decorre da convicção de que existe uma correlação inegável entre os três eixos- formação docente, inclusão escolar e equidade. Ora, não podemos ignorar que a formação docente constitui, sem dúvida, uma estratégia para potenciar a inclusão e a equidade (Seabra, 2017), pelo que a qualidade da sua interseção é profundamente importante.

#### Notas

<sup>1</sup> Fundação para a Ciência e a Tecnologia

<sup>2</sup> Neste ciclo de ensino, os alunos têm entre 10 e 12 anos, em média.

<sup>3</sup> [www.dre.pt](http://www.dre.pt)

<sup>4</sup> <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>

<sup>5</sup> [www.legislacaoportuguesa.com](http://www.legislacaoportuguesa.com)

<sup>6</sup> Designação em uso no momento da recolha de dados.

<sup>7</sup> Ambas as instituições são de ensino superior, mas visam missões distintas: os institutos polytécnicos apostam na “aquisição pelo estudante de uma especialização de natureza profissional” (Decreto-Lei nº 65/ 2018, de 16 de agosto, Artº 18º), enquanto as universidades incidem mais na vertente de investigação e inovação (Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março).

<sup>8</sup> Documento assinado por 29 países e que definiu o Espaço Europeu de Ensino Superior.

<sup>9</sup> [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

<sup>10</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

<sup>11</sup> Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro.

<sup>12</sup> Açores - Decreto Legislativo Regional nº21/2007 / A, de 30 de agosto, e Decreto Legislativo Regional 25/2015 / A, de 17 de dezembro Madeira - Decreto Regulamentar Regional nº 7/2016 / M, 5 de fevereiro.

<sup>13</sup> Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro, Diário da República, 1ª série, nº 4.

<sup>14</sup> A3ES- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior- Agência, em Portugal, que tem por missão, segundo os seus próprios propósitos, a de garantir a qualidade do ensino superior (<http://www.a3es.pt/>).

<sup>15</sup> A UNESCO definiu, em 2016, 17 objetivos. De entre eles, o 4º focava a educação (Educação de Qualidade).

## Referências

- Abellán, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043- 1060.
- Alarcão, I. (Org.) (2013). *Formação reflexiva de professores- estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Correia, L. M., & Martins, A. (2006). *Dificuldades de Aprendizagem: o que são? Como entendê-las?*. Porto Editora.
- Christo, S., & Lunardi-mendes, G. (2019). Ensino colaborativo/ coensino/ bidocência para a educação inclusiva. *Instrumento*, 21(1), 33-44.
- Hernández, F., & Ventura, M. (2017). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Penso Editora.
- Inês, H. (2021). *A Formação Inicial e Contínua de Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico e a Gestão Curricular pelos Professores do Ensino Regular do Atendimento a Alunos com Dificuldades de Aprendizagem ou Incapacidades*. Tese de Doutoramento. Braga, Universidade do Minho.
- Leite, C., & Leal, A (2017). Políticas da formação inicial de professores, em Portugal, decorrentes de Bolonha: posições da comunidade científica. *Interritórios- Revista de Educação*, 3(4), 5-30.
- López, A. (2020). Formación del profesorado y profesionalidad docente. Currículum, pertinência y experiencias. *Revista Lusófona de Educação*, 50(50), 45-49. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle50.03
- Marcos, J., Sánchez, R. & Rodríguez, M. (2019). La construcción de conocimiento pedagógico de los profesores en formación durante el prácticum. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(27), 1-13.
- Nunes, J., Almeida, G. & Rocha, G. (2014). Formando Professores para uma escola inclusiva: os projetos pedagógicos curriculares dos cursos de licenciatura em pedagogia das IES públicas localizadas em Belém-Pa em análise. *Revista Eletrônica Marupiíra*, 1(1), 75-90.
- OECD. (2019) *Education at a glance. OECD Indicators*, 2019. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Oliveira, A., & Leite, L. (2007). Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(57), 511-524.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52-57.
- Seabra, F. (2017). Equidade e Inclusão: Sentidos e aproximações. In: J. A. Pacheco, G. Lunardi Mendes, F. Seabra & I. C. Viana (Orgs.), *Currículo, inclusão e educação escolar* (763-781). Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Tardif, M. (2018). *Saberes docentes e formação profissional* (17ª ed.). Editora Vozes.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa- como ensinar*. Artmed.
- Zeichner, K. (2018). *The struggle for the soul of teacher education*. Routledge.

## Legislação

Decreto-Lei nº 139-A/ 90, de 28 de abril, *Diário da República*, 1ª série, nº 98. Aprovou o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 22 de fevereiro, *Diário da República*, 1ª série, nº 38. Aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 75/ 2010, de 23 de junho, *Diário da República*, 1ª série, nº 120. Alterou o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, *Diário da República*, 1ª série, nº 130. Aprovou as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas.

Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho, *Diário da República*, 1ª série, nº 129. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei nº 65/ 2018, de 16 de agosto, *Diário da República*, 1ª série, nº 157. Altera o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.

### Helena Inês

LE@D, Universidade Aberta, Portugal  
Email: helena.ines@uab.pt ORCID: 0000-0001-7012-0735

### Filipa Seabra

LE@D, Universidade Aberta, Portugal  
Email: Filipa.Seabra@uab.pt ORCID : 0000-0003-1690-9502

### José Augusto Pacheco

CIEd, Instituto de Educação  
da Universidade do Minho, Portugal.  
Email: jpacheco@ie.uminho.pt Orcid : 0000-0003-4623-6898

### Correspondência

Helena Inês  
Email : helena.ines@uab.pt  
Escola Básica de Bucelas,  
Largo João Raymundo Alves n.º 5, 2670-655 Bucelas

Data de submissão: Abril 2021

Data de avaliação: Maio 2021

Data de publicação: Outubro 2021