



CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOCENTE DE 2.º CEB, PROFESSOR INCLUSIVO E GESTÃO DE DIVERSIDADES

Helena Inês¹

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS 4 DE OUTUBRO; UNIVERSIDADE DO MINHO

Filipa Seabra²

LE@D, DEED, UNIVERSIDADE ABERTA, PORTUGAL; CIEd-UMINHO; CIPEM/INET-MD

José Augusto Pacheco³

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO (CIED), UNIVERSIDADE DO MINHO

RESUMO

O artigo resulta de uma pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (especialidade de Desenvolvimento Curricular), apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/136655/2018) e centrada na formação inicial e contínua dos professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) para a gestão curricular em resposta às diversidades, particularmente aos alunos com necessidades de aprendizagem ou incapacidades. Pretendemos analisar os normativos e as orientações que têm vindo a nortear os currículos de formação inicial e contínua de professores de 2.º CEB, problematizando esses dados face à gestão curricular e pedagógica apropriada de diversidades que atualmente caracterizam as salas de aulas do ensino regular público. Recorremos a uma metodologia de carácter interpretativo, com recursos mistos. Os dados aqui expostos foram recolhidos por pesquisa documental. Assim, apresentamos um apontamento histórico-legal sobre a formação inicial e contínua dos professores do 2.º CEB, questionamos qual o professor que a escola inclusiva do séc. XXI demanda, com consequências para a formação de que este profissional necessita com vista à gestão efetiva das diversidades, salientando o seu papel fundamental como ator curricular. A análise salienta a relação umbilical necessária entre a formação docente e o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, assim como a convergência desses eixos numa figura emblemática do ato educativo: o professor. Nesta lógica, a tríade- formação docente, professor, gestão de diversidades- revela-se indissociável.

Palavras-chave: Currículo; Formação docente; Gestão de diversidades; Inclusão

¹ Email: helenaines@sapo.pt

² Email: fseabra@uab.pt

³ Membro do Conselho Consultivo da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Ciência Vitae: C61F-7EC6-8365; Email: jpacheco@ie.uminho.pt

1. Introdução

A heterogeneidade das salas de aulas regulares atuais requer uma gestão curricular e pedagógica particularmente refletida, capaz de potenciar a inclusão, equidade e sucesso de cada aluno (Seabra, 2017; UNESCO, 2017). Essa gestão cumpre-se em diferentes níveis de decisão (Pacheco, 2014) e correlaciona-se com uma formação adequada de professores que promove a pesquisa, a reflexão (Alarcão, 2013; Quitembo 2018; Sousa, 2010) e a colaboração entre pares (Imbernón, 2010; Christo & Lunardi-Mendes, 2019). Na escola de diversidades, o currículo único deixou de ser adequado, por não responder eficazmente aos vários públicos, resultantes do reconhecimento do direito à educação de qualidade com e para todos, que se traduziu na massificação do ensino (Valente, 2015). Como tal, diferenciar o ensino torna-se premente e irreversível para evitar a exclusão e potenciar a equidade e o sucesso, particularmente de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Ora esta adequação implica, inequivocamente, a escola e os professores (Zeichner, 2018).

Trabalhar com a heterogeneidade é um desafio épico e atual que se imbrica com uma formação, inicial e contínua, apropriada. Segundo Tardif (2018), tendo em consideração os papéis esperados do professor num mundo globalizado, a formação docente deve ser questionada. A (revisão da) formação de professores deve, portanto, estar alinhada com as necessidades e exigências sociais contemporâneas, pelo que a qualidade da mesma deve estar garantida (Leite & Leal, 2017; Pacheco, 2019). A edificação da escola de diversidades e a emergência de um professor inclusivo firma-se numa formação docente apropriada e na reorganização urgente da escola e da sala de aula.

Neste mundo globalizado, os desafios relacionados com o desenvolvimento curricular, a formação de professores e a heterogeneidade devem de ser cautelosamente considerados. Logo, conhecer a formação inicial e a formação contínua de professores, particularmente a forma como estas preparam para gerir diversidades, é nitidamente pertinente, por forma a inferirmos se estes atores fundamentais estarão preparados para responderem eficazmente às diversidades com que se cruzarão ao longo da sua carreira.

Os dados apresentados foram recolhidos por pesquisa documental em normativos legais nacionais, a par de um enquadramento teórico, resultante da recolha de produções científicas e académicas nacionais e internacionais, particularmente nas bases de dados RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal) e SCIELO. A consulta foi ainda complementada por informações conseguidas na *Internet*, nomeadamente nas páginas do *Diário da República Eletrónico*⁴, *Direção-Geral do Ensino Superior*⁵, e *Legislação Portuguesa*⁶.

⁴ Ver o site <http://www.dre.pt>

⁵ Ver o site <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>

⁶ Ver o site <http://www.legislacaoportuguesa.com>

1. A formação inicial e contínua de docentes de 2.º CEB – apontamento histórico-legal

A formação de professores, em Portugal, desvenda uma tradição longa. Atentando o nosso estudo na formação docente de 2.º Ciclo do Ensino Básico, apresentaremos uma breve contextualização a partir do século XIX, incidindo essencialmente a nossa análise a partir do século XX, momento em que o 2.º CEB foi criado.

No século XIX, os professores formavam-se em *Escolas Normais*, com um plano curricular sem opções, no qual se destacavam ligeiramente disciplinas da área das Ciências Sociais. O poder assumia controlo sobre o processo de formação. Porém, apesar deste controlo, apelava-se, através do incentivo de prémio pecuniário (200 reis), à apresentação de adaptações de compêndios; o que traduzia alguma liberdade quanto à releitura curricular (Decreto do Governo de 28 de setembro de 1844). Ainda na segunda metade desse século, a dimensão didática e pedagógica do ensino começou a destacar-se. Outro aspeto relevante pelo seu caráter precursor direcionado no sentido da implicação e partilha entre professores, foi a prescrição de encontros entre docentes (“*conferências*”), com o intuito de contribuir para o “(...) aperfeiçoamento dos métodos e modos de ensino, divisão das classes, e maneira de resolver na escola as questões especiais da instrução” (Decreto do Ministério dos Negócios da Instrução Pública, de 16 de agosto de 1870, Artº 89º).

No início do século XX, em 1911, o curso de formação de professores já tinha a duração de quatro anos. Os professores *primários*, homens e mulheres, partilhavam um tronco comum de disciplinas. Contudo, as disciplinas a estudar especificavam-se, progressivamente, em consonância com o sexo do futuro docente. Assim, disciplinas relacionadas com o cuidado da casa e da família apenas eram frequentadas por mulheres, pois

as Escolas Normais teriam um papel fundamental não só para que os futuros professores aprendessem uniformemente metodologias de trabalho consentâneas com aquele nível de escolaridade, como também para que todos aprendessem a transmitir conhecimentos teóricos e práticos, ensinamentos morais e cívicos sem esquecer, na verdade, a reprodução de papéis sociais e culturais. Não era por acaso que o ensino infantil, quando existia, bem como os primeiros anos da escolaridade primária eram entregues às professoras, e que os últimos ficavam a cargo dos professores. Além disso, houve, desde sempre, disciplinas apenas frequentadas pelas futuras mestras, aquelas que se relacionavam com a arte de bem governar, limpar, manter uma casa de família e cuidar dos seus ocupantes, construindo-se assim um perfil de uma mulher ideal que era, simultaneamente, tradicional e profissional (Pintassilgo & Mogarro, 2015, p. 210).

Ainda em 1911, confirmou-se a preocupação crescente com a prática pedagógica, visível

no Decreto de 24 maio de 1911 (Artº 5º e 6º), no qual um primeiro ano estava reservado à *preparação pedagógica* dos futuros professores, e um segundo ano destinado à *iniciação na prática pedagógica*. Este diploma manteve o hábito regular de organizar *conferências*, e preconizou a observação e a lecionação de aulas pelos candidatos.

Na Primeira República, considerava-se que, na base da formação docente, deviam estar sólidos conhecimentos científicos (Pintassilgo & Mogarro, 2015).

Com a revolução que pôs fim à ditadura (1974), a adaptação a novos contextos e a vontade de mudança tiveram reflexos nos planos de estudos. Naturalmente, a primeira alteração refletiu a queda do governo e traduziu-se, com um claro espírito renovador que procurou mitigar o esvaziamento do currículo da sua dimensão reflexiva e problematizante ocorrido nesse período (Pintassilgo & Mogarro, 2012), na eliminação de disciplinas conotadas com os valores ideológicos de regime salazarista. Um aspeto particularmente notável, por esta atura, prende-se com a conjugação da formação teórica e da formação prática em contacto com os contextos locais, visível na área interdisciplinar das *Atividades de Contacto*, que promovia a partilha entre a escola e a comunidade, numa prática e reflexão realmente inovadoras.

Em finais dos anos de 1970 mantinha-se a aposta na articulação entre teoria e prática, mais tarde reforçada na emblemática Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro (LBSE⁷), que preconizou, para além da dimensão integrada entre teoria e prática, uma preparação metodológica apropriada à prática pedagógica, e um estímulo à inovação, investigação, espírito crítico e reflexão contínua:

- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) Formação que favoreça o estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, Artº 30º).

O Decreto-Lei nº 344/ 89, de 11 de outubro, reiterou a formação inicial de nível superior, “devendo contemplar componentes de formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didáctica” (Artº 3º). A formação contínua correspondia a uma sequência da preparação inicial, e devia promover o desenvolvimento profissional permanente, numa perspetiva de autoaprendizagem (*ibid.*). Verificou-se prudência

⁷ Lei de Bases do Sistema Educativo.

na definição de uma formação (excessivamente) marcada em termos teóricos.

3 - Nos cursos de formação de professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico a formação cultural e científica na respectiva especialidade não deve ultrapassar os 70% da carga horária total relativamente ao conjunto das outras duas componentes de formação (Decreto-Lei nº 344/ 89, de 11 de outubro, Artº 18º).

No final de século, a atenção virou-se, nas palavras do governo em vigor, para a *dignificação e valorização do estatuto profissional*, percecionadas como elo de ligação ao *processo de desenvolvimento do sistema educativo e da construção de escolas autónomas de qualidade* (Decreto-Lei nº 255/ 98, de 11 agosto, *Introdução*). Em consequência, a insatisfação com um grau académico (bacharelato), que destoava do preconizado na Europa (licenciatura), orientou a política educativa, no sentido de elevar a qualificação. O plano de estudos de cada curso passou a integrar três componentes (Artº 9º):

- *Seminário, projecto ou desenvolvimento experimental* (estudo preferencial de temáticas relativas ao desenvolvimento do sistema educativo e das escolas);
- *Formação específica* (dirigida à área ou grupo disciplinar);
- *Formação cultural e social*.

Os diplomas seguintes confirmariam a aposta na *Prática Pedagógica*.

Há mais de duas décadas, assim, que se defende, no contexto português, uma formação de professores que abrange: a) conhecimentos científicos e didáticos ecléticos e profundos; b) articulação eficaz e precoce entre teoria e prática; c) atenção às diversidades; d) apelo à observação, colaboração e participação ativas, durante o curso e ao longo da carreira; e) valorização das experiências e da dimensão pessoais; f) sensibilização para a reflexão situada; g) atividades de *iniciação à prática profissional*, pensadas numa perspetiva de *desenvolvimento profissional*, promotoras de contactos com diversidades escolares, incorporando uma componente de investigação, e conducentes a uma atitude crítica e reflexiva, suportada na experiência, em programas de formação contínua, em serviços de apoio e consultoria (para instituições educativas e comunidade geral) e em estudos contemporâneos.

Um normativo de 2000 (Deliberação nº 1488/2000, 15 dezembro), realça as atividades partilhadas entre estudantes de cursos diferentes, mas com afinidades, de modo a potenciar a disseminação de conhecimentos, bem como uma avaliação alargada:

3 - Currículo do curso:

3.1 - O curso está organizado de modo a: [...]

v) Haver possibilidade de os formandos realizarem actividades conjuntas com formandos de cursos afins, com vista a fomentar o cruzamento de conhecimentos e a avaliação de diferentes áreas de competência, úteis no trabalho profissional posterior

(Deliberação nº 1488/2000, 15 dezembro, *Currículo do curso*).

Em 2007, seriam publicados dois normativos particularmente relevantes para a formação de professores. Um deles, o Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, especificou as dimensões da prática docente, que apresentavam simultaneamente aspetos individuais e coletivos.

O outro, o Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, por um lado, enfatizou o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas curriculares de docência e, por outro, destacou a área das metodologias de investigação educacional, uma vez que se esperava que o “desempenho dos educadores e professores seja [fosse] cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (*Ibid.*, *Preâmbulo*). Percebemos aqui um apelo à diferenciação curricular, em função das singularidades individuais, organizacionais e sociais. As componentes da Licenciatura em Educação Básica (LEB) (180 ECTS⁸), formação inicial obrigatória para a docência no 2º CEB, definiram, neste diploma, quatro áreas (Artº 15º):

a) *Formação educacional geral* (conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no desempenho na sala de aula, na participação na escola, na relação com a comunidade e na reflexão crítica sobre políticas educativas e metodologias de ensino) - 15 a 20 ECTS;

b) *Didáticas específicas* (conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no ensino das áreas curriculares ou disciplinares) - 15 a 20 ECTS;

c) *Iniciação à prática profissional*, incluindo a *prática de ensino supervisionada* a desenvolver em sala de aula, sob forma de estágio. Deveria incluir a observação e colaboração em situações de educação e ensino, nomeadamente na planificação, intervenção e avaliação - 15 a 20 ECTS;

d) *Formação na área de docência* (formação académica apropriada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinares) - 120 a 135 ECTS.

Viria, posteriormente, a ser obrigatório complementar a LEB com um mestrado profissionalizante (em ensino)⁹ para lecionar no 2.º CEB. O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade (90 a 120 ECTS)¹⁰ (Artº 16º) englobava quatro *domínios de habilitação para a docência*, à escolha pelo estudante:

– educador de infância;

⁸ ECTS - *European Credits Transfer System* - Em 1989, num programa-piloto *Erasmus*, foi definido o ECTS, com vista a facilitar a equivalência entre planos de estudos, assim como a mobilidade estudantil na Europa. Definiu-se um sistema de acumulação e transferência de créditos académicos calculados com base no tempo de trabalho efetuado pelo estudante em cada área científica e unidade curricular. Dez anos mais tarde, o acordo de Bolonha (1999) assumiu este sistema como indispensável. A um ano de formação correspondiam 60 ECTS e 1 ECTS representava cerca de 25 a 28 horas de trabalho.

⁹ Ver o Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 22 de janeiro.

¹⁰ A instituição formadora decidia a duração do curso: ano e meio (90 ECTS) ou dois anos (120 ECTS).

- professor do 1º CEB;
- educador de infância e professor do 1º CEB;
- professor dos 1º e do 2º CEB.

Nesta última especialidade, *Mestrado em ensino do 1º e do 2º CEB*, a formação abrangeria todas as áreas do 1º CEB e ainda Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, Matemática e Língua Portuguesa do 2º CEB, sendo os créditos (ECTS) distribuídos pelas componentes de formação, com as seguintes percentagens mínimas:

- a) Formação educacional geral - 5%;
- b) Didáticas específicas - 20%;
- c) Prática de ensino supervisionada - 45%;
- d) Formação na área de docência - 25%.

A *prática de ensino supervisionada* seria cumprida numa *escola cooperante*, mediante assinatura de um protocolo entre a instituição formadora e o estabelecimento de ensino (Artº 18º).

O Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, procedendo ao “desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, separando a formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais”¹¹ (*Preâmbulo*).

Este diploma procedeu também a uma atualização das componentes de formação, mantendo a área cultural, social e ética, enquanto dimensão transversal, *assegurada no âmbito das restantes componentes de formação (Ibid.)*.

1 - Os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:

- a) Área de docência;
- b) Área educacional geral;
- c) Didáticas específicas;
- d) Área cultural, social e ética;
- e) Iniciação à prática profissional (Decreto-Lei nº 79/ 2014, de 14 de maio, Artº 7º).

Por representarem dois diplomas emblemáticos, em contexto português, pareceu-nos oportuno estabelecer um paralelo entre eles (Quadro 1).

¹¹ A propósito dos grupos de recrutamento, destaca-se o Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de fevereiro, *Diário da República*, 1ª série-A, nº 30.

Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, <i>Diário da República</i> , 1ª série, nº 38	Decreto-Lei nº 79/ 2014, de 14 de maio, <i>Diário da República</i> , 1ª série, nº 29
<p>– Licenciatura em Educação Básica (180 ECTS) (Artº 15º):</p> <p>a) Formação educacional geral - 15 a 20 ECTS; b) Didáticas específicas - 15 a 20 ECTS; c) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada- 15 a 20 ECTS; d) Formação na área de docência- 120 a 135 ECTS.</p> <p>– Mestrado em ensino do 1º e do 2º CEB- (90-120 ECTS) (Artº 16º):</p> <p>a) Formação educacional geral – mínimo de 5%; b) Didáticas específicas - mínimo de 20%; c) Prática de ensino supervisionada - mínimo de 45%; d) Formação na área de docência - mínimo de 25%.</p>	<p>– Licenciatura em Educação Básica (180 ECTS) (Artº 13º):</p> <p>a) Área de docência- mínimo de 125 ECTS; b) Área educacional geral- mínimo de 15 ECTS; c) Didáticas específicas- mínimo de 15 ECTS; d) Iniciação à prática profissional- mínimo de 15 ECTS.</p> <p>– Mestrado na especialidade de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, bem como na especialidade de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo (120 ECTS) (Artº 14º):</p> <p>a) Área de docência: mínimo de 27 ECTS; b) Área educacional geral: mínimo de 6 ECTS; c) Didáticas específicas: mínimo de 30 ECTS; d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 48 ECTS.</p>
<p>O Decreto-Lei nº 79/ 2014, de 14 de maio, possibilitava uma gestão curricular variável com claro destaque para a componente da <i>Prática de ensino supervisionada</i>.</p>	

Quadro 1- Componentes de formação no Decreto-Lei nº 43/ 2007 e no Decreto-Lei nº 79/ 2014

A formação contínua ganhou relevo desde a publicação da Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Embora antes dessa data já existisse formação contínua, a lei referida deu-lhe consistência legal. Contudo, não a definiu quanto a componentes de formação. Seria preciso esperar seis anos até à publicação, em 1992, do Decreto-Lei nº249/92, de 9 de novembro, para ver elencadas áreas de formação possíveis e modalidades de formação:

- a) Ciências da educação e ciências da especialidade que constituam matéria de ensino nos vários níveis a que se reporta o presente diploma;
 - b) Prática e investigação pedagógica nos diferentes domínios da docência;
 - c) Formação pessoal, deontológica e sócio-cultural;
 - d) Língua e cultura portuguesa;
 - e) Técnicas e tecnologias de comunicação.
- (...)
- a) Cursos de formação;
 - b) Módulos de formação;
 - c) Frequência de disciplinas singulares no ensino superior;
 - d) Seminários;

- e) Oficinas de formação;
- f) Estágios;
- g) Projectos;
- h) Círculos de estudos (Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro, Artº 6º e 7º).

Os normativos dos anos seguintes mantiveram a ancoragem à preferência pelas *modalidades mais escolarizadas* da formação (Forte, 2005). Com efeito, apesar de poderem organizar as diversas modalidades de formação, os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)¹² tendiam, nesta altura, a optar por algumas delas, especialmente, *os Cursos de Formação e os Módulos de Formação* (Alonso, 1998; Campos, 2002; Forte, 2005). Porém, as modalidades centradas na escola e nas práticas começavam a ganhar terreno (*Ibid.*), pelo que a oferta de *Oficinas de Formação, Projetos e Círculos de Estudos* aumentou significativamente, dado que potenciavam situações de *reflexão* propícias à mudança de práticas docentes.

Em 2014, com a publicação do Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro, emergiu um novo paradigma pautado pelo desenvolvimento profissional de professores e pelas prioridades formativas identificadas nas escolas. Este normativo representaria, portanto, uma viragem desejada, que atualizaria as áreas (Artº 5º) e as modalidades de formação (Artº 6º):

- a) Área da docência, ou seja, áreas do conhecimento, que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino;
- b) Prática pedagógica e didática na docência, designadamente a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula;
- c) Formação educacional geral e das organizações educativas;
- d) Administração escolar e administração educacional;
- e) Liderança, coordenação e supervisão pedagógica;
- f) Formação ética e deontológica;
- g) Tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar.

Modalidades de ações de formação

1 - As ações de formação contínua abrangem as seguintes modalidades:

- a) Cursos de formação;
- b) Oficinas de formação;
- c) Círculos de estudos;
- d) Ações de curta duração (Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro, Artº 5º e 6º).

Regista-se, neste diploma, uma aproximação às tendências contemporâneas de

¹² Instituições de referência nacional no que concerne à formação contínua de professores, criadas pelo Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de novembro.

investigação, visível, por exemplo, na preocupação com a *gestão da sala de aula*, na *administração escolar e educacional*, e na *liderança, coordenação e supervisão pedagógica*.

As modalidades de formação também seriam revistas nesta lei, apresentando uma nova categorização, mais aglutinadora, na qual o *estágio* e os *projetos*, assim designados, desapareceriam. Por outro lado ainda, este diploma imporia a exigência de que a componente da formação contínua incidisse em, pelo menos, 50% na dimensão científica e pedagógica e que, pelo menos, quatro quintos da formação fossem acreditados pelo CCPFC¹³ (*Ibid.*, Artº 9º).

Revelou-se interessante verificar, ao longo desta breve incursão histórico-legal, que a preocupação em harmonizar a teoria e a prática, assim como a defesa de um trabalho docente partilhado não representam um pensamento verdadeiramente recente.

Compreende-se ainda a existência de um paralelismo entre os propósitos políticos, as demandas sociais, as inquietações teórico-filosóficas e a definição curricular oferecida nos cursos de formação inicial de professores. Em consequência, as opções espelhadas nos planos de formação denunciam posições contextualizadas e situadas.

1.1. Dimensões de formação de uma nova geração de professores

O debate em torno da formação docente tem destacado dimensões, hoje, consideradas apropriadas à formação dos futuros professores e que, por isso, deveriam imbuir os planos curriculares. As da *reflexão*, *colaboração*, *investigação* e *contextual* têm sido claramente enfatizadas, quer nos discursos académicos, quer em diplomas de política educativa.

A dimensão reflexiva tem sido amplamente preconizada, nomeadamente a partir dos trabalhos de Donald Schön (1990).

A colaboração é outra dimensão muito valorizada (Schleicher, 2018), embora ainda pouco praticada e generalizada.

Uma outra dimensão – a da investigação – também tem sido referida. A valorização desta componente alimenta-se de uma atitude coletiva, colaborativa e partilhada, alicerçada em fatores contextuais e no desenvolvimento profissional dos docentes (Tinoca, 2017), e deve permear todas as fases de formação de professores, ao longo de toda a carreira.

Aposta-se, portanto, numa formação com caráter investigativo de qualidade desde a preparação inicial, que incorpore contextos, aposte no desenvolvimento profissional dos docentes, e potencie a emergência de comunidades de aprendizagem. O conhecimento contextualizado dos professores presentes no terreno, relativamente à pertinência das problemáticas enfrentadas, “será relevante para tomadas de decisão informadas e adequadas que desejavelmente se esperam ser tomadas numa abordagem multidisciplinar, na confluência de olhares complementares” (*Ibid.*, p. 747). Nesta ótica, a agilização da colaboração entre a

¹³ CCPFC - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Ver o site <http://www.ccpfc.uminho.pt/>

comunidade acadêmica e os docentes de escola, assim como a colaboração entre professores também devem ser potenciadas (*Ibid.*). A articulação entre professores, comunidade acadêmica e decisores políticos parece, pois, essencial à construção de uma *nova geração de professores/investigadores*.

Maria Assunção Flores (2017), para além de verificar, a partir da revisão na literatura internacional, um reforço na dimensão da investigação nalguns programas de formação, também abraça a opinião defensora da atenção particular às dimensões *ética, social, cultural e política*, que não têm conhecido a devida valorização em contexto nacional.

Um olhar sobre a literatura internacional revela que, em muitos programas de formação, subsiste uma maior ênfase no conhecimento das disciplinas a ensinar e na didática, nalguns contextos seguindo uma lógica orientada para o treino de competências (...). Noutros casos, porém, assiste-se a um reforço da componente investigativa e a uma atenção crescente à qualidade e eficácia da formação, mas também à dimensão ética, social, cultural e política, que, no contexto atual, urge considerar (Flores, 2017, p. 802).

A definição de soluções adequadas apela a competências no domínio da análise crítica e na construção de conhecimento; o que deve complementar a tradição enraizada de transmissão de conhecimentos. A dimensão *crítica e inquisitiva* é, portanto, também fundamental nas sociedades em rápida mudança (OECD, 2018). A aprendizagem ao longo da vida é ainda outra dimensão apontada por esta organização (2018), como indispensável à formação de um professor da atualidade. Neste sentido, a formação inicial deve preparar os professores para refletirem e renovarem práticas pedagógicas, muito para além de cumprirem burocracia (Cachapuz, 2009).

1.2. Currículo(s) como instrumento de construção do Futuro

Atualmente, o currículo enfatiza a diversidade, estabelecendo um espaço de diálogo e de integração.

O currículo assume-se, assim, como um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação e que não ignora a existência de uma realidade que se constrói na diversidade (Morgado, 2018, p. 77).

Jesus Maria Sousa (2018, p. 41) encara o currículo “como a corporificação da cultura cujo legado sócio-histórico se pretende transmitir às novas gerações”, deixando implícito que o mesmo integra elementos culturais, sociais e históricos situados num determinado tempo e espaço. Perante tal, o currículo será dinâmico e refletirá valores ideológicos, sociais, culturais e históricos contextualizados. Neste sentido ainda, a investigadora reforçou a ideia de que os

contextos em que emerge têm de ser considerados e que a cultura associada ao currículo deve ser questionada, de modo a possibilitar a visibilidade de culturas com menor expressão.

José Augusto Pacheco (2018), esclarecendo o posicionamento da teorização (pós)crítica, afirmou o currículo como um espaço de reconstrução social e pessoal, uma vez que está centrado na análise do sujeito e da sociedade. Reforça também, com base em William Pinar (cit. Pacheco, 2018), a ideia de currículo como *conversação complexa e deliberativa*, que interjeta as dimensões da *subjetividade, cosmopolitismo e internacionalização*.

Os professores constituem agentes envolvidos na reinvenção curricular, decorrente de “negociações e jogos entre as políticas oficiais e as forças do terreno” (Cros, 1999, cit. por Benavente, 2001, p. 109), numa dimensão deliberativa que se submete a forças e influências de vários quadrantes (D’Hainaut, 1980; Tadeu da Silva, 2001) que a oprimem. Neste entendimento, no qual parecem e podem falhar a articulação e a transparência, William Pinar (2017) apelou ao exercício de uma autoridade honesta para formar professores capazes de desempenharem uma liderança transparente.

Exercising authority transparently, within acknowledged relationships, relationships with histories and characterized by candour, committed to truth telling, enables “principal teachers” to demonstrate leadership as seeking the truth of the present situation. Seeking and articulating what is found affirms the relationships through which ethical governance – of oneself with others – can recast those patterns of professionalism our predecessors have produced and that we can summon the courage to reconstruct (Pinar, 2017, p. 406).

O XXI Governo, em exercício de funções à data desta produção, reafirmando a centralidade nas escolas, alunos e docentes, sublinhou o entendimento de um vínculo intrínseco entre currículo e autonomia, pois

inscreveu no seu Programa orientações para a concretização de uma política educativa que, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, permita a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, *Preâmbulo*).

O princípio da autonomia, associado ao da flexibilidade e da inovação, contribuiu para a definição de um currículo inclusivo, capaz de atender às diversidades. Ao inverso, um “currículo estanque, aplicado de maneira rígida, sem a necessária reflexão, resulta, obviamente num potente recurso de exclusão social, pois não permite espaço para discussões que levem a adaptações curriculares, necessárias para o atendimento à diversidade, presente na sala de aula”

(Jung, 2002, p. 5).

A reinvenção de um currículo, com ponto de partida nas diversidades, potenciará a inclusão que “assenta em 4 eixos essenciais, a saber: i) é um direito fundamental; ii) obriga a repensar a diferença e a diversidade; iii) implica repensar a escola (e o sistema educativo); iv) pode constituir um veículo de mudança social” (Seabra, Neiva & Ferreira, 2017, p. 291). Porém, “a democratização requer, não apenas uma oferta que possa ser frequentada por uma diversidade de públicos, mas também que esteja direcionada a responder às suas reais necessidades” (Seabra, 2017, p. 763), pelo que a personalização curricular é essencial e incompatível com um currículo rígido e “pronto a vestir” (Formosinho, 1987).

2. De que professor precisamos hoje?

O fim da *ditadura* (1974) ansiou uma nova conceção de professor, agente de mudança social, que vira condicionada a sua liberdade de pensamento, ação e expressão.

António Martinho (2000), aludindo a recomendações emanadas da 35ª Conferência Internacional de Educação da UNESCO (1975), lembrou que, segundo esta organização, a principal função, do docente era, na altura, a de apoiar a construção de conhecimentos, pois

os professores já não devem ser meros transmissores/comunicadores de conhecimento, não se dedicando unicamente a reconstruir o conhecimento do aluno, mas a sua principal tarefa consiste em ajudar os jovens a elaborar os seus conhecimentos a partir das mais diversificadas fontes de informação (Martinho, 2000, p. 280).

Este mesmo autor (*Ibid.*, p. 281) referiu que se passou de uma “pedagogia centrada quer no professor, quer no aluno, a uma pedagogia centrada no grupo de alunos/professor com todas as forças que nela se manifestam e se desenvolvem”, pelo que desde a segunda metade do século passado, o docente deveria ter esbatido o seu papel principal na sala de aula, a favor do coletivo da turma e do aluno, enquanto sujeito único.

O mesmo investigador defendeu ainda o papel de orientador dos alunos, nas salas do século XXI.

A televisão, as videocassetes, o computador e outros meios mostram, de um modo inequívoco, que a transmissão da informação deixa de constituir tarefa essencial do professor. (...) passe a centrar a sua actividade na organização dos estudos de análise, interpretação, classificação da informação, numa palavra, de orientação de trabalhos dos alunos (*Ibid.*, p. 284).

Os anos 90 do século passado ficaram marcados pela visão inovadora, sustentada por Donald Schön, do *professor reflexivo*, traduzida, segundo Isabel Alarcão e colaboradores (1997), na preparação docente pela componente prática da profissão, essencial à mobilização de conhecimentos e a uma compreensão situada. A emergência do *professor reflexivo* pode ser descodificada como reação ao entendimento do professor como técnico passivo e cumpridor de deliberações tomadas por outros (Zeichner, 2008). Apesar deste apelo à reflexão, as propostas normativas emanadas por esta altura, em contexto nacional, não a evidenciavam totalmente.

Nesta mesma linha, e para gerir a diversidade cultural escolar atual, Luís Pardal (2017) enfatizou o papel ativo, na reconstrução do currículo, por parte do docente, contrariando o seu tradicional papel submisso e aplicador de ideologias.

Espera-se do professor formado para a diversidade cultural existente na escola que tenha um papel crescentemente ativo na construção de currículo e não um papel submisso de executor de uma qualquer ideologia (Pardal, 2017, p. 44).

Também Helena Peralta (2002, p. 16) caracterizara o docente como um “profissional de currículo, isto é, aquele que é capaz de interpretar o currículo formal, dando-lhe sentido em função de cada situação real”.

Salientamos que o professor desempenha um papel vital no processo educativo, pelo que a qualidade da sua formação inicial é determinante (Benavente, 2001) e, por isso, perfilhamos da posição de Luís Pardal (2017, p. 44) que caracterizou o docente como “um parceiro e um construtor de currículo escolar, nos planos formal e informal”. Comungamos ainda da visão deste estudioso, preocupado com o futuro da Educação e com a adulteração dos papéis deste agente de mudança que vê, hoje em dia, a sua liberdade de iniciativa claramente condicionada por imposições (trans)nacionais.

A redução da educação a um produto mercadorizável, a fragilidade do atual estatuto do professor e o crescente papel do Estado na definição dos papéis deste parecem indiciar a transformação do professor em mero executor de uma política, condicionando-lhe os seus papéis no plano educacional e pressionando mudanças na sua identidade (Pardal, *Ibid.*).

Os diplomas do início deste século desenharam um perfil profissional desejado, no qual o docente tem a função específica de ensinar, suportando a sua ação em conhecimentos e saberes próprios da profissão, assim como na investigação e na reflexão individual e coletiva sobre a (sua) prática pedagógica, e no enquadramento sobre políticas educativas em vigor. Reiteraram-se os apelos à colaboração, ao investimento no seu desenvolvimento pessoal e profissional e na melhoria do seu desempenho; à realização de formação contínua, à reflexão sobre as suas

práticas pedagógicas e ao cumprimento das prescrições legais.

Como vimos, a reflexão tem sido amplamente preconizada, assim como as dimensões da colaboração, da investigação, e dos conhecimentos, que se afiguram essenciais na preparação de um professor inclusivo, recurso indispensável nas salas de aulas contemporâneas.

Francesca Caena (2015), com base em diversas investigações e em conclusões da Comissão Europeia (2013), observou a existência de “requisitos-base das competências de professores (...) transversais a diferentes culturas e tradições de ensino” (*Ibid.*, p. 25). Assim, detetou os seguintes pontos comuns:

- *quadros de conhecimentos estruturados e organizados* (para programas escolares, teorias da educação, métodos de avaliação), suportados por estratégias eficazes de gestão de conhecimentos;
- *conhecimentos sólidos sobre o ensino de disciplinas específicas* aliados a competências digitais e a uma boa compreensão dos processos de aprendizagem dos estudantes;
- *técnicas e estratégias de ensino/gestão em contexto de sala de aula*;
- *boas capacidades de relacionamento interpessoal, colaboração, investigação e reflexão* no trabalho em comunidades escolares profissionais;
- *uma atitude crítica em relação à prática profissional e à inovação*, baseada em diversos elementos: resultados dos estudantes, teorias e diálogo profissional;
- *atitudes positivas e empenho em matéria de desenvolvimento profissional contínuo, colaboração, diversidade e inclusão*; e
- conhecimento especializado adaptável – capacidade de adaptar planos e práticas às necessidades dos diferentes estudantes e contextos (Caena, 2015, p. 25).

Confirmou-se a valorização dos conhecimentos científicos, didáticos, pedagógicos, da dimensão relacional, da reflexão/investigação, da diversidade/inclusão e da gestão curricular centrada nos diferentes contextos e características pessoais. Estes requisitos-base definiriam, segundo a autora, seis paradigmas gerais da docência que representavam aspetos integrados e complementares: *reflexivo, especialista informado, especialista competente, líder da aula, agente social* e formando ao longo da vida.

A formação preconizada, atualmente, assenta num paradigma norteado pela reflexão, investigação e crítica, numa ótica de partilha. Uma preocupação que, por isso, não pode deixar de ser referida prende-se com a desarmonia entre o pensamento científico, que menospreza o destino da humanidade e o pensamento humanista, que desvaloriza as conquistas da ciência, capazes de dar resposta a questões sobre a vida (Morin, 1999). Nota-se, nas reflexões de Edgar Morin, uma proximidade com as reflexões de Paulo Freire, em que a pedagogia defendida recomenda uma educação na base do diálogo, da construção de conhecimento transformador,

na qual o ser humano seja sujeito ativo de sua própria aprendizagem e não um mero espectador.

Carlos Silva e Helena Felício (2017), a respeito do perfil profissional docente para a atualidade, defenderam a abertura à inovação, à colaboração entre intervenientes, a aceitação de diversidades e a promoção de um conhecimento holístico.

O perfil profissional desejado para um professor dos tempos atuais supõe (...) que esteja aberto às inovações e às constantes aprendizagens, que aceite a diversidade, que construa a partilha e o diálogo com seus pares, alunos e com os diversos agentes educativos, que promova a construção de um conhecimento holístico (Silva & Felício, 2017, p. 152).

Um estudo de Gislaïne Nozi e Célia Vitaliano (2014) identificou também ele características associadas ao professor e que pareciam favorecer a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. São elas, segundo estas autoras, seis: refletir sobre as suas práticas, ser crítico, ter autonomia, ser criativo, ser flexível e ter autoconhecimento.

3. Olhar sobre a gestão de diversidades

O professor inclusivo da atualidade vê-se confrontado com a gestão curricular das diversidades resultantes da massificação do ensino, que aconteceu gradualmente, na Europa, entre o início do século XVI e o final do século XX. A noção de diversidades incorpora os alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, que corporizam o cerne do nosso estudo e acerca dos quais se restringe esta reflexão.

Na atualidade, as diversidades embelezam as nossas salas de aula, traduzindo-se, como sublinhou Filipa Seabra (2017, p. 765), a propósito de dados recolhidos numa investigação em contexto australiano, na “consciência atual de muitos níveis e formas de diferença, que permeiam as escolas e influenciam a educação”. A perceção da heterogeneidade tem originado respostas diversificadas (*Ibid.*), tendo-se a preocupação com a qualidade da gestão curricular consolidado no século XX. A UNESCO, em 1966, dera logo orientações para a melhoria da gestão pedagógica, recomendando turmas com uma dimensão que possibilitasse a atenção individual, atividades pontuais de remediação (em pequeno grupo ou individuais), atividades dirigidas ao grupo alargado e o incentivo à pesquisa, nomeadamente produzida por docentes.

Class size should be such as to permit the teacher to give the pupils individual attention. From time to time provision may be made for small group or even individual instruction for such purposes as remedial work, and on occasion for large group instruction employing audio-visual aids.

Authorities should promote research into the use of such aids and encourage teachers to participate actively in such research (UNESCO, 1966, p. 10).

Em Portugal, em 1986, a Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro, falava já em *educação especial*, mantendo princípios ancorados ao movimento de *Integração escolar*, a *necessidades educativas específicas* e a critérios médicos. Denotava ainda uma visão muito assente na condição de *deficiência*. A preocupação com a gestão curricular eficaz de todos os alunos nunca deixaria de marcar os sucessivos normativos nacionais que procuraram espelhar, com maior ou menor distanciamento, perspectivas internacionais, das quais se destacaram a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jomtien (Tailândia), no ano de 1990, ou a emblemática *Declaração de Salamanca* (1994), ou ainda o *Fórum Mundial sobre Educação* (Educação para Todos – o compromisso de Dakar), em 2000.

Surgiam, assim, novas conceções curriculares que, contrastando com a rigidez tradicional e proclamando já a diferenciação de respostas, viriam a ganhar centralidade, pois

rompia-se a aliança entre igualdade como sinónimo de uniformidade, considerando que a igualdade se constrói na diversidade de respostas; centrava-se a educação nas competências a construir e não nos conteúdos programáticos (sendo estes os seus suportes, pois não se constroem competências no vazio) (Benavente, 2001, p. 116).

Filipa Seabra (2017) sublinhou também a *desigualdade de tratamento* como resposta equilibradora, capaz de propiciar a equidade no seio das diversidades, uma vez que “não basta assegurar uma igualdade de acesso, mas sim igualdade de oportunidades ainda que esta requeira uma desigualdade de tratamento” (Seabra, 2017, p. 764).

O entendimento, a partir de finais do século passado, da importância das práticas pedagógicas como meio capaz de mitigar desigualdades e de contribuir para a inovação e competitividade ganhou relevo, multiplicando-se a publicação de normativos defensores de uma escola inclusiva, garantia de um futuro sustentável (UNESCO, 2016).

O Conselho da União Europeia (2014), preocupado com alunos vulneráveis, apontou o dedo à preparação de pessoas com incapacidades, nomeadamente de cariz intelectual, na medida em que os cursos regulares não estavam ajustados a esta população. Em resposta a esta verificação, vários países da UE criaram o projeto *Pathways to Education*, que incluiu, entre outras, aulas semanais de reforço, gestão de conflitos e preparação para o Ensino Superior.

Recentemente, em 2018, a Comissão Europeia, no seu aguardado *Eurydice Report*, afirmou que todos os governos, exceto o da Roménia e o da Turquia, legislaram acerca dos recursos e apoios especializados a prestar a alunos com dificuldades de aprendizagem, tendo sido o apoio psicológico o mais recomendado. Os apoios disciplinares corporizam também, segundo a Comissão, medidas curriculares de gestão das diversidades.

No início do novo milénio, reforçou-se a aposta na consideração da diversidade cultural,

entendida como mais-valia da Humanidade. Os discursos e os normativos sucessivos centram-se, hoje, num paradigma de educação inclusiva, que procura dar resposta de qualidade a qualquer aluno. Porém, a insuficiência da formação docente continua a representar um constrangimento sério à sua emergência ou consolidação.

A reflexão decorrente da prática em situações reais e a colaboração entre intervenientes (Sanches & Teodoro, 2007) promoverão a emergência de *instituições inteligentes, escolas curricularmente inteligentes* (Leite, 2003, cit. por Forte, 2005), capazes de potenciar mudanças e criar inovação. Para trabalhar com as diversidades, será, pois, necessário partir da realidade, envolvendo tão ativamente os alunos no seu processo de aprendizagem que se tornem *protagonistas* do mesmo, e o professor, *orientador* do processo educativo (Hernández Garre & Avilés Soler, 2017). Nesta ótica, as formas de trabalhos que se têm revelado apropriadas são a *aprendizagem cooperativa, o trabalho por projetos*, bem como a participação das famílias no processo educativo. Esta nova forma de sonhar a Educação associa-se a uma mudança organizacional, em que as *comunidades aprendentes, grupos interativos e redes de escolas* emergem como espaços inclusivos.

Em 2013, uma comissão do Canadá¹⁴ estabeleceu dimensões, conducentes a um ambiente inclusivo. Com base nas propostas tecidas por essa comissão, elaborámos o Quadro 2.

A OECD (2018) defendeu que a escola e o professor deviam dotar o estudante de conhecimentos sólidos, mas também o deviam munir de competências necessárias a uma vida e uma participação plenas no mundo atual. Assim, foram considerados relevantes os seguintes traços: disposição e competências para aprender ao longo da vida; habilidade para pensar criticamente sobre problemas complexos; e vontade e adaptação para acompanhar os avanços tecnológicos. Este pensamento encontrou eco no recente diploma sobre educação inclusiva, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que responsabilizou a escola quanto à necessidade de identificar e ultrapassar barreiras às aprendizagens, permitindo a cada aluno o acesso ao currículo e “levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, *Preâmbulo*).

As propostas elencadas neste subponto poderão trilhar o caminho de uma escola e de uma sociedade mais inclusivas. Porém, a edificação de uma escola inclusiva não tem conhecido um percurso isento de constrangimentos, até porque a própria definição do conceito polissémico de *Inclusão* contribuiu para a emergência de uma multiplicidade de práticas curriculares e pedagógicas, umas mais inclusivas, outras mais exclusivas e outras ainda, de exclusão.

Estabelecer valores inclusivos, construir ambientes de aprendizagem inclusivos, suportes favoráveis ao sucesso e organização da aprendizagem e do ensino

¹⁴ Alberta Education Inclusive Learning Supports.

- a diversidade é valorizada, sendo entendida como aspeto enriquecedor;
- o pessoal não docente, as famílias e os alunos partilham um sentimento de pertença em relação à escola e comprometem-se a criar experiências de aprendizagem inclusivas para todos;
- a escola acolhe todos os alunos e responsabiliza-se por eles;
- os membros da escola tratam-se com respeito, colaboram uns com os outros e assumem a responsabilidade de promover o sucesso de todos os seus alunos;
- a inclusão é percebida como um meio de melhoria da participação na aprendizagem e na vida social;
- os alunos têm a oportunidade de partilhar as suas ideias e experiências, com vista a influenciar as políticas e práticas da sua escola;
- os pontos de vista diferentes são valorizados e considerados recursos potenciadores de aprendizagem;
- os alunos participam ativamente na sua aprendizagem;
- a diferenciação pedagógica faz parte integrante das estratégias de ensino;
- avaliações regulares procuram despistar necessidades de apoios, serviços ou intervenções adicionais;
- os professores, o pessoal não docente e prestadores de serviços externos trabalham em conjunto, de modo colaborativo e intencional;
- os horários são flexíveis, adaptando-se às preferências e às necessidades dos alunos;
- os professores participam colaborativamente na planificação, que responde às necessidades de aprendizagem de todos os alunos e reflete o seu perfil, os seus interesses, as suas necessidades e as suas preferências, em matéria de aprendizagem;
- os alunos tiveram oportunidade de apresentar e explorar os seus interesses, inquietações e paixões, bem como de aprender uns com os outros;
- as experiências de aprendizagem têm em consideração os contextos e são concebidas de forma a incorporar as forças e os centros de interesse de todos os alunos;
- os docentes oferecem aos alunos diversos recursos e meios de acesso a novos conhecimentos e conceitos. Dotam-nos, de forma explícita, de estratégias, que possam compor um repertório de uso pessoal;
- as tecnologias educativas são usadas para facilitar a aprendizagem e a participação;
- o uso do *feedback* é constante para situar o aluno;
- os discentes “apoios-alunos” ajudam a aprendizagem e a participação de todos os colegas;
- a participação dos pais é encorajada, sendo visível na tomada de decisões da escola;
- a articulação com os pais e a comunidade é plenamente valorizada.

Quadro 2 - Indicadores para a construção de ambientes inclusivos, com base na proposta da Comissão Alberta *Education Inclusive Learning Supports* (2013).

Discussão e reflexões finais

Ao longo do artigo, e com base quer na análise de normativos legais e documentos orientadores que têm conformado a formação inicial e contínua de professores, quer de contributos teóricos e de investigação que ajudam a perspetivar essa mesma formação, procurou-se traçar um breve enquadramento histórico-legal da formação de professores, passando então a questionar de que modo esta se relaciona com o professor que a escola atual requer, e detendo-nos em particular para o papel fundamental que esse profissional desempenha na gestão curricular, e de forma interrelacionada, na gestão das diversidades que atualmente compõem a sala de aula desejavelmente inclusiva e aberta a todos.

A formação docente impacta diretamente na emergência de práticas curriculares e pedagógicas inclusivas. Em consequência, a sua adequação e qualidade têm vindo a ser refletidas,

verificando-se uma aposta reforçada na valorização da prática pedagógica em contexto real, bem como na inserção de unidades ou conteúdos curriculares/ações de formação contínua relacionados com a gestão de diversidades (Inês & Seabra, 2017). Como tal, reconhecemos uma abertura e atenção que se consolidam progressivamente no domínio da gestão de diversidades, particularmente de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Uma gestão curricular e pedagógica que se pretende personalizada e flexível (Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho).

Entendida como área estratégica para potenciar a competitividade do país, a educação tem, portanto, sido especialmente questionada. Nesta linha, incide um olhar questionador sobre a formação de professores, na medida em que não tem conseguido produzir profissionais capazes de gerir eficazmente a heterogeneidade das nossas salas de aula contemporâneas. No mundo atual, a formação não pode dar-se por concluída com a obtenção da habilitação para a docência. As capacidades reflexivas, investigativas e colaborativas devem, em suma, perpassar toda a formação e toda a carreira, de modo a construir professores inclusivos, de que as nossas escolas e alunos precisam. Nesta ótica ainda, a aposta numa formação de qualidade tem ocupado uma linha central na investigação atual em educação, definindo modelos de formação distintos, nos quais difere a combinação de componentes tidas como fundamentais, nomeadamente a formação científica (conhecimentos no âmbito das áreas ensinadas), a formação psicopedagógica teórica (os conhecimentos das diversas áreas das Ciências da Educação) e a formação prática (contacto direto com os alunos, aprendizagem do “saber ser” e “saber estar” como professor) (Mesquita & Machado, 2017).

Apesar da reflexão e revisão que têm existido em torno da formação docente, a mesma ainda não está apropriada às necessidades atuais, pelo que tem de continuar a ser investida. Perfilhamos da posição de Ana Maria Forte (2005, p. 39) que afirmou: “É urgente e necessária uma formação de professores que os leve a questionarem-se e a questionar as suas práticas, e que lhes proporcione aprendizagens sobre as novas realidades”.

Parece-nos que as práticas curriculares e pedagógicas têm imperativamente de mudar, suavizando a autonomia docente controlada, o trabalho docente individual e isolado e a falta de observação de práticas pedagógicas pelos pares, que dificultam a partilha e a edificação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A norma da escola atual é, pois, a diversidade, e a diferenciação deve corporizar o princípio da organização curricular. Neste reconhecimento, o posicionamento do professor tem de problematizar a tendência homogeneizadora, configurada por prescrições governamentais externas que, numa visão preocupante, podem reduzir iniciativas alternativas ou inovadoras.

Desenvolver práticas curriculares e pedagógicas, desejavelmente partilhadas entre diversos intervenientes e recursos, contextualizadas e ajustadas à turma e ao aluno, Futuro da Humanidade, não se pode compadecer com improvisos ou com uma ação pedagógica sem rumo,

pelo que ensinar continua a ser uma práxis indispensável à aprendizagem docente.

A formação docente pode mudar. As escolas precisam de mudar. E a mudança também acontece “quando o currículo é entendido como um projeto aberto à diversidade de cada aluno, e não como um caminho homogêneo para todos” (Seabra, 2017, p. 771), com atitudes e práticas renovadas por parte dos seus profissionais...

Referências

- Alarcão, I. (Org.) (2013). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Disponível em <https://bit.ly/3iv2h3N> (consultado em maio de 2020).
- Alonso, M. L. (1988). A avaliação do professor como instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. In M. L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Ser professor: contributos para um debate* (Livro de Atas, pp. 47-62). Porto: SPZN – Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación, 27*, 99-123.
- Cachapuz, A. (2009). A construção do espaço europeu de ensino superior. Um *case study* da globalização. *REP - Revista Espaço Pedagógico, 16* (2), 123-134.
- Caena, F. (2015). Quadros de competências de professores no contexto europeu: política enquanto discurso e política enquanto prática. In A. Mouzinho, F. Caena & J. Valle, *Formação de professores: tendências e desafios* (pp. 11-57). Lisboa, Portugal: Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN: 978-989-8819-20-8.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Christo, S. & Lunardi-Mendes, G. (2019). Ensino colaborativo/ coensino/ bidocência para a educação inclusiva. *Instrumento, 21* (1), 33-44.
- Comissão Europeia. (2018). *Teaching careers in Europe: access, progression and support. Eurydice Report*. Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Conselho da União Europeia. (2014). Conclusões do conselho de 20 de maio de 2014 sobre uma formação de professores eficaz. *Jornal Oficial da União Europeia, C 183/05*.
- D’Hainaut, L. (1980). *Educação - dos fins aos objectivos*. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina.
- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Ed.). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva* (Vol. 2, pp. 773-810). Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE). ISBN: 978-989-8841-16-2.
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. *O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação*, 41-50.
- Forte, A. M. (2005). *Formação contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB* (Dissertação de Mestrado em Educação). Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Hernández Garre, C., & Avilés Soler, B. (2017). Propuestas curriculares en la formación docente para la escuela inclusiva. Aspectos metodológicos y organizativos. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (8), 87-102.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Inês, H., & Seabra, F. (2017). Formação para docentes do ensino regular do 2.º CEB sobre necessidades educativas especiais. In M. L. Borges, C. Luísa & M. H. Martins (Coords.), *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Educação Inclusiva: múltiplos olhares* (pp. 479-494). Faro, Portugal: Universidade do Algarve.
- Jung, J. (2002). Inclusão: eis a questão! Uma abordagem sobre currículo e diversidade. *Revista Linhas*, 3 (2), 1-8.
- Leite, C., & Leal, A. R. (2017). Políticas da formação inicial de professores, em Portugal, decorrentes de Bolonha: posições da comunidade científica. *Interritórios – Revista de Educação*, 3 (4), 5-30.
- Martinho, A. (2000). A história da educação na formação de professores. *MÁTHERIS*, 9, 279-296.
- Mesquita, E., & Machado, J. (2017). Formação inicial de professores em Portugal: evolução e desafios. In A. Neto & I. Fortunato (orgs.), *Educação superior e formação de professores: questões atuais*. São Paulo, Brasil: Edições Hipótese.

- Morgado, J. C. (2018). Políticas, contextos e currículo: desafios para o século XXI. In J. C. Morgado, J. Sousa, A. Moreira & A. Vieira (Orgs.), *Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris, France: Editions du Seuil.
- Nozi, G., & Vitaliano, C. (2014). Características pessoais do professor que favorecem a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais. *Contrapontos*, 14 (2), 367-383. ISSN: 1984-7114.
- OECD. (2018). *Effective teacher policies. Insights from PISA*. Recuperado de <https://bit.ly/3dUxUAg>
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2018). Teorias curriculares: entre o estado e o sujeito. In M. Aguiar, A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, entre o comum e o singular* (pp. 63-84). Recife: ANPAE.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. (2017). A escola, o currículo e o professor: uma formação para a diversidade. In A. Neto, & I. Fortunato (Orgs.), *Educação superior e formação de professores: questões atuais* (pp. 42-59). São Paulo: Edições Hipótese.
- Peralta, H. (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola. In P. Abrantes (Dir.), *Gestão flexível do currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Pinar, W. (2017). Rethinking authority in educational leadership. In M. Uljens, & R. Ylimaki (Eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik*. DOI: 10.1007/978-3-319-58650-2_12.
- Pintassilgo, J., & Mogarro, M. J. (2012). A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da história da formação de professores. *Educação*, 35 (1), 28-41.
- Pintassilgo, J., & Mogarro, M. J. (2015). Das escolas normais às escolas do magistério primário: percurso histórico das escolas de formação de professores do ensino primário. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 203-238.

- Quitembo, A. (2018). Currículo, formação de professores e desenvolvimento curricular no contexto africano. In: J. C. Morgado et al. *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 198-217). Braga, Portugal: CIEd do Instituto de Educação.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149.
- Seabra, F. (2017). Equidade e inclusão: sentidos e aproximações. In: J. A. Pacheco et al. (Orgs.), *Currículo, Inclusão e Educação Escolar* (pp. 763-781). Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIEd). ISBN 978-989-8525-56-7.
- Seabra, F., Neiva, C., & Ferreira, M. J. (2017). Perspectivas sobre equidade e inclusão: atores e Contextos. In: M. L. Borges, C. Luísa, & M. H. Martins (Coords.), *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Educação Inclusiva: múltiplos olhares* (pp. 285-299). Faro: Universidade do Algarve. ISBN: 978-989-8859-03-7.
- Schleicher, A. (2018). *World class. How to build a 21st- century school system*. ISBN 9789264300002. Disponível em <https://bit.ly/2VLAX7w>
- Silva, C., & Felício, H. (2017). Currículo e formação de professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. *Revista Diálogo Educacional*, 17 (51), 147-166.
- Sousa, F. (2010). A investigação enquanto prática de deliberação curricular: o caso do projeto ICR. *Interacções*, 6 (14), 32-56.
- Sousa, J. M. (2018). Currículo, fronteiras e migrações. In J. C. Morgado, J. Sousa, A. Moreira, & A. Vieira (Orgs.), *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Brasil: Editora Autêntica.
- Tardif, M. (2018). *Saberes docentes e formação profissional* (17ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Tinoca, L. (2017). A formação de professores como pedra angular do sistema educativo. In J. D. Justino (Dir.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva* (Vol. 2, pp. 741-756). Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Valente, S. (2015). *Gestão da sala de aula: um estudo com professores do 1º ciclo*. Dissertação de

Mestrado em Educação. Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.

UNESCO. (1966). *Recommendation concerning the status of teachers*. Paris, France: UNESCO. Disponível em <https://bit.ly/2VLWY6n>

UNESCO (2016). *Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos. Relatório de monitoramento global da educação*. ISBN:978-3-940785-81-7. Disponível em <https://bit.ly/31LnS1L>

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Disponível em <https://bit.ly/3e1yAnB>

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*. 29 (103), 535-554. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

Zeichner, K. (2018). *The struggle for the soul of teacher education*. New York, EUA: Routledge.

Legislação

Decreto do Governo de 28 de setembro de 1844 - *Diário do Governo* - Regulamenta a Instrução Primária.

Decreto do Ministério dos Negócios da Instrução Pública de 16 de agosto de 1870 - *Diário do Governo* - Reforma a Instrução Primária.

Decreto de 24 de maio de 1911 - *Diário do Governo*, nº 120. Cria as Escolas Normais Superiores.

Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, *Diário da República*, 1ª série, nº 234. Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 255/98, de 11 de agosto, *Diário da República*, 1ª série-A, nº 184. Regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um diploma de bacharelato ou equivalente para prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico de licenciatura.

Decreto-Lei n.º 15/2007, 19 janeiro, *Diário da República*, 1ª série, nº 14. Sétima alteração do

Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, *Diário da República*, 1ª série, n.º 38. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, *Diário da República*, 1ª série, n.º 92. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, *Diário da República*, 1ª série-A, n.º 259. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, *Diário da República*, 1ª série, n.º 29. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, *Diário da República*, 1ª série, n.º 129. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, 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.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, *Diário da República*, 1ª série, n.º 129. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Deliberação n.º 1488/2000, 15 de dezembro, *Diário da República*, 2ª série, n.º 288. Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) homologa os padrões de qualidade da formação inicial de professores.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, *Diário da República*, 2ª série, n.º 128. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017/ 2018.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, *Diário da República*, 1ª série, n.º 237. Define a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

CURRICULUM FOR 2ND CYCLE OF BASIC EDUCATION TEACHER TRAINING: THE INCLUSIVE TEACHER AND THE MANAGEMENT OF DIVERSITIES

ABSTRACT

This article is the result of a doctoral research in Educational Sciences by the University of Minho (specialty of Curricular Development), supported by the Foundation for Science and Technology (SFRH / BD / 136655/2018) and focused on the initial and continuous training of teachers of the 2nd cycle of basic Education (CBE) for curriculum management in response to diversities, particularly to students with learning needs or disabilities. We intend to analyze the legal norms and guidelines that have been guiding the curricula of initial and continuous training of 2nd CBE teachers, seeking to problematize these data in view of the appropriate curricular and pedagogical management of diversities that currently characterize the regular education classrooms. A mixed methodology was used. The data presented were collected by documentary research. Concretely, we present a historical-legal note on the initial and continuous training of teachers of the 2nd CBE, we question who is the teacher whom the inclusive school of the XXI Century demands, with consequences for the training that this professional needs for the effective management of diversities and emphasizing their fundamental role as curricular actors. The analysis highlights the necessary umbilical relationship between teacher training and the development of more inclusive practices, as well as the convergence of these axes in an emblematic figure of the educational act: the teacher. In this logic, the triad - teacher training, teacher, diversity management - proves inseparable.

Keywords: Curriculum; Teacher training; Diversity management; Inclusion.