

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1.º CEB PARA ATUAR EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

Alexandra Frias

xana_frias@hotmail.com

Departamento de Educação da Câmara Municipal de Oeiras

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da
Universidade de Lisboa

Teresa Leite

teresal@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da
Universidade de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.101>

Enquadramento do problema

Este estudo apresentado no âmbito do Doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Professores, nasceu de dificuldades e preocupações reais e concretas relativamente à Educação Inclusiva, vivenciadas e partilhadas entre pares, discutidas e refletidas em diferentes situações profissionais e académicas e fundamentadas por diversos autores e em diversos estudos.

Nos resultados portugueses do estudo TALIS: *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* (OCDE, 2019), o desenvolvimento de competências no âmbito da inclusão e ensino de alunos com necessidades educativas especiais teve uma expressividade particularmente elevada nas necessidades de formação. Com efeito, a resposta educativa a alunos com necessidades especiais é o tópico de desenvolvimento profissional com maior percentagem de professores a referir, de modo expressivo, uma alta carência na abordagem ao tema - 27% em Portu-

gal, contra 22% em toda a OCDE. (OCDE, 2019, p.4)

Também o compromisso da *Declaração de Incheon e do Marco de Ação da Educação 2030 rumo a uma educação de qualidade inclusiva, equitativa para todos* (UNESCO, 2015), refere a necessidade de implementar, urgentemente, uma agenda renovada, com carácter holístico, desafiador e ambicioso, que não deixe ninguém para trás. A estes desafios globais, conjugados com as necessidades e indicadores nacionais, Portugal respondeu com um conjunto de políticas públicas de educação que se traduziram num quadro normativo congruente, convergente e interdependente, onde se inclui o Perfil dos Alunos, a Autonomia e Flexibilização Curricular, as Aprendizagens Essenciais, a Estratégia Nacional de Educação Para a Cidadania, e o novo regime de Educação Inclusiva.

No que respeita a este último, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Assim, e em articulação e complementaridade com os contributos e princípios orientadores do Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular, Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e Plano Nacional de Promoção e Sucesso Educativo, urge que as nossas escolas se agitem, se reconstruam, se desafiem. Avançamos para uma abordagem multinível de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, desafiando as escolas a (re)pensar a sua atuação, num desenho universal para a aprendizagem, convocando todos: professores, técnicos, assistentes operacionais, famílias e outros, cooperativamente, a encarar a diversidade como uma oportunidade de construção compreensiva e integral de cada um dos seus alunos.

Já antes da publicação destes normativos, era preconizada esta equidade no acesso e sucesso educativos; no entanto, não se conseguia enquadrar todos os alunos que apresentavam dificuldades no seu processo de aprendizagem, porque a lógica de resposta apenas servia alguns, rigidamente tipificados e categorizados.

As inquietações trazidas à discussão educativa conduziram, inevitavelmente, às questões relacionadas com o professor e a sua formação (inicial e contínua). Consideramos que a formação inicial de professores “é um importante período na socialização dos sujeitos, no qual a criticidade inerente ao processo de construção do conhecimento profissional – nos domínios do conhecimento, da essência e da ação – se deverá assumir como eixo central na construção da sua profissionalidade docente” (Gonçalves, 2015, p.304). A ação educativa dos futuros professores em ambientes cada vez mais complexos e desafiantes requer a mobilização de saberes não só especializados, mas também muito abrangentes.

Sabemos, também, que precisamos de professores que compreendam que inclusão é a responsabilidade de perceber e conhecer os seres humanos por detrás dos alunos, independentemente das suas características e do seu ponto de partida. É exigir, de acordo com os respetivos perfis, aquelas competências que sabemos que podem adquirir, nunca nivelando por baixo, por respeito e dignidade. É essencial que o professor não sinta medo de rótulos ou diagnósticos e encare todos os alunos como mais um desafio.

Deste modo, quando pensamos na formação de um profissional que corresponda a este desafio, é determinante que esta assente “numa preparação científica, técnica e pedagógica, baseada na investigação e indagação, centrada na aquisição de competências para mobilizar conhecimentos em contexto (seja este organizacional ou contextual), bem como em atitudes e capacidades para a análise de cada situação específica” (Mesquita, 2015, p.297), acrescentando a autora que esta “deve ainda centrar-se na construção da autonomia, partindo de uma perspetiva reflexiva, e não como um mero técnico aplicador de práticas institucionalizadas” (Mesquita, 2015, p.297).

Efetivamente, um professor tem de saber enfrentar situações problemáticas, transmitir valores e atitudes, ser capaz de estabelecer relações sociais e interpessoais e saber comprometer-se com o processo de aprendizagem do aluno, respeitando as suas características, ritmos e, sempre numa perspetiva de formação ao longo da vida, utilizar a reflexão como ferramenta para procurar resposta às suas dificuldades/lacunas, bem como para responder às exigências com as quais se depara. Como estratégias na operacionalização da meta referente aos professores, a Unesco (2016) aponta a importância de “rever, analisar e melhorar a qualidade da formação de professores (inicial e continuada) e oferecer a todos os professores uma educação inicial de qualidade, além de desenvolvimento profissional e apoio contínuos” (Unesco, 2016, p.25).

Urge, também, que a escola aceite definitivamente que é o seu papel incluir todos os alunos garantindo que estes realizam aprendizagens e adquirem competências, para além das conceções de socialização e integração. Uma formação em que se aborde a inclusão dos alunos com NEE numa disciplina específica, desligada de outras componentes do curso como a iniciação à prática profissional, contribui para sedimentar a ideia que estes alunos são uma exceção e que a sua escolarização deverá ser assegurada em condições excecionais.

No entanto, em Portugal não têm sido desenvolvidos muitos estudos sobre formação de professores para a inclusão. No Relatório “Investigação em Educação Especial 1985-2015” (Morato, 2015), realizado a partir dos dados recolhidos em 18 instituições do ensino superior, é possível verificar que 45,5% das teses e dissertações analisadas inci-

diam sobre o tema Inclusão e 43,1% sobre o tema genérico Necessidades Educativas Especiais, mas apenas 11,9% se debruçavam sobre o tema Formação de Professores, o qual abrangia a formação de professores para a inclusão mas também a formação de professores para a Educação Especial.

Se a formação para a inclusão requer outros modelos de formação e outras formas de organização dos planos de estudo, é necessário que se desenvolvam estudos de investigação nesta área que incidam sobre a realidade nacional. Neste sentido, partindo desta problemática e com o intuito de procurar contribuir para que o princípio da Inclusão vá além da retórica, centrámo-nos nas questões da formação inicial, tendo surgido a seguinte questão de partida para este trabalho de investigação:

Que formação inicial de professores para a intervenção em contextos educativos inclusivos?

Em termos teóricos este estudo aborda o conceito de inclusão, bem como os princípios que subjazem às diferentes conceções, o conhecimento profissional dos professores para a inclusão e as práticas inclusivas. Aborda também a formação de professores, centrando-se na formação para a atuação em contextos inclusivos, procurando conhecer a realidade internacional e apreender globalmente a orientação do sistema português. Perante os objetivos que nos propusemos a atingir, considerámos ainda necessário contextualizar e fundamentar, por um lado, as conceções inerentes à inclusão e às práticas inclusivas e, por outro, compreender como é que vêm sendo abordadas estas questões no domínio da formação de professores.

Opções metodológicas

Realizou-se este estudo através de processos inferenciais e indutivos, enquadrados no paradigma interpretativo, flexibilizando e adaptando a investigação às questões de partida do mesmo. Para o efeito, foi realizado um estudo de caso, analisando detalhadamente a situação numa instituição formadora que se disponibilizou para a prossecução deste trabalho investigativo, confrontando as perspetivas dos diferentes atores e compreendendo holisticamente o “caso”, na sua unicidade.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a doze professores de 1.º CEB recém-formados, bem como a oito formadores de professores e foram dinamizados grupos focais com doze estudantes no último ano de formação.

Relativamente aos professores recém-formados, uma amostra por

conveniência, o único critério de seleção foi o de terem entre 1 a 5 anos de serviço e terem sido formados pela instituição formadora selecionada.

No que respeita aos formadores de professores, foi selecionada uma amostra não aleatória e criterial, uma vez que procurámos entrevistar formadores de quase todas as componentes formativas (educacional geral, didáticas específicas, prática educativa supervisionada), excluindo, portanto, os formadores das áreas de docência. Em relação a estes participantes, optou-se pela entrevista semiestruturada dado o carácter flexível do guião e a liberdade e profundidade de respostas.

Os grupos focais procuraram apreender a realidade através das interações grupais, promovendo o diálogo e a reflexão em grupo, recolhendo perceções e opiniões dos formandos.

Apresentação e discussão dos resultados

No que respeita aos resultados, nomeadamente em termos de conceito de Educação Inclusiva, estudantes e professores recém-formados estão bem alinhados quanto aos princípios inerentes ao conceito, sendo que é verificável nos discursos dos formadores que a abordagem à temática da diversidade/heterogeneidade está presente ao longo de toda a formação, bem como a abordagem à diferenciação pedagógica e curricular, ainda que este último indicador não tenha sido verificado no discurso de todos os formadores. Com efeito, apesar de estudantes e professores recém-formados referirem estas abordagens nas suas entrevistas, verificam-se também alguns indicadores que indicam que, ao longo do curso, as perspetivas pedagógicas tendem a centrar-se sobre o ensino do aluno-padrão, nem sempre se preocupando em preparar para a atuação futura com grupos heterogêneos. Esta divergência na opinião quanto à preparação dos futuros professores para atuarem em contextos inclusivos, mostra que, embora a temática da diversidade e da necessária diferenciação pedagógica apareçam no discurso central dos docentes da escola de formação, não serão, assim, tão claramente explicitadas e trabalhadas durante o curso.

É interessante verificar que, ao nível dos desafios impostos pela Educação Inclusiva, os professores recém-formados conseguem enumerar uma vasta lista de desafios. Já os estudantes em formação enumeram, enquanto desafios da Educação Inclusiva, apenas o atendimento à heterogeneidade em sala de aula e a necessidade de pesquisa de informação relativa aos alunos com NEE. Este desfasamento entre a vasta lista apresentada pelos que já se encontram em exercício de funções

e a reduzida lista enunciada pelos estudantes em formação leva-nos a crer que os estudantes não estarão tão esclarecidos quanto à realidade vivida nas nossas escolas e inteirados sobre a complexidade de todo o processo. Consequentemente, podemos concluir que a instituição formadora parece não disponibilizar (in)formação suficientemente focada na realidade atual da nossa escola, no sentido de preparar os seus futuros professores para os desafios que irão encontrar num futuro muito próximo.

Para além disso, quando analisados os principais desafios com os quais os professores recém-formados se depararam, especialmente no que diz respeito à gestão das dinâmicas e da diversidade em contexto de sala de aula, gestão das emoções/ansiedades e estabelecimento de relações com as famílias, e ao compará-los com o que os entrevistados dizem sobre a abordagem da Educação Inclusiva nas diferentes componentes de formação, podemos concluir que estes desafios não se traduzem em nenhuma das práticas formativas referidas pelos formadores. Assim, os desafios reais encontrados em exercício de funções são, efetivamente, uma realidade nova e sobre a qual não parece ter havido o devido investimento na formação inicial.

Em termos de barreiras à Educação Inclusiva, surge ainda no discurso de estudantes e recém-formados algum ceticismo face à existência de uma verdadeira inclusão nas escolas. Apesar de sensibilizados para o tema, conforme veiculado no discurso dos formadores e corroborado pelos próprios estudantes e recém-formados, as dúvidas ainda não se encontram totalmente dissipadas e os futuros professores terminam a sua formação sem uma convicção plena de que a inclusão é possível e que, em exercício profissional, a operacionalização de práticas promotoras dessa mesma inclusão conduzirão o melhor possível ao sucesso educativo de todos os alunos. Estas dúvidas ainda existentes no discurso dos estudantes e recém-formados levam-nos a crer que, perante as inseguranças em exercício de funções, as suas certezas poderão oscilar e, fragilizados pelo processo de iniciação na carreira docente, conduzir a uma atitude derrotista e conformada perante a resposta à heterogeneidade.

Neste sentido, importa que a formação não se demita do importante papel de reflexão acerca dos processos de aprendizagem, das formas mais ativas de aprender e compreender novos conhecimentos, privilegiando formas de aprendizagem socialmente mediadas ou negociadas para atender às necessidades dos alunos, adaptando as abordagens de ensino tanto aos conteúdos de aprendizagem como às variáveis do contexto, designadamente as características e necessidades dos alunos.

Está patente no discurso de alguns formadores a importância da abordagem e sensibilização para práticas educativas inovadoras e

centradas no aluno, como sendo a “chave” para assegurar o desenvolvimento destas concepções de escola para todos; porém, apesar de alguns estudantes e recém-formados concordarem com esta ideia, ainda demonstram uma necessidade de intervenção muito específica para atuar com alunos com NEE, como verificado em alguns indicadores: “dificuldades na definição de estratégias e atividades para alunos com NEE”, “ausência de abordagem a diferentes problemáticas”, etc. Estes indicadores levam-nos a inferir que ainda há um número significativo de estudantes e recém-formados que considera que a abordagem pedagógica para “estes” alunos requer um entendimento aprofundado das características e das “receitas” que permitirão trabalhar as principais dificuldades e fazer emergir as potencialidades de determinadas deficiências. Importante salientar que, para os formadores da área das Didáticas, essa abordagem centrada no déficit e em intervenção específica, continua, também, a ser uma necessidade (se não mesmo uma inevitabilidade), em oposição à opinião dos formadores da PES e da área Educacional Geral que defendem exatamente o oposto, considerando que esta abordagem centrada na deficiência não traduz melhorias na operacionalização da inclusão, pelo contrário, uma vez que contribui para perpetuar o fosso existente entre os “alunos normais” e os “alunos com NEE”.

Estes resultados permitem-nos concluir que existe uma grande discrepância quanto aos princípios subjacentes à formação inicial para atuar em contexto inclusivo. Se, por um lado, um grupo de formadores defende uma abordagem mais clínica, os outros dois grupos defendem a resposta à heterogeneidade, essencialmente centrada na definição de práticas em contexto de sala de aula que possam promover essa resposta diferenciada. Estas diferentes visões podem comprometer o trabalho formativo desenvolvido, visto que não há uma abordagem uniforme, consistente e transversal a todas as componentes de formação. Autores como Forlin (2010) defendem que, na formação inicial, deve existir um cruzamento entre a abordagem das NEE e outras disciplinas, de forma a preparar melhor os professores para a realidade das turmas inclusivas. Esta autora explicita ainda que, enquanto as escolas de ensino superior

“estiverem organizadas em departamentos e áreas rigidamente separadas umas das outras e a educação especial constituir uma unidade curricular à parte, não existirá um entendimento comum de como é constituído um currículo inclusivo ou de quais as finalidades a alcançar” (Forlin, 2010, p.8).

Relativamente ao perfil do professor Inclusivo, quando comparados

os dados dos três grupos, é possível observar que, em termos de atitudes, conhecimentos e capacidades, há uma grande proximidade nas percepções dos inquiridos. Esta convergência nos discursos parece indicar que, no âmbito dos princípios inerentes à inclusão e ao perfil de um professor inclusivo, existe um conceito homogeneizado em que todos parecem estar conscientes do que é esperado do professor, aspeto revelador de uma boa intervenção por parte da instituição de formação na educação para os valores da equidade no acesso e sucesso na escola inclusiva.

No que respeita à Prática Educativa Supervisionada (PES), os estudantes e recém-formados reconhecem, indubitavelmente, a importância da imersão em contextos com boas práticas. É facilmente verificável que um grande número de inquiridos passou por contextos de estágio com práticas consideradas “pouco inclusivas”, porém, clarificam de modo veemente que as experiências nesses contextos também contribuíram para não replicarem essas mesmas práticas. Se em termos conceptuais se defende o atendimento à heterogeneidade e a operacionalização de práticas educativas inovadoras e centradas no aluno, não se justifica que os alunos não sejam imersos nessas realidades, uma vez que permitiriam relacionar as aprendizagens teóricas com uma prática de qualidade, aspeto determinante para o desenvolvimento profissional. Verificámos que, dos recém-formados e dos estudantes que experienciaram, quer em estágio, quer no seu próprio exercício profissional, práticas em contextos pedagógicos inovadores (metodologia Movimento da Escola Moderna, *HighScope*, etc.), a inclusão surge de modo natural e implícito nas práticas de intervenção.

No discurso de alguns estudantes e recém-formados está patente que os formadores das unidades curriculares de didáticas desenvolvem uma formação de qualidade neste âmbito, mas sempre muito desgarrada da resposta ao aluno com necessidades mais específicas, ou seja, as atividades são pensadas para um grande grupo/aluno-padrão sem se anteciparem dificuldades específicas que poderão surgir a alguns alunos, com e sem NEE, bem como os possíveis modos de resolução dessas mesmas dificuldades. No discurso dos formadores da componente didática, é claramente verificável que, de forma espontânea, reconhecem que efetivamente não abordam estes aspetos por não se sentirem preparados para o fazer. É perante esta fragmentação de temáticas por unidades curriculares separadas que surgem algumas propostas de maior transversalidade na abordagem deste tema, bem como um maior e efetivo trabalho de articulação entre os formadores das diferentes componentes de formação.

De salientar que, naturalmente, não se pressupõe que os professores das didáticas abordem uma intervenção específica para alunos com necessidades educativas específicas, mas sim que expliquem os pro-

cessos de aprendizagem da sua área disciplinar específica e as várias formas diferentes de ensinar o mesmo conteúdo. No fundo, fomentar práticas de ensino no sentido de reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem de todos os alunos (Desenho Universal da Aprendizagem), sendo que o futuro professor deverá considerar na sua intervenção três aspetos fundamentais: o que os alunos aprendem, como aprendem e porque aprendem, como defende Roldão (1999). Centrando a intervenção nestes três elementos-chave será possível proporcionar múltiplos modos de envolvimento, de modo a motivar os alunos para a aprendizagem; proporcionar múltiplos modos de ação e expressão, para que todos possam ter acesso à informação e conteúdo e proporcionar múltiplos modos de autodesenvolvimento, a fim de todos poderem expressar e demonstrar as suas aprendizagens (CAST, 2011).

No que respeita à área de docência, é observável no plano de estudos que, decorrente da legislação em vigor, há um grande investimento ao longo de toda a licenciatura e mestrado no desenvolvimento de conhecimentos nas áreas que os futuros professores lecionarão. Alguns formadores consideram que munem os seus alunos de boas bases científicas, enquanto outros não reconhecem taxativamente a importância deste domínio. Também no discurso de alguns recém-formados e estudantes é referido, como aspeto negativo, o demasiado investimento nos conteúdos das áreas de docência mas, ainda que sem muita expressividade, há também alguns professores recém-formados que reconhecem a importância destas bases científicas. Estes dados permitem-nos aferir que a duplicidade aqui verificada no discurso de todos os grupos inquiridos é reveladora das diferentes perspetivas existentes face às aprendizagens de cariz mais académico/científico. Consideramos que um maior equilíbrio no plano de estudos entre as diferentes componentes de formação poderia promover uma maior aceitação por parte de todos os intervenientes neste processo formativo.

De entre os aspetos positivos da formação inicial, é transversal no discurso dos três grupos inquiridos a consciência da necessidade de aprendizagem ao longo da vida, bem como o desenvolvimento da capacidade reflexiva. Efetivamente, é largamente referido por formadores, estudantes e recém-formados a importância do professor ser um profissional ativo e reflexivo na construção do seu conhecimento, capaz de identificar as suas necessidades de formação e procurar resposta para as colmatar. Consideramos que o facto de estar implícito ao longo de toda a formação, de modo claro e inequívoco, que a formação inicial é, apenas, o começo de um continuum formativo, dota os professores de uma importante competência de autoanálise, fomentadora de uma exigência e rigor profissional que permitirá, para alguns dos professores formados nesta instituição, um crescimento continuado, sustentado nas suas práticas e em prol dos seus alunos.

Relativamente à UC de NEE especificamente, é possível confirmar facilmente que os estudantes e os recém-formados estão descontentes com o tipo de abordagem realizada nesta UC e no modo como esta contribui para a sua preparação para atuar em contextos inclusivos. Consideram que as aprendizagens são insuficientes, e indiciam não concordar com a forma como esta UC se encontra inserida no Plano de Estudos quer em termos de carga horária, quer em termos de obrigatoriedade de frequência durante a licenciatura em Educação Básica. Também os formadores desta UC confirmam a impossibilidade de ter a carga horária necessária para preparar professores inclusivos, lamentando algumas dificuldades na articulação entre professores na instituição, bem como entre professores que lecionam a UC e algum ceticismo dos estudantes face à implementação de práticas inovadoras em sala de aula como promotoras da inclusão. Veem de forma positiva a junção da educação inclusiva e da diferenciação curricular na UC lecionada atualmente nos mestrados, apesar dos constrangimentos em termos de articulação docente. De certo modo, esta orientação vai ao encontro dos normativos 54/2018 e 55/2018 que promovem a educação inclusiva e a flexibilidade curricular, respetivamente, mas, ainda que o caminho traçado pareça ser consentâneo com as orientações atuais, os estudantes continuam a revelar descontentamento.

Quanto às práticas de formação desenvolvidas pelos formadores, bloco unicamente explorado no guião da entrevista aos formadores, parece-nos que a adequação e flexibilidade curricular, bem como a diferenciação pedagógica não são práticas vigentes nos processos formativos da instituição formadora. Alguns formadores consideram, inclusivamente, que não se verifica essa necessidade ou, ainda, que não é de todo possível fazê-lo pela inflexibilidade dos objetivos e conteúdos programáticos patentes nas Fichas das Unidades Curriculares (FUC). De entre os indicadores apurados assume-se com muito pouca expressividade o recurso a diferentes propostas/atividades para um mesmo conteúdo; a diferenciação atendendo às características pessoais dos estudantes e a procura de resposta aos interesses e necessidades dos mesmos, o que parece revelar que, na sua maioria, os formadores não operacionalizam nas suas práticas as estratégias flexíveis, diferenciadas e adaptadas às necessidades dos estudantes, como preconizam em termos teóricos. De modo mais expressivo, e conscientes da importância que as suas práticas formativas assumem, alguns formadores reconhecem a importância do isomorfismo nas futuras práticas profissionais dos professores e consideram que, ainda que de forma morosa, se assiste a uma melhoria nos processos de diversificação das formas de ensinar e preocupação com as diferenças individuais dos estudantes. No entanto, parece não existir uma reflexão/avaliação, por parte da equipa de formação, no sentido de compreender o papel determinante

que o formador assume enquanto modelo na construção do perfil do professor inclusivo. Ao promoverem o desenvolvimento de estudantes dotados de capacidade reflexiva, importa que também os formadores revelem essa competência, de forma a tornarem esse crescimento como algo fundamentado e sustentado nos modelos profissionais existentes na sua formação inicial. E, se os formadores não revelam preocupação com as diferentes necessidades de apoio de cada estudante, a defesa da diferenciação pedagógica no ensino básico e secundário fica pela abordagem teórica e os futuros professores terão muito mais dificuldade em colocá-la em prática, no seu exercício profissional.

Sugestões e recomendações

Quando solicitada aos formadores a apresentação de algumas sugestões para a formação inicial no âmbito do plano de estudos, obteve-se uma lista bastante vasta e de largo espectro, sendo que cada um dos indicadores apresenta uma ou duas UR no máximo, o que é revelador da pluralidade e diversidade de perspetivas existentes neste pequeno grupo de formadores. De entre as propostas, consideram alguns formadores a necessidade de um maior investimento em algumas áreas do saber; um conjunto de ofertas diversificadas para além dos contextos de aprendizagem tradicional, nomeadamente debates, colóquios, workshops, etc.; a criação de estruturas que permitam trabalhar questões relacionadas com o trabalho em equipa, gestão de conflitos, relação com as famílias, técnicas de resolução de problemas; aproximação de todo o corpo docente dos contextos de prática como forma de desenvolvimento de uma consciência autêntica da escola de hoje para que as práticas formativas se coadunem com os contextos reais; promover momentos que permitam uma formação mais pausada e reflexiva para que se possam melhor acomodar os saberes; o investimento numa formação holística, potenciadora de um perfil de professor mais completo e, ainda, uma maior e melhor interdisciplinaridade entre todas as áreas de formação.

Ainda que as opiniões expressas nesta listagem sejam diferentes entre si, parecem, na sua maioria, relevantes para a melhoria da formação em geral e, mais especificamente, da formação para a atuação em contextos inclusivos. Contudo, os formadores parecem também reféns de um plano de estudos difícil de (des)construir, de perspetivas redutoras e persistentes face à inclusão e resistentes à mudança, decorrentes quer de pressões entre componentes de formação, quer de sérias dificuldades em estabelecer o trabalho cooperativo e colaborativo. Como

refere Forlin (2010), a formação de professores para a inclusão requer uma abordagem aberta e colaborativa, exigindo um verdadeiro diálogo sobre a forma como cada UC pode contribuir para um ensino inclusivo, ajudando a superar desvantagens prévias dos alunos e criando oportunidades de aprendizagem para todos.

Em virtude das exigências crescentes precisamos de formar professores que continuem a refletir sobre a sua prática pedagógica de forma sistemática; investiguem tendo por base a sua prática, integrando esses resultados na sua intervenção; avaliem a eficácia das suas estratégias pedagógicas e as modifiquem em conformidade e realizem uma avaliação das suas próprias necessidades de formação. Neste sentido, tal como Martins (2015) sugere, é determinante que as práticas de formação apostem na centralidade dos estudantes no processo formativo; invistam na contextualização da formação/formação em contexto; desenvolvam uma compreensão aprofundada da natureza da profissão “ser professor”; promovam a imprescindível articulação entre unidades curriculares e fomentem a articulação dos diferentes contextos e práticas de formação e de educação.

A formação para intervir em contextos inclusivos não exige uma reforma do sistema de formação, mas antes um reenquadramento da formação que se faz (Forlin, 2010), quer nas abordagens pedagógicas e didáticas relativamente ao ensino, quer nos próprios processos de formação. A preparação para uma resposta efetiva à diversidade das necessidades dos alunos não pode ser realizada por uma única unidade curricular, mas por todo um plano de estudos (Loreman, 2010) e, para além de valores e atitudes inclusivos é preciso estabelecer claramente o que é que os futuros professores necessitam de saber para trabalhar e serem bem sucedidos em escolas e turmas heterogéneas.

Referências

CAST - Centre for Applied Special Technology (2011). *Universal Design for Learning Guidelines*. Version 2.0. Consultado em: <http://udlguidelines.cast.org>

Forlin, C. (2010a). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for inclusion* (pp. 3-12). Routledge.

Forlin, C. (2010b) Teacher Education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649-653.

Gonçalves, D. (2015). Problematizar a formação inicial de professores: conhecer, ser e agir. *Formação inicial de professores – Seminários e Colóquios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Consultado em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf

Lozman, T. (2010). A content-infused approach to pre-service teacher preparation for inclusive education. In C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for inclusion* (pp.56-64). Routledge.

Martins, I. (2015). Formação inicial de professores – um debate inacabado. *Formação inicial de professores – Seminários e Colóquios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Consultado em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf

Mesquita, E. (2015). Ver, ouvir e saber: o lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores. *Formação inicial de professores – Seminários e Colóquios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Consultado em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf

Morato, P. (Coord.) (2015). *Investigação em Educação Especial 1985-2015. 1º relatório nacional*. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. OECD Publishing.

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

UNESCO (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Conference World Education Forum, Incheon, Korea, 2015.

Normativos

Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de Julho

Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de Julho