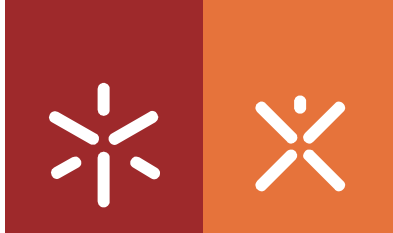




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Helena Natália Pereira Inês

**A Formação Inicial e Contínua de Professores
do 2º Ciclo do Ensino Básico e a Gestão
Curricular pelos Professores do Ensino
Regular do Atendimento a Alunos com
Dificuldades de Aprendizagem ou
Incapacidades**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Helena Natália Pereira Inês

**A Formação Inicial e Contínua de Professores
do 2º Ciclo do Ensino Básico e a Gestão
Curricular pelos Professores do Ensino
Regular do Atendimento a Alunos com
Dificuldades de Aprendizagem ou
Incapacidades**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco
e da
**Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra
Borges**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do *RepositóriUM* da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

O final desta jornada não existiria sem a confluência de sinergias e esforços conjugados. Quero, por isso, expressar os meus profundos agradecimentos a todos aqueles que, de forma mais visível ou mais discreta, concorreram para o seu sucesso.

À minha orientadora, Professora Doutora Filipa Seabra, um exemplo ímpar como ser humano e como professora e investigadora, pela sua disponibilidade, confiança e palavras de incentivo e amizade, pelas suas valiosas opiniões e críticas que me desafiaram e me incitaram a ir mais além.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Augusto Pacheco, uma referência nesta área de especialização, pelo seu apoio, estímulo e preciosas considerações que me abriram novos horizontes.

À *Fundação para a Ciência e a Tecnologia*, por ter acreditado neste projeto e em mim.

A todos os participantes nesta investigação, pelo seu tempo e confiança, porque sem eles, este estudo não existiria.

Às direções de escolas e demais organismos ou elementos decisores, pela autorização concedida e agilização na recolha de dados.

Aos colegas desta jornada, pela partilha enriquecedora.

À Anabela Duarte, amiga e professora dedicada, pela ajuda prestada na recolha de dados.

Ao João Martins, por me ter guiado na análise estatística dos dados quantitativos, pela amizade, e pela ajuda valiosa na formatação do trabalho.

À Marta e ao Pedro, pela amizade que foi crescendo e pela revisão do *Abstract*.

À minha querida mãe, a quem dedico este trabalho. Por todas as lições valiosas. Pelos risos sonoros e lágrimas dolorosas. Pela Felicidade de termos caminhado juntas. *Tudo valeu a pena...*

Ao meu pai, pelo seu apoio incondicional, e pelo modelo de integridade, perseverança e trabalho que norteou a minha vida.

À Maria, à Madalena e ao Daniel, pela alegria a cada etapa vencida, pelas lágrimas partilhadas em momentos mais difíceis, e por terem compreendido a minha indisponibilidade.

Ao Custódio, pela ajuda oferecida na recolha de dados, pela aceitação do meu distanciamento e por ter acreditado no nosso reencontro.

À Risoleta Montez, amiga preciosa, pelas suas palavras de estímulo, particularmente bem-vindas em períodos de maior cansaço e desespero.

Às minhas amigas, entre outras, à Vanda, Cristina, Leonor, Carla, Cláudia e Paula, pela amizade que resistiu a tempos de algum afastamento e necessária solidão.

A todos, o meu obrigado sentido.

O presente estudo contou com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), através do financiamento de uma Bolsa de Investigação com a referência SFRH/BD/136655/2018.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

A Formação Inicial e Contínua de Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico e a Gestão Curricular pelos Professores do Ensino Regular do Atendimento a Alunos com Dificuldades de Aprendizagem ou Incapacidades

As diversidades dos alunos requerem uma gestão curricular eficaz, potenciadora de inclusão, equidade e sucesso educativo, particularmente relevante para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Ora, a formação docente, inicial e contínua, concorre para o desenvolvimento de práticas curriculares e pedagógicas apropriadas, pelo que assume um relevo central e atual. Neste sentido, o presente trabalho orbitou em torno de três eixos integrados: Formação inicial e contínua de professores; Gestão curricular das diversidades; Dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

A questão fulcral aborda o modo como as diversidades eram geridas por docentes do 2º CEB, quando confrontados com a gestão curricular do trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

Definimos, então, os seguintes objetivos para a investigação de âmbito nacional:

- Caracterizar os planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) das instituições de Ensino Superior público, no que concerne à gestão da diversidade e das Necessidades Educativas Especiais (NEE);
- Conhecer a oferta formativa de formação docente contínua oferecida aos diferentes grupos de recrutamento do 2º CEB, no domínio das NEE;
- Caracterizar as práticas curriculares e docentes de professores do ensino regular do 2.º CEB, direcionadas a alunos com NEE;
- Conhecer as perceções de docentes do ensino regular do 2.º CEB quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE;
- Indagar as perceções dos docentes do 2º CEB quanto ao seu percurso de formação inicial e contínua e às suas necessidades de formação nesta área.

Desenhámos uma metodologia mista de investigação, recorrendo à entrevista semi-estruturada (a docentes de 2º CEB; coordenadores de curso de formação inicial; e diretores de centros de formação contínua), ao questionário fechado (a professores de 2º CEB) e à análise documental (de planos de estudos de formação inicial; planos de formação contínua; Projeto Educativo, planificações disciplinares, planos de turma, RTP¹, PEI²) como técnicas de recolha de dados, assim como à análise estatística (descritiva e inferencial) e à análise de conteúdo como técnicas de análise de dados.

Os resultados do estudo apontam para uma formação docente de 2ºCEB, inicial e contínua, progressivamente orientada para a gestão das diversidades, em que se consolida, apesar de não estar ainda plenamente generalizada, a inserção de conteúdos curriculares/ formações contínuas no âmbito das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, com tradução crescente ao nível das práticas de planificação, lecionação e avaliação.

Palavras-chave: Alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades; Diversidades; Formação docente; Gestão curricular e pedagógica.

¹ Relatório Técnico-Pedagógico

² Programa Educativo Individual

ABSTRACT

The Initial and Continuous Teachers Training and the Curricular Management by Teachers of the 2nd Cycle of Basic Education and Regular Education of working with Students with Learning Difficulties or Disabilities

Student diversities requires effective curriculum management that enhances inclusion, equity and educational success, particularly relevant for those with learning difficulties or disabilities. At the same time, teacher training, initial and continuous, contributes to the development of appropriate curricular and pedagogical practices, and thus becomes of crucial and current importance. In this sense, this study revolved around three integrated axes: Initial and continuous teacher training; Curriculum management of diversity; learning difficulties or disabilities.

The key issue addresses how diversities were managed by 2nd cycle of regular basic education teachers when faced with curriculum management for students with learning difficulties or disabilities.

Our national research focused on the following objectives:

- To characterize the study plans of the initial 2nd cycle of regular basic education teacher training courses delivered by public higher education institutions, regarding diversity management and Special Educational Needs (SEN);
- To know the continuous teacher training offered to the different recruitment groups of the 2nd cycle of regular basic education, in the field of SEN;
- To characterize the curricular and pedagogical practices of teachers of the 2nd cycle of regular basic education, aimed at SEN students;
- To understand the perceptions of teachers of the 2nd cycle of regular basic education regarding their curricular and pedagogical practices aimed at SEN students;
- To examine the perceptions of 2nd CEB teachers regarding their initial and continuous training paths as well as their training needs in this field.

A mixed research methodology was used. Data collection techniques comprised semi-structured interviews (to 2nd cycle of regular basic education teachers; to initial training course coordinators; to directors of continuous training centres), closed-ended questionnaires (2nd cycle of regular basic education teachers), and document analysis (initial training study plans; continuous training plans; Educational Project, disciplinary planning, class plans, Technical-Pedagogical Report, Individual Educational Program. Data analysis techniques consisted of statistical analysis (descriptive and inferential) and content analysis.

The results of the study point to an initial and continuous 2nd cycle of regular basic education teacher training, progressively oriented towards diversity management, although it is not yet fully generalized, by strengthening the insertion of curricular contents / continuous training in the context of learning difficulties or disabilities, increasingly translating into planning, teaching and evaluation practices.

Keywords: Curriculum and pedagogical management; Diversities; Students with learning difficulties or disabilities Teacher training; Students with learning difficulties or disabilities.

RÉSUMÉ

La formation initiale et continue des enseignants de collège et la gestion par ces professeurs du travail avec les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des handicaps

Les diversités des élèves demandent une gestion curriculaire efficace qui favorise l'inclusion, l'équité et la réussite scolaire. Cette gestion est particulièrement pertinente pour ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ou des handicaps. La formation initiale et continue des enseignants contribue au développement de pratiques curriculaires et pédagogiques appropriées, c'est pourquoi elle revêt une pertinence centrale et actuelle. En ce sens, cette recherche s'articule autour de trois axes intégrés : formation initiale et continue des enseignants ; Gestion curriculaire des diversités ; Difficultés d'apprentissage ou handicaps.

La question-clé porte sur la manière dont les enseignants de 2ème CEB (collège) géraient les diversités, spécialement quand ils se trouvaient face à la gestion curriculaire du travail avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou ayant un handicap.

Nous avons ensuite défini les objectifs suivants pour notre recherche à l'échelle nationale :

- Caractériser les plans d'études des cours de formation initiale d'enseignants de collège dans les établissements publics d'enseignement supérieur, et orientés vers la gestion de la diversité et des besoins éducatifs particuliers (BEP) ;
- Connaître l'offre de formation continue des enseignants dédiée aux différents groupes de recrutement de professeurs de collège, dans le domaine des BEP ;
- Caractériser les pratiques curriculaires et pédagogiques destinées aux élèves ayant des BEP appliquées par des enseignants de classes régulières de collège ;
- Connaître les perceptions des enseignants de collège en ce qui concerne leurs pratiques curriculaires et pédagogiques destinées aux élèves ayant des BEP ;
- Saisir les perceptions des enseignants de collège sur leurs parcours de formation initiale et continue, ainsi que leurs besoins formatifs dans le domaine des BEP .

Nous avons conçu une méthodologie de recherche mixte utilisant l'entrevue semi-structurée (à des professeurs de collège; à des coordinateurs des cours de formation initiale; à des directeurs de centres de formation continue), le questionnaire fermé (enseignants de collège) et l'analyse de documents (plans de études de formation initiale; plans de formation continue; Projet Éducatif, planifications, plans de classe, documents d'élèves à Besoins Éducatifs Particuliers) en tant que techniques de collecte de données, et l'analyse statistique (descriptive et inférentielle) et l'analyse de contenu en tant que techniques d'analyse de données.

Les résultats de l'étude suggèrent une formation initiale et continue des enseignants de collège progressivement orientée vers la gestion des diversités, qui consolide, bien qu'elle ne soit pas encore complètement généralisée, l'inclusion de contenus curriculaires / de formations continues dans le domaine des troubles d'apprentissage ou des handicaps, avec une traduction croissante au niveau des pratiques de planification, d'enseignement et d'évaluation.

Mots-clés : Diversités; Élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des handicaps; Formation des enseignants; Gestion curriculaire et pédagogique.

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I- GLOBALIZAÇÃO NUM MUNDO CONTURBADO.....	8
1.1. EMERGÊNCIA DE UM MUNDO NOVO E DE UMA NOVA FORMA DE GOVERNAÇÃO	8
1.1.1. Globalização ou globalizações? Entre o global e o local	11
1.1.2. Novas relações e (inter)ligações: <i>Manda quem pode. Obedece, quem deve</i>	13
1.2. EDUCAÇÃO NUM MUNDO (QUASE) GLOBALIZADO.....	15
1.3. EUROPEIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO PELO <i>MÉTODO ABERTO DE COOPERAÇÃO</i>	18
1.4. ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO.....	21
1.4.1. União Europeia (UE) e a aposta numa aliança educativa	22
1.4.2. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)	24
1.4.3. Fundo Monetário Europeu (FMI).....	26
1.4.4. Banco Mundial (BM).....	27
1.4.5. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)	30
1.5. QUE FUTURO(S) PARA A GLOBALIZAÇÃO E PARA A HUMANIDADE?	35
CAPÍTULO II- FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	40
2.1. PERCURSO HISTÓRICO-LEGAL (TRANS)FORMADOR.....	40
2.2. FORMAÇÃO INICIAL - RITUAL DE INICIAÇÃO AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	56
2.2.1 Definições e organização- cadência em dois tempos.....	58
2.2.2. Discurso europeu e prisma português.....	64
2.2.3 Princípios e modelos.....	68
2.3. FORMAÇÃO CONTÍNUA...UMA JORNADA AO LONGO DA VIDA	72
2.3.1. Conceito polissémico simples e complexo	72
2.3.2. Princípios, modelos e <i>desenvolvimento profissional</i>	78
2.4. FORMAÇÃO DO(C)ENTE: ALGUMAS FRAGILIDADES E PROPOSTAS DE MELHORIA.....	86
CAPÍTULO III- CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOCENTE DE 2º CICLO DE ENSINO BÁSICO	97
3.1. QUE ESTUDOS DE FORMAÇÃO INICIAL?	97
3.1.1. Valorização da iniciação à prática profissional.....	113
3.2. O QUE TEM APROFUNDADO A FORMAÇÃO CONTÍNUA?	116
3.3. DIMENSÕES INDISPENSÁVEIS À FORMAÇÃO DE UMA <i>NOVA GERAÇÃO DE PROFESSORES</i>	119
3.3.1. Estratégias formativas para a preparação de uma <i>nova geração de professores</i>	122
3.4. TEORIAS CURRICULARES: ALGUNS APONTAMENTOS	123
3.5. CURRÍCULO(S) COMO INSTRUMENTO(S) DE CONSTRUÇÃO DO FUTURO	128
3.5.1. Gestão e (des)envolvimento curricular	133
3.5.1.1 Apontamentos sobre modelos de desenvolvimento curricular	136
CAPÍTULO IV- PROFESSOR INCLUSIVO E GESTÃO DE DIVERSIDADES	142
4.1. DE QUE PROFESSOR PRECISAMOS HOJE?.....	142
4.2. OLHAR SOBRE A GESTÃO DE DIVERSIDADES	154

CAPÍTULO V- METODOLOGIA	172
5.1. DESCRIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	172
5.1.1. Que metodologia?	173
5.1.1.1. Metodologia qualitativa	174
5.1.1.2. Metodologia quantitativa	179
5.1.1.3. Pesquisa mista: complementaridade oportuna.....	180
5.1.1.4. Opções metodológicas	184
5.1.1.4.1. Estudo de caso	187
5.1.2. Instrumentos de recolha de dados	189
5.1.2.1. Análise documental	190
5.1.2.2. Entrevista	193
5.1.2.3. Questionário.....	202
5.1.3. Técnicas de análise de dados	210
5.1.3.1. Análise de conteúdo.....	211
5.1.3.2. Análise estatística.....	219
5.1.4. Triangulação	220
5.1.5. Descrição dos grupos de participantes/ <i>corpus</i>	222
5.1.5.1. Análise documental	223
5.1.5.2. Entrevista	224
5.1.5.3. Questionário.....	226
5.1.6. Preocupações éticas.....	232
CAPÍTULO VI- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	237
6.1. DADOS DOCUMENTAIS	237
6.1.1. Planos de estudos e planos de formação	238
6.1.1.1 Formação inicial de professores de 2º CEB: que instituições e cursos formam estes docentes em Portugal?	240
6.1.1.1.1. Licenciatura em Educação Básica: formação de base de docentes de 2º CEB	240
6.1.1.1.1.1. Distribuição geográfica das Licenciaturas em Educação Básica em Portugal ...	243
6.1.1.1.1.2. Gestão de diversidades nas Licenciaturas em Educação Básica.....	244
6.1.1.1.1.3. Licenciatura em Educação Básica nos institutos politécnicos	249
6.1.1.1.1.4. Licenciatura em Educação Básica nas universidades	253
6.1.1.1.2. Mestrados profissionalizantes: complemento à formação de base dos docentes de 2ºCEB.....	258
6.1.1.1.2.1. Distribuição geográfica dos mestrados profissionalizantes.....	259
6.1.1.1.2.2. Gestão de diversidades nos mestrados profissionalizantes	262
6.1.1.1.2.3. Mestrados profissionalizantes nos institutos politécnicos.....	269
6.1.1.1.2.4. Mestrados profissionalizantes nas universidades	273
6.1.1.1.3. Mestrados académicos: formação avançada para docentes do 2º CEB	278
6.1.1.1.3.1. Distribuição geográfica dos mestrados académicos.....	279
6.1.1.1.3.2. Gestão de diversidades nos mestrados académicos	281
6.1.1.1.3.3. Mestrados académicos nos institutos politécnicos.....	287
6.1.1.1.3.4. Mestrados académicos nas universidades.....	290
6.1.1.1.4. Doutoramentos: formação aprofundada para docentes de 2º CEB	293
6.1.1.1.4.1. Distribuição geográfica dos doutoramentos	295
6.1.1.1.4.2. Gestão de diversidades nos doutoramentos.....	297
6.1.1.1.4.3. Doutoramentos nos institutos politécnicos	301
6.1.1.1.4.4. Doutoramentos nas universidades	303

6.1.1.1.5. Cursos não conferentes de grau: formação especializada para docentes do 2º CEB	306
.....	
6.1.1.1.5.1. Distribuição geográfica dos cursos não conferentes de grau	307
6.1.1.1.5.2. Gestão de diversidades nos cursos não conferentes de grau	309
6.1.1.1.5.3. Cursos não conferentes de grau nos institutos politécnicos	313
6.1.1.1.5.4. Cursos não conferentes de grau nas universidades	316
6.1.1.2. Formação contínua no ensino superior e nas unidades formadoras	319
6.1.1.2.1. Ensino superior: distribuição geográfica entre institutos politécnicos e universidades de cursos e ações de formação contínua destinados a docentes de 2º CEB	319
6.1.1.2.2. Centros de Formação de Associação de Escolas e entidades formadoras: distribuição geográfica de cursos e ações de formação contínua	325
6.1.1.3. Tendências emergentes nos planos de estudos e nos planos de formação	334
6.1.1.4. Dinâmica dos planos de estudos e dos planos de formação	345
6.1.2. Documentos institucionais de escola	351
6.2. ENTREVISTA	364
6.2.1. Entrevista a docentes de 2º CEB	364
6.2.2. Entrevista a coordenadores de cursos de formação inicial	392
6.3. QUESTIONÁRIO	404
6.3.1. Questionário com perguntas abertas a diretores de centros de formação contínua	404
6.3.2. Questionário fechado a docentes de 2º CEB	410
6.3.3. Análise comparativa entre estudos	438
CAPÍTULO VII- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	453
7.1. FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES	454
7.1.1. Tendências dos planos de formação	462
7.1.2. Dinâmica dos planos de formação	464
7.2. PERCEÇÕES DOCENTES E IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS CURRICULARES E PEDAGÓGICAS	467
7.3. TRIANGULAÇÃO DE DADOS E FONTES	478
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	492
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRÁFICAS	507

ANEXOS (Vol. II)

SIGLAS E ACRÓNIMOS

- AID-** *Associação Internacional de Desenvolvimento*
- AGEE-** Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
- BCE-** Banco Central Europeu
- BIRD-** Banco *Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento*
- BM-** Banco Mundial
- CE-** Comissão Europeia
- CEB-** Ciclo do Ensino Básico
- CECA-** Comunidade Europeia do Carvão e do Aço
- CEE-** Comunidade Económica Europeia
- CEMC-** Cultura Educacional Mundial Comum
- CERI-** Center for Educational Research and Innovation
- CFAE-** Centro de Formação de Associação de Escolas
- CNE-** Conselho Nacional de Educação
- ECTS-** European Credit Transfer and Accumulation System
- ESE-** Escola Superior de Educação
- FC-** Formação Contínua
- FI-** Formação Inicial
- FMI-** Fundo Monetário Internacional
- FSM-** Fórum Social Mundial
- IP-** Instituto Politécnico
- LEB-** Licenciatura em Educação Básica
- LBSE-** Lei de Bases do Sistema Educativo
- MAC-** Método Aberto de Cooperação
- NEE-** Necessidades Educativas Especiais
- OCDE-** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OCEE-** Organização para a Cooperação Económica Europeia
- OTAN-** Organização do Tratado do Atlântico Norte
- PISA-** Programme For International Student Assessment
- PT-** Plano de Turma
- PE-** Projeto Educativo
- PEI-** Programa Educativo Individual
- RAA-** Região Autónoma dos Açores
- RAM-** Região Autónoma da Madeira
- RTP-** Relatório Técnico-Pedagógico
- SEDEC-** Commission for Social Policy, Education, Employment, Research and Culture
- UC-** Unidade Curricular
- UE-** União Europeia
- UNESCO-** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

FIGURAS

Figura 1- *Escola Normal* de Bragança na década de 1910

Figura 2- Escola do Magistério Primário de Lisboa

Figura 3- Escola Superior de Educação de Lisboa

Figura 4- Pressupostos da formação docente

Figura 5- Professoras em formação na Escola do Magistério Primário de Lisboa

Figura 6- Distribuição, por região, da formação docente para 2º CEB, a partir da percentagem de UC/ conteúdos curriculares nos planos de estudos/ número de ações de formação contínua nos planos de formação contínua

GRÁFICOS

- Gráfico 1-** Percentagem de Licenciaturas em Educação Básica nas instituições de Ensino Superior público português
- Gráfico 2-** Percentagem de LEB nos institutos politécnicos e nas universidades portuguesas
- Gráfico 3-** Percentagem, por região, de Licenciaturas em Educação Básica
- Gráfico 4-** LEB, por região, em IP e universidades
- Gráfico 5-** Percentagem de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão da Diversidade nas LEB
- Gráfico 6-** Percentagem, por região, de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nas LEB
- Gráfico 7-** Número, por região, de planos de estudos de LEB e de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades
- Gráfico 8-** UC e conteúdos curriculares nas LEB, por região, em IP e universidades
- Gráfico 9-** Percentagem de Licenciaturas em Educação Básica nos institutos politécnicos
- Gráfico 10-** Percentagem, por região, de LEB nos institutos politécnicos
- Gráfico 11-** Percentagem, nas LEB dos IP, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades
- Gráfico 12-** Percentagem, por região, nas LEB dos IP, de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades
- Gráfico 13-** Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nas LEB dos IP
- Gráfico 14-** Percentagem das Licenciaturas em Educação Básica nas universidades
- Gráfico 15-** Percentagem, por região, de Licenciaturas em Educação Básica nas universidades
- Gráfico 16-** Percentagem, nas LEB das Universidades, de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades
- Gráfico 17-** Percentagem, por região, nas LEB das universidades, de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades
- Gráfico 18-** Número, por região, de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades nas LEB das universidades
- Gráfico 19-** Percentagem de mestrados profissionalizantes nas instituições de Ensino Superior público
- Gráfico 20-** Percentagem dos mestrados profissionalizantes que habilitavam para a docência no 2º CEB, em IP e universidades
- Gráfico 21-** Percentagem, por região, de mestrados profissionalizantes
- Gráfico 22-** Mestrados profissionalizantes, por região, em IP e universidades
- Gráfico 23-** Percentagem de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos MP
- Gráfico 24-** Percentagem, por região, de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos MP
- Gráfico 25-** Número, por região, de planos de estudo de MP e de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades
- Gráfico 26-** UC e conteúdos curriculares nos MP, por região, em IP e universidades
- Gráfico 27-** Percentagem de mestrados profissionalizantes nos institutos politécnicos
- Gráfico 28-** Percentagem, por região, de mestrados profissionalizantes nos institutos politécnicos
- Gráfico 29-** Percentagem, nos MP dos IP, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades
- Gráfico 30-** Percentagem, por região, nos mestrados profissionalizantes dos IP, de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades
- Gráfico 31-** Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos mestrados profissionalizantes dos IP
- Gráfico 32-** Percentagem dos mestrados profissionalizantes nas universidades
- Gráfico 33-** Percentagem, por região, de mestrados profissionalizantes nas universidades
- Gráfico 34-** Percentagem, nos MP das universidades, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Gráfico 35- Percentagem, por região, nos mestrados profissionalizantes das universidades de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Gráfico 36- Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos mestrados profissionalizantes das universidades

Gráfico 37- Percentagem de mestrados académicos nas instituições de Ensino Superior público

Gráfico 38- Distribuição entre IP e universidades dos mestrados académicos destinados a docentes do 2º CEB

Gráfico 39- Percentagem, por região, de mestrados académicos

Gráfico 40- Mestrados académicos, por região, em IP e universidades

Gráfico 41- Percentagem de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos MA

Gráfico 42- Percentagem, por região, de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos MA

Gráfico 43- Número, por região, de planos de estudo de MA e de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Gráfico 44- UC e conteúdos curriculares nos MA, por região, em IP e universidades

Gráfico 45- Percentagem de mestrados académicos nos institutos politécnicos

Gráfico 46- Percentagem, por região, de mestrados académicos nos institutos politécnicos

Gráfico 47- Percentagem, nos MA dos IP, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Gráfico 48- Percentagem, por região, nos mestrados profissionalizantes dos IP, de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Gráfico 49- Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos mestrados académicos dos IP

Gráfico 50- Percentagem de mestrados académicos nas universidades

Gráfico 51- Percentagem, por região, de mestrados académicos nas universidades

Gráfico 52- Percentagem, nos MA das universidades, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Gráfico 53- Percentagem, por região, nos mestrados académicos das universidades de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Gráfico 54- Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos mestrados académicos das universidades

Gráfico 55- Percentagem de doutoramentos nas instituições de Ensino Superior público

Gráfico 56- Distribuição entre IP e universidades dos doutoramentos destinados a docentes do 2º CEB

Gráfico 57- Percentagem, por região, de doutoramentos

Gráfico 58- Doutoramentos, por região, em IP e universidades

Gráfico 59- Percentagem de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos Doutoramentos

Gráfico 60- Percentagem, por região, de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos doutoramentos

Gráfico 61- Número, por região, de planos de estudo de doutoramento e de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Gráfico 62- UC e conteúdos curriculares nos doutoramentos, por região, em IP e universidades

Gráfico 63- Percentagem de doutoramentos nos institutos politécnicos

Gráfico 64- Percentagem, no doutoramento do IP, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Gráfico 65- Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos doutoramentos dos IP

Gráfico 66- Percentagem de doutoramentos nas universidades

Gráfico 67- Percentagem, por região, de doutoramentos nas universidades

Gráfico 68- Percentagem, nos doutoramentos das universidades, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Gráfico 69- Percentagem, por região, nos doutoramentos das universidades de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Gráfico 70- Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos doutoramentos das universidades

Gráfico 71- Percentagem de cursos não conferentes de grau nas instituições de Ensino Superior público

Gráfico 72- Distribuição entre IP e universidades dos cursos não conferentes de grau destinados a docentes do 2º CEB

Gráfico 73- Percentagem, por região, de cursos não conferentes de grau

Gráfico 74- Cursos não conferentes de grau, por região, em IP e universidades

Gráfico 75- Percentagem de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos cursos não conferentes de grau

Gráfico 76- Percentagem, por região, de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos cursos não conferentes de grau

Gráfico 77- Número, por região, de planos de estudo de cursos não conferentes de grau e de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Gráfico 78- UC e conteúdos curriculares nos cursos não conferentes de grau, por região, em IP e universidades

Gráfico 79- Percentagem de cursos não conferentes de grau nos institutos politécnicos

Gráfico 80- Percentagem, por região, de cursos não conferentes de grau nos institutos politécnicos

Gráfico 81- Percentagem, nos cursos não conferentes de grau dos IP, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Gráfico 82- Percentagem, por região, nos cursos não conferente de grau dos IP, de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Gráfico 83- Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos cursos não conferentes de grau dos IP

Gráfico 84- Percentagem dos cursos não conferentes de grau nas universidades

Gráfico 85- Percentagem, por região, de cursos não conferentes de grau nas universidades

Gráfico 86- Percentagem, nos cursos não conferentes de grau das Universidades, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Gráfico 87- Percentagem, por região, nos cursos não conferentes de grau das universidades de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Gráfico 88- Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos cursos não conferentes de grau das universidades

Gráfico 89- Percentagem de cursos e ações de formação contínua nas instituições de Ensino Superior público

Gráfico 90- Distribuição entre IP e universidades dos cursos e ações de formação contínua destinados a docentes do 2º CEB

Gráfico 91- Percentagem, por região, de cursos e ações de formação contínua no Ensino Superior

Gráfico 92- Cursos e ações de formação contínua, por região, em IP e universidades

Gráfico 93- Distribuição nos IP, dos cursos e ações de formação contínua para docentes de 2º CEB

Gráfico 94- Percentagem, por região, de cursos e ações de formação contínua nos IP

Gráfico 95- Número, por região, nos IP de cursos e ações de formação contínua

Gráfico 96- Percentagem de universidades com cursos e ações de formação contínua

Gráfico 97- Percentagem, por região, de cursos e ações de formação contínua nas universidades

Gráfico 98- Número, por região, nas universidades de cursos e ações de formação contínua

Gráfico 99- Número de unidades formadoras nacionais com e sem formação contínua no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Gráfico 100- Percentagem de unidades formadoras com formação contínua para docentes de 2º CEB e no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Gráfico 101- Percentagem, por região, de unidades formadoras para docentes de 2º CEB e no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Gráfico 102- Número, por região, de unidades formadoras com formação contínua para docentes de 2º CEB e no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Gráfico 103- Percentagem, por região, de cursos/ ações de formação contínua para docentes de 2º CEB e no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nas unidades formadoras

Gráfico 104- Percentagem de CFAE com formação contínua para docentes de 2º CEB e no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Gráfico 105- Percentagem, por região, de CFAE com formação contínua para docentes de 2º CEB e no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Gráfico 106- Percentagem de formação contínua nos CFAE, por região, para docentes de 2º CEB e no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Gráfico 107- Percentagem de entidades formadoras com formação contínua para docentes de 2º CEB e no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Gráfico 108- Planos de estudos- distribuição, por categorias, dos conteúdos curriculares/ UC

Gráfico 109- Percentagem, por região, de conteúdos curriculares/ UC sobre Inclusão/ Escola e Educação Inclusiva na formação inicial

Gráfico 110- Percentagem, por região, de conteúdos curriculares/ UC sobre NEE/ Educação Especial na formação inicial

Gráfico 111- Percentagem, por região, de conteúdos curriculares/ UC sobre diferenciação curricular/ pedagógica na formação inicial

Gráfico 112- Percentagem, por região, de conteúdos curriculares/ UC sobre problemáticas específicas na formação inicial

Gráfico 113- Planos de formação contínua- distribuição, por categorias, dos cursos e ações de formação

Gráfico 114- Percentagem, por região, de ações de formação contínua sobre Inclusão ou Escola e Educação Inclusiva na formação contínua

Gráfico 115- Percentagem, por região, de ações de formação contínua sobre NEE e Educação Especial na formação contínua

Gráfico 116- Percentagem, por região, de ações de formação contínua sobre diferenciação curricular e pedagógica na formação contínua

Gráfico 117- Percentagem, por região, de ações de formação contínua sobre problemáticas específicas na formação contínua

Gráfico 118- Percentagem de planos de estudos para docentes de 2º CEB criados a partir de 2005

Gráfico 119- Evolução das revisões aos planos de estudos dos cursos de formação docente de 2º CEB

Gráfico 120- Evolução do número de planos de formação contínua destinada a docentes de 2º CEB

Gráfico 121- Percentagens nacionais de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares

QUADROS

- Quadro 1-** Modelos de formação contínua de Ferry (1983); Nóvoa (1991); Pacheco e Flores (1999)
- Quadro 2-** Componentes de formação no Decreto-Lei n° 43/ 2007 e no Decreto-Lei n° 79/ 2014
- Quadro 3-** Indicadores para a construção de ambientes inclusivos, com base na proposta da Comissão *Alberta Education Inclusive Learning Supports*, 2013
- Quadro 4-** Paradigmas qualitativo e quantitativo de investigação
- Quadro 5-** *Design* metodológico do estudo
- Quadro 6-** Análise documental- vantagens e fragilidades
- Quadro 7-** Grelha de caracterização do participante e guião da entrevista a docentes de 2° CEB
- Quadro 8-** Guião da entrevista a coordenadores de cursos de formação inicial de professores
- Quadro 9-** Guião do questionário com perguntas abertas a diretores de centros de formação contínua
- Quadro 10-** Referencial para a análise de documentos produzidos na escola participante
- Quadro 11-** Características demográficas e profissionais das participantes através de inquérito por entrevista
- Quadro 12-** Distribuição das instituições de Ensino Superior público português
- Quadro 13-** Número de Licenciaturas em Educação Básica, por região, nas instituições de Ensino Superior público nacional
- Quadro 14-** Criação/ revisão das Licenciaturas em Educação Básica e UC/ conteúdos curriculares nas instituições de Ensino Superior
- Quadro 15-** Número de cursos/ planos com UC/ UC ou conteúdos curriculares sobre Inclusão / NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nas LEB, por região, nas instituições de Ensino Superior
- Quadro 16-** Número de mestrados profissionalizantes para docentes do 2° CEB, por região, nas instituições de Ensino Superior público português
- Quadro 17-** Criação/ revisão dos mestrados profissionalizantes para docentes de 2° CEB e UC/ conteúdos curriculares nas instituições de Ensino Superior
- Quadro 18-** Número de cursos/ planos com UC/ UC ou conteúdos curriculares sobre Inclusão / NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos mestrados profissionalizantes, por região, nas instituições de Ensino Superior
- Quadro 19-** Número de mestrados académicos para docentes do 2° CEB, por região, nas instituições de Ensino Superior público português
- Quadro 20-** Criação/ revisão dos mestrados académicos e UC/ conteúdos curriculares nas instituições de Ensino Superior
- Quadro 21-** Número de cursos/ planos com UC/ UC ou conteúdos curriculares sobre Inclusão / NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos mestrados académicos, por região, nas instituições de Ensino Superior
- Quadro 22-** Número de doutoramentos para docentes do 2° CEB, por região, nas instituições de Ensino Superior público português
- Quadro 23-** Criação/ revisão dos doutoramentos e UC/ conteúdos curriculares nas instituições de Ensino Superior
- Quadro 24-** Número de cursos/ planos com UC/ UC ou conteúdos curriculares sobre Inclusão / NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos doutoramentos, por região, nas instituições de Ensino Superior
- Quadro 25-** Número de cursos não conferentes de grau para docentes do 2° CEB por região nas instituições de Ensino Superior público português
- Quadro 26-** Criação/ revisão dos cursos não conferentes de grau e UC/ conteúdos curriculares nas instituições de Ensino Superior
- Quadro 27-** Número de cursos/ planos com UC/ UC ou conteúdos curriculares sobre Inclusão / NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos cursos não conferentes de grau, por região, nas instituições de Ensino Superior
- Quadro 28-** Cursos e ações de formação contínua nas instituições de Ensino Superior
- Quadro 29-** Número de cursos e ações de formação contínua para docentes do 2° CEB por região nas instituições de Ensino Superior público nacional
- Quadro 30-** Lista, por região, de Centros de Formação de Associação de Escolas e Entidades Formadoras
- Quadro 31-** Número de unidades formadoras e de ações de formação contínua por região
- Quadro 32-** Tendências emergentes nos conteúdos curriculares dos planos de estudos de formação inicial
- Quadro 33-** Tendências emergentes nos cursos e ações de formação dos planos de formação contínua

- Quadro 34-** Criação de cursos para a formação de professores de 2º CEB
- Quadro 35-** Revisões aos planos de estudos dos cursos para a formação de professores de 2º CEB
- Quadro 36-** Número, por região, de atividades de formação contínua para docentes de 2º CEB no âmbito da Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas Específicas e Gestão de Diversidades
- Quadro 37-** Diagnóstico da escola participante, com base na proposta apresentada no seu *Projeto Educativo*
- Quadro 38-** RTP- fatores facilitadores e constrangimentos ao progresso e desenvolvimento do aluno
- Quadro 39-** Estrutura de categorização da entrevista a docentes de 2º CEB
- Quadro 40-** Estrutura de categorização da entrevista a coordenadores de cursos de formação inicial
- Quadro 41-** Estrutura de categorização do questionário aberto a diretores de centros de formação contínua
- Quadro 42 -** Consistência interna por domínio- α de *Cronbach*
- Quadro 43-** *Correlações de Spearman no domínio de Conceito de educação inclusiva*
- Quadro 44-** *Correlações de Spearman no domínio de Práticas curriculares e pedagógicas*
- Quadro 45-** *Correlações de Spearman no domínio de Necessidades formativas*
- Quadro 46-** Diferenças significativas entre grupos (Testes de *U de Mann-Whitney* ou *Kruskal-Wallis*)
- Quadro 47-** Questionário- dados obtidos em três estudos
- Quadro 48-** Formação docente nacional nos planos de estudos para professores de 2º CEB
- Quadro 49-** Formação docente nacional nos planos de formação contínua para professores de 2º CEB
- Quadro 50-** Triangulação de dados e fontes usados na investigação
- Quadro 51-** Conclusões do estudo

TABELAS

Tabela 1- Dados sociodemográficos dos inquiridos por questionário fechado

Tabela 2- Tempo de serviço, número de alunos e experiência com alunos com NEE (questionário fechado)

Tabela 3- Tempo total de serviço e tempo de serviço na escola dos inquiridos por questionário fechado

Tabela 4- Experiência com alunos com NEE dos inquiridos por questionário fechado

Tabela 5- Número de alunos com NEE por inquirido por questionário fechado

Tabela 6- Tipologia de NEE referidas pelos inquiridos por questionário fechado

Tabela 7- Análise descritiva do domínio *Conceito de educação inclusiva*

Tabela 8 -Análise descritiva do domínio *Clima de escola*

Tabela 9 -Análise descritiva do domínio *Práticas curriculares e pedagógicas*

Tabela 10 -Análise descritiva do domínio *Necessidades formativas*

Tabela 11- Relação entre o *Tempo total de serviço* e os *Anos de experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades*

INTRODUÇÃO

O verdadeiro ensinamento pode ser terrivelmente perigoso.

O Mestre tem nas mãos o mais íntimo dos seus alunos, a matéria frágil e incendiária das suas possibilidades – toca na alma e nas raízes do ser, um ato no qual a sedução erótica, por metafórica que seja, é o aspeto de menor importância.

Ensinar sem uma grave apreensão, sem uma reverência perturbada pelos riscos envolvidos, é uma frivolidade.

Fazê-lo sem considerar as possíveis consequências individuais e sociais é cegueira.

O grande ensino é aquele que desperta dúvidas, que encoraja a dissidência, que prepara o aluno para a partida (“Agora deixa-me” ordena Zaratustra).

No final, um verdadeiro Mestre deve estar só.

George Steiner, 2005: 88, *As Lições dos Mestres*

As diversidades caracterizam a escola pública do século XXI.

Na escola pública contemporânea, heterogênea, idealmente inclusiva e atenta às diversidades, a **gestão curricular é uma condição necessária ao sucesso escolar e pessoal**, e ocorre a diversos níveis de decisão, correspondendo a opções escolares e pedagógicas (Pacheco, 2014). A conceção de currículo único deixou de servir, por não conseguir responder à heterogeneidade dos públicos escolares, resultantes do reconhecimento do direito à educação de qualidade com e para todos (Valente, 2015). As agendas educativas contemporâneas confrontam-se com um **desafio sem precedentes – a gestão das diversidades**.

E, por isso, na escola inclusiva, incompatível com aquela que fornece a todos os seus alunos as mesmas respostas educativas, a diferenciação conduzirá naturalmente à procura do ajustamento das práticas de ensino aos alunos, estando conseqüentemente a escola e os seus docentes profundamente implicados. **Diferenciar** está, portanto, intrinsecamente conotado com **diversidade e singularização**. Em consequência, **diferenciar** o currículo e as práticas pedagógicas em sala de aula de ensino regular revela-se **urgente** para **prevenir a exclusão e gerir com sucesso as diversidades** (Jung, 2002), na qual se inscrevem também (ainda que não só) alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Junto destes alunos, a gestão curricular revela-se essencial, porque as suas singularidades justificam um **ensino e uma avaliação particularmente refletidos e personalizados**.

Trabalhar com a heterogeneidade constitui um desafio épico e atual que requer uma atualização permanente da **formação docente para construir uma escola inclusiva e gerir eficazmente as diversidades na sala de aula**. O investimento na formação de professores,

nomeadamente daqueles que não tiveram acesso a uma formação inicial ou especializada, no âmbito da Educação Especial ou das dificuldades de aprendizagem, revela-se crucial e premente para dar uma resposta ajustada às diversidades.

A formação docente tem sido especialmente apontada por não ter sabido produzir profissionais competentes que tivessem podido inverter ou mitigar a situação, melhorando o desempenho dos alunos (Formosinho & Niza, 2010). Efetivamente, a preparação inadequada/insuficiente dos professores para gerir a heterogeneidade dificultará uma gestão curricular eficaz, podendo traduzir-se em práticas pedagógicas pouco apropriadas e colaborativas (Seabra, 2011), sendo um dos fatores conducentes a um eventual insucesso escolar, que perpetuará assim a exclusão (Morgado, 2009).

A aposta na **qualidade da formação docente**, inicial e contínua, como caminho para dar uma resposta ajustada às diversidades, promovendo o sucesso escolar, colheu, nomeadamente desde o final do século passado, posições favoráveis por parte da comunidade científica (Alarcão, 2000; Carvalho & Peixoto, 2000; Miranda Correia, 1999, 2003; Sousa, 2010a; UNESCO, 1994).

A construção da **escola inclusiva, a gestão curricular e a formação docente** têm sido questões investigadas e discutidas quer em contexto nacional, quer em âmbito internacional, sem, todavia, terem ainda esgotado respostas definitivas.

A heterogeneidade de públicos escolares, a evolução das tecnologias de informação e comunicação e a transformação rápida da sociedade contemporânea, competitiva e alicerçada no conhecimento, num mundo **globalizado**, definiriam a **Educação como um setor estratégico** (Lima & Dorziat, 2015) e promoveram um olhar renovado em torno da **gestão curricular, do insucesso escolar** (Perrenoud, 2000), assim como da **formação docente inicial e contínua, assumidas como catalisadores indispensáveis para a promoção do sucesso escolar, da mudança, e da inovação.**

É tendo em conta estes pilares – **Gestão Curricular, Formação Docente e Inclusão Escolar**, que ganhou relevo o presente projeto, na medida em que o mesmo almejou dar resposta a conceções sobre a gestão das diversidades, assim como ao modo como os professores do ensino regular organizam o trabalho com as mesmas, particularmente no atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Por outro lado, iniciámos esta jornada convictos de que o estudo permitiria ainda identificar **fatores que contribuem ou dificultam a gestão das diversidades**. Por outro lado ainda, e reiterando a pertinência do estudo, sublinhamos que as

práticas de ensino a alunos com *necessidades especiais de educação* foram consideradas, em Portugal, com uma das áreas de desenvolvimento profissional necessárias (OECD, 2019a, 2019b).

Usando, no início da nossa caminhada, como termos de pesquisa: gestão curricular, formação de professores e Educação Especial/ Necessidades Educativas Especiais em simultâneo, foi consultado o RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal), tendo identificado alguns artigos, dissertações de Mestrado e teses de Doutoramento. Os resultados encontrados denunciaram uma inquietação crescente com a formação de professores, consolidando a necessidade de estudar e rever (Mesquita & Rodrigues, 1996; Mesquita, 2014). Não obstante esta preocupação gradual, não foi encontrado um número significativo de trabalhos (apenas 9), em contexto nacional, que englobassem os três eixos do presente projeto - formação docente do 2º CEB (Ciclo do Ensino Básico), gestão curricular por parte de docentes do ensino regular e NEE, pelo que a pertinência da realização da presente investigação se consolidou.

A importância das temáticas abordadas nesta investigação perpassa fronteiras nacionais, representando atualmente linhas de investigação relevantes, dispersas em vários continentes. Cândido Gomes, João Cardoso, Verónica Santos e Carlos Rodrigues, autores de um estudo coletivo recente (2018), que envolveu quatro países (França, Portugal, Chile e Colômbia), concluíram, aliás, que a inclusão escolar está prevista nos seus sistemas de ensino, tendo a Educação Especial sido considerada uma *categoria convergente* entre estas nações.

A escolha destas temáticas e da sua articulação decorreu, portanto, da sua pertinência, bem como da vontade de as aprofundar para melhorar as opções e práticas pedagógicas e curriculares do meu quotidiano enquanto docente de Educação Especial numa escola pública.

O acesso à escola está hoje garantido, em contexto nacional. Em relação ao acesso ao currículo, assim como a um ensino de qualidade, nomeadamente para alunos com dificuldades de aprendizagem, o mesmo não pode ser inequivocamente afirmado. É, por isso, bom lembrar que, na escola inclusiva, "every learner matters and matters equally" (UNESCO, 2017a: 13).

O estudo empírico tem como **problema de investigação** o modo como as diversidades são geridas por docentes do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), quando confrontados com a gestão curricular do trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

Interessados pelos modos como docentes do 2º CEB perspetivam e implementam a diferenciação curricular e pedagógica, em função da sua formação inicial e contínua, quando

confrontados com as diversidades, nomeadamente, com a gestão curricular no âmbito do trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, definimos os seguintes **objetivos** para a investigação:

- Caracterizar os planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) das Instituições de Ensino Superior Público, no que concerne à gestão da diversidade e das Necessidades Educativas Especiais (NEE);
- Caracterizar as práticas curriculares e docentes de professores do ensino regular do 2.º CEB, direcionadas a alunos com NEE;
- Conhecer as perceções de docentes do ensino regular do 2.º CEB quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE;
- Conhecer a oferta formativa de formação docente contínua oferecida aos diferentes grupos de recrutamento do 2.º CEB, no domínio das NEE;
- Indagar as perceções dos docentes do 2.º CEB quanto ao seu percurso de formação inicial e contínua e às suas necessidades de formação nesta área.

Com vista a responder às nossas inquietações, optámos por uma **metodologia de carácter interpretativo, com recurso a métodos mistos**. Efetivamente, tendo em conta as potencialidades e as limitações de cada método e a pertinência da **triangulação de dados**, entendemos o **modelo quantiquantitativo** como o mais adequado, na medida em que o mesmo é capaz de proporcionar uma continuidade e uma complementaridade claramente vantajosas (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 2008), assegurando a validade do estudo.

Utilizámos então, na nossa investigação, **três técnicas complementares e articuladas de recolha de dados**: a pesquisa/ análise documental, a entrevista semi-estruturada e o questionário fechado.

A **pesquisa e a análise documental**, com mente organizada e aberta a pistas inesperadas (Stake, 2009), incidiram, de modo a conhecer a oferta de formação docente inicial e contínua:

- nos **Planos de Estudos** dos cursos do Ensino Superior público da formação inicial docente (dirigidos aos vários grupos de recrutamento de 2.º CEB), entendendo o intervalo entre 1994 e o momento do estudo como balizas pertinentes, na medida em que são esperados reflexos nos mesmos, decorrentes do compromisso assinado em Salamanca (1994);
- nos **Planos de Formação** dos Centros de Formação de Associações de Escolas (oferta formativa contínua), desde 2008 (data da publicação do Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro) até ao momento do estudo;

- na **Legislação** atinente à formação inicial e contínua de professores, e ao atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

Complementarmente, aplicou-se a **entrevista semi-estruturada**, com vista a encontrar informações sobre um determinado fenómeno (Tuckman, 2000) a:

- **professores do ensino regular do 2º CEB**, visando conhecer as suas práticas curriculares e de ensino no trabalho dirigido a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades; as suas perceções quanto as essas práticas, bem como as conceções que possuem da formação inicial e contínua que receberam e têm à disposição. Pretendíamos ainda conhecer as necessidades de formação sentidas por este público-alvo;

- **coordenadores de cursos de formação inicial e contínua de professores do ensino regular**, indagando sobre a forma como as temáticas da Inclusão, das NEE e da Gestão Curricular eram ou não tidas em conta aquando da elaboração das propostas por que são responsáveis.

Adicionalmente, foi aplicado um **questionário fechado**, instrumento a que o investigador recorre para transformar em dados a informação diretamente comunicada pelo sujeito (Seabra, 2010), a **professores do ensino regular (2º CEB)**, com vista a conhecer as suas perceções quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, caracterizar as práticas docentes, e a indagar as suas perceções quanto ao seu percurso de formação inicial e contínua e às suas necessidades de formação nesta área.

Depois de conduzido este **estudo de âmbito mais geral**, a nível nacional (análise documental) e, da região de Lisboa e Vale do Tejo (entrevista e questionário), essencialmente, foi ainda realizado um **estudo de caso**, que visou conhecer de forma mais profunda as práticas curriculares e pedagógicas de professores do 2º CEB de uma escola do concelho de Loures, periferia de Lisboa. Para tal, complementámos o nosso estudo com a análise de documentos internos, entre outros Projeto Educativo, Planos de Turma, Planificações disciplinares, Relatórios Técnico-Pedagógicos e Programas Educativos Individuais.

Os dados recolhidos, com vista a responder aos nossos objetivos, foram posteriormente sujeitos a:

- **análise de conteúdo de natureza categorial** (pesquisa documental e entrevista semi-estruturada), procurando fazer inferências válidas a partir do conteúdo simbólico (Holsti, 1968, citado por Máximo-Esteves, 2008);
- a **análise estatística** (questionário fechado), descritiva e inferencial dos dados quantitativos (Seabra, 2010).

Tendo em mente princípios éticos, acautelámos ainda, ao longo do estudo, o consentimento informado, a confidencialidade e a divulgação da informação junto dos envolvidos (SPCE, 2014).

Esclarecemos, por fim, que, após publicação do Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho, que extinguiu o uso da terminologia “NEE” (Necessidades Educativas Especiais) no sistema educativo português, a mudança de título do nosso estudo afigurou-se-nos pertinente. Assim, a investigação inicialmente registada como “A Formação Inicial e Contínua de Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico e a Gestão Curricular pelos Professores do Ensino Regular do Atendimento a Alunos com Necessidades Educativas Especiais” foi atualizada, com concordância dos orientadores científicos, assim como com a autorização do CIEd (Centro de Investigação em Educação) da Universidade do Minho e da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) (Anexo 1).

Apesar da alteração de título e da mudança legal, coabitam as duas designações que, na presente investigação, não se antagonizam:

- *NEE*: terminologia em uso no momento da recolha de dados e associada ao Decreto-lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro, então vigente;
- *dificuldades de aprendizagem ou incapacidades*, expressão substituta que julgámos conveniente para enformar o Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho.

A estrutura do trabalho organiza-se em sete capítulos:

Capítulo I- GLOBALIZAÇÃO NUM MUNDO CONTURBADO

Este capítulo pretendeu analisar o fenómeno da globalização e os seus impactos sobre os campos da Educação e do currículo. Esta reflexão considerou as pressões e recomendações supranacionais e internacionais com impacto na homogeneização nas políticas educativas, nomeadamente na formação de professores e no atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

Capítulo II- FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 2º CEB

Neste capítulo, procedemos a uma revisão histórico-legal da formação inicial e contínua de professores de 2º CEB em Portugal. Evocaram-se aspetos da formação docente em contexto europeu, assim como se refletiu acerca do professor da atualidade e do futuro.

Capítulo III- CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOCENTE DE 2º CEB

Apresentámos e refletimos acerca das linhas de formação que moldavam docentes de 2º CEB, no momento da investigação, destacando-se as dimensões para formar uma nova geração de professores e entendendo-se o currículo, e as práticas curriculares e pedagógicas como instrumentos de construção do futuro.

Capítulo IV- PROFESSOR INCLUSIVO E GESTÃO DAS DIVERSIDADES

Situámos a discussão em torno do professor deste século, e de algumas das suas características. Pousámos ainda um olhar sobre a gestão de diversidades da sala de aula contemporânea.

Capítulo V- METODOLOGIA

Neste capítulo, contextualizámos e justificámos as opções metodológicas tomadas para a investigação. Apresentámos os diversos instrumentos de recolha de dados aplicados (dados documentais, entrevista e questionário), pormenorizando o processo da sua elaboração ou adaptação e validação. Esclarecemos, com rigor, as técnicas de análise de dados usadas (análise de conteúdo e análise estatística). Caracterizámos ainda detalhadamente as amostras e participantes.

Capítulo VI- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Apresentámos exaustivamente os dados recolhidos mediante a aplicação dos instrumentos usados.

Capítulo VII- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Problematizámos, questionámos e interpretámos os dados obtidos, numa abordagem de triangulação de dados e de fontes.

Por fim, nas **CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**, expusemos as principais conclusões da investigação e apresentámos recomendações para as práticas docentes, reflexões ou estudos futuros que se dediquem a estas temáticas.

No segundo volume desta investigação, apresentam-se os Anexos, dos quais constam autorizações e consentimentos obtidos, sínteses de normativos, listagem de *Centros de Formação de Associação de Escolas* e Unidades Formadoras, transcrições das entrevistas e resultados dos testes estatísticos aplicados.

CAPÍTULO I

GLOBALIZAÇÃO NUM MUNDO CONTURBADO

Não sou nem ateniense, nem grego, mas sim um cidadão do mundo.
Sócrates

Introdução

As sociedades reconfiguraram-se e geraram-se, em consequência, novas relações, de que são exemplos a mobilidade humana, a utilização franca da língua inglesa e o uso de novas tecnologias de informação e comunicação, que possibilitam interações instantâneas, frequentes e distantes. Este mapa contemporâneo definiu um mundo novo, globalizado, que será alvo de estudo no presente capítulo.

1.1. Emergência de um mundo novo e de uma nova forma de governação

A criação de organizações transnacionais para reconstruir uma Europa devastada pela 2ª Guerra Mundial configurou uma aliança que visou promover a recuperação das economias, a cooperação, a entreatajuda, bem como a garantir a Paz entre os países aderentes. Entre outros, o uso generalizado da língua inglesa, bem como das novas tecnologias de informação e comunicação, que conectaram o mundo, favoreceram a difusão rápida de ideias, tendências e decisões num processo à escala global, que viria a ficar conhecido como um dos mais emblemáticos dos finais do século passado- a globalização.

É no mundo da Economia que o conceito de globalização de mercados foi cunhado em 1985 por Theodore Levitt. Este economista e investigador procurou descrever as mudanças na economia global, assim como as suas implicações, impulsionadas pelo fim da Guerra Fria e pela ascensão do neoliberalismo que ganhou força, no mundo ocidental, na década de 1970. Na década de 1980, a percepção dos reflexos da globalização na Educação ainda era pouco perceptível.

Este fenómeno polémico, atual, complexo, multifacetado e com repercussões em vários setores, terá sido fomentado sobretudo pelo crescimento exponencial da população mundial, assim como pela difusão e avanço à escala (quase) planetária das novas tecnologias. Joaquim Azevedo (2007), aponta ainda outros fatores, determinantes na ascensão da globalização, tais como a queda do Muro de Berlim, a derrocada do bloco económico russo (socialismo), e a competitividade internacional acelerada.

Com origem no mundo da Economia, é, pois, compreensível que alguns autores destaquem a globalização económica como epicentro, entendendo as derivações políticas, educativas, sociais e culturais como decorrentes deste.

Apesar de se considerar a globalização um processo recente, há quem contrarie esta visão, entendendo que a mesma corresponde a uma repetição do passado (Wallerstein, 2005), numa *era de transição*, com resultados incertos (Wallerstein, 1999 cit. Seabra, 2010), e com uma diferença relevante no que concerne à velocidade com que se disseminam atualmente ideias e se processam trocas (Bates, 2002 cit. Seabra, 2010).

É geralmente aceite que a globalização está relacionada com o alcance dos processos de troca de bens, com a formação de empresas multinacionais e com a alteração das noções de tempo e de espaço, em virtude do carácter instantâneo das comunicações, originando profundas alterações na vida política, económica e cultural das pessoas em todo o mundo: organização do trabalho, produção de bens e serviços, relações entre nações, cultura (Pang, 2006 cit. Seabra, 2010).

Hoje em dia, porém, a amplitude do conceito e do seu alcance vão ainda mais longe. Segundo Filipa Seabra (2015), aludindo a Theodore Levitt (1985) e a Anthony Giddens (2007), o termo, complexo e abrangente, designa uma interdependência vasta: económica, política, cultural e comunicacional. Anthony Giddens (2000) considera, aliás, que a intensificação das relações, à escala mundial, permite que acontecimentos locais tenham, por um lado, impacto num espaço distante e, por outro, sejam eles próprios influenciados por eventos longínquos, numa relação de interligação planetária. É com base nesta amplitude que Boaventura de Sousa Santos (2001) susteve a existência de diversas “globalizações”.

Com efeito, a globalização, com impacto em diversas dimensões, política, social e cultural (Little, 1996 cit. Azevedo, 2012), construiu e reconfigurou relações entre países, criando interligações inusitadas, bem como esculpiu um novo rosto mundial, aparentemente unificado, e com impacto em diversas frentes. Neste sentido, Fátima Antunes (2004: 112) advogou que “Os condicionalismos, limitações e ambiguidades permitidos por relações de (inter)acção e (inter)dependência entre os sistemas e intervenções políticos nacionais e comunitários são bem evidentes (...)”.

Filipa Seabra (2010), aludindo a Nicholas Burbules e Carlos Alberto Torres (2004), referiu impactos visíveis na dimensão da Economia: primazia, em países desenvolvidos, da informação e serviços; precariedade de vínculos laborais e aumento significativo do número de desempregados. A

mesma investigadora identificou ainda impactos na Política: fragilidade da autonomia nacional e da soberania do Estado-Nação. As implicações na Cultura também eram, segundo a mesma autora, assinaláveis: tensão entre movimentos locais e padronizados.

Fátima Antunes (2004) apresentou a ação do estado em três configurações de atuação parcial: *estado de competição* (prioridades orientadas para o desempenho em instâncias supranacionais e para a competitividade económica), *estado em rede* (articulação em áreas da vida social cujo controlo escapa à soberania nacional) e *estado-articulador* (criação de condições de mediação de interesses sociais e institucionais sem ser o principal protagonista).

Segundo Susan Robertson (2007), a liberalização dos mercados, o livre movimento de capitais e a competição entre setor público e privado modificaram o modelo de governação, criando uma função de *governance* que, ao tocar as políticas económicas, teve também implicações nos sistemas educativos. Lembramos que o conceito de *governance* emergiu da necessidade de estudiosos nomearem a complexa rede de ligações que envolvia as sociedades atuais. Nasceu especificamente nas Ciências Sociais para representar uma nova forma de coordenação social que teve origem nas relações inéditas entre o Estado e os mercados.

Adrienne Héritier (2002) advertiu para o duplo uso que o conceito de *governance* tem vindo a evidenciar, num sentido amplo ou restrito

In the literature the concept of governance is used in two different ways: one broad, the other more restricted. In the encompassing sense it implies every mode of political steering involving public and private actors, including the traditional modes of government and different types of steering from hierarchical imposition to sheer information measures. In the restricted sense it only comprises types of political steering in which non-hierarchical modes of guidance, such as persuasion and negotiation, are employed, and/or public and private actors are engaged in policy formulation.

Héritier (2002: 3)

A propósito da regulação do sistema educativo, Susana Almeida (2011) defendeu a implicação de interações entre diversos dispositivos que reconfiguram o seu funcionamento

De acordo com os princípios da *governance*, a regulação do sistema educativo não resulta do controlo directo da aplicação de uma regra única, da aplicação linear de normas, regras e orientações vindas do poder político, mas sim da interacção de vários dispositivos reguladores oriundos de várias fontes que coordenam, equilibram e transformam o funcionamento do sistema.

Almeida (2011: 11)

Assim sendo, haverá lugar a um fenómeno de multirregulação, segundo a mesma estudiosa, que deverá acautelar o papel das instâncias de mediação, de modo a evitar conflitos. Esta nova forma de governar implicou naturalmente a redefinição do papel do Estado.

Por outro lado, Susan Robertson (2007) sustentou que as privatizações da Educação, nomeadamente no Ensino Superior, promoveram a troca de estudantes entre países, o que também contribuiu para uma visão renovada da cidadania. Por outro lado ainda, foram introduzidas, sob pressão de organizações internacionais, nas políticas nacionais, alterações aos modelos de regulação da Educação, possíveis com a diminuição do poder do Estado - mudança de modelo de governação (*governance*), de que a *Declaração de Lisboa* e o *Processo de Bolonha* são exemplos conhecidos. Por fim, e ainda segundo a autora referida, a relação ficou afetada em resultado da mudança na produção de identidades nacionais. Efetivamente, a globalização, promovendo a partilha de modelos de pensamento e vivências, desencadeou mudanças culturais que alteraram a noção de identidade, e conseqüentemente, num efeito dominó, a noção de cidadania. Os fatores apontados por esta estudiosa criaram, então, condições propícias à transformação dos sistemas educativos, como veremos mais adiante.

1.1.1. Globalização ou globalizações? Entre o global e o local

Os impactos da globalização em várias áreas, assim como as relações de interdependência que esbateram naturalmente fronteiras nacionais, possibilitando a emergência de duas formas de globalização (Sousa Santos, 2001) permitiram o entendimento de várias globalizações. Por um lado, o “localismo globalizado” (*Ibid.*), no seio do qual existe a possibilidade de um fenómeno local se tornar global, como por exemplo o *fast food* americano. Por outro, o “globalismo localizado”, no qual práticas e imperativos transnacionais têm repercussões nas condições locais, que são desestruturadas e reestruturadas, com vista a responder a imperativos transnacionais (*Ibid.*), como é o caso da aquisição, para gerar divisas externas, por países do Terceiro Mundo de lixos tóxicos produzidos nos países capitalistas centrais.

Este mesmo estudioso considerou também que a globalização, apesar de complexa e polémica (para diversos autores, a mesma é única: globalização capitalista neoliberal), teve, porém, um impacto inegável

Falar de características dominantes da globalização pode transmitir a ideia de que a globalização é não só um processo linear, mas também um processo consensual. Trata-se obviamente de uma ideia falsa, mas também dominante. E sendo falsa, não deixa de ter uma ponta de verdade. A globalização, longe de ser consensual, é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemónicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemónico há divisões mais ou menos significativas. No entanto, por sobre todas

as suas divisões internas, o campo hegemónico actua na base de um consenso entre os seus mais influentes membros. É esse consenso que não só confere à globalização as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas. Daí que, da mesma forma que aconteceu com os conceitos que a precederam, tais como modernização e desenvolvimento, o conceito de globalização tenha uma componente descritiva e uma componente prescritiva. Dada a amplitude dos processos em jogo, a prescrição é um conjunto vasto de prescrições todas elas ancoradas no consenso hegemónico. Este consenso é conhecido por "consenso neoliberal" ou "Consenso de Washington" por ter sido em Washington, em meados da década de oitenta, que ele foi subscrito pelos Estados centrais do sistema mundial, abrangendo o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e especificamente o papel do Estado na economia. Nem todas as dimensões da globalização estão inscritas do mesmo modo neste consenso, mas todas são afectadas pelo seu impacto.

Sousa Santos, 2001: 2

Este mesmo autor sustentou ainda a coexistência de dois tipos de globalização: a hegemónica e a contra-hegemónica, representando a primeira uma globalização capitalista neoliberal, assente numa ação ideológica e política conduzida por empresas transnacionais, organismos financeiros internacionais e capitalistas de países centrais (Almeida, 2011). Este tipo de globalização, hegemónica, decorre, por um lado, da convicção de que, segundo Boaventura Sousa Santos (*Ibid.*), a globalização é inevitável e, por outro, do desaparecimento falacioso entre a divisão Norte (países desenvolvidos) e Sul (países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento).

Em reação a esta forma de globalização, levantaram-se vozes oponentes, nascendo assim a globalização contra-hegemónica, que representa uma posição de resistência, e se expõe através de movimentos sociais (Fórum Social Mundial- FSM)³ que apostam num caminho alternativo, capaz de potenciar a recontextualização a nível local (Seabra, Morgado & Pacheco, 2012).

Estas globalizações formam dois grupos distintos, em que despontam graus de intensidade diferentes, uma vez que as relações de poder são desiguais (Sousa Santos, 2001). Com efeito, a globalização de “alta intensidade”, com processos rápidos, caracteriza relações de poder polarizadas. Ao inverso, a globalização de “baixa intensidade” ocorre em relações de poder mais niveladas. É neste segundo cenário que se inscreve a Educação, cuja mediação nacional, nomeadamente através da formulação de políticas educativas torna o processo mais lento. Quer num entendimento, quer noutra, recusamos o discurso da inevitabilidade como legitimadora das mudanças que são apresentadas como sendo a única solução possível.

³ O primeiro encontro realizou-se no Brasil em 2001.

Esta tensão entre global e local não é nova. Já anteriormente John Field (1995) firmara a posição de que o desejo de generalizar (tornar global) era paradoxalmente acompanhado por uma vontade de manter as singularidades locais.

Nesta mesma linha ainda, George Ritzer (2007) distingue dois subprocessos: i) “glocalization”, que corresponde à integração entre global e local, e ii) “globalization”, que reflete a imposição do global sobre o local. Este mesmo autor explora ainda a separação entre “nothing” e “something”, representando o primeiro conceito, orientações e decisões concebidas e controladas centralmente, sem preocupação de adequação local, favorecendo assim uma homogeneidade cultural, ao inverso da segunda abordagem que tem em conta apropriações locais e potenciará eventualmente a heterogeneidade cultural, em vias de extinção.

1.1.2. Novas relações e (inter)ligações: *Manda quem pode. Obedece, quem deve*

A globalização representa, sem dúvida, um fenómeno complexo (Ritzer, 2007), duradouro (Friedman, 1999 cit. Jarvis, 2007) e atual, que produziu profundas alterações na soberania das nações e, em consequência, nas relações entre estados e cidadanias, aproximando gradualmente políticas educativas de diversos países e fazendo convergir estruturas organizativas e modelos curriculares (Almeida, 2011).

Para Gimeno Sacristán (2002), a globalização representava interconexões entre países e partes do mundo, que interferem nas formas de viver dos cidadãos, nas suas formas de pensar e agir, potenciando interdependências nomeadamente na economia, defesa, política e cultura.

Esta aproximação parece, num primeiro momento, pouco ajustada, na medida em que as singularidades de cada país poderiam naturalmente justificar o seu individualismo. Contudo, fruto da globalização, as influências de organizações poderosas fizeram-se rapidamente sentir em vários domínios, nomeadamente no setor da Educação. Assim, as políticas educativas tendem a criar um mapa (aparentemente) uniforme, uma vez que obedecem a uma regulação transnacional, definida por João Barroso (2006: 44-45) como “conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da Educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou

⁴ Provérbio português.

especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo”. Esta regulação potenciou, naturalmente, uma homogeneização de políticas que descurou as singularidades locais e nacionais.

A uniformização de padrões políticos compreende-se através das implicações e impactos da globalização, entendida como um fenómeno, com expressão a nível mundial, de interdependências das economias e dos mercados, com inerente competitividade nas áreas sociais (Azevedo, 2007), à qual acrescem as influências de grandes agências internacionais, cuja área de impacto se estende à definição de orientações políticas nacionais, provocando a perda do poder do Estado (Akkari, Nogueira & Mesquida, 2002).

Efetivamente, no caso de Portugal, emergem imperativos supra e transnacionais. Nacionalmente, respondemos perante forças globais e europeias. Em consequência dessas influências, o Estado, enfraquecido por decisões de ordem económica supra e transnacional, tende a funcionar como um mediador e um cumpridor, na qualidade de país periférico, que procura dar resposta a quatro imperativos

(1) respostas ao capital transnacional; (2) respostas a estruturas políticas globais (por exemplo a Organização das Nações Unidas) e outras organizações não-governamentais; (3) respostas a pressões e demandas domésticas, de modo a manter a própria legitimidade política; e (4) respostas a suas necessidades e seus interesses internos. A maioria das iniciativas políticas, incluindo políticas educacionais, é formada na matriz dessas quatro pressões, centrada no Estado-nação, não mais concebido como um agente soberano, mas como um árbitro que busca equilibrar uma variedade de limitações internas e externas

Burbules & Torres, 2004 cit. Seabra, 2010: 28.

Bob Lingard e Fazal Rizvi (2000) argumentaram também que a diversidade de referências alusivas ao termo “globalização” dificulta a sua definição. Por outro lado, o próprio vocábulo não estipula como ocorrem interligações e interdependências, permitindo uma pluralidade de leituras

It is this diversity of references that makes it impossible to define globalization in any straightforward fashion. So while the term, “globalization” clearly refers to both the intensity and the extent of international interactions, it does not stipulate the ways in which these interactions occur, or indeed how an interaction acquires significance in some contexts but not in others. Further, there are multiple potential political readings and responses to the phenomena.

Lingard & Rizvi (2000: 421)

João Barroso definiu, em 2003, três efeitos associados ao processo de internacionalização das políticas, que contribuem para a definição de novas relações e (inter)ligações: i) *efeito de contaminação* (processos de importação de conceitos, medidas ou políticas que legitimam as políticas nacionais); ii) *efeito de hibridismo* (combinação de lógicas, discursos e práticas diferentes, favorecendo

a ambiguidade e pluralidade de políticas) e iii) *efeito mosaico* (medidas avulsas, localizadas e com fraco impacto no sistema educativo em geral).

Este novo mundo, globalizado, em que deveres e direitos deixaram de ser entendidos como isolados, mas antes como comuns, encontrou condições favoráveis para promover a sua ascensão à escala mundial, na difusão de orientações educativas, na competitividade económica, na circulação de capitais e em dinâmicas culturais e organizacionais transnacionais (Van Zanten, 2004), num claro efeito de internacionalização e “contaminação” (Walford, 2001, cit. Barroso, 2006), tomando como empréstimo e adotando medidas transportáveis em uso num determinado país e aplicando-as na sua própria pátria- *educational policy borrowing* (*ibid.*) para legitimar soluções internas.

Em consequência, esta teia mundial de interligações e de interdependências tocou rápida e fortemente uma parte estratégica deste mundo globalizado: a Educação.

1.2. Educação num mundo (quase) globalizado

Pese embora a importância da área económica, catalisadora, a globalização origina implicações noutras áreas, nomeadamente na da Educação, na qual a escola tem sido pensada numa ótica economicista para dar resposta a demandas políticas, sociais, económicas e culturais. Este mercado globalizado introduziu regras para que a Educação fosse considerada uma variável económica, passível de ser regulada por leis de oferta e procura, tal como é preconizado pelo neoliberalismo educacional (Pacheco, 2001); lógica particularmente presente no pensamento de Taylor, 1911 e Tyler, 1949, e que aposta na formação como resposta a necessidades do mercado de trabalho. Nesta ótica, “(...) a escola como negócio surge na realidade educacional, tendendo a assemelhar-se a uma linha de montagem fabril (Pinar, 2007 cit. Pacheco, 2015: 37). Em alternativa, observa-se uma “lógica humanista, pessoal e social (que é predominante em trabalhos como os de Freire, 1987; Pinar, 2007; Dewey, 1902 [2002]) que acentua o papel da escola na construção da cidadania” (Pacheco & Seabra, 2010: 2).

Ao longo do tempo, têm vindo a prevalecer, como se entende, duas perspetivas, fundamentais em Educação: uma perspetiva humanista, que valoriza a escola enquanto formadora da cidadania, visível em trabalhos de Paulo Freire, William Pinar e John Dewey, e outra, patente em Frederick Taylor e, mais tarde, em Ralph Tyler, uma lógica económica que considera a escola uma organização formadora para dar resposta a exigências do mercado de trabalho. Para tal, será necessário apostar

no *capital humano*, de forma a incrementar a produtividade e a competitividade. Nesta ótica, a formação contínua surge como área de especial interesse, dado que possibilita uma atualização permanente, capaz de acompanhar as mudanças rápidas e constantes. Esta última visão promove, na nossa opinião, um entendimento muito redutor dos contributos da Educação, uma vez que assistimos à *mercadorização* do conhecimento, como se de mercadorias, bens e produtos se tratasse (Pang, 2006 cit. Seabra, 2010).

O estudo das implicações da globalização sobre a Educação tem ainda o estatuto de um campo de estudos, com pendor interdisciplinar, referiu Filipa Seabra (2010: 35), evocando Spring (2008)

O campo engloba, no seu âmbito, questões como “o currículo global, a economia do conhecimento e tecnologia, a aprendizagem ao longo da vida, a migração global e circulação de cérebros, o multiculturalismo, os métodos de instrução, os testes, a igualdade de género e o inglês como língua global” (p. 331). O campo tende, pela sua abrangência, a uma natureza interdisciplinar.

Para António Teodoro (2003: 21), os resultados da globalização “(...) nas políticas educativas são indiretos, pois, ao agirem por mediação dos Estados nacionais, permitem que novas e distintas regras possam ter diferentes interpretações, o que em geral acontece em função da localização de cada país no sistema mundial”. Em consequência, segundo este estudioso, poderá haver, por e em cada país, uma apropriação nacional das regras definidas supranacionalmente.

Contudo, apesar da apropriação nacional, a verdade é que a influência de organizações trans e supranacionais também se espelha na encomenda de estudos internacionais que permitem tecer avaliações e comparações conducentes a uma visão estandardizada sobre dados originários de contextos diferentes.

A influência da globalização na área da Educação foi perspectivada de modo antagónico, tendo originado duas visões distintas: uma, defendida por John Meyer, e outra, por Roger Dale.

John Meyer abordou o impacto deste fenómeno, definindo uma “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC). Esta abordagem assumiu-se como uma análise mais sociológica do que educacional, que afirmou que as normas e culturas dominantes modelavam as decisões de cada estado e, em consequência, das suas organizações, onde se inscrevia obviamente a organização escolar. Nesta ótica, este teorizador defendeu a existência e a influência de uma *cultura histórica universalista dominante*, com ideologias e culturas próprias e mundiais, ancoradas a valores ocidentais. As semelhanças estruturais e curriculares entre países foram entendidas, por estes

defensores, como resultantes do facto das sociedades e da educação estarem padronizados a nível mundial (Dale, 2004).

Por sua vez, Roger Dale sustentou uma visão divergente, com a qual nos posicionamos, argumentando que a influência da globalização sobre a Educação ocorria através de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE), definida por imperativos políticos e económicos trans e supranacionais, nomeadamente mediante projetos estatísticos internacionais, que reconfiguraram as relações entre países. À semelhança de Meyer, este teorizador reconheceu a existência e a importância indiscutível de influências supranacionais na definição de políticas educativas nacionais. Contudo, este autor, considerou a globalização como um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, em que imperava a necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro valor. Rosanna Barros (2011) acresceu uma crítica pertinente que sublinhava que a participação dos países semi e periféricos na construção da AGEE era residual.

Joel Spring (2008) enunciou, por seu lado, quatro perspetivas, no sentido de interpretar a globalização educacional: i) Teoria da Cultura Mundial (as ideias e modelos ocidentais servem de modelo aos sistemas educativos mundiais, pelo que os mesmos apresentavam semelhanças); ii) Teoria dos Sistemas Mundiais (divisão do mundo em duas partes profundamente desiguais. A mais poderosa, constituída pelos Estados Unidos da América, a União Europeia e o Japão impõem valores para legitimar decisões); iii) Teorias Pós-coloniais (a globalização impõe agendas económicas e políticas à sociedade mundial, privilegiando os países centrais) e iv) Perspetiva Culturalista (destaca as variações culturais e o empréstimo de políticas educacionais).

Existia, portanto, a possibilidade ideal de definir um conjunto de orientações e visões apropriadas a cada contexto, originando traduções nacionais, resultantes de uma interação complexa entre orientações mundiais, interpretação e aplicação nacionais determinadas em função da sua capacidade de resposta

tal não implica que a actuação do Estado seja determinada pelo contexto económico-político global / regional, mas as orientações adoptadas e os processos sociais implementados serão o resultado da interação complexa entre a percepção / interpretação e formulação daqueles problemas pelas instituições do Estado, da sociedade civil e da economia e o leque de respostas e soluções disponibilizáveis através das instituições existentes ou possíveis a partir dos recursos políticos, económicos e culturais mobilizáveis no contexto nacional

Antunes, 2001: 165

As políticas nacionais resultarão, portanto, de influências e tensões globais e locais, num *processo de bricolagem*, entre vários intervenientes, recontextualizadas num determinado contexto em que ocorre a prática. Esta compilação retalhada originou políticas vulneráveis e descontextualizadas, uma vez que não questionava a construção e o enquadramento dos dados

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e modulada através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática

Ball, 2001: 102

Em Portugal, o mercado educacional, decorrente do neoliberalismo, nas décadas de 1980-1990, pouco passou da retórica à prática, “pelo que faz mais sentido, sobretudo quando se intersectam políticas neoliberais e neoconservadoras, falar de quase-mercado, isto é, um mecanismo de situação mista” (Pacheco & Seabra, 2010: 3) “em que o Estado, não abrindo mão de determinados conteúdos e objectivos educacionais (de que a criação de um currículo nacional é apenas um exemplo), permite, ao mesmo tempo, que os resultados /produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado” (Afonso, 1998 cit. Pacheco & Seabra, 2010: 3). Esta situação resultou de uma agenda educativa globalmente estruturada (Dale, 2004; Teodoro, 2003), que ditou uma “zona de silêncio consensual” (Dale, 2004: 433), pelo que o currículo escolar decorrerá de normas mundiais, em detrimento de escolhas de sociedades individuais que reúnam condições locais (Benavot, 1992 cit. Dale, 2004: 435). Em consequência, a Economia e a Educação entrelaçam-se, numa teia complexa, definindo uma *economia baseada no conhecimento* (Programa de XVII Governo do Partido Socialista, entre 2005 e 2009) que procurou abandonar um sistema de ensino pautado pela transmissão de conhecimentos e criar um sistema baseado no desenvolvimento de competências, capazes de dotar os alunos com competências para responder a novos modelos de produção competitiva, num mundo de trabalho global, de inovação e de aprendizagem ao longo da vida.

1.3. Europeização da Educação e Participação pelo *Método Aberto de Cooperação*

O debate sobre Europeização é relativamente recente, tendo sido “impulsionado pela institucionalização do mercado único com a assinatura do Acto Único Europeu, em 1986, que afectou

os mercados domésticos de cada país; pela criação da União Económica e Monetária (UEM); pela necessidade de regular a competitividade; e pelos processos de alargamento da UE, implicando mudanças no exercício de transferências políticas, de normas e de comportamentos democráticos” (Almeida, 2011: 33).

Simon Bulmer e Claudio Radaelli (2005) definiram a Europeização como processos de construção e difusão definidos pela UE, e incorporação em discursos e decisões nacionais

Europeanization consists of processes of a) construction, b) diffusion and c) institutionalisation of formal and informal rules, procedures, policy paradigms, styles, “ways of doing things” and shared beliefs and norms which are first defined and consolidated in the EU policy process and then incorporated in the logic of domestic (national and subnational) discourse, political structures and public policies.

Bulmer & Radaelli, 2005: 4

A partir de 1986, em contexto nacional, e mais especificamente em 1989 com a criação de Escolas Profissionais, “Uma inovação congruente com um referencial europeu” (Antunes, 2004: 109), evidenciou-se o despontar de um processo crescente de europeização da Educação

Argumentámos ainda que, entre meados da década de setenta e o início da década de noventa, e no contexto de instituições comunitárias como o Conselho Europeu, teve lugar a construção e explicitação de um conjunto de entendimentos e orientações comuns aos Estados-membros tendentes a estabelecer uma matriz discursiva que redefine a educação em torno de um conjunto de vectores ou pólos discursivo-ideológicos

Antunes, 2004: 106

com três modalidades de produção de processos de europeização das políticas nacionais: “(i) a definição de agendas e prioridades comuns aos Estados-membros, na esfera da educação; (ii) o estabelecimento de uma agenda e uma política comunitárias para a educação; (iii) a recontextualização de políticas comunitárias” (*Ibid.*: 116).

Com efeito, o processo de fundação de Escolas Profissionais parece enquadrar-se no âmbito da europeização da Educação

Desta forma, o processo de fundação do subsistema de Escolas Profissionais dever ser inscrito em dinâmicas de europeização das políticas (educativas) públicas nacionais: por um lado, é possível identificar relações de interacção e interdependência significativas entre prioridades e opções políticas comunitárias e a criação de um contexto fortemente indutor de algumas das orientações que caracterizam tal medida política; por outro lado, a sua viabilização, nomeadamente financeira, parece decisivamente devedora da coincidência entre concepções e finalidades incorporadas nesse sector de ensino e linhas de intervenção valorizadas no âmbito das políticas comunitárias.

Ibid.: 113

Contudo, ainda segundo a mesma estudiosa, as dinâmicas de europeização da Educação não se limitaram às que eram originadas por instâncias comunitárias. Alguns estados desencadearam *processos de expansão*, recontextualizando políticas comunitárias.

Em âmbito mais situado, para sobreviver num mundo interligado, potenciar a competitividade e a combater a exclusão, definiu-se uma política europeia educativa e de formação, que se firmou na aquisição de novos conhecimentos, nomeadamente de índole tecnológica, na promoção da mobilidade humana, no aumento e melhoria da formação escolar, mas também continua (nova oportunidade), numa perspetiva de *Aprendizagem ao Longo da Vida*, estabelecendo um paralelo próximo entre educação, formação e emprego, sustentado nas necessidades dos mercados de trabalho.

A Educação tem vindo a ser considerada um setor estratégico, invocada na resolução imediata de desafios colocados pela globalização (Pacheco, 2003). Neste sentido, foi criado, na década de 90 do século passado, o *Método Aberto de Coordenação* (MAC), com uma abordagem intergovernamental, que potenciou a intervenção europeia em setores até então sob tutela dos estados, inscrevendo-se como um instrumento de *governance* da União Europeia (Almeida, 2011). O Conselho Europeu de Lisboa explicitou posteriormente a área da Educação como setor de intervenção do MAC. Apesar das medidas delineadas pela Comissão não assumirem um caráter obrigatório (princípio da subsidiariedade), a pressão de pares exercida influenciava, através da definição de orientações, calendários e *benchmarks*⁵ como forma de comparar melhores práticas (Pacheco & Vieira, 2006), circunscrevendo-se como uma *soft law*, com traços peculiares que lembram práticas da OCDE, contribuindo também ele para a uniformização de políticas e práticas educativas

O MAC foi criado na década de 1990 no âmbito da política do emprego e do Processo do Luxemburgo. Foi definido enquanto instrumento da Estratégia de Lisboa (2000). Na época, a integração económica da União progredia rapidamente, mas os países da UE mostravam-se relutantes em conferir mais poderes às instituições europeias.

O MAC veio representar um novo quadro de cooperação entre os países da UE a favor da convergência das políticas nacionais, com vista à realização de determinados objetivos comuns. No âmbito deste método intergovernamental, os países da UE são avaliados pelos outros países da União («peer pressure»), competindo à Comissão unicamente uma função de vigilância. O Parlamento Europeu e o Tribunal de Justiça estão quase totalmente afastados deste processo.

O MAC intervém em certos domínios da competência dos países da UE como o emprego, a proteção social, a inclusão social, a educação, a juventude e a formação.

O MAC baseia-se, essencialmente, nos seguintes elementos:

- identificação e definição comum de objetivos (adotados pelo Conselho);
- definição de instrumentos de aferição comuns (estatísticas, indicadores, linhas diretrizes);
- «benchmarking», ou seja, a comparação dos desempenhos dos países da UE e a troca de boas práticas (sob o controlo da Comissão).⁶

⁵ Identificadores, cargas ou elementos considerados no processo de comparação do desempenho entre dois ou mais sistemas, com vista a melhorar o desempenho.

⁶ http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open_method_coordination.html?locale=pt

Contudo, apesar do MAC representar um sistema descentralizado de aprendizagem mútua, subordinado a etapas e pautado pela abertura, participação (*stakeholders*) e transparência (Almeida, 2011), que recolhe, partilha, compara e avalia informação, práticas e desempenhos

Na sua forma mais geral, (...), o método aberto de coordenação consiste numa série de etapas sucessivas, que seguem um desenrolar cíclico e que abarcam os seguintes elementos: adopção de orientações políticas ao nível da UE, apresentação de relatórios de execução pelos Estados-Membros, uma análise pelos pares dos relatórios de execução, seguida da publicação pela Comissão de um relatório analítico com base no qual podem ser feitas recomendações a cada um dos Estados-Membros e, se oportuno, as orientações podem ser revistas, como ponto de partida para o ciclo seguinte
Conselho da União Europeia, 2008

preocupa-nos o facto das *boas práticas* ignorarem os contextos em que os dados são produzidos, pelo que o conceito incorpora polémica e complexidade.

O MAC, instrumento de regulação, colhe alguns pareceres críticos, nomeadamente no que se refere aos níveis de participação dos estados, bem como à definição de *benchmarks* que, aliados à pressão de pares (*peer pressure*) contribuem para a convergência de políticas nacionais.

Paralelamente a estas condicionantes, o investimento em Educação passa a ser cofinanciado por privados. Desta forma, “a uma maior pressão para a avaliação e a eficácia, junta-se uma maior participação económica dos privados na educação, com os riscos que tal pode acarretar para a independência das decisões curriculares e pedagógicas, que podem subordinar-se ainda mais às necessidades do mercado” (Seabra, 2010: 61).

A regulação das políticas educativas nacionais depende, como vimos, do impacto de organizações externas poderosas, que comandam o mundo capitalista.

Dada a importância dos reflexos destas organizações na Educação, as mesmas serão abordadas no próximo subponto.

1.4. Organizações internacionais e impactos na Educação

A regulação das políticas educativas nacionais espelha a crescente influência das organizações internacionais, que tomam decisões em função dos países que as financiam

Para abordar os efeitos da própria globalização sobre a educação, é preciso falar das organizações internacionais: OCDE, FMI, Banco Mundial e OMC. Mas cuidado: uma organização internacional, na verdade, só tem o poder que lhe conferem os Estados que a sustentam. Às vezes, acha-se que é a organização internacional que decide. Ela toma decisões, claro, mas na lógica e, muitas vezes, conforme os interesses dos países que a mantêm, isto é, que a financiam. Atrás das organizações internacionais, é o poder do capital internacional que funciona.

Charlot, 2007: 133

⁷ Partes interessadas ou intervenientes.

Os países confrontam-se, portanto, com a força de organizações de regulação supranacional, cujas implicações se refletem nas políticas nacionais. O Estado, enfraquecido, vê-se obrigado a desempenhar um papel de mediação, em detrimento de governação autónoma- a *governance*.

Estas organizações e instâncias definem e difundem normas, opiniões, recursos financeiros, e desenvolvem atividades de coordenação, bem como oferecem serviços de consultoria (Martens et al., 2010).

António Teodoro (2001) afirmou que a emergência de organizações internacionais de natureza intergovernamental, UNESCO, FMI, BM, OCDE promoveu a internacionalização de problemáticas educacionais. Estas instituições representavam as mais relevantes na elaboração, difusão e implementação de políticas educativas e de formação. A influência destas organizações, repercute-se na educação mediante cinco processos: a harmonização; a disseminação; a standardização; a implantação da interdependência e a imposição (Cortezão & Stoer, 2001, cit. Seabra, 2010). O espaço europeu começou por definir uma rede de cooperação económica. Porém, a sua área de influência e abrangência alastrou para responder a desafios contemporâneos, nomeadamente no quadro da Educação.

1.4.1. União Europeia (UE) e a aposta numa aliança educativa

O desejo de criar uma Europa unida, pacífica e próspera, assente na premissa de que a dependência económica entre países minimiza os riscos de conflito, terá originado, em 1945, o nascimento da *Comunidade Europeia do Carvão e Aço (CECA)*, uma união claramente económica, progressivamente composta por seis países pioneiros: Alemanha, França, Bélgica, Itália, Luxemburgo e Holanda.

Começando por ser uma organização com uma visão estritamente económica, rapidamente alargou os seus domínios de intervenção, entre outros, à justiça ambiente e paz. Contudo, tornada obsoleta, esta organização acabou por ser incorporada na então criada Comunidade Económica Europeia (CEE)⁸, em 1957, que promoveu a definição de um *mercado único*. Posteriormente, em 1993, a CEE passou a designar-se União Europeia (UE), contando atualmente com 28 estados-membros. A Educação representa uma das áreas de atuação desta organização, desenvolvendo

⁸ Portugal entrou em 1986 na CEE.

parcerias sobejamente conhecidas como o *Programa Erasmus +*⁹, tecendo recomendações e criando iniciativas e medidas de incentivo.

A Educação desempenha hoje em dia um papel de destaque nesta organização, que a contempla nos seus órgãos e agências representativos (Parlamento Europeu, Conselho da União Europeia, Comissão Europeia, Comité das Regiões, Agências da UE) e aposta na inclusão e na promoção da qualidade deste setor.

Fátima Antunes (2004) destaca a União Europeia (UE) como organização impulsionadora de processos de europeização das políticas educativas. Contudo, refere a mesma estudiosa, anteriormente, na década de 1970, existiram iniciativas no campo da Educação. Mais tarde, nos anos 80, com a assinatura do *Acto Único Europeu*, esta intervenção intensificou-se. Posteriormente ainda, em 1992, a assinatura do *Tratado da União Europeia* passou a legitimar a ação da UE em assuntos de domínio educativo. Terá sido, no entanto, e no entender de António Nóvoa (1996), cometido um pecado original, na medida em que não foi prevista, nos tratados fundadores, uma intervenção no campo educativo, minimizando assim o debate democrático e causando uma intervenção pautada por critérios de racionalidade económica e por posições de peritos. Mais tarde, na assinatura do Tratado de Lisboa (2007), o Conselho da União Europeia, insistiu, no Artigo 2º-E, que a Educação correspondia a uma das suas linhas de atuação

[A União Europeia] dispõe de competência para desenvolver acções destinadas a apoiar, coordenar ou completar a acção dos Estados-Membros. São os seguintes os domínios dessas acções, na sua finalidade europeia: (...) e Educação, formação profissional, juventude e desporto

Conselho da União Europeia, 2007: 48

Esta mesma organização defendeu a autonomia dos Estados-Membros e o respeito pela riqueza cultural e linguística

A Conferência considera que a possibilidade de traduzir os Tratados para as línguas a que se refere o nº 2 do artigo 53º contribui para atingir o objectivo, enunciado no quarto parágrafo do nº3 do artigo 2, que prevê que a União respeite a riqueza da sua diversidade cultural e linguística

Ibid: 256

Ora, estas premissas não nos parecem ter vindo a ser salvaguardadas, na medida em que a língua inglesa se afirmou com língua de grande difusão e que a riqueza cultural está a ser fortemente ameaçada pelo fenómeno de globalização.

⁹ Programa que facilita a mobilidade de estudantes universitários nos estados-membros.

1.4.2. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)

Criada em 1945, conta atualmente com mais de 190 países, de entre os quais Portugal, que aderiu em 1965, se retirou em 1972 e regressou definitivamente em 1974.

Esta organização, com o lema “Building Peace in the Minds of men and women”, é responsável por coordenar a cooperação internacional nos domínios da Educação, Ciência, Cultura e Comunicação, sendo o seu objetivo geral o de contribuir para a Paz e Segurança

The purpose of the Organization is to contribute to peace and security by promoting collaboration among the nations through education, science and culture in order to further universal respect for justice, for the rule of law and for the human rights and fundamental freedoms which are affirmed for the peoples of the world, without distinction of race, sex, language or religion, by the Charter of the United Nations.
Constitution of UNESCO¹⁰

Para tal, a UNESCO comprometeu-se a coordenar a partilha de conhecimentos entre estados-membros; a promover acordos internacionais, e a incentivar a cultura e a Educação, entendida como agente transformador, construtor da Paz, capaz de erradicar pobreza, assim como de concorrer para um futuro sustentável

Education transforms lives and is at the heart of UNESCO's mission to build peace, eradicate poverty and drive sustainable development.
UNESCO believes that education is a human right for all throughout life and that access must be matched by quality. The Organization is the only United Nations agency with a mandate to cover all aspects of education.

UNESCO¹¹

A importância desta organização, no quadro da cooperação intelectual, é inegável, ganhando visibilidade através da organização de inúmeros eventos de natureza científica (conferências, seminários, etc.); da divulgação de investigação (estudos, estatísticas, publicações), da oferta de formação e da atribuição de bolsas. Contudo, o seu contributo mais notório será o da elaboração de norma internacionais que se traduzem em acordos, convenções, recomendações ou declarações.

No que tange à Educação, esta agência afirmou-se no desenvolvimento e na melhoria dos sistemas educativos em todos os níveis de educação, oferecendo sobretudo consultoria e apoio técnico.

Aposta em várias linhas de atuação, nomeadamente na educação de mulheres, na *aprendizagem ao longo da vida*, na formação de professores, na construção de sociedades do conhecimento e na promoção de um futuro sustentável.

¹⁰ http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

¹¹ UNESCO, Education for the 21st Century. Disponível em <http://en.unesco.org/themes/education-21st-century>

A UNESCO, como agência líder no âmbito da educação, ajuda os países a desenvolver e a reformar os seus sistemas educativos em todos os níveis – desde a infância até à educação secundária e ensino superior, em todos os contextos (formal, não formal), para as crianças e jovens adultos. A UNESCO oferece consultoria e peritos no planeamento e na gestão dos sistemas de ensino para ajudar os países a fornecer uma aprendizagem ao longo da vida e de qualidade para todos, reforçando as capacidades dos países para proporcionar uma educação inclusiva. Significa também o apoio técnico na formulação e implementação de políticas educativas que respondam aos desafios contemporâneos e que são relevantes para a vida diária.

A UNESCO desenvolve e apoia programas que reforcem todos os níveis educativos. [Early Childhood Care and Education](#) (ECCE), que fornece o desenvolvimento integral das crianças desde o nascimento até aos oito anos de idade, sendo esta uma área prioritária da Organização. A UNESCO trabalha com governos e parceiros para expandir a disponibilidade e qualidade da ECCE em todo o mundo.

UNESCO¹²

Na área da Educação, o relatório sobre o programa *Education for all* (EFA), decorrido entre 2000 e 2015, após compromisso assinado em Dakar (2000), no Fórum Mundial de Educação, registou melhorias substanciais, nomeadamente no acesso à Educação e na paridade de género na Educação primária (UNESCO, 2015). Este documento apontou recomendações valiosas para o pós 2015, no quadro dos diversos níveis de ensino. Mais especificamente, no âmbito da análise do cumprimento do objetivo 6- *Qualidade da Educação* foi indicado que “São necessários mais professores e com mais qualificação, materiais didáticos melhores e currículo relevante” (UNESCO, 2015: 40).

A relação entre crescimento económico próspero e profissionais qualificados é claramente entendida pela UNESCO, que prioriza então o setor da Educação como catalisador para a mudança, inovação e competitividade

A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes económicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível.

UNESCO, 1996: 71

Esta perceção manteve-se, uma década depois,

A economia global precisa tornar-se economicamente sustentável e inclusiva para a Agenda 2030 triunfar. A educação tem um papel fundamental nessa transformação. (...)

Um nível melhor de educação primária e secundária contribui para o crescimento económico de longo prazo (...). Educação de qualidade e trabalhadores qualificados favorecem ganhos de produtividade e mudanças tecnológicas.

UNESCO, 2016: 15-16

¹² <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xi/aprendizagem-ao-longo-da-vida>

apelando à inovação educativa, e advertindo que o ensino teria de se regenerar, de modo a concorrer para a consecução de objetivos e metas da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável

Para que seja transformadora em apoio à nova agenda de desenvolvimento sustentável, a educação, da forma como sempre foi conduzida, não será suficiente.

Ibid.: 34

A título de exemplo, citamos os objetivos 4 e 8, por estarem diretamente relacionados com a Educação: “Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem” e “Objetivo 8. Promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos” (ONU, 2015: 18)¹³.

Esta organização reconheceu a importância da escola e da família na formação de indivíduos capazes de responder a desafios de sociedades contemporâneas, atribuindo responsabilidades à escola, nomeadamente no apoio a alunos em risco de exclusão devido a *dificuldades de aprendizagem* ou *deficiências físicas*

A família é a primeira escola da criança, mas quando o meio familiar falha ou é deficiente, incumbe à escola manter vivas, ou mesmo fornecer, as potencialidades de aprendizagem. (...) Quando as crianças têm necessidades específicas que não podem ser diagnosticadas ou satisfeitas no seio da família, é à escola que compete fornecer ajuda e orientação especializadas de modo a que possam desenvolver os seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e das deficiências físicas.

UNESCO, 2016: 130

1.4.3. Fundo Monetário Europeu (FMI)

Fundado pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1945, este organismo era, à data deste estudo, composto 189 países e tinha por objetivo a promoção de uma economia global sustentável, bem como a consequente redução da pobreza “working to foster global monetary cooperation, secure financial stability, facilitate international trade, promote high employment and sustainable economic growth, and reduce poverty around the world”¹⁴.

Os países membros podem recorrer a esta organização para resolver os seus problemas financeiros, de forma pontual, e com carácter temporário. Portugal recorreu a esta instituição, pela terceira vez, em 2011. A dependência económica influenciará obviamente decisões internas, pelo que as políticas educativas nacionais estarão condicionadas e subordinadas a imperativos externos e económicos (leia-se economicistas).

¹³ ONU: Organização das Nações Unidas, à qual pertence a UNESCO.

¹⁴ <http://www.imf.org/external/about.htm>

1.4.4. Banco Mundial (BM)

O Banco Mundial foi criado em 1944 para reconstruir a Europa devastada pela guerra, conter os avanços do Comunismo, bem como para reduzir a pobreza e contribuir para o desenvolvimento de países desfavorecidos ou em desenvolvimento

With 189 member countries, staff from more 170 countries, and offices in over 130 locations, the World Bank Group is a unique global partnership: five institutions working for sustainable solutions that reduce poverty and build shared prosperity in developing countries.

World Bank¹⁵

O BM representa atualmente um conjunto de duas “instituições financeiras cujo principal objectivo consiste em fomentar o crescimento económico e a cooperação à escala global contribuindo assim para a promoção do processo de desenvolvimento económico dos países em desenvolvimento membros dessas instituições”¹⁶.

Sediado em Washington, é composto pelo *Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento* (BIRD) e pela *Associação Internacional de Desenvolvimento* (AID). Portugal é membro desde 1961.

O BIRD financia países beneficiários, com condições mais favoráveis relativamente aos mercados financeiros internacionais, com taxas competitivas e prazos alargados, com vista à sustentabilidade financeira dos países em causa.

A AID, fundada em 1960, concede aos seus países-membros doações e empréstimos, “com taxas de juros bonificadas, e com um período de graça de 10 anos e uma maturidade que varia entre os 35 e os 40 anos a países que não têm acesso aos mercados financeiros. A AID é um fundo reconstituído de 3 em 3 anos, financiado por contribuições dos governos dos países mais ricos”¹⁷.

O BM é, portanto, uma instituição claramente financeira, composto essencialmente por economistas, que concedem empréstimos, e procuram promover o desenvolvimento económico mediante o investimento de capital, de acordo com os princípios do capitalismo e do neoliberalismo (Almeida, 2011). Assim, esta organização fomenta o corte de despesas públicas e a privatização de serviços, encerrando conceitos de custo-benefício e a gestão por objetivos.

¹⁵ <http://www.worldbank.org/en/who-we-are>

¹⁶ <http://www.gpeari.min-financas.pt/relacoes-internacionais/relacoes-multilaterais/instituicoes-financeiras-internacionais/banco-mundial/o-que-e-o-grupo-do-banco-mundial>

¹⁷ <http://www.gpeari.min-financas.pt/relacoes-internacionais/relacoes-multilaterais/instituicoes-financeiras-internacionais/banco-mundial/o-que-e-o-grupo-do-banco-mundial>

Este banco está profundamente ligado ao FMI, na medida em que, sem o acordo deste, as negociações não são possíveis.

Sendo uma instituição financeira, a sua prioridade não é a Educação. Contudo, tem atribuído empréstimos dedicados ao investimento nesta área, bem como tem dado aconselhamento a nível das políticas educativas, financiando programas educativos e iniciativas de que são exemplos a educação de mulheres, o fornecimento de livros escolares, refeições e formação de professores, assumindo assim um papel de importância crescente na definição das políticas educativas e na consultoria junto dos países financiados. Em consequência dos esforços realizados, a conclusão da educação básica, por exemplo, esteve acessível a um maior número de crianças (World Bank, 2016).

Esta organização reguladora do capitalismo, a maior fonte de capital destinado à Educação, tem sido corresponsável por enfatizar conceitos como os de *economia do conhecimento e aprendizagem ao longo da vida*, sustentadas numa ótica neoliberal e na *Teoria do Capital Humano*, em que o investimento na Educação é entendido como fomentador do desenvolvimento económico e redutor da pobreza, contribuindo, de forma decisiva para a consecução das suas missões.

A Educação é assumida, inequivocamente, como um elemento estratégico na erradicação da pobreza e na melhoria de tensões sociais (Fonseca, 1998), nomeadamente no controlo do crescimento demográfico nos países pobres, que representava um desafio e uma ameaça ao equilíbrio mundial no desenvolvimento sustentável e na competitividade de mercados globais.

Na visão do BM, a reforma educativa era, portanto, necessária e urgente para evitar custos sociais, políticos e económicos avultados, pelo que foi criado, em 1995, um conjunto de medidas educativas, cuja síntese aqui apresentada tem por base as análises de Maria Eunice Volsi (n.d.), Helena Altmann (2002) e Filipa Seabra (2010):

- a) **Prioridade depositada sobre a Educação Básica**, com um número variável de anos de escolaridade, é considerada fundamental na formação de cidadãos autónomos. O BM argumenta que as taxas de retorno do investimento em educação básica são superiores às de outros graus de ensino (Banco Mundial, 1996); o que justifica a primazia dada a este ciclo de ensino;
- b) **Melhoria da qualidade da Educação é avaliada através de resultados e do rendimento escolar** e investida, tendo em conta a relação custo-benefício, no aumento do tempo de instrução, formação contínua de professores, redução do abandono precoce, abertura de bibliotecas escolares, oferta de livros didáticos, revisão do tamanho de turmas,... Para medir a qualidade da Educação, contabilizam-se as despesas por aluno, os materiais e

manuais, a duração do ano e do dia escolar, as classes sociais dos docentes (Torres, 2005). Esta medida foi considerada pelo BM, em 1995, como a mais difícil de alcançar.

- c) **Descentralização**, que visa uma maior autonomia da escola e do professor. O BM, com cautela, aconselhou os governos a manterem quatro funções para melhorar a qualidade da Educação: “a) fixar padrões; b) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; c) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e d) monitorar o desempenho escolar” (Banco Mundial, 1995 cit. Volsi, n.d.: 5);
- d) **Maior participação dos pais e da sociedade**, vista pelo BM como uma condição que facilita o desempenho da organização escolar;
- e) Enfoque setorial, que deve ser lido como uma **maior participação do setor privado e das organizações não-governamentais** nas decisões educativas e na sua aplicação;
- f) **Definição de política e prioridades baseada na análise económica** “Os governos devem determinar as prioridades educacionais segundo a análise económica da sociedade em geral e a análise das taxas de rentabilidade” (Volsi, n.d.: 6). As prioridades nacionais deveriam logicamente diferir de um país para o outro. Contudo, o BM fixa critérios de natureza económica, ignorando ou desvalorizando os contextos sociais, históricos, económicos e políticos dos países que pedem um empréstimo.

A perspetiva do Banco Mundial alia-se explicita e nitidamente a uma visão economicista da Educação, em que as prioridades são atendidas, com base numa análise da relação entre custo e benefício, devendo o segundo elemento justificar imperiosamente o primeiro.

O mercado global requer imperiosamente profissionais qualificados, pelo que a educação básica, a produção de conhecimento, nomeadamente na área das Tecnologias, dada a utilidade comercial, e a formação comercial são sentidas como elementos-chave para enfrentar as exigências do mundo globalizado (Seabra, 2010).

Esta organização pauta-se por princípios de eficiência económica e de mercados livres, recorrendo a uma análise quantitativa para medir o sucesso na Educação, o que desvirtua resultados descontextualizados.

1.4.5. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)

Com a mesma missão e visão económica do que o Banco Mundial, foi criada em 1960¹⁸ a OCDE, um organismo intergovernamental, que veio substituir a Organização para a Cooperação Económica Europeia (OCEE), e implementou reformas educativas significativas em contexto nacional

A absoluta necessidade de recuperar as economias e de conseguir a necessária coesão social para o esforço de reconstrução, levou a significativas reformas nos diversos países, as quais foram, em grande medida, suportadas através do Plano Marshall¹⁹

Lemos, 2014a: 2

Compreendendo a importância da correlação entre a qualidade do sistema educativo e um elevado desempenho profissional, nomeadamente após o sucesso soviético do “Sputnik” (1957), a organização (OECE, na altura) ampliou esforços épicos, investindo no setor estratégico da Educação mediante, a título ilustrativo, análises aos países aderentes. Em 1961, em Washington, deu-se, então, uma Conferência em que a Educação foi valorizada pelas suas potencialidades

concluiu essencialmente que a educação não era só um serviço público essencial, mas também um investimento e que portanto o alargamento ao maior número possível de indivíduos de mais e melhor educação era não só desejável em si mesmo mas era também um dos mais importantes fatores de crescimento económico

Ibid.: 2

Em 1959/60, realizou-se a análise a Portugal, criando-se o contexto adequado para o Ministro da Educação português solicitar à organização ajuda para definir os objetivos de desenvolvimento do sistema educativo, produzindo o que veio a constituir o *Projeto Regional do Mediterrâneo- PRM* (Lemos, 2014a), instrumento importante, essencialmente concebido para recolher dados e fomentar uma mudança sustentada. Para implementar medidas consideradas necessárias, a OCDE disponibilizou apoio financeiro, mas forneceu também recomendações práticas. A avaliação deste projeto originou um relatório final publicado pela OCDE em 1966, no qual perpassou uma preocupação economicista, em que o custo-benefício por aluno fez eco da *Teoria do Capital Humano*, desenvolvida por Theodore Schultz em meados dos anos 50 do século passado. Os dados recolhidos e as conclusões tiradas pela OCDE originaram, em âmbito nacional, uma reforma educativa importante, a *Reforma de Veiga Simão*, no início dos anos 70 do século passado, com impacto inegável na organização escolar daquela altura (ex: aumento da escolaridade obrigatória, criação de escolas e universidades, alargamento da oferta formativa), e que ficou associada à democratização do ensino.

¹⁸ A Convenção que criou a OCDE entrou oficialmente em vigor, uns meses depois da sua criação, em setembro de 1961.

¹⁹ Programa de recuperação europeia, nos anos seguintes à 2ª Guerra Mundial. Os americanos ajudaram financeiramente na recuperação de países europeus integrados na OCDE.

Em 2006, a OCDE sustentou que tinha mobilizado esforços para enfrentar desafios sociais, económicos e ambientais, colocados pela globalização, facultando estudos comparativos, partilhando experiências a nível de políticas e identificando boas práticas. Ora, este discurso parece-nos controverso, uma vez que esta organização desenvolve a sua atuação, com uma intenção homogeneizadora ao facilitar o intercâmbio e a definição de políticas e práticas similares entre os países que a compõe (Seabra, 2010).

Bernard Charlot afirmou que a OCDE era um *reservatório de ideias* e o centro do pensamento neoliberal em Educação

na área da Educação, o lugar mais importante para os países ricos é a OCDE. É o thinking tank, como dizem os norte-americanos, isto é o reservatório para ideias. Sairam da OCDE, a “reforma da matemática moderna”, a ideia e a própria expressão de “qualidade da Educação”, a ideia de “economia do saber”, a de “formação ao longo da vida”. A OCDE é o centro do pensamento neoliberal no que tange à Educação. Não é de admirar-se disso quando se sabe que foi explicitamente criada para promover a economia de mercado

Charlot, 2007: 133

A própria organização afirmou que se destinava a incrementar a prosperidade e a combater a pobreza através do crescimento económico e social

to help governments foster prosperity and fight poverty through economic growth and financial stability. We help ensure the environmental implications of economic and social development are taken into account.

OECD, 2016²⁰

Assim, procurando expandir a economia e o emprego, contribuirá para fomentar o aumento do nível de vida nos países membros.

A visão desta organização encaixa na perspetiva de capital humano, pelo que os custos são equacionados em relação aos benefícios e justificam o investimento em Educação, que reforçará o crescimento económico e a coesão social

Uma pessoa que possua um diploma do ensino superior com o nível mais elevado de competências em literacia - conforme medido pelo inquérito sobre as competências dos adultos da OCDE - ganha, em média, 45% mais do que um adulto com o mesmo nível de habilitações que tenha o nível mais baixo de literacia. Em geral, em todos os países da OCDE, as pessoas com níveis mais elevados de habilitações académicas têm mais probabilidade de ser contratadas; e quanto mais elevado for o nível de educação, mas elevado é o salário médio. A sociedade em geral também ganha, tendo em conta a redução das despesas públicas consagradas à proteção social e ao nível dos impostos: em média, o rendimento público líquido de um indivíduo com um diploma do ensino superior representa duas a três vezes o montante investido

Comissão Europeia, 2014a²¹

²⁰ <http://www.oecd.org/>

²¹ Conclusões tiradas a partir das observações do relatório da OCDE (2014), *Education at a Glance 2014- OECD Indicators* (disponível em <http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education-at-a-Glance-2014.pdf>).

No domínio da Educação, a OCDE dinamiza inúmeros estudos e documentos de trabalho, que fornecem recomendações sobre a evolução do ensino, questionando quer o que já foi feito, como apelando à reflexão para o que poderá ser melhorado no Futuro. Os dados recolhidos por investigações da OCDE permitem comparar os sistemas de ensino, identificando falhas e constrangimentos nacionais, regionais ou locais. A este respeito, é nossa opinião, perfilhando a de João Barroso (2006), que estes estudos apresentam uma visão perigosa, na medida em que, sujeitos a uma política de *accountability* (prestação de contas), acabam por representar uma *espécie de pronto-a-vestir* para diversos países, ignorando as singularidades nacionais e locais. Contudo, o seu efeito regulador é inegável (Seabra, Pacheco & Morgado, 2012. cit. Favacho, Pacheco & Sales, 2013). Na mesma senda, Rui Canário e Natália Alves afirmaram que os estudos comparativos evidenciam o fosso que nos distancia dos países centrais, facilitando em consequência a legitimação de medidas advogadas como inevitáveis para potenciar a melhoria, e dar resposta a exigências de integração europeia, do desenvolvimento e da globalização

a comparação internacional sistemática serve um duplo objectivo: ao mesmo tempo que confere visibilidade à distância que nos separa dos países do centro, cria também as condições para que as orientações defendidas para a educação sejam apresentadas como inevitáveis em nome das exigências da integração europeia, do desenvolvimento e da globalização

Canário & Alves, 2004: 985

Esta organização pretende, portanto, contribuir para a equidade e melhorar a qualidade dos sistemas educativos. Para tal, fornece revisões sobre políticas educativas, a partir de estudos e de levantamentos de dados estatísticos sobre os sistemas educativos, adotando, assim, uma visão neoliberal, na qual a educação, encarada como mercadoria e produto, e a privatização deste setor são considerados processos favoráveis à mudança e à melhoria dos sistemas.

A aposta incide no capital humano, entendido como estando diretamente implicado no processo de crescimento económico, e numa visão claramente economicista da Educação, justificada por avaliações e comparações de sistemas educativos, que conduzem à prestação de contas e mascaram decisões políticas sob a capa de evidências científicas (Seabra, 2010). Nesta visão da Educação, os mecanismos de controlo do estado não são abandonados, nem descentralizados/desregulados, mas antes reconfigurados, originando uma nova forma de controle, em que imperam os resultados.

No ensino básico, destaca-se o programa do CERl (Center for Educational Research and Innovation) que desenvolve projetos em cinco áreas: *learning, innovation, research, diversity e futures*,

permitindo um acesso aos impactos sociais das políticas educativas da OCDE, como por exemplo, a investigação educacional desenvolvida e a formação de professores. Destaca-se também o programa PISA (Programme For International Student Assessment), que representa um exemplo conhecido dos profissionais de Educação, e avalia jovens de quinze anos, de forma estandardizada, nos domínios da leitura e literacia matemática e científica. A ênfase dada a estes domínios evidencia imperativos economicistas, na medida em que são ofuscadas áreas com menor aplicabilidade e pragmatismo (*ibid.*). Estes programas contribuem ainda para uma tendência homogeneizadora das políticas educativas, uma vez que vão desenhando uma educação estandardizada.

Filipa Seabra (2010), evocando Pang, argumentou que os impactos da globalização nos sistemas educativos variavam na sua extensão, dependendo de vários fatores como, por exemplo, a posição nos mercados mundiais

dimensão, nível económico e tecnológico, posição nos mercados mundiais, composição cultural, relação entre Estado e economia e da posição ideológica reinante relativamente à importância da educação pública

Seabra, 2010: 50

As organizações aqui apresentadas denotam uma correlação estreita entre economia e Educação, sendo inegável a influência da primeira sobre a segunda. Outra tática prende-se com a divulgação de discursos que propagam conceitos que menosprezam a pluralidade de contextos, possibilitando a sua alteração em *reformas viajantes*, uma vez que, tornando-se global, uma política perde as ligações aos contextos e grupos de origem, possibilitando assim a implementação das mesmas medidas por grupos com objetivos diferentes (Steiner-Khamisi, 2012), o que põe em causa a(s) razão(ões) e a validade da sua implementação. Ora, reconheceu-se precocemente a necessidade de serem acauteladas as singularidades locais,

A condição globalizada ou mundializada de nosso planeta exige, como destacou Morin (2000), um enfoque diferente do ensino. É preciso ensinar a pensar a cultura, o mundo e seus problemas globalmente, porém pensando, também, localmente.

Estevão, 2002: 205

Após a 2ª Guerra Mundial, foram criadas, como aqui identificamos, várias organizações de natureza financeira, com a adesão de inúmeros países-membros, no sentido de, em conjunto, reconstruírem uma Europa destruída, garantir a Paz e a Segurança internacionais, promover a cooperação, auxiliar países em risco, erradicando a pobreza, e desenhar um Futuro mundial sustentável.

Embora os objetivos destas instâncias não estivessem diretamente ligados à Educação, a verdade é que, ao financiarem e apoiarem este setor, acabaram por ter uma influência importante na mesma, nomeadamente no que diz respeito à definição de políticas educativas. O papel do estado, mediador e harmonizador fundamental das políticas educativas, tem-se visto fragilizado pelas pressões trans e supranacionais. Licínio Lima (2011) referiu a este propósito que

a centralidade de organizações como a OCDE, a UNESCO, a União Europeia, o Banco Mundial, a par da influência exercida por poderosos think-tanks à escala global, remeteu o Estado-nação e os respetivos governos para uma posição nova e mais complexa. Buscando ativamente tais influências, seja por razões de adesão política, de subordinação económica ou de legitimação institucional, entre outras, Estados e governos democráticos integram-se em dinâmicas transnacionais e supranacionais que os obrigam, por vezes até através de tratados e convénios, à adoção de medidas de política educacional. Noutros casos, trata-se de processos de integração menos formalizados do ponto de vista político, como projetos de cooperação internacional, ajuda para o desenvolvimento, programas de financiamento bilateral ou multilateral, através dos quais as orientações políticas e as regras são induzidas, através de processos de tipo não formal, como que por “contágio”, efeito mimético ou isomorfismo institucional; isto é, adotando frequentemente não as leis e os instrumentos injuntivos tradicionais, mas antes uma espécie de “soft law”, qual força centrípeta que atrai para uma certa singularidade, ou monoculturalidade, agora representada como superior em termos racionais e, por isso, assumida como sem escolha

Lima, 2011: 2

A dependência torna-se particularmente visível quando um país se encontra em situação de resgate financeiro. Nessa altura, a Educação ressent-se diretamente da influência de organismos supranacionais, evidenciando o carácter *top-down* das consequências da globalização (Steiner-Khamsi, 2010 cit. Seabra, 2015). Portugal conheceu particularmente bem este efeito entre 2011/ 14, por ter estado precisamente sujeito a um programa de resgate financeiro, encabeçado pela *Troika*, constituída pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Central Europeu (BCE) e Comissão Europeia (CE). Estes três organismos têm em comum uma visão pautada pela *Teoria do Capital Humano*. Porém, no que à Educação diz respeito, o FMI e o BCE assumem discursos claramente economicistas, que visam a redução da despesa pública, ao inverso da CE, cuja perceção do investimento na Educação a leva a entender este setor como uma resposta possível para os problemas contemporâneos, requerendo para tal uma sociedade de aprendizagem, vista como uma ferramenta potenciadora da integração europeia, e não somente como um instrumento para o emprego e a competitividade. Nesta linha de contenção, e durante o programa de ajustamento financeiro, foram tomadas medidas para reduzir as despesas com a Educação, que se traduziram na diminuição do número de professores, através de rescisão de contratos e do afastamento de professores contratados; no aumento do número de alunos por turma; no agrupamento de escolas (mega-agrupamentos).

Nos países periféricos e semiperiféricos, como é o caso de Portugal, as orientações de organismos supranacionais balizam-se entre a legitimação e o mandato (Teodoro, 2003), justificando medidas tomadas internamente, e onde as políticas, construídas a partir de frações oriundas de fontes diversas, decorrem de um processo de “bricolage” (Ball, 2001). O processo de tomada de empréstimo revela-se, portanto, dinâmico, mas adulterado. Em âmbito nacional, uma dupla agenda, global e europeia, tem acentuado os efeitos homogeneizadores da globalização.

A Europeização da educação em Portugal tem conduzido a a) uma recentralização do controlo curricular através da avaliação – das escolas, dos professores, e das aprendizagens, associada a uma ideia de prestação de contas e de aumento da autonomia (Pacheco & Seabra, 2014); b) um retorno ao *core* curricular e aumento do controlo quanto às disciplinas que o integram c) políticas curriculares orientadas para os resultados de aprendizagem (Seabra, Morgado & Pacheco, 2012).

Seabra, 2015: 3-4

À semelhança do que se verifica noutros domínios, a área da Educação, em âmbito nacional, também conheceu, em consequência do fenómeno de globalização, impactos e mudanças progressivas nas suas políticas educativas, que consubstanciam a noção de que, num mercado mundial, se esbatem os contornos e especificidades nacionais e locais, deixando transparecer influências supranacionais claras.

1.5. Que futuro(s) para a globalização e para a Humanidade?

Não obstante a existência de cenários mundiais conturbados e instáveis, a verdade é que o processo de globalização se propagou e afirmou fortemente. A sua tradução, no âmbito da Educação, foi refletida nos subpontos anteriores. Procuraremos agora reforçar algumas reflexões acerca de preocupações que nos inquietam.

A questão das identidades nacionais, em termos latos e da identidade europeia, em termos mais restritos, por exemplo, desassossegam-nos. Efetivamente, a Europa marcada pela multiculturalidade e por sociedades diferentes encontra-se atualmente flagelada por crises (*Brexit*, refugiados, nacionalismos, económica, política, demográfica), o que nos leva a repensar a identidade europeia, numa altura em que o Euro-otimismo desapareceu dos documentos e projeto europeu, questionando-se a validade da criação de uma matriz identitária comum. Esta situação parece estar a fissurar aquilo que se apresenta como aparentemente unificado. Os membros atuais do Parlamento Europeu têm vindo a refletir sobre esta questão, considerando a definição de uma identidade europeia comum um traço indispensável à sobrevivência da UE

While the prospects for a European identity proper appear grim, considering the general difficulties of transnational identity building and the current political framework in particular, fostering a European sense of belonging among citizens is within the realms of possibility. For the EU, such fostering is nothing less than a sine qua non if the Union is to endure as a political entity requiring corresponding legitimacy and public support

Parlamento Europeu, 2017: 6

Outra questão premente prende-se com a valorização da diversidade e das singularidades. As culturas com mais poder e domínio aparentam estar a abafar as de menor visibilidade. Em termos situados no domínio da Educação, perfilhamos da posição de Jesus Maria Sousa (2002: 1) quando sustenta que “Naturalmente que esta tensão entre a globalização e a diversidade, ir-se-á reflectir na própria escola, a partir do momento em que esta se torna generalizada e obrigatória”. Defendemos a *homodiversidade*²² como oportunidade de enriquecimento, direito e valorização da diferença.

Outra inquietação ainda que nos assola tem a ver com a centralização de poderes em blocos e organizações supra e transnacionais, que limita o papel dos Estados. Torna-se muito evidente a desigualdade entre países poderosos e países semi ou periféricos, que culmina em dois grupos polarizados: os decisores e os cumpridores, pondo em causa valores democráticos, bem como a preservação de eventuais interesses nacionais, nomeadamente na regulação de políticas educativas, em que a apropriação nacional obedece a tantos imperativos externos, que pouca expressão singular acaba por espelhar. Inquieta-nos, portanto, a acentuação das desigualdades decorrentes do entendimento da Educação como mercado, da hegemonia de algumas organizações que mantêm irremediavelmente países na (semi)periferia, ignorando singularidades nacionais e locais, o que contribuiu para elevar níveis de tensão entre nações.

A Educação interage em dois discursos antagónicos. Por um lado, é entendida como sendo uma ferramenta e uma solução para o desenvolvimento de um futuro sustentável, estando, por isso, profundamente representada em organizações supra e transnacionais. Por outro, atendendo a uma perspectiva neoliberal, reduzem-se as despesas neste setor estratégico, o que, no nosso entender, compromete a qualidade da sua atuação, bem como a formação das gerações presentes, com a provável falta de competitividade consequente, e com repercussão na inovação, força motriz da sobrevivência pessoal e coletiva na sociedade do século XXI.

Compreendida a importância da correlação entre a qualidade da Educação e desenvolvimento económico também nos atormenta o êxodo intelectual que tem vindo a banalizar-se. A fuga do nosso

²² Expressão usada por Ruy Moreira em <http://www.pucsp.br/~diamantino/circulo%20espiral%20cap5.htm>

capital intelectual, jovens com preparação diferenciada e habilitações de nível superior, compromete a Economia, tornando delicada a sua recuperação e difícil a sua competitividade.

Perfilhamos das preocupações da Comissão Europeia que manifestava já em 1995 inquietações relativas ao impacto da sociedade de informação, da internacionalização e do conhecimento científico e tecnológico, e que recentemente descreveu cinco cenários possíveis para a Europa de 2025, que aqui resumimos: *1) Assegurar a continuidade* (tónica continua no emprego, crescimento e investimento); *2) Restringir-se ao mercado único* (mercado único como razão de ser da UE, mobilidade condicionada de pessoas no espaço europeu); *3) Fazer “mais”, quem quiser “mais”* (cooperação mais estreita em matéria fiscal, social, industrial ou de defesa por parte de Estados-Membros interessados); *4) Fazer “menos” com maior eficiência* (enfoque na inovação, trocas comerciais, segurança, migração, gestão de fronteiras, domínio espacial) e *5) Fazer muito “mais” todos juntos* (prioridade dada à defesa e à segurança, sendo criada em complementaridade com a OTAN²³, a União Europeia da Defesa) (Comissão Europeia, 2017). Urge, por isso, aprender a viver, a aprender e a trabalhar juntos.

Preocupa-nos também o futuro da Criatividade, numa economia do conhecimento, sobretudo se tivermos em conta que esta característica representa umas das competências definidas para o século XXI. A UNESCO, já em 1996, teceu esta advertência

Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais.

Unesco, 1996: 54-55

As organizações supra e transnacionais poderão estar a reprimir o espírito criativo ao exercerem pressões e ao ditarem imposições, ainda que sob disfarce, sobre países com menor relevo na economia mundial.

Por fim, a questão da Liberdade também nos merece reflexão. Pelos motivos aqui expostos, entendemos que este valor, em particular, está claramente ameaçado.

Entendemos que as potencialidades humanas não podem ser enclausuradas por imperativos economicistas, sob pena de comprometer o futuro da Humanidade. Parece existir um paradoxo entre o entendimento de que o ser humano encerra potencialidades preciosas e os interesses económicos

²³ OTAN: Organização do Tratado do Atlântico Norte (Organização criada em 1949. Estabeleceu inicialmente uma aliança militar de defesa contra o bloco socialista. Mais tarde, definiu atuação de cariz económico e comercial nos países aderentes).

que fomentam cortes e reduções. A UNESCO alertou para este antagonismo, reforçando a necessidade de se investir financeiramente no setor da Educação

Os sistemas educacionais precisam de um financiamento maior e mais previsível para (a) universalizar a conclusão da educação primária e secundária; (b) aumentar o número de professores qualificados, instruídos e motivados; (c) oferecer educação de qualidade para populações marginalizadas; e (d) preparar para os impactos da mudança climática e da possibilidade de conflitos duradouros.

UNESCO, 2016: 35

As questões aqui problematizadas parecem-nos confirmar um cenário vindouro complexo para a globalização e para o nosso Futuro.

Concluindo: ao longo deste capítulo inicial, abordámos o conceito de “globalização”, neologismo de finais do século passado, que rapidamente entrou na linguagem comum e diária, encerrando uma pluralidade de significados assentes em processos económicos e sociais, com repercussões em diversos domínios, nomeadamente no setor da Educação. A polissemia que lhe subjaz torna a sua definição difícil e única. Contudo, parece-nos pacífico afirmar que este processo/ fenómeno, derrubando barreiras de tempo e espaço, e reconfigurando os rostos, identidades e relações do mundo atual, transfigurou-os num rosto exteriormente uniforme e unificado, numa *aldeia global*²⁴, na qual as frágeis relações de *solidarização humana* (Charlot, 2013) e alicerces deficitários indiciam vulnerabilidade, instabilidade, fissuras e possibilidade de vir a ruir.

A globalização metastizou para o campo da Educação, entendida como setor estratégico na promoção da prosperidade e competitividade. Proliferam documentos que revelam a tendência homogeneizadora das políticas educativas dos Estados-Membros de organizações supra e transnacionais, que concorrem também para a definição de uma Educação globalizada (europeizada, no nosso caso), ainda que apresentem um nível de expressão e atuação diferentes e assumam, em aparência, um discurso de defesa da autonomia e respeito pelas singularidades nacionais. Uma nova forma de governação irrompeu: a *governance* que redefine o papel do estado como regulador em contextos nacionais das influências supra e transnacionais de corrente neoliberal. A governação é partilhada quer a nível interno, quer externo.

²⁴ Nos anos 60 do século passado, Marshall McLuhan desenvolveu este conceito para explicar os efeitos da comunicação de massa sobre a sociedade atual, no mundo todo.

Organizações supra e transnacionais promovem, nos sistemas educativos, avaliações defensoras de interesses económicos, assim como uma tendência homogeneizadora através da difusão de políticas educativas unificadoras que, sob a capa da redefinição nacional, não possibilitam margens de adequação assinaláveis, uma vez que o Estado-Nação está encurralado, numa teia de interesses e dependências externas, sob imperativos e proveitos económicos, que tornam tensas as relações entre Educação, Estado e Globalização.

Afligem-nos inquietações presentes, atrás referidas, em que a Educação (sinónimo de poder económico, na perspetiva neoliberal) é mais norteada por interesses económicos do que pelo seu papel social. Este entendimento terá seguramente repercussões nas gerações vindouras.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tudo é importante em educação, mas o mais importante são os professores.
Pedro Demo, 2012

Introdução

No capítulo anterior, foi estudado o conceito de globalização, assim como os seus impactos na Educação, tendo reconhecido uma nova função ao estado, na medida em que as influências supra e transnacionais condicionam fortemente as decisões e redefinições nacionais, nomeadamente no quadro da formação docente. Em vários países, aliás, são sentidos os efeitos dessas influências nos debates nacionais

Similar to what Semela (2014) and Conway (2013) found in the context of Ethiopia and Ireland respectively, the national educational policies in Chile reveal the complex interaction between national debates and international discourses.

Fernández, 2018: 20

Iremos agora abordar as questões da formação docente, de modo a verificar o modo como a mesma era equacionada no momento da realização deste estudo. Também neste capítulo, analisaremos, tendo em conta os objetivos do nosso estudo, a apropriação feita em Portugal, no quadro da formação inicial e contínua de professores de ensino regular do segundo ciclo do ensino básico, procurando ainda compreender se a mesma se aproxima ou distancia do discurso europeu.

2.1. Percurso histórico-legal (trans)formador

Em Portugal, os candidatos a futuros professores de 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) formavam-se, no momento da investigação, no Ensino Superior, em institutos politécnicos (IP) ou em universidades.

O percurso iniciava-se com a frequência de uma Licenciatura em Educação Básica²⁵. Depois de concluída esta etapa, seguia-lhe obrigatoriamente um curso complementar, isto é, um mestrado em ensino, numa especialidade.

Os IP, instituições formadoras de docentes de 2º CEB, apostavam numa formação que conjugava componentes teóricas e práticas, ajustadas ao perfil profissional visado. Assumiram um carácter preferencial na preparação destes profissionais

²⁵ O grau de licenciado é obrigatório desde 1986 (LBSE).

No ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado deve valorizar especialmente a formação que visa o exercício de uma actividade de carácter profissional, assegurando aos estudantes uma componente de aplicação dos conhecimentos e saberes adquiridos às actividades concretas do respectivo perfil profissional

Decreto-Lei n.º 107/ 2008, de 25 de junho, Art.º 8.º

Cumprindo o exposto em sucessivos normativos, nomeadamente nos Decreto-Lei n.º 107/ 2008, de 25 de junho, e Decreto-Lei n.º 230/ 2009, de 14 de setembro, os institutos politécnicos destacavam-se na formação inicial dos futuros docentes, quer na formação de base (Licenciatura em Educação Básica), quer na complementar (mestrado profissionalizante), estando estes ciclos de formação clarificados quanto aos seus propósitos, no Decreto-Lei n.º 79/ 2014, de 14 de maio

Reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar.

Decreto-Lei n.º 79/ 2014: 2819

O mestrado profissionalizante/ em ensino, em IP, devia ainda contribuir para preparar o estudante para a vida ativa

No ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar, predominantemente, a aquisição pelo estudante de uma especialização de natureza profissional.

Decreto-Lei n.º 107/ 2008, de 25 de junho, Art.º 18.º

O grau de mestre viria a ser exigido pelo Decreto-Lei n.º 43/ 2007, de 22 de fevereiro

1 - Têm habilitação profissional para a docência nos domínios a que se referem os n.ºs 1 a 4 do anexo, os titulares do grau de licenciado em Educação Básica e do grau de mestre na especialidade correspondente obtidos nos termos fixados pelo presente decreto-lei.

Decreto-Lei n.º 43/ 2007, de 22 de fevereiro, Art.º 4.º

Esta exigência seria reiterada pelo Decreto-Lei n.º 79/ 2014, de 14 de maio, após revisões ao Decreto-Lei n.º 74/ 2006, de 24 março²⁶, definido para dar resposta à reorganização do Ensino Superior decorrente do Processo de Bolonha (1999)²⁷, que originou mudanças profundas na estrutura e adaptação pedagógica e curricular dos cursos de formação (Figueiroa & Moreira, 2014). Neste sentido, a formação inicial “(...) passou a estruturar-se segundo um modelo que decorre em duas etapas: uma primeira de formação geral a que se segue uma de preparação para a profissão, ou seja,

²⁶ Decreto-Lei n.º 74/ 2006, de 24 março que aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior foi revisto pelos: Decreto-Lei n.º 43/ 2007, de 22 de fevereiro; Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho e Decreto-Lei n.º 79/2014. A última atualização data de 2018 (Decreto-Lei n.º 65/ 2018, de 16 de agosto).

²⁷ A 19 de junho de 1999, na cidade de Bolonha (Itália), vinte e nove representantes de diversos países, de entre os quais Portugal, assinaram uma *Declaração*, com vista definir, até 2010, um *Espaço Europeu de Ensino Superior*, bem como a almejar os seguintes objetivos: *introduzir sistemas de três ciclos (licenciatura/mestrado/doutoramento); reforçar a garantia da qualidade e facilitar o reconhecimento das qualificações e dos períodos de estudo* (http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_pt -consultado a 02 de abril de 2017).

numa lógica que, embora possa ser sequencial, tem na sua estrutura uma organização biotápica” (Leite & Leal, 2017: 8).

Como percebemos, à data da realização desta investigação, os professores de 2º CEB formaram-se numa instituição de Ensino Superior. Eram detentores de uma Licenciatura em Educação Básica de 6 semestres (180 ECTS)²⁸ e de um mestrado profissionalizante de 4 semestres num ou em vários domínios de especialização (120 ECTS), ou seja, estiveram cerca de 5 anos em formação.

A formação de professores de 2º CEB no Ensino Superior português, nestes moldes, é, porém, relativamente recente. Com efeito, durante largos séculos, o ensino esteve sob orientação religiosa, sendo ministrado por monges e, posteriormente, por jesuítas. A formação de professores era, então, inexistente, e a pertença a ordens religiosas era condição suficiente para poder ensinar. O objetivo primordial da escolarização era, na altura, de ordem religiosa, isto é, transformar as crianças em bons cristãos, pelo que o domínio da leitura da *Bíblia* se afigurou essencial. Em consequência, com maior ou menor expressão, um pouco por todo o mundo, particularmente em Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, investiu-se na alfabetização da população, excetuando-se os países colonizados ou em vias de desenvolvimento (Cardoso, 2018).

Na China, nação afastada dos objetivos religiosos europeus, o recrutamento de professores, *servidores do Estado*, mostrava desde há muito sinais de separação entre estes setores, exigindo somente a pertença ao género masculino

La Chine, si elle accumule des retards dans l’alphabétisation de sa population, avait déjà mis en place des mécanismes pionniers, en particulier pour le recrutement des serviteurs de l’État, recrutement auquel, dès le XIème siècle (et ce jusqu’en 1905), tout citoyen (de sexe masculin) pouvait se candidater (Gernet, 1997).

Cardoso, 2018: 28

No **século XVIII**, a Revolução Industrial, que alastrava e transformava a Europa, impôs a necessidade de melhorar a formação dos trabalhadores, pelo que a Educação tinha, subitamente, de chegar a muitos, contrariando tradições seculares em que fora reservada aos mais abastados. A liderança da igreja transferiu-se para o Estado. Contudo, não existiam docentes para satisfazer esta carência. Em consequência, a formação célere de professores tornou-se urgente.

Em França, Jean-Baptiste de la Salle dedicava, por esta altura, a sua vida a formar professores para crianças pobres, em *escolas normais* (“École Normale”), organizando “seminários de

²⁸ 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. 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.

professores”, que foram claramente influenciados pelo Movimento Pietista, que sobressaiu, na Alemanha de finais do século XVII. Segundo Heloisa Villela (1990), referida por Marlene *Schaffrath (n.d.)*, os Pietistas rejeitavam a conceção intelectualista do cristianismo, que estaria a prejudicar os postulados iniciais da Reforma Protestante. Este movimento, de acordo com a mesma estudiosa, tinha princípios pedagógicos cristãos e definiu um sistema de ensino alemão completo em vários níveis, sendo, desta época, os *Seminarium Praeceptorum*, que originaram as *escolas normais* na Alemanha, assim como as *Realschulen* (escolas científico-técnicas).

As *escolas normais*, inicialmente instaladas em palácios, conventos e até casas particulares, rapidamente disseminaram pela Europa, conquistando Portugal.



Figura 1- *Escola Normal* de Bragança²⁹ na década de 1910

António Nóvoa (2014) reconheceu a propósito das *escolas normais* que estas procuraram dar resposta a um público escolar crescente, criando um corpo profissional. Simultaneamente, consubstanciaram um mecanismo de controlo social e de afirmação de profissionais de ensino formal (*ibid.*).

Ainda neste século, a **reforma de 1772** do Marquês de Pombal iniciou a laicização do ensino, começando a separar dos poderes locais e da Igreja os critérios de admissão, as regras para a certificação profissional, o exercício prático da profissão e a remuneração dos *docentes das primeiras letras*, promovendo a regulamentação embrionária da profissionalização dos *mestres régios de leitura, escrita e cálculo* (Pintassilgo & Mogarro, 2015) enquanto em França, estava entregue a congregações religiosas e, em Inglaterra, às forças locais e corporações (Goulão, n.d.). Os desígnios do professor

²⁹ Postal da *Coleção particular João Cristiano Fontes*. Disponível em <https://www.postais-antigos.com/braganca-escola-normal-braganca.html> (consultado em 12/ 02/ 2017).

transferem-se do mundo eclesiástico para o do Estado, sendo agora por este formado, selecionado, mediante aprovação em exames públicos, e pago, sujeitando-se, por isso, às suas orientações e imposições, particularmente no que se reporta aos conteúdos a lecionar, bem como aos métodos de ensino a usar (Nóvoa, 1987).

No início do século XIX, impulsionou-se a formação de professores, em escolas- *Escola Normal para Habilitação dos Mestres das Escolas Regimentais*, entre 1816 e 1818, e na Escola Normal de Ensino Mútuo³⁰ de Belém, entre 1824 e 1835 (Pintassilgo & Mogarro, 2015).

É a partir da Revolução Liberal do Porto, em 1820, que se assiste a uma preocupação maior no que concerne à formação de professores primários, que desenhou três fases distintas

entre 1816 e 1844, têm lugar as primeiras tentativas de formação dos professores já em exercício, intimamente ligadas à difusão de novos métodos de ensino e, muito especialmente, às experiências de ensino mútuo. Uma segunda fase (1862-1881) caracteriza-se pela criação dos primeiros estabelecimentos para a formação específica e especializada de professores primários, de ambos os sexos, pondo em prática todo um conjunto de experiências com vista a criar um sistema nacional estável de formação. A terceira fase (1881-1901) vai conduzir à consolidação dos cursos de formação de professores organizados numa base técnica e científica. São então criadas quatro escolas normais de 1. a classe em Lisboa e Porto e dez de 2. a classe (mistas) nas capitais de distrito.

Adão, 1992: 126

Ainda nesta altura, segundo o Decreto de 28 de setembro de **1844**, os professores formavam-se nas “Escolas Normais” num ano (professores de primeiro grau) ou em dois (professores de segundo grau). Era fixada, neste normativo, a idade mínima para ser admitido no curso de formação docente (18 anos), podendo, contudo, uma autorização, solicitada ao Rei, dispensar este requisito.

A educação ganhou claramente relevo neste século, começando a ser entendida como elemento importante no desenvolvimento do país. Exemplos desta valorização são a construção de edifícios destinados à formação de professores (por exemplo, a *Escola Normal do Porto*), a admissão preferencial em emprego público de indivíduos alfabetizados, assim como a repreensão e multa de pais³¹, pelo Administrador do Concelho e pela autoridade paroquial, caso não assegurassem a escolaridade dos filhos entre os 7 e os 15 anos de idade. É nesta época ainda que foram criadas escolas especiais para raparigas.

A Imprensa Nacional, em **1860**, publica um novo *Regulamento para a Escola Normal Primária do Distrito de Lisboa*³², que enquadrou legalmente o início da formação de professores do

³⁰ Ensino que chegou a Portugal no início do século XIX, oriundo de Inglaterra. Dinamizado por Joseph Lancaster, este ensino ficou também conhecido por *método Lancaster*. Consistia num ensino partilhado, no qual os melhores alunos ajudavam os seus pares, sob supervisão do professor. Este método aumentou o número de crianças escolarizadas e diminuiu as despesas com a instrução, transformando-se rapidamente num elemento dinamizador de progresso.

³¹ A *Constituição de Frankfurt* (1848), que não chegou a ser implementada, já referia a importância do papel dos pais na decisão de escolarizar os seus filhos.

³² *Diário de Lisboa*, 26 de dezembro de 1860, n° 295.

ensino primário em Portugal, sendo inaugurada em 1862, a primeira escola normal- *Escola Normal Primária de Marvila*, destinada ao sexo masculino, que posteriormente funcionou no Palácio de Santos, e por fim, por volta de 1914, se viria a aglutinar à Escola do Calvário (escola para o sexo feminino). Em 1863, é regulamentada a *Escola Normal Primária* para o sexo feminino, tendo iniciado o seu funcionamento em 1866, na instituição do Recolhimento do Calvário (Lisboa).

Uns anos mais tarde, em **1870**, o Decreto de 16 de agosto reafirma a importância da educação, como catalisador para o avanço da nação

A absoluta necessidade da educação e da instrução do povo funda-se nas conveniências físicas, moraes e intellectuaes, nas de ordem política e social, finalmente nas de desenvolvimento do trabalho e da economia.

Decreto de 16 de agosto de 1870, Capítulo I

O ensino de 1º grau ou elementar continuava gratuito, contudo, o de 2º grau ou complementar só o era para quem fizesse prova de pobreza extrema. Esta medida, bem como as exigências sociais da época terão, naturalmente, condicionado a viabilidade de prosseguir estudos em muitos lares. Contudo, apesar deste forte constrangimento, a necessidade de melhorar a instrução das crianças, entendida já como fator de desenvolvimento e competitividade económica, começou a focalizar a atenção para a profissão docente, que ganhava, então, expressão, na medida em que se torna necessário elevar o número de professores para as ensinar.

Os professores continuavam, em finais do século XIX, nomeados pelo governo, à semelhança do que já acontecia desde 1835. A escassez de recursos humanos, no âmbito da docência, adaptou, em consequência, os requisitos necessários à realidade existente, sendo a nomeação feita entre professores que concluíram a *escola normal* ou, na falta destes, entre professores que prestaram provas orais e escritas em concurso público. É de salientar que a decisão de recrutar discentes, para estas escolas, nas classes economicamente mais desfavorecidas, promoveu, naturalmente, o aumento do número de formandos. A possibilidade de estudar, especificamente para as mulheres, representava ainda uma oportunidade de promoção social (Pintassilgo & Mogarro, 2015).

As últimas décadas do séc. XIX representaram, portanto, marcos importantes na formação de professores primários e na expansão do ensino normal, tendo contribuído consideravelmente para a sua emergência, em regime de internato, inicialmente, de *escolas normais*, bem como para a reforma de Rodrigues Sampaio³³ (1878/ 1881). Mais tarde, serão criadas, entre 1894-96, e extintas em 1919,

³³ Reforma descentralizadora do ensino, iniciada em Lisboa.

nas capitais de distrito, as *escolas de habilitação para o magistério primário*, que simplificaram a formação ministrada nas escolas normais de referência (Lisboa, Porto e Coimbra).

As *escolas normais* consubstanciavam, nesta época, a instituição de referência na formação docente, acolhendo a realização de exames de habilitação para a docência, “(...) dando a estas o controlo do acesso à profissão, mesmo daqueles que não frequentavam um curso normal, o que representou um passo importante no sentido da profissionalização docente” (Pintassilgo & Mogarro, 2015: 211)³⁴.

Importavam sobretudo, nos finais deste século, a obtenção do diploma da *escola normal* para ser professor primário e uma candidatura a um concurso público, sendo descuradas as componentes científica e pedagógica

(...) prevalece a ideia de que o professor nasce, não se faz, não lhe é exigida a garantia de grau de conhecimentos científicos e pedagógicos, e a sua admissão ao cargo depende, apenas, de um concurso público.

Rodrigues, 1998: 66

O corpo docente feminino ganhou, já nesta época, uma visibilidade assinalável, que se intensificará ao longo do século XX.

A **Primeira República** expulsou as ordens religiosas que, sob reinado de D. Maria I, tinham recuperado a tutela do ensino (retirada pelo Marquês de Pombal) e orientou a sua atenção para a formação de professores *primários*, impondo a exigência de habilitação para lecionar

Para o exercício oficial do magistério primário de qualquer das categorias em que se divide este ensino é necessário possuir título de habilitação legal conferido pelas escolas normais.

Decreto de 29 de março de 1911, Artº 81º

Os professores *primários* formavam-se em *escolas normais primárias* (Decreto de 29 de março de 1911- Artº 106º); instituições de formação por excelência nessa época.

Mais tarde, substituindo as antigas *escolas normais* ou de *Magistério Primário*, as *Escolas Normais Superiores* (E.N.S.), anexas às universidades de Lisboa e de Coimbra, criadas pelo Decreto de 24 de maio de 1911, também viriam a formar docentes, reconhecendo-se progressivamente a necessidade de formação superior destes profissionais.

Para se matricular nos cursos de habilitação de magistério primário normal da Escola Normal Superior, era indispensável o grau de Bacharel, obtido nas Faculdades de Letras ou de Ciências

³⁴ Estes autores (*ibid.*) referem, a este propósito, o Regulamento geral do ensino primário, de 2 de julho de 1896 e o Decreto nº 8, de 24 de dezembro de 1901.

Art. 16.º Para a matricula nos cursos de habilitação ao magisterio lyceal e ao magisterio normal primario da Escola Normal Superior, secção de letras ou secção de sciencias, é necessario, respectivamente, o diploma de bacharel nas Faculdades de Letras ou nas Faculdades de Sciencias.

Decreto de 24 de maio de 1911, Capítulo III

A matrícula no curso de habilitação ao magistério primário superior carecia da certidão de aprovação num exame realizado perante estas faculdades, controlado pelo Governo

§ 1.º Para a matricula no curso de habilitação ao magisterio primario superior, secção de letras ou secção de sciencias, basta a certidão de aprovação num exame especial, feito perante as Faculdades de Letras ou de Sciencias. Estes exames, cujos programmas serão estabelecidos pelos Conselhos das Faculdades e sujeitos á aprovação do Governo, realizam se no fim de quatro semestres de frequencia e representam, relativamente a cada secção, um grau inferior do respectivo exame de bacharelato.

Ibid.

A formação de início do século passado estava permeada por *nuances*, atinentes à área/disciplina de docência envolvida. Os candidatos a professores de “desenho” precisavam de “certidões de aprovação” em três áreas: Matemática, História da Civilização e de Estética/ História da Arte, e Desenho.

§ 2.º Para a matricula nos cursos de habilitação a professores de desenho dos lyceus, das escolas normaes primarias e das escolas primarias superiores, são necessarias as certidões de aprovação :

a) Nos exames de mathematicas geraes (noções de analyse, geometria analytica e trigonometria esferica) e de geometria descritiva e estereotomia, feitos nas Faculdades de Sciencias ;

b) Nos exames de historia da civilização e de esthetica e historia da arte, feitos nas Faculdades de Letras ;

c) Nos exames de desenho e modelação de ornato, desenho de figura (do relevo) e desenho de figura (estatu e modelo vivo), feitos nas Escolas de Bellas Artes.

Ibid.

No caso dos futuros docentes de “agricultura e suas aplicações”, segundo este normativo, tinham de ser detentores do diploma obtido na Faculdade de Agronomia.

Os cursos de formação tinham, por esta altura, a duração de dois anos. No primeiro ano, procede-se à *preparação pedagógica* e, no segundo, à *iniciação na prática pedagógica*. A habilitação do candidato era avaliada por meio de um exame de Estado baseado em provas (a saber: uma argumentação de meia-hora sobre um tema sorteado no momento do exame; uma lição sobre um ponto sorteado com 24 horas de antecedência seguida de discussão pedagógica de uma hora, e a entrega de uma dissertação sobre um ponto de didática à escolha do candidato).

Por volta de 1916, o número de diplomados era tão significativo que foi fixado um número anual de candidatos, decorrente do excesso de diplomados

Na primeira década do século XX (...) a rede [era] constituída por seis escolas normais, em Lisboa, Porto e Coimbra (duas, uma por sexo, em cada uma das cidades) e 17 escolas de habilitação para o magistério primário, nas capitais de distrito, à exceção de Santarém. Estas escolas diplomavam mais professores que aqueles que eram necessários e muitos não conseguiam arranjar colocação, ficando desempregados ou exercendo atividades que nada tinham que ver com a sua formação.

Pintassilgo & Mogarro, 2015: 212

Entre 1919 e 1921, encerraram-se as escolas abrangidas pela Reforma de 1901³⁵, sendo substituídas por novas instituições- as *Escolas Primárias Superiores*, novas escolas normais republicanas, reveladoras do investimento na formação de professores. Exemplo desse investimento foi a renovação da magistral *Escola Normal de Lisboa*, em Benfica, inaugurada em 1918, e que atualmente representa a *Escola Superior de Educação de Lisboa*, ainda em funcionamento.

³⁵ Decreto n.º 8 de 24 de dezembro de 1901 impôs que a habilitação para o exercício do magistério primário fosse adquirida numa *escola normal*.

A implantação da Primeira República sonhou um *Homem Novo*, republicano, culto e participante ativo na vida política de uma nova nação democrática e laica. Ora, esta nova aspiração consolidou o entendimento da Educação como elemento de progresso, assim como firmaria a atenção para a formação de professores. Com efeito, os republicanos defenderam o reforço da preparação dos professores, preconizando o *curso primário superior*, tornando, assim, insuficiente o anterior diploma de estudos primários. Apostaram ainda num exame de admissão mais rigoroso. Estas exigências reduziram consideravelmente o número de candidatos, invertendo a situação anterior e chegando até a observar-se falta de docentes no final dos anos 20 do século passado.

As mudanças ambicionadas pela República demorariam, porém, a afirmar-se, permitindo a coexistência de três situações: docentes sem preparação científica e pedagógica; docentes que procederam a uma autoformação e docentes que eram formados pelas *Escolas Normais Superiores* nas dimensões científica e pedagógica

Na vigência da Primeira República, os professores agrupam-se em três categorias diferentes: os mais antigos, com falta de preparação pedagógica e científica; os que adquirem por si mesmos a prática, a experiência e preparação pedagógica; os formados pelas Escolas Normais Superiores, já dotados de uma formação moderna.

Rodrigues, 1998: 9

A *Ditadura Militar* de 1926 e o *Estado Novo* deixaram evidentemente marcas na formação de professores e nas instituições que os formavam. Em 1930, substituindo as *escolas normais*, abririam as *Escolas de Magistério Primário*, que encerrariam em 1936, sob pretexto de excesso de professores. Em 1940, a decisão de encerramento das escolas de formação originara uma falta acentuada de profissionais, o que motivou um recrutamento acelerado de docentes rapidamente formados, e a exercer, sem preparação prévia.

As *Escolas de Magistério Primário*, com uma nova condição de admissão (aprovação num exame elaborado pelo Ministério da Educação Nacional), reabririam em 1942, com uma organização diferente, “(...) numa lógica de controlo moral, político e ideológico” (Ferreira & Mota, 2009: 84) para, por um lado, revogar uma formação deficitária, impondo três condições indispensáveis à habilitação (aquisição de cultura e prática pedagógicas; realização de um estágio e aprovação num exame do Estado); assim como para, por outro, incumbir o professor de formar o espírito nacional desde cedo (*Mocidade Portuguesa*), ancorado ao regime político vigente e presente nos normativos da época, designadamente no Decreto-Lei 27: 279, de 24 de novembro de 1936.



Figura 2- Escola do Magistério Primário de Lisboa³⁶

O curso do magistério primário reabriu em 1942 e surgiu pautado por dois eixos estruturantes: redução e controlo, equivalentes, na retórica oficial, nomeadamente no Decreto-lei n.º 32 243, de 5 de setembro de 1942, a eficácia, economia de tempo e aproveitamento de recursos (Ferreira & Mota, 2009).

A *Ditadura*, ao considerar a Educação uma potencial ameaça ao regime, assegurava a tutela em termos pedagógicos, anulando a “vontade de transformar, de fornecer conhecimentos e capacidades para refletir e atuar” (Pintassilgo & Mogarro, 2015: 223), priorizando “A moralidade cristã, os ideais de bem ler, escrever e contar e o desenvolvimento de «um vivo amor a Portugal» e à família como espaço educativo por excelência (...)” (*Ibid.*: 223), e condicionando, desta forma, a autonomia das escolas e a formação de professores. Este controlo perduraria durante 41 anos, até ao fim do *Estado Novo* (1974).

Em 1960, o alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos, bem como a revisão dos programas de ensino primário conduziram, por um lado, à revisão da formação docente. Os professores eram admitidos com a habilitação mínima do segundo ciclo liceal ou equivalente, ou ainda com o curso das secções preparatórias³⁷. Por outro lado, expandiu-se a rede de escolas de formação,

³⁶ <http://restosdecoleccion.blogspot.com/2013/07/escola-do-magisterio-primario.html>

³⁷ Para os institutos industriais e comerciais e para as escolas de Belas-Artes.

ancorada a valores conservadores do regime Salazarista, nomeadamente a defesa da tríade: *Deus, Pátria e Família*, patentes nos manuais utilizados na preparação de futuros professores.

Procurando acompanhar as mudanças filosóficas em curso, a formação de professores buscou, nesta época, harmonizar dois vetores, suportados por ideais compatíveis e polarizados – *escola ativa ou escola nova*³⁸, e *escola cristã e nacionalista*.

O fim da *Ditadura*, a 25 de abril de 1974, colocou, na ordem do dia, a descolagem do sistema de ensino existente, assim como a promoção de uma educação democrática. Com efeito, o estado particularmente preocupante em que se encontrava a Educação depois da queda do regime, exposto nas conclusões e recomendações do Relatório sobre o *Projeto Regional do Mediterrâneo*³⁹ (1964), na elevada taxa de analfabetismo, e na impreparação de cidadãos competitivos, virou as atenções para este setor, levando a um aumento do investimento no mesmo.

Em consequência, as *Escolas de Magistério Primário* libertam-se dos condicionalismos do regime autoritário e conservador vivido, que tinham fechado Portugal sobre si mesmo, e tornam-se lugares de referência, no âmbito de experiências pedagógicas inovadoras, previstas no Decreto-Lei n.º 47 587, de 10 de março de 1967. Esta mudança no setor da Educação trouxe com ela uma lufada de ar fresco e de esperança renovada, particularmente desejada após décadas de opressão.

Progressivamente, o Estado foi reconquistando, nas escolas, a intervenção que havia perdido no tempo da *Ditadura*. Em 1976, a nomeação de professores para as *Escolas de Magistério Primário* passou a obedecer a um concurso público, que veio substituir, a designação de docentes entre *pessoas idóneas*, em prática desde 1974. Mais tarde, o ingresso nos cursos de três anos do *Magistério Primário* exigiria já o 11º ano de escolaridade ou curso complementar de ensino secundário

As habilitações de acesso passaram a ser em 1977 e 1981, respectivamente, o curso complementar dos liceus (Despacho 44/77, de 3 de Maio) e o 11º ano (Despacho 43/81, de 19 de Agosto), consagrando-se, em 1977, 14 anos de escolaridade para os professores do ensino primário, num curso que, desde 1975, tinha a duração de 3 anos (Fernandes, 1977)⁴⁰.

Ferreira & Mota, 2009: 73

O Decreto-Lei n.º 427-B/ 77, de 14 de outubro legitimou, sob a égide do Banco Mundial (BM), o ensino superior de curta duração, ministrado em *Escolas Superiores Técnicas e Escolas Superiores de Educação*, com vista a formar “técnicos especialistas e profissionais de educação a nível superior intermédio” (Artº 1º); o qual terá funcionado como mecanismo de transição, assim como resposta

³⁸ Também conhecida por *Escola Progressiva*. Representou um movimento de renovação do ensino, surgido no fim do século XIX, e com clara expressão na primeira metade do século XX. Fundada por Adolphe Ferrière, entre outros, defendia a autonomia progressiva do aluno, de modo a prepará-lo para futuras responsabilidades sociais, assim como para a eventual resolução de problemas da vida política nacional.

³⁹ Este Projeto, sob tutela da O.C.D.E., nasceu da preocupação com a estagnação da Educação em países do sul da Europa, nomeadamente Itália, Espanha, Portugal, Grécia, Turquia. Consubstanciou o instrumento de difusão do novo paradigma de *capital humano*. O estudo pretendia elaborar um diagnóstico, bem como prever as necessidades escolares e os impactos financeiros, estabelecendo uma relação entre economia e educação.

⁴⁰ Rogério Fernandes (1977: 135). *Educação: uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.

para aumentar a produtividade, melhorar a preparação de trabalhadores que entravam no mercado, e preencher a lacuna decorrente da ausência de técnicos de nível médio ou superior (Stoer, 1980). Estes cursos tinham uma duração de quatro a seis semestres, e aos seus diplomados, seria conferido o diploma de educador de infância ou de professor do ensino primário (Decreto-Lei nº 427-B/ 77, de 14 de outubro, Artº 6º).

Em 1979, o ensino superior de curta duração passou a designar-se de ensino superior politécnico, através do Decreto-Lei nº 513-T/ 79, de 26 de dezembro.

As *Escolas de Magistério Primário* viveram, portanto, até à década dos anos 80, do século passado; altura em que foram substituídas pelas *Escolas Superiores de Educação*, associadas aos institutos politécnicos, e criadas para formar educadores de infância e professores do ensino primário (Decreto-Lei nº 427-B/ 77, de 14 de outubro, Artº 4º), assegurando uma preparação especializada, de índole pedagógica e prática, que munisse o país de profissionais qualificados.



Figura 3- Escola Superior de Educação de Lisboa⁴¹

Algumas novas universidades conseguiram logo nessa altura começar a formar professores, embora o ensino politécnico fosse o preferencial. Os anos 90 do mesmo século marcaram a generalização da formação docente em quatro anos (licenciado), em substituição de três (bacharel). Passou-se, portanto, a atribuir aos professores um diploma de ensino superior (licenciatura ou bacharelato); nível de ensino considerado apropriado a uma formação exigente e necessária à

⁴¹ <http://restosdecoleccion.blogspot.com/2013/07/escola-do-magisterio-primario.html>

melhoria da educação básica, como, aliás, suportou Ana Benavente (2001: 112) “A educação constitui um sistema interligado; para a melhoria da educação básica, é indispensável a formação de professores, que se faz no ensino superior (...)”. A mesma estudiosa (*Ibid.*), enumerando decisões curriculares para potenciar a reforma do sistema educativo, indicou que uma das missões das *Escolas Superiores de Educação* foi a de melhor preparar os futuros professores

desde a elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986), momento marcante para a consolidação de orientações genéricas, o país havia conhecido processos de «reforma do sistema educativo» no sentido clássico; alteraram-se então programas, assim como processos de avaliação, criou-se uma rede de escolas profissionais privadas num subsistema paralelo ao ensino público, testaram-se novas fórmulas para uma maior descentralização na gestão do sistema e de autonomia das escolas. Também no ensino superior se assistiu um crescimento da oferta (com recurso a universidades privadas, até então praticamente inexistentes em Portugal) e a uma diversificação de instituições: universidades e institutos politécnicos (assinala-se que um dos objectivos das escolas superiores de educação, integradas no ensino superior politécnico, foi o de assegurar uma melhor formação inicial de professores do ensino básico).

Benavente (2001: 119)

A formação inicial marcou a década de 1970 (Nóvoa, 1992) e aproximou-se de uma função que, em diversos países desenvolvidos, era investida nas universidades. É o caso, por exemplo, da Alemanha, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Reino Unido e Suécia. Existiam, paralelamente outras nações em que instituições não universitárias formavam os seus docentes (Áustria, Bélgica, Dinamarca, Holanda, Irlanda, Itália e Luxemburgo) (*Ibid.*). Portugal representa atualmente o único país que tem os dois sistemas de formação docente (universitário e politécnico) (Mouzinho, Caena & Valle, 2015; Almeida & Lopo, 2015).

As universidades portuguesas tiveram e têm tido um papel importante na formação de professores, nomeadamente de 3º Ciclo de Ensino Básico e de Ensino Secundário. Contudo, foi a ação das *Escolas Superiores de Educação* (E.S.E.), inseridas em institutos politécnicos, que se tornou mais relevante quanto ao domínio da preparação de docentes de Educação Pré-Escolar, 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico⁴². Esta ação ficou logo em 1986 consagrada na Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro (LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo), um marco para a formação de professores. Com efeito, nos seus artigos 13º e 31º, ficaram claramente definidas estas instituições como preferenciais, assim como o grau obtido à saída do curso: bacharelato ou eventual licenciatura.

Três anos mais tarde, em 1989, o Decreto-Lei 344/ 89 de 11 de outubro desenvolveu as linhas desta lei, reforçando-as

⁴² O 2º Ciclo do Ensino Básico foi criado pela Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro (Artº 8º).

A formação inicial dos professores do 2.º ciclo do ensino básico é realizada em escolas superiores de educação ou em universidades com unidades de formação próprias, que, para o efeito, conferem o diploma de estudos superiores especializados e ou o grau de licenciado em Ensino, com a indicação da área disciplinar de docência.

Decreto-Lei 344/ 89 de 11 de outubro, Artº 12º

A atividade das E.S.E. ficou regulamentada no Decreto-Lei nº 59/ 86, de 21 de março, em matéria de formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário.

Carlos García (1999) atribuiu às instituições formadoras funções essenciais na formação inicial: formação teórica; ligação às escolas, decorrente da prática pedagógica; certificação da habilitação para a docência e criação de atitudes reflexivas sobre as práticas, potenciando a emergência de um cidadão responsável e profissional ativo.

A Portaria 352/86 de 8 de julho determinou que as E.S.E. oferecessem, para além dos cursos de educadores de infância e de professores do 1º CEB, cursos de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico, em oito variantes, com a duração de oito semestres, em que os seis primeiros semestres pretendiam garantir uma formação globalmente equivalente à que habilitava para professor do ensino primário (Artºs 8º e 9º); o que comprometeu a qualidade da formação quer de docentes de 1º ciclo, quer de 2º ciclo, uma vez que uns ficavam com lacunas graves (docentes de 1º CEB), e outros com uma formação específica insuficiente (professores de 2º CEB) (I. Alarcão, Freitas, Ponte, J. Alarcão, & Tavares, 1997).

Reparamos que o grau académico de bacharel tendeu a ser questionado nesta década, porque as funções sociais do professor já eram complexas

A complexidade das funções que o professor é chamado a desempenhar — seja qual for o seu nível de ensino — e a importância social da sua actividade não se compatibilizam com uma formação de curta duração ou de nível de Bacharelato (...). Por isso, parece-nos ser a opção mais defensável a de que a formação inicial de professores corresponda necessariamente a um grau de Licenciatura⁴³, com um mínimo de quatro e um máximo de cinco anos, consoante o nível de ensino a que essa formação se destina prioritariamente. A formação inicial deve ser completada por formação especializada para o exercício de várias funções⁴⁴, de acordo com o previsto no Artº 33º da Lei de Bases e com uma formação contínua de grande qualidade.

Ibid.: 10-11

Esta reflexão espelhava, em finais do século passado, a preocupação com o grau de bacharel, que se estava a tornar obsoleto face ao grau exigido por países europeus, que já tinham estabelecido

⁴³ Além de corresponder a uma necessidade de formação mais adequada, a formação de educadores de infância e de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico a nível de Licenciatura implicará um estatuto social mais elevado, legitimado por uma melhor formação académica. Foi o que recentemente aconteceu na Finlândia, com a elevação ao nível universitário da formação dos professores do ensino primário.

⁴⁴ A proposta de diploma legal sobre formação especializada dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário posta à discussão em 1996 previa as seguintes áreas de especialização: educação especial, administração escolar, administração educacional, orientação educativa, supervisão pedagógica e formação de formadores, gestão e animação da formação, comunicação educacional e gestão da informação e inspeção da educação.

um grau de formação mais elevado. Assim, na década de 90 do século XX, a primeira revisão à LBSE, configurada na Lei nº 115/ 97, de 19 de setembro, nivelando em termos de habilitação todos os professores e educadores (Fernandes; Leite & Mouraz, 2012), ditou a atualização para o grau de licenciado, obtido no ensino universitário ou politécnico

1- Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino.

Lei nº 115/ 97, de 19 de setembro, Artº 31º

Mais tarde, em 1995, o XIII governo constitucional definiu a Educação e a Formação como *núcleo duro* da ação governativa, uma *paixão* e prioridade estratégica. Na mesma linha, os sucessivos governos nacionais afirmaram a Educação como um setor de investimento prioritário, apostando, para tal, na defesa da autonomia da escola, entendida como potenciadora de qualidade educativa. Com efeito, determinando este setor como vital à modernização do país e à melhoria da sua competitividade, tornou-se central, tirá-lo de um período educativo de estagnação, marcado, até finais dos anos 80 do século passado, por uma taxa de analfabetismo assinalável⁴⁵.

A formação de professores não representava só um interesse nacional. Com efeito, e como vimos, configurava uma aposta generalizada noutros países. Logo em 1966, a ONU (Organização das Nações Unidas), no *Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais*⁴⁶, apelou à definição de medidas promotoras do seu desenvolvimento

As medidas que cada Estados Membros (...) deverão incluir a orientação e a formação técnica e profissional, a elaboração de programas, normas técnicas apropriadas para assegurar um desenvolvimento económico, social e cultural constante (...)

ONU, 1966: 3

Mantendo a ambição de uma formação, esta organização aprovou, em 2016, 17 *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS), a desenvolver até 2030. O quarto corresponde à *Educação de qualidade*, para a qual contribuiu a formação de professores. Neste sentido, apelou-se ao reforço de docentes qualificados, através da cooperação internacional, sobretudo nos países em desenvolvimento. Apesar das melhorias registadas a nível mundial, foram, todavia, identificados, de acordo com dados de 2017 da HUMANIUM⁴⁷, constrangimentos à definição de uma *Educação de*

⁴⁵ Ana Benavente (2001) referiu a existência de 60% de analfabetos na população portuguesa até finais dos anos 80 do século XX. O Censo de 1991 revelou que 60% da população não ultrapassava o 4º ano de escolaridade. (Portugal, 1995/ 2001: Reflexões sobre Democratização e Qualidade na Educação Básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 27, pp. 99-123. Disponível em <https://www.cfaematosinhos.eu/rie27a05.pdf>)

⁴⁶ Ratificado por diversos países em anos muito distintos. Entrou em vigor na ordem jurídica portuguesa a 15 de setembro de 1978 (http://www.cne.pt/sites/default/files/dl/2_pacto_direitos_civis_politicos.pdf).

⁴⁷ Organização Não Governamental (ONG), com representação em França, Suíça e Alemanha (<https://www.humanium.org/en/>).

qualidade na África subsariana, Ásia, Pacífico, e Estados árabes, decorrentes da pobreza ou da marginalização.

O estudo da formação docente tem sido alvo de um interesse particular no campo das Ciências da Educação, levando a uma produção académica e científica crescente, nomeadamente a partir dos anos 70 do século passado (Pintassilgo & Mogarro, 2012), ganhando relevo significativo desde o início dos anos 90 do mesmo século (Roldão, 2011a). Esta atenção assentou na aceitação de que as estruturas e as culturas devem mudar para acompanhar *as novas regras do jogo* (Hargreaves, 1998), assim como no reconhecimento amplamente aceite de que os professores consubstanciam um fator decisivo na modernização e competitividade do país, e na definição de práticas pedagógicas (in)adequadas implicadas no (in)sucesso educativo, assim como na gestão (in)eficaz da diversidade da sala de aula regular

(...) esse trabalho colocou os professores no centro da agenda da investigação. A consciência de que os actores, designadamente os professores, são um elemento central da educação e de que, longe de estarem reféns do contexto, contribuem, por via das suas representações e das suas práticas quotidianas, para as transformações educativas tornou-se um dado incontornável.

Pintassilgo & Mogarro, 2012: 38

Os graus de licenciado (em Educação Básica) e de mestre em ensino (numa ou em várias áreas de especialidade) adequaram-se às propostas das revisões à LBSE de 1997 e 2005⁴⁸, elevando a qualificação destes profissionais, e estando em harmonia com o preconizado pelo Processo de Bolonha (1999), que reconfigurou a habilitação exigida, de modo a uniformizá-la dentro do *espaço europeu de ensino superior*.

É com base na convicção de que a formação docente se reflete e interage com as decisões e atuações do professor que procuraremos, nos subpontos seguintes deste capítulo, prestar um olhar mais atento à formação inicial e contínua docente do 2º CEB.

2.2. Formação inicial - ritual de iniciação ao exercício da docência

A formação de professores tem, em Portugal, uma história rica, atravessada por momentos particularmente dinâmicos e, por outros, mais reservados, frutos da conjectura política, económica e social implicada. A sua longa tradição atesta a importância que a mesma ocupou, representando, desde cedo, uma preocupação e um investimento centrais nas agendas governativas. Com efeito, o

⁴⁸ Lei n.º 115/ 97, de 19 de setembro, 1ª série, n.º 217. 1ª alteração à Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 49/ 2005, de 30 de agosto, 1ª série, n.º 166. 2ª alteração à LBSE e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

discurso público transformou-se, sobressaindo a formação docente como catalisador para a mudança (Murray, 2008), decorrente da reflexão e investigação dos professores sobre as suas práticas (Dick, 2006; Comissão Europeia, 2007; Moreira & Candau, 2007; Flores, 2010; Tinoca, 2017). Os docentes emergem, nesta ótica, como fontes e produtores de informação e de conhecimento.

Assim, como vimos no ponto anterior, no início dos anos 80 do século XX, o estado desatualizado e obsoleto da Educação nacional definiu a necessidade premente de melhorar o sistema educativo, em termos gerais, e a formação docente, em particular, na senda de definição de *um vetor fundamental da nova educação que se quer em Portugal* (Decreto-Lei nº 344/ 89, de 11 de outubro). A partir desta altura, assistiríamos a uma multiplicação sucessiva de normativos, reveladores desta tomada de consciência, associando a década de 80 à profissionalização em serviço dos professores (Nóvoa, 1992).

As E.S.E. recém-criadas, nessa época, acolheram, então, os candidatos a futuros professores, estando o seu papel de instituição formadora prevista na Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro (Artº 34º), assente em diversos princípios, nomeadamente: i) flexibilidade para permitir a mobilidade entre docentes de diferentes níveis de educação e ensino; ii) integração (quer no plano da preparação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática); iii) participação, conducente a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem. Reforçava-se já, por esta altura, a formação como processo reflexivo, que se disseminaria até à atualidade.

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professora dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- 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, Artº 33º

Esta lei, ponto de viragem na formação docente, consagrou a formação inicial, procurando organizá-la de forma estruturada e criteriosa.

2.2.1 Definições e organização- cadência em dois tempos

Alain Bouvier (1996) apontou a formação inicial como uma preparação para as mudanças que surgirão ao longo da carreira do professor

vise le long terme en cherchant à préparer les futurs enseignants aux multiples et rapides évolutions qu'ils connaîtront tout au long de leur carrière, à tous les changements, nombreux et de toutes sortes, plus ou moins fréquents, plus ou moins préparés, plus ou moins compréhensibles et plus ou moins compris.

Bouvier, 1996: 115

Manuela Esteves e Ângela Rodrigues (2003: 17) invocam Yarger e Smith (1990) definiram a *formação* de professores como sendo “o contexto e o processo de formar indivíduos para se tornarem professores eficazes ou melhores professores”.

Rui Canário (1991: 83), por sua vez, lembrando que a formação se destina a pessoas, descreveu esta etapa como representativa de um “(...) percurso individual, auto-gerido, que se desenvolve segundo uma lógica de apropriação e não de acumulação de conhecimentos. (...) em que os adultos são sujeitos e agentes de formação e não meros objectos.”. A formação, ancorada a uma dimensão pessoal, será, pois, dinâmica, pelo que será desejável que o sujeito participe ativamente, coconstruindo o seu processo porque o professor é um indivíduo e parte dele é o professor (Nias, 1991).

António Nóvoa (1992) sublinhava já este entendimento, há mais de 25 anos

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (...) A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Nóvoa, 1992: 25

A centralidade da formação docente, em finais dos anos oitenta, levou à constituição de comissões, cuja finalidade pretendeu conhecer o seu estado, assim como elaborar propostas de atuação. É exemplo destas iniciativas o *Holmes Group Report*⁴⁹ (1986), que apontava, já nesta altura, a fragilidade resultante do afastamento entre a formação de professores e a docência

⁴⁹ Segundo as suas próprias palavras, os objetivos do *The Holmes Group* são: (1) tornar a educação de professores intelectualmente mais sólida; (2) reconhecer diferenças no conhecimento, habilidade e comprometimento dos professores, em sua educação, certificação e trabalho; (3) criar padrões de entrada para a profissão; exames e requisitos educacionais profissionalmente relevantes e intelectualmente defensáveis; (4) conectar

Professional education prepares people for practical assignments to teach, to heal, to design buildings, or to manage organizations. One therefore cannot consider teacher education apart from the practical assignments that we call teaching, any more than one could consider medical education apart from the practice of medicine. Unhappily, teaching and teacher education have a long history of mutual impairment.

Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group, 1986: 6

Em finais do século passado, o Decreto-Lei n.º 1/ 98, de 2 de janeiro, especificou a composição da formação: “A formação do pessoal docente compreende a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua” (Art.º 12.º). A primeira conferia qualificação profissional para a docência; a segunda qualificava para o desempenho de funções ou atividades educativas especializadas, e a terceira, assegurava a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente, visando ainda objetivos de progressão na carreira e de mobilidade (Art.ºs 13.º, 14.º, e 15.º).

Uns meses mais tarde, a necessidade de elevar as qualificações dos diplomados começou a ganhar relevo na Portaria n.º 413- A/ 98, de 17 de julho⁵⁰, definindo-se um sistema bietápico de formação docente, organizado em dois ciclos, nos quais o primeiro conduzirá ao grau de bacharel (duração de seis semestres letivos) e o segundo, ao de licenciado (duração de dois a quatro semestres letivos). Seria condição obrigatória ter aproveitamento no curso de primeiro ciclo para se inscrever no de segundo. Esta Portaria seria revista, volvido um ano, pela Portaria n.º 533- A/ 99, de 22 de julho, que estreitou as inscrições no 2.º ciclo, limitando-as.

No mesmo ano, o Decreto-Lei n.º 255/ 98, de 11 de agosto possibilitou a aquisição do grau de licenciado, através do aproveitamento num curso de formação complementar numa E.S.E. ou numa universidade. No caso do 2.º CEB, estes cursos seriam organizados em função do grupo disciplinar. Poderiam candidatar-se a estes cursos os professores que cumulativamente tivessem habilitação profissional para o ensino, fossem detentores do grau de bacharel, e não tivessem ainda adquirido o grau de licenciado num domínio diretamente relacionado com a docência. Estes candidatos seriam seriados a partir de uma análise ao seu currículo, podendo ainda acrescer provas de avaliação e entrevista.

Em setembro desse mesmo ano, reforçava-se a importância dos professores e da qualidade da sua formação inicial, criando-se o INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de

as instituições do grupo com as escolas; e (5) tornar as escolas melhores lugares para os professores trabalharem e aprenderem. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED270454>

⁵⁰ Revista pela Portaria n.º 1359/ 2004, de 26 de outubro, e pelo Decreto-Lei n.º 316/ 83, de 2 de julho.

Professores), instituição que visaria, entre outras funções, acreditar cursos de formação inicial de professores, procurando, assim, garantir a qualidade dos mesmos

O desenvolvimento do sistema educativo e a construção de escolas autónomas de qualidade, procurando garantir a prossecução dos objectivos essenciais de um ciclo ou nível de educação e de formação a todos os que neles se inscrevem, depende, em boa parte, da qualidade e eficácia do desempenho dos profissionais colocados ao seu serviço. Neste quadro, a qualidade da formação de educadores e de professores constitui um elemento de importância fundamental para que tal objectivo possa ser alcançado. (...) Para garantir e promover a qualidade dos cursos de formação inicial de educadores e professores no contexto das exigências acima referidas, cria-se o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (...)

Decreto-Lei nº 290/ 98, de 17 de setembro

Este instituto, com a mudança de governo, seria extinto, deixando um vazio que viria a ser preenchido em 2007, com a criação da A3ES⁵¹.

Um ano mais tarde, no final do milénio, um novo normativo, o Decreto-Lei nº 194/ 99, de 7 de junho, criou e regulou o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial, cujo diploma subsequente só podia certificar qualificação profissional para a docência, se o curso tivesse sido objeto de acreditação, nos termos deste diploma, e pelo INAFOP. Este normativo pretendia que esta medida assegurasse “(...) a qualidade da formação dos educadores e dos professores, enquanto elemento essencial da construção de escolas autónomas, democráticas e de qualidade (...)”. Neste mesmo ano ainda, o Decreto-Lei nº 312/ 99, de 10 de agosto, reiterou a mesma conceção: a importância da formação docente na “construção de escolas autónomas e de qualidade”.

Em 2001, deu-se um passo importante na formação de professores, ao ser aprovado o perfil de desempenho profissional, através da publicação do Decreto-Lei nº 240/ 2001, de 30 de agosto, que definiu um *quadro* de orientação para a organização, certificação e acreditação dos cursos de formação inicial (Artº 2º), sendo esperado que o docente, apoiando a linha de pensamento de Canário (1991), se tornasse num elemento promotor da sua própria formação. Distinguiam-se, neste normativo, as dimensões profissional, social e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade, e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A partir da década de oitenta do século passado, esta etapa de formação inicial prosseguiu objetivos de natureza pessoal e social, preconizados através de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, reconhecendo-se a importância crescente dos professores.

⁵¹ Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, criada pelo Decreto-Lei n.º 369/ 2007, de 5 de novembro.

Seria, portanto, necessário que a formação inicial convidasse os professores a desenvolverem capacidades de reflexão e renovação de práticas pedagógicas, além de cumprirem burocracia, rotinas e adquirirem conhecimentos (Cachapuz, 2009).

A formação inicial de professores visava, por conseguinte, a formação de profissionais competentes (Ponte, 2002)⁵² e representava, por excelência, um período de iniciação,

[o] início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada.

Ponte, 2002: 18

Concluído com sucesso este processo de *preparação e desenvolvimento*, era conferida, pela instituição formadora, habilitação para o exercício da docência⁵³ (Lei nº 46/ 86⁵⁴, Artº 30º; Decreto-Lei nº 344/ 89, de 11 de outubro, Artº 7º; Decreto-Lei nº 139-A/ 90, Artº 13º)

adquirida através da frequência, com aproveitamento, de cursos específicos de formação inicial, ministrados em escolas superiores ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito

Decreto-Lei 344/ 89 de 11 de outubro, Artº 8º,

sendo, no limiar dos anos 90 do último século, que o pessoal docente se definia por ser aquele que era portador de *qualificação profissional* (Decreto-Lei 409/ 89, de 18 de novembro).

Porém, como acentuava Maria Luísa Alonso (1988), na linha dos normativos publicados nessa época, a formação ganha vida e contornos personalizados, porque o conhecimento é volátil, em (re)construção, e a formação “acontece” em pessoas, que a incorporam e transformam, em função das suas singularidades e percursos de vida

o conhecimento não é estático, acabado, perene, uniforme, muito pelo contrário, cada vez mais o conhecimento é algo aberto, provisional, mutável, diverso e em permanente reconstrução e não podemos olhar para os professores que estamos a formar como indivíduos passivos, receptáculos vazios, seres sem experiência, mas pessoas em crescimento e, portanto, activos, criativos, com experiência e individualidade próprias.

Alonso, 1988: 57

Com efeito, a capacidade de interpretação do meio, bem como o desejo de construir a mudança devem permear a formação docente (Martinho, 2000).

⁵² João Pedro da Ponte alertou, no texto consultado, para a complexidade associada à definição de *profissional competente*.

⁵³ “Qualificação profissional para a docência”, na designação do Decreto-Lei 344/ 89 de 11 de outubro.

⁵⁴ Conhecida por LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo.

A preocupação com a melhoria da qualidade da formação refletiu-se na Deliberação nº1488/2000, de 15 de dezembro, na qual foram estabelecidos os *Padrões de Qualidade para a Formação Inicial de Professores* e foi atribuído um peso às componentes de formação convertidas em unidades de crédito, embora ainda não estivessem, por essa altura, generalizadas nos planos de estudos.

O entendimento de “pessoal docente” evoluiu, à semelhança do conceito de formação, sendo caracterizado em 2007 como sendo aquele que

é portador de habilitação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático, ou a título temporário, após aprovação em “prova de avaliação de conhecimentos e de competências”

Decreto-Lei n.º 15/ 2007, 19 janeiro, Artº 2º,

estando, agora, sujeito à realização de uma medida adicional: uma prova de avaliação (PACC), condição que se revelaria complementar e necessária para ingressar na carreira.

As duas décadas finais do século passado foram produtivas em termos de legislação sobre política educativa nacional, registando-se revisões a normativos recém publicados, que traduziram e evidenciaram um período de clara mudança. Optou-se, nessa altura, por um *modelo de formação integrado*, em substituição de uma formação bietápica, ou seja, de uma formação para a prática da docência que acontece depois de uma formação académica (Leite & Leal, 2017). A opção por um *modelo de formação integrado* procurava potenciar a articulação entre componentes da formação inicial, da contínua, da especializada, e da indução

O reconhecimento da necessidade da indução profissional e da formação contínua levam a encarar com mais realismo as expectativas quanto ao que pode esperar da formação inicial. Insistir na primazia da formação de inicial estritamente bi-etápica⁵⁵, em que numa primeira etapa se concede o grau de Licenciatura e numa segunda a qualificação profissional, para além de manter em funcionamento um sistema desnecessariamente caro e pouco motivador, é desvalorizar na prática a importância da articulação entre as diversas componentes da formação inicial, da indução profissional, da formação contínua e da formação especializada.

Alarcão *et al*, 1997: 11-12

Nos anos iniciais do século XXI, a falta de professores qualificados que tinha caracterizado os séculos XIX e XX parecia ultrapassada. Porém, alguns grupos de docência mantinham-se em situação frágil, o que terá levado à regulamentação de uma “Satisfação especial de necessidades de docentes”, no Decreto-Lei nº 35/ 2003, de 27 de fevereiro⁵⁶

⁵⁵ De que são exemplos o chamado sistema 4+2 (4 anos de formação científica + 2 anos de formação educacional) e a profissionalização em serviço.

⁵⁶ Alterado pelo Decreto-Lei nº 18/ 2004, de 17 de janeiro, que remete para a “oferta de escola” a possibilidade de contratar docentes, *sempre que se tenha esgotado a lista definitiva de ordenação no respetivo grupo de docência ou disciplina ou quando se trate de horários de substituição*

Satisfação especial de necessidades de docentes

1 - Quando a satisfação das necessidades do sistema educativo o exija, pode, por despacho do Ministro da Educação, fundamentado na existência de grupos de docência carenciados ou na ausência de formação inicial qualificada, ser autorizada, mediada a participação das organizações sindicais, a oposição a concurso externo de indivíduos que, não sendo detentores de qualificação profissional para a docência, são detentores de habilitação própria para a docência para os grupos carenciados ou para os grupos onde não exista formação inicial qualificada.

Decreto-Lei n.º 35/ 2003, de 27 de fevereiro, Art.º 7.º

A existência de professores altamente qualificados ainda não estava, contudo, plenamente conseguida.

De modo a acompanhar tendências europeias, o Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro estipulou, elevando o grau de exigência, que a habilitação para a docência passasse pela realização de provas de Mestrado em ensino (2.º ciclo de Bolonha) e alargou as vias de formação: Educador de Infância; Professor do 1.º CEB; Educador de Infância/ Professor do 1.º CEB e Professor do 1.º CEB/Professor do 2.º CEB. Os domínios de especialidade para a habilitação no 2.º CEB seriam todas as do 1.º CEB e Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia de Portugal, e Ciências da Natureza. Esta maior abrangência favoreceu a mobilidade entre ciclos e níveis de ensino, transformando o docente num *generalista*, imerso numa possível habilitação conjunta para o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. A habilitação para a docência passou ainda, com este normativo, a ser exclusivamente a profissional, deixando de existir a *habilitação própria* e a *habilitação suficiente* que, até aqui, constituíram possibilidades de habilitação para a docência (Pinheiro, 2012). Este decreto definiu ainda um *modelo sequencial de formação*, organizado em dois ciclos de estudos.

O Decreto-Lei n.º 75/ 2010, de 23 junho, para além de erradicar a distinção entre *professor* e *professor titular*, manteve como mecanismo de seleção para ingresso na profissão a prova pública e o cumprimento do *período probatório* (instaurado em 1990, pelo Decreto-Lei n.º 139-A/ 90, de 28 de abril), traduzindo, uma vez mais, a preocupação com a qualidade da formação inicial. Esta orientação (*PACC*) manteve-se no Decreto-Lei n.º 146/ 2013, de 22 de outubro, que passaria a exigir uma declaração comprovativa da aprovação na *PACC*. A exigência desta prova seria extinta em 2015 (Despacho n.º 13660-M/ 2015, de 24 de novembro).

temporária ou inferiores a seis horas, desde que, em qualquer destas duas situações, tenham estes horários sido recusados por duas vezes (Art.º 44.º).

2.2.2. Discurso europeu e prisma português

A formação docente representou uma prioridade política, na Europa, entendida como fator que podia contribuir para estimular a prosperidade económica, científica, cultural e social, bem como uma cidadania ativa (Comissão Europeia, 2014a).

À data deste estudo, os critérios e métodos de admissão à formação inicial divergiam nos países europeus, sendo determinados, ou a nível institucional, ou a nível da autoridade educativa, ou de forma partilhada por ambos (Almeida & Lopo, 2015), oscilando entre certificado de conclusão/ aproveitamento no Ensino Secundário, prova(s) de acesso ao Ensino Superior, entrevista e testes de literacia/numeracia.

Em Portugal, o acesso à formação inicial, em instituição pública, requeria o aproveitamento no Ensino Secundário e a candidatura a um concurso nacional concretizado mediante a realização de exames nacionais de ingresso no Ensino Superior. Por sua vez, a candidatura a uma Licenciatura em Educação Básica implicava a realização de provas escritas nas disciplinas de Português e de Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS) (Direção Geral do Ensino Superior, 2018). A título excecional, o concurso referente ao ano letivo de 2017/ 18, e de acordo com a Deliberação n.º 668/2017, de 13 de julho, que pretendeu promover um regime de transição, possibilitou ainda a escolha do candidato por um dos seguintes conjuntos de provas: Português e Biologia/ Geologia, ou Português e Filosofia, ou Português e Física e Química, ou Português e Geografia, ou Português e História ou ainda Português e Matemática.

A seleção dos candidatos reveste uma importância notória, uma vez que os sistemas educativos que mais se destacam (Singapura, Finlândia), no quadro dos resultados dos alunos⁵⁷, mostram-se claramente exigente, quanto aos candidatos a futuros professores.

Depois de concluído o curso de formação inicial, que conferia, em Portugal, o grau de mestre, o acesso à profissão consubstancia-se na obtenção de uma qualificação profissional, à semelhança do que acontece noutros países da Europa, por ex. Noruega, Finlândia, Suíça, Bélgica, Luxemburgo. Contudo, em certos casos, depois de concluído o curso de formação inicial, eram necessários passos adicionais, como era o caso na França, Alemanha, Reino Unido, Itália, que requeriam um exame profissional (*state* ou *national examination*) ou uma avaliação (Hungria, Malta, Áustria, Eslováquia) ou ainda acreditação/ certificação formal (Suécia, Irlanda, Reino Unido) (Comissão Europeia, 2018a)

⁵⁷ Resultados comparados nos estudos do PISA (Programme for International Student Assessment) e TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study).

The traditional way to become a teacher in Europe starts by obtaining a teaching qualification. In some countries, successfully completing ITE⁵⁸ is the only condition to enter the recruitment process on a fully-fledged basis. In others, the transition from ITE to professional life includes additional steps that ITE graduates have to undertake to be recruited as fully qualified teachers.

Comissão Europeia, 2018a: 35

Nalguns casos, em países de leste da Europa (Bósnia, Herzegovina, Montenegro), depois da realização do exame, é emitida uma licença temporária para exercer (*ibid.*).

Obtido o grau necessário, iniciava-se a busca por uma vaga de emprego. Aqui também, o modo de recrutamento era diversificado no velho continente, como já fora referido no relatório da OCDE de 2017. Em termos nacionais, os candidatos a docentes participavam num concurso público, coordenado pelo Ministério da Educação e Ciência, correspondendo esta à principal forma de recrutamento. Eram, posteriormente, elaboradas listagens graduadas de candidatos selecionados/excluídos e, por fim, atribuída uma vaga num estabelecimento de ensino a candidatos selecionados, embora nem todos ficassem colocados ou nem todas as vagas ficassem preenchidas. As vagas por ocupar podiam ser preenchidas em “oferta de escola”, no âmbito da autonomia de escola, representando um *recrutamento aberto*. Em Portugal, temos, portanto, um método misto: *lista de candidatos e recrutamento aberto*, que só ocorria depois de esgotada a lista de candidatos ou quando não existiam, na mesma, candidatos elegíveis (*ibid.*)

In Portugal, the main recruitment method is the candidate list. Schools are allowed to make use of open recruitment to fill in temporary vacancies or to recruit professional specialists in a specific subject area only where no candidates are left on the candidate lists.

Comissão Europeia, 2018a: 41

Este procedimento contrapunha-se ao método usado noutros países, nos quais o recrutamento se fazia mediante um *exame competitivo* (Espanha, França). A Itália e a Grécia também revelaram uma seleção híbrida (*lista de candidatos e exame competitivo*), assim como o Luxemburgo e a Áustria (*lista de candidatos e recrutamento aberto*). Já os países do norte da Europa mostraram preferência pelo *recrutamento aberto* (Reino Unido, Noruega, Suécia, Finlândia, Holanda, Polónia). A Alemanha e a Albânia apenas recrutavam os seus docentes através de *lista de candidatos*.

Este mosaico europeu refletia heterogeneidade no modo como eram selecionados os candidatos, observando-se, porém, um contraste entre o norte e o sul da Europa. Com efeito, excetuando alguns casos isolados, verificamos que o norte optava pelo *recrutamento aberto*, ao inverso do *sul* que preferia um *exame competitivo*. Portugal destoava desta análise, na medida em que,

⁵⁸ Initial Teacher Education.

embora pertença à zona sul, apresentava, como dissemos, *lista de candidatos e recrutamento aberto*, não tendo implementado a medida do referido *exame*.

A nomeação de professores também revelava assimetrias. Em Portugal, foram, segundo o *Eurydice Report* da Comissão Europeia (2018a), encontradas as três formas usadas no continente europeu: *professores colocados pela autoridade*, *escolas colocam candidatos*, com base numa listagem restrita de interessados e *professores manifestam interesse diretamente junto de escolas*

In Portugal, teachers recruited through the candidate list are assigned to a school by the education authority. Those recruited on the basis of open recruitment can be called on by schools for temporary and part-time vacancies, or they can apply directly to schools.

Comissão Europeia, 2018a: 42

Percebemos que existia uma relação entre método de *recrutamento aberto* e nomeação por *professores que manifestam interesse diretamente junto de escolas*. Esta relação era também observável entre o recrutamento por *exame competitivo* e a nomeação por *professores colocados pela autoridade*.

A mobilidade docente estabeleceu três realidades na Europa: regulada pelas *autoridades de topo*, regulada pela *autoridade local* ou *isenta de regulação*. A mobilidade em Portugal, Espanha, França, Itália, Alemanha, Áustria, Grécia era controlada pelas *autoridades de topo*. A regulação da mobilidade na Suíça, Reino Unido, Noruega, Suécia, Islândia, Finlândia era inexistente. Na Albânia e na Macedónia, a regulação era da responsabilidade da *autoridade local*. Portugal possibilitava também a mobilidade, regra geral, decorridos quatro anos, via concurso nacional. Os professores efetivos numa zona ou numa escola, sem horário letivo, podiam ainda solicitá-la todos os anos

In Portugal, a transfer process for permanent teachers is run every four years via national competition. However, permanent teachers without a post may apply each year.

Comissão Europeia, 2018a: 48

Segundo este mesmo relatório, as principais razões evocadas por quem solicitava a mobilidade eram de ordem pessoal, familiar, médica ou para mudar de ambiente de escola. Em Portugal, a invocação de problemas médicos sustentava o pedido de mobilidade, sem ser necessário justificá-lo formalmente com outros motivos.

A mobilidade entre escolas (“permuta”) era possível, sendo, em contexto nacional, pedido pelo docente interessado e analisada pela autoridade educativa (MEC)⁵⁹.

⁵⁹ Ministério da Educação e Ciência.

A entrada na profissão incorporava um período de experimentação/ indução, que podia corresponder, segundo Pedro Reis (2015), aos três primeiros anos de serviço, e representava um tempo de *transição* entre teoria e prática, *elemento de desenvolvimento profissional*, no fundo, a um *processo de socialização* com a profissão que se estava a abraçar

A indução é, muitas vezes, entendida como um tempo e um processo de transição entre a formação inicial e a prática, ou seja, como um processo de socialização dos professores em início de carreira numa comunidade escolar específica e numa cultura profissional (Feiman-Nemser, Schwille, Carver & Yusco, 1999; Gonçalves, Reis & Silva, 2011; Moskowitz & Stevens, 1997). Por outro lado, em alguns países, a indução é assumida como um elemento decisivo no processo de desenvolvimento profissional de qualquer docente, destinado ao apoio no início do exercício de novas funções (Killeavy & Murphy, 2006). Assim, a indução pode ser entendida e descrita como um processo de socialização: a) algo passivo, de aprendizagem e interação, mediante o qual os novos professores são “induzidos” nos diferentes aspectos da sua área disciplinar – linguagem, valores, missão, conhecimento, ideologia e tecnologia; ou b) mais dinâmico, de contínuo desenvolvimento e expressão das normas, identidades e competências (Gonçalves, Reis & Silva, 2011; Lawson, 1992).

Reis, 2015: 284

Na larga maioria dos países europeus, incluindo Portugal, que tinha um período de *indução* de um ano escolar, a duração mais frequente dos países estudados, representava, por conseguinte, uma etapa fundamental na construção do futuro professor (Campos, 2002). Esta duração oscilava entre 3 a 36 meses nos demais países apresentados no *Eurydice Report* (2018). Na Finlândia, Estónia e Eslovénia, este período era somente recomendado.

Nalguns países, a indução, também entendida como elemento decisivo no processo de desenvolvimento profissional, era apoiada por programas estruturados, em que se realçava o acompanhamento de um *mentor*, a observação recíproca de aulas, a avaliação por uma comissão de professores experientes, o estágio num número restrito de turmas e a participação em oficinas e seminários. Em Portugal, o *período probatório* consubstanciou um exemplo desses *programas*, e possibilitou a nomeação definitiva do professor em lugar de *quadro de escola* ou de *zona pedagógica*⁶⁰, desde que esta etapa tivesse sido concluída com sucesso e que o candidato tivesse obtido uma avaliação do desempenho igual ou superior a “Bom”. Esta etapa foi revista em 2007, com o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Nesse decreto, o perfil do professor, que acompanharia o primeiro ano de serviço, seria reforçado e alguns docentes, em condições especiais, poderiam não cumprir o período referido⁶¹. O docente, em *período probatório*, seria apoiado no plano didático, pedagógico e

⁶⁰ Os quadros de zona pedagógica foram instituídos pelo Decreto-Lei n.º 139-A/ 90, de 28 de abril, e dividiram o território nacional por zonas, de modo a, segundo o normativo, agilizar a mobilidade docente, assim como a preencher as necessidades temporárias das escolas.

⁶¹ Os docentes com 5 anos de serviço completos e avaliação do desempenho igual ou superior a “Bom” poderiam ser dispensados do *período probatório*.

científico por um *professor titular*, que preencheria determinados requisitos⁶². Este mesmo normativo impunha ainda a conclusão, em três anos, da profissionalização em serviço.

Posteriormente, em 2009, este período passaria a ter a seguinte redação no Despacho nº21666/ 2009, de 28 de setembro, caracterizando-se esta fase como sendo de integração, adaptação e articulação.

O período probatório corresponde a uma fase do processo de desenvolvimento profissional centrada na capacidade de integração do docente na função a desempenhar, na adaptação e participação nas atividades da comunidade educativa, no estabelecimento de interação com os alunos. O período probatório permite, assim, a ligação entre a escola, a universidade — ou outras escolas superiores de formação de professores — e a comunidade envolvente, possibilitando a socialização profissional do docente e a definição do seu perfil profissional.

Despacho nº 21666/ 2009, de 28 de setembro, Preâmbulo

Harry Wong (2002) considerou que este período se reportava, sobretudo, à adequação às necessidades específicas do formando e do contexto educativo. A investigação recente tem mostrado que o acompanhamento deveria estender-se ao longo da carreira, e não somente à sua fase inicial, de modo a deslocar a tónica da função administrativa (iniciação de novos docentes) para a perspetiva pedagógica, potenciadora da melhoria do desempenho docente (Roldão, Reis & Costa, 2012).

Numa visão alargada, a Comissão Europeia (2018a) entendeu que o período inicial de ingresso na carreira deveria ser suportado por três tipos de apoio: pessoal, social e profissional, traduzidos sob forma de orientação (*mentoring*), prática profissional (*professional training*), e revisão por pares/ reuniões agendadas com a Direção da escola.

Em Portugal, o final deste período conduzia a uma avaliação formal, sendo a orientação obrigatória, e o desenvolvimento profissional suportado com atividades variadas (seminários, cursos de formação contínua, etc). A colaboração entre escolas, a observação por pares, a elaboração de portefólios e o uso de comunidades virtuais não eram exigidos para a conclusão bem sucedida do período. Na Finlândia, a orientação era recomendada para todos os docentes, e não apenas para os mais novos; entendimento que se nos afigura como muito relevante.

2.2.3 Princípios e modelos

A formação inicial não pode ser entendida como uma etapa isolada e estanque da formação docente. Pelo contrário, parte-se do princípio que deve representar apenas uma fase, articulada com as sucessivas,

⁶² O *professor titular* seria designado pelo coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes, e detentor, preferencialmente, de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores. Teria ainda de ter uma menção avaliativa igual ou superior a “Bom” na última avaliação do desempenho (Artº 31º).

estas componentes estruturais [inicial, contínua ou especializada] da formação dos professores devem articular-se entre si sistemicamente. A formação do professor será, pois, um processo que ocupará toda a duração da sua actividade. Nenhuma das componentes é completamente independente das outras. Em termos de organização institucional da formação, significa isto, por exemplo, que a formação inicial deve logo pressupor o seu desenvolvimento na formação contínua e a sua diversificação na formação especializada.

Patrício, 1989: 242

ou seja, a formação inicial é apenas o “primeiro momento de um processo permanente de formação” (Forte, 2005: 73).

As recomendações internacionais da OCDE⁶³ (2012), no âmbito da formação inicial, iam no sentido dos sistemas educativos se regularem por princípios que aqui resumimos:

- a elaboração de perfis claros que definisse o que se esperava dos professores, quer em termos de conhecimento do conteúdo, quer a nível do conhecimento pedagógico do mesmo;
- a imersão precoce de futuros professores nas salas de aula, com vista a equilibrar a teoria, a prática e a colaboração entre docentes. Esta iniciação, apostando numa formação prática reforçada, capaz de gerar práticas pedagógicas inovadoras, preconizava uma articulação eficiente entre a instituição formadora de Ensino Superior e o professor experiente que apoiava o formando na escola;
- a interligação entre a formação inicial, o estágio e o desenvolvimento profissional, de modo a, em conjunto, potenciarem uma *aprendizagem ao longo da vida*, pelo que, além do conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico de conteúdo/ geral, era esperado que a formação inicial estimulasse também práticas reflexivas e investigativas.

A formação inicial é descrita e estudada por diversos investigadores, por ser considerada um período e uma etapa fundamentais de iniciação e preparação ao desempenho das funções docentes, que incorporava, nas palavras de Elza Mesquita e de Joaquim Machado (2017: 98), evocando Freitas (1983) e Loureiro (1990)⁶⁴, três componentes essenciais:

- formação científica (*os conhecimentos da área ou áreas do saber científico que o professor ensina*);
- formação psicopedagógica e teórica (*os conhecimentos das diversas áreas das Ciências da Educação*);

⁶³ OECD, na sigla inglesa.

⁶⁴ Bibliografia indicada no texto consultado: Freitas, C. (1983). Estrutura de Formação de Professores. Módulo de Formação para Professores. *Boletim Informativo, Formação em Serviço*, ano 2, n° 36, Ministério da Educação. pp. 1-52/ Loureiro, J. (1990). *À procura de uma pedagogia humanista*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).

- formação prática (*a prática na escola com vista ao contacto com os alunos e à aprendizagem do “saber ser” e “saber estar” como professor*).

As variações nas combinações destas componentes distinguiam modelos de formação inicial, que, de acordo com José Augusto Pacheco e Maria Assunção Flores (1999) definiam, em contexto nacional, três *sistemas organizacionais*:

- *sistema teorcionista/ empiricista*, no qual a experiência do professor construía, sozinha, os conhecimentos, as competências e atitudes necessárias à profissão. Os conhecimentos de que o docente precisava eram veiculados de modo expositivo, em contexto institucional académico. A prática correspondia à aplicação da teoria;
- *sistema sequencial*, num processo bietápico, em que, num primeiro momento, o formando centrava o seu estudo na(s) disciplina(s) da especialidade da componente científica e, num segundo período, enfocava a sua atenção na formação psicopedagógica. Valorizavam-se, portanto, as ciências da especialidade, em detrimento das Ciências da Educação (Mesquita & Machado, 2017). Este sistema apostava na eficácia de cada instituição “os académicos ensinam a teoria e os professores (...) ensinam a prática” (*Ibid.*: 99). Neste modelo, a teoria e a prática conjugavam-se e a última etapa (estágio) permitia aceder à profissão;
- *sistema integrado*, em que todas as componentes, componente científica, psicopedagógica e prática pedagógica, coexistiam desde o início do curso, sendo que a formação científica ia progressivamente perdendo relevo, a favor das demais componentes. O último ano era quase exclusivamente preenchido com a prática pedagógica.

Em Portugal, vigora atualmente o *modelo sequencial*, com traços de sistema integrado (Lemos, 2014b). Contudo, as reflexões atuais sobre o mesmo, confirmando as suas fragilidades, levam-nos a expressar a nossa defesa em prol de um *sistema integrado* de formação, que permite uma imersão precoce em contexto de trabalho real, uma vez que, como Michael Eraut (1994) sustentou, há saberes que só são construídos em situação de trabalho, pelo que os conhecimentos conseguidos na formação são manifestamente insuficientes para definir um profissional competente e atualizado. A imersão permitirá ainda a reflexão e a tomada de decisões que, noutra modelo, ocorre sobretudo, e quase exclusivamente, por altura do estágio.

Ao entendermos o desenvolvimento profissional como um *contínuo*, torna-se necessário, evocando a Comissão Europeia (2015) e Marco Snøek (2017), destacarmos cinco perspetivas:

- perspetiva pedagógica, que encerra três fases: *becoming a teacher* (período de formação inicial); *being a teacher* (primeiro ano de lecionação) e *staying and growing as a teacher* (desenvolvimento profissional). A imersão na sala de aula representa um tempo de adaptação e de descoberta, que implica passar do conhecimento da teoria à prática; o

que pode colocar os novos professores numa situação de vulnerabilidade, porque têm de mobilizar competências ainda em construção. A fase de desenvolvimento profissional é marcada pela experimentação, consolidação e mestria;

- perspectiva instrumental, que engloba programas, atividades, políticas e mecanismos disponibilizados para dar assistência à prática reflexiva e ao desenvolvimento de professores, e que se inicia nas instituições formadoras, nas quais a presença de *mentores* apropriados possibilitam o desenvolvimento de uma identidade global, ligada ao cumprimento de rotinas, mas também ao entendimento da profissão como inovação e investigação. Na fase de desenvolvimento profissional, as atividades podem variar (partilha entre comunidades, *action research*, autoformação, ações de formação, cursos,...). As fontes de aprendizagem são numerosas, decorrendo, por exemplo, da experiência, da partilha com os pares ou da construção de portefólios;
- perspectiva de carreira, em que a profissão docente é considerada um contínuo, pelo que a estrutura deve permitir o crescimento em diversas áreas (competências, responsabilidades, funções, remuneração). A organização desta perspectiva começa com a qualificação necessária (grau académico exigido para exercer). Alguns países requerem um período de experiência, antes de obter o diploma de conclusão de estudos, o que implica avaliações adicionais. No decurso da atividade docente, esta linha de entendimento envolve a definição de objetivos pessoais, o desempenho de cargos e responsabilidades;
- perspectiva profissional, que se inicia com a obtenção da qualificação formal pedida para exercer. Os recém-formados aprimoram as suas competências pessoais enquanto já estão a lecionar. Podem ser definidos outros níveis de competências/ pontos de referência a desenvolver, de acordo com a avaliação docente periódica. Estes níveis podem servir diversos propósitos (demonstrar a evolução ao longo da docência, ficar registado no processo do professor ou ainda identificar líderes). Monitorizar os resultados da aprendizagem orientará e fortalecerá a coerência da profissão, ao partilhar uma linguagem em comum e ao acordar balizas para o desenvolvimento profissional, entre orientadores cooperantes⁶⁵, organizações educativas, governo, autoridades locais, associações de professores, empregadores;
- perspectiva cultural, em que a cultura local é, na fase de formação inicial, influenciada pelas instituições formadoras, dado que colaboram quer na formação dos futuros professores, quer na dos orientadores cooperantes. Depois da formação inicial, a cultura de escola define como será valorizada a aprendizagem dos docentes. Este entendimento decorre do facto da aprendizagem e trabalho enquanto professor serem influenciados por *comunidades aprendentes*, equipas de ensino e projetos de investigação- ação.

A aprendizagem da profissão resultava, no entender de Marco Snoek (2017), de três fontes:

- teoria/ investigação;
- pares e/ ou experiência pessoal, emergentes sob forma de exercício diário da prática docente, ensino organizado como atividade colaborativa;

⁶⁵ Designação usada a partir de 2014, em virtude da publicação do Decreto-Lei n.º 79/ 2014, de 14 de maio. Anteriormente conhecidos como “orientadores de estágio pedagógico”.

- diálogo/ balanço constante entre teoria e prática.

Concordamos com os constrangimentos enunciados por este investigador (*Ibid.*):

- subvalorização/ ignorância, nas escolas, do teor da investigação recente, que poderia promover novas práticas pedagógicas;
- trabalho individual que continua largamente usado, em detrimento da colaboração e observação de aulas entre pares;
- agenda das reuniões pedagógicas, que tendem a centrar-se em aspetos ou problemas organizacionais, em vez de enfocarem em diálogos pedagógicos e educacionais;
- experiência que se situa, em grande medida, no cumprimento de ações e funções de rotina, e não necessariamente de melhoria. A respeito da experiência, acrescentou que só pode ser considerada fonte de aprendizagem, se estiver organizada como uma *prática deliberada*, pensada de modo a melhorar o desempenho.

2.3. Formação contínua...uma jornada ao longo da vida

O reconhecimento da Educação como setor estratégico no desenvolvimento de uma nação e da sua competitividade centrou a atenção na formação docente, como afirmámos nos pontos anteriores deste estudo. Esta formação, que começava com uma preparação inicial dos futuros professores numa instituição de Ensino Superior, foi sendo progressivamente entendida como insuficiente para acompanhar as mudanças rápidas e complexas da sociedade contemporânea, tornando-se imperioso compreender que a mesma tinha de ser permanentemente atualizada, complementada e desenvolvida ao longo da vida.

2.3.1. Conceito polissémico simples e complexo

A formação contínua representa um conceito polissémico remetendo para diferentes visões, até porque, como alertou Carlos Marcelo García (1999: 136) “durante algum tempo, os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes”.

Inicialmente, nos anos 60 e 70 do século passado, a formação contínua esteve associada às noções de atualização, de reciclagem e de profissionalização em serviço, sendo promovidas ações de formação pontuais.

No final do último milénio, para Alain Bouvier (1996) servia, numa perspetiva inovadora, de preparação para mudanças ocorridas ou em curso

[elle] prépare les enseignants à des évolutions à plus court terme, liées aux changements en cours ou à ceux prévus (dans le meilleur des cas) ou - le plus souvent - à ceux survenus récemment et auxquels les enseignants ne sont pas encore préparés, ou pas suffisamment. Ainsi, la formation continue vise à favoriser des adaptations à des évolutions déjà décidées et en cours.

Bouvier (1996: 116)

A noção mais restrita de formação contínua, ancorada a uma preocupação de reciclagem e de complemento da formação inicial, deparou-se, mais tarde, com uma nova visão- a aprendizagem ao longo da vida/ permanente, que viria a permear o conceito de *desenvolvimento profissional*. Este novo conceito, segundo Thomas Corcoran (1995, cit. Pacheco & Flores, 1999), era mais abrangente do que o de formação contínua, que remetia para cenários de aprendizagem formal, uma vez que se sustentava num “vasto leque de actividades que afectam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores” (Forte, 2005: 33). Bárto Paiva Campos (2002) definiu o conceito de formação de professores, aliado ao de desenvolvimento profissional, numa visão conjunta, que incorporava a formação inicial, contínua e especializada

o sistema de formação de professores, enquadrando-se na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e integrando-se no processo mais vasto do seu desenvolvimento profissional, inclui a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada.

Campos, 2002: 18

A partir da análise das várias definições de formação contínua, Maria Teresa Estrela e Albano Estrela (2006) identificaram dois aspetos consensuais: trata-se de uma formação pós inicial e intencional. Foi, inicialmente, associada à profissionalização em serviço, sendo este equívoco desfeito no Parecer n.º 5/90 do Conselho Nacional de Educação (1990: 2), que a agregou a “uma formação profissional posterior à profissionalização, no campo específico da docência e insere-se no ideal da educação permanente que a sociedade industrial e complexa criou”.

A tomada de consciência da importância da formação de professores, disseminada na Europa, levou à eclosão, no ano de 1986, em Portugal, da Lei nº46/ 86 (LBSE), que consagrou a formação (inicial e) contínua, e a considerou, doravante, um complemento à formação inicial (Artº30º), sendo, por um lado, descrita, como um direito e, por outro, referida a necessidade do seu ecletismo, bem como de colaboração entre instituições formadoras de Ensino Superior e escolas

1 - A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.

2 - A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

3 - A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.

4 - Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos.

Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro, Artº 35º

Nesta altura, o ano sabático poderia ser invocado para cumprimento de formação contínua; situação reiterada em diplomas posteriores, mas revogada na atualidade.

Em 1988, o Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto, regulamentou a *profissionalização em serviço* dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória. Esta iniciativa foi pensada como a fase inicial do processo de formação contínua. A *profissionalização em serviço* seria cumprida em dois anos letivos, e seria constituída por duas componentes de formação consecutivas: uma em Ciências de Educação (primeiro ano), e outra, no âmbito de *Projeto de Formação e Ação Pedagógica* (segundo ano).

Um ano mais tarde, as instituições de formação inicial encontravam-se numa posição delicada, sendo-lhes difícil dar resposta à procura crescente de formação contínua, por parte dos professores. O Decreto-Lei n.º 344/ 89, de 11 de outubro alargou, por isso, a oferta de instituições.

Apareceram, assim, entre outros, as escolas e *centros de recursos*

1 - A formação contínua pode resultar de iniciativas de instituições para tanto vocacionadas, nomeadamente as de formação inicial de docentes, e ainda de iniciativas originárias de organismos nacionais, regionais ou locais do Ministério da Educação, de outros departamentos do Estado, de entidades e organismos empregadores, bem como de docentes, incluindo as suas associações profissionais e científicas.

2 - A formação contínua pode também ser promovida e apoiada pelo próprio estabelecimento de educação ou ensino ou por vários estabelecimentos apoiados por um mesmo centro de recursos.

Decreto-Lei n.º 344/ 89, de 11 de outubro, Art.º 27.º

Este mesmo diploma associaria o *período de indução* ao início da formação contínua

2 - A formação contínua inicia-se por um período de indução, durante o qual são asseguradas pelas instituições de formação, de acordo com as suas disponibilidades, formas de apoio ao novo docente.

Ibid., Art.º 26.º

O “direito” adquirido em 1986 viria a ser reafirmado em normativos seguintes, nomeadamente nos Decreto-Lei n.º 344/ 89, de 11 de outubro e Decreto-Lei n.º 139-A/ 90, de 28 de abril. Este último normativo, como analisámos no tópico acerca da formação inicial, definiu o *Período Probatório*, que correspondia ao primeiro ano de ingresso na carreira, e se destinava a verificar a adequação profissional do docente às funções a desempenhar, sendo cumprido no estabelecimento onde era iniciada a atividade docente. Entendemos esta etapa como fundamental, uma vez que estabelece a ligação entre teoria e prática, corporizando um elemento importante no *desenvolvimento profissional* do docente, sendo este, hoje, também associado à formação contínua. Apesar dos esforços envidados, em finais dos anos 80, a formação contínua mantinha-se discreta.

A procura por atividades de formação contínua, essenciais à progressão na carreira, originou uma reorganização do mapa de oferta, sendo criados, pelo Decreto-Lei 249/92, de 9 de novembro⁶⁶, os *Centros de Formação de Associação de Escolas* (CFAE), entidades que passaram a ser responsáveis pela formação contínua docente e constituíram “uma clara inovação estrutural do aparelho administrativo que regula as relações entre a Administração Central e os estabelecimentos de ensino” (Barroso & Canário, 1999: 37). Associados a escolas públicas ou privadas, foram definidos os seguintes objetivos para estes centros:

- a) Contribuir para a promoção da formação contínua;
- b) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;
- c) Promover a identificação das necessidades de formação;
- d) Adequar a oferta à procura de formação.

Decreto-Lei 249/92, de 9 de novembro, Artº 19º

A consecução destes objetivos ficou, porém, aquém do esperado (Estrela, 2001).

O Decreto-Lei nº 1/ 98, de 2 de janeiro reforçou o direito à formação contínua, que seria garantido através do “*acesso a ações de formação contínua e regulares, destinadas a atualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes, ou pelo apoio à autoformação dos docentes*” (Artº 6º).

As ações de formação seriam acreditadas, bem como as entidades formadoras, pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC), num novo diploma

Ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua compete proceder à acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores, acompanhar o processo de avaliação do sistema de formação contínua e, bem assim, a acreditação dos cursos de formação especializada.

Decreto-Lei nº 155/ 99, de 10 de maio

A década de 90 ficou, pois, assinalada pelo signo da formação contínua de professores (Nóvoa, 1992), que cedo se tinha percebido como indispensável num mundo em constante transformação e competitivo. Assim, para facilitar a frequência de atividades de formação, foi publicado o Despacho Normativo nº 185/ 92, de 8 de outubro⁶⁷ que determinou as condições de dispensa para formação (até oito dias anuais).

A formação contínua sofreria revisões sucessivas, denunciadoras da preocupação crescente com o *direito, dever*, necessidade de formação ao longo da vida, dignificação da profissão docente

⁶⁶ Revisto pela Lei nº 60/ 93, de 20 de agosto.

⁶⁷ Revogado.

(Decreto-Lei n.º 274/ 94, de 28 de outubro)⁶⁸, e reconhecimento da sua implicação no desenvolvimento profissional do professor, chamado a desempenhar múltiplos papéis (Cardoso, Grave-Resendes & Barreto, 2016). O reconhecimento desta modalidade de formação refletir-se-ia ainda na elevação dos critérios de admissão dos formadores, passando de *formador especialista* a formador altamente qualificado.

Antes da regulamentação de 1986, a formação contínua resumia-se, portanto, a umas ações de formação disponibilizadas de forma assistemática

Por outro lado, a explosão das práticas de formação contínua pelas diversas entidades organizadoras inicia-se a meados dos anos 70 (início da formação inicial de professores) e principalmente nos anos 80 (cursos de profissionalização). Além dos serviços dos organismos do Ministério da Educação, nessa formação, intervêm cada vez mais as associações de professores e as instituições de ensino superior (Universidades e Escolas Superiores de Educação). Contudo, reconhecemos que essas ações de formação (excepto a “profissionalização”) tiveram um carácter pontual e disperso (Nóvoa, 1991, 1992), com uma lógica na base dos objectivos de desenvolvimento do sistema educativo (necessidades da Reforma Educativa) (Carneiro, 1989; Cunha, 1990, 1996: 69-81) e não da actividade docente.

Martins, 1997: 192⁶⁹

e dinamizadas por instituições de Ensino Superior, pelo Ministério da Educação, existindo, por esta altura, um Conselho Nacional de Formação Contínua que “controla e acredita todas essas acções de formação” (*Ibid.*: 195).

Entre 1995 e 2001, a formação contínua firmou modalidades de trabalho focadas em projetos inovadores, em círculos de estudo (acompanhando as práticas) e em oficinas pedagógicas (Benavente, 2001).

A formação contínua representava, pois, um investimento, com capacidade de retorno, decorrente da melhoria das práticas docentes.

Fora de Portugal, a urgência da aposta na formação contínua como elemento de *aperfeiçoamento dos professores* não era, porém, um dado novo, nem recente. Efetivamente, a UNESCO, em 1966, havia-a já recomendado

Teaching should be regarded as a profession: it is a form of public service which requires of teachers expert knowledge and specialized skills, acquired and maintained through rigorous and continuing study
UNESCO, 1966: 4

⁶⁸ Este normativo criou o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC)- substituto do Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores (CCFCP).

⁶⁹ Autores referidos por Ernesto Martins (1997):

Nóvoa, A. (1991). Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. In *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. / Nóvoa, A. (1992). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores. In A. Nóvoa & Th. Popkewitz (org.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa. / Carneiro, R. (1989). A Reforma Educativa em Marcha. In *Balanço de dois anos de Governo*. Lisboa: Ministério da Educação. / Cunha, P. (1990). *Palestra para Professores*. Conferência do Secretário de Estado da Reforma Educativa em Leiria, 17 de fevereiro. / Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Esta importância foi sucessivamente reiterada quer por investigadores, quer em orientações políticas nacionais e transnacionais (por exemplo, UNESCO, 2013; OCDE, 2014a, Decreto-Lei n.º 139-A/ 90, de 28 de abril, Decreto-Lei n.º 22/ 2014, de 11 de fevereiro, Sacristán, 1991; Mouzinho, Caena & Valle, 2015), proclamando-se a sua necessidade nos diversos sistemas de ensino (Serrasina, Gomes, João, & Portela, 2011).

De acordo com dados recentes da Comissão Europeia (2018a), nalguns países, a formação contínua era facultativa (Noruega, Suécia, França, Irlanda, Grécia). Noutros, era considerada uma função inerente à profissão, um dever (Finlândia, Alemanha, Itália, Inglaterra, Espanha). Noutros ainda, era solicitada para efeitos de aumento salarial e/ ou promoção (França, Espanha, Alemanha). A formação diferia, nos diversos países europeus, quanto ao número de horas necessárias num determinado período. Por exemplo, em Portugal, eram requeridas 50 horas de formação em cada quatro anos. Estes requisitos variavam consideravelmente na Europa oscilando entre 6 horas anuais (Albânia) e 150 horas anuais (Islândia) (Comissão Europeia, 2018a).

Portugal integrou o conjunto de países que obedeceram à decisão de elaborar um plano de formação para a escola⁷⁰, à semelhança de Espanha, Reino Unido, Itália, Grécia, Islândia, Polónia, entre outros (*Ibid.*). Diversas nações colaboraram com as autoridades locais para definir o plano de formação da escola (França, Suíça, Alemanha, Noruega, Suécia, Finlândia). As escolas eram, geralmente, responsáveis pela identificação das suas necessidades e prioridades de formação dos seus professores. Este diagnóstico advinha da consulta direta aos docentes, de indicações da tutela ou da consulta a organizações que representavam professores (ex: sindicatos). Em Portugal, coexistiam os três níveis de autoridade na definição dos planos de Formação Contínua (tutela, local e a nível de escola).

In Portugal, Finland, the United Kingdom (Scotland), Montenegro and Norway, specific priorities and activities may be defined at local and school level in addition to those decided at top level.

Comissão Europeia, 2018a: 61

Em Portugal e Espanha, a frequência de ações de formação contínua podia ser relevante para aumento salarial e desempenho de outras funções (progressão na carreira). Noutros países, na maioria da Europa, potenciava ainda a obtenção de uma promoção. Estas formações podiam ser gratuitas, sendo facultadas pela autoridade governamental. As escolas podiam também ser

⁷⁰ Em 2014, o Conselho Nacional de Educação (C.N.E.) teceu um conjunto de recomendações. Uma delas afirmava: “conclui-se que a formação pertence às escolas e que a sua gestão se deve efetuar em articulação com os centros de formação em que se incluem” (p. 3), dando um papel ativo à escola, e esvaziando a força atribuída aos CFAE pelo Despacho n.º 18038/2008, de 4 de julho.

subsidiadas pela tutela para promover formação. A formação ocorria, na quase totalidade dos países analisados, em horário letivo, estando ainda, em muitos deles, as despesas de deslocação cobertas⁷¹.

2.3.2. Princípios, modelos e *desenvolvimento profissional*

Um conceito comumente aplicado como sinónimo de formação contínua é o de *desenvolvimento profissional*. Segundo João Pedro Ponte (1995), embora estes conceitos sejam usados como sinónimos, é importante realçar um ponto peculiar de distinção, sustentando que não são conceitos equivalentes, na medida em que a formação contínua se baseia na realidade escolar, enquanto o desenvolvimento profissional assenta numa formação que pode ser expandida em contextos formais e não formais, por vezes, diferentes do contexto escolar, e no qual o professor protagoniza o seu próprio desenvolvimento profissional.

Ana Maria Forte (2005: 50), lembrando Christopher Day (2001), numa posição que subscrevemos, sustentou que “O conceito de desenvolvimento profissional não exclui a formação contínua de professores na forma de cursos, mas situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto, como uma modalidade de aprendizagem, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas mesmas instituições (Day, 2001)”. Contudo, como observou Andy Hargreaves (1994, cit. por Day, 2001), verificava-se um constrangimento considerável, na medida em que a formação contínua era essencialmente promovida fora da escola, em prol de benefício individual, não resultando de necessidades da organização escolar, nem estando implementada a prática de disseminação dos seus resultados.

José Augusto Pacheco e Maria Assunção Flores (1999) também comungaram deste entendimento, reforçando que a formação contínua remetia para oportunidades formais de aprendizagem, habitualmente promovidas por entidades formadoras, enquanto o desenvolvimento profissional aglomerava um número significativo de atividades orientadas para a melhoria das conceções e das práticas pedagógicas, tendo, portanto, uma abrangência mais vasta. Estes investigadores situam a formação contínua numa ótica de desenvolvimento profissional, assente na articulação entre saberes práticos e saberes teóricos, distinguindo três modelos da formação contínua: *modelo administrativo ou transmissivo, modelo individual e modelo de colaboração*.

⁷¹ Na altura do estudo, Portugal representava uma das exceções, uma vez que a formação contínua devia ocorrer na componente não letiva do horário do professor, e não era comparticipada.

Estes investigadores (*Ibid.*) destacaram ainda Michael Eraut (1987)⁷² e a sua proposta de quatro paradigmas de formação contínua:

- *paradigma da deficiência*, no qual a formação contínua era concebida como compensadora de uma formação inicial incompleta, deficitária ou desatualizada, numa lógica de reciclagem, em que as áreas de estudo a valorizar eram recomendadas ou impostas pela tutela e o professor assumia um papel passivo;
- *paradigma do crescimento*, em que a formação contínua era concebida como um processo de educação permanente, de desenvolvimento profissional, e no qual os professores, reconhecendo as suas lacunas, procuravam colmatá-las, gerindo a sua formação;
- *paradigma da mudança*, com base na premissa de que o sistema educativo era dinâmico, pelo que a formação contínua devia preparar os professores para as mudanças, antecipando-as se possível, e levando-os a reorganizar e reorientar os seus saberes e competências;
- *Paradigma da solução de problemas*, que conferia à formação contínua uma dimensão de mediadora de problemas e conflitos existentes num determinado contexto escolar, munindo aos professores de competências para a sua resolução.

Segundo os estudiosos invocados, os professores privilegiam o *paradigma da deficiência*, talvez por se moldar melhor “às exigências de cumprimento do que é determinado pelo Ministério da Educação” (Forte, 2005: 44). Por sua vez, e pela mesma altura, Gilles Ferry (1983) tinha definido três modelos de formação:

- centrado nas aquisições: modelo orientado na racionalidade técnica, que desvalorizava os contextos de aprendizagem e a experiência, sendo a prática a mera aplicação da teoria e o formando, um sujeito passivo da formação;
- focado no processo: a formação devia ser promotora de aprendizagens significativas, e o formando era entendido como gestor do seu processo de formação;
- centrado na análise de situações: a formação incidia na identificação de situações profissionais que apelavam à reflexão e análise, sendo objeto de um projeto ou plano de intervenção apropriado à sua resolução. O formando era considerado um observador e analista de situações.

Abundam, na literatura, propostas de modelos de formação, que dão conta da abrangência e importância do conceito. António Nóvoa (1991) apresentou dois modelos de formação- *estruturantes* e *construtivistas*- com clara inclinação para o segundo, por entender que o mesmo é mais profundo, na medida em que as experiências, vivências e conceções dos docentes são mobilizadas para construir conhecimentos.

Este estudioso (*Ibid.*: 23) apresentou ainda, afastando-se da conceção tradicional, uma visão paradigmática da formação contínua pautada por *três eixos estratégicos* que consideraram a pessoa

⁷² Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. In M. Dunkin (Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.

e a sua experiência (dimensão pessoal); a profissão e os seus saberes (dimensão profissional), e a escola e os seus projetos (dimensão organizacional), num único conjunto. Mais tarde, o mesmo autor viria a alertar para a desvalorização pelas dimensões pessoais e organizacionais, cujo menosprezo poderia comprometer a construção de uma formação que “tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente” (Nóvoa, 1992: 24).

Ivor Goodson (1991, cit. Nóvoa, 1992) e Christopher Day (2001) partilharam também da defesa das histórias de vida e experiências dos professores, como elementos enriquecedores do percurso de formação, reconhecendo, este último, que os professores beneficiavam, aprendendo melhor, com ações que conjugavam ação e reflexão.

Por nos parecerem uma referência essencial, apresentamos, no quadro que se segue, linhas gerais acerca dos modelos aqui evocados (Quadro 1).

Modelos de formação contínua	
Gilles Ferry (1983)	
centrado nas <i>aquisições</i>	modelo orientado na racionalidade técnica, que desvaloriza os contextos de aprendizagem e a experiência, sendo a prática a mera aplicação da teoria e o formando, um sujeito passivo da formação
focado no <i>processo</i>	a formação deve ser promotora de aprendizagens significativas, e o formando é entendido como gestor do seu processo de formação
centrado na <i>análise de situações</i>	a formação incide na identificação de situações profissionais que apelam à reflexão e análise, sendo objeto de um projeto ou plano de intervenção apropriado à sua resolução. O formando é considerado um observador e analista de situações
António Nóvoa (1991)	
<i>estruturantes</i>	“organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica” (<i>Ibid.</i> : 21), numa ótica comportamentalista e escolar
<i>construtivistas</i>	“partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho” (<i>Ibid.</i> : 21), numa ótica investigativa e reflexiva, estando o sujeito ativamente implicado
José Augusto Pacheco e Maria Assunção Flores (1999)	
modelo <i>administrativo ou transmissivo</i>	a formação é sobretudo orientada, tendo em conta as necessidades organizacionais, sendo as necessidades pessoais, profissionais e a participação do professor menos valorizadas

modelo <i>individual</i>	a formação procura dar resposta às necessidades individuais de cada docente, de modo a promover a mudança e a melhoria das suas práticas, potenciando o desenvolvimento do professor. Pode revestir a forma de autoformação ou de heteroformação
modelo de <i>colaboração</i>	articula saber teórico e saber resultante da prática e integra os dois modelos anteriores e suporta que: i) os professores se devem envolver ativamente no seu processo de formação; ii) as instituições formadoras devem ter legitimidade para organizar uma formação centrada na realidade escolar; e iii) a tutela deve determinar os critérios e parâmetros da formação contínua

Quadro 1- Modelos de formação contínua de Ferry (1983); Nóvoa (1991); Pacheco e Flores (1999)

António Nóvoa (1991) apresentou ainda cinco princípios a considerar nos programas de formação contínua:

- construir visões inovadoras;
- valorizar atividades de autoformação e de heteroformação;
- suportar uma reflexão na/ sobre a prática;
- incentivar a participação de todos os docentes em programas e em redes de colaboração, de modo a enquadrar o sujeito na sua globalidade;
- aproveitar as experiências inovadoras, os conhecimentos recentes e as redes de trabalho existentes para melhorar.

Estes princípios definiriam, portanto, um modelo claramente abrangente, permeado por uma dimensão de trabalho individual, mas também coletivo, interativo e partilhado.

Maria Teresa Estrela e Albano Estrela (2006) apontaram também, mais tarde, sete princípios essenciais a uma formação contínua eficaz:

- *princípio da autonomia* – a formação contínua devia possibilitar o exercício da reflexão e da autonomia em questões sobre práticas pedagógicas;
- *princípio da realidade* – a formação contínua devia abordar questões reais relacionadas com os contextos dos professores, estimulando a reflexão sobre sua *profissionalidade*;
- *princípio da motivação* – a formação contínua, acedendo às necessidades dos professores, recorria e estimulava a sua motivação, com vista à melhoria do seu desempenho profissional;
- *princípio da articulação dialética entre teoria e prática* – a formação contínua devia promover uma relação de diálogo entre a teoria e a prática, por forma a avançar conhecimento conceitual e prático;
- *princípio da participação e da cooperação* – a proposta de formação contínua devia fomentar a visão de grupo, a colaboração e a partilha, na construção de um projeto comum;
- *princípio do contrato aberto* que defendia o estabelecimento de um compromisso claro e prévio entre formadores e formandos, que permitisse regular as relações entre os membros do grupo de formação;

- *princípio do isomorfismo* – a investigação produzida sobre formação contínua permitirá (re)direcionar programas de formação, que deverão salvaguardar e espelhar as necessidades dos formandos.

Christopher Day (2001), na linha de pensamento de um modelo de formação abrangente, partilhado e dialogado, referiu, seis princípios relativos a um desenvolvimento profissional harmonioso:

- desenvolvimento do professor corresponde a uma aprendizagem ao longo da vida, realizada de forma continuada;
- processo deve ser gerido pelo docente em corresponsabilidade com a escola;
- desenvolvimento carece de apoios e recursos, particularmente humanos;
- processo deve servir interesses do professor e da escola;
- deve existir um mecanismo de prestação de contas;
- o empenho no desenvolvimento, diferenciado de acordo com as necessidades individuais, é um direito e uma responsabilidade do docente.

Anteriormente, Geert Kelchtermans (1995), investigador belga, já tinha, a propósito de desenvolvimento profissional, apresentado um *modelo, com uma tónica biográfica*, conseguida através de recolha de material autobiográfico apresentado nas próprias palavras dos sujeitos estudados, “por meio da sua narrativa, em que descrevem e falam das suas vidas, oferecendo um testemunho único, permitindo a compreensão das suas representações, das suas formas de agir, dos incidentes (Kelchtermans, 1995) e dos marcos formativos nos seus percursos de vida” (Vieira, 2013: 117-118).

Um outro modelo de formação de desenvolvimento profissional, o *modelo cognitivo-desenvolvimentalista*, baseado nos princípios da Psicologia com o mesmo nome, incorporou as dimensões cognitivas, pessoais e morais.

Os trabalhos de Frances Fuller e Oliver Brown (1975) também merecem destaque, uma vez que definiram um *modelo preocupacional*, caracterizando estádios (*estádio de sobrevivência; de mestria, ou de estabilidade*) representativos das preocupações dos docentes. Neste modelo, eram identificadas três etapas de preocupações que os professores atravessavam: preocupações sobre si mesmo, sobre as tarefas e sobre os alunos.

Patricia Sikes (1985), estudiosa inglesa, referida por Francisco Alves (2001), defendeu um *modelo organizacional de fases* do desenvolvimento profissional, no qual a idade cronológica define e caracterizava uma fase.

Mais tarde, no início do milénio, Michael Huberman (2000) estabeleceu e caracterizou sete fases no ciclo da carreira docente: *entrada na carreira, estabilização, diversificação, questionar-se, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações, e, desinvestimento*.

A escolha da formação a frequentar contribuía para personalizar o percurso individual de cada professor e resultava, habitualmente, da escolha feita pelo docente, “sendo a mesma uma decisão individual de cada docente, sem qualquer obrigatoriedade institucional, mas somente pessoal, capaz de assegurar a consecução de objetivos pessoais” (Gois & Pereira, 2010: 43), pelo que era esperado que o docente fosse autónomo e capaz de gerir a sua própria formação (Perrenoud, 1997), de modo a potenciar não apenas para a atualização de conhecimentos, mas essencialmente o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

O desenvolvimento profissional, nas conclusões do estudo TALIS⁷³ (*Teaching and Learning International Survey*) da OCDE (2014), era claramente valorizado. Este estudo realçava ainda, em numerosos países, nomeadamente em Portugal, a falta de prática colaborativa, recomendando que o desenvolvimento profissional criasse uma oportunidade para a construção de comunidades de aprendizagem nas escolas.

A formação contínua, como vimos, ganhou centralidade e afirmou-se no cenário educativo atual. Logo em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro) atribuiu à formação contínua uma função de complemento e de atualização da formação inicial, colocando, por conseguinte, a tónica na dimensão, então embrionária, de *aprendizagem ao longo da vida*

1 - A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:

(...)

b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente.

Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro, Art.º 30.º

Em 1989, o Decreto-Lei n.º 344/ 89 de 11 de outubro, complementando esta lei, sustentaria que a formação contínua, agora um *dever* e já não somente um *direito* (Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro), visaria a

atualização e aperfeiçoamento da actividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional.

Decreto-Lei n.º 344/ 89 de 11 de outubro, Art.º 25.º

Apontaria um aspeto inovador: a autoaprendizagem, como meio para potenciar o desenvolvimento profissional permanente

⁷³ A cada 5 anos, a OCDE seleciona uma amostra de 200 escolas de 3.º CEB em cada país participante, aplicando um questionário anónimo a 20 docentes e aos diretores de escolas acerca da sua experiência de trabalho (opiniões e condições de trabalho). As informações recolhidas orientam a definição de políticas educativas e são divulgadas na cimeira “International Summit on the Teaching Profession”. Em Portugal, o trabalho de campo do próximo estudo decorreu entre março e maio de 2018 (<https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/not%C3%ADcias/241/Ver%20Not%C3%ADcia?dDocName=022012731&dID=38660>).

b) A formação contínua deve, na sequência da preparação inicial, promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores, designadamente numa perspectiva de auto-aprendizagem.

Ibid., Artº 3º

Definiria ainda objetivos fundamentais da formação contínua, entre outros: a melhoria da competência profissional; o incentivo à participação na inovação e na melhoria da qualidade do ensino e da educação e a atualização de competências necessárias para dar resposta à modernização crescente do sistema educativo

1 - A formação contínua tem como objectivos fundamentais:

- a) Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade;
- b) Incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;
- c) Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

Ibid., Artº 26º

A formação contínua representaria já, neste diploma, condição de progressão na carreira (Artº 26º), continuando a sê-la na atualidade⁷⁴.

Registou-se, neste Decreto-Lei, no artigo 27º, um alargamento da oferta das instituições formadoras, mantendo-se as de Ensino Superior, mas acrescentando “iniciativas originárias de organismos nacionais, regionais ou locais do Ministério da Educação, de outros departamentos do Estado, de entidades e organismos empregadores, bem como de docentes, incluindo as suas associações profissionais e científicas” ou ainda os estabelecimentos de ensino.

Em 1996, o governo convidou parceiros, oriundos de diversos quadrantes,⁷⁵ para um debate público sobre Educação, vista como uma questão pública e de interesse nacional. Seria, em resultado, elaborado o *Pacto Educativo para o Futuro*⁶, apresentado na Assembleia da República, no qual se definiriam, entre outros, os seguintes objetivos, dando conta da importância que a formação contínua estava a conquistar

3.5 Promover a educação e a formação como um processo permanente ao longo de toda a vida, procurando, entre outros aspectos: (...)

3.5.2 Desenvolver oportunidades e ofertas de formação contínua, recorrente e em alternância.

4.7. Acções prioritárias (...)

- Renegociação dos estatutos das carreiras docentes, associando uma nova valorização a uma acrescida responsabilização, garantindo condições de acesso à formação contínua e instituindo

⁷⁴ Ver Decreto-Lei nº 22/ 2014, de 11 de fevereiro.

⁷⁵ Ministérios Associações do poder local. Conselhos diretivos e conselhos pedagógicos das escolas. Confederação nacional das associações de pais. Associações de estudantes. Professores. Centros de formação de professores de associações de escolas (estruturas de formação contínua de professores). Instituições privadas de solidariedade social, creches, instituições sociais de apoio à infância e à juventude, misericórdias e mutualidades. Associação do ensino particular e cooperativo. Associações culturais e sociais. Associações de defesa do património e ecologistas. Confederações patronais e sindicais. Conselho de reitores das universidades portuguesas. Conselho de coordenação do ensino superior politécnico.

⁷⁶ O *Pacto* nunca viria a representar um compromisso vinculativo.

mecanismos de avaliação e diferenciação interna que tenham como referência a qualidade do respectivo desempenho profissional.

- Aprovação do novo regime jurídico da formação contínua de professores.

Pacto Educativo para o Futuro, 1996

A formação contínua devia ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente (Decreto-Lei n.º 15/ 2007, 19 janeiro, Artº 16º).

A aprendizagem ao longo da vida, constituindo um dos objetivos estratégicos da agenda até 2020 (Conselho da União Europeia, 2009), devia ainda estimular o processo reflexivo sobre práticas pedagógicas (Recomendação nº4/ 2013, de 17 de maio do Conselho Nacional de Educação).

Na década de 2010, o Decreto-Lei nº 22/ 2014, de 11 de fevereiro, reafirmou a formação contínua como princípio para, entre outros, potenciar a melhoria dos projetos educativos de escolas, promover a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados, contribuir para o desenvolvimento profissional ou valorizar a dimensão científica e pedagógica (Artº 3º e 4º). Sublinhou-se, portanto, a importância desta modalidade de formação no “desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares” (Artº 4º). Este diploma definiu ainda áreas de formação (Artº 5º):

- a) Área da docência;
- b) Prática pedagógica;
- c) Formação educacional geral;
- d) Administração escolar/ 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, de modo a orientar a elaboração de planos de formação.

Estabeleceu também modalidades de formação (Artºs 6º, 7º, 10º):

- a) Cursos de formação;
- b) Oficinas de formação;
- c) Círculos de estudos, com a duração mínima de 2 horas;
- d) Ações de curta duração (duração entre 3 a 6 horas).

Elencou ainda entidades formadoras (CFAE; instituições de Ensino Superior; centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos; serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência; outras entidades sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito).

Francine Vaniscotte (1995: 58) identificou a formação contínua como “instrument essentiel pour transmettre les politiques nationales d’éducation”, que seriam posteriormente descentralizadas a nível regional, no caso português, ou a nível da autoridade local, como na Finlândia. Em qualquer dos casos, salienta-se a interligação entre a Educação e as políticas nacionais.

Na mesma linha, Maria Prazeres Casanova (2015), nesta década, apontou as finalidades da formação contínua, que se revelaram abrangentes: melhoria do desempenho docente e do ensino, elemento de ligação entre a política nacional e apropriação local

A formação contínua tem como finalidade a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, da qualidade do ensino, e ainda a articulação com os objetivos de política educativa nacional e local.

Casanova, 2015: 8

A formação recebida, quer inicial, quer contínua, não é, por isso, neutra, porque está sujeita a orientações emanadas das políticas educativas, e é veiculada, num determinado tempo e espaço, por pessoas também elas carregadas de especificidades que as individualizam. Por outro lado, a formação construída assume traços pessoais, na medida em que cada indivíduo interage nos cenários de aprendizagem

o modo como os sujeitos se formam; sobre a forma como os adultos se apropriam de um determinado tempo e espaço educativos e os integram no seu percurso de formação; sobre aquilo que é de facto significativo e formador na vida de cada um; sobre a maneira como as experiências e os saberes profissionais, sociais e culturais podem ser mobilizados no processo global de formação.

Amiguiinho, 1992: 34

A formação imbrica-se, portanto, com singularidades, apropriações, experiências significativas e saberes, que cada indivíduo importa e (re)constrói no seu processo de formação.

A formação contínua assume, hoje em dia, missões ecléticas, promotoras do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, para além de veicular recomendações ou imposições, particularmente de índole política, que refletem, com maior ou menor *nuance*, discursos transnacionais.

2.4. Formação do(c)ente: algumas fragilidades e propostas de melhoria

A formação de professores foi e continua particularmente visada, por não ter conseguido produzir profissionais capazes de mitigar as assimetrias decorrentes de uma gestão curricular pouco apropriada (Formosinho & Niza, 2010). Se a gestão curricular e pedagógica falhar, estaremos a manter ou a potenciar desigualdades: **“A Educação Inclusiva é, assim, o trabalho pedagógico que se faz para que as diferenças não se convertam em desigualdade** (Rodrigues, 2019: 295).

Magdalene Lampert e Deborah Ball (1998), docentes na Universidade de Michigan dos Estados Unidos da América, criticaram fortemente, há mais de vinte anos, a formação inicial de professores. De acordo com estas investigadoras, os problemas decorriam de cinco aspetos:

- desvalorização das conceções e conhecimentos que os professores importam para o curso;

- falta de rigor, induzindo a ideia errada de que basta sensibilidade e senso comum para lecionar;
- menosprezo pelo conhecimento didático;
- divórcio entre a teoria e a prática;
- pouco relevância dada à prática profissional.

Nessa mesma altura, Maria Luísa Alonso (1998) teceu críticas ao afastamento entre a teoria e a prática, “salientando a precariedade dos resultados da formação formal, em comparação com a influência da formação informal e da socialização no contexto de trabalho, assim como a ruptura entre estes dois mundos” (Forte, 2005: 51). Assim, evocando outros estudiosos, a investigadora denunciou dois tipos de obstáculos: *epistemológicos* ou *estruturais*. Os primeiros remetem para um divórcio entre o discurso académico, as intenções que suportam os programas de formação docente, e a prática desenvolvida por professores sem hábitos de reflexão crítica ou investigação colaborativa. Estes obstáculos alimentam-se, de acordo com a mesma autora (1998a), de:

- um *modelo transmissivo*, que concebe o conhecimento em meio académico, afastado do conhecimento prático e da experiência do professor

Este tipo de racionalidade academicista e técnica leva à elaboração dos currículos de formação, tanto a nível dos conteúdos, como das metodologias, à margem das ideias, necessidades e problemas sentidos pelos professores, seja individual ou colectivamente, o que conduz inevitavelmente a uma procura da formação por razões extrínsecas ao processo de desenvolvimento profissional, perdendo-se o sentido de interrelação entre estas duas dimensões.

Alonso, 1998: 167

- uma *concepção abstracta da teoria e da prática*, na qual a teoria e a prática educativas são concebidas como uma *ciência não-social e não-política*, acabando por esvaziar “a discussão das questões éticas (filosofia e sociologia da educação) das questões técnicas (didáctica e metodologias)” (*Ibid.*);
- uma *descontextualização da formação*, em termos sociais e culturais, pelo que se verifica um menosprezo por *aspetos contextuais, organizativos e orientados para a mudança*. Aponta ainda a estudiosa que, na “formação inicial, constata-se uma redução das práticas pedagógicas ao espaço fechado da sala de aula, enquanto na formação contínua se valorizam ainda muito pouco as acções de formação centradas na escola e na mudança” (*Ibid.*);
- uma *prevalência do individualismo*, que reflete o entendimento de uma formação pensada para o indivíduo e não para o grupo ou para a organização. Subjaz uma reflexão individual, em detrimento de uma reflexão enquanto prática social, em que um coletivo/ equipas de professores refletem em conjunto sobre problemas comuns existentes nas suas escolas;
- um entendimento dos professores como *grupo homogéneo e despersonalizado*, no qual, “em isomorfismo com o que acontece nas escolas em relação aos alunos, a diversidade e heterogeneidade de ideias, interesses, percursos experienciais, nível de desenvolvimento, atitudes perante a inovação e preocupações pessoais, não são tidas em conta nos processos de formação” (*Ibid.*: 167-168).

Ainda segundo esta estudiosa (1998a), os *obstáculos estruturais* resultariam de:

- falta de *selecção específica dos candidatos* para os cursos de formação inicial que conduz à existência, nas escolas, de profissionais deslocados e desmotivados, uma vez que parte dos alunos dos referidos cursos não mostram aptidões e interesses para a carreira docente. Caberá às instituições um papel importante na motivação ou recondução desses alunos, o que nem sempre acontece, devido a falta de condições ou de preocupação para confrontar esta realidade;
- *hierarquização* da formação, apelando-se à revisão da mesma, tendo em consideração o nível de ensino em que o professor irá exercer;
- *hierarquização do saber*, alertando-se para a necessidade de (re)valorizar as Ciências da Educação e a Prática Pedagógica, como eixos estruturantes do pensamento reflexivo;
- *estrutura celular* das instituições de formação, que formam grupos isolados, comprometendo o desenvolvimento de *projetos integrados e de investigação*, e colocam o professor numa posição de isolamento, propicia à exclusão, que decorre de uma perspetiva tecnicista: “O risco desta falta de integração é a visão tecnicista do ensino, que separa as questões didáticas das questões éticas, as questões psicológicas das questões sociais” (*Ibid.*: 169);
- separação entre as instituições de formação e as escolas, como se de dois mundos distintos se tratasse, e “conduzindo, inevitavelmente, os futuros professores à desorientação, estratégias de sobrevivência e de adequação a contextos em contradição, típicas do “*shock de transição*” e propiciadoras de uma socialização adaptadora à cultura dominante das escolas” (*Ibid.*);
- *falta de continuidade entre as diferentes etapas da formação*, particularmente visível no “abandono” em ano de indução, no qual os professores são frequentemente deixados *à sua sorte* e com as piores condições de trabalho;
- *falta de formação profissional específica dos formadores de professores*, tomando “por suposto que o facto de dominar determinados conteúdos e estratégias de investigação, se torna requisito suficiente para se transformar em formador, em contradição dramática com aquilo que defendemos para os professores, enquanto profissionais do ensino” (*Ibid.*);
- desmotivação, desencanto ou resistência à formação, resultantes da “imposição de programas, métodos e normas, estilo que se prolonga na forma de organizar os programas de formação de professores” (*Ibid.*: 170), bem como da estruturação de uma carreira “plana”⁷⁷, na qual os docentes, não se sentindo valorizados, não se sentem motivados para a mudança, nem para novas aprendizagens.

A autora relacionou estas fragilidades com a dificuldade em definir um *sistema estrutural de formação ao longo da vida*, imbuído numa ótica reflexiva, e promotora de um trabalho verdadeiramente partilhado e (pró)ativo, isto é, que apostasse nas capacidades dos docentes para refletirem e mudarem as suas práticas, em detrimento da sobrevalorização de uma formação transmissiva

⁷⁷ *Carreira plana*: um só nível, em oposição a uma *carreira multinível* (cf., por ex., Comissão Europeia, *Eurydice Report*, 2018a: 70).

Todos estes problemas confirmam as dificuldades em estabelecer um sistema estrutural de formação ao longo da vida que, por sua vez, assuma a filosofia implícita neste conceito, orientada para a reflexão crítica, a investigação, a participação activa e a colaboração, à luz de determinados valores desejáveis.

Alonso, 1998: 170

A revisão da formação, ao incluir a resolução destas fragilidades, poderia, portanto, contribuir para uma preparação mais eficaz dos futuros professores, tornando-os mais aptos a ajustarem e a inovarem práticas curriculares e pedagógicas. Partilha, desta visão, Maria Assunção Flores (2017) que referiu que se evidenciavam tendências contraditórias entre “um movimento para uma qualificação de nível superior no âmbito do Mestrado (Portugal) associado, em muitos casos, a uma maior ênfase na componente de investigação, ao mesmo tempo que se assiste ao desenvolvimento de programas mais pragmáticos, mais curtos e realizados nas escolas (por exemplo, alguns programas na Inglaterra, EUA e Austrália)” (Flores, 2017: 777-778). Esta estudiosa (*ibid.*) sublinhou também a existência de problemas por resolver, particularmente a desarmonia entre a teoria e a prática, a falta de comunicação entre a instituição formadora e a escola cooperante, a regulamentação efetiva de um período de indução, e a falta de entendimento da formação como *continuum*, numa ótica de desenvolvimento profissional. Destacou recomendações para os melhorar: a reflexão em torno do formador de professores (papel, formação), o desenvolvimento da identidade profissional, a importância da investigação (professores como produtores de conhecimento), a valorização da dimensão ética, social, cultural e política na formação de professores, a formação como espaço de *(re)construção do profissionalismo docente*.

José Augusto Pacheco (2009) insistiu também, há largo tempo, na mudança paradigmática, recomendada aliás por organizações externas (trans e supranacionais), conducente a uma profissão partilhada e reflexiva.

Almerindo Janela Afonso (2014) identificou ainda a formação docente como critério envolvido, quando as práticas dos professores são escrutinadas, por desconfiança social e política, sendo até invocada para justificar “(...) políticas de privatização e de liberalização, e a introdução de modelos não democráticos e coercitivos de *accountability*⁷⁸ (...)” (Afonso, 2014: 494).

Júlia Oliveira-Formosinho (2015) defendeu o acompanhamento na fase de iniciação à docência, de modo a promover uma transição bem sucedida

Por isso a formação prática de qualquer professor exige uma indução supervisionada ao exercício da docência, pois não se passa, com facilidade, do saber ao saber fazer, dos conhecimentos ao conhecimento profissional prático e à ação profissional.

Oliveira-Formosinho, 2015: 10

⁷⁸ Segundo este autor (*ibid.*), inclui três pilares articulados: a prestação de contas, a responsabilização e a avaliação.

A proposta de uma formação de qualidade mantém fragilidades antigas, enunciadas precocemente em 1996 pela UNESCO, e já aqui evocadas, tais como o trabalho conjunto entre futuro professor e professor experiente; o diálogo real entre instituição formadora e escola, a necessidade imperativa de continuar a aprender e o acompanhamento durante e pós período de indução.

Reafirma-se, hoje, a escola como “espaço privilegiado de formação continuada de professores” (Machado, Rangel & Neves, 2017: 732), onde a credibilidade de professores e investigadores “Conquista-se fazendo investigação na escola, dando a conhecer as realidades nela vividas e pondo em relevo os obstáculos que fazem com que fracassem inovações à partida cheias de virtualidades” (Estrela, 2001: 45). Nesta ótica, a escola, instrumento estratégico de mudança, e os seus intervenientes, nomeadamente os docentes, configuram um palco e uns atores de construção, por excelência, do Futuro, pelo que a sua qualidade deve ser alvo de investimento prioritário.

A revisão da formação inicial e contínua é, hoje, considerada como essencial. Contudo, os desafios e os constrangimentos ameaçam um desenvolvimento profissional são (Day, 2001). Com efeito, a formação docente constrói-se por etapas e engloba progressos, mas também recuos e revés que a enriquecem (Huberman, 2000).

Outra questão que tem merecido reflexão prende-se com o início do exercício da função docente. Marco Snoek (2017), investigador holandês, criticou, tal como a Comissão Europeia (2018a), a colocação abrupta e solitária de recém-formados nas salas de aulas, defendendo uma introdução lenta, semelhante ao que se verifica noutras profissões, assim como incidiu na importância de apoio específico na entrada durante a fase inicial da carreira. Sustentou, para tal, a visão de que a obtenção do grau por si só, não sendo suficiente, conduziria naturalmente a uma reprodução de modelos, em detrimento de inovação metodológica. Argumentou ainda que a formação era apontada em caso de mau desempenho dos recém-graduados, o que levava as instituições formadoras ou a reforçarem o currículo, numa vertente mais prática, ou a isolarem-se da realidade escolar, mantendo a posição académica assumida.

Concluindo: a preocupação com a formação docente, caso específico da formação de adultos, revela-se antiga e foi ganhando centralidade, definindo, nos anos 70 do século passado, a época áurea da formação inicial; na década seguinte (80), a da profissionalização e, nos anos 90, a da formação contínua (Nóvoa, 1991).

A Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro legislou as duas etapas, inicial ou contínua, em virtude da tomada de consciência crescente acerca da relação inequívoca entre a qualidade das mesmas, a gestão eficaz das diversidades e a construção de uma nação mais competitiva. A partir dessa data,

sucederam-se normativos e pareceres sobre esta matéria que evidenciaram um interesse gradual na formação de professores (Anexo 2)⁷⁹. A luta pela construção de uma escola democrática e de qualidade associou-se, logo nas afirmações do Decreto-Lei nº 207/ 96, de 2 de novembro, ao reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino e à “particular atenção à formação dos agentes educativos” (Preâmbulo). Valorizaram-se, portanto, as opções de escola, as práticas docentes e a garantia de acesso a uma formação de qualidade, nomeadamente formativa, na qual “uma formação centrada na escola e nos projetos aí desenvolvidos possa ter relevo” (*ibid.*). O diploma procurou dar um “contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino (*ibid.*).

A tónica colocada na qualidade da formação dos professores (inicial e contínua), enquanto meio para fornecer uma resposta adaptada a cada aluno, facilitadora de sucesso escolar, assim como eixo central na melhoria das escolas e competitividade económica (Comissão das Comunidades Europeias, 2007; Simielli, 2017), consolidou, desde finais do século passado, uma perceção favorável por parte da comunidade científica (Alarcão, 2000; Carvalho & Peixoto, 2000; Miranda Correia, 1999, 2003; Sousa, 2010a; UNESCO, 1994; Conselho da União Europeia, 2009, 2012, 2014; Allebán, 2017), tendo a Comissão das Comunidades Europeias reconhecido, há mais de uma década, a relação direta entre a qualidade de formação e os resultados dos alunos

a qualidade da actividade docente está correlacionada, de forma significativa e positiva, com os resultados obtidos pelos alunos e que constitui o factor mais importante no ambiente escolar para explicar o desempenho dos alunos

Comissão das Comunidades Europeias, 2007: 3

A heterogeneidade da escola pública, a evolução das tecnologias de informação e de comunicação, os desafios colocados pela *sociedade do conhecimento* espalhados à escala mundial (Rusitoru, 2017), e a transformação rápida da sociedade contemporânea, num mundo tendencialmente globalizado, definiram a Educação como setor estratégico (Lima & Dorziat, 2015) e promoveram uma imagem renovada da gestão curricular, do insucesso escolar (Perrenoud, 2000), assim como da formação inicial e contínua de professores, consideradas como catalisadores essenciais capazes de maximizar o sucesso escolar, a mudança, a competitividade e a inovação.

À data deste estudo, em termos nacionais, os candidatos a professores de 2º CEB frequentavam um curso de Licenciatura em Educação Básica, complementado por um mestrado de

⁷⁹ O Anexo 2 deste estudo apresenta, sem pretensão de exaustividade, uma síntese que elaborámos, com base em normativos aqui referidos.

especialidade em ensino, numa *Instituição de Ensino Superior*⁸⁰ (ensino politécnico ou universitário), obtendo a habilitação académica de mestre (Decreto-Lei n.º 43/ 2007, de 22 de fevereiro); situação consonante com o preconizado pela Declaração de Bolonha (1999) na sua organização do *Espaço Europeu de Ensino Superior*. Tratando-se de um mestrado, esta formação corresponde ao nível 7 do QEQ- *Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida*⁸¹.

Em Portugal, a formação de professores encontra-se, portanto, organizada de acordo com um sistema binário: instituição politécnica ou universitária, e tem por objetivo central a *melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem dos alunos* (Faria, E.; Rodrigues, I.; Gregório, M.C.; & Ferreira, S., 2016), numa lógica sequencial e de organização biotápica (primeiro, uma formação geral e, depois, uma preparação para a atividade profissional). As fragilidades decorrentes deste modelo levam-nos a considerar o *sistema integrado de formação* como mais apropriado, dado que promove uma imersão em contexto de trabalho real mais cedo, bem como potencia uma reflexão atempada (que acompanha a formação de natureza teórica) sobre as práticas curriculares e pedagógicas.

Na Europa, vários países requerem, para o exercício da função docente, a obtenção de um diploma que certifique a conclusão de um curso de formação inicial. É o caso de Portugal. Os parâmetros ligados ao recrutamento e à mobilidade docente compõem, porém, na atualidade, um mosaico variável, revelador da redefinição de orientações supranacionais pelas políticas nacionais dos estados-membros, reconhecendo-se, contudo, algumas tendências (Comissão Europeia, *Eurydice Report*, 2018a).

A formação contínua conheceu uma afirmação mais tardia do que a inicial, e foi, primeiramente, associada a uma lógica de *reciclagem* para fazer face a um mundo em transformação rápida. Hoje, porém, tende a configurar uma relação simbiótica com a formação inicial, com a qual está *conectada* (Snoek, 2017), e incorpora-se numa perspetiva mais abrangente, numa visão de *educação permanente* e de *aprendizagem ao longo da vida*. Com efeito, considera-se que o ser humano aprende ao longo de toda a sua vida, em múltiplos contextos, pelo que “é razoável pensar que as situações de formação vividas ao longo de trinta anos de carreira serão bem mais importantes

⁸⁰ Designação que incorpora, em pé de igualdade, IP e universidades (Decreto-Lei n.º 65/ 2018, de 16 de agosto).

⁸¹ O QEQ é um quadro europeu de referência comum “que permite fazer corresponder os sistemas de qualificações de vários países, funcionando como um dispositivo de conversão de modo a tornar as qualificações mais claras e compreensíveis entre diferentes países e sistemas na Europa. Tem dois objetivos principais: promover a mobilidade dos cidadãos entre países e facilitar a sua aprendizagem ao longo da vida” (https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/brochura_qeq.pdf). Para consulta dos oito níveis, ver https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_pt.pdf

que quatro ou cinco anos de formação prévia ao exercício da profissão” (Canário, 1991: 82), destacando, assim, a formação contínua como área de atenção prioritária.

Entende-se atualmente o diálogo entre a investigação e a prática como pilar de desenvolvimento profissional contínuo (Belintane, 2002). Nesta linha, a articulação entre instituições formadoras e escolas é crucial (Comissão Europeia, 2018b).

Registam-se inovações louváveis decorridas no sistema educativo português, particularmente no que concerne à dignificação profissional do docente, ao serem estabelecidos direitos e deveres, à valorização dos problemas e dilemas experienciados pelos professores, ao reconhecimento do diálogo necessário entre instituições formadoras e escolas (*formação centrada na escola*), e à descentralização territorial e organizativa da formação contínua, nomeadamente com a criação de *Centros de Formação de Associação de Escolas*.

Num passado ainda recente, o desenvolvimento profissional ancorava-se a uma posição frequentemente solitária. Para contrariar esta tendência, reforça-se, hoje, uma conceção em que a partilha, a colaboração e a reflexão conjunta sobressaem (Imbernón, 2013), sendo “O acto do ensino é cada vez mais concebido como um resultado de negociações” (Caena, 2015: 19). A profissão docente é, portanto, uma profissão colaborativa.

A formação docente define etapas inacabadas, em construção ao longo da vida, e para a qual os conhecimentos, experiências, investigação e partilha dos professores muito contribui (Tinoca, 2017). Este processo, em expansão, contraria um entendimento tradicional de formação, ao promover uma visão inovadora, geradora da (trans)formação do sujeito, do grupo e da organização escolar, nos saberes, mas sobretudo nas suas práticas curriculares e pedagógicas. A mudança acontece quando o professor se implica. E consolida-se, quando o percurso é intensamente partilhado e refletido, individual e coletivamente.

Tratando-se de um “processo que é iniciado, mas nunca finalizado” (Mesquita & Roldão, 2017: 20), a formação docente deve continuar a ser alvo de investigação e investimento (Comissão Europeia, 2009)⁸² para desenhar uma Educação de Qualidade (UNESCO, 2017a), procedendo-se à revisão e consolidação do regime jurídico da habilitação profissional para a docência (C.N.E., Parecer nº4/ 2016, de 29 de fevereiro), e prosseguindo o caminho evidenciado até ao momento, no qual as temáticas das *Formação de Professores, Educadores ou outros Profissionais de Educação*, e

⁸² A 12 de maio de 2009, a Comissão Europeia aprovou conclusões sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia nas áreas da educação e formação (“EF 2020”), para o período 2010/ 2020, definindo quatro objetivos, um dos quais “Melhorar a qualidade e eficiência da educação e formação”.

Desenvolvimento Curricular e Avaliação em Educação representavam as tendências atuais mais estudadas, no âmbito de estudos portugueses de Doutoramento (Ribeiro & Menezes, 2016).

A formação de professores tende ainda, porém, a manter, fruto da sua organização, uma divisão entre etapas: inicial e contínua, apesar de se apostar, hoje, na sinergia de ambos e na participação ativa dos docentes, na definição do seu próprio percurso de formação e aprendizagem, isto é, na construção do seu *desenvolvimento profissional*. Este novo entendimento, que tem vindo a enfraquecer a barreira entre etapas, contrapõe-se, naturalmente a uma visão mais hermética, mítica e enraizada, na qual o professor é objeto passivo de (in)formação. Lembremos, a este propósito, Carlos Marcelo García (1999), que definiu, na viragem do milénio, três níveis de formação: i) etapa de *formação inicial* (*aquisição de conhecimentos pedagógicos e de realização de práticas de ensino*); ii) etapa de *iniciação* (primeiros anos de lecionação, em que se aplica a teoria e se adquire experiência); iii) etapa de *formação permanente* (atividades intencionais ou não, potenciadoras do desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do ensino).

A formação espelha também dinamismo, na medida em que tende a acompanhar mudanças sociais e orientações políticas, que reconstróem funções docentes (in)esperadas. Ora, ao falarmos de formação de professores, estamos implicitamente a subentender pessoas, docentes dos quais são esperadas novas funções, modeladas por imperativos políticos, sociais e económicos, para dar respostas a um mundo novo e em mudança. Espera-se, pois, que o professor atual reflita sobre as suas práticas, trabalhe colaborativamente, seja autónomo e investigador, ousando propor novas abordagens e (re)soluções. Nesta linha, a articulação entre escolas e instituições formadoras terá aqui um papel central na plena consecução deste passo vital, particularmente significativo no decurso do *período probatório* ou de *indução*. Nesta linha ainda, rejeitamos uma conceção de formação, reduzida à aquisição/ atualização de conhecimentos, concebidos exteriormente, e posteriormente aplicados, por professores, com papel secundário, em contextos dispares, que não foram alvo de análise e reflexão situadas. Tal situação “ocorre, muitas vezes, devido à forma como os professores são entendidos, ou seja, ela decorre de uma certa tendência de desqualificação nos seus locais de trabalho, onde se lhes exige cada vez “mais” mas em que se acredita neles cada vez menos” (Forte, 2005: 40-41).

A formação de professores conta uma história profusa e de dimensões profundas. Carlos García (1999) entendeu-a como um processo potenciador do desenvolvimento físico, intelectual, moral, social e pessoal, em dimensões coletiva ou individual, para os quais contribuem situações, sentimentos, conceções experiências, formais ou informais, vivenciados ao longo da vida (Cortesão,

Leite, Madeira, Nunes, & Trindade, 2000), que, como tal, devem ser tidos em consideração na elaboração de planos de estudos ou de formação. Realçou também a relação profícua entre o amadurecimento humano e a motivação/ iniciativa de formação. Maria Teresa Estrela (2002: 18) ressaltou, contudo, que a formação deve estar “institucionalmente enquadrada e formal, integrada num processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desenvolvimento da realização profissional, numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”, pelo que, como dissemos e defendemos, a formação docente deve inscrever-se num conceito pluridimensional, numa relação dialogada entre teoria, reflexão e ação, capaz de potenciar o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, numa vertente individual e coletiva, onde professor é simultaneamente formando e formador. Nesta nossa visão, e numa proposta nossa, interagem os seguintes pressupostos (Figura 4).



Figura 4- Pressupostos da formação docente

Neste nosso entendimento, ganha ainda relevo a tríade proposta por Donald Schön (1990) sobre *conhecimento na ação* (saber-fazer), *reflexão na ação* (reflexão durante a ação e eventual reformulação imediata da situação em curso) e *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* (retrospeção sobre a ação), com inspiração nas investigações de John Dewey (anos 50 do século passado).

A formação docente, “um processo de enorme complexidade que não pode ser dissociado dos mecanismos formais e informais de regulação transnacional e nacional, nem tampouco de reformas educativas, cada vez mais circunscritas a conceitos-chave que marcam o ritmo da competição escolar em busca da excelência individual” (Pacheco, 2015: 40), tem merecido, como aqui reiterámos, uma atenção cuidada, porque é considerada um fator decisivo na tomada de decisões informadas, conducentes ao desenvolvimento de práticas pedagógicas apropriadas, capazes de, fazendo face aos impactos da *sociedade da informação*, do *mundo científico e tecnológico*, e da *internacionalização da economia* (García, 1999), potenciar a melhoria das aprendizagens, a inovação e a competitividade económica. Esta “*nova ordem educativa mundial*” (LAVAL; WEBER, 2002) cujos actores e acções têm uma natureza transnacional, e que se baseia em e responde, em primeiro lugar, a imperativos e prioridades de carácter global” (Antunes, 2007: 426) reconfigurou o mapa educativo europeu e nacional. Neste mundo novo e mundializado, os problemas relacionados com o desenvolvimento curricular, a formação de professores e a gestão das diversidades devem, portanto, ser objeto de uma reflexão prudente.

Tomou-se consciência do valor da formação docente na qualidade e melhoria do sistema educativo, bem como no incremento da competitividade económica. Os planos de estudos e formação contínua, e o desenvolvimento curricular associados à formação de professores, pela sua relação e importância, serão, em consequência, os focos do nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO III⁸³

CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOCENTE DE 2º CICLO DE ENSINO BÁSICO

A educação deve formar seres aptos para governar a si mesmos e não para ser governados pelos outros.
Herbert Spencer

Introdução

Nos capítulos anteriores, analisámos a formação de professores de 2º CEB em contexto nacional e, no quadro de um mundo globalizado. Importa-nos, agora, por um lado, conhecer os currículos a que tinham acesso os nossos futuros docentes, o que estudavam, no momento da realização desta investigação e, por outro, refletir criticamente sobre os contributos que os planos de estudos e de formação poderão ter na construção do docente inclusivo do século XXI.

3.1. Que estudos de formação inicial?

As preocupações de natureza educativa, em Portugal, remontam, como vimos no capítulo anterior, a um passado distante. Demonstraram e afirmaram as relações deste setor com a vida social, política e, inicialmente, religiosa do mesmo.

Durante largos séculos, o ensino esteve sob orientação religiosa, sendo ministrado em mosteiros, e focando-se, em termos curriculares, na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. No século XVIII, Jean-Baptiste de la Salle, sacerdote e pedagogo francês, criticou a formação improvisada de professores, ao mesmo tempo que defendia uma cultura enciclopédica, que incluísse leitura, gramática, sistema de pesos e medidas, aritmética e canto. Paralelamente a esses ensinamentos, pregava uma formação prática desenvolvida em escolas infantis, valorizando já, nessa época, uma prática pedagógica embrionária, em situação real de trabalho.

Em contexto nacional, no século XIX, os professores formavam-se em *Escolas Normais*, com um plano curricular sem opções, enunciado pelo Decreto de 28 de setembro de 1844, referente à organização e funcionamento da *Instrução Primária*,

O curso das Escolas Normaes compreenderá:
Caligrafia.
Desenho linear.
Grammatica geral, e portugueza.
Noticia dos methodos de ensino, e legislação relativa à Instrucção Primaria.
Geographia, chronologia e historia.

⁸³ Dados deste capítulo definiram um artigo submetido à *Revista de Estudos Curriculares* (Universidade do Minho).

Doutrina Christã e Historia Sagrada.
Theologia natural e Filosofia moral.
Arithmetica e geometria com applicação à industria.
Escripturação.

Decreto de 28 de setembro de 1844, Título I, Capítulo III, Artº 11º

e que oferecia formação com alguma diversidade, na qual se consideraram logo os “metodos de ensino”. Apesar da relativa diversidade, percebemos que se destacavam ligeiramente disciplinas da área das Ciências Sociais. O poder assumia total controlo sobre o processo, regulando a “(...) extensão das matérias, e o methodo de as ensinar, bem como o número de lições de cada objecto (...)” (*Ibid.*, Capítulo I, Artº 2º). Porém, apesar deste controlo, apelava-se, através do incentivo de prémio pecuniário (200 reis), à apresentação de adaptações de compêndios necessários à leccionação das disciplinas (*Ibid.*, Capítulo I, Artº 3º), o que traduzia alguma liberdade quanto à releitura curricular.

Cerca de vinte anos depois, em 1862, o plano de formação da *Escola Normal Primária de Marvila* alargou as suas propostas, valorizando-se, a par de disciplinas canónicas, a dimensão didáctica e pedagógica do ensino, e introduziu a disciplina de Educação Física. As vertentes religiosa e nacionalista mantiveram-se e começou a emergir uma preocupação com aspetos legais e administrativos.

Desde cedo, ainda no século XIX, se percebeu 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 docente. Em consequência, as escolhas espelhadas nos planos de formação denunciaram posições contextualizadas e situadas. As *escolas normais*, por exemplo, serviam para formar *professores primários* (Decreto de 1911- *Direcção Geral da Instrução Primária*, Artº 106º) e permitiam a aprendizagem de metodologias de trabalho e de transmissão de conhecimentos, numa lógica de organização homogeneizante e de reprodução de papéis, claramente subordinados a diferenças de género e a interesses ideológicos, sociais e culturais

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.

Pintasilgo & Mogarro, 2015: 210

Ainda no decurso da segunda metade do século XIX, em 1870, é publicado o Decreto de 16 de agosto, que merece destaque, uma vez que, referindo-se a “matérias” a dominar pelos alunos, possibilitou, numa visão pioneira, a adequação curricular às singularidades locais

As materias designadas nos n.ºs I a IX inclusivè são objecto de todas as escolas de segundo grau. As dos n.ºs X e XI são objecto de ensino especial, apropriado a cada localidade.

Decreto do Ministério dos Negócios da Instrução Pública de 16 de agosto de 1870, Capítulo VI

Outro aspeto que mereceu a nossa atenção, pelo seu carácter precursor direccionado 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 methods e modos de ensino, divisão das classes, e maneira de resolver na escola as questões especiaes da instrucção” (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. Porém, as disciplinas a estudar especificavam-se progressivamente, em consonância com o género do futuro docente: umas disciplinas para *preparação do professorado feminino*, por exemplo: trabalhos manuais e economia doméstica; frequência de uma maternidade nos últimos meses do curso, e outras, para o sexo masculino: trabalhos manuais e agrícolas; exercícios militares e de natação.

A formação começava a assumir, por esta altura, uma maior preocupação com o carácter prático da mesma (Decreto de 29 de março de 1911, Parte IV, Capítulo I).

Ainda em 1911, confirmou-se a preocupação crescente com a prática pedagógica, visível no Decreto de 24 maio de 1911 (Artº 5º e 6º). Nele, os futuros professores tinham um primeiro ano reservado à *preparação pedagógica*, e um segundo ano destinado à *iniciação na prática pedagógica*, que se dividia em duas partes (Anexo 3). Este diploma manteve o hábito regular, iniciado em 1870, de organizar *conferências* entre docentes, às quais foram acrescentadas outras atividades. Preconizou-se, desde cedo, a observação e a leccionação de aulas pelos candidatos

Art. 11.º Durante o anno de preparação pedagogica, alem das lições magistraes, haverá, uma vez por semana, conferencias, seguidas de discussão, quer sobre a obra dos grandes educadores, a partir do seculo XVI em deante, quer sobre livros ou artigos pedagogicos, recentemente publicados em Portugal ou no estrangeiro, quer sobre questões de methodo, hygiene e disciplina escolar.

Art. 12.º Haverá tambem, durante o anno, os seguintes trabalhos praticos:

a) Exercícios escritos nas aulas, sobre pontos escolhidos pelos professores.

b) Preparação de lições modelos, feitas perante os professores de pedagogia ou de historia da pedagogia, e sempre seguidas de uma critica raciocinada. O plano d'estas lições será previamente indicado ao candidato pelo professor de pedagogia.

c) Exercícios de pedagogia experimental.

d) Estudos de psychologia infantil, feitos — como os exercicios anteriores — no Laboratorio de Psychologia das Faculdades de Letras.

**Art. 13.º A iniciação na pratica pedagogica compre-
hende os seguintes periodos :**

**1.º Desde o começo do anno lectivo até 24 de dezem-
bro, os candidatos assistem ás aulas dos professores
dos lyceus, das escolas normaes primarias ou das esco-
las primarias superiores, onde estão praticando, e cujos
profesores lhes darão as noções indispensaveis sobre a
methodologia especial das respectivas disciplinas. Cada um
dos candidatos deverá, porem, ensinar, pelo menos, uma
vez por semana, preparando as lições por escrito, sob as
indicações do professor dirigente. A estas lições comparece-
rão todos os candidatos do mesmo grupo, e serão segui-
das da critica do professor, que lhes assinalará os defeitos
notados na preparação, na exposição ou na attitude do
candidato perante os alumnos. Nesta critica poderão tomar
parte os candidatos que assistiram á lição.**

**2.º No resto do anno lectivo, o ensino será exclusivamente
exercido pelos candidatos, sob a fiscalização dos profes-
sores dirigentes, que examinarão as suas correcções, nos
exercicios escritos feitos pelos alumnos, e assistirão sempre
ás suas lições, esclarecendo-os com as necessarias adver-
tencias e guiando-os com os seus conselhos. Os candidatos
são, alem d'isso, obrigados a comparecer a todas as reu-
niões da turma ou classe em que estão tirocinando, aos
conselhos escolares em que se trate da classificação dos
alumnos e aos exames.**

Decreto de 24 de maio de 1911, Capitulo II

Na primeira república, considerava-se que, na base da formação docente, deviam estar sólidos conhecimentos científicos. Nesta linha, o plano de estudos apostava em dois ramos fundamentais, que se desdobravam em várias disciplinas: *Ciências da Educação* e *Ciências de “aplicação” ou “instrutivas”* (Pintassilgo & Mogarro, 2015), enumeradas no Anexo 3 deste estudo. O curso conjugava, portanto, dimensões complementares, a formação sensorial/ estética, e a profissional, assegurada pelas *Ciências da Educação*

O curso centrava-se na formação profissional, que as Ciências da Educação asseguravam, e na formação sensorial e estética dos futuros professores, sendo dedicado bastante tempo a esta componente, pois as suas disciplinas (muitas vezes consideradas menores) eram fundamentais como base para aprendizagens que se orientavam pelos métodos ativos⁸⁴. Por seu lado, as componentes da Educação social asseguravam conhecimentos necessários ao desempenho do papel social do professor.

Pintassilgo & Mogarro, 2015: 214

O papel social do professor mantinha uma ligação a propósitos ideológicos e políticos.

⁸⁴ Para Adolfo Lima (1921) (*Metodologia. Lições de “Metodologia” professadas na Escola Normal Primária de Lisboa nos anos de 1918-1919 e 1919-1920*. Lisboa: Livraria Ferin Editora), referido por Pintassilgo & Mogarro (2015), a educação eficaz era dinâmica, pelo que os alunos deviam estar em *elaboração mental* permanente, executando e interpretando. Destacavam-se a motricidade e a curiosidade como princípios subjacentes à aprendizagem. Estas *novas ideias* encontraram inspiração, entre outros, em Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Fröbel e Jean-Ovide Decroly.

Estes autores (*Ibid.*), evocando António Nóvoa (1987), verificaram que a reforma do *ensino normal* estava permeada de ideais da *Escola Nova*⁸⁵, visíveis nas instruções pedagógicas dos programas extensos e detalhados das disciplinas, que enquadravam a formação de professores (*aluno mestre*) numa ótica filosófica e científica, dando visibilidade aos conhecimentos da época nos domínios da Pedagogia, Psicologia e Sociologia.

Nos anos quarenta do século passado, o Decreto-lei 32 243, de 5 de setembro de 1942 fixou o curso de formação em três semestres e manteve a prática pedagógica, sob forma de *estágio*.

Mais tarde, nos anos sessenta, as *exigências da escola normal* expuseram insuficiências na preparação dos futuros professores, sendo publicado o Decreto-Lei n.º 43 369, de 2 de dezembro de 1960, com vista a melhorar as lacunas detetadas

a experiência e a necessidade de formação eficiente de professores em número bastante para ocorrer às exigências, cada vez maiores, da escola primária aconselham a introdução imediata de alguns reajustamentos

Decreto-Lei n.º 43 369, de 2 de dezembro de 1960, Preâmbulo

Assim, foram propostas mudanças no que se reportava: i) à revisão da habilitação de ingresso no curso de formação, considerando-se o *2º ciclo liceal*, que assegurava uma preparação generalista, inadequado ao ingresso nos institutos industriais, comerciais ou nas escolas de Belas-Artes, passando a ser mais específica para esses cursos; ii) ao aumento da carga horária da disciplina de *Pedagogia*, que passou de um semestre a vários ao longo dos então quatro semestres que compunham o curso; iii) à definição de uma prática pedagógica treinada numa escola anexa à *Escola de Magistério*, com vista a que “a aprendizagem se revista, durante o estágio, de um carácter teórico-prático, que permita a teorização da prática e, por outro lado, possibilite a aplicação das noções teóricas” (*Ibid.*, *Preâmbulo*). O plano de estudos deste Decreto-Lei não era substancialmente diferente do de 1942. É ainda assim realmente interessante verificar que, a preocupação em harmonizar a teoria e a prática não representa um pensamento verdadeiramente recente.

Ainda nos anos 60, imperou a vontade progressiva, exarada no *Preâmbulo* do Decreto-Lei n.º 47 587, de 10 de março de 1967, de acompanhar as “conquistas alcançadas no campo da Pedagogia”. Para tal, o normativo regulamentou a realização de *experiências pedagógicas*, determinadas ou autorizadas pelo Ministro da Educação Nacional, e que consistiam em “ensaios de novos métodos didáticos” (Artº 1º), com uma margem controlada de inovação, supervisionada pela

⁸⁵ Correspondeu a um movimento de renovação do ensino, surgido no final do século XIX e que se fortaleceu até à primeira metade do século seguinte. Apelava à autonomia do aluno. Inspirou-se nas ideias políticas e filosóficas de igualdade e do direito de todos à educação, sendo a escola pública entendida como meio eficaz para combater às desigualdades sociais.

tutela. A Pedagogia, segundo António Nóvoa (1989), referido por António Ferreira e Luís Mota (2009: 71) “afirmava-se “como sinónimo de metodologia, tendo como preocupação central as técnicas e as estratégias de ensino”.

Mais tarde, com o golpe de estado que pôs fim à Ditadura, a adaptação a novos contextos e a vontade de mudança tiveram reflexos nos planos de estudos, sendo os mesmos reformulados quatro vezes entre 1974 e 1978⁸⁶. Importava, agora,

Desfascizar planos de estudos e programas, por um lado, e, por outro, a substituição de recursos humanos, com a colocação de quadros empenhados na criação de escolas dotadas de uma pedagogia progressista, onde teoria e prática se articulassem e se esbatesse a diferença entre o trabalho intelectual e o manual, contribuindo, assim, para o bem da comunidade e da sua transformação (Pinto, 1977), constituíam as prioridades da política desses anos.

Ferreira & Mota, 2009: 72

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 durante esse período (Pintassilgo & Mogarro, 2012) na eliminação de disciplinas conotadas com os valores ideológicos de regime salazarista, *Organização Política e Administrativa da Nação, Educação, Feminina e Educação Moral*. Traduziu-se também na alteração de disciplinas e na criação de algumas componentes curriculares. As reformas seguintes reforçaram a componente científica, introduzindo áreas como a do Português, da Matemática, das Ciências Naturais e das Ciências Sociais. Um aspeto particularmente notável, por esta altura, 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.

que permitia às escolas do magistério e aos seus alunos «a abertura amplíssima [...] à comunidade e aos seus problemas, designadamente à comunidade profissional. A organização destas Atividades de contacto contemplava a preparação e a sensibilização (na escola), depois a fase de contacto direto com as realidades locais (e ações de intervenção junto das populações), com a imersão na realidade social das comunidades, seguida de reuniões (em seminário, na escola) para reflexão e divulgação das experiências de cada grupo.

Pintassilgo & Mogarro, 2015: 229

Também nos anos 70, em 1976, foi redigida a *Constituição da República Portuguesa*. Apesar do documento afirmar que o Estado devia gerir a Educação a Cultura sem orientações filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas (Art^o 43^o)⁸⁷, na prática e na atualidade, temos vindo a

⁸⁶ O plano de estudos de 1978 manteve-se até à substituição das *Escolas de Magistério Primário*, na década de 80 do século XX.

⁸⁷ As revisões sucessivas (1982, 1989, 1992) não produziram alterações a este entendimento. A revisão de 1997 especificou as incumbências do estado em matéria de Educação, afirmando a *democratização da Educação*, que iria ser reafirmada nas revisões de 2001, 2004 e 2005.

assistir a uma redefinição das políticas educativas, em função de interesses externos, pelo que as mesmas surgem imbuídas de orientações afinadas pelo momento e pelas circunstâncias em que são produzidas

nenhum enunciado produzido no seio de um contexto cultural é isento, apolítico. (...) Também a legislação que orienta um sistema político, que, por sua vez alberga um sistema educativo traduz uma postura, uma orientação, um pensamento, um conjunto de ideias, uma ideologia.

Barros & Sebastião, 2012: 2

Simultaneamente, as políticas educativas nacionais espelham influências externas e acautelam interesses e peculiaridades nacionais. Estas ideias de *interpretação e redefinição por forças* locais constituem condições necessárias para inovar

Como diz Fr. Cros⁸⁸ (*Les écoles innovantes*, OCDE/CERI, Paris, 1999), «a maioria das inovações que se desenvolvem actualmente nos países ocidentais nascem dos actores que ‘interpretam’ as orientações das políticas nacionais. Quando dizemos ‘interpretam’, referimo-nos a negociações e jogos entre as políticas oficiais e as forças do terreno

Benavente, 2001: 108

Em finais dos anos 70, as *Ciências da Educação* afirmavam-se como eixo central da formação de professores, aproximando-se “ao mundo europeu, às democracias parlamentares e pluralistas e à participação do país nos organismos internacionais ocidentais” (Pintassilgo & Mogarro, 2015: 232), a par da *Prática Pedagógica* que, em conjunto, asseguravam mais de metade da carga letiva e mantinham a aposta na articulação entre teoria e prática

A componente de Ciências da Educação representa 22% da carga lectiva, enquanto a prática pedagógica, no seu todo, 32%, 11% nos 1 e 2º ano do curso e 23%, no estágio. No âmbito do 3º ano, a funcionar pela primeira vez no ano lectivo de 1977-1978, foi objecto de especial atenção ao nível das orientações para as escolas e visava colmatar lacunas de aprendizagens anteriores – nas disciplinas curriculares ou em áreas disciplinares não abordadas ao longo do curso – e criar condições para uma formação prática imbricada com o estágio, fornecendo uma preparação teórica que implicasse uma abordagem crítica de situações vividas e processos utilizados (Mogarro, 2001).

Ferreira & Mota, 2009: 73-74

A *Prática Pedagógica* era assegurada por docentes, numa articulação abrangente

articulação complexa e interdisciplinar em que ao professor orientador competia acompanhar e orientar os alunos, na sua sala de aula, com o grupo de crianças, ao coordenador de metodologia estava-lhe cometida a tarefa de coordenar os trabalhos dos grupos da sua turma e representar a escola do magistério nas sessões de prática pedagógica e ambos se responsabilizavam pela orientação das metodologias e técnicas pedagógicas, coadjuvados de forma programada pelos restantes docentes.

Ibid.: 76

⁸⁸ Ana Benavente (2001) cita Françoise Cros (1999), investigadora francesa.

Repare-se já aqui no apelo à coadjuvação entre professores. Nesta linha, afirmava o Decreto-Lei nº 427-B/ 77, de 14 de outubro que “Os cursos conterão uma forte componente prática ou pedagógica especializada, de molde a permitir um ingresso imediato dos respectivos diplomados na actividade para que foram formados” (Artº 5º).

Em 1986, é publicada a Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro (LBSE) que elencou princípios organizativos, reafirmando a Democracia e a partilha entre intervenientes como pilares do sistema educativo

O sistema educativo organiza-se de forma a:

(...)

l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro, Artº 3º

Este diploma emblemático, numa visão futurista, apresentaria também princípios gerais sobre a formação de professores que deveria consistir numa dimensão integrada entre teoria e prática, numa preparação metodológica apropriada à prática pedagógica, e num 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 estímulo 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 3º

Dada a importância que a prática pedagógica vinha assumindo, em 1988, a mesma seria regulamentada na Portaria nº 336/ 88, de 28 de maio, definindo os seguintes objetivos

1 - A prática pedagógica tem como objectivo fundamental a aquisição e desenvolvimento de competências básicas relativas:

- a) Ao conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente;
- b) À aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação;
- c) Ao domínio de métodos e técnicas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional.

Portaria nº 336/ 88, de 28 de maio, Artº 3º

Os objetivos traçados, assim como os meios para os atingir deveriam promover um conhecimento da escola e da comunidade, uma articulação entre teoria e prática, e um domínio de técnicas (trabalho em equipa, aspetos organizacionais da escola, investigação educacional), que assentavam em *atividades diferenciadas*, de duração e responsabilização crescentes, promovidas ao longo do curso, bem como em princípios de *observação-análise*, *cooperação-intervenção* e *responsabilização* profissional.

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.*).

A formação inicial tinha a seguinte estrutura curricular (Artº 15º):

- a) Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;
- b) Uma componente de ciências de educação;
- c) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.

com a indicação da percentagem de tempo máximo dedicado à componente de formação cultural e científica, a qual não poderia ultrapassar 70% da carga horária total, verificando-se, assim, prudência 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

A prática profissional ancorava-se à definição de uma rede de escolas, à organização de seminários e, na fase final, consubstanciava um estágio (Artºs 16º e 17º), reforçando uma atenção crescente sobre a prática profissional

Ao assumir a relevância desta componente, o Decreto-Lei 344/89 (no seu Artº 17º) recomenda uma prática pedagógica progressiva, sem prejuízo de poder assumir, na sua fase final, a natureza de um estágio. Valor igualmente integrador e gerador de sentido têm os seminários, se orientados numa lógica de projecto, de formação-acção-investigação e se, caso isso seja possível, acompanharem a prática pedagógica.

Alarcão, Freitas, Pontes, Alarcão, Tavares, 1997: 9

Sílvia de Almeida e Teresa Lopo (2015) teceram duas observações relativas a este diploma. Consideraram, por um lado, que a área da docência tinha assumido relevância. Por outro, a ausência de especificação do peso a atribuir às componentes de *formação pessoal, social, cultural, científica,*

tecnológica, técnica ou artística/ ciências de educação/ prática pedagógica concedeu uma liberdade considerável às instituições formadoras

Primeiro, a componente de formação na área da docência assumiu um papel de destaque em relação às componentes da área educacional podendo atingir o máximo de 60% ou 70% na carga horária total dos cursos, caso se tratasse da formação de professores para o 1º ou 2º Ciclo do Ensino Básico respetivamente, sendo valorizada à medida que se progredia nos ciclos de ensino. Segundo, como o decreto não especificou um peso mínimo e máximo a atribuir às três componentes, concedeu uma margem significativa de autonomia às instituições de formação para estabelecerem o respetivo peso nos planos curriculares.

Almeida & Lopo, 2015: 11-12

Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares (1997) criticaram o papel de universidades na formação dos professores, reconhecendo que a mesma não foi, por esta altura, suficientemente organizada, refletida e acautelada por estas instituições

A formação de professores é uma tarefa que em muitos países desenvolvidos é cometida às Universidades⁸⁹. Também em Portugal tem cabido às Universidades uma importante intervenção neste domínio. O Instituto Nacional de Educação Física (INEF, posteriormente ISEF e, hoje, Faculdade de Motricidade Humana) criou cursos pioneiros. Na sequência da criação dos Ramos Educacionais, algumas Faculdades de Ciências (como a de Lisboa) organizaram-se especificamente para a formação de professores. Algumas das Universidades Novas (particularmente Aveiro, Évora e Minho) assumiram como um dos seus grandes objectivos a renovação da formação de professores. Mais tarde, as Faculdades de Letras passaram a consagrar a formação de professores como uma das suas vertentes de intervenção. No entanto, há que reconhecer que, em diversas Universidades, não houve preocupações em criar uma organização adequada à realização desta formação nos domínios de ciências e letras e que, só com raras excepções, se considerou seriamente a questão da formação de professores para outras áreas — de que é exemplo flagrante o caso da educação artística⁹⁰ e da educação tecnológica.

Alarcão, Freitas, Pontes, Alarcão, Tavares, 1997: 2

Estas observações apontaram ainda o menosprezo por áreas menos investidas, reconhecendo-se a hierarquização de saberes, que, todavia, não respondera (nem respondeu ainda) inequivocamente à pergunta canónica de Herbert Spencer, filósofo, antropólogo e sociólogo inglês do século XIX: *Qual é o conhecimento mais valioso?*⁹¹

João Pedro da Ponte (2002) também observou que era consensual a afirmação de que o professor devia dominar os conteúdos a ensinar. A polémica instalava-se quando se procurava definir, nos cursos de formação inicial, os saberes mais valiosos que o docente devia possuir ou ainda quando se refletia sobre o modo de os obter.

⁸⁹ Notas de rodapé do texto citado: “Em todos os países da Europa comunitária é nas Universidades que se faz a formação de professores do ensino secundário (que, como se pode ver em *Estruturas dos Sistemas Educativos da Comunidade Europeia* (1992), Lisboa, GEP, na maior parte dos casos, começa *bem antes* do 10º ano de escolaridade). A formação dos professores dos outros ciclos de ensino é feita nas Universidades na Alemanha, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Reino Unido e Suécia (7 países), e em instituições não universitárias na Áustria, Bélgica, Dinamarca, Holanda, Irlanda, Itália, e Luxemburgo (7 países), sendo Portugal o único país que tem os dois sistemas. É ainda de notar que já o estudo de José Blat Gimeno e Ricardo Marín Ibañez, *The education of primary and secondary school teachers*, publicado pela UNESCO em 1981, recomendava que tanto os professores do ensino primário como os de ensino secundário tivessem uma formação universitária.

⁹⁰ Uma das raras excepções foi a criação da Licenciatura em Ensino da Música, na Universidade de Aveiro, em 1988.”

⁹¹ A pergunta de 1859 seria alvo de reflexão profunda na obra do autor, publicada em 1860, *Education: Intellectual, Moral and Physical*.

No final de século, a atenção virou-se, nas palavras do governo da altura, 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 nº255/ 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 integrou 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*.

Em 2000, assinada a Declaração de Bolonha (1999), o INAFOP⁹², através da Deliberação nº1488/ 2000, de 15 dezembro, definiu *Padrões de qualidade da formação inicial de professores*, norteados pelos seguintes domínios:

- 1) Objectivos profissionais, coordenação e regulação do curso;
- 2) Colaborações e parcerias para o desenvolvimento do curso;
- 3) Currículo do curso;
- 4) Selecção e avaliação dos formandos e certificação da qualificação profissional;
- 5) Pessoal docente e não docente e recursos materiais.

Deliberação nº 1488/ 2000, 15 dezembro, *Preâmbulo*

Reconfigurou ainda as componentes do *currículo* de formação inicial (*Ibid.*, 3 - *Currículo do curso*):

- **Formação cultural, social e ética - 15 ECTS**
“que abrange, em complemento ao contributo que para o efeito as outras componentes devem dar, a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, o alargamento a áreas do saber e cultura diferentes da sua especialidade de docência, a reflexão sobre os problemas éticos que se colocam na actividade docente, bem como dimensões instrumentais relativas à procura, organização e comunicação da informação, incluindo o recurso às tecnologias de informação e da comunicação e ao conhecimento de línguas estrangeiras”
(3.4. Componentes de formação);
- **Formação na especialidade da(s) área(s) de docência – 125 ECTS (habilitam para uma disciplina) a 150 ECTS (habilitam para mais do que uma disciplina)**
“que integra unidades curriculares com a diversidade e profundidade adequadas à obtenção de formação de base na área do curso e em áreas do saber conexas para o desempenho profissional nos níveis de docência para que o curso se habilita” (3.4. Componentes de formação);

⁹² INAFOP: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, criado pelo Decreto-Lei nº 290/ 98, de 17 de setembro.

- Formação educacional - 50 ECTS

“que abrangia as didáticas específicas da área de docência para que o curso habilita e outros domínios do saber sobre educação, relevantes para a compreensão do acto educativo, incluindo uma perspectiva de atenção à diversidade” (3.4. Componentes de formação);

- Iniciação à prática profissional - 50 ECTS

“que incluía a observação, colaboração, intervenção, análise e reflexão sobre situações educativas” (3.4. Componentes de formação).

Esta Deliberação deu, às componentes de formação, um peso traduzido em *unidades de crédito* designadas por *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) e autonomizou a *formação cultural, social e ética* da componente da área da docência. Acentuou-se, desta forma, a noção de que o professor devia possuir uma formação multifacetada e multidisciplinar (Almeida & Lopo, 2015). Reconhecia-se, também, uma “valorização das componentes da área educacional: a formação educacional geral e a iniciação à prática profissional somadas adquiriam um peso na carga total do curso (...) 100 créditos (38%) no 2º Ciclo do Ensino Básico” (*Ibid.*: 13).

Há, portanto, quase duas décadas que se defendeu, em contexto português, uma formação com:

- conhecimentos científicos e didáticos ecléticos e profundos;
- articulação eficaz e precoce entre teoria e prática;
- atenção às diversidades;
- apelo à observação, colaboração e participação ativas, durante o curso e ao longo da carreira;
- valorização das experiências e da dimensão pessoais;
- sensibilização para a reflexão situada;
- atividades de *iniciação à prática profissional*, pensadas numa perspectiva 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.

Neste mesmo diploma, chamou-nos a atenção o facto de serem propostas atividades partilhadas entre estudantes de cursos 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*

Uma prática que, no nosso entender, poderia ser devidamente explorada, dado o potencial que nos parece encerrar.

Embora a formação pessoal, social e cultural tenha sido formalmente considerada, a verdade é que pouca valorização conseguiu. João Pedro da Ponte (2002) referiu, aliás, que a mesma chegou a ser ignorada, alertando, contudo, para o facto desta dimensão ser essencial para estimular capacidades de reflexão, compreensão, respeito e autonomia, capacidades e valores fundamentais na profissão docente

A formação nestes campos pode favorecer o desenvolvimento de capacidades de reflexão, autonomia, cooperação e participação, a interiorização de valores deontológicos, as capacidades de percepção de princípios, de relação interpessoal e de abertura às diversas formas da cultura contemporânea, todos eles capacidades e valores essenciais ao exercício da profissão.

Ponte, 2002: 2

A componente de iniciação à prática foi sendo (re)pensada e clarificada. O Decreto-Lei nº121/2005, de 26 de julho, aprovou a terceira alteração ao Estatuto da Carreira Docente e determinou, relativamente aos *Estágios pedagógicos*, que os mesmos, não dando lugar à atribuição de turma, não seriam remunerados

A realização, nos estabelecimentos de ensino não superior, dos estágios pedagógicos das licenciaturas do ramo de Formação Educacional e das licenciaturas em ensino assume a modalidade de prática pedagógica supervisionada, pelo que não dá lugar à atribuição de turma aos alunos estagiários e não confere direito a qualquer retribuição.

Decreto-Lei nº121/2005, de 26 de julho, Artº 2º

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

2 - A formação inicial visa dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões:

- a) Profissional e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade;
- d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, Artº 13º

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 personalização curricular, em função das singularidades individuais, organizacionais e sociais.

As componentes da Licenciatura em Educação Básica (180 ECTS) 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.

Nas componentes *a) Formação educacional geral* e *c) Iniciação à prática profissional*, inseriam-se a *Formação cultural, social e ética* (reflexão sobre problemas do mundo atual, alargamento a outras áreas do saber e da cultura, preparação para as áreas curriculares não disciplinares, sensibilização sobre as dimensões ética e cívica da profissão), bem como a *Formação em metodologias de investigação educacional* (conhecimento dos seus princípios e métodos, estímulo à prática reflexiva e investigativa). É, contudo, de sublinhar que, uma vez que o diploma não atribuía um peso a estas componentes transversais, abriu-se a possibilidade para que os seus conteúdos pudessem ser negligenciados ou omissos nos planos curriculares (Almeida & Lopo, 2015; Sá-Chaves, 2015).

O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade (90 a 120 ECTS)⁹³ (Artº 16º) englobava quatro *domínios de habilitação para a docência*, à escolha: educador de infância, professor do 1º CEB, educador de infância e professor do 1º CEB ou 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

⁹³ A instituição formadora decidia a duração do curso: ano e meio (90 ECTS) ou dois anos (120 ECTS).

e Língua Portuguesa do 2º CEB, sendo os créditos distribuídos pelas componentes de formação, neste ciclo de estudos complementares, 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%.

Eram ainda exigidos *créditos (ECTS) mínimos de formação na área de docência* para ingresso no ciclo de estudo conducente ao grau de mestre (30 créditos em Português, 30 créditos em Matemática, 30 créditos em Estudo do Meio (Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal) e 30 créditos em Expressões).

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). Na *escola cooperante*, deviam existir professores com prática docente, na área curricular ou disciplina, mínima de cinco anos que colaborariam na formação enquanto *orientadores cooperantes*, sendo preferencialmente escolhidos entre os que fossem portadores de formação especializada em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores e/ ou com experiência profissional de Supervisão (Artigo 19º).

O Decreto-Lei nº 79/ 2014, de 14 de maio, aprovou, num passado recente, 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”⁹⁴ (*Preâmbulo*).

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

⁹⁴ 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.

A formação na *Área da docência* representaria um reforço e um complemento à formação académica, enfocando nos conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento. Incluiria ainda o aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas com as áreas de docência (*Ibid.*, Artº 8º).

A formação na *Área educacional geral* abrangeria os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na aula, na escola, e na relação com a família e a comunidade. Assim, consideraria, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula (*Ibid.*, Artº 9º). A gestão das diversidades era aqui alvo de especial atenção.

A formação em *Didáticas específicas* abrangeria os conhecimentos, as capacidades e as atitudes referentes às áreas de conteúdo e ao ensino da(s) disciplina(s) do(s) respetivo(s) grupo(s) de docência (*Ibid.*, Artº 10º).

A formação na *Área cultural, social e ética* incidiria (*Ibid.*, Artº 12º):

- na sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da *Constituição da República Portuguesa*, da liberdade de expressão e de religião, do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género;
- no alargamento a áreas do conhecimento, da cultura (cultura científica, das artes e das humanidades) diferentes das da sua área de docência;
- no contacto com os métodos de recolha e análise crítica de dados, hipóteses e teorias;
- na consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente.

A *Iniciação à prática profissional* obedeceria aos seguintes princípios (*Ibid.*, Artº 11º):

- observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de aula e nas escolas. Corresponde ao *estágio*, objeto de um relatório final;
- experiências de planificação, ensino e avaliação, dentro e fora da sala de aula;
- realização em turmas dos diferentes níveis e ciclos de ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento (previa-se a possibilidade de parceria em vários estabelecimentos de ensino);
- articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir, visando a aprendizagem;
- perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos, promotora de uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

Por representarem dois diplomas emblemáticos, em contexto português, pareceu-nos oportuno estabelecer uma comparação entre eles (Quadro 2).

<p align="center">Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, <i>Diário da República</i>, 1ª série, nº 38</p>	<p align="center">Decreto-Lei nº 79/ 2014, de 14 de maio, <i>Diário da República</i>, 1ª série, nº 29</p>
<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 2- Componentes de formação no Decreto-Lei nº 43/ 2007 e no Decreto-Lei nº 79/ 2014

3.1.1. Valorização da iniciação à prática profissional

A propósito da prática pedagógica, Isabel Alarcão e colegas (1997) destacaram a sua importância, defendendo que a mesma não devia representar uma etapa independente do curso de formação

A competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal. A presença de um formador bem preparado junto do formando em desenvolvimento justifica-se pela necessidade de interpretação da dialéctica que se estabelece entre estes saberes e pela necessidade de análise e síntese que este processo implica. Daí decorre a importância da prática pedagógica como um tempo de vivência, acompanhada, do processo de consciencialização e integração dos vectores da competência profissional. A prática pedagógica não

deve ser independente do resto do curso. Antes pelo contrário, deve ser nele integrada como o momento, por excelência, da integração de saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas interações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial. É muito mau para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor quando estes dois mundos se desconhecem ou contradizem. Por isso é fundamental a organização da prática pedagógica segundo um princípio de relação interinstitucional
Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, Tavares, 1997: 9

Miguel Zabalza (2014) destacou-o como um dos elementos essenciais do projeto de formação docente, na medida em que representava um espaço de reflexão entre formadores e estudantes sobre problemas e práticas inerentes à profissão. Acrescentou ainda que a experiência de estágio não demonstrava um bom desenvolvimento, quando falhava o compromisso entre indivíduos e instituições responsáveis pela implementação dessa componente curricular.

Pedro Reis (2015) foi mais longe e afirmou que o período de indução poderia contribuir para a mudança do *status quo*, desde que promovesse a inovação na resolução de problemas

Qualquer processo de indução não deverá procurar, unicamente, adaptar os professores às escolas tal como elas estão – o que perpetuaria o status quo – mas, simultaneamente, capacitar e apoiar os professores no desenvolvimento de propostas inovadoras para os diferentes problemas com que são confrontados – e, conseqüentemente, modificar o status quo (Feiman-Nemser, Schwillie, Carver & Yusco, 1999).

Reis, 2015: 285

Este mesmo investigador (*Ibid.*) reportou ainda que este período beneficiava não só professores em início de carreira como também *mentores*, nomeadamente no desenvolvimento de competências, na promoção de atitudes reflexivas, no envolvimento na profissão e na melhoria da autoestima e autoconfiança dos professores

Desde há 15 anos que a investigação tem identificado efeitos positivos dos programas de indução no desenvolvimento profissional não só dos professores em início de atividade mas também dos mentores, nomeadamente: a) no desenvolvimento das suas competências profissionais através da interação com professores com novas ideias e conhecimentos acerca do currículo e do ensino; b) na promoção de uma prática reflexiva; c) na obtenção de novas energias e no fortalecimento do seu envolvimento na profissão docente; d) no desenvolvimento da sua autoestima e autoconfiança (Huling & Resta, 2001; Serpell e Bozeman, 1999; Silva, 2012).

Ibid.: 286

A formação preconizada em 2014 revelou-se pluridimensional, manteve a descolagem do seu caráter exclusivamente académico, reforçou a componente da prática profissional, procurou acompanhar as tendências e as demandas da sociedade contemporânea, competitiva e globalizada, assim como auxiliou a construção de um professor reflexivo, crítico e investigativo, capaz de participar ativamente na melhoria e na mudança.

A reflexão acerca das propostas curriculares levou Ercília Faria, Isabel Rodrigues, Maria do Carmo Gregório e Sílvia Ferreira a entenderem que o currículo da formação inicial devia considerar o

“perfil de competência e de formação de educadores e professores e o currículo do ensino a assegurar quando aceder à profissão” (Faria; Rodrigues; Gregório & Ferreira, 2016: 10). Segundo estas estudiosas (*Ibid.*), a qualificação profissional para a docência requeria a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes em vários domínios, que traduziriam, portanto, uma formação profunda e eclética:

- a) disciplinas específicas de ensino;
- b) educacional geral;
- c) didáticas específicas;
- d) iniciação à prática profissional;
- e) formação cultural, social e ética;
- f) metodologia de investigação educacional.

Este grupo de trabalho do Conselho Nacional de Educação (*Ibid.*) considerou também a iniciação à prática profissional como elemento indispensável à preparação do futuro docente, bem como à obtenção da qualificação profissional. Esta iniciação deveria incorporar a “observação e a colaboração em situações de ensino, bem como a prática supervisionada de planificação, ensino e avaliação em contextos educativos diversificados (...)” (*Ibid.*: 10). Porém, prosseguem as autoras, acautelando que a prática profissional e as atividades de investigação educacional em contexto real “exigem que as instituições de formação de docentes estabeleçam parcerias com as escolas que tragam mais-valias para ambas as instituições” (*Ibid.*), reforçando, assim, a ideia que já aqui foi exposta relativa à necessidade de articulação fértil entre instituição formadora e *escola cooperante*.

A formação inicial era composta em Portugal, como vimos, por duas componentes, que se complementavam sequencialmente: uma *geral*, “em uma ou mais matérias que serão lecionadas pelo candidato uma vez concluída a sua formação” (*Ibid.*: 19), e outra *profissional*, “que compreende um estágio em estabelecimento de ensino, [no qual] o futuro docente adquire competências teóricas e práticas necessárias à lecionação” (*Ibid.*). Neste sistema *sequencial* de formação, a formação específica para a docência é cumprida depois de concluída a formação geral. Porém, noutros países da União Europeia⁹⁵, na sua maioria, a preparação de professores desenha um outro sistema de formação- o *integrado*, no qual a formação específica é treinada desde o início do curso de formação. Antes do processo de convergência de Bolonha (1999), o *modelo integrado* representava, em Portugal, o mais adotado pela maioria dos cursos das universidades novas e das E.S.E, enquanto o *modelo sequencial* fora seguido, sobretudo, pelas universidades clássicas e privadas. Coexistiam, portanto, os

⁹⁵ Existem ainda países com ambos os modelos de formação. É o caso da Bulgária, Estónia, Irlanda, Polónia, Eslovénia e Reino Unido (Faria, E.; Rodrigues, I.; Gregório, M.C.; & Ferreira, S. (2016). *Relatório Técnico- Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (C.N.E.). Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RelatorioTecnico_FIP_Acesso.pdf

dois modelos de formação no país. O Processo de Bolonha (1999) e o Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 22 de fevereiro, que determinou como condição de habilitação profissional para a docência o grau de mestre, originaram uma generalização ao *modelo sequencial* (Almeida & Lopo, 2015).

A formação prática em contexto escolar era obrigatória em todos os países da U.E. e era, habitualmente, supervisionada por um docente da escola e por professores da instituição de formação inicial que a monitorizavam e avaliavam regularmente. Em França, Portugal e Finlândia, eram as instituições de Ensino Superior que fixavam o número de horas dedicadas a esta prática; situação que divergia de Espanha e Eslováquia

Enquanto em alguns países, entre os quais Portugal, França e Finlândia, o número de horas é determinado pelas instituições formadoras, noutros, embora regulamentado pelas autoridades educativas, o número exato pode variar nas diferentes instituições de ensino superior, como é o caso de Espanha e Eslováquia.

Faria, E.; Rodrigues, I.; Gregório, M.C.; & Ferreira, S., 2016: 20

Na realidade, não podemos esquecer que o formando do século XXI é um estudante mundial, em consequência da globalização e da sua influência no setor da Educação. Com efeito, este fenómeno complexo tendeu a criar um mundo aparentemente unificado. O seu impacto é inegável, mas variável, decorrente de interpretações e decisões nacionais. Decorrente desta aproximação e generalização, é compreensível que os planos de estudos apresentem parecenças, no quadro europeu.

3.2. O que tem aprofundado a formação contínua?

A formação contínua ganhou relevo desde a publicação da Lei nº46/ 86, de 14 de outubro. Até essa data, existiam, como vimos no capítulo anterior, formações, embora a sua definição não representasse uma área particularmente investida. 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:

- 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.

Decreto-Lei nº 249/ 92, de 9 de novembro, Artº 6º

Este normativo (*Ibid.*, Artº 7º) também enumerou modalidades de formação:

- 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.

A aplicação destas orientações, segundo o Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de outubro, “revelou, no entanto, alguns constrangimentos que importa superar, em especial no que diz respeito à coordenação da formação, ao processo de acreditação das entidades formadoras e das acções de formação e aos requisitos dos formadores” (*Ibid.*, Preâmbulo). Assim, foram redefinidas as áreas de formação, separando as ciências da educação das da especialidade, e eliminando duas áreas (*Língua e cultura portuguesa e Técnicas e tecnologias de comunicação*)

- a) Ciências da especialidade que constituam matéria de ensino nos vários níveis a que se reporta o presente diploma;
- b) Ciências da educação;
- c) Prática e investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência;
- d) Formação pessoal e deontológica.

Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de outubro, Artº 6º

Estas áreas seriam novamente repensadas em 1996, com a publicação do Decreto-Lei nº207/96, de 2 de novembro, que reforçou, para a *melhoria do ensino e das aprendizagens*, a importância da atualização e do aprofundamento de conhecimentos teóricos e a práticos (Artº 3º). Desta forma, alargou-se o entendimento, nas ciências da especialidade, da *matéria*, que agora era perspectivada numa ótica *curricular* (Artº 6º). Também acresceu a dimensão *sociocultural* à formação pessoal e deontológica (*Ibid.*), que começou a traduzir a tomada de consciência das diversidades crescentes em meio escolar.

Apesar de poderem organizar as diversas modalidades de formação, os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) tendiam, nesta altura, a optar por algumas delas, especialmente, *os Cursos de Formação e os Módulos de Formação* (Alonso, 1998; Campos, 2002; Forte, 2005). Não obstante esta preferência pelas *modalidades mais escolarizadas* da formação (Forte, 2005), as modalidades centradas na escola e nas práticas começaram a ganhar terreno (Relatório do CCPFC (2002)⁹⁶ citado por Forte, 2005), pelo que a oferta de *Oficinas de Formação, Projetos e Círculos de Estudos* aumentou significativamente, dado que estas modalidades potenciavam situações de *reflexão*

⁹⁶ Relatório do CCPFC (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua) de 2002 disponível em <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Relat%C3%B3rio%20CCPFC%202012.pdf>

propícias à mudança de práticas dos docentes (*Ibid.*). Com efeito, o Relatório do CCPFC referente ao ano de 2017, elaborado pelo seu Presidente, João Lopes, confirma que os *Cursos de Formação* perderam, desde 1997, preponderância a favor das *Oficinas de Formação* que, no ano a que se refere o estudo, asseguravam mais de 40% das propostas (Lopes, 2018).

Em 2014, emergiu um novo paradigma pautado pelo desenvolvimento profissional de professores e pelas prioridades formativas identificadas nas escolas

Estabelece-se um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional.

Decreto-Lei nº 22/ 2014, de 11 de fevereiro, *Preâmbulo*

Este normativo, Decreto-Lei nº 22/ 2014, de 11 de fevereiro, 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.

Ibid., Artº 5º e 6º

Percebe-se, neste diploma, uma aproximação às tendências contemporâneas de 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 CCPFC⁹⁷ (Artº 9º).

3.3. Dimensões indispensáveis à 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, devem imbuir os planos curriculares. As da *reflexão, colaboração, investigação e contextual* têm sido claramente enfatizadas, quer nos discursos académicos, quer na política educativa.

A dimensão reflexiva tem sido amplamente preconizada, nomeadamente a partir dos trabalhos de Donald Schön (1990). Charlotte Danielson e Robert Marzano, citados por John MacBeath (2012), também a destacaram e propuseram que, entre os princípios da ação profissional docente, fosse conferida ênfase à reflexão sistemática sobre a prática. Acrescentaram ainda os princípios da aprendizagem a partir da experiência e da pertença a comunidades de aprendizagem, operacionalizados através de métodos de interação cooperativa.

A dimensão da investigação também tem sido defendida. 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. Não nos faz sentido outro tipo de definição. Com efeito, a prática baseada na investigação não pode corresponder a uma situação isolada, com caráter excepcional. Afirmou Hannele Niemi (2008), referida por Luís Tinoca (2017), a propósito de fatores favoráveis à atitude investigativa, que eram condições para a potenciar, as seguintes:

- 1) o desenvolvimento de competências de investigação desde a formação inicial de professores;
- 2) condições de trabalho que promovam uma prática baseada na investigação;
- 3) a qualidade da investigação feita e dos dados recolhidos;
- 4) a facilidade e eficiência no acesso aos dados/evidências;
- 5) uma cultura de avaliação que valorize os fatores contextuais e o conhecimento dos profissionais;
- 6) o desenvolvimento de comunidades de prática profissionais”.

Tinoca, 2017: 746

Estas condições acentuavam, portanto, uma formação com caráter investigativo de qualidade desde a preparação inicial, que incorporava contextos, apostava no desenvolvimento profissional dos docentes, e potenciava a emergência de comunidades de aprendizagem. O conhecimento

⁹⁷ CCPFC- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

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.*: 747). Nesta ótica, a agilização da colaboração entre a comunidade académica e os docentes de escola, assim como a colaboração entre professores também devem ser promovidas (*Ibid.*). A articulação entre professores, comunidades académicas e decisores políticos parece, pois, essencial à construção de uma *nova geração de professores/ investigadores*

Melhorar/facilitar a colaboração entre docentes, promovendo o seu desenvolvimento profissional, requer a construção de comunidades de investigação com qualidade que contribuam com iniciativas de investigação reconhecidas externamente, bem como desenvolva uma comunicação e colaboração eficientes com os decisores políticos. Neste sentido, é preciso promover o desenvolvimento de uma nova geração de professores/investigadores que compreendam e se envolvam em dinâmicas colaborativas de construção do conhecimento. Mais ainda, a construção de redes de colaboração representa uma das componentes fundamentais da profissão docente, devendo estas ser consideradas tanto na formação inicial como na contínua e implementadas ao longo de toda a sua carreira.

Tinoca, 2017: 748

O docente deve, portanto, tornar-se num educador colaborativo e num investigador reflexivo, não se devendo limitar a ser um professor transmissivo. O legado da Pedagogia, das Ciências da Educação, das Didáticas, assim como a investigação atual sobre desafios contemporâneos, revelam-se essenciais na construção da *profissionalidade docente* (Ponte, 2002).

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 como já dissemos, 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: 802

A formação de professores deve também estimular capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica (*Ibid.*).

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, 2018a).

A aprendizagem ao longo da vida é ainda outra dimensão apontada pela OCDE⁹⁸ (2018), como indispensável à formação de um professor da atualidade.

Por outro lado ainda, e de acordo com o Luís Tinoca (2017), o conhecimento adquirido pelo professor não chega. O mesmo tem de ser complementado pela capacidade de definir soluções pertinentes para os desafios com que é confrontado nos diversos quadrantes da sua atividade profissional. Estas competências desenvolvem-se gradualmente na formação inicial e ao longo da carreira. As capacidades reflexivas, investigativas e colaborativas devem, em suma, perpassar toda a formação.

O mesmo entendimento foi partilhado por Carlinda Leite e Ana Rita Leal (2017) que, suportaram a ideia de que em Portugal se tem assistido a uma mudança rápida na formação docente, quer no âmbito da organização de cursos, quer na valorização da investigação e da reflexão nos currículos da formação inicial. Porém, seria necessário que a formação inicial preparasse os professores para refletirem e renovarem práticas pedagógicas, além de cumprirem burocracia (Cachapuz, 2009).

A colaboração é outra dimensão muito valorizada (Schleicher, 2018), embora ainda pouco praticada e generalizada (Seabra, 2011), apesar de melhorar a aprendizagem docente

Os professores aprendem melhor em comunidades de prática, em interação com colegas e alunos, assumindo uma responsabilidade partilhada pelo progresso dos alunos, planeando e dando as aulas em conjunto com outros professores, melhorando a sua prática através da observação, da discussão e da resolução conjunta de problemas (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008; Darling-Hammond, 1997; Roldão, Reis & Costa, 2012b).

Reis, 2015: 285

As dimensões preconizadas pela OCDE (2018b) consolidaram o que temos afirmado, tendo-se destacado, no discurso desta organização europeia, a aposta na formação contínua, na reflexão sobre práticas, na colaboração, e na disseminação de conhecimentos

For schools, establishing a collective process of continuous learning and improvement is a promising avenue for implementing reforms (Harris, 2011[36]) (Jones and Harris, 2014[37]). At the school level, collective capacity building refers to teachers who reflect on their practices, work together to improve instruction and student learning, and disseminate experience, expertise and good practices throughout the entire school.

OECD, 2018d: 47

⁹⁸ *OECD*, na sigla inglesa (Organisation for Economic Cooperation and Development).

3.3.1. Estratégias formativas para a preparação de uma *nova geração de professores*

O relatório de 2018 referente ao PISA⁹⁹ (OECD, 2018b) apontou três elementos comuns, nas políticas educativas sobre desenvolvimento profissional, em países com elevado desempenho:

- um período extenso de iniciação à prática, previsto na formação inicial ou no período de indução;
- a variedade de oportunidades ajustadas ao desenvolvimento profissional de professores em serviço, por exemplo *workshops* organizados pelas escolas;
- a avaliação docente, legislada ou enraizada na prática da escola, e focada na melhoria contínua dos professores.

A estabilidade do corpo docente e a sua experiência são também fatores positivos apontados.

Luís Tinoca (2017) realçou, tendo em conta o seu potencial e a sua capacidade de transformação e valorização da prática docente, exemplos de estratégias formativas que aqui resumiremos: *Practitioner-research*, em contexto anglo-saxónico, os *Estudos de aula* (origem nipónica), a *Design Based Research* (DBR), e a *Investigação-ação*.

A *Practitioner-research*, segundo este autor, procura compreender as estratégias pedagógicas usadas, a partir de uma posição investigativa e reflexiva baseada na experiência e no conhecimento dos docentes. Proporciona resultados contextualizados na realidade escolar e contribui para a definição de prioridades de intervenção, refletidas em partilhas colaborativas entre professores da mesma escola que estudam as suas práticas, com vista a melhorá-las e inová-las.

Nos *Estudos de aula*, ressalta o trabalho colaborativo entre um conjunto de professores que elege uma determinada área para fomentar aprendizagens nos seus alunos. A partir da sua experiência e conhecimentos, os docentes, em conjunto, planificam, lecionam e observam aulas. As três fases (planificação, observação e reflexão) são sujeitas a discussão, e revisão, mediadas por docentes e um especialista que redireciona as intervenções e decisões. Sublinha-se a observação de aulas entre professores, que focalizam a sua atenção no comportamento dos alunos para avaliar as estratégias aplicadas, assim como na reflexão conjunta, que identifica aspetos e estratégias eficazes ou a melhorar, substituir ou retirar.

A *Design Based Research* (DBR) corresponde a uma proposta recente de investigação-ação sustentada em análise, *design* de intervenções, implementação e reflexão sobre o mesmo. O design,

⁹⁹ O PISA é um estudo internacional, ao qual Portugal aderiu, lançado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), com o objetivo de avaliar se os jovens de 15 anos são capazes de mobilizar o que aprenderam nas áreas da Matemática, Ciências ou Leitura e na resolução de situações ou problemas do quotidiano. Este estudo ocorre em ciclo de três anos, e o primeiro data de 2000.

coconstruído entre investigadores e professores que exerçam no contexto estudado, procura definir colaborativamente propostas de intervenção para resolver ou melhorar situações identificadas, e elaborar teorias válidas para esse mesmo contexto. Esta metodologia melhora, portanto, a comunicação e a articulação entre a teoria da investigação educacional e a prática das salas de aulas, conferindo-lhe um reconhecimento e potencial crescentes.

A *Investigação-ação*, assemelha-se à *Practitioner-research*, e visa a melhoria da prática docente, sendo dinamizada individual ou colaborativamente. Inicia-se com a definição, a partir da prática letiva, de um problema ou área de intervenção, que é, então, sujeita a investigação (recolha de dados, análise, tomada de decisões) para determinar eventuais resoluções ou melhoria. Esta estratégia pressupõe a divulgação dos resultados do estudo com os pares, ainda que a investigação tenha sido realizada individualmente.

3.4. Teorias curriculares: alguns apontamentos

As decisões que sustentavam os planos curriculares de professores do 2º CEB beneficiavam de flexibilidade, apesar de obedecerem a orientações da tutela, nomeadamente quanto às *componentes de formação* e à *estrutura curricular*. Era, pois, por isso, que a designação das unidades curriculares (UC), as opções tomadas na definição dos planos de estudos, o número de ECTS, a escolha de UC opcionais e o número de horas de estudo envolvido numa determinada UC, por exemplo, variavam, espelhando como que a marca personalizada da instituição formadora em que eram concebidos. Esta diversidade resultava, naturalmente, da possibilidade dada legalmente. Por outro lado, decorria da abordagem concetual que a perpassava. José Augusto Pacheco (2018)¹⁰⁰, revisitando teorias curriculares, lembrou duas teorias centrais no campo epistemológico dos Estudos Curriculares Portugueses: a *teoria de instrução*, na expressão de Ralph Tyler, e a *teoria crítica* de Max Horkheimer.

Em relação à primeira, os princípios de Tyler (1949) focaram-se em torno de quatro perguntas a ter em mente na elaboração de um currículo, resumidas por Herbert Kliebard (2011)

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?
3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?
4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados?

Kliebard, 2011: 24

¹⁰⁰ Em 1996, este investigador referiu, a partir de trabalhos de Stephen Kemmis (1988), três teorias curriculares: *técnica* (com influência behaviorista e que correspondia a um plano estruturado focado nos conteúdos e nos objetivos), *prática* (década de 70 do século 20, rejeição das teorias técnicas; entendia o currículo como uma prática em contexto real e que decorria da articulação entre especialistas e docentes) e *crítica* (autonomia e reflexividade do professor para resolver problemas da prática). As teorias técnicas inscreviam-se nas *tradicionalis*.

Os objetivos poderiam desenhar-se a partir de conteúdos considerados pertinentes e/ ou de necessidades do aluno e de aspetos da *vida contemporânea*. As *experiências educacionais* intrincavam-se com as práticas pedagógicas e curriculares, e o alcance dos objetivos reenviava para uma dimensão avaliativa do processo de ensino e aprendizagem. Esta visão consolidava a de Franklin Bobbitt (1918)¹⁰¹, que entendeu o currículo como uma questão mecânica, organizativa e técnica, focada em objetivos e na avaliação da consecução dos mesmos. Este entendimento fora também partilhado por Frederick Taylor (1903)¹⁰², que tinha enfatizado a noção de *eficiência*, percebendo-se uma simetria possível entre o modelo organizacional empresarial e a escola. Porém, Taylor conferiu importância ao indivíduo, na medida em que o entendia como estando diretamente implicado na quantidade e qualidade da produção.

José Augusto Pacheco (2018) caracterizou a teoria curricular de *racionalismo académico* como sendo suportada por conhecimentos vastos (utilitários e objetivos), disciplina e avaliação, e em que a memorização assumia um papel de relevo

Conhecimento enciclopédico, conhecimento disciplinar, classe, ordem e exame são conceitos centrais na caracterização da teoria curricular do racionalismo académico, isto é, na estruturação da escola como edifício cognitivo, em que a mente se torna num músculo que necessita de ser exercitado, através de saberes universais e processos rígidos de aprendizagem, cujos pilares têm sido erguidos ao longo do tempo a partir de pressupostos teóricos, bem definidos nas suas raízes medievais, que a tem transformado num espaço de memorização, por excelência.

Pacheco, 2018: 65

Acrescentou este investigador que, embora a *teoria da instrução* se baseasse na “essencialidade e perenidade do conhecimento” (*Ibid.*), esta apreciava mais o modo comportamentalista da aprendizagem.

O entendimento e a defesa do *capital cultural (escola francesa)* afirmavam que a cultura e a linguagem dominantes eram veiculadas através do currículo da escola, a qual representava um instrumento capitalista para manter o seu controlo e a sua ideologia. Nesta linha, o currículo reproduziria e acentuaria as desigualdades sociais. Henry Giroux, estudioso americano, citado por Graça Teixeira e Santos (2015: 75), criticou o papel subjugado da escola: “os governos não são neutros quando financiam a educação; as escolas não o são mais que estes nas suas práticas pedagógicas. Confirmam aos mais abastados os seus privilégios e excluem ou insultam a cultura dos grupos minoritários”.

¹⁰¹ Na sua obra emblemática: *The Curriculum*.

¹⁰² Na sua obra: *Shop Management*.

A este *paradigma técnico e acadêmico de currículo*, focado no *como* fazer o currículo, opõe-se, a partir do final dos anos 60, início dos anos 70 do século passado, uma visão *crítica*. Representada, entre outros, por nomes como Jean-Claude Passeron, Pierre Bourdieu, William Pinar, Michael Young¹⁰³ e Paulo Freire, consubstanciou-se uma *teoria de problematização* (Pacheco, 2018), que questionaria a sociedade, o *status quo*, as desigualdades e as injustiças sociais. As *teorias curriculares críticas* “apontavam no sentido da transformação radical do currículo e da escola” (Varela, 2013: 29), porque segundo Louis Althusser (1985), a escola representava um aparelho ideológico e submisso do Estado, que perpetuava, de forma camuflada, interesses e imperativos da classe dominante.

As teorias críticas definiram duas correntes de matriz sociológica:

- *Sociologia do Currículo*, de origem inglesa, que sustentou que a concepção do currículo não era uma atividade neutra, “estando antes em função dos ideais e interesses dos grupos social e economicamente dominantes, os quais viabilizavam, através dos mecanismos de imposição de padrões culturais (um dos quais é o currículo), formas de opressão e dominação dos grupos social e economicamente desfavorecidos” (Varela, 2013: 31). Representou-a principalmente Michael Young, inspirado em autores americanos (Michael Apple e Henry Giroux);
- *Nova Sociologia do Currículo*, marcada, entre demais, por Michael Young e Basil Bernstein que questionaram a seleção dos conhecimentos escolares, na medida em que se correlacionavam com a estratificação social.

O currículo passou ainda a ser percebido como instrumento possível de emancipação e libertação (*escola de Frankfurt*)¹⁰⁴. Emergiu, por esta altura, a noção de *currículo oculto*, que se manifestava nas relações interpessoais; dimensão que o currículo da escola não considerou e que se percebeu como indispensável à adaptação ao mundo do trabalho capitalista. As *teorias críticas* do currículo apontaram o dedo à escola, que consideraram uma transmissora passiva de conhecimentos escolhidos em função de interesses dominantes e de valores capitalistas. O papel do professor começou, em consequência, a ser progressivamente questionado, pois, reconheceu-se que este agente tinha responsabilidade na formação de gerações conscientes e pensantes. Como tal, deveria estimular a reflexão, a participação e a inquirição. José Augusto Pacheco (2018) definiu a teoria crítica

¹⁰³ Ligado ao Movimento de *Nova Sociologia da Educação* (Inglaterra), que preconizou um currículo como construção social, espelho multicultural, em oposição a uma dimensão reduzida aos grupos dominantes. Young considerou que os programas estabelecidos, em vez de esbaterem desigualdades, reforçavam-nas ao atribuir à escola um papel de reprodução social e cultural.

¹⁰⁴ Representada por Jürgen Habermas (sociólogo alemão) que defendeu a democracia e a justiça social, criticando um currículo promotor da manutenção do *status quo*.

como espelho de problematização de fatores sociais e políticos, por um lado, e por outro, de construção de uma identidade pessoal e social

a teoria crítica representa, por um lado, a problematização dos fatores sociais e políticos, com ênfase para a ideologia e hegemonia como categorias principais do pensamento social, por outro, a construção de uma identidade ligada ao sujeito e sua relação com os outros. Trata-se, por conseguinte, de analisar na teorização crítica duas vertentes interligadas - o social e o pessoal

Pacheco, 2018: 67

Surgiram, mais tarde, a partir de 1990, as *teorias pós-críticas*, que mantiveram uma vertente de problematização e interrogação, e se manifestaram contra a supremacia cultural dominante, numa perspetiva humanista que permitiria a coexistência e valorização de outras culturas com menor expressão. Inscreveram-se neste paradigma, as questões de género, raciais e étnicas, como matéria para a construção identitária. No fundo, tratava-se de (re)construir um *currículo multicultural*.

Esta teorização contrastou com afirmações do currículo enquanto cânone perene, ao serviço de critérios de produtividade económica. Defendia, em oposição, uma abordagem focada no sujeito e nos contextos sociais, em que o currículo corresponderia a um percurso pessoal, reconfigurado coletivamente em função de objetivos e finalidades, cuja contextualização deveria permear a sua interpretação

A teorização (pós) crítica não estará do lado de perspetivas que expressem o currículo como cânone e matriz de saberes perenes, utilitários e globalizados em resposta a critérios de produtividade económica, mas de abordagens curriculares centradas na análise do sujeito e na análise social, que fazem do currículo um percurso individual e coletivamente reconstruído em função de interesses e finalidades, que têm de ser interpretados contextualmente. Dada esta especificidade, o currículo constitui-se num espaço de reconstrução da esfera social e da esfera privada, sabendo-se que não há referentes absolutos para se dizer que conhecimento é mais valioso.

Ibid.

A nível teórico-concetual, definiram-se, ainda segundo José Augusto Pacheco (2017: 38-39), três movimentos, “que têm em comum quer a compreensão como razão de ser dos estudos curriculares quer uma visão cosmopolita do sujeito”:

- *reconceptualização* (década de 1970);
- *pós- reconceptualização* (década de 2000);
- *internacionalização* (década de 2010).

A interpretação e reconstrução curriculares suportam-se em autonomia e flexibilidade concedida aos estabelecimentos de ensino. Nesta linha, em julho de 2017, Portugal aderiu voluntariamente a um projeto piloto da OCDE chamado “Project for Autonomy and Curriculum Flexibility (PACF)”, que visava assegurar as condições necessárias à gestão do currículo, bem como

ao desenvolvimento de práticas facilitadoras da aprendizagem. Estava particularmente visada a forma como era gerido o currículo em função do *perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*¹⁰⁵, e dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. O projeto destacou a importância da liderança e da colaboração entre docentes e encorajou as escolas envolvidas a desenhar um currículo, norteado por diversos princípios, dois dos quais de interesse para este estudo, relativos à valorização das diferenças e à construção de escolas inclusivas (OECD, 2018b).

A propósito de princípios, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (2002: 48-49) defenderam os princípios subjacentes à reorganização curricular decorrente da publicação do Decreto-Lei nº6/ 2001, de 18 de janeiro, e dos quais salientamos os seguintes pelas suas afinidades com a presente investigação:

- *Princípio da autonomia*, sustentado na definição de um projeto educativo que considere e responda às especificidades locais;
- *Princípio da participação local*, baseado na convicção de que os professores que participam ativamente na reconstrução curricular geram aprendizagens mais significativas;
- Princípio da diversidade curricular, assente no reconhecimento de que a escola, *composta por diferentes realidades e frequentada por alunos diferentes entre si, (...) deseja criar as mesmas condições de sucesso para todos*;
- *Princípio da articulação e da funcionalidade do currículo*, pautado pelo reconhecimento de que um currículo desenvolvido de forma integrada traz mais vantagens do que se for abordado numa *lógica meramente monodisciplinar*;
- *Princípio da não neutralidade do currículo*, que entende que a organização curricular e o desenvolvimento curricular estão relacionados com o sucesso escolar dos alunos.

A aceitação destes princípios “supõe fazer das escolas instituições parceiras nas tomadas de decisão curricular” (Leite & Fernandes, 2002: 49), pois estas organizações detêm um conhecimento privilegiado e contextualizado, favorável a uma flexibilização curricular adequada e à definição de um *currículo local*, priorizado pelos estudos pós-modernistas¹⁰⁶.

William Pinar (2005) apoiou ainda a necessidade de incluir o *estudo*, no campo dos estudos curriculares; elemento com potencial para os estudantes identificarem e atentarem nas suas dificuldades, levando a uma intervenção personalizada, que os implicaria

The work of the teacher would not be instruction, but to engage each student's capacity for study. Sounding phenomenological for the moment (see Jardine, 1992), McClintock (1971, 190) suggests that in a school devoted to study, not instruction, students will focus on their “real” intellectual difficulties

Pinar, 2005: 8

¹⁰⁵ Documento disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

¹⁰⁶ Não é pacífica a aceitação do conceito de pós-modernidade, havendo quem negue a ideia de rutura, preferindo considerar a realidade pós-moderna como uma etapa mais recente dentro da modernidade.

Jesus Maria Sousa (2017) identificou-se com a defesa sugerida por William Pinar, em prol da construção de um aluno apaixonado, que estuda com autonomia e iniciativa

Por isso, a invocação de Pinar sobre a necessidade de incluir o estudo no campo dos estudos curriculares merece a nossa especial atenção: tal significará um movimento no sentido da dignificação do estatuto do aprendiz-estudante, não aprendiz-aluno, pois aluno (“*alumnus*”, do verbo “*alere*”, “*alimentar*”) significa etimologicamente aquela “criança de peito” que precisa de ser alimentada para crescer, alguém extremamente dependente, com pouca ou nenhuma autonomia, um lactente intelectual que necessita que o alimento, neste caso, o conhecimento, lhe chegue à boca, devidamente preparada para uma melhor ingestão. Em contrapartida, o estudante será aquele que estuda por *motu proprio*, de livre vontade, com autonomia, iniciativa e motivação. Pinar acredita, deste modo, que cabe ao professor criar essa paixão pelo estudo nas escolas, porque só assim cada um tomará consciência das suas reais dificuldades.

Sousa, 2017: 24

Esta visão de apropriação curricular mantém-se atual, como discutiremos no ponto seguinte.

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

A palavra “currículo” tem sido particularmente usada no campo dos estudos curriculares, sendo alvo de inúmeras definições que, por um lado, dão conta da sua importância e, por outro, da sua complexidade.

Maria do Céu Roldão (2011b: 160) definiu o currículo como um “corpo de aprendizagens socialmente relevantes que à escola cabe garantir, assentes em saberes e suscetíveis de tornar os aprendentes competentes”, deixando antever uma influência social poderosa. Com efeito, não podemos ignorar que é “através do currículo, como instrumento de escolarização, que a sociedade define que tipo de homem pretende formar e que saberes e valores devem ser apropriados pelas gerações mais novas” (Morgado, 2018: 77). O currículo consubstancia, portanto, um instrumento inacabado, participado, dialogado e de edificação do Futuro.

Na mesma linha, José Augusto Pacheco (2017) caracterizou-o como simultaneamente uma *construção social* e uma *prática administrativa* que se intersejam, de modo significativo, com a gestão educacional. Nesta ótica, Bartolomeu Varela (2013), estudioso cabo-verdiano, citando o investigador referido¹⁰⁷, resumiu que “o currículo, enquanto projecto educativo e projecto didáctico, contém três ideias-chave: (i) “um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades”; (ii) “um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades”; (iii) “um contexto específico – o da escola ou organização formativa” (Varela, 2013: 17).

¹⁰⁷ Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Com efeito, seria ingenuidade pensarmos que o currículo é um órfão contextual, como alertou José Gimeno Sacristán (1988)

o currículo, na realidade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino”, envolvendo “ações que são de natureza política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto subsistemas autónomos e interdependentes geram forças diversas que incidem na acção pedagógica
Sacristán, 1988: 24

O currículo (re)nasce, portanto, de jogos múltiplos de forças e poderes, que se intersejam e repercutem na esfera pedagógica.

Parece distante a conceção de escola como empresa (Ralph Tyler) e a *visão tecnocrática* do currículo, que Hilda Taba, John Bobbitt e Ralph Tyler consideravam “uma questão técnica, neutral e não ideológica” (Varela, 2013: 24) e que, posteriormente, em reação a esse entendimento, originaria uma *visão curricular progressista*, defendida por John Dewey, a qual se afastaria da conceção de currículo como plano de estudos, em prol de uma perspectiva que o consideraria um conjunto de *experiências* vivenciadas pelo aluno, pelo que os seus interesses e singularidades passariam a ter importância. A *visão empresarial* (Tyler) daria lugar a uma *visão psicologizante* (Dewey) (Varela, 2011: 30).

Longe fica também a visão tradicional, que pensava o currículo como uma lista de conteúdos e objetivos pré-selecionados, numa perspectiva prescritiva e descritiva do currículo (Jung & Pinar, 2016).

Atualmente, o currículo considera 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: 77

Jesus Maria Sousa (2018: 41) também encarou o currículo “como a corporificação da cultura cujo legado sócio-histórico se pretende transmitir às novas gerações”, deixando implícito que o mesmo integrava 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 emergia tinham de ser considerados e que a cultura associada ao currículo devia 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, como vimos, o currículo como um espaço de reconstrução social e pessoal, uma vez que

estava centrado na análise do sujeito e da sociedade. Um *sujeito* que José Carlos Morgado (2018) considerou como participante, na medida em que o processo de desenvolvimento era influenciado pelo contexto, mas também pela atuação do próprio sujeito (Bronfenbrenner, 1979¹⁰⁸, referido por Morgado, 2018). Nesta ótica, desenhava-se uma relação de influência recíproca, na qual o processo de desenvolvimento influenciava o sujeito, sendo, ao mesmo tempo, influenciado por ele.

José Carlos Morgado (*Ibid.*) realçou ainda o sucesso do currículo enquanto processo identitário, construído a partir das diversidades e num campo curricular em que imperam o diálogo e as decisões comunitárias

a construção do currículo só culminará num processo de identificação comunitária se as políticas curriculares se fundamentarem numa matriz que não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade e permitirem que o campo curricular seja um espaço de permanente participação e deliberação da comunidade.

Morgado, 2018: 73

Estas visões atuais contrastam com anteriores, marcadas por um paradigma fechado, sem espaço para diálogo, reconstrução ou negociação, e desprovido da sua dimensão humana que é, hoje, enfatizada

Com as ideias pós-estruturalistas e pós-modernas são introduzidas na abordagem curricular perspectivas que proclamam a impossibilidade do conhecimento definido pelo Estado ser a base da construção do currículo; pelo contrário, o conhecimento não está no ensino, na transmissão de uma estrutura cognitiva, mas sim na subjetividade e identidade do sujeito

Pacheco, 2018: 73

Reforçou-se também, segundo William Pinar (cit. Pacheco, 2018), a ideia de currículo como *conversação complexa e deliberativa*, que intersesta as dimensões da *subjetividade, cosmopolitismo e internacionalização*

Ainda na afirmação do currículo como conversação complexa (e também deliberativa) Pinar¹⁰⁹ reconhece que a abrangência de uma tal conversação envolve relações entre subjetividade, cosmopolitismo e internacionalização, na argumentação que subjetividade é uma asserção desconstruída do sujeito, cosmopolitismo é uma reconstrução subjetiva numa dinâmica de mundialidade e internacionalização é um processo de diálogo intercultural.

Ibid.: 78

Sublinhava-se, assim, a importância da mudança paradigmática, que passava do *paradigma técnico* para o *paradigma da compreensão humana*, assim como da *abordagem pós-reconceptualista*,

¹⁰⁸ Referência indicada pelo autor: Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

¹⁰⁹ William Pinar (2015). Foreword. In James Henderson *et al*, *Reconceptualizing Curriculum Development- Inspiring and informing action*, pp. 11-16. New York: Routledge.

centrada na subjetividade, identidade e cosmopolitismo do sujeito (Ibid.: 76). De facto, não podemos ignorar que a dimensão singular de cada sujeito

Currículo, concebido como um verbo — *currere* — privilegia o conceito *de individuo* nos Estudos Curriculares. É um conceito, em si próprio, complexo. Cada um de nós é diferente, o que significa que cada um de nós tem uma imagem diferente, herdada geneticamente, assim como uma diferente educação, família e educadores, outros significativos e mais genericamente, em termos de raça, classe e género, por si próprios conceitos individualizados, infletidos por lugares, tempos e circunstâncias. Informado pela cultura e por outras forças homogeneizantes, cada um de nós é, ou pode ser, singular. Pinar, 2015, cit. Pacheco, 2018: 72

O pensamento sobre as noções de currículo e do seu desenvolvimento reflete entendimentos diversos (e até conflitantes), marcados por uma evolução apreciável, nomeadamente no seio da política educativa e curricular. Antonio Bolívar (2007) considerou, a este respeito, que existiram três ciclos de reformas importantes, com impacto nas concepções curriculares:

- um ciclo fracassado de reformas situado nos anos 80 do século XX, que partiu da assunção de que a prescrição legislativa, orientada por um modelo burocrático e centralizado no Estado, era suficiente para gerar mudanças nas escolas. O currículo padronizado daqui resultante consignou um ensino entendido como um conjunto sistematizado de procedimentos, capaz de reproduzir resultados homogêneos. Ana Benavente (2001) criticou, a este propósito, o papel do Estado que deveria promover a autonomia das escolas, sob pena de perpetuar desigualdades e assimetrias;
- nos anos 90 da mesma época, emergiu, em resposta ao primeiro ciclo, um outro focado na escola, que descentrou as políticas educativas e curriculares da tendência centralizadora observada na década anterior. Esta reforma ancorou-se à valorização do papel do professor e da escola, que então, se afirmava. Em consequência, a escola ganhou autonomia para gerir o currículo, que se esperava resultante de uma dinâmica colaborativa entre docentes. As mudanças desejadas falharam significativamente, pois a colaboração pouca expressão teve e as práticas docentes não se alteraram. O currículo escolar, os processos de ensino-aprendizagem e a melhoria dos resultados dos alunos foram descurados (Morgado, 2018);
- ainda nos anos 90, em meados dos mesmos, em resposta aos ciclos anteriores, deslocou-se a tónica para as aprendizagens dos alunos, procurando, naturalmente, melhorá-las. Assistimos, então, a reformas *centradas nas salas de aulas* que “se baseiam em estratégias que visam melhorar as aprendizagens dos alunos e que procuram articulá-las com a mudança da escola e o desempenho profissional dos professores. No fundo, trata-se de mobilizar as capacidades e competências da própria instituição para a mudança” (Bolívar.: 74).

Não obstante os conhecimentos conseguidos a partir deste último ciclo sobre a organização escolar, os professores e o ensino-aprendizagem, a verdade, em termos nacionais, é que “as tendências das políticas educativas e curriculares continuam mais em sintonia com papel do Estado do que com o papel das escolas e dos atores locais” (*Ibid.:* 74-75). O discurso político-educativo revela-se, conseqüentemente, paradoxal. Efetivamente, suporta, em simultâneo, a afirmação do Estado, que continua a menosprezar os conhecimentos locais (*Ibid.*), e a reconfiguração dos “modos de governação da educação e a procura da legitimação do poder político através de um discurso

democratizador, do alargamento da participação, da descentralização e do reforço da autonomia das escolas”, na qual os parceiros das escolas estão implicados. Porém Maria de Fátima Sanches (2016) advertiu que não é suficiente envolver múltiplos parceiros sociais na tomada de decisões complexas, sendo necessário recorrer ao conhecimento científico para as validar, o que nos permite inferir que “Uma governabilidade pública eficaz terá de assentar em bases científicas” (Sanches, 2016: 8).

José Carlos Morgado (2018) também mostrou preocupação quanto à conceção de currículo que ainda vigorava na generalidade dos sistemas educativos e que definia uma posição que não acompanhou a transformação da sociedade atual,

sociedade mais aberta, mais cosmopolita, mas também mais dependente do conhecimento, da criatividade e da inovação como fontes de desenvolvimento e progresso, não podendo, por isso, continuar a pactuar com processos educativos que fazem da memorização e da uniformidade os seus principais imperativos funcionais.

Morgado, 2018: 80

Argumentou o autor que o currículo devia, hoje, “assumir-se como um projeto formativo, estruturado em torno de competências a desenvolver, fazendo dos conteúdos os meios propícios para a sua concretização” (*ibid.*), isto é, um currículo que “para além dos conhecimentos essenciais para a educação de cada jovem, englobe outras destrezas, competências e sensibilidades”, e que o estudioso resumiu, com base no Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação sobre o *Perfil do aluno – competências para o século XXI*¹¹⁰, nas sete competências seguintes: *pensamento crítico, competências de comunicação, competências linguísticas, competências colaborativas, destrezas tecnológicas, aptidões sociais e competências para a resolução de problemas.*

A propósito do currículo da formação inicial de professores, Carlos Silva e Helena Felício (2017) consideraram que a *iniciação à prática pedagógica* devia constituir uma componente fundamental

uma vez que o exercício profissional é a finalidade última de todo processo formativo, e para a qual devem estar convergidas todas as ações realizadas ao nível das áreas disciplinares, mediante a articulação vertical e horizontal dos conteúdos a serem trabalhados, onde não se espera que os formandos tornem-se especialistas numa ou noutra área, mas, que sejam capazes de articular e mobilizar os saberes das diferentes áreas disciplinares para responder aos desafios da realidade.

Silva, C. & Felício, H., 2017: 153- 154

Defenderam estes autores que a mesma se desenvolvesse numa perspetiva de *currículo integrado*, estando as diversas componentes curriculares articuladas e contextualizadas.

¹¹⁰ Disponível em http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/relatorio_PerfilAluno.pdf

A prática profissional corresponderia, pois a um “lugar de encontro entre teoria e prática, “da qual” e “para qual” converge o transcurso formativo, alimentado por uma *atitude investigativa e reflexiva* capaz de desenvolver um processo contínuo de investigação-ação-reflexão, que permita reformulações de teorias e práticas em favor do processo educativo” (*Ibid.*: 164).

3.5.1. Gestão e (des)envolvimento curricular

Falamos de currículo implica, necessariamente, conversarmos sobre a sua gestão e o seu desenvolvimento.

António Ribeiro (1990) entendeu o *desenvolvimento curricular* como processo contínuo de desenvolvimento do currículo, que considerou dinâmico e estruturado. Este processo definiria fases:

- *justificação e orientação* (fundamentação) do currículo;
- *conceção e elaboração* (planeamento);
- *implementação*;
- *avaliação*.

O investigador afirmou que “o conceito de desenvolvimento curricular no seu sentido mais amplo, correspondendo à afirmação de que o currículo está permanentemente em desenvolvimento, consistindo num processo que se vai desenrolando por aproximações sucessivas que o esclarecem e enriquecem, segundo fases que remetem umas para as outras” (Ribeiro, 1990: 7). Mais tarde, José Augusto Pacheco (1996) retomaria esta perceção, propondo, também ele, quatro etapas:

- *justificação teórica*;
- *elaboração/ planeamento*;
- *operacionalização*;
- *avaliação*.

Definiu o conceito como “processo de construção do currículo” (Pacheco, 2005: 49). Posteriormente ainda, Maria Ivone Gaspar e Maria do Céu Roldão (2007) reduziram as etapas, apresentando três fases: *conceção* (diagnóstico da situação a partir do conhecimento dos contextos); *implementação/operacionalização*, e *avaliação* do currículo, reconhecendo ainda a existência de três características consensuais associadas ao conceito: processual (processo que se constrói e

desenvolve), sequencial (etapas interligadas que dão forma ao currículo) e contínua, que acentua o dinamismo do processo.

É de notar que, no pensamento da *racionalidade técnica*, as fases eram concebidas isoladamente, como “compartimentos estanques” (Varela, 2013: 18), ao inverso da perspectiva de *racionalidade prática* que rejeita essa posição e entende o processo como partilhado através das deliberações dos docentes.

O processo podia, portanto, “ser perspectivado como *plano* a cumprir (visão técnica) e/ ou como *projeto* (visão construtivista)” (Teixeira & Santos, 2015: 83). Estas visões opostas mantinham as três fases. Porém, distinguíam-se pelo modo como era operacionalizado o processo

a visão técnica, a conceção do currículo realiza-se *a priori*, ou seja, é anterior à sua implementação e avaliação. Numa perspectiva construtivista, as fases são interdependentes, uma vez que se procura contextualizar numa realidade concreta e envolver os diferentes atores, procedendo aos ajustamentos necessários.

Ibid.

No entendimento construtivista, o desenvolvimento curricular decorre de decisões tomadas e articuladas em diferentes níveis: *macro*, *meso* e *micro* (Pacheco, 2005; Gaspar & Roldão, 2007). Ao nível *macro*, corresponderão as decisões político-administrativas da tutela (nível de decisão *central*), ao nível *meso*, a gestão no quadro das escolas (nível de decisão *institucional*) e ao nível *micro*, a realização em sala de aula (nível de decisão *grupal* ou *individual*). O currículo envolverá, portanto, vários intervenientes e desenvolver-se-á num contínuo processual.

Na mesma linha, Helena Peralta (2002) definiu aliás o desenvolvimento curricular como um “processo contínuo e dinâmico de negociação de sentidos entre teoria e prática, entre o currículo ideal, o currículo formal e o currículo real, entre a cultura experiencial de alunos e professores (...) gerido de forma não determinista” (Peralta, 2002: 17), sublinhando-se, novamente, a dimensão coletiva, dialogada e processual do mesmo.

Outro aspeto a considerar no desenvolvimento curricular prende-se com os seus modelos, que José Augusto Pacheco (1996) sistematizou de acordo com as características de cada um. Podemos, portanto, evocar o modelo:

- *centrado nos objetivos*: predominou até meados da década de 70 do século passado, com influência da corrente *behaviorista*. O currículo representava um meio e um plano estruturado para atingir objetivos comportamentais esperados. A escola era entendida como uma empresa da qual se esperava produtividade e eficiência e o professor era um executor do currículo e um técnico que transmitia conhecimentos, apelando à sua memorização. O aluno desempenhava um papel passivo de espectador do currículo;
- *centrado no processo*: influenciado pela teoria curricular prática, com foco nas aprendizagens significativas e na deliberação docente. O currículo correspondia a um processo com epicentro no professor, e coconstruído a partir de deliberações oriundas de diversos decisores

(administração central, escolas, professores, pais). Aclamava a autonomia das escolas. O professor era um agente participativo e opinativo, e os alunos revelam-se ativos nas suas aprendizagens;

- *centrado na situação*: inspirou-se na teoria crítica. O currículo consubstanciava uma construção docente coletiva a nível de escola. A escola definiria uma comunidade crítica na qual o professor seria um profissional que interpretaria e refletiria sobre o currículo. O aluno também participaria na definição do currículo, entendido como uma construção a partir do conhecimento e da ação nos contextos da escola e da aula.

Em 2001, o reconhecimento progressivo sobre a necessidade de implicar a escola e os professores na reconstrução do currículo, ajustado às suas realidades locais e fragilidades sentidas conduziu à publicação do Decreto-Lei nº 6/ 2001, de 18 de janeiro, que compaginou as reflexões em torno da reflexão curricular, procurando

que a escola se envolvesse numa prática menos disciplinar e mais integrada do currículo, que definisse aquilo que considerava ser o núcleo fundamental de conhecimentos e saberes, adequando o currículo e as suas práticas à realidade local, sem desprezar os programas em vigor.

Mendes, 2013: 32

Prescreveu-se, portanto, a *autonomia de escola*, consubstanciada sob forma de *projeto curricular de escola* e *projeto curricular de turma* (Decreto-Lei nº 6/ 2001, de 18 de janeiro, Artº2º). Visava ainda, este normativo, contribuir para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que defendia já uma autonomia nas opções a tomar, ainda que condicionada a orientações da tutela, assim como apostava na formação contínua de professores que devia “tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais (*ibid.*: Artº 18º). Era, pois, esperado que os professores trabalhassem em conjunto, no desenho, implementação e avaliação de um projeto comum (escola ou turma), apelando a práticas de trabalho colaborativo.

Rejeitada a ideia de um currículo cumprido de forma semelhante em todas as turmas, sem preocupação em considerar as especificidades contextuais e pessoais, e promovida a sua *reconceptualização*, desafiaram-se escolas e docentes, dos quais se passou a esperar novas práticas e papéis, a “encontrar respostas adequadas aos alunos e contextos concretos” (Abrantes, 2001: 37). Proclamou-se a autonomia, entendida já como fator determinante na gestão das diversidades e na preparação de cidadãos despertos para enfrentar a *Nova Ordem Mundial*, complexa e globalizada.

Esta rejeição traria, em consequência, uma mudança na conceção curricular que deixava de ser encarada como sinónimo de conteúdos e programas, passando a consubstanciar um processo flexível, participado, contextualizado e coletivo (Pacheco, 2006), no qual o professor desempenharia um papel central, sendo convidado a investigar as suas práticas e a responsabilizar-se pelo

desenvolvimento (Stenhouse¹¹¹, 2003). Com efeito, Lawrence Stenhouse sustentava que o currículo era dinâmico e devia ser construído pelos professores, uma vez que, através da investigação das suas próprias práticas, articulando saberes teóricos e práticos, estes atores poderiam produzir reflexões conducentes à melhoria do seu desempenho.

Tomaz Tadeu da Silva (1999: 155) declarou, aliás, a respeito das teorias curriculares tradicionais, que “não podemos olhar mais para o currículo com a mesma inocência que antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram”, significados esses que serão coconstruídos em função dos agentes e dos contextos.

Não obstante a legislação profusa em torno da demanda de reconstrução curricular, a verdade é que alguns constrangimentos se destacaram, permanecendo até à atualidade, como *pedra angular* do sistema educativo: a necessidade do cumprimento do currículo oficial imposto centralmente, a dificuldade em contrariar o trabalho docente isolado, e a desvirtuação da autonomia de escola, escrutinada acerca da sua eficácia e dos seus resultados (Morgado & Ferreira, 2006). Esta redefinição concetual sustentaria, contudo, o caminho para uma noção indissociável, a de *desenvolvimento curricular*, sobre a qual temos estado a refletir.

3.5.1.1. APONTAMENTOS SOBRE MODELOS DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Maria Ivone Gaspar e Maria do Céu Roldão (2007) caracterizaram oito modelos de desenvolvimento curricular que traduzem diversas conceções do currículo, quanto à sua definição, implementação e avaliação. Expomos aqui uma apresentação sumária, com base na exposição de Mahomed Ibraimo e Ilídia Cabral (2015):

- *modelo administrativo*: correspondia a um modelo curricular centralizado, na medida em que a administração central regulava todo o processo;
- *modelo normativo*: apresentava semelhanças com o modelo anterior, no controlo e na regulação, contudo, poderia descentralizar a sua aplicação;
- *modelo crítico-analítico*: assentava em atitudes de reflexão e de análise da realidade, pelo que transparecia uma vontade de adaptação do currículo aos seus atores, através de um processo de re(construção) curricular;
- *modelo interacional*: considerava a participação de professores e alunos na operacionalização do currículo, à semelhança do modelo crítico-analítico. Porém diferia dele porque previa a constituição de equipas que seriam responsáveis pela condução do processo construtivista do currículo. Este processo poderia assumir o formato de projeto;
- *modelo comportamental*: centrava-se nos objetivos e nos resultados (produto) dos alunos, revelando uma sequencialidade hierarquizada, cada vez mais complexa;

¹¹¹ Um dos nomes sonantes das teorias curriculares práticas.

- *modelo computacional*: diversificava meios e materiais pedagógicos para a aprendizagem, articulando tecnologia e a pedagogia, e revelava preocupação com a avaliação;
- *modelo de ação*: partia do pressuposto de que a mudança do currículo era uma mudança social que envolvia pais, estudantes e professores, assumindo-se como um modelo sistémico em que eram identificados problemas locais e procuradas soluções para os resolver ou minimizar;
- *modelo demonstrativo*: obedecia a fases experimentais ou no âmbito de projetos curriculares ou de ensaio de currículos alternativos. Tinha, portanto, uma dimensão localizada, vinculada a contextos específicos.

Os modelos apresentados incorporavam ainda diferentes paradigmas (Gaspar & Roldão, 2007):

- *paradigma prescritivo* (modelos *administrativo* e *normativo*);
- *paradigma reconstrucionista* (modelos *crítico-analítico* e *interacional*);
- *paradigma tecnológico* (modelos *comportamental* e *computacional*);
- *paradigma praxiológico* (modelos centrado na *ação-investigação* e *demonstrativo*).

Concluindo: a escola responde atualmente a um desafio titânico, na medida em que é esperado que proporcione a todos os seus alunos um ensino de qualidade, capaz de promover o seu desenvolvimento pessoal, assim como os qualifique para uma inserção profissional e uma integração social bem sucedidas. Assim, os sistemas educativos enfrentam missões cruciais, nomeadamente a “melhoria da qualidade da formação dos docentes, do ensino e da aprendizagem, por forma a promover o conhecimento e as competências necessárias para o sec. XXI” (OECD, 2018b: 16).

É ainda esperando que a escola fomente o desejo de aprender ao longo da vida

El sistema educativo debe responder a las necesidades de todo el alumnado y posibilitar esa integración efectiva en la sociedad a través del desarrollo de competencias adecuadas junto al deseo de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Palomares, 2009).

Palomares & López, 2013: 26

A atitude reflexiva e investigativa do professor concorre para estas finalidades e suporta-se em contactos com a investigação nos domínios das ciências da especialidade, assim como nas Ciências da Educação, pois

Só este contacto o poderá ajudar a perceber a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento nestes domínios, permitindo-lhe desenvolver, ele próprio, uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao permanente aprofundamento do seu próprio conhecimento

Alarcão et al, 1997: 9

A articulação sistemática e equilibrada entre teoria e prática ao longo de toda a formação de professores parece-nos também contribuir para uma preparação mais sustentada, o que implica uma

parceria próxima entre as instituições formadoras e as escolas. A escola é, por isso, simultaneamente contexto de trabalho e de formação, onde se constroem e desenvolvem experiências formadoras que contribuem para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (Barbier *et al.*, 1996).

A *prática de ensino supervisionada* tem vindo a ser valorizada, ocupando, a partir de 2014, a percentagem mínima de cerca de 43% do total de créditos do ciclo de mestrado (Faria, E.; Rodrigues, I.; Gregório, M.C.; & Ferreira, S., 2016). Contudo, o seu peso, nos planos de estudos continua variável. Em 2015, Sílvia de Almeida e Teresa Lopo (2015) verificaram que o número de horas de estágio atribuído pelas instituições oscilava entre um mínimo de 42 horas a um máximo de 750 horas. Reconheceram também que, nalguns casos, apenas se iniciava o contacto com a prática profissional no 3º semestre do curso de mestrado (2º ano); prática que nos parece muito tardia, uma vez que se verifica uma relação entre sistemas de ensino mais performativos e reforço das competências pedagógicas e práticas em contexto real de trabalho logo na parte inicial do curso. Com efeito, nos países com melhores sistemas de ensino, o estágio inicia-se numa fase inicial do programa de formação e beneficia de uma carga horária forte (*ibid.*). As autoras perceberam ainda que, em oito países, de entre os quais Portugal, são as instituições formadoras que determinam a duração mínima do estágio, definindo o número de horas de prática em contexto real nos seus programas de formação inicial.

Um estudo de Johan Bokdam, Inge van den Ende e Simon Broek (2014) mostrou que as conceções nacionais do que se entende por bom professor influenciam fortemente os programas de formação inicial, recentrando o discurso em torno do docente que, no nosso entender, representa um pilar do ato educativo, o qual ao participar na reconstrução curricular (Goodson, 2007) pode valorizar as diversidades dos públicos escolares que caracterizam as nossas salas de aula atuais. É por isso que o conhecimento sobre os seus olhares, opções, numa abordagem de *deliberação curricular* (Schwab, 2013)¹¹² e práticas curriculares e pedagógicas nos parece essencial para estimular um ensino de qualidade e mitigar, no futuro, dificuldades na gestão curricular, advindas da heterogeneidade. Ora, gerir o currículo representará “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão, 1999: 25), pelo que a tomada de decisões acertadas, que terão em consideração fatores diversos (nomeadamente, pessoais, culturais, sociais), se torna essencial.

¹¹² Em Portugal, usa-se preferencialmente a designação “gestão curricular”, com significado próximo. Logo em 1970, Joseph Schwab entendeu que a resolução de problemas deveria basear-se numa racionalidade prática, que orientasse diretamente a ação local. Schwab representa um dos nomes de referência, no âmbito das teorias curriculares práticas.

A formação deve, portanto, promover a preparação de bons professores, de um bom ensino e de práticas pedagógicas diversificadas, criativas e equitativas (Connell, 2009).

Sílvia Almeida e Teresa Lopo (2015: 16), aludindo a estudos comparados e a relatórios internacionais, apresentaram *fatores diferenciadores* da formação inicial a nível de:

- *organização (sequência e coerência do percurso formativo entre ciclos de estudo; centralidade do trabalho cooperativo entre as instituições formadoras e as escolas; importância da experiência em contexto de trabalho);*
- *matrizes curriculares construídas para incluir, além de um tronco de saberes científicos gerais e disciplinares, outros saberes técnicos (e.g., didáticas para a integração de crianças com necessidades educativas especiais e imigrantes; tecnologias da informação e comunicação orientadas para o knowledge management);*
- *organizacionais (gestão e administração);*
- *metodológicos (métodos de investigação em educação).*

As políticas docentes são entendidas como elementos capazes de influenciar as aprendizagens dos alunos (OECD, 2018b), pelo que o seu investimento é importante, devendo ser particularmente refletido.

As mudanças, decorrentes de *fatores culturais, ambientais, políticos, técnicos e económicos* e particularmente potenciadas por *práticas colaborativas* e uma *liderança eficaz* (Mendes, 2013), têm acontecido, mas precisam de ser consolidadas, pois “In the field of education, incremental change is often more sustainable than radical change” (Florian, 2000).

Os planos de estudos dos cursos de docentes de 2º CEB expõem, em Portugal, uma lógica sequencial, em que a (alguma) flexibilização curricular se torna particularmente visível na designação de unidades curriculares, de distribuição de ECTS ou ainda em propostas de unidades curriculares opcionais diversas.

Os discursos políticos imbuídos de ideias descentralizadoras e de valorização dos agentes educativos podem deixar a ideia errónea de que foram criadas plenas condições “para dotar as escolas e os professores de efetivas possibilidades de decisão, de efetivas possibilidades de decisão, o que na prática, não se verifica” (Morgado, 2018: 75). Observa-se, portanto, uma disparidade entre o que se diz e o que é permitido decidir e fazer. Reforça, o mesmo autor, a ideia, acrescentando que

continuamos imersos num contexto educativo anunciado como espaço de descentralização política e de decisão curricular, mas que, por contingências várias, se configura como um terreno em que a prescrição e a execução continuam a prevalecer sobre as decisões dos atores, adiando, assim, a construção da tão propalada autonomia das escolas

Morgado, 2018: 78

A centralidade nas escolas e no professor tem tido um papel de relevo nos discursos contemporâneos, nacionais e externos, nomeadamente no da OCDE, analisado pela estudiosa brasileira Olgaíses Maués

A preocupação com o papel das escolas, com o conteúdo por elas transmitido, ganha centralidade na medida em que há um interesse de que a educação possa responder às exigências do mercado mundial. Nesse contexto a figura do professor é destacada e a formação desse profissional passa a ser motivo de preocupação de organismos internacionais que veem nesse sujeito um elemento-chave na cadeia da produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da dita sociedade.

Maués, 2011: 84

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. Benavente, 2001: 109), numa dimensão deliberativa porque

Ensinar é, pois, necessariamente tomar decisões, correr riscos, assumir responsabilidades, dimensões de resto essenciais ao trabalho pedagógico e formativo, uma vez que só dando testemunho da sua capacidade deliberativa e da sua aptidão para a decisão poderá o professor contribuir para a aprendizagem da prática da decisão, isto é, para a autonomia dos educandos.

Lima, 2006: 54-55

Não obstante este reconhecimento, a dimensão deliberativa submete-se a forças e influências de vários quadrantes (D’Hainaut, 1980; Tadeu da Silva, 1999) que a oprimem.

Neste entendimento, no qual parecem 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: 406

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

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 n.º 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: 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” (Neiva & Ferreira & Seabra, 2017: 291). Porém, como advertiu Filipa Seabra (2017: 763), “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”, pelo que a personalização curricular é essencial e incompatível com um currículo rígido e “pronto a vestir” (Formosinho, 1987).

A construção de um currículo inclusivo continua a ser, como afirmou Michael Apple (1999, cit. Pacheco, 2000: 16) “um campo de luta e compromisso” e resultará da reflexão e gestão por partes dos docentes que, corporizam, como afirmámos, a essência da mudança e da inovação, pelo que os seus papéis na gestão curricular das diversidades, nomeadamente dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades será objeto de reflexão no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV¹¹³

PROFESSOR INCLUSIVO E GESTÃO DE DIVERSIDADES

Teachers are the most significant resource in today's schools.
OECD, 2018a

Introdução

A releitura curricular de que falámos no capítulo anterior pressupõe um agente educativo essencial: o docente. Dele, são, hoje, esperadas múltiplas funções, com particular relevo para a gestão, com qualidade, das diversidades da sala de aula. Afigura-se-nos importante conhecer, nesta última etapa de enquadramento teórico do estudo, as concepções de que tem sido alvo, bem como os papéis que são esperados que desempenhe na organização escolar do século XXI.

4.1. De que professor precisamos hoje?

Na primeira metade do século XIX, em 1835, era exigido ao professor um comportamento imaculado, confirmado mediante um “Atestado de bons costumes”, passado pela Câmara Municipal, e uma formação moral sólida, porque a Educação, através do docente (e já não da religião/ pároco) detinha uma dimensão civilizadora, que transmitia à população conhecimentos sobre instituições políticas e a organização do Estado Constitucional. O professor juntamente com o padre e o regedor formavam um triângulo de grande influência religiosa, cultural e política sobre as populações (Rodrigues, 1998).

Os docentes assumiam, portanto, um papel de cumpridor, sendo penalizados, caso se desviassem das prescrições legais

Os Professores que abusarem do seu ministério ensinando doutrinas subversivas da ordem estabelecida, immoraes ou irreligiosas, serão perseguidos e punidos judicialmente.

Decreto do Ministro e Secretário de d'Estado dos Negócios do Reino- Regulamento Geral da Instrução Primária, 1835: Título I, Artº 4º

Uns anos mais tarde, em 1844, o Decreto de 28 de setembro esboçou o perfil do candidato, que assentava em conhecimentos básicos (académicos e políticos), assim como no estado de saúde (física e mental) e em boas qualidades morais

¹¹³ Dados deste capítulo definiram um artigo publicado na *Revista de Estudos Curriculares*, 11(1) (Universidade do Minho, Portugal, 2020).

Saber lê e escrever correctamente, e a prática das quatro especies de contas, possuir as primeiras noções de grammatica portugueza, e conhecimentos suficientes da Religião do Estado, não padecer de molestia contagiosa, ou outra que inhabilite para o magistério, e ser reconhecidamente bem morigerado.

Decreto de 28 de setembro de 1844, Título I, Capítulo III, Artº 12º

Na segunda metade do século XIX, o discurso inaugural da *Escola Normal Primária de Marvila* (1862) apelou a uma formação de professores mais exigente: “os homens que o desenvolvimento intelectual e moral dos povos reclama, não se encontram, formam-se” (Pintassilgo & Mogarro, 2015: 207). Segundo estes investigadores (*Ibid.*), o orador tinha a preocupação de definir o perfil desejável dos futuros docentes, almejando-se “encontrar homens que abracem o magistério como verdadeiro sacerdócio e não como simples indústria (...) em conformidade com “a missão do mestre primário” que é “formar simultaneamente o cristão e o cidadão”. Tratava-se agora de vocação e de devoção. Notava-se ainda, por esta altura, uma aliança marcada entre a religião e a política, que valeria em 1872, uma dura crítica proferida por Francisco Adolfo Coelho na conferência “A Questão do Ensino”¹¹⁴, no Casino Lisbonense, em que este pedagogo denunciou a devoção à Igreja e demonstrou a morosidade da institucionalização do laicismo; situações que responsabilizou pelo desgaste do ensino.

Em finais do século XIX, importava a obtenção do diploma por parte do professor, mais do que as suas aptidões ou capacidades. Contudo, com a “Reforma Jaime Moniz”¹¹⁵, o professor passou a ser entendido “como educador e não apenas um instrumento de ensino” (Rodrigues, 1998: 68). Em consequência, definiram-se provas científicas e pedagógicas a que os professores passaram a estar sujeitos¹¹⁶, constituindo a introdução da dimensão pedagógica uma autêntica inovação. Jaime Moniz valorizou o princípio *ensinar a ensinar*, ideia que, a partir do séc. XX, dominou nos principais países europeus (*Ibid.*). Uma preparação científica profunda foi considerada insuficiente para a formação completa dos professores: “Para além do conhecimento das matérias, é necessária a preparação pedagógica, tanto teórica como prática, que permitia eficácia e aproveitamento educativo” (Rodrigues, 1998: 68). A mesma tinha, por isso, de se complexificar para fazer face às transformações e exigências sociais em curso.

No decurso da primeira república, o professor devia ter, como vimo no capítulo anterior, uma formação científica forte, desdobrada em *ciências da educação* e *ciências de «aplicação»* ou *«instrutivas»*, ambas com disciplinas diversas, mantendo-se a composição partilhada entre teoria e

¹¹⁴ Disponível em http://purl.pt/24587/4/490914_PDF/490914_PDF_24-C-R0150/490914_0000_1-76_t24-C-R0150.pdf

¹¹⁵ 1894-95. Incidiu em torno do ensino secundário, situando-se fora do âmbito deste estudo. Contudo, a sua importância, nomeadamente no quadro da valorização da dimensão pedagógica levou-nos a evocá-la.

¹¹⁶ Regulamento de 14 de agosto de 1895, referido por Arlindo Rodrigues (1998: 68).

prática. A missão do docente é social (Decreto 9: 223, de 29 de março de 1911, *Preâmbulo*, III). Permanecia visível, neste diploma, a presença do Estado, assim como a exigência de qualidades e condutas morais irrepreensíveis para exercer a docência. Aliás, sob influência estrangeira, nomeadamente francesa (Jules Ferry¹¹⁷), demonstrava-se a importância da disciplina de *Moral e Instrução Cívica*, apelidando-se os professores de “árbitros dos destinos morais da pátria” (Rodrigues, 1998: 71).

Joaquim Pintassilgo e Maria João Mogarro (2015), enumeraram as qualidades consideradas necessárias, nesta altura, ao “bom professor”, com base nas sistematizações de António Leitão e de Adolfo Lima, a saber: qualidades físicas (robustez), qualidades intelectuais (conhecimentos e inteligência), qualidades morais (dedicação e carácter), qualidades profissionais (conhecimentos metodológicos e didáticos) e *paixão pedagógica*

1º Qualidades físicas, ou seja, a robustez suficiente para suportar os trabalhos da sua extenuante missão [...];

2º Qualidades intelectuais, isto é, conhecimentos acerca dos diferentes Ramos de ensino e inteligência que lhe permita utilizá-los no momento próprio, com clareza e segurança;

3º Qualidades morais, isto é, dedicação pelas crianças, de maneira que estas, no trato que o professor lhes dá, não notem a diferença entre a família e a escola, e carácter, que o imponha à consideração de todos como exemplo vivo de honestidade e de civismo;

4º Qualidades profissionais, quer dizer, tato pedagógico, que o leva a conhecer sem esforço as necessidades do ensino, o grau de energia intelectual e moral dos seus alunos e os processos a empregar com o modo de ser psíquico de cada um deles¹¹⁸

De todas as profissões é, sem dúvida, a do educador a mais exigente de boas qualidades: é a mais perigosa, pelas suas funestas consequências, quando não é exercida como um sacerdócio e por uma autêntica vocação. Nenhuma outra profissão tem a tremenda responsabilidade de quem a exerce dever ser um «modelo», «um exemplo social». Daqui as qualidades indispensáveis à «vocação docente» serem múltiplas e raramente se encontram reunidas numa entidade, numa personalidade [...].

Mas, sobretudo, só é digno do nome de «educador» aquele que está possuído da «paixão pedagógica»¹¹⁹.

Pintassilgo & Mogarro, 2015: 217

Emerge, então, a tomada de consciência acerca dos impactos do ensino nos alunos, compreendendo-se já uma relação inequívoca entre as qualidades e o desempenho do professor, e a formação dos discentes, vistos por Adolfo Lima¹²⁰ como a execução de uma “obra de arte”. Consolidava-se, por outro lado, a noção de que nem todos servem os propósitos da Educação, o que procurou traduzir uma seleção de candidatos mais criteriosa e eliminatória.

¹¹⁷ Primeiro-ministro francês (Presidente do Conselho de Ministros- título da época) e advogado, entre 1880/ 81 e 1883/ 85.

¹¹⁸ António Leitão (1906), *Elementos de pedagogia* em harmonia com os programas das escolas normais, pp. 31-32. Coimbra: Imprensa da Universidade.

¹¹⁹ Adolfo Lima (1936). *Pedagogia sociológica. Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral do ensino. Lições professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa*. II, p. 150. Porto: Edição da Livraria Escolar Progredior.

¹²⁰ Adolfo Lima (*Ibid.*: 152).

Neste período histórico, percebemos professores, com pensamentos modernos, na medida em que inspirados em autores estrangeiros, “(...) (re)interpretaram as suas fontes, incluíram os pedagogos e a realidade portuguesa e escreveram as suas obras pensando no apoio às cadeiras que lecionavam e aos seus próprios alunos (...)” (Mogarro & Namora, 2012: 971), revelando traços com caráter reflexivo e uma ação pensada nos alunos.

Com o *Golpe de Estado de 1926* e sob o *Estado Novo*, a intervenção do professor ficou controlada, tornando-o um cumpridor e executor curricular, leal ao regime, sem margem de pensamento dissonante dos valores ideológicos do partido. Assistimos, desta forma, a um recuo em termos de entendimento de funções docentes.



Figura 5- Professoras em formação na Escola do Magistério Primário de Lisboa¹²¹

O fim da *Ditadura* 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 35^a 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

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: 280

¹²¹ <http://restosdecolecção.blogspot.com/2013/07/escola-do-magisterio-primario.html>

Este mesmo autor (2000: 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. 284

Os anos 90 do século passado ficaram marcados pela visão inovadora, sustentada por Donald Schön, do *professor reflexivo*, traduzida, segundo Isabel Alarcão e outros (1997), na preparação docente pela componente prática da profissão, essencial à mobilização de conhecimentos e a uma compreensão situada

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o terreno da prática profissional e facultar experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos e proporcionam o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção

Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, Tavares, 1997: 9

A emergência do *professor reflexivo* pode ser descodificada como reacção ao entendimento do professor como técnico passivo e cumpridor de deliberações tomadas por outros

De um ponto de vista, o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o *slogan* da reflexão, pode ser interpretado como uma reacção contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos.

Zeichner, 2008: 539

Apesar deste apelo à reflexão, em contexto nacional, o Decreto-Lei nº139-A/ 90, de 28 de abril manteve, na enumeração dos *Deveres profissionais* (Artº 10º), que aqui seleccionámos e resumimos, uma proposta que não o evidenciava plenamente:

- a formação integral do aluno;
- a colaboração com os intervenientes;

- a participação e o cumprimento das atividades letivas;
- a gestão do processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos programas estabelecidos;
- o enriquecimento, a partilha e o uso de recursos educativos;
- a participação e conclusão de ações de formação;
- a cooperação na identificação de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais.

Kenneth Zeichner (1993; 2008) somou uma característica à *reflexão*, ausente em John Dewey e Donald Schön. Tratava-se da *reflexão crítica*, que valorizava a escola como organização de referência de práticas curriculares e pedagógicas, a comunidade enquanto contexto e recurso valioso, e os conhecimentos e as experiências dos professores, os quais eram entendidos como produtores de conhecimento válido

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino (Cochran-Smith & Lytle, 1993).

Zeichner, 2008: 539

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: 44

Também Helena Peralta (2002: 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”.

Não obstante a “qualquer” ideologia subjacente, a verificação de uma correlação intensa entre a formação docente e as aprendizagens dos alunos é inquestionável. Nesta ótica, 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).

Também nós acreditamos 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: 44) que caracterizou o docente como “(...) um parceiro e um construtor de currículo escolar, nos planos formal e informal”; entendimento particularmente partilhado pelos XIII e XIV governos. 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.*

A publicação do Decreto-Lei nº 240/ 2001, de 30 de agosto aprovou o *Perfil geral de desempenho profissional*, com vista a nortear a ação das instituições formadoras, bem como a orientar a acreditação dos cursos de formação inicial. Este diploma definiu quatro dimensões, aqui resumidas, que permitem perceber, no início deste século, as conceções acerca do professor:

- **Dimensão profissional, social e ética** (reflexivo, investigador, atento aos contextos, respeitador das diferenças, com capacidade comunicativa e relacional, emocionalmente estável, e ético);
- **Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem** (mediador, organizador);
- **Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade** (valorização dos contextos, colaboração com os intervenientes);
- **Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida** (reflexivo acerca das suas práticas, acerca de aspetos éticos e deontológicos, aposta no trabalho em equipa).

Desenhou-se, portanto, 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.

O Decreto-Lei nº15/ 2007, de 19 janeiro renomeou a primeira dimensão, eliminando o seu traço *social*. Elencou ainda, no seu Artº 35º, as funções do pessoal docente que selecionámos e sintetizámos:

- lecionação de disciplinas, matérias e cursos; planificação;
- planificação, organização e preparação das atividades letivas;
- elaboração de recursos e materiais pedagógicos;
- cooperação na deteção e acompanhamento de dificuldades de aprendizagem;
- colaboração com encarregados de educação;
- participação em atividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica;
- participação em ações de formação contínua e especializada.

O professor manteve aqui funções esperadas. Contudo, 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

(...)

c) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente;

d) Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho;

e) Participar de forma empenhada nas várias modalidades de formação que frequente, designadamente nas promovidas pela Administração, e usar as competências adquiridas na sua prática profissional;

f) Zelar pela qualidade e pelo enriquecimento dos recursos didáctico-pedagógicos utilizados, numa perspectiva de abertura à inovação;

g) Desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à auto-avaliação e participar nas actividades de avaliação da escola;

h) Conhecer, respeitar e cumprir as disposições normativas sobre educação, cooperando com a administração educativa na prossecução dos objectivos decorrentes da política educativa, no interesse dos alunos e da sociedade.

Decreto-Lei nº15/ 2007, de 19 janeiro, Artº 10º

Preconizou-se, portanto, a reflexão, a colaboração entre docentes e a definição de um novo contexto organizacional que Conceição Ramos, Ercília Faria, Filomena Ramos e Isabel Rodrigues defenderam num relatório do C.N.E, em 2016

Os professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário lecionam as disciplinas ou áreas disciplinares para que possuem habilitações, bem como as áreas curriculares não disciplinares. A sua ação implica um trabalho de planificação em articulação com os restantes professores da turma e do grupo disciplinar. Para além de continuarem a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, cabe-lhes ainda, em colaboração e articulação com todos os professores da turma e os profissionais de orientação vocacional, ajudar o aluno a definir o seu percurso escolar. No domínio de cada perfil desenvolveu-se uma cultura de desempenho profissional própria e com uma responsabilidade individual e coletiva circunscrita às crianças ou jovens do nível de educação e ensino que frequentavam aquela escola. (...) os docentes

difícilmente podem continuar a manter um tipo de atitude e comportamento assente apenas na cultura de referência do seu grupo de docência, do seu nível de ensino, da sua escola.

O novo contexto organizacional - um projeto educativo de agrupamento, orientado para conceber e acompanhar o desenvolvimento do aluno no seu percurso total de aprendizagem - e a articulação vertical do currículo exigem a construção de uma cultura profissional abrangente, integrando as várias dimensões.

Ramos, Faria, Ramos, Rodrigues, 2016: 8

A dimensão pessoal tem vindo a adquirir relevo na construção da identidade profissional.

Segundo Rosa Barros (2017), a mesma não representa um elemento isolado

entende-se que os papéis que o professor representa no seu cotidiano não se descolam, mas se entrelaçam como fios num tecido, onde a prática e a reflexão sobre ela, representam o desenho formado a partir dessa trama.

Não se trata de uma reflexão sobre a prática dos outros; mas de uma reflexão sobre a prática, na prática. A autoria do professor alimenta a revelação de sua identidade profissional. Uma identidade de dimensões pessoais e sociais.

Barros, 2017: 4

A reflexão tem sido amplamente preconizada (Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro; Schön, 1990; Nóvoa, 1992; Garcia, 1999; Formosinho, 2001; Cachapuz, 2009; Caena, 2015; *Eurydice Report*, 2018), assim como as dimensões da colaboração, da investigação (Pacheco, 1996; Day, 2001), entendidas numa abordagem de *double loop* (Day, 2003)¹²², e dos conhecimentos, que se afiguram essenciais na preparação de um professor inclusivo, recurso indispensável nas salas de aula contemporâneas

A Estratégia de Educação e Formação para 2020 salienta a importância de uma prática reflexiva, da aprendizagem contínua, da colaboração, da investigação e procura pela inovação e da aposta no desenvolvimento das escolas enquanto requisitos mínimos do professor, além dos conhecimentos especializados e aptidões pedagógicas (ensino de competências transversais, utilização das TIC e ensino em turmas heterogéneas)

Caena, 2015: 19

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.*: 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

¹²² Em oposição ao “single loop” que mantém os professores reféns de rotinas e posições acríticas, inibidoras da mudança e melhoria. Este movimento preconizava o questionamento, a (re)avaliação, o trabalho colaborativo, em rede com outras escolas, instituições de Ensino Superior, ou recursos externos à escola e o *feedback* para a mudança e aperfeiçoamento.

- *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: 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 complementares¹²³: *reflexivo*, *especialista informado*, *especialista competente*, *líder da aula*, *agente social* e *formando ao longo da vida*

- o professor enquanto *agente reflexivo* – desenvolve um pensamento e um discurso profissional sobre as questões de contexto e as experiências;
- o professor enquanto *especialista informado* – quer sobre as suas matérias, quer transversalmente, ao nível individual e institucional;
- o professor enquanto *especialista competente* – com conhecimentos e uma actuação consciente, informada e profissionalmente eficaz
- o professor enquanto *líder da sala de aula* – com competências adequadas para gerir a diversidade e garantir a inclusão;
- o professor enquanto *agente social* – orientado para o diálogo e para a cooperação nos diversos contextos sociais e comunidades profissionais; e
- o professor enquanto *aprendente ao longo da vida* – com a responsabilidade de formar e desenvolver conhecimentos através de acções específicas em contextos específicos

Idem: 26

Esta definição desenhou um perfil docente e um *quadro de competências* possível, que possibilitava a “compreensão, consciência e diálogo partilhados entre todos os intervenientes, o que poderá contribuir para a criação de um discurso comum e de um poderoso instrumento de reforço do profissionalismo – identidade dos professores, compromisso, aprendizagem, (auto-) avaliação e reflexão” (*Ibid.*). O *quadro de competências* revelou-se particularmente útil na elaboração de cursos de formação inicial, uma vez que descreveu resultados pretendidos e incorporou referências às oito principais competências europeias: “conhecimentos das matérias e pedagógicos, aptidões de

¹²³ A autora aludiu a Léopold Paquay e Marie-Cécile Wagner (2001), bem como a Michael Schratz *et al.* (2007), indicando as seguintes referências bibliográficas:

PAQUAY, L. & WAGNER, M.-C. (2001) *Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation*, in: L. PAQUAY, M. ALTET, É. CHARLIER & P. PERRENOUD (Eds) *Former des Enseignants Professionnels. Quelles Stratégies? Quelles Compétences?* (Bruxelles, De Boeck).
 SCHRATZ, M., SCHRITTESSER, I., FORTHUBER, P., PAHR, G., PASEKA, A. & SEEL, A. (2007) *Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung*, in: C. KRALER & M. SCHRATZ (Eds) *Wissen Erwerben, Kompetenz Entwickeln* (Münster, Waxmann Verlag), pp.123-137.

avaliação, capacidade de trabalho em equipa, aptidões sociais e interpessoais, consciência da questão da diversidade, aptidões de investigação e aptidões organizacionais e de liderança” (*Idem*: 33).

António Nóvoa (2009: 1) também apontou premissas subjacentes à formação de professores, e conducentes a um perfil possível para o professor da atualidade:

- uma *formação de professores com uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar,*
- *uma formação que passe para «dentro» da profissão, isto é, baseada na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;*
- *uma formação de professores que dedique uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico;*
- *uma formação de professores que valorize o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola;*
- *uma formação de professores que esteja marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.*

Segundo este autor, o *conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social* representavam, portanto, disposições que *não são naturais, mas sim construídas* na “definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*” (*Idem*: 3).

Em 2005, a Comissão Europeia também já tinha lançado o documento *Princípios Europeus Comuns para as Competências e para as Qualificações dos Professores*¹²⁴, mais tarde aprofundado, em 2007, pelo comunicado sobre *Improving the Quality of Teacher Education*¹²⁵, onde se evidenciaram quatro princípios: a profissão docente é “uma profissão qualificada, situada no contexto da aprendizagem ao longo da vida, para a qual a mobilidade e as parcerias são aspetos essenciais; e três conjuntos de competências chave: trabalhar com outros, com conhecimento, tecnologia e informação, com e na sociedade (Comissão Europeia, 2005, 2007b)” (Portugal et al., 2014: 30).

A formação preconizada atualmente continua a assentar num paradigma norteado pela reflexão, investigação e crítica, numa ótica de partilha (Zeichner, 1993), sobre “o ensino e sobre os contextos nos quais este se processa” (*Idem*, 1983: 8). As competências técnicas, enquanto meio para que o professor se torne ativo na sua formação e na gestão dos desafios que terá de enfrentar na sua vida profissional, mantêm também relevância. Uma preocupação que, por isso, não pode deixar

¹²⁴ <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>

¹²⁵ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11101>

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 proposta preconiza 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 mero espectador, no fundo, uma *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1976). Nesta ótica, a *ação dialógica* poderá mitigar os *efeitos da manipulação*, através da qual as elites submetem as minorias aos seus interesses, objetivos e poderes (Freire, 2005). O professor inclusivo poderá procurar, no nosso entender, uma conceção partilhada, porque “A capacidade de diagnosticar problemas, de reflectir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (*teorias práticas*) que oriente a tomada de decisões, parecem competências fundamentais aos professores actuais confrontados com uma escola plural, dinâmica e multicultural” (Alonso & Silva, 2005: 6). Verificou-se que as múltiplas perceções e atitudes dos professores originaram abordagens singulares e práticas pedagógicas variadas, decorrentes da sua ancoragem a contextos específicos (Clark and Yinger, 1987, cit. Aksoy, 2015), pelo que a oportunidade de observar e pensar sobre as mesmas podem conduzir ao desenvolvimento da profissão e à inovação (Woods, 1995), dando, no fundo, voz e ação aos professores, que devem ser, pensar e agir como profissionais. Na mesma ótica se pronunciaram recentemente Carlos Silva e Helena Felício (2017) a respeito do perfil profissional docente para a atualidade

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: 152

Um estudo de Gislaine Nozi e Célia Vitaliano (2014) identificou características associadas ao professor e que pareciam favorecer a inclusão de alunos com NEE. São elas seis:

- *ser um professor que reflete sobre as suas práticas*. Voltamos à centralidade da tónica colocada na reflexão que “não deve acontecer tendo como base apenas as situações práticas, mas ter como eixo subsídios teóricos que auxiliam o professor a compreender e a ressignificar seu saber-fazer” (Nozi & Vitaliano, 2014: 374);
- *ser crítico*, o que poderá corresponder “à capacidade de o professor analisar, avaliar, julgar e criticar atitudes, concepções, ideologias (suas e de outrem) e de o contexto político-social no qual está inserido, além da própria política educacional” (*Idem*: 376);
- *ter autonomia*, isto é, “A capacidade de o professor analisar, avaliar, julgar e criticar atitudes, concepções, ideologias (suas e de outrem) e de o contexto político-social no qual está inserido, além da própria política educacional” (*Idem*: 377). Alertam ainda as autoras para o facto de

a autonomia não corresponder a uma *liberdade absoluta*, mas antes a “A autonomia docente deve ser entendida como a capacidade do professor de identificar as dificuldades e as necessidades suas e de seus alunos e buscar meios de superar esses entraves, ainda que, para isso, precise contar com o apoio de outros profissionais da escola” (*Idem*: 378);

- *Ser criativo*, ou seja, “para o desenvolvimento de uma educação com qualidade depende da capacidade criativa do professor em solucionar criativamente os problemas enfrentados na prática pedagógica” (*Ibidem*);
- *Ser flexível*, com vista a “no decorrer das situações, agir de modo a reorganizar seu planejamento, as atividades propostas, os procedimentos de ensino” (*Idem*: 379);
- *Ter autoconhecimento*, pois é importante conhecer os seus limites e as possibilidades quando confrontados com uma situação desafiante. Nesta ótica, o autoconhecimento representa um “elemento importante para o processo de reflexão e criticidade sobre a própria prática, pois ao reconhecer suas concepções, ideologias, valores e preconceitos, o professor tem indicadores dos aspectos pessoais que interferem negativamente em seu trabalho com os alunos que apresentam NEE e que precisam ser trabalhados para que sua atuação junto a eles atinja o objetivo pretendido” (*Idem*: 380).

4.2. 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 (Cardoso, 2018). A Educação foi entendida como instrumento de democratização e de equidade social, pelo que o seu acesso e alargamento de anos de estudo se traduziram numa consequência natural

Nos finais do século XX, considerou-se a educação como um dos factores de democratização e de equidade social, por isso a sua disseminação e o alargamento de tempo de permanência obrigatória na escola foi uma realidade, principalmente na transição do século XX para o século XXI, em Portugal.
Costa & Sebastião, 2012: 9

As diversidades incorporam alunos com dificuldades de aprendizagem, designação que passámos a escolher, dado que no decurso deste estudo, a designação de Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi revogada pela publicação do Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho, com o intuito de se contruir uma escola de qualidade com e para todos, com e para todas as singularidades, potencialidades, interesses e dificuldades- uma *escola inclusiva*. Tendo em conta esta revogação, optámos agora pela expressão “diversidades”, que nos parece mais ajustada e neutra. Contudo, como sublinhou Filipa Seabra (2017: 765), a propósito de dados recolhidos numa investigação em contexto australiano, estamos perante “a consciência atual de muitos níveis e formas de diferença, que permeiam as escolas e influenciam a educação”. Com efeito, foram englobadas várias áreas no conceito de *diversidade*: “diversidade cultural, deficiências físicas e/ou cognitivas, estatuto socioeconómico/background familiar, diferentes níveis de capacidades, língua materna estrangeira,

dificuldades de aprendizagem, diferenças religiosas, diferenças ao nível das competências sociais, diferenças de valores e crenças, estilos de aprendizagem, questões de saúde mental, necessidades de controlo comportamental, sobredotação, questões relacionadas com a sexualidade e necessidades emocionais” (*Ibid.*). Esta tomada de consciência originou respostas diversificadas

diferenciação (do estilo de ensino, atividades, recursos, avaliação), ensinar explicitamente sobre a diferença, a aceitação e a aceitação, aumentar conhecimentos e competências na área da inclusão, conhecer e identificar as necessidades de cada estudante, recurso a diversas tecnologias, apoio suplementar, criação de relações positivas com os alunos e recurso a um professor de apoio

Seabra, 2017: 765

A mesma estudiosa (*Ibid.*) referiu ainda perceções docentes em contexto nacional, na periferia do Porto, tendo o estudo evocado pela investigadora demonstrado que a

diversidade dos alunos é percecionada pelas professoras entrevistadas, de modo transversal aos ciclos de ensino e às fases de desenvolvimento da carreira docente, com destaque para a classe social e os diferentes níveis de capacidades, capacidades, embora pontualmente fossem também percecionados outros tipos de diferença género, etnia, orientação sexual, raça e religião.

Ibid.

Curiosamente, a perceção das diversidades nem sempre provocou mudanças na prática pedagógica; situação que a estudiosa explicou através da representação de professoras entrevistadas que não considerou sempre o impacto das diferenças na aprendizagem ou ainda uma “conceção de justiça que coloca em destaque a ideia da igualdade mais do que da equidade” (*Idem.* 766). As mudanças verificadas “situam-se sobretudo ao nível do investimento na promoção de um clima de sala de aula propício à aceitação da diversidade e na tentativa de relacionar as aprendizagens com contextos de vida real dos alunos” (*Idem.*).

A preocupação com a qualidade da gestão curricular consolidou-se no século XX. Em 1977, o Decreto-Lei nº 427-B/ 77, de 14 de outubro, determinou que as escolas superiores de educação pudessem criar *cursos de especialização no domínio do ensino especial* (Artº 4º) para dar resposta a alunos que não respondiam a um ensino padronizado. Anteriormente, 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: 10

Mais tarde, 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 uma visão muito assente na condição de *deficiência*.

Volvidos três anos, o Decreto-Lei nº 344/ 89, de 11 de outubro, reiterou a frequência com aproveitamento de formação especializada para a preparação de *docentes de educação e ensino especial* (Artº 6º). A exigência desta formação seria mantida logo na primeira revisão à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 115/ 97, de 19 de setembro). Este mesmo diploma apelou à preparação no domínio da educação especial, nos cursos de formação inicial

2 - Os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial.

Decreto-Lei nº 344/ 89, de 11 de outubro, Artº 15º

No ano de 1990, decorria, em Jomtien (Tailândia), uma *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, a qual originaria uma conhecida Declaração com o mesmo nome, que pretendeu estabelecer compromissos mundiais para garantir o acesso a todos de conhecimentos básicos indispensáveis a uma vida digna. Sonhava-se uma sociedade mais justa e humana.

Em Portugal, em 1996, envidando-se esforços para acompanhar as mudanças mundiais em curso, decorrente da assinatura da emblemática *Declaração de Salamanca* (1994), definiram-se medidas de combate à exclusão escolar, nomeadamente a criação de *currículos alternativos* e de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) (Benavente, 2001). Nesse mesmo ano, paralelamente ao debate em torno da elaboração de um novo quadro de administração, gestão e autonomia das escolas, iniciou-se o processo de reflexão sobre os currículos do Ensino Básico, que procurou envolver os professores e as escolas. Surgiam, assim, novas conceções curriculares que, contrastando com a rigidez tradicional e proclamando já a diferenciação de respostas, viriam a ganhar centralidade

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: 116

A diversidade de respostas era já entendida como promotora de igualdade; condição que Linda Darling-Hammond (2004) considerou que requeria professores qualificados. Filipa Seabra (2017) sublinhou também a *desigualdade de tratamento* como resposta equilibradora, capaz de propiciar a equidade no seio das diversidades

não basta assegurar uma igualdade de acesso, mas sim igualdade de oportunidades ainda que esta requeira uma desigualdade de tratamento.

Seabra, 2017: 764

Definia-se uma nova conceção de currículo, enquanto conjunto de experiências, situações de aprendizagem e competências para formar *cabeças bem feitas*, em detrimento de *cabeças cheias* (Perrenoud, 1997)¹²⁶.

Sobressaiu, então, a tentativa louvável de harmonizar legislação e contextos, bem como a aposta num professor reflexivo (Schön, 2000), capaz de reconstruir o currículo

Trata-se, pela primeira vez, de ensaiar uma política curricular com alguma coerência entre os normativos e as condições de realização no terreno. Pretende-se pôr as escolas a pensar e a questionar a sua função, a olhar para o currículo, não como um texto fixo a cumprir de forma sagrada e uniforme, mas antes como um texto aberto que é preciso encher de significado e de sentido em função das necessidades e desafios que o contexto da escola coloca aos professores, como profissionais de uma educação de qualidade e, portanto, promotora de sucesso para todos

Alonso, cit. Benavente, 2001: 118

Por esta altura ainda, Philippe Perrenoud (1997) advogou a conceção e a evolução de dispositivos de diferenciação curricular para gerir a heterogeneidade da sala de aula, praticar um apoio integrado com alunos com dificuldades de aprendizagem e desenvolver, numa linha de *ensino mútuo* simplificado, a cooperação entre alunos.

Numa ótica reduzida a alunos com *Necessidades Educativas Especiais* (NEE), o Decreto-Lei nº 95/ 97, de 23 de abril aprovou o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos Ensinos Básico e Secundário, remetendo para a Educação Especial as funções de apoio, acompanhamento e integração socioeducativa dos discentes com NEE (Artº 3º).

Em 2000, o *Fórum Mundial sobre Educação* (Educação para Todos- o compromisso de Dakar), e a ONU, que definiu oito *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio* (ODM), voltaram a sublinhar a necessidade de escolarizar todas, nomeadamente raparigas e crianças desfavorecidas, procurando-se garantir, assim, o acesso à escola de todos os alunos.

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). Ana Benavente (2001) alertou, aliás, que as mesmas consubstanciavam o essencial da mudança pedagógica, representando a componente mais difícil e decisiva do processo de transformação

¹²⁶ Aludindo a Michel de Montaigne e a Edgar Morin.

(...) se sabe hoje que o núcleo duro da transformação pedagógica, o mais difícil e, porventura, o mais decisivo, reside nas práticas pedagógicas (ou seja, nas respostas das escolas às desigualdades e diversidades sociais).

Benavente, 2001: 108

Em 2001, em contexto nacional, o Decreto-Lei nº 240/ 2001, de 30 de agosto, exortou o professor a desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, a considerar a diversidade social e pessoal, bem como a colaborar na identificação e no apoio a alunos com NEE

g) Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos;

h) Assegura a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais

Decreto-Lei nº 240/ 2001, de 30 de agosto, Perfil Geral do Desempenho
III- Dimensão de Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

A segunda revisão à LBSE, ocorrida em 2005, manteve o foco na *integração* escolar, na condição de deficiência, e na gestão da Educação Especial pelo Estado (Lei nº 49/ 2005, de 30 de agosto, Artº 21º).

Em 2009, a Resolução da Assembleia da República nº 56/ 2009, de 30 de julho aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em Nova Iorque em 30 de março de 2007, que delinea o seguinte objetivo “The purpose of the present Convention is to promote, protect and ensure the full and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms by all persons with disabilities, and to promote respect for their inherent dignity” (Resolução da Assembleia da República nº 56/ 2009, de 30 de julho, Artº 1º). A área da Educação foi claramente pensada, numa ótica inclusiva, pautada por princípios de equidade no acesso ao currículo, pelo que medidas personalizadas de diferenciação pedagógica se reafirmaram como essenciais

a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;

b) Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;

c) Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided;

d) Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education;

e) Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion.

Resolução da Assembleia da República nº 56/ 2009, de 30 de julho, Artº 24º

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 na Roménia e na Turquia, legislaram acerca dos recursos e apoios especializados a prestar a alunos com dificuldades de aprendizagem, tendo sido o apoio psicológico o mais recomendado. Apesar do relatório reportar que apenas a Educação Básica promovia apoio dado por professores especializados, no âmbito das dificuldades de leitura e Matemática, a realidade conhecida em escolas nacionais mostra-nos que, na verdade, o Ensino Secundário também tem demonstrado o recurso a este suporte.

Support provided by teachers specialised in reading and maths is less common and is available to teachers at all three education levels only in Poland and the United Kingdom. In Malta and Portugal, teachers have access to this support only in primary education.

Comissão Europeia, 2018a: 65

Os apoios disciplinares corporizam, portanto, medidas curriculares de gestão das diversidades.

No início do novo milénio, reforçou-se a aposta na consideração da diversidade cultural, considerada como mais-valia da Humanidade. No fundo, um capital rico e enriquecedor. Manuel Patrício (2002) defendeu a *antropodiversidade*, suportando que a Educação e a escola devem valorizar a diversidade cultural humana. Com efeito, a valorização das diversidades e a oportunidade de participação ativa de cada um (UNESCO, 2017b) firmam pilares essenciais à construção de uma escola e de uma sociedade mais tolerante e aberta às diferenças

trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade”. Pelo contrário, esse trabalho envolver o favorecimento do diálogo. Neste sentido, constitui imperativo “dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade

Ambrosetti, 1999: 92

Os discursos e os normativos sucessivos centram-se, hoje, num paradigma de educação inclusiva, que procura dar resposta de qualidade a qualquer aluno, mediante igualdade de oportunidades, o direito à educação e a integração social

Para atender a esta necesidad [dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado], surge el término de inclusión que busca evitar la exclusión de cualquier alumno y alumna, en pro de la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores desfavorecidos.

Hernández Garre & Avilés Soler, 2017: 88

Porém, como alertaram Carmen Hernández Garre e Borja Avilés Soler (2017), a insuficiência da formação docente continua a representar um constrangimento sério à sua consolidação

(...) según Pérez (2011), los docentes, en su mayoría, carecen de la formación suficiente para ello. Por tanto, la formación inicial y permanente del profesorado son aspectos muy importantes para la integración de prácticas inclusivas en los centros educativos, pues un docente al que, durante su preparación en la universidad, se le ha enseñado distintas prácticas innovadoras, le será más sencillo ponerlas en prácticas en el aula, por tanto, se requiere superar la consideración subordinada de la práctica respecto de la teoría (Pérez, 2010)

Ibid.

Para contrariar esta insuficiência, recomendam estes autores (*Ibid.*) uma abordagem inovadora, com técnicas ecléticas, bem como a participação de um professor reflexivo, que colabore com os seus pares

Trabajar en un contexto inclusivo deberá basarse en técnicas educativas que consideren las diferentes capacidades, habilidades e intereses de los alumnos, para ello, es necesario que el docente sea capaz de reflexionar sobre el proceso que está llevando a cabo, y apoyarse, tanto en los compañeros como en los distintos agentes que conforman el contexto escolar para que, de esta manera, el alumnado pueda desarrollar todas sus capacidades en igualdad con el resto de compañeros y compañeras.

Ibid.

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. Forte, 2005), capazes de potenciar mudanças e criar inovação

secundamos Leite (2001:2), quando refere que “as mudanças têm mais probabilidades de acontecer quando as escolas se tornam “instituições inteligentes”, sustentando que “a melhoria educacional está relacionada com o desenvolvimento dos professores na investigação sobre os processos concretos de desenvolvimento do currículo” (Leite, 2001: 2 -3).

Uma “escola curricularmente inteligente” é uma “instituição que, em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social” (Leite, 2003:124). Deste modo, a escola “desenvolve processos de autoanálise das experiências de ensino, desenvolve um diálogo horizontal e vertical entre professores, estimula o confronto de opiniões e incentiva e valoriza o envolvimento de professores em processos de investigação sobre as práticas, processos esses indutores de inovação” (Leite, 2001:5).

Forte, 2005: 40

A prática pedagógica, como vimos no capítulo anterior, assume “o eixo central do currículo da formação docente e lugar de produção de saber”¹²⁷ (Forte, 2005: 45).

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

¹²⁷ No modelo da *racionalidade prática*.

formas de trabalhos que se têm revelado apropriadas são a *aprendizagem cooperativa* (Velázquez, 2013; Torrego et al., 2015) e o *trabalho por projetos* (Martín & Rodríguez, 2015). Segundo Pere Pujolàs (2001), a *aprendizagem cooperativa* favorece os processos cognitivos, relacionais e a motivação, na medida em que trabalham para um propósito comum, com responsabilidades individuais sobre o trabalho conjunto e sobre o processo. O *trabalho por projeto*, por sua vez, facilita a motivação dos alunos, a comunicação, bem como a participação das famílias, que Rune Simeonsson e colaboradores (2006) consideraram, aliás, essencial.

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. Carmen Hernández Garre e Borja Avilés Soler (2017) caracterizaram as *comunidades aprendentes*, sustentando a base do diálogo e a participação da comunidade educativa, para analisar e agir e, assim, potenciar a igualdade social e educativa. As comunidades tornam-se, portanto, projetos de transformação social, gerados no seio da escola, e criadores de melhoria na sociedade. Por sua vez, os grupos interativos, com composição heterogénea, potenciam a aprendizagem, com recurso ao diálogo, ao trabalho cooperativo, à passagem por atividades curtas, e à orientação de um adulto. Por último, referem as *redes de escolas*, que assentam nos princípios de esforços conjuntos por parte da comunidade educativa (trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade), assim como na promoção da investigação, experimentação e inovação. O trabalho partilhado entre escolas permite, por isso, disseminar conhecimento, boas práticas, inovação e quebram o ciclo tradicional de isolamento (Bolívar, 2008; Comissão Europeia, 2018c).

A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003a: 19) determinou que a liderança e a colaboração “entre os serviços envolvidos (médico-psico-sócioeducativos) exteriores à escola e entre a escola e os pais, beneficiam os alunos com necessidades educativas especiais”. O relatório desta agência (*Ibid.*), decorrente de um estudo efetuado em quinze países¹²⁸, concluiu ainda, há mais de quinze anos, que constituíam práticas eficazes na sala de aula inclusiva:

- ***ensino cooperativo***, pois incrementa a educação inclusiva. Neste sentido, advogou que “Os professores precisam de apoio prático e flexível dos vários colegas, o que parece constituir uma forma eficaz de trabalho, quer no que respeita ao desenvolvimento das competências académicas quer sociais dos alunos com NEE” (*Ibid.*: 22);

¹²⁸ Contou com a Participação de Portugal.

- **tutoria a pares ou a aprendizagem cooperativa**, uma vez que “são eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos tanto no plano cognitivo como no plano afectivo (sócio-emocional). Os alunos que se ajudam uns aos outros, especialmente num sistema flexível quanto à organização dos grupos, beneficiam com esta aprendizagem em comum. Além disso, não há indicações de que os melhores alunos sejam prejudicados com esta situação, em termos de falta de novos desafios ou de novas oportunidades” (*Ibid.*: 23);
- **resolução colaborativa de problemas**, nomeadamente para os casos de problemas comportamentais ou sociais. A “intervenção sistemática com o objectivo de contrapor os problemas de comportamento indesejáveis na sala de aula, é uma estratégia eficaz para reduzir o número e a intensidade dos distúrbios observados durante as aulas. Regras de funcionamento claras e definição de limites, aceites por todos os alunos (juntamente com medidas apropriadas de encorajamento e sancionatórias) provaram ser eficazes” (*Ibid.*: 25);
- **composição de grupos heterogéneos**, porque “A organização de grupos heterogéneos e uma abordagem mais diferenciada do ensino são necessárias e eficazes quando se lida com uma diversidade de alunos na sala de aula. Objectivos bem definidos, vias alternativas de aprendizagem, ensino flexível e constituição de grupos flexíveis incrementam a educação inclusiva (*Ibid.*: 27);
- **ensino efetivo**, que pressupõe “a definição de objectivos, a educação baseada no controlo e na avaliação, as altas expectativas e o ensino directo com feedback” (*Ibid.*: 27).

Ressalvou a Agência (*Ibid.*) que o currículo comum deveria ser usado, com adaptação para os alunos com dificuldades e aprendizagem ou incapacidades ou outros, nomeadamente sobredotados. Neste entendimento, também se situaram precocemente Mel Ainscow, Gordon Porter e Margaret Wang (1997) ao apostarem na adaptação curricular como meio para construir caminhos para a inclusão.

Ana Maria Serrano e Joana Afonso (2010), estudando, também elas, diversos sistemas educativos europeus, no quadro da gestão das NEE na educação pré-escolar¹²⁹, delinearam propostas consideradas vantajosas:

- **Enfoque nos Interesses e Necessidades da Criança**: ouvir os interesses e as opiniões da criança, de modo a “preparar ambientes e iniciar actividades que sejam atractivas para todas as crianças, apesar dos seus vários níveis de competências” (*Ibid.*: 12);
- **Criar situações e ambientes que provoquem os interesses das crianças**: provocar a curiosidade, a iniciativa e a participação da criança;

¹²⁹ Embora a educação pré-escolar não se enquadre no âmbito desta investigação, pareceu-nos apropriado referir estas propostas, dada a sua replicabilidade ou adaptação noutros níveis de ensino.

- **Formação de grupos heterogêneos**, porque a mesma “influencia positivamente o espírito aberto das crianças para a diversidade. Grupos heterogêneos que são pedagogicamente bem acompanhados e apoiados são o melhor meio para uma educação anti-preconceito, tolerante e valorizadora da diferença” (*Ibid.*: 13);
- **Flexibilidade na estrutura: Alternância entre momentos de grande e pequeno grupo**, pois “Actividades no grande grupo são importantes para as crianças experimentarem a diversidade do grupo (...) A importância dos pequenos grupos é incentivar a participação de todos e a interação entre companheiros de uma forma mais forte” (*Ibid.*);
- **Adaptação do currículo, adaptar requisitos** para “(...) simplificar a actividade (por exemplo, dividindo-se uma actividade em pequenos passos é mais fácil), para repetir mais vezes, para usar outros métodos de ensino (por exemplo, imagens de comunicação em vez da linguagem oral), ou para modificar as regras de um jogo” (*Ibid.*: 14);
- **Equilíbrio entre os momentos de brincadeira livre e a aprendizagem estruturada pelo educador;**
- **Criação de um clima de confiança;**
- **Valorizar as competências de todos;**
- **Redução de barreiras**, na medida em que “A educação inclusiva é baseada na prevenção, eliminação ou redução de barreiras à participação de todas as crianças. Barreiras aparecem de forma bastante diferente, pois podem surgir com aspectos como o acesso às salas, ou como as dificuldades de comunicação ou de dificuldades de aprendizagem” (*Ibid.*: 16);
- **Organizar momentos de apoio individual e coletivos.**

Estas estudiosas (2010) também reafirmaram a importância da cooperação com os pais, da liderança da instituição, da influência da arquitetura da sala e do ambiente, e da cooperação com serviços da comunidade.

Em 2013, Fernando Mendes, na sua tese de doutoramento, a propósito da gestão flexível do currículo, considerou que deveríamos ter em consideração percursos diferenciados, a diversificação das condições organizativas e a assunção de que as soluções encontradas podem não ser eternamente válidas

gestão flexível do currículo teremos de ter em conta:

- i) A possibilidade de se trabalharem programas educativos diferenciados com diferentes grupos de alunos. Programas educativos diferenciados mas equivalentes do ponto de vista formativo, isto é, todos eles permitem que os alunos atinjam os objetivos gerais do ciclo de estudos em que se encontram...
 - ii) A possibilidade de variar as condições organizativas do desenvolvimento do currículo: espaços, tempos, agrupamento de alunos;
 - iii) A necessidade de não reedificar as soluções encontradas, eternizando as ou usando-as até à exaustão: é preciso não perder o caráter dinâmico dos processos. Uma solução adequada para estes alunos ontem pode deixar de sê-lo amanhã para os mesmos alunos”. (Diogo, 2000, p.20)
- Como dissemos, a gestão flexível dos currículos implica uma gestão descentralizada oposta a uma gestão realizada a nível central.

Mendes, 2013: 37

A propósito de percursos diferenciados, lembremos os *currículos funcionais* que Ana Maria Bénard da Costa (2009: 117) defendeu porque “fazem parte integrante da política educativa inclusiva, ou seja, contribuem para que se consigam o acesso e a participação na escola de todos os alunos”.

Também em 2013, uma comissão do Canadá¹³⁰ estabeleceu dimensões, conducentes a um ambiente inclusivo. Com base nas propostas tecidas por essa comissão, elaborámos o quadro seguinte:

<i>Estabelecer valores inclusivos, construir ambientes de aprendizagem inclusivos, suportes favoráveis ao sucesso e organização da aprendizagem e do ensino</i>
<ul style="list-style-type: none"> - 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 <i>feedback</i> 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 3- Indicadores para a construção de ambientes inclusivos, com base na proposta da Comissão *Alberta Education Inclusive Learning Supports*, 2013

¹³⁰ *Alberta Education Inclusive Learning Supports*

Filipa Seabra (2017: 764), aludindo a Tony Booth e Mel Ainscow (2002)¹³¹, lembrou princípios que aqui resumimos, subjacentes a uma gestão curricular eficaz das diversidades:

- *Valorização igual de todos os estudantes;*
- *Participação de todos os estudantes na escola;*
- *Reestruturação das culturas, políticas e práticas;*
- *Redução de barreiras que impeçam o acesso à aprendizagem e à participação;*
- *Diferença vista como recurso, e não como problema;*
- *Foco na comunidade e nos valores, e não somente nos resultados;*
- *Relação estreita entre a escola e a comunidade;*
- *Reconhecimento de que a inclusão escolar é uma parte importante da inclusão social.*

Acrescentou a mesma investigadora que a participação era entendida como “partilha de experiências e de aprendizagens com os outros, um envolvimento ativo na aprendizagem, poder de decisão, e o facto de se ser reconhecido, respeitado e valorizado na sua individualidade” (Seabra, 2017: 764).

Recentemente, a OECD¹³² (2018b) concluiu que as escolas participantes no estudo *PISA 2015* procuraram atenuar os seus constrangimentos, definindo turmas mais reduzidas, um menor número de alunos por professor e a colocação de mais docentes. Esta organização também verificou que, nas escolas com maiores constrangimentos, os professores tendiam a estar menos preparados, a ser menos qualificados e experientes do que em escolas com um melhor desempenho; o que confirma a correlação entre formação docente e qualidade do ensino (Inês & Seabra, 2016, 2017; Inês, Seabra & Pacheco, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d).

Esta mesma organização (*Ibid.*) 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- Decreto-Lei n° 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 n° 54/ 2018, de 6 de julho, Preâmbulo).

¹³¹ Referência citada pela autora: Booth, Tony; Ainscow, Mel. *Index for inclusion: Developing participation and learning in school*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE), 2002.

¹³² OCDE, em português.

Nesta linha, o acesso ao currículo por todos revelou-se uma prioridade central

In 2017, the Portuguese government initiated a debate on a revision of the New Law for Inclusion that would include special needs students. The main focus of the law is a shift from exclusion to integration, for which an accessible curriculum is recognised as the top priority.

OECD, 2018d: 10

A organização (2018b) acrescentou que pedagogias ativas, grupos de alunos, uma vertente lúdica e uma conexão das atividades à realidade representavam estratégias louváveis, mas raras, pelo que as mesmas deveriam ser incluídas nas salas de aulas contemporâneas

experimenting with active pedagogies in language lessons, working with teams of students in history lessons, making mathematics more playful and connecting assignments to real world problems. While these kinds of innovative lesson plans are commendable, they are not commonplace.

Idem: 49

José Carlos Morgado (2018: 79) também tem refletido sobre as questões relacionadas com o acesso e a gestão curriculares. Lembrou David Ausubel (2002) que destacou a importância de apresentar ao estudante “material *potencialmente significativo*”, sob formas que os fascinem, de modo a conferir e a construir significados. Este pensamento também perpassou o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, cuja opção metodológica assentou no *Desenho Universal para a Aprendizagem* (DUA). Nesta visão, recomenda-se que os saberes e as informações sejam apresentados aos alunos sob várias formas, com vista a motivá-los para a aprendizagem. A informação também deve proposta sob diversos formatos, de modo a abranger os diferentes *estilos de aprendizagem*¹³³ e as várias inteligências¹³⁴. É ainda dada a possibilidade ao aluno de expressar as aprendizagens conseguidas de diferentes formas, apelando-se, portanto, à diversificação das formas de expressão dos saberes.

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 polissêmico 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. Mel Ainscow, num estudo internacional realizado com colegas, verificou precisamente esta pluralidade de significados, identificando tendências quanto ao entendimento do conceito: i) *Inclusão referente à deficiência e à necessidade de Educação Especial*; ii) *Inclusão como resposta a exclusões disciplinares*; iii) *Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão*; iv) *Inclusão como forma de promover escola*

¹³³ Visuais, auditivos ou cinestésicos.

¹³⁴ Howard Gardner e colaboradores desenvolveram a *Teoria das Inteligências Múltiplas*, a partir de 1980.

para todos; v) *Inclusão como educação para todos*; vi) *Inclusão como uma abordagem de princípios à educação* (Ainscow, 2009: 15-18).

Concluindo: ao longo do século XIX, exigiu-se um docente com qualidade morais e uma formação acadêmica sólida. No final desse século, defendeu-se uma preparação mais exigente, destacando-se progressivamente a componente profissional da formação. A primeira república conferiu importância ao professor, associando-o ao desenvolvimento do aluno (Pintassilgo & Mogarro, 2015) e a uma missão social. Estava aberto o caminho para a o reconhecimento dos impactos do ensino nas aprendizagens dos discentes.

O Conselho Nacional de Educação (2016) emitiu, já nesta década, um Parecer no qual reiterou, à semelhança de diversos estudiosos (Muñoz, 2006; Fernandes, 2014), a simbiose entre a prática docente e a qualidade da educação “A literatura científica e vários documentos de política internacional têm vindo a sublinhar o reconhecimento do papel central da ação docente e a sua relevância na qualidade da educação e do ensino” (C.N.E., 2016: 7015).

Os papéis do professor parecem oscilar e/ ou aglutinar-se, ainda hoje, em torno das categorias sugeridas pelo pedagogo francês Gaston Mialaret (1991): *mestre* (transmissor absoluto de conhecimentos), *treinador* (alunos aprofundam e treinam intensivamente conhecimentos parcos dados pelo docente), *guia* (conduz os alunos a aprofundar conhecimentos, dentro e fora das aulas), *supervisor* (propõe atividades que supervisiona atentamente) e *centro de documentação* (dá aos estudantes a liberdade de escolha das atividades, que podem ser académicas ou não).

A reflexão não aparenta ainda estar profundamente enraizada, estando em *processo*, como sustentaram Elza Mesquita e Maria do Céu Roldão (2017) que situaram a reflexão como prática ainda em processo, que emergiu “Quando a prática profissional deixou de ser vista como uma mera aplicação das teorias elaboradas à parte, o professor começou a poder refletir sobre a sua prática de ensino” (Mesquita & Roldão, 2017: 22).

Por outro lado, a formação docente tem de ser repensada, de modo a promover a reflexão, o que ainda não acontece plenamente na atualidade. Perfilhamos, por isso, da posição de Ana Maria Forte (2005: 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”, de modo a fazerem uma releitura da sua experiência e das suas práticas (Perrenoud, 1997), conducentes à inovação e à mudança, na qual Rosa Barros (2017), estudiosa brasileira, entendeu que o docente deve ter um papel ativo

A escola de hoje requer um professor mais crítico, criativo, que participe, que empreenda, pois é ele quem deve comandar as mudanças em vez de ser levado por elas. Deve ter consciência de que além de um agente de mudanças, ele faz parte delas.

Barros, 2017: 4

A propósito do questionamento, Rui Trindade, numa entrevista à revista *Educare.pt*³⁵, em dezembro de 2017, respondeu à seguinte pergunta “*E os professores estarão disponíveis para se questionarem? Questionar as suas práticas?*”

Vai ser difícil, mas tem que ser, até porque é o futuro que está em jogo. É preciso que estas coisas tenham significado e, em larga medida, é uma responsabilidade inicial dos professores da forma como planificam e da forma como pensam o que vão propor aos alunos.

Rui Trindade, entrevista à revista *Educare.pt* (5 dez. 2017)

A gestão curricular tem de ser imperativa e urgentemente repensada, pois na escola inclusiva, a diversidade, “uma das principais características das escolas e das salas de aulas contemporâneas, é avessa à normalização” (Morgado, 2018: 78). 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 se assumir como opositor à tendência homogeneizadora, configurada pelas prescrições governamentais externas que, numa visão preocupante, podem conduzir a falta de iniciativas e *perda de sabedoria* para lidar com situações complexas

(...) o professor não pode ceder à política de homogeneidade pretendida pelos sistemas educacionais governamentais. Todavia e preciso romper com essa formatação na prática pedagógica homogeneizadora, a fim de construir uma escola diversa e inclusiva.

A diversidade de práticas pedagógicas que a experiência histórica dos docentes acumula perde-se diante dessa homogeneidade pretendida. [...] Dentro da prisão defendida por todas essas condições, o professor vê reduzidas as possibilidades de flexibilizar sua prática e já perdeu muito da sabedoria que os seres humanos possuem para se desenvolver em situações de complexidade (SACRISTÁN, 2002, p. 32).

Borges, Oliveira, Pereira, & Oliveira, 2013: 9

Francisco Sousa (2010b) valorizou o conhecimento profissional dos docentes na resolução de problemas imprevistos ou densos, sendo que os inesperados podem ser resolvidos com recurso à intuição e/ou à reflexão na ação, e os segundos (densos), com recurso à reflexão sobre a ação e à investigação

o conhecimento profissional dos professores serve, em grande parte, para fundamentar decisões tomadas perante dilemas. Estes últimos “podem surgir quer sob a forma de situações imprevistas que frequentemente têm de ser resolvidas de imediato quer sob a forma de questões que requerem grandes opções de fundo” (Sousa, 1998, p. 103). As primeiras podem ser enfrentadas com recurso à intuição e/ou à reflexão na ação, eventualmente complementada por alguma reflexão sobre a ação. As últimas podem beneficiar do recurso à reflexão sobre a ação e à investigação

Sousa, 2010b: 48

¹³⁵ <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=128832>

Também Idália Sá-Chaves (2017), num trabalho de reflexão sobre o legado de Donald Schön, sublinhou a importância da tomada de decisões ajustadas, decorrentes de um pensamento e de um *ato de criação* reflexivo, crítico e criativo

impõe-se que esteja atento, que *dialogue com a própria situação* e de acordo com a informação que detém e com os princípios e valores que norteiam a sua conduta tome as decisões que em consciência lhe pareçam as mais adequadas, justas e consequentes. Soluções à medida, que exigem dos profissionais uma competência reflexiva do mesmo tipo simultaneamente crítica e criativa, ou tal como a designa o autor, *não standard*. Ou seja, um ato de criação e um exercício de inteligência.

Sá-Chaves, 2017: 62

A mudança depara-se, ainda hoje, com constrangimentos à sua emergência: o exercício de trabalho docente individual e isolado e a falta de observação de práticas pedagógicas pelos pares, que não facilitam a partilha e a construção de caminhos alternativos. Mudar é simultaneamente um processo cognitivo e emocional (Day, 2001), daí poder requerer tempo. Estamos, porém, convictos de que a mudança consolidada e duradoura não se decreta, nem se impõe. Advém sobretudo da necessidade e da vontade.

Por outro lado ainda, o docente goza de uma margem de autonomia que continua controlada, quer central (tutela), quer institucionalmente (escola), estando a escola associada a um tempo e a um espaço específicos, bem como ligada a finalidades políticas, sociais, culturais e educativas (Trindade & Cosme, 2010). Vincent Lang (1999) defendeu a autonomia dos professores como condição necessária para a construção da *identidade profissional*. A mesma preocupação denunciou José Augusto Pacheco (2018a) ao afirmar que

o professor será alguém mais preocupado com a implementação das políticas governamentais do que com as respostas que se torna necessário dar às diversas necessidades dos alunos”, sendo de recordar que, “nós, professores, somos exageradamente professores de respostas e pouco professores de questionamentos” (Charlot, 2013, p. 178).

Pacheco (2018a: 54)

A mesma inquietação revelou ainda o Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho, no seu Preâmbulo, que corroborou a autonomia como condição necessária à construção de uma escola inclusiva, apelando, para tal a “uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais”.

O professor numa escola pública, era considerado, em todos os países da UE, como funcionário do estado (Comissão Europeia, 2018b) que perdeu o monopólio dos saberes, podendo até estar a deixar de ser o recurso mais valioso da sala de aula. Estaremos a assistir à emergência de novas formas de pensar e desempenhar as múltiplas funções docentes?

O professor atual, *intelectual transformativo* (Giroux, 1986), considerado na sua dimensão pessoal e profissional (Hargreaves & Fullan, 1992), pode contribuir para a melhoria das desigualdades sociais, através de um ensino apropriado, diferenciado e contextualizado, de modo a contrariar a verificação feita por João Cardoso (2018), numa investigação sobre o direito à educação no panorama mundial, que revelou que os progressos quanto ao acesso à educação são reais, contudo, a educação de qualidade continua a representar um dado por adquirir.

O docente (bem) formado consubstancia a mudança e a melhoria. Preciosa Fernandes (2014: 89) assim proclamou essa verdade, com a qual nos identificamos: “[a] escola é um “elemento chave na melhoria da educação” e o professor um “elemento central na construção dessa melhoria”. A mesma posição defendeu a OECD¹³⁶ (2018b: 30): “Teachers are not interchangeable widgets in an industrial assembly line ; individual teachers can change lives- and improve the quality of the education that schools provide”. Esta organização voltou, aliás, a recordar que “Numa economia globalizada, a educação constitui a maior força impulsionadora do crescimento e desenvolvimento” (OECD, 2018b: 16).

Os conhecimentos (científicos, didáticos e pedagógicos), a experiência, a investigação, a formação ao longo da vida, e a reflexão (individual e coletiva) assumem-se como elementos indispensáveis para formar o professor inclusivo, *intelectual e pesquisador em ação* (Moreira, 2001) de que as nossas salas de aula precisam. Desenvolver práticas curriculares e pedagógicas, apoiadas pelas famílias e comunidade (Serrano, 2004), 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 escola de hoje tem de se reorganizar para dar resposta de qualidade a cada um (Henriques, 2012) e deve apelar a professores que sejam capazes de “(...) réfléchir sur sa pratique, savoir se remettre en cause, savoir remettre en cause son savoir-faire, ses savoirs disciplinaires et ses convictions culturelles” (Feyfant, 2010: 9), porque “La profession d’enseignant est marquée partout par l’évolution des tâches et des responsabilités des enseignants, qui se voient chargés de plus en plus d’attentes sociales et confrontés à une exigence croissante de qualité” (Malan, 1997 : 190). A formação docente continua a estar, em suma, no cerne da questão da qualidade do ensino, da mudança e da inovação. Enicéia Mendes (2004: 227) entendeu, aliás, que “uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um

¹³⁶ OCDE em português.

potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”.

Na escola inclusiva, faz menos sentido falar em NEE, pois as diversidades são a norma, na qual cada um importa as suas singularidades, das quais fazem parte interesses, necessidades e características. Efetivamente, esperamos que

A pouco e pouco, foi crescendo [cresça] a necessidade de substituir a cultura da homogeneidade pela cultura da diversidade; a cultura da subordinação pela cultura da implicação; a cultura da passividade pela cultura da proatividade e a cultura do afastamento pela cultura da comunidade.

Camacho, 2016: 29

Ao longo de mais de 25 anos, reiteraram-se os apelos a novas formas de gerir as diversidades, apostando-se na reconfiguração e no desenho curriculares personalizados. Contudo, ainda hoje, a insistência repete-se porque a demanda da sua valorização ainda não foi plenamente conseguida (Conselho da União Europeia, 2009; 2012; 2014), colocando, em consequência, em risco a construção de uma escola e de uma sociedade realmente inclusivas. Gilda Costa e Isabel Sanches (2016: 177) afirmaram que “Só desenvolvendo conceções favoráveis à inclusão, por parte dos professores, é que efetivamente as escolas podem tornar-se mais inclusivas e promotoras de sucesso dos alunos”; declaração que revela a importância dos docentes para que a mudança se torne efetiva.

“Os alunos precisam que a escola mude, que se torne mais interessante, mais desafiante”¹³⁷, sustentou em dezembro de 2017, Ariana Cosme. Também David Rodrigues, numa entrevista, dada em 2017¹³⁸, clarificou a sua posição quanto à necessidade de uma nova escola

Se não entendermos que a escola regular (um autor australiano, Roger Slee, afirmava que a escola regular é uma irregular school, porque exclui da aprendizagem e da educação muitos dos seus alunos) foi criada com base em valores que não são inclusivos, nunca iremos entender porque é necessário pugnar pela inclusão. Temos que construir uma escola em que todos tenham lugar, em que todos se sintam bem vindos, uma escola que seja uma efetiva comunidade de aprendizagem em que todos – professores e alunos – aprendam e ensinem.

Rodrigues, 2017: 292

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: 771), com atitudes e práticas renovadas por parte dos seus profissionais...

¹³⁷ Entrevista dada à revista *Educare.pt* a 05/ 12/ 2017. Disponível em <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=128832>

¹³⁸ Entrevista dada à revista *Educação e Pesquisa* (São Paulo, Brasil). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0281.pdf>

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

Introdução

Neste capítulo, abordamos os procedimentos metodológicos escolhidos, assegurando a fundamentação das opções tomadas, com vista a atingir os objetivos definidos para o estudo.

Numa primeira etapa, contribuiremos para a caracterização de metodologias qualitativas e quantitativas, frisando potencialidades, limitações e possibilidades de uso simultâneo de ambas.

Num segundo momento, descreveremos as nossas escolhas metodológicas, particularmente no que se reporta aos instrumentos de recolha de dados, aos procedimentos de tratamento de dados, e aos procedimentos de amostragem e seleção de participantes.

5.1. Descrição da investigação

Tendo em mente a heterogeneidade existente nas salas de aula de ensino regular e público atual, composta por diversidades nas quais se incorporam alunos com dificuldades de aprendizagem e/ ou incapacidades, definimos como **problema de investigação** o seguinte: de que modo a diferenciação curricular e pedagógica é perspectivada pelos docentes do 2º ciclo do Ensino Básico em função da sua formação inicial e contínua quando confrontados com a gestão curricular de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

Perante este problema, definimos como **perguntas de partida** para a nossa investigação, as que se seguem:

- Que formação inicial frequentaram os docentes do 2º ciclo do Ensino Básico, no âmbito de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades?
- Que formação contínua é proposta aos professores do 2º ciclo do Ensino Básico dos diversos grupos de recrutamento para gerir a heterogeneidade do público escolar?
- Que mudança(s) gera a formação contínua nas conceções e nas práticas destes professores?
- Quais as conceções destes docentes sobre o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades?
- Como gerem estes professores as diversidades na sala de aula?

Estas perguntas conduziram-nos à definição dos seguintes **objetivos** para o nosso estudo:

- Caracterizar os planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores do 2ºCiclo do Ensino Básico (CEB) das Instituições de Ensino Superior Público, no que concerne à gestão da diversidade e das Necessidades Educativas Especiais (NEE);
- Caracterizar as práticas curriculares e docentes de professores do ensino regular do 2.ºCEB, direcionadas a alunos com NEE;
- Conhecer as perceções de docentes do ensino regular do 2.º CEB quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE;
- Conhecer a oferta formativa de formação docente contínua oferecida aos diferentes grupos de recrutamento do 2º CEB, no domínio das NEE;
- Indagar as perceções dos docentes do 2º CEB quanto ao seu percurso de formação inicial e contínua e às suas necessidades de formação nesta área.

Estas definições levaram-nos a optar por uma metodologia de carácter interpretativo, com recurso a métodos mistos.

Como métodos de recolha de dados, escolhemos o questionário (com perguntas abertas/ fechado), a análise documental e a entrevista (semiestruturada). Um estudo de natureza mais extensiva, com base na análise documental e no inquérito por questionário, foi complementada pela realização de um estudo de caso, corporizado na análise, numa escola da periferia de Lisboa, da gestão curricular de diversidades, orientada para o trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

Para o tratamento de dados recolhidos, utilizámos a análise estatística e a análise de conteúdo.

Neste capítulo, apresentaremos ainda as razões que nortearam as nossas opções metodológicas, bem como os instrumentos elaborados para a recolha de dados, e a caracterização dos participantes no estudo.

5.1.1. Que metodologia?

Cada investigação, ao estudar uma certa realidade, com determinados percursos e procedimentos (método), trilha *um caminho para se chegar a determinado fim* (Gil, 1995), fazendo emergir um cunho pessoal e único. Ora, consideramos que as escolhas seguras decorrem de informação sustentada, pelo que nos pareceu importante visitar conceitos emblemáticos da

investigação educacional - *metodologia qualitativa* e *metodologia quantitativa*, procurando refletir sobre os seus pressupostos, vantagens, fragilidades e possibilidades de utilização simultânea.

5.1.1.1. METODOLOGIA QUALITATIVA

A investigação qualitativa rompe com o *Positivismo*¹³⁹ e assenta num paradigma construtivista que “realça a necessidade de uma intervenção maior do sujeito no processo de conhecimento do real e o papel da subjectividade na interpretação do social” (Silva, 2013: Introdução). Nesta ótica, a compreensão da realidade emerge da relação e interação entre esta e o sujeito que a incorpora, pelo que a sua interpretação resulta dos significados que o investigador lhe atribui (Bravo, 2003; Silva, 2013). Esta metodologia espelha uma relação simbiótica com o investigador, de modo que as interpretações e conclusões não se dissociam dele: “La investigación cualitativa será todo lo buena que lo sea el investigador” (Gómez, Flores & Jiménez, 1996: 4).

Teve origem nos estudos da sociologia nos anos 20 e 30 do século XX, nos EUA, com o contributo de vários sociólogos e antropólogos que iniciaram diversos estudos para investigarem os comportamentos do homem em grupos socialmente desfavorecidos. Os métodos tradicionais de investigação, de cariz quantitativo no paradigma hipotético-dedutivo, na corrente empirista do método experimental de raízes filosóficas positivistas, não mostravam capacidade de resposta aos novos temas e problemas sociais e políticos (Paiva, 2016), ficando excluídos dados valiosos. Trilhava-se, assim, o caminho para métodos alternativos de pesquisa - as *metodologias qualitativas*.

Eugénio da Silva (2013: para. 6-7) sublinhou a componente naturalista e etnográfica das metodologias qualitativas de investigação, assim como a importância dos objetivos, descrição e compreensão dos fenómenos em estudo que se pautam por uma relação estreita, construtora *intersubjetiva* de conhecimento, entre o sujeito e o objeto.

Este mesmo estudioso (*Ibid.*) destacou ainda a *compreensão interpretativa da ação social* (fenómenos são descritos e interpretados a partir dos significados construídos pelos atores sociais); a *valorização da componente subjetiva do comportamento social* (intersubjetividade) na qual se inscreve a visão personalizada do mundo do sujeito implicado; a *procura de significado* (compreensão do funcionamento do sistema social) e a *explicação da interação social e dos factos sociais*, tendo em conta os contextos da sua produção.

¹³⁹ Paradigma que emergiu em França no século XIX. Auguste Comte foi um dos seus impulsionadores. Predominantemente dedutivo e com base no método científico, que visa a construção de modelos e teorias. Radicava na defesa de que o conhecimento tinha de ser comprovado e verificável. O investigador era um observador externo.

Estas metodologias procurarão, pois, interpretar fenómenos sociais, evidenciando uma maior preocupação com o processo do que com os resultados, porque o enfoque consiste em “verificar como se manifestam os factos da vida social, como se dá a construção dos significados e como se produzem as interações sociais” (*Ibid.* para. 11). Nesta linha, aborda-se o real, tendo em conta três premissas: a contextualização da ação, o carácter dialético entre dados e construtos elaborados, e o entendimento do objeto de estudo como portador de significados atribuídos pelos atores sociais

as três condições que definem uma boa investigação qualitativa [Zabalza 1994: 21] nas Ciências Sociais são: a) ampliação do contexto de análise (variáveis, pessoas, factores, eventos) para se chegar a uma compreensão o mais aproximada possível do real, criando-se as condições adequadas para se alcançar maior objectividade [Nunes 1996: 99; Brown & Dowling 1998: 45; Lessard-Hébert *et al.* 1990: 65-66; Santos 1995: 88-89; Bogdan & Biklen 1994: 67-68; Erlandson 1993: 15]; b) descrição do processo de obtenção e análise da informação com explicitação das opções teóricas e metodológicas com vista à valorização das diversas formas, passos e métodos de investigação e à garantia de replicações do estudo, assegurando a sua validade, e c) configuração da investigação como um processo de busca deliberativo e interactivo, ou seja, como um esquema coerente de construtos, categorias, conjecturas e dados intencional e racionalmente convocados, articulados e analisados, como recomendam os critérios de fiabilidade e consistência.

Silva, 2013: para. 13

Segundo este mesmo autor (*Ibid.*), a investigação qualitativa destaca a função do contexto social na compreensão da realidade e o papel dos sujeitos na produção de significados. Em consequência, os dados qualitativos serão ricos em detalhes descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, e o seu tratamento estatístico revelar-se-á, por isso, profundamente complexo (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação qualitativa representa atualmente um “campo de investigação de direito próprio, que atravessa disciplinas, campos de estudo e temas, que desde o início do século passado tem sofrido inúmeras transformações no campo epistemológico e metodológico” (Seabra, 2010: 144). Contudo, o dedo ainda é apontado às metodologias qualitativas, considerando que se revestem fragilidades. Com efeito, não obstante a sua popularidade no quadro das Ciências Sociais, são reconhecidas dificuldades decorrentes do *efeito intrusivo do investigador* que, se não for acautelado, poderá comprometer a validade dos resultados (Silva, 2013). Por outro lado (*Ibid.*), torna-se imperativo demarcar inicialmente um distanciamento entre os dados e as perspetivas do investigador que, contudo, mais tarde, deverão refletir uma *visão consensual* (Guba & Lincoln 1994, in Silva, 2013, para. 73) e conjunta da realidade estudada. Por outro lado ainda, os dados devem ser alvo de uma atenção cuidada, de modo a potenciar uma recolha, registo e análise *holísticas e hermenêuticas*, capazes de descrever uma *realidade complexa e multidimensional* (*Ibid.*). Estas metodologias tendem também a encontrar dificuldades no desenvolvimento de generalizações e na elaboração de leis gerais. Porém, tal não inviabiliza a possibilidade de extrapolações, “quando se detecta alguma relação entre

os traços desse contexto e os do contexto mais vasto ou quando o estudo, comparado com outros, revela similitudes entre os contextos” (*Ibid.*).

Ao investigador qualitativo interessa a compreensão de uma realidade única, pelo que as singularidades, o carácter descritivo e particular, e o paradigma interpretativo são privilegiados. Em Educação, a perspectiva interpretativa focaliza-se na descrição do que é único, mais do que no generalizável e almeja a aceitação da “realidade educativa como dinâmica, múltipla e holística, construída e divergente, realçando a compreensão e interpretação da realidade, desde os significados das pessoas implicadas nos contextos educativos, estudando as suas crenças, intenções, motivações e outras características do processo educativo não observáveis diretamente nem suscetíveis de experimentação” (Tenreiro-Vieira, 1999, cit. Miranda, 2009: 35).

Filipa Seabra (2010) resumiu seis pressupostos da investigação qualitativa, que sublinham a complexidade da realidade estudada, o envolvimento participante do investigador, a consideração dos contextos, a multiplicidade interpretativa, as metas limitadas de investigação e o princípio da transferência da compreensão profunda de uma determinada realidade para outros contextos

- 1) **Complexidade** – a realidade social, incluindo as suas manifestações culturais, representa algo profundamente complexo e que não pode ser reduzido a um conjunto de variáveis.
- 2) **Subjectividade** – os investigadores estão sempre situados numa dada realidade e trazem consigo as suas subjectividades e valores. Nesse sentido, a subjectividade, em vez de ser pura e simplesmente suprimida, deve ser assumida e negociada.
- 3) **Contextualidade** – a realidade constrói-se a partir de múltiplos factores e a compreensão de um fenómeno, manifestação cultural ou instituição envolve sempre, por definição, a compreensão de determinados contextos.
- 4) **Interpretação e significado** – a mesma actividade pode ser interpretada de formas radicalmente diferentes pelos diferentes participantes, tendo em conta as relações que estes estabelecem com os fenómenos em estudo. Assim, a interpretação e o significado são a verdadeira essência da investigação qualitativa.
- 5) **Metas da investigação** – as explicações que envolvem causalidade, controle e predição, são impossíveis. O objectivo é antes a capacidade de compreensão (*verstehen*) interpretativa, a qual “envolve a capacidade de empatizar, de recriar a experiência dos outros em nós próprios” (Bresler, 2000, pág. 13).
- 6) **Aplicabilidade** – a compreensão aprofundada de um dado contexto pode facilitar a compreensão de outros contextos, não através do princípio da generalização mas sim do princípio da transferência (Seabra, Mota & Castro, 2009: 57-58).

Seabra, 2010: 144-145

O conhecimento profundo, rico, exploratório e descritivo de uma dada realidade, estudada nos seus contextos naturais, apresenta uma elevada validade interna, na medida em que

A metodologia qualitativa permite aceder à complexidade e diversidade da realidade em estudo, de forma contextualizada e enriquecida pelos significados que lhe são atribuídos pelos participantes (Marques, 2005), o que lhe confere uma elevada validade interna, já que focalizam as especificidades dos grupos sociais estudados (Minayo & Sanches, 1993)

Idem: 145.

Contudo, a imprecisão dos dados constitui um constrangimento, que decorre particularmente do envolvimento participante do investigador, da multiplicidade interpretativa, bem como da impossibilidade de generalização dos resultados (ainda que possam ser tecidas analogias e extrapolações), uma vez que esta metodologia assenta no estudo de pequenos grupos de participantes. Apesar da generalização não ser apropriada, alguns investigadores entenderam que se pode considerar uma “generalização conceitual ou analítica” (Castro & Bronfman, 1997, cit. Serapioni, 2000, para.20), resultante da generalização sobre “características conceituais, sem pretender generalizar em termos numéricos” (*Ibid.*), pois os dados recolhidos, por meio de entrevistas, notas de campo ou pessoais, fotografias, vídeos, memorandos formam palavras ou imagens e não números. É também possível a generalização por “tipificações”, ou seja, “o sentido comum, o tomado como evidente, expresso na linguagem e reiterado regularmente por pessoas que pertencem a certo grupo sociocultural, revela as lógicas culturais, a ordem estabelecida e vigente para o grupo como um todo” (Castro & Bronfman, 1997, cit. Deslandes & Assis, 2008: 205). Outros estudiosos de abordagem quantitativa, pelo contrário, questionam a fiabilidade dos resultados da metodologia qualitativa, revelando dificuldades de *legitimação e aceitação* (Serapioni, 2000; Seabra, 2010; Aires, 2011).

A investigação qualitativa é, para muitos, como afirmámos, um campo de estudo de *pleno direito* (Denzin & Lincoln, 2000) cujo processo de pesquisa passa por cinco fases (Denzin & Lincoln, 1994 cit. Aires, 2011: 15-16):

- O Investigador enquanto Sujeito Multicultural;
- Paradigmas Teóricos e Perspectivas;
- Estratégias de Pesquisa;
- Métodos de Recolha e Análise do Material Empírico;
- Arte de Interpretação e Apresentação.

A abordagem usada para recolher dados de natureza qualitativa ocorre num ambiente naturalista “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan & Biklen, 1994: 17) e teve origem em estudos antropológicos e sociológicos, que a partir de 1960, a retiraram de um ponto marginal para a destacar como uma “nova forma de ver a produção de conhecimento” (Aguar & Tourinho, 2011: 6), na qual o processo se torna particularmente importante, o pesquisador ocupa um lugar de relevo (Bogdan & Biklen, 1994) e os significados se constroem na riqueza e complexidade da realidade em estudo, pois “Para o

investigador qualitativo, divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado” (Bogdan & Biklen, 1994: 48).

Para Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), a investigação qualitativa aposta em cinco características, ainda que nem todos os estudos desta índole as contemplem em igual proporção (Paiva, 2016):

- o ambiente natural é a fonte de dados e o investigador é o instrumento principal;
- a investigação qualitativa é descritiva;
- enfoca mais no processo do que nos resultados;
- os dados são essencialmente analisados de forma indutiva;
- o significado tem a máxima importância.

A importância do investigador está claramente realçada na metodologia qualitativa, sendo um *crítico interpretativo incansável* (Gómez, Flores & Jiménez, 1996). Será, pois, necessário ter em conta o *background* do estudioso, assim como se deverá acautelar o seu treino e os seus conhecimentos

Os resultados de uma investigação qualitativa são sempre uma visão subjectiva que implica necessariamente o investigador com todo o seu *background* pessoal e profissional. Como refere Patton, na pesquisa qualitativa chegamos sempre a uma mesma conclusão, ou seja, que “o factor humano é a sua maior força mas também a sua principal fraqueza” (Patton, 1990, p. 372). Ou seja, a qualidade de um estudo qualitativo depende do treino, dos conhecimentos e sobretudo das capacidades do investigador. Precisamos, por isso, de investigadores treinados, conscientes mas também de investigadores que conheçam as “regras do jogo”.

Coutinho, 2008: 13

Também Antônio Chizzotti (2018) afirmou que o pesquisador era uma peça fundamental do estudo qualitativo e acrescentou que os participantes colaboravam igualmente na produção de conhecimento, atribuindo à pesquisa qualitativa uma dimensão coletiva

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam.

Chizzotti, 2018: 83

Nesta linha, Sharan Merriam (1998) referiu que o resultado de um estudo de natureza qualitativa correspondia a uma interpretação do investigador acerca de pontos de vista alheios

O pesquisador traz uma construção da realidade à situação de pesquisa, interagindo com construções ou interpretações de outras pessoas a respeito do fenómeno estudado. O produto final deste tipo de estudo é mais uma interpretação pelo pesquisador de outros pontos de vista já filtrados através de seu próprio ponto de vista

Merriam, 1998: 22

Luísa Aires (2011) também descreveu a investigação qualitativa como

um processo interactivo configurado pela história pessoal, biografia, género, classe social, etnia das pessoas que descreve e pela sua própria história. E os produtos da investigação são criações ricas, densas, reflexivas dos fenómenos em análise.

Aires, 2011: 13

Filiamos a posição desta estudiosa que destacou o carácter interactivo e dialogado destas investigações, a participação ativa dos atores implicados, assim como dos resultados potencialmente densos e profundos.

5.1.1.2. METODOLOGIA QUANTITATIVA

À investigação quantitativa interessa definir relações de causa e efeito, verificar hipóteses, comprovar teorias e derivar regularidades, modelos e leis gerais, com o intuito de criar generalizações (Bogdan & Biklen, 1994; Freixo, 2018).

O pensamento quantitativo presume que tudo é mensurável e quantificável. Nesta linha, a manipulação numérica e o recurso ao método estatístico revelam-se cruciais para quantificar factos transformados em números e estabelecer correlações entre ambos.

Procurando generalizações, perde-se a singularidade e importa essencialmente a explicação e o controlo (Stake, 1999), a replicabilidade e a “assunção da realidade como estática” (Seabra, 2010: 147), estando o investigador distanciado dos dados e conferindo à investigação uma forte validade externa (Serapioni, 2000), decorrente da possibilidade de generalização. Por outro lado, a testagem de hipóteses permitirá, segundo os defensores desta abordagem, *eliminar o papel do azar para descartar uma hipótese* (Fernández & Díaz, 2002), potenciando uma maior objetividade.

Contudo, o recurso ao método experimental, nascido no quadro das Ciências da Natureza, encontra facilmente limitações na sua transposição para o campo das Ciências Sociais e Humanas, que resultam da complexidade dos fenómenos e objetos estudados por estas últimas (Seabra, 2010). Nesta ótica, Leandro Almeida e Teresa Freire (2008) problematizaram o seu uso, destacando o carácter único, complexo e dinâmico das situações estudadas, que não fica espelhado pelos métodos quantitativos. Aliás, esta ausência de reflexo do papel social do investigador que, nas metodologias qualitativas é enfatizada, tem originado críticas recorrentes às metodologias quantitativas de pendor positivista. Com efeito, uma vez que não são consideradas as perspetivas do investigador, é questionada a validade interna do estudo, isto é, o que é medido e quantificado levanta questões (Serapioni, 2000; Cardoso, 2008; Seabra, 2010). Por outras palavras, “La pregunta que

evidentemente hacen los investigadores cualitativos a los cuantitativos es ¿cuan particularizables son tus generalidades...?” (Fernández & Díaz, 2002: 2).

Esta metodologia, que parte do geral para o particular (pensamento dedutivo) e procura a colheita de dados observáveis e quantificáveis (Fortin, 2003), terá nascido na Grã-Bretanha, com a segunda Guerra Mundial. Nessa época, decisores militares terão solicitado a vários cientistas de diversas áreas de investigação uma análise tática e estratégica da defesa do país. Os resultados dos estudos contribuíram fortemente para o seu conhecimento, pelo que despertaram o interesse em militares norte americanos, que os disseminaram nos Estados-Unidos. Depois de terminada a 2ª Guerra Mundial, investigadores da administração industrial aplicaram, com sucesso, as ferramentas na resolução de problemas industriais (Martín, 2003). Rapidamente, se expandiu a áreas da Economia, Finanças e Gestão. Progressivamente, conquistou os campos das Ciências Sociais, que atualmente a incorporam, no sentido de enriquecer a recolha e o tratamento de dados, e sustentar conclusões.

Até finais dos anos 70 do século passado, o positivismo predominou na investigação educacional (Cardoso, 2008). Porém, na década seguinte, levantaram-se vozes críticas por partes de estudiosos da *Escola de Frankfurt*¹⁴⁰ que validariam a importância da pesquisa sob orientação qualitativa.

Valorizando a linguagem matemática, entendida como expoente de objetividade, transpôs-se o método experimental, emanado no seio das Ciências da Natureza, para o campo das Ciências Humanas. Contudo, esta transposição encontrou, como dissemos, limitações, decorrentes da complexidade dos objetos, fenómenos e processos estudados por estas (Usher, 1986; Seabra, 2010). Assim sendo, a combinação entre metodologia qualitativa e quantitativa tornou-se, para nós, evidentemente frutífera.

5.1.1.3. PESQUISA MISTA: COMPLEMENTARIDADE OPORTUNA

Posicionamo-nos com Filipa Seabra (2010: 149), entendendo que tanto o paradigma qualitativo como quantitativo detêm potencialidades evidentes, mas também limitações, pelo que a conjugação de ambos permite “que as fraquezas de um método são [sejam] contrabalançadas pelas forças de outro, numa simbiose e complementaridade que conduz a melhores resultados, aproximando-nos do conhecimento mais cabal da realidade em estudo”.

¹⁴⁰ Também conhecida como *Escola de Teoria Social Interdisciplinar*. De inspiração marxista, os seus membros insurgiram-se contra o capitalismo e o dogmatismo, apelando ao esclarecimento através da dialética, considerada como instrumento capaz de potenciar o desenvolvimento de uma sociedade emancipada, esclarecida, humana e livre. Os seus principais pensadores foram: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock e Erich Fromm.

Para ter valor e rigor científicos, uma pesquisa deve possuir características de valor próprio (*truth value*), aplicabilidade (*applicability*), consistência (*consistency*) e neutralidade (*neutrality*) (Guba & Lincoln, 1988; Miranda, 2009). No paradigma quantitativo, este rigor decorre do recurso a critérios de validade interna e externa, fiabilidade e objetividade. Por sua vez, num paradigma qualitativo, procura-se a fidedignidade (*trustworthiness*), pelo que são valorizados critérios tais como:

- **credibilidade** (*credibility*), isto é, a capacidade dos participantes fornecerem e confirmarem dados válidos. A validade interna resulta da capacidade de reprodução fiel dos fenómenos estudados e das posições dos participantes, e pode operacionalizar-se pela revisão de pares (*peer debriefing*) em que um profissional externo ao contexto e conhecedor da problemática e do processo de pesquisa, analise os dados, teste as hipóteses e escute as ideias e preocupações do investigador (Miranda, 2009). Outra forma de validação consiste na revisão pelos participantes (*member checks*). Nesta modalidade, os resultados da análise são fornecidos aos participantes, com vista a que estes se pronunciem sobre as interpretações do investigador, isto é, verifica-se se elas espelham, com rigor, as experiências e opiniões de quem participou no estudo;

- **transferência** (*transferability*), ou seja, a possibilidade de aplicação dos resultados noutros contextos. Este conceito é, portanto, equivalente ao de validade externa ou generalização da metodologia quantitativa. Para Robert Stake (1995), na investigação qualitativa, estamos perante uma *generalização teórica*, que permite que *juízos de valor semelhantes sejam possíveis* noutros contextos (Miranda, 2009), oposta à científica da investigação experimental clássica;

- **consistência** (*dependability*), que traduz a capacidade de outros investigadores replicarem o método usado pelo investigador, isto é, se os instrumentos aplicados forem neutros, ainda que aplicados noutro contexto, originarão resultados similares. Aproxima-se do conceito de *fiabilidade* usado na investigação quantitativa;

- **confirmação** (*confirmability*), ou seja, a capacidade de outros estudiosos corroborarem as construções e interpretações do investigador (Lincoln & Guba, 1991). A legitimidade da pesquisa e a validade do conhecimento derivam do uso apropriado dos processos metodológicos, pelo que, perante realidades semelhantes, diversos estudiosos devem tirar as mesmas conclusões. Equivale ao conceito de objetividade na metodologia quantitativa, que “visa certificar-se se investigador tenta estudar objectivamente os conteúdos subjectivos dos sujeitos (Bogdan & Bilken, 1994), se está envolvido na actividade como participante activo mas é capaz de reflectir sobre ela como um observador externo, por outras palavras, averiguar até que ponto o investigador se esforça por ver a realidade através dos olhos dos sujeitos envolvidos (Vieira, 1999)” (Miranda, 2009: 39).

As características das perspetivas, qualitativa e quantitativa, evidenciam potencialidades e fragilidades (Quadro 4)¹⁴¹, justificando-se a pertinência do seu uso conjunto em estudos do domínio das Ciências Sociais e Humanas (Kelle, 2001; Flick, 2005)

¹⁴¹ Quadro elaborado com base em Seabra (2010: 148).

PESQUISA	QUALITATIVA	QUANTITATIVA
PARADIGMA	<ul style="list-style-type: none"> - construtivista, interpretativo e holístico - baseado nas filosofias fenomenológica-naturalista, etnometodológica e interacionismo simbólico - métodos indutivos 	<ul style="list-style-type: none"> - (Pós)positivista, hipotético e dedutivo - baseado nas filosofias positivista, comportamentalista e empirista - métodos dedutivos
ABORDAGEM	<ul style="list-style-type: none"> - interpretativa - não experimental - investigação de natureza qualitativa - estudos exploratórios - visa a compreensão, interpretação e a descoberta dos fenômenos sociais segundo perspectivas dos participantes - enfatiza o processo de investigação - procura a análise de singularidades 	<ul style="list-style-type: none"> - positivista - experimental - investigação de natureza estatística e experimental - estudos confirmatórios - visa a verificação e a confirmação - enfatiza os resultados/ produtos de investigação - procura a verificação de regularidades
DADOS	<ul style="list-style-type: none"> - qualitativos - representados verbalmente através da reprodução do discurso dos participantes - sujeitos a análise de conteúdo, numa ótica indutiva - produzem inferências válidas para as amostras pouco representativas e não probabilísticas analisadas 	<ul style="list-style-type: none"> - quantitativos, representados numericamente - estabelecimento matemático da relação causa-efeito - sujeitos a análise estatística, num quadro dedutivo - decorrentes de amostras amplas, estratificadas e aleatórias - produzem padrões gerais
INVESTIGADOR	<ul style="list-style-type: none"> - instrumento de investigação, imerso nos contextos - intérprete das realidades - relação de interdependência com a realidade em estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - observador distanciado dos contextos em estudo - analista de dados quantificados - relação de isolamento em relação à realidade em estudo
INSTRUMENTOS (exemplos)	<ul style="list-style-type: none"> - observação participante - entrevista aberta - análise documental - narrativas 	<ul style="list-style-type: none"> - observação dirigida - entrevista estruturada - questionário fechado
VALIDADE	elevada validade interna	elevada validade externa
VANTAGENS	<ul style="list-style-type: none"> - riqueza de descrições, detalhes, interpretações e contextos - compreensão profunda de realidades particulares - valorização das experiências, ambientes, e opiniões dos participantes - análise dialética, hermenêutica e fenomenológica - permite <i>generalizações conceituais</i>, apesar de não conduzir à formulação de teorias gerais - métodos e processos flexíveis, podendo ocorrer mudanças de decisões no decurso da investigação 	<ul style="list-style-type: none"> - objetividade e precisão - permite generalizações - estudo de amostragens alargadas - possibilidade de estudar dados volumosos - testa hipóteses prévias e formula teorias - métodos e processos previamente estabelecidos, sem possibilidade de alterações
LIMITAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - sem pretensões de generalizações, estudando pequenas amostras; - dados polissêmicos, sujeitos a múltiplas interpretações, decorrentes da subjetividade do investigador - baixa validade externa 	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldade em aceder a dados paralelos que não sejam diretamente inquiridos ou observados, não sendo considerada a perspectiva dos participantes - métodos e processos específicos, não permitindo a redefinição de estratégias de investigação no decurso da mesma - baixa validade interna

Quadro 4- Paradigmas qualitativo e quantitativo de investigação

José Vilelas (2017) também lembrou que ambas as perspectivas têm valor, diferindo na sua *intencionalidade*

há que realçar que a principal diferença entre as perspectivas quantitativas e qualitativas não se restringe, exatamente, ao uso da matemática, no primeiro caso, e ao não uso da mesma, no segundo. As diferenças têm a ver, principalmente, com a intencionalidade e com o tipo de realidade que um e outro método quer abordar. Acerca da intencionalidade, é preciso assinalar que os enfoques quantitativos estão mais direcionados para a explicação e para a predição da realidade em estudo, enquanto que os de ordem qualitativa apontam mais para uma compreensão da realidade como fruto de um processo histórico de construção visto a partir da lógica e do sentir dos seus protagonistas.

Vilelas, 2017: 17

Maria Cecília Minayo e Carlos Minayo-Gómez (2003) fizeram, a propósito das investigações mistas, três considerações relevantes: i) não há métodos bons ou maus, pois a sua pertinência decorre da adequação ao problema de investigação; ii) números e categorias podem complementar-se proveitosamente; iii) o rigor científico advém do bom uso e da relevância de todos os instrumentos definidos para o estudo

1) Não há nenhum método melhor do que o outro, o método, “caminho do pensamento”, ou seja, o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para suas perguntas, ou dizendo de outra forma, a desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo, dependendo de sua proposta (adequação do método ao problema de pesquisa);

2) Os números (uma das formas explicativas da realidade) são uma linguagem, assim como as categorias empíricas na abordagem qualitativa o são e cada abordagem pode ter seu espaço específico e adequado;

3) Entendendo que a questão central da cientificidade de cada uma delas é de outra ordem [...] a qualidade, tanto quantitativa quanto qualitativa depende da pertinência, relevância e uso adequado de todos os instrumentos.

Minayo & Minayo-Gómez, 2003: 118

Embora seja prática comum distinguir somente os dois paradigmas acima caracterizados, um outro paradigma - *crítico* - afirmou-se, como vimos no ponto anterior deste estudo, nos anos 80 do século passado, com base nos trabalhos da *teoria crítica*, e do pensamento de Jürgen Habermas que, apostando numa visão dinâmica e interativa da realidade, defendia uma melhor distribuição do poder, bem como a participação efetiva do cidadão na tomada de decisões, com vista a consolidar o espírito e a ação democráticos, assim como a potenciar a mudança.

Foi com base no reconhecimento de características únicas, mérito e fragilidades que cada perspectiva encerra, que **optámos por uma metodologia de carácter interpretativo, com recurso a métodos mistos**. Na verdade, tendo em atenção as características dos paradigmas apresentados no Quadro 4, afigurou-se-nos relevante a sua aplicação combinada, na medida em que cada um complementa o outro (Ortí, 1995), fortalecendo as suas potencialidades, atenuando as suas limitações, e contribuindo, por isso, para uma melhor compreensão da realidade em estudo

Assim, ao longo de um design de investigação, podem intercalar-se momentos de investigação quantitativa, que por sua vez podem levantar questões melhor respondidas por um estudo qualitativo ou vice-versa: na prática, os dois tipos de estudos podem matizar a compreensão da realidade que obtemos.

Seabra, 2010: 150

Este estudo não tem a pretensão de validar hipóteses ou de produzir leis e generalizações. Procura, antes, conhecer, descrever e compreender em profundidade a realidade analisada, fazendo eco de opiniões e interpretando experiências e percepções dos diversos participantes. Desejamos, pois, tirar partido das potencialidades evidenciadas por cada metodologia.

Por outro lado, a aplicação conjunta de metodologias distintas e instrumentos variados, enriquecendo o estudo, potencia o confronto de métodos e fontes, numa dimensão de triangulação que concorre para a validade, interna e externa, da investigação.

5.1.1.4. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Maria Cecília Minayo e Odécio Sanches (1993) afirmaram que a adequação das metodologias à resolução de problemas detetados, à prossecução de objetivos definidos e à realidade em estudo era variável. Assim, não há metodologias boas ou péssimas. Há, sim, metodologias mais ou menos apropriadas ao que se pretende conhecer. É com esta linha de pensamento, e tendo em conta a adequação resultante do uso combinado de cada uma das metodologias expostas no subponto anterior, que escolhemos realizar um estudo com recurso a métodos mistos.

Alguns dos objetivos traçados para a nossa investigação remetem para estudos de natureza qualitativa (análise documental aos planos de estudos e aos planos de formação, estudo de caso). Outros, todavia, viabilizam a escolha pela via quantitativa. Com efeito, a análise às conceções do trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, à gestão das diversidades ou ainda às percepções quanto às necessidades de formação de um grupo alargado de professores, apelando ao uso de metodologias quantitativas, possibilitarão tratar dados volumosos e permitirão, assim, obter uma visão global da realidade investigada. Por outro lado, a valorização das experiências e atitudes dos docentes participantes e a compreensão das suas realidades diárias conseguem-se com o recurso a metodologias qualitativas; daí a escolha sustentada por uma investigação com recursos mistos.

Consideramos ainda que a triangulação, socorrendo-se de métodos e fontes complementares, constitui um meio de incrementar a complexidade, a riqueza e o rigor da compreensão e interpretação do fenómeno/ objeto de estudo (Denzin & Lincoln, 2000).

No nosso estudo, os participantes são, primariamente, professores de 2º CEB. Os inquéritos (entrevista e questionário) aplicados a estes participantes foram enriquecidos por auscultações a coordenadores de curso de formação inicial docente e diretores de CFAE.

Os docentes consubstanciam um interlocutor privilegiado na nossa investigação, na medida em que o entendemos como *coconstrutor do conhecimento* (Pacheco, 2005 cit. Seabra, 2010: 151). A abordagem mista que desenhamos assenta, por um lado, na análise documental, na entrevista semiestruturada e no questionário (aberto e fechado) como métodos de recolha de dados e, por outro, na análise de conteúdo e na análise estatística como métodos de análise de dados.

As nossas opções metodológicas configuraram um *design* metodológico da investigação (Quadro 5), que segundo Gregorio Gómez, Javier Flores e Eduardo Jiménez (1996) corresponde a uma planificação intelectual, concetual e processual que visa dar resposta/ solução a questões e problemas identificados, alcançando os objetivos traçados para o estudo proposto.

Objetivos	Tarefas de investigação	Instrumentos de recolha de dados	Técnicas de análise de dados	Fontes/ Participantes
Caracterizar os planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores do segundo Ciclo do Ensino Básico (2ºCEB), no que concerne à gestão da diversidade e das Necessidades Educativas Especiais (NEE)	Pesquisa e análise em documentos públicos e/ ou legais	Análise documental	Análise de conteúdo	- Normativos nacionais - Planos de estudos dos cursos do Ensino Superior (formação inicial docente de 2ºCEB- vários grupos de recrutamento)
Caracterizar as práticas curriculares e docentes de professores do ensino regular do 2.º CEB, direcionadas a alunos com NEE/ Conhecer as perceções de docentes do ensino regular do 2.º CEB quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE/ Indagar as perceções dos docentes do 2º CEB quanto ao seu percurso de formação inicial e contínua e às suas necessidades de formação nesta área	Elaboração, validação, aplicação e análise de entrevistas Pesquisa e análise em documentos institucionais (escola) Elaboração/ adaptação, validação, aplicação e análise de um	Entrevistas semi-estruturadas Análise documental Questionário fechado	Análise de conteúdo Análise de conteúdo Análise estatística	Docentes de uma escola do concelho de Loures, distrito de Lisboa, de cada grupo de recrutamento do 2ºCEB Documentos de escola (Projeto de Turma, Projeto Educativo, PEI, RTP, planificações,..) Docentes de uma escola do concelho de Loures, distrito de Lisboa, de cada grupo de recrutamento do 2ºCEB e docentes de escolas do <i>Observatório de Escolas</i>

	questionário fechado			da Universidade do Minho
Conhecer a oferta formativa de formação docente contínua oferecida aos diferentes grupos de recrutamento do 2ºCEB, no domínio das NEE	Pesquisa e análise em documentos públicos e/ ou legais	Análise documental	Análise de conteúdo	- Normativos nacionais - Planos de formação contínua - Propostas de ações de formação contínua divulgadas publicamente

Quadro 5- *Design* metodológico do estudo

De acordo com estes estudiosos (*Ibid.*) um *design* ancorado a uma metodologia qualitativa percorre quatro fases:

- *preparatória*: composta por duas etapas, *reflexiva e desenho*, que corporizam um marco teórico-conceitual e definem as atividades a executar em fases posteriores;
- *trabalho de campo*: representa a imersão do investigador qualitativo nos ambientes a estudar, assim como a recolha criteriosa e rigorosa de dados;
- *analítica*: corresponde à redução e transformação de dados, obtenção de resultados e verificação de conclusões;
- *informativa*: resulta na produção de dados sólidos, com interpretação e explicação inequívocas.

É, pois, nossa intenção descrever, compreender, descodificar e interpretar com fidelidade os dados recolhidos através de uma abordagem combinada, com recursos a métodos mistos.

Apesar da singularidade da nossa investigação conflitar com generalizações, os dados obtidos por inquérito por entrevista e por questionário, numa área geográfica dispersa, poderão contribuir para dar uma visão reveladora: i) das conceções dos professores acerca do trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades; ii) da gestão curricular das diversidades; iii) de fatores que propiciam ou dificultam essa gestão, e ainda iv) do conhecimento sobre necessidades de formação docente nesse âmbito. As evidências e interpretações apresentadas, assim como as conclusões que teceremos possibilitarão seguramente uma maior e melhor compreensão da correlação entre a formação docente e a gestão curricular apropriada de diversidades, particularmente de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Abrirão também, assim o desejamos, novos caminhos e sugestões para: i) a reorganização das instituições escolares, no sentido de se adaptarem a cada aluno, indo ao encontro das suas potencialidades, necessidades, fragilidades e expectativas; ii) a definição de práticas curriculares e pedagógicas mais adequadas a alunos em maior risco de exclusão e insucesso; iii) a identificação de fatores coadjuvantes ou opostos a uma gestão

curricular inclusiva, e iv) para suprir lacunas, repensando a oferta formativa, inicial e contínua, destinada a docentes de 2º CEB.

5.1.1.4.1. ESTUDO DE CASO

A nossa opção por uma análise profunda de um *caso*, em complemento do estudo extensivo, decorre do entendimento de que este é particularmente apropriado ao nosso estudo, uma vez que “consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento” (Bogdan & Biklen, 1992 cit. Aires, 2011) que visa apresentar e compreender a complexidade de uma situação singular (Stake, 1999; Bell, 2008).

Um estudo de caso interessa-se por singularidades, pelo que o torna único, ainda que possam ser estabelecidas analogias noutros contextos. Neste sentido, derivar teorias gerais e generalizar resultados representam constrangimentos habitualmente apontados. Contudo, revela-se como uma metodologia válida, atendendo às descrições densas e ricas da realidade natural estudada (Guba & Lincoln, 1981; Yin, 2014), que aponta para a construção da realidade como produto resultante da interação e experiência entre o indivíduo e o seu mundo social (Merriam, 1998). Por outro lado, facilita a “comunicação entre os participantes, alimentando o intercâmbio de percepções” (Colás, 1992a cit. Aires, 2011: 22).

O estudo de caso corresponde a um dos métodos mais usados em investigação qualitativa (Guba & Lincoln, 1981; Colás, 1998; Bogdan & Biklen, 1994).

Em 1985, Lawrence Stenhouse apresentou quatro tipos de estudos de casos:

- *etnográfico*, que considerou mais apropriado a outras áreas do conhecimento, nomeadamente mais à Antropologia do que à Educação;
- *investigação-ação*, que entendeu como pertinente em situações nas quais se pretenda intervir e transformar a ação educativa;
- *avaliativo*, em são analisados programas educativos, com vista a tecer eventuais recomendações de melhoria;
- *educacional*, que almeja o conhecimento e a compreensão profunda de uma determinada realidade educativa.

Mais tarde, Sharan Merriam (1988 cit. Carmo & Ferreira, 2008) referiu cinco características de um estudo de caso:

- *particular*: centra-se na análise de uma situação, acontecimento ou fenómeno;
- *descritivo*: o produto final é uma descrição pormenorizada do fenómeno estudado. É particularmente usado em situações educativas menos conhecidas e menos investigadas;
- *heurístico*: pretende compreender a situação analisada;
- *indutivo*: recorre ao raciocínio indutivo para tirar conclusões;
- *holístico*: considera a realidade na sua globalidade.

Os estudos de casos assumem diferentes modalidades, distinguindo-se pelas características e procedimentos usados (Aires, 2011). Luísa Aires (*Ibid.*), invocando Pilar Colás (1992), lembrou seis tipos:

- *estudos de casos ao longo do tempo* - possibilitam o estudo de um acontecimento, fenómeno, sujeito ou situação a partir de diferentes perspetivas temporais;
- *estudos de casos observacionais* - recorrem à observação participante e podem abordar temáticas diversas;
- *estudos de comunidades* – descrevem e compreendem uma determinada comunidade educativa como, por exemplo, escolas, instituições, agrupamentos de escolas;
- *estudos microetnográficos*- desenvolvem-se em pequenas unidades organizativas ou numa atividade organizativa específica;
- *estudos de casos múltiplos*- estudam dois ou mais sujeitos, situações ou fenómenos. Podem incorporar diferentes modalidades: estudos de casos sucessivos, estudos de aprofundamento sobre um caso e estudos comparativos;
- *estudos multisituacionais* – possibilitam o desenvolvimento de uma teoria, exigindo a exploração de muitas situações e sujeitos.

Mais tarde Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), reforçando esta proposta, apresentaram uma tipologia com dez categorias:

- *estudos de caso de organizações numa perspetiva histórica*: acompanham o desenvolvimento e a dinâmica de uma organização ao longo de um período de tempo pré-definido;
- *estudos de caso de observação*: recolhem dados através de observação participante e focalizam a sua atenção numa organização específica ou num ponto particular da mesma;
- *história de vida*: investigador realiza entrevistas profundas a uma pessoa, com vista a edificar uma narrativa na primeira pessoa;
- *estudos comunitários*: aproximam-se dos *estudos de caso de organizações* ou *de observação*, diferindo, porém, deles, uma vez que o objeto do estudo corresponde a um bairro ou uma comunidade e não a uma escola ou outra instituição;
- *análise situacional*: analisa um acontecimento específico (por exemplo, a expulsão de um aluno da escola), envolvendo uma recolha exaustiva de informação a todos os implicados;
- *microetnografia*: corresponde a estudos situados num aspeto muito peculiar (exemplo: crianças aprendendo a desenhar) ou numa parte pequena de uma organização (uma parte de uma turma). Esta designação é muito utilizada por antropólogos;
- *amostragem interna*: as decisões resultam de uma ideia geral sobre o que se pretende estudar, as pessoas com quem queremos falar, a hora a que o faremos, o número e o tipo de documentos que serão revistos (Cardoso, 2008);
- *amostragem do tempo*, centra-se “na conceção de tempo como algo variável e com influência, isto é, os dados variam de acordo com o momento em que são recolhidos. “Por exemplo as “escolas são diferentes no início e no fim do ano” (*Ibid.* 145);
- *estudos de casos múltiplos*: nesta abordagem, os resultados de um estudo de caso único despoletam outros estudos ou iniciam uma pesquisa de estudo de casos múltiplos, estudando profundamente as situações em foco;
- *estudos de casos comparativos*: resultados de estudos produzidos em locais diferentes são contrastados.

Robert Yin (2014) considerou ainda seis fontes principais que sustentam evidências empíricas de um estudo de caso: documentos, registos em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefactos físicos. O estudo de caso utiliza, com frequência, numerosas e diversificadas fontes de informação.

Perfilhamos da posição de Sílvia Cardoso (2008) que afirmou que a realização bem sucedida de um estudo de caso decorre de uma seleção de técnicas de recolha e tratamento de dados rigorosa e articulada em todo o processo.

Apesar da terminologia e tipificação sofrerem variações, reconhecemos, nas diversas propostas, uma incidência marcada pelo carácter singular, *intrínseco* (Stake, 1995) e pelo desejo de conhecimento profundo da realidade em estudo.

Embora percebamos afinidades do nosso estudo com diversas classificações sugeridas pelos investigadores referidos, consideramos que as especificidades do nosso estudo apontam, de acordo com Pilar Colás (1992), referida por Luísa Aires (2011), contornos, no âmbito dos *estudos de comunidades*. Com efeito, pretendemos compreender e interpretar como uma escola da periferia de Lisboa gere diversidades, nomeadamente no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, assumindo um pendor *heurístico* e *indutivo* (Merriam, 1988, cit. Carmo & Ferreira, 2008), que configura um estudo de caso *intrínseco* (Stake, 1995).

Este tipo de estudo pode assumir um pendor exploratório, com carácter descritivo, no qual o investigador observa e descreve o que observou, “relatando as características de uma população ou do fenómeno objecto de estudo” (Cardoso, 2008: 144), com vista a, em termos de validade externa, possibilitar generalizações analíticas, que estudiosos e leitores poderão estabelecer (Cohen, Manion & Morrison, 2017), e não generalizações estatísticas (Yin, 2014).

5.1.2. Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados identifica e regista as etapas, procedimentos e fontes usadas num estudo, de modo a conferir “credibilidade ao estudo e à produção de uma representação da realidade estudada” (Cardoso, 2008: 153). Marie-Fabienne Fortin (2003) refletiu sobre a adequação dos instrumentos seleccionados, argumentando que os mesmos devem responder aos objetivos do estudo

o investigador deve perguntar-se se a informação que quer colher com a ajuda de um instrumento de medida em particular é exactamente a que tem necessidade para responder aos objectivos da sua investigação

Fortin, 2003: 240

Robert Yin (2014) e Robert Stake (1995) diferem no que diz respeito à formulação de uma planificação de investigação. Com efeito, Yin considera que a mesma deve obedecer a um desenho exato e rigoroso, não havendo margem para reformulações. Assim, a recolha de dados deverá ocorrer numa etapa previamente estabelecida. Por sua vez, Stake (1995: 49) acentua o carácter flexível das etapas de pesquisa, entendendo que “não há momento particular para o início da coleta de dados”.

Na nossa investigação, mobilizámos métodos e técnicas, que permitiram aceder a informações volumosas e valiosas. Na prática, usámos três técnicas para proceder à recolha de dados: o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a análise documental. Escolhemos, como referimos anteriormente uma abordagem de carácter interpretativo, em que a complementaridade dos métodos qualitativo e quantitativo nos pareceu claramente vantajosa, na medida em que o recurso a vários métodos de recolha e análise de dados (triangulação) potenciará a validade interna e externa do estudo (Morais & Neves, 2007).

5.1.2.1. ANÁLISE DOCUMENTAL

A complementaridade vantajosa entre metodologia qualitativa e quantitativa que temos vindo a defender assenta na combinação entre métodos nos quais os participantes estão implicados e noutros em que eles não interferem, de modo a construir uma investigação científica “sistemática, controlada, empírica, amoral, pública y crítica de fenómenos naturales” (Kerlinger & Lee, 2002: 13).

Neste sentido, escolhemos a análise documental que Roberto Richardson e colaboradores (1999: 230) definiram como “série de operações que visam estudar documentos, no intuito de compreender circunstâncias sociais e económicas”. Mais tarde, Alberto Sousa (2009) definiu-a como sendo um “procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” (Sousa, 2009: 88). Este método difere da pesquisa bibliográfica, porque não recorre às mesmas fontes. Com efeito, a análise documental diz respeito a documentos em bruto, que ainda não foram alvo de um tratamento analítico ou que podem ser processados, de modo a darem resposta a objetivos estabelecidos. Correspondem a documentos guardados ou disponibilizados em arquivos de instituições públicas ou privadas, como por exemplo, cartas, biografias, diários, fotografias, gravações, relatórios, regulamentos, ofícios, notas e agendas. No caso da investigação educacional, podem representar documentos produzidos internamente numa escola, tais como relatórios, atas, plano anual de atividades, plano de formação, projeto educativo, plano de melhoria, plano de turma e registos. Por

sua vez, as fontes bibliográficas encontram-se publicadas em livros ou artigos de natureza científica, pelo que representam materiais já trabalhados.

Como a designação aponta, a análise documental está, portanto, ancorada à noção de documento. No domínio das Ciências Sociais, herdaram-se influências Positivistas que apenas entendiam como legítimos, enquanto fonte produtora, os documentos escritos ligados a uma instituição. Para Jacques Le Goff (2003 cit. Junior, Medeiros & Augusta, 2017), o documento triunfou com o movimento Positivista. A análise documental incorporará, pois, a recolha, classificação, seleção de produções, que serão tratadas com recurso à análise de conteúdo. A análise deverá ser crítica (Bell, 2008) e poderá completar dados obtidos a partir de outros métodos ou representar o “método de pesquisa central” (Coelho, 2012: 209).

Por outro lado, Robert Stake (1999) apelou à *mente organizada* do investigador, aberta a *pistas inesperadas*, mantendo sempre o foco nas perguntas de partida e nos objetivos do estudo para, em suma, por um lado, manter um fio condutor ao longo de toda a investigação e, por outro, estar sensível e preparado para a descoberta de informações pertinentes, ainda que inicialmente não tivessem sido consideradas.

Segundo Sílvia Calado e Sílvia Ferreira (2005), aludindo a Judith Bell (1993), a natureza dos documentos permite catalogá-los em dois tipos de fontes:

- fontes primárias (produção de documentos efetuada durante o período a ser investigado, como por exemplo manuscritos, leis, atas de reuniões, memorandos, biografias, filmes, pinturas);
- fontes secundárias (interpretações de eventos do período em estudo, baseadas em - fontes primárias, como por exemplo enciclopédias, manuais escolares).

Ainda em relação às fontes primárias em investigação educacional, estas estudosas, com base em Judith Bell (1993), apresentaram as *fontes inadvertidas*, que se encaixam nas primárias e representam o

(...) tipo de fontes primárias mais comum e, geralmente, mais valioso, resultante do normal funcionamento do sistema em estudo, são usadas pelo investigador com uma finalidade diferente daquela com que foram criadas. São exemplos as actas de conselhos de turma, os números de estatísticas nacionais, os manuais e folhetos informativos e os relatórios de inspeções escolares.

Calado & Ferreira, 2005: 4

Menga Lüdke e Marli André (2013: 39) acrescentaram que os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”; o que valida a sua utilização e enriquece pesquisas de natureza qualitativa.

O objetivo da análise documental é, assim, identificar, em documentos primários, informações que ajudam a responder às questões de pesquisa e aos objetivos do trabalho (Inês, 2012; Inês & Seabra, 2014).

Vários estudiosos observaram a existência de vantagens, mas também de limitações na análise documental. Destacamos aqui algumas, com base nos trabalhos de Egon Guba e Yvonna Lincoln (1981), Antonio Gil (2010), e Rosana Kripka, Morgana Scheller e Danusa Bonotto (2015) (Quadro 6)

ANÁLISE DOCUMENTAL	
Vantagens	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> - os documentos, geralmente, são obtidos gratuitamente ou a baixo custo; - os documentos não receberam um tratamento analítico, permitindo tratar a informação existente com o objetivo de lhe retirar significado; - os documentos proporcionam informações e evidências que possibilitam a contextualização e a validação de dados obtidos por outro método/ afirmações feitas pelo pesquisador 	<ul style="list-style-type: none"> - acesso restrito ou condicionado a alguns documentos - informação incompleta, subjetiva e selecionada - possível falta de fidedignidade, decorrente de eventual alteração, truncamento, fabricação ou forjamento de documentos - amostras não representativas dos fenómenos estudados

Quadro 6- Análise documental- vantagens e fragilidades

Entendendo que os documentos representam fontes de informações valiosas para alcançar os objetivos traçados, elegemos o método da pesquisa e análise documental como um dos recursos pertinentes para a nossa investigação.

Iniciámos, então, a nossa odisseia com uma pesquisa *online* a documentos em todas as instituições nacionais de Ensino Superior que preparam professores de 2º CEB. Nessas instituições, centrámos o nosso olhar geral nos planos de estudos e de formação contínua referentes a esses docentes. Posteriormente, focámos, numa dimensão mais circunscrita, a nossa atenção na identificação de unidades curriculares e conteúdos curriculares com foco sobre a gestão curricular dos alunos com incapacidades ou em dificuldades de aprendizagem.

Também procedemos a uma consulta, em todo o território nacional, ou seja, em todos os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e em todas as unidades de formação dos arquipélagos, de todos os planos de formação contínua destinados a docentes de 2º CEB. Esta análise documental, decorrida entre os meses de maio de 2015 e novembro de 2017, encontra-se detalhada no capítulo relativo à *Apresentação de Dados*. O tempo decorrido nesta pesquisa permitiu-nos definir categorias, reconhecer tendências emergentes e acompanhar o seu dinamismo; pontos que serão plenamente tratados no capítulo referido.

Por outro lado, interessou-nos conhecer a realidade do trabalho desenvolvido pelos professores, investigando como é gerida, a partir do estudo de documentos, tais como o *Projeto Educativo, Projetos de Turmas, Relatórios Técnico-Pedagógicos e Planos Educativos Individuais*, a diversidade de públicos escolares, particularmente de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Estas questões foram também abordadas nas entrevistas e nos questionários. Porém, tratando-se de métodos de autorrelato, estamos perante o que os docentes dizem e pensam fazer e não necessariamente perante o que realmente fazem (Seabra, 2010). Assim, revelou-se interessante procurar perceber se o que pensaram e se propuseram fazer encontrou eco nos documentos elaborados no seio da escola. A análise dos documentos de escola reportou-se a documentos referentes aos anos letivos 2017/ 18 e 2018/ 19.

5.1.2.2. ENTREVISTA

As entrevistas, a par da observação e da análise documental, representam métodos de recolha direta de dados muito usadas na investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Tuckman, 2005; Quivy & Campenhoudt, 2008), e classificam-se, de acordo com o maior ou menor controlo do entrevistador sobre a condução da conversa e grau de abertura das perguntas, em *entrevista estruturada, semi-estruturada, e não estruturada* (Bogdan & Biklen, 1994). Existe ainda a referência a um outro tipo de entrevista, de acordo com o número de participantes inquiridos em simultâneo, em grupo, o *grupo de foco (focus group)* (Preece, Rogers & Sharp, 2005). Luísa Aires (2011: 28), aludindo a Andrea Fontana e James Frey (1994), apontou ainda uma “multiplicidade de formas que vão da mais comum (a entrevista individual falada) à entrevista de grupo, ou mesmo às entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador”. Acrescentou a investigadora (*Ibid.*) que a entrevista pode ser usada para fins diversos: comerciais, políticos, terapêuticos ou científicos, sendo a sua duração variável, desde curtos minutos a vários dias (histórias de vida).

O êxito desta técnica decorre da habilidade do investigador, de uma definição prévia adequada, e da forma como a entrevista é conduzida ao longo da sua aplicação (Coelho, 2012). A este propósito, Luísa Aires (2011) tinha reforçado que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso do diálogo.

Segundo Hermano Carmo e Manuela Ferreira (2008), esta técnica pressupõe:

- a definição de objetivos claros;
- a elaboração de um guião rigoroso que responda aos objetivos traçados;

- a escolha criteriosa dos participantes;
- a existência de uma interação direta entre o entrevistado e o entrevistador;
- o esclarecimento dos objetivos junto do entrevistado.

A habilidade do entrevistador assume particular importância na condução da entrevista, devendo este iniciar a mesma com uma informação sobre si e sobre o projeto em curso, de modo a promover um clima de transparência. No decurso da entrevista, é fundamental que o ambiente de confiança instalado seja mantido, de modo a obter respostas sinceras (e não necessariamente convenientes). Para tal, a escuta atenta do entrevistador (Seidman, 2006), a neutralidade face às respostas conseguidas, o desvio de perguntas indutoras e tendenciosas e a (re)orientação subtil da conversa, no sentido de manter o foco na informação pretendida (no fundo, evitando desvios ou fugas ao tema) configuram aspetos relevantes que não devem ser descurados.

A seguir à realização da entrevista, a tomada de notas acerca do comportamento do entrevistado e das condições em que a mesma decorreu configuram também aspetos complementares úteis (Estrela, 1994).

Consideramos que a incorporação de entrevistas na nossa investigação representa uma fonte de informação rica e pertinente para a prossecução dos objetivos da investigação, na medida em que nos dá acesso a:

- conceções de docentes de 2ºCEB sobre o trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagens/ incapacidades;
- perceções desses mesmos atores sobre a gestão de diversidades;
- perspetivas sobre fatores que propiciam ou dificultam a gestão de diversidades;
- necessidades formativas desses atores nas áreas da gestão de diversidades e da diferenciação curricular e pedagógica;
- opiniões de coordenadores de cursos de formação inicial acerca da definição de planos de estudos;
- recomendações de professores e de coordenadores sobre a revisão da formação docente e a gestão de diversidades.

O grau de abertura moderado das perguntas definiu uma entrevista semi-estruturada que

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa que (...) oferecem amplo campo de interrogativas, fruto das novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante

Triviños (1995), in Brito (2006: 74)

A entrevista semi-estruturada aproxima-se, portanto, duma conversação (diálogo) intencional, orientada para determinados assuntos e baseia-se, normalmente, num guião previamente elaborado e sustentado numa matriz (Manzini, 2004) adaptável, possibilitando liberdade e flexibilidade na

recolha da informação. Apresenta como principais vantagens: a possibilidade de aplicação a pessoas analfabetas; o acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada através das palavras dos atores e das suas opiniões); a abertura a pistas e dados que não foram inicialmente pensados no guião; a possibilidade de o investigador esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista, a manutenção do anonimato dos entrevistados e uma maior abertura dos entrevistados (Inês, 2012). Este método revela, contudo, limitações decorrentes da sua versatilidade (intimidar ou, pelo contrário, colocar o entrevistado demasiado à vontade). Corre-se ainda o risco de o entrevistado, por vergonha, medo ou vontade de causar boa impressão responder de forma conveniente, em detrimento de respostas espontâneas e honestas. A sua aplicação depende também da disponibilidade dos elementos, nomeadamente do entrevistado, pelo que o agendamento pode revelar-se mais lento do que inicialmente pensado. A análise exaustiva dos dados recolhidos representa um processo moroso, que tende a impossibilitar a aplicação deste instrumento a um número elevado de participantes. A dificuldade em realizar anotações; a possibilidade de envolvimento emocional e a incompreensão do significado das perguntas podem ainda levar a uma interpretação errada, o que, em consequência, poderá falsear os dados. Neste sentido, a elaboração de perguntas deve ser criteriosa e clara, e a linguagem adaptada ao entrevistado. A postura do entrevistador deve ainda ser considerada a fim de deixar fluir a conversa naturalmente e assim evitar, por exemplo, que o entrevistado retenha informação pertinente (*Ibid.*).

No que concerne à aplicação da entrevista, a mesma requer, como afirmámos, perícia para não orientar/ inibir as respostas e, em consequência, comprometer a validade dos resultados obtidos. Rosália Duarte (2002) esclareceu, a este respeito, que a experiência e a reflexão influenciavam a realização bem sucedida de uma entrevista

Aprender a realizar entrevistas é algo que depende fundamentalmente da experiência no campo. Por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que se está buscando, adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semi-estruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza.

Duarte, 2002: 8

Laurence Bardin (2013) sublinhou a dimensão subjetiva no discurso de uma entrevista

lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado - orquestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que a pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala

Bardin, 2013: 89

A nossa investigação recorreu a sete entrevistas semi-estruturadas individuais (docentes de 2º CEB), com o intuito de captar as conceções, perceções, sentimentos e opiniões do entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994; Tuckman, 2005). Nesta linha, tendo em mente os objetivos do estudo, os temas subjacentes e a revisão da literatura nas áreas implicadas, foram ponderadas, numa fase inicial, perguntas embrionárias, a partir das quais definimos cinco blocos:

- A- Formação inicial e contínua;
- B- Experiências relativas à aplicação de práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades;
- C- Contributos das práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas para a aprendizagem, desenvolvimento pessoal, inclusão social e laboral do aluno com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades;
- D- (In)satisfação decorrente da aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas;
- E- Direções de melhoria ou alternativas na implementação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas.

Depois de determinarmos esses blocos, o guião foi afinado e enviado para dois professores do Ensino Superior, ambos doutorados e especialistas na área do Desenvolvimento Curricular¹⁴², com vista a procederem a uma apreciação do instrumento, assim como a darem um parecer favorável quanto à sua adequação aos nossos fins- visando assim uma validação teórica do instrumento.

Os docentes aos quais foi solicitada a revisão do guião teceram ligeiras recomendações de melhoria (formulação de perguntas), que incorporámos na versão a aplicar, e consideraram o instrumento apropriado aos nossos fins.

Em consequência, e ainda com vista à sua validação e melhoria, no dia 15 de março de 2017, foi aplicada uma entrevista piloto (teste) a uma docente de Português/ Inglês de 2º CEB, de modo a perceber se as perguntas eram claras e recolhiam as informações necessárias aos nossos objetivos (Moreira, 2007). A análise das respostas dadas nessa entrevista de teste confirmou a adequação do instrumento elaborado, pelo que procedemos, a partir daí, à definição de critérios para selecionar participantes (docentes de 2º CEB) a inquirir, com vista a acautelar a sua adequação e diversidade. Os critérios que se nos afiguraram como pertinentes foram os seguintes:

- Tempo de serviço (procurando incluir professores com muito tempo de serviço e outros, com início de atividade mais recente, de modo a contemplar um espectro temporal dilatado);
- Grupo de recrutamento (procurando abranger grupos distintos, com vista a recolher conceções ancoradas em formações iniciais diversificadas);

¹⁴² Um docente da Universidade do Minho e o outro, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Disciplinas lecionadas (procurando incluir formações distintas e assim obter conceções pautadas por formações iniciais e contínuas diversas);
- Funções em exercício ou exercidas (identificação de cargos desempenhados/ em vigência);
- Número de escolas em que trabalhou;
- Anos de serviço na escola atual;
- Idade;
- Sexo.

Procedemos, de seguida, ao agendamento e à aplicação, através da ferramenta *Skype*¹⁴³, de cada entrevista, gravada com recurso ao software *Amolto*¹⁴⁴, entre os dias 29 de outubro de 2017 e 9 de abril de 2018, e orientada pelo guião aqui apresentado (Quadro 7), onde predominam as perguntas abertas por entendermos que as mesmas permitem uma recolha de dados mais rica.

Entrevista a docente de 2.º CEB		
Identificação codificada		
Tempo de serviço (anos)		
Grupo de recrutamento		
Disciplinas lecionadas		
Funções em exercício ou exercidas		
Número de escolas em que trabalhou		
Anos de serviço na escola atual		
Idade		
Sexo		
Objetivos da investigação		
- Caracterizar as práticas curriculares e docentes de professores do ensino regular do 2.º CEB, direcionadas a alunos com NEE; - Conhecer as perceções de docentes do ensino regular do 2.º CEB quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE; - Indagar as perceções dos docentes do 2.º CEB quanto ao seu percurso de formação inicial e contínua e às suas necessidades de formação nesta área.		
BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES
A- Legitimação da entrevista, motivação e autorização	- Informar sobre o trabalho de investigação; - Sensibilizar o entrevistado para a participação no estudo; - Assegurar o anonimato a confidencialidade das	

¹⁴³ *Software* gratuito que permite a comunicação pela *Internet* através de conexões de voz e vídeo.

¹⁴⁴ *Software* gratuito que possibilita a gravação das comunicações realizadas por *Skype*.

	informações; - Solicitar a autorização para a gravação da entrevista na íntegra.	
B- Percepções e opiniões dos docentes quanto à formação inicial e contínua	- Recolher percepções e opiniões face à formação recebida e à necessidade de formação.	<ul style="list-style-type: none"> - Na formação inicial do curso que finalizou, frequentou unidades curriculares relativas a NEE¹⁴⁵? - Que temas e estratégias de intervenção trabalhou, nesse contexto? - Considera que a sua formação inicial, no âmbito das NEE, foi suficiente? Porquê? - Entende que a formação inicial de cursos que conferem habilitação para a docência deve ser repensada? Em que aspetos? - Identifica alguma necessidade de formação? Qual(ais)? - Para gerir a diversidade da sala de aula, tem frequentado alguma formação contínua? Qual(ais)? Quando? - Tem-lhe sido útil para a sua prática profissional? Porquê? - Quando fez a primeira formação? - Em que temas incidiu? - E a última? - Considera que o acesso à formação contínua, no quadro das NEE, e para professores de disciplinas é fácil? - Entende que essa formação é útil para a intervenção pedagógica em alunos com NEE? - O que pode ser melhorado, na formação contínua dedicada ao atendimento de alunos com NEE pelos docentes do ensino regular? - Essa atualização de formação tem contribuído para a mudança das suas práticas? Em que aspetos?
C- Gestão de diversidades, no âmbito do trabalho com alunos com NEE	- Conhecer práticas de planificação, aplicação, monitorização e avaliação destinadas a alunos com NEE.	<ul style="list-style-type: none"> - Costuma planificar as suas aulas? Quando? - Segue algum modelo? - Consulta alguns documentos ou fontes? Quais? - Planifica a sua disciplina para cada turma? - E sendo DT, faz Plano de Turma (PT)? - Alguém colabora na planificação da sua disciplina ou no PT? Quem? - Na planificação da disciplina, bem como no PT, o trabalho e a avaliação dos alunos com NEE estão acautelados? - Como? Em que base? - Quem aprova a planificação e o PT? - Quem os aprova, participou na sua definição? No seu entender, por que motivos? - Em termos pedagógicos, trabalha da mesma maneira com todos os alunos? - Se diferencia, quando o faz? E como? - Onde? - Partilha essa diferenciação com alguém? Com quem? - Diferencia as estratégias de ensino para os alunos com NEE? De que forma? - O PT é revisto? Quando? Por quem? - Como acompanha as aprendizagens dos seus alunos?

¹⁴⁵ O Decreto-Lei vigente à data da definição das categorias era o Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro, pelo que utilizámos a designação “NEE”, então em uso.

		<ul style="list-style-type: none"> - Alguém colabora na monitorização? Quem? - Com que frequência monitoriza? - Onde regista a monitorização e as avaliações? - Como costuma avaliar os seus alunos? - Costuma adequar a avaliação dos alunos com NEE? Como? - Partilha/ discute o processo de avaliação dos alunos com NEE? Com quem?
<p>D- Perceções e opiniões dos docentes quanto aos contributos e fatores coadjuvantes ou opostos à aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher perceções e opiniões quanto a: · Contributos de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas nas aprendizagens, desenvolvimento pessoal e inclusão escolar, social ou laboral do aluno com NEE; · grau de (in)satisfação decorrente da aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas dirigidas a alunos com NEE; · vantagens e desvantagens percebidas; · direções de melhoria/ alternativas; - fatores que facilitam ou dificultam a gestão de diversidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entende que as práticas diferenciadas contribuem para a aprendizagem dos alunos com NEE? De que forma? - E proporcionam alterações na vida pessoal destes alunos? Quais? - Acha que têm impacto na sua inclusão social? Como? - E na sua inclusão laboral? Como? - Há vantagens em diferenciar as práticas curriculares e pedagógicas? Quais? - E desvantagens? Quais? - Considera as práticas diferenciadas e personalizadas pertinentes? Porquê? - Qual o seu grau de satisfação quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE? - Que fatores contribuem para esse sentimento de satisfação? - E que elementos propiciam um sentimento de insatisfação? - Qual o seu grau de satisfação quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE? - Que fatores contribuem para esse sentimento de satisfação? - E que elementos propiciam um sentimento de insatisfação? - Que aspetos relativos às práticas diferenciadas dirigidas a alunos com NEE deviam ser melhorados? - Tem alternativas às práticas diferenciadas dirigidas a alunos com NEE? - Que constrangimentos e dificuldades encontra na aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas? - E que fatores facilitadores lhe parecem relevantes?

Quadro 7- Grelha de caracterização do participante e guião da entrevista a docentes de 2º CEB

Apesar de inicialmente não termos definido objetivos nessa linha, no decurso da nossa investigação, considerámos que seria valioso complementarmos e cruzarmos as perceções de docentes de 2ºCEB com as de coordenadores de cursos de formação inicial de professores e diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)/ entidades de formação contínua, pelo que optámos por enriquecer o estudo, alargando o grupo de inquiridos. Assim, as perguntas do nosso guião (Quadro 7) foram adaptadas, tendo em conta o tipo de entrevistado adicionado. Esteve subjacente a esta decisão, o *princípio da flexibilidade*, que no decurso da entrevista, possibilita a

inserção de alterações “que possam contribuir para adequar as questões à situação de entrevista, aos perfis dos respondentes e a informações que deles poderemos obter” (Cardoso, 2008: 159).

Esta decisão permitiu-nos obter cinco entrevistas complementares (coordenadores de curso de formação inicial). Adaptámos, portanto, o guião, destinando-se um a coordenadores de cursos de formação inicial de professores (Quadro 8), e outro, a diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)/ entidades de formação contínua. Ressalvamos que a auscultação a dirigentes de centros de formação contínua assumiu uma dimensão de questionário com perguntas abertas, na medida em que foram respondidos por escrito, pois nenhum diretor contactado revelou disponibilidade para ser entrevistado.

Entrevista a coordenadores de cursos de formação inicial de professores		
Identificação codificada		
BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES
A- Legitimação da entrevista, motivação e autorização	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o trabalho de investigação; - Sensibilizar o entrevistado para a participação no estudo; - Assegurar o anonimato a confidencialidade das informações; - Solicitar a autorização para a gravação da entrevista na íntegra. 	
B- Práticas relativas à definição de planos de estudos de formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar práticas conducentes à definição de cursos de formação inicial, nomeadamente no âmbito de: <ul style="list-style-type: none"> - inserção de unidades ou conteúdos curriculares referentes a alunos com NEE ou à gestão de diversidades; - data de inserção dos mesmos; - temas abordados; - motivos subjacentes à sua inserção; - elementos envolvidos; - procedimentos; - constrangimentos sentidos; - periodicidade da revisão; - necessidades sentidas pelos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - No curso de formação inicial de professores que coordena, existem unidades curriculares ou conteúdos relativos a NEE¹⁴⁶, à gestão da diversidade, à diferenciação pedagógica? Caso afirmativo, qual(ais)? Desde quando? - Que temas ou conteúdos são abordados nas UC ligadas à gestão da diversidade escolar ou NEE? (se pertinente) - O que motivou a inserção de uma UC ou de conteúdos relativos a NEE ou gestão da diversidade, diferenciação, etc? (se pertinente) - Que processos e atores (docentes, coordenadores, entre outros) conduziram à definição do plano de estudos e/ou das UC? - Que constrangimentos/condicionantes considera terem sido mais relevantes para esse processo? (orientações legais,

¹⁴⁶ O Decreto-Lei vigente à data da definição das categorias era o Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro, pelo que utilizámos a designação “NEE”, então em uso.

		processos de acreditação/avaliação, recursos humanos, etc.) - Com que periodicidade tem sido atualizado o plano de estudos ou as UC? - Os estudantes identificam, ao longo do curso, alguma necessidade de formação, no quadro das NEE, inclusão e diversidade de públicos? Qual(ais)?
C- Perceções e opiniões dos Coordenadores quanto à formação inicial	- Recolher a perceção e a opinião do entrevistado acerca da necessidade de revisão da formação inicial	- Considera pertinente a reformulação da formação inicial de professores, no que concerne à preparação para a inclusão de alunos com NEE em turmas regulares? Em que aspetos?

Quadro 8- Guião da entrevista a coordenadores de cursos de formação inicial de professores

As entrevistas aos docentes de 2º CEB tiveram a duração aproximada de trinta minutos.

As dos coordenadores de cursos de formação inicial de professores, que decorreram entre 21 de setembro e 24 de novembro de 2017, duraram cerca de quinze minutos.

A auscultação junto de diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)/ entidades de formação contínua assumiu, como já referimos, a vertente de questionário com perguntas abertas, uma vez que nenhum diretor de centro contactado, por correio eletrónico, mostrou disponibilidade para ser entrevistado presencialmente ou por *Skype*. Dos quarenta e oito pedidos enviados, que procuraram acautelar a representação geográfica (Norte, Centro, Sul e RA), somente duas respostas foram devolvidas à investigadora, por correio eletrónico, nos dias 4 de dezembro de 2017 e 16 de janeiro de 2018.

Como também já descrevemos, as entrevistas foram realizadas com recurso ao *software* de comunicação digital *Skype*, tendo sido gravadas, com consentimento do inquirido, graças ao sistema digital *Amolto*.

As entrevistas fluíram naturalmente. No decurso da mesma, explorámos com maior ou menor precisão cada dimensão. Pontualmente, sentimos a necessidade de intervir, quer com rechamadas/ pedidos de esclarecimento, quer com ligeiros esclarecimentos sobre a pergunta feita. Emergiram, pontualmente, entre os docentes e a entrevistadora laivos de convergência sentidos no discurso, resultantes da proximidade profissional.

Os coordenadores de cursos de formação inicial de professores foram os primeiros a ser auscultados, tendo sido aplicada a entrevista a cinco participantes:

- um coordenador de Licenciatura em Educação Básica;
- um coordenador de curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário;

- uma coordenadora de curso de Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB (instituto politécnico);
- uma coordenadora de curso de Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB (universidade);
- um coordenador de Mestrado em Ensino do 1º ciclo e de Matemática e Ciências da Natureza no 2º Ciclo do Ensino Básico.

No final da entrevista, o coordenador de curso de Licenciatura em Educação Básica auscultado e uma coordenadora de curso de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB acharam por bem solicitar, por correio eletrónico, o envio das questões para eventualmente completarem as suas respostas, pelo que a entrevista foi complementada com dados recolhidos numa modalidade escrita.

A estes participantes, seguiram-se docentes de 2º CEB, num total de sete entrevistas:

- professora de Educação Visual e Tecnológica;
- professora de Português;
- professora de Inglês;
- professora de Educação Musical;
- professora de Educação Física;
- professora de Matemática e de Ciências da Natureza;
- professora de História e de Geografia de Portugal.

5.1.2.3. QUESTIONÁRIO

O questionário representa um instrumento importante, particularmente em estudos que pretendam incorporar uma dimensão quantitativa. Para Marie-Fabienne Fortin (2003), um inquérito por questionário corresponde a um instrumento menos profundo do que a entrevista, mas mais fiável, no que aos enviesamentos diz respeito

um dos métodos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos. (...). É um instrumento de medida que traduz os objectivos de um estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa. O questionário não permite ir tão em profundidade como a entrevista, mas permite um melhor controlo dos enviesamentos.

Fortin, 2003: 249

Entendemos que este representava um instrumento pertinente para a nossa investigação, uma vez que será facilmente aplicado junto de professores da nossa conveniência (2º CEB), em larga escala. Esta técnica, possibilitando ainda a salvaguarda do anonimato dos indivíduos inquiridos, facilitará a obtenção de respostas sinceras.

Um questionário apresenta, contudo, limitações, na medida em que “não oferece grandes possibilidades de personalizar, questionar ou aprofundar as questões com cada sujeito, tem baixa taxa

de resposta, e prende-se muito com a capacidade de expressão escrita (sendo por isso inadequado com algumas populações)” (Seabra, 2010: 152).

A validação deste instrumento reveste-se de particular importância, na medida em que, nesse processo, o investigador “acumula evidências que sustentem que de facto o instrumento utilizado permite estudar aquilo que o investigador pretende estudar (Burns, 2000; Navas, 2001)” (Coelho, 2012: 196). Os procedimentos comumente usados para validar um questionário correspondem à verificação de validade do conteúdo (obtida por aprovação de peritos/ aplicação de escalas) e à confirmação da validade do constructo que se relaciona com a análise da estrutura interna (análise das dimensões medidas pela prova), habitualmente mensurada pela análise fatorial (Navas 2001). A fiabilidade resulta da consistência interna entre as respostas que os inquiridos dão aos diferentes itens do questionário (*Ibid.*). De modo a garantir essa fiabilidade, recorre-se a um método matemático - à análise da *covariância* dos itens, designada por *alpha de Cronbach*¹⁴⁷. Dessa análise, calculada a partir da matriz de variância e covariância, é obtido um coeficiente que oscila entre 0,000 (fiabilidade nula) e 1,000 (fiabilidade perfeita) (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Um coeficiente abaixo de 0,8 denuncia um instrumento pouco fiável (Pestana & Gageiro, 2014).

As respostas dos questionários podem ser *estruturadas* ou *não estruturadas*. No caso das primeiras, utiliza-se frequentemente uma escala, através da qual os participantes exprimem o seu grau da aprovação/ rejeição face a uma dada afirmação, como é o caso da escala de tipo *Likert* que escolhemos para a nossa investigação.

O questionário fechado usado na nossa investigação procurou responder aos objetivos que visavam:

- Caracterizar as práticas curriculares e docentes de professores do ensino regular do 2.ºCEB, direcionadas a alunos com NEE;
- Conhecer as perceções de docentes do ensino regular do 2.ºCEB quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE;
- Indagar as perceções dos docentes do 2º CEB quanto ao seu percurso de formação inicial e contínua e às suas necessidades de formação nesta área.

A pesquisa e revisão da literatura levaram-nos ao encontro de uma dissertação de mestrado defendida em 2011 pela investigadora Maria Deolinda Silva, e que versava sobre *Atitudes e práticas*

¹⁴⁷ Criado em 1951 por Lee Cronbach, psicólogo educacional americano.

dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais¹⁴⁸. No decurso da consulta deste estudo, verificámos que a investigadora tinha adaptado e aplicado um questionário criado anteriormente, em 2002, por Manuel Loureiro (coordenador), Isabel Costa, Maria José Ribeiro e Maria de Lurdes Alcaface, no âmbito de um *Relatório Final do Projecto Contextos Inclusivos: das Atitudes aos Comportamentos*¹⁴⁹.

A consulta ao questionário modificado pela estudiosa revelou pontos comuns com o nosso estudo e despertou, naturalmente, a curiosidade em acedermos ao questionário original, assim como a solicitarmos a permissão para nos basearmos em ambos os instrumentos (original e adaptação). Com efeito, a utilização de questionários já construídos e validados configurou uma oportunidade extraordinária para estabelecer algumas comparações entre investigações, bem como para maximizar o tempo disponível para a conclusão do nosso estudo.

Assim, decidimos desencadear os seguintes procedimentos, que aqui resumimos:

- pesquisa infrutífera do questionário original na *Internet*, nomeadamente nos *Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal* (RCAAP);
- contacto, via telefónica, com uma funcionária da biblioteca da Universidade da Beira Interior;
- contacto, via telefónica e via correio eletrónico, com o Professor Manuel Loureiro, docente na Universidade da Beira Interior;
- contacto, via correio eletrónico, com a Mestre Maria Deolinda Silva.

A ajuda valiosa da funcionária da biblioteca permitiu-nos obter o questionário original, que o seu coordenador, Professor Manuel Loureiro, nos autorizou a aplicar (Anexo 4).

A Mestre Maria Deolinda Silva também nos concedeu a autorização para nos basearmos na adaptação que fizera para a sua dissertação de Mestrado (Anexo 5).

Obtida as autorizações, procedemos a uma adaptação dos instrumentos aos nossos desígnios e ao público visado (docentes de ensino regular do 2º CEB), tendo emergido a versão a aplicar (Anexo 6), destituída de questões que não se enquadravam nos nossos propósitos, e reforçada com perguntas do nosso interesse.

Depois de definirmos um questionário adaptado aos nossos objetivos e destinatários, requeremos, à Direção Geral de Educação (DGE)¹⁵⁰, a autorização para o aplicarmos em meio escolar, a qual nos foi concedida (Anexo 7).

¹⁴⁸ Silva, M.D. (2011). *Atitudes e Práticas dos Professores face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa (polo de Viseu).

¹⁴⁹ Loureiro, M. (Coord.), Costa, I., Ribeiro, M.J., & Alcaface, M.L. (2002). *Relatório Final do Projecto Contextos Inclusivos: das Atitudes aos Comportamentos*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

¹⁵⁰ mime@dge.mec.pt

A versão do questionário adaptado que aplicámos apresentou um número de páginas reduzido, com instruções claras de preenchimento.

No preâmbulo do instrumento, antes da indicação dos dados pessoais e profissionais, agradecemos a participação voluntária no estudo, que contextualizámos (consentimento informado), tendo sido acauteladas, tendo em conta o *Código de Ética da AERA* (2011) e a *Carta Ética da SPCE* (2014), questões relacionadas com o âmbito da investigação, os seus objetivos, o anonimato do inquirido e o uso/ finalidade dos dados obtidos. Solicitámos ainda a assinatura da autorização de cada participante (Anexo 6).

O nosso questionário incorporou duas partes:

- uma, alusiva a dados pessoais e profissionais;
- e outra, com 50 declarações a apreciar, mediante uma escala de tipo *Likert* de 3 posições (*Concordo, Concordo em Parte, Não Concordo*).

Os dados pessoais e profissionais recolhidos revelaram-se essenciais para caracterizar os participantes e tiveram em conta as seguintes variáveis/ parâmetros:

- V1- sexo;
- V2- idade;
- V3- formação inicial;
- V4- grupo de recrutamento;
- V5- outra formação;
- V6- tempo total de serviço;
- V7- tempo de serviço na escola do inquirido;
- V8- área geográfica da escola do inquirido;
- V9- número de anos de experiência no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem/ incapacidades¹⁵¹;
- V10- número total de alunos com dificuldades de aprendizagem/ incapacidades por docente;
- V11- tipologia das dificuldades de aprendizagem/ incapacidades¹⁵².

Na sua análise, Deolinda Silva (2011) referiu a existência de itens de cotação invertida. Contudo, optámos por não proceder a inversões, respeitando a linha de pensamento proposta pelo Prof. Manuel Loureiro e colaboradoras (autores do questionário original), e ainda por termos considerado que, a formulação de algumas perguntas não justificava a alteração da cotação das

¹⁵¹ NEE, no questionário.

¹⁵² NEE, no questionário.

respostas. Também, uma vez que não utilizámos cada uma das dimensões do questionário como escalas, essa preocupação pareceu-nos desnecessária.

As declarações procuraram, com referimos, conhecer as concepções de docentes sobre alunos com dificuldades de aprendizagem/ incapacidades, bem como compreender como era gerida a diversidade de público escolar, nomeadamente no trabalho com alunos com esses alunos, identificando necessidades de formação/ fatores que propiciavam ou dificultavam a gestão das diversidades. Nesta senda, encaixámos os itens nas categorias abaixo descritas, tendo tido em conta os contributos de Loureiro (Coord.), Costa, Ribeiro, e Alcafache (2002) e Silva (2011). Seguimos a distribuição dos itens proposta pelos autores, atendendo à validação já existente, embora para alguns deles, dada a sua contiguidade com outros domínios, também nos tivesse feito sentido a sua inserção noutra categoria. É o caso, por exemplo, dos itens 14 e 34 cuja inclusão no *Conceito de Educação Inclusiva* e na das *Práticas Curriculares e Pedagógicas*, respetivamente, se nos afigurou apropriada.

O domínio *Conceito de Educação Inclusiva* (13 itens) procurou, precisamente, aceder às concepções que os professores têm acerca do conceito de educação inclusiva. Por outro lado, o contraste entre este domínio e o das *Práticas Curriculares e Pedagógicas* possibilitará compreender se o que os professores pensam tem ou não implicações no que fazem na sua sala de aula, isto é, se as concepções orientam as práticas docentes. Por outro lado ainda, este domínio permitirá verificar, através do confronto com outras respostas dadas ao longo do inquérito, a existência eventual de indícios de segregação (Silva, 2011).

O domínio *Clima de Escola* (8 itens) pretendeu conhecer as relações estabelecidas na escola do inquirido, no que ao acolhimento de alunos com dificuldades de aprendizagem/ incapacidades dizia respeito, assim como perceber se o participante tinha verificado, na sua escola, relações de apoio, parceria e colaboração entre implicados no processo educativo desses alunos. Se os indicadores fossem positivos, estaríamos perante um clima de escola favorável à inclusão destes discentes.

O domínio *Práticas Curriculares e Pedagógicas* (16 itens) procurou verificar se os docentes desenvolviam práticas docentes diferenciadas e diversificadas, pautadas pelo conhecimento e respeito pelas singularidades dos seus alunos, particularmente dos que revelavam dificuldades em aprender ou incapacidades. Este conhecimento permitir-nos-ia concluir se estávamos perante cenários de ensino inclusivos ou não.

O último domínio, *Necessidades Formativas* (13 itens), aludindo à formação de professores recebida, inicial e contínua, procurou compreender se os professores a entendiam como diretamente

implicada em práticas de ensino eficazes, ou seja, se emanaria uma relação entre a formação docente e a qualidade das práticas curriculares e pedagógicas desenvolvidas nas nossas escolas públicas.

A distribuição dos itens revelou que a categoria referente às *Práticas Curriculares e Pedagógicas* se destacava ligeiramente, com 16 itens, sendo de imediato seguida, em igual proporção, pela categoria *Conceito de Educação Inclusiva, e de Necessidades Formativas*, com 13 itens cada. Com menor expressão surgiu o domínio do *Clima de Escola*, com 8 itens. Estes dados reforçam a adequação destes domínios/ itens aos objetivos do nosso estudo, balizado em torno de três eixos centrais: gestão de diversidades, inclusão, e formação docente.

Na investigação original, levada a cabo por Manuel Loureiro e colaboradoras (2002), os dados foram sujeitos a uma análise estatística descritiva, sendo os domínios tratados percentualmente. Não foram apresentados resultados referentes a índices de sensibilidade, fidelidade ou de consistência interna. Mais tarde, a dissertação de Maria Deolinda Silva (2011) incorporou a análise das propriedades métricas obtidas na sua amostra. Essa análise servir-nos-á de base, procurando estabelecer pontos de referência com esse estudo.

Os dados que recolhemos foram processados através de procedimentos de estatística descritiva e inferencial.

Num primeiro momento, usamos a **análise descritiva**, que definiu as características das variáveis fornecidas pela amostra (frequência absoluta (n), percentual (%), medida de tendência central (média) ou medida de dispersão (desvio padrão)).

Com efeito, consideramos que a aferição e a validação representam procedimentos importantes, uma vez que a aferição permite determinar a sensibilidade, a fidelidade e a consistência interna dos resultados obtidos na amostra, bem como fixar normas de interpretação (Silva, 2011).

Na análise das propriedades métricas dos nossos resultados foram considerados:

- índices de sensibilidade (frequência, medida de tendência central e medida de dispersão);
- a fidelidade dos resultados, medida através do cálculo da consistência interna (*alpha de Cronbach*).

Verificámos a fidelidade (*reliability*) dos resultados, através do grau de consistência interna- **alpha de Cronbach (α)**, que possibilita avaliar ou estimar até que ponto cada item/enunciado mede de forma equivalente o mesmo conceito ou domínio. Marie-Fabienne Fortin (2003) esclareceu que quanto maior for a correlação positiva entre itens/ enunciados, maior será a consistência interna do

questionário ou instrumento. Assim, procedemos a uma análise da validade interna de cada domínio, correlacionando cada item com o total (demais itens) do domínio em que se inseria.

Num segundo momento, procedemos a uma **análise inferencial**, associando diversas variáveis, de modo a possibilitar a realização de comparações entre dados.

Na inferência estatística, usámos o **teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov**, apropriado a amostras superiores a 30 elementos, para verificarmos se a distribuição das variáveis era ou não normal (Maroco, 2007).

De seguida, usámos o **teste de coeficiente de correlação bivariada de Spearman**, um caso particular do *coeficiente de correlação de Pearson*, que nos permitiu estabelecer correlações entre duas variáveis do mesmo domínio.

Pretendíamos ainda averiguar se existiam diferenças significativas por grupo, pelo que optámos pelo **teste de normalidade de Shapiro-Wilk**, adequado a amostras inferiores a 30 elementos por grupo.

Escolhemos ainda, atendendo às características da nossa amostra e do questionário, a aplicação do **teste de diferenças de Kruskal-Wallis**, que nos possibilitou a comparação de mais de duas amostras independentes, quando os dados são ordinais ou quando, sendo métricos, não é possível aplicar a análise da variância paramétrica.

Entendemos também como pertinente o **teste de diferenças U de Mann-Whitney**, aplicável para duas amostras independentes, e que possibilitou observar diferenças significativas existentes entre as mesmas.

Para rejeição de efeitos simples sobre os domínios, foi considerado um nível de significância de 0,05 em que:

- $p > 0,05$ ® não rejeita H_0 ¹⁵³, com 95% de confiança;
- $p < 0,05$ ® rejeita H_0 , com 95% de confiança;
- $p < 0,01$ ® rejeita H_0 , com 99% de confiança.

O cálculo do número de classes, nas variáveis do *Tempo total de serviço* e dos *Anos de experiência com alunos com NEE*, foi determinado pela **Fórmula de Sturges**¹⁵⁴, que nos orientou

¹⁵³ H_0 - hipótese nula.

¹⁵⁴ $K = 1 + 3,322 \times \text{Log}_{10}(50)$. O resultado de 6,64 indicou-nos que devíamos requalificar a variável com 7 classes.

para a constituição de 7 classes. Em cada uma destas variáveis, a dimensão de cada classe foi de aproximadamente 5 anos¹⁵⁵.

Uma vez que nos socorremos de um questionário já utilizado e de uma adaptação do mesmo, ambos em contexto nacional, não foi necessário proceder à sua legitimação conceptual, em termos de construto, nem a uma aplicação de pré-teste para garantir a sua validade.

Num primeiro momento, facultámos o questionário em suporte de papel, na escola que corporizou o nosso estudo de caso. Contudo, o número de questionários devolvidos não nos pareceu satisfatório, pelo que, com vista a obtermos respostas em maior número, decidimos criar outras oportunidades de recolha. Assim, elaborámos um formulário através da *Google*¹⁵⁶, que divulgámos junto:

- da Direção da escola do nosso “caso”. A Direção divulgou o *link*;
- da Direção de uma outra escola, geograficamente próxima daquela que constituiu o nosso “caso”. Essa Direção acedeu ao nosso pedido;
- de escolas que integram o *Observatório do Instituto de Educação da Universidade do Minho*;
- de uma escola (região Sul), resultante da disponibilidade manifestada por uma colega de Doutoramento, numa reunião de grupo de orientandos.

No total, recolhemos 50 questionários fechados, numa modalidade combinada (papel/ disponibilização *online*).

Como já referimos anteriormente, apesar dos nossos pedidos (reiterados) junto de 48 dirigentes de CFAE/ entidades formadoras, não foi possível conseguirmos uma entrevista, pois nenhum Diretor revelou disponibilidade. Contudo, dois mostraram abertura para a aplicação de um questionário com perguntas abertas, pelo que lhes foi enviado um documento (Anexo 8) por correio eletrónico, ao qual ambos responderam. Este documento baseou-se no guião apresentado no Quadro 9.

Assim, obtivemos dados recolhidos a partir da auscultação a:

- um diretor de Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) da região Sul do continente;
- um diretor de uma entidade de formação contínua de uma região autónoma.

¹⁵⁵ Resultado obtido a partir da aplicação da seguinte fórmula, em que K corresponde ao valor resultante da aplicação da *Fórmula de Sturges*:

$$a = \frac{(\text{max. de anos} - \text{min. de anos})}{K}$$

¹⁵⁶ Disponibilizado em <https://goo.gl/forms/J60MajDQLS6je9kx1>

Questionário com perguntas abertas a Diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas/ Entidades Formadoras- formação docente contínua		
Identificação codificada		
BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES
A- Práticas relativas à definição de planos de formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar práticas conducentes à definição de cursos de formação contínua, nomeadamente no âmbito de: - data de inserção e de última edição de formações no âmbito da gestão de diversidades; - elementos envolvidos; - procedimentos; - constrangimentos sentidos; - facilitadores; - temas propostos; - periodicidade da revisão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em que ano ocorreu a 1ª edição de ações de formação no quadro das NEE¹⁵⁷ ou da gestão da diversidade, diferenciação pedagógica na entidade formadora que dirige? - Que processos e atores (docentes, coordenadores, entre outros) conduziram à definição do plano de formação? - Que constrangimentos/condicionantes considera terem sido mais relevantes para esse processo? (orientações legais, processos de acreditação/avaliação, recursos humanos, etc.) - E houve facilitadores? Quais? - Sobre que temas incidiram essas ações de formação? - E a última edição, quando decorreu? - Com que periodicidade é atualizado o plano de formação?
B- Perceções e opiniões dos Diretores quanto à formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher a perceção e a opinião do inquirido acerca de orientações para a melhoria da formação contínua 	<ul style="list-style-type: none"> No seu entender, o que pode ser melhorado, na formação contínua de professores, dedicada ao atendimento de alunos com NEE por docentes de ensino regular?

Quadro 9- Guião do questionário aberto a diretores de centros de formação contínua

5.1.3. Técnicas de análise de dados

A análise de dados corresponde a um processo pelo qual dados em bruto originam interpretações baseadas em evidências (Seabra, 2010).

As técnicas escolhidas para tratar os dados recolhidos devem ajustar-se à natureza dos mesmos, assim como aos desígnios da investigação (Carmo & Ferreira, 2008). Assim, considerámos que seria proveitoso conjugar duas técnicas distintas: uma - *análise de conteúdo*- focada na compreensão e interpretação dos conteúdos existentes nos dados conseguidos através de análise documental, inquérito por entrevista e inquérito por questionário aberto, e outra, orientada para uma análise quantitativa dos dados recolhidos por inquérito por questionário fechado - *análise estatística* -

¹⁵⁷ O Decreto-Lei vigente à data da definição das categorias era o Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro, pelo que utilizámos a designação “NEE”, então em uso.

, que foi suportada pelo *software* de tipo científico, *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 24.0.

5.1.3.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Esta técnica de análise de dados é particularmente valiosa para estudos que apresentam uma dimensão qualitativa, como é o caso da presente investigação, uma vez que, trabalha respostas longas (textos) da comunicação, destacando unidades, blocos, palavras ou expressões capazes de conduzir à compreensão e à interpretação profundas da realidade em estudo. Como tal, a seleção, organização, agrupamento e sistematização pertinentes dos dados serão essenciais para fazer emergir eventuais tendências que facilitem a inferência e a interpretação da informação recolhida.

Laurence Bardin (2013) definiu a análise de conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin, 2013: 44

Karl Henkel (2017) reforçou este entendimento

análise de conteúdo é uma análise interpretativa de textos por meio de decomposição do discurso e reconstrução racional de uma ideia central com a aplicação de regras lógicas a respeito da origem dessas mensagens com a finalidade de criar categorias.

Henkel, 2017: 787

Esta técnica requer do investigador uma “tarefa de desocultação e procura do não-dito, através de um esforço de interpretação entre a objectividade e a subjectividade” (Seabra, 2010: 170) e responde a duas funções: uma função heurística (análise de conteúdo acionada pela descoberta) e uma função de administração de prova (verificação ou infirmação de hipóteses previamente formuladas) (*ibid.*).

Matthew Miles e Allen Michael Huberman (1984) sustentaram que a análise qualitativa se socorria, num processo dinâmico e interativo, de tarefas de decomposição de dados de um todo em partes: *redução de dados*, *apresentação de dados* e *formulação ou verificação de conclusões*. A redução de dados pressupõe a simplificação, o resumo e a seleção da informação para a tornar manuseável, sendo a categorização e a codificação os procedimentos mais comuns. As categorias agrupam unidades, vinculadas por pertencerem, por exemplo, a um mesmo eixo temático e podem

ser previamente definidas pelo investigador ou surgir à medida que os dados são tratados. A codificação pode ocorrer em diferentes momentos da análise e pode usar, numa primeira abordagem, códigos mais descritivos (associação de uma unidade a uma categoria) ou, num momento posterior, códigos com maior conteúdo inferencial (interpretativo e explicativo).

Hermano Carmo e Manuela Ferreira (2008) consideraram que, na análise de conteúdo, existiam diversas etapas:

- definição dos objetivos e de um quadro de referência teórico;
- constituição de um *corpus*;
- definição de categorias/ unidades de análise;
- quantificação (facultativa);
- interpretação dos resultados obtidos.

Estes autores entenderam ainda que as categorias deviam ter características que lhe conferissem adequação:

- exaustividade: todo o conteúdo que se classifica deve ser integralmente incluído (Montez, 2012);
- exclusividade: os elementos só devem pertencer a uma categoria;
- objetividade: as categorias devem ser claras, sem ambiguidades;
- pertinência: devem manter uma estreita relação com os objetivos e com o conteúdo que está a ser classificado (*ibid.*).

Gregorio Gómez, Javier Flores e Eduardo Jiménez (1996) evocaram Matthew Miles e Allen Michael Huberman (1984) que, contrariamente a estes autores (Carmo & Ferreira, 2008), entendiam que uma unidade podia pertencer a mais do que uma categoria, dada a contiguidade verificada em certas áreas temáticas. Consideravam esse tipo de unidade como estando *afiliada* a várias categorias. Em oposição, uma unidade com pendor de *protótipo* pertencia a uma só categoria.

Depois de recolhidos os dados, inicia-se ou afinam-se, portanto, o reconhecimento/ confirmação de categorias, isto é, “conceitos (palavras que representam uma ideia importante para o objetivo da investigação), temas (afirmações e explicações sumárias, que podem apresentar relações entre conceitos) e acontecimentos” (Seabra, 2010: 171).

Após a realização do primeiro levantamento,

examinam-se várias entrevistas para clarificar o significado de conceitos específicos e sintetizar diferentes versões de um acontecimento para organizar a nossa compreensão global da narrativa. À medida que se clarificam e sintetizam os conceitos, temas e acontecimentos, estes podem ser elaborados, dando assim origem a novas categorias.

Ibid.

A categorização foi entendida por Laurence Bardin (2013: 145) como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos”. Considerou ainda que as categorias

são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão de caracteres comuns destes elementos.

Bardin, 2013: 145

A definição de categorias deve, pois, espelhar características comuns sentidas nos seus elementos constituintes (Landry, 2003).

Elaborámos, portanto, uma matriz para analisar os conteúdos das entrevistas aos professores, na qual a coluna “Categorias” evidenciou temas principais abordados e a coluna “Subcategorias” destacou subtemas, isto é, assuntos decorrentes do tema principal tratado. A coluna “Indicadores”, por sua vez, definiu aspetos e indícios a ter em conta na seleção e organização de dados significativos para determinada categoria.

Findo este processo de clarificação e definição de categorias, codificou-se, então, a entrevista. O código representou, pois, um rótulo usado para marcar no texto a presença de um conceito; a forma como os códigos se relacionam entre si é um sistema de codificação (Rubin & Rubin, 2005, cit. Seabra, 2010).

A codificação permitiu reunir as passagens/ transcrições relacionadas com uma mesma categoria. Este agrupamento potenciou a compreensão acerca de como o conceito foi globalmente apreendido. Permitiu ainda “procurar nuances na sua conceção ou significado e analisar semelhanças e diferenças sistemáticas entre grupos de entrevistados” (*Ibid.*: 172). Uma passagem podia ser assinalada com mais do que uma categoria, configurando, assim, um modelo de *análise de conteúdo categorial* (Bardin, 2013), com recurso a um sistema de *categorias misto* (Pacheco, 2006).

Sílvia Cardoso (2008: 171-172), lembrando Jorge Vala, destacou a importância da correlação entre categoria e codificação: “Como elemento da codificação, a categoria de análise é determinada “por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1986: 111)”.

A relação entre os procedimentos e o estabelecimento de categorias, segundo Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (1993), apelava, quanto a *procedimentos fechados*, à definição de cinco categorias: linguísticas, psicolinguísticas, psicossociológicas, documentais e psicológicas. Os

procedimentos abertos, segundo os mesmos investigadores, requeriam a definição livre de categorias em função dos sentidos compreendidos nos dados.

A codificação associa-se, como tal, à compreensão e interpretação dos dados recolhidos, pelo que este procedimento deve ser minucioso, uma vez que ajuda a transformar dados brutos em construções e inferências, sentidos e conhecimentos sobre a situação em estudo (Vala, 1986).

Nesta investigação, o *corpus* da nossa análise de conteúdo é constituído por transcrições de entrevistas semi-estruturadas, planos de estudos de formação inicial, planos de formação contínua, e documentos produzidos no seio do Agrupamento de Escolas participante.

Quanto à análise documental, nos **planos de estudos ou de formação contínua**, vislumbrámos quatro categorias emergentes:

- *1ª categoria- **Inclusão escolar ou escola/ educação inclusiva***: incorporou unidades curriculares, conteúdos curriculares ou ações de formação contínua inscritas neste quadro teórico-conceitual;
- *2ª categoria- **Necessidades Educativas Especiais e Educação Especial***: incluiu unidades curriculares, conteúdos curriculares ou ações de formação contínua, no âmbito da Educação Especial e das dificuldades de aprendizagem/ incapacidades associadas;
- *3ª categoria- **Diferenciação curricular e pedagógica***: englobou unidades curriculares, conteúdos curriculares ou ações de formação contínua enquadráveis na temática de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas, assim como da gestão de diversidades;
- *4ª categoria- **Problemáticas específicas***: incorporou unidades curriculares, conteúdos curriculares ou ações de formação contínua que abordavam temas específicos, relacionados com o atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

A análise documental, nos **documentos produzidos na escola** que corporizou o nosso “caso”, definiu três categorias:

- *1ª categoria- **planificação de práticas curriculares e pedagógicas***: incorpora dados que permitirão conhecer práticas de planificação destinadas a alunos com dificuldades de aprendizagem/ incapacidades;
- *2ª categoria- **operacionalização e monitorização das práticas curriculares e pedagógicas***: abrange dados que permitirão conhecer práticas de implementação e monitorização dedicadas a esses alunos;
- *3ª categoria- **avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem/ incapacidades***: envolve dados que permitirão conhecer práticas avaliativas destinadas a estes discentes.

Estes documentos foram analisados, tendo em conta o referencial descrito no quadro seguinte (Quadro 10), elaborado a partir da proposta de Sílvia Cardoso (2008).

	Normativos nacionais/ documento de base	Indicadores	Itens
Projeto Educativo (PE) e Regulamento Interno (RI)	<p>- Lei nº 46/86, de 14 / 10 _ Lei de Bases do Sistema Educativo;</p> <p>- Lei nº 115/97, de 19/09 – 1ª alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo;</p> <p>- Decreto-Lei nº 54/2018, de 06/07- Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva;</p> <p>- Decreto-Lei nº 55/2018, de 06/07- Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens;</p> <p>- Decreto-Lei nº 137/2012, de 02/07- Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.</p>	<p>Valoriza políticas educativas, no quadro da equidade, educação inclusiva e gestão curricular e pedagógica diferenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - assunção dos princípios que norteiam a educação inclusiva; - clareza na apresentação das opções tomadas perante as diversidades de públicos escolares, nomeadamente de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades; - pertinência da identificação de situações educativas sensíveis relacionadas com a gestão dessas diversidades; - clareza na definição de prioridades e objetivos para atender às diversidades, particularmente no âmbito da gestão curricular diferenciada. 	<p>Assume opções claras de diferenciação curricular e pedagógica, de modo a contemplar as diversidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - define os princípios orientadores da prática pedagógico-didática em turmas com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades; - caracteriza o “clima” de escola; - refere valores que sustentam a escola enquanto instituição democrática que valoriza as diferenças; - refere fatores que propiciam ou dificultam a gestão das diversidades existentes no Agrupamento de Escolas.
Planificação disciplinar (PD)	<p>- Decreto-Lei nº 54/2018, de 06/07- Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva;</p> <p>- Decreto-Lei nº 55/2018, de 06/07- Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens;</p> <p>- Decreto-Lei nº 137/2012, de 02/07- Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.</p>	<p>Valoriza políticas educativas, no quadro da equidade, educação inclusiva e gestão curricular e pedagógica diferenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - assunção dos princípios que norteiam a educação inclusiva; - clareza na apresentação das opções tomadas perante as diversidades de públicos escolares, nomeadamente de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades; - pertinência da identificação de situações educativas sensíveis relacionadas com a gestão dessas diversidades; - clareza na definição de prioridades e objetivos para atender às diversidades, particularmente no âmbito da gestão curricular diferenciada. 	<p>Assume opções claras de diferenciação curricular e pedagógica, de modo a contemplar as diversidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - define os princípios orientadores da prática pedagógico-didática em turmas com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades; - refere valores que sustentam a escola enquanto instituição democrática que valoriza as diferenças.
Plano de Turma (PT)	<p>- Projeto Educativo;</p> <p>- Plano de Ações de Melhoria.</p>	<p>Caracteriza a turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificação de situações de insucesso educativo/ alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem ou incapacidades; - princípios ou propostas concretas de planificação, intervenção, monitorização e avaliação desses alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - assinala situações de insucesso educativo/ alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem ou incapacidades; - propõe orientações/ fornece instruções precisas, no âmbito de uma gestão curricular e pedagógica personalizadas, para planificar,

			<p>intervir, monitorizar e avaliar esses alunos;</p> <p>- refere fatores que propiciam ou dificultam a gestão das diversidades existentes na turma.</p>
Relatório técnico-pedagógico (RTP)	<p>- Decreto-Lei nº 54/2018, de 06/07- Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva</p>	<p>Caracteriza o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descrição da situação atual e de antecedentes relevantes; - identificação de potencialidades, expectativas, necessidades e interesses do aluno e da sua família; - registo de fatores que comprometem o desenvolvimento pessoal e o sucesso educativo do aluno; - princípios ou propostas concretas de planificação, intervenção, monitorização e avaliação do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - descreve a situação atual e antecedentes relevantes; - identifica potencialidades, expectativas, necessidades e interesses do aluno e da sua família; - regista fatores da escola, do contexto familiar e individuais que comprometem o desenvolvimento pessoal e o sucesso educativo do aluno (ambiente físico, gestão da sala de aula, feedback, organização da escola, processo de ensino-aprendizagem, crenças e atitudes, competências, estilo de aprendizagem,...); - descreve minuciosamente medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; - identifica, de forma rigorosa, os critérios de progressão pensados para o aluno; - se pertinente, regista áreas curriculares específicas a trabalhar, assim como a necessidade de constituir uma turma reduzida; - identifica a periodicidade de implementação das medidas, definindo momentos de avaliação intercalar); - regista os recursos humanos, organizacionais e da comunidade a mobilizar; - descreve minuciosamente as adaptações ao processo de avaliação do aluno; - refere procedimentos e estratégias que visam o envolvimento de encarregados de educação e do aluno na tomada de decisão, implementação e avaliação das medidas.
Programa Educativo Individual (PEI)	<p>- Decreto-Lei nº 54/2018, de 06/07- Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva</p>	<p>Caracteriza as medidas a aplicar ao aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação e operacionalização das adaptações curriculares significativas (competências, aprendizagens, estratégias de ensino, adaptações na avaliação) 	<p>- descreve detalhadamente adaptações curriculares significativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelo aluno; - incorpora a identificação das estratégias de ensino diferenciadas; - refere minuciosamente adaptações a efetuar no processo de avaliação; - assinala eventuais recursos complementares (Plano Individual de Transição, Centro de Recurso para a Inclusão,...).

Quadro 10 – Referencial para a análise de documentos produzidos na escola participante

Em relação ao processo de análise das **entrevistas**, o mesmo começou com uma leitura *flutuante* (Bardin, 2013), com vista a, por um lado, fazermos anotações e, por outro, conseguirmos uma visão geral e uma compreensão global das respostas conseguidas. As anotações permitiram-nos, posteriormente, seleccionar, organizar, sistematizar dados, que nos levaram a compreender a realidade

em estudo e a produzir inferências, pois “o objetivo último de qualquer análise de conteúdo é conseguir produzir inferências válidas e reprodutíveis a partir dos textos analisados” (Landry, 2003: 351). A nossa análise guiou-se ainda por uma *análise temática*, em que procurámos *núcleos de sentido* (Bardin, 2013).

As entrevistas aos docentes, por sua vez, desenharam cinco blocos, com diferentes categorias:

- **Bloco A- Formação inicial e contínua**

*1ª categoria- **formação inicial***: incorpora dados que traduzem percepções e opiniões face à formação de base recebida;

*2ª categoria- **formação contínua***: inclui dados que transpõem percepções e opiniões face à formação contínua frequentada;

*3ª categoria- **mudanças***: faz referência a dados que denunciam uma eventual necessidade de revisão dos planos de formação inicial, assim como a orientações para a melhoria dos planos de formação contínua.

- **Bloco B- Experiências relativas à aplicação de práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades**

*1ª categoria- **planificação de práticas curriculares e pedagógicas***: incorpora dados que permitirão conhecer práticas de planificação destinadas a alunos com dificuldades de aprendizagem/ incapacidades;

*2ª categoria- **operacionalização e monitorização das práticas curriculares e pedagógicas***: abrange dados que permitirão conhecer práticas de implementação e monitorização destinadas a esses alunos;

*3ª categoria- **avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem/ incapacidades***: envolve dados que permitirão conhecer práticas avaliativas destinadas a estes discentes;

*4ª categoria- **constrangimentos, dificuldades, facilitadores***: inclui dados referentes ao reconhecimento de constrangimentos, dificuldades e facilitadores identificados na aplicação de práticas curriculares e pedagógicas dedicadas a alunos com dificuldades de aprendizagem/ incapacidades.

- **Bloco C- Contributos das práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas para a aprendizagem, desenvolvimento pessoal, inclusão social e laboral do aluno com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades**

*1ª categoria- **contributos***: dá conta das perceções e opiniões relativas aos aportes de práticas curriculares e pedagógicas dedicadas a alunos com dificuldades de aprendizagem/ incapacidades;

*2ª categoria- **vantagens/ desvantagens***: apresenta dados referentes a opiniões acerca desses contributos.

- **Bloco D- (In)satisfação decorrente da aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas**

*1ª categoria- **opiniões relativas à pertinência de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas***: espelha opiniões quanto à relevância da aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas;

*2ª categoria- **fatores de (in)satisfação***: espelha as opiniões relativas ao grau de (in)satisfação resultante da aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas.

- **Bloco E- Direções de melhoria ou alternativas na implementação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas**

*1ª categoria- **sugestões relativas a direções de melhoria***: espelha propostas invocadas para melhorar a implementação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas;

*2ª categoria- **alternativas***: dá conta de eventuais alternativas na sua aplicação.

O **questionário fechado** ancorou-se a quatro categorias, por nós adaptadas, com base em Loureiro (Coord.), Costa, Ribeiro e Alcafache (2002), que agruparam vários itens:

- *1ª categoria- **Conceito de Educação Inclusiva***: incorporou *itens* inscritos neste quadro teórico-concetual que darão a conhecer perceções e opiniões de docentes acerca do mesmo (13 itens: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 15, 16, 20, 38);
- *2ª categoria- **Clima de Escola***: incluiu *itens* que permitirão conhecer práticas e opções curriculares tomadas na escola do inquirido (8 itens: 1, 30, 39, 40, 41, 45, 46, 47);

- *3ª categoria- Práticas Curriculares e Pedagógicas:* envolveu *itens* que desvendarão práticas, concepções e opiniões acerca de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas (16 itens: 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 21, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 48, 49);
- *4ª categoria- Necessidades Formativas:* englobou *itens* que possibilitarão a identificação de necessidades de formação, bem como de opiniões acerca da formação inicial ou contínua existente no momento da recolha de dados (13 itens: 22, 23, 24, 25, 26, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 44, 50).

5.1.3.2. ANÁLISE ESTATÍSTICA

Esta técnica incorpora-se em estudos com uma dimensão quantitativa; razão pela qual a considerámos apropriada. Com efeito, a aplicação de um questionário fechado subentende a análise estatística para tratar os dados recolhidos.

A análise estatística baseia-se na teoria da probabilidade, *instrumento adequado para trabalhar o aleatório* (Minayo & Sanches, 1993), pois

É função da estatística estabelecer a relação entre o modelo teórico proposto e os dados observados no mundo real, produzindo instrumentos para testar a adequação do modelo. Em resumo, enquanto a teoria da probabilidade está dentro da esfera da lógica dedutiva, a estatística encontra-se no âmbito da lógica indutiva

Minayo & Sanches, 1993: 241

Pode assumir uma natureza descritiva- *análise univariada*, quando descreve uma característica de um grupo de sujeitos e analisa cada variável separadamente, mas frequentemente procura generalizar os resultados de uma amostra para uma população mais ampla, tratando-se, nesse caso, de *estatística inferencial* (*Ibid.*). Habitualmente, pretende-se relacionar uma variável em estudo com uma segunda variável- *análise bivariada*, que pode ou não estabelecer uma relação de causa-efeito. Já a *análise multivariada* procura estudar a relação entre múltiplas variáveis dependentes e/ou múltiplas variáveis independentes, quer se estabeleçam ou não relações de causa/efeito entre grupos.

A análise estatística nem sempre é corretamente usada, nomeadamente quando é aplicada a objetos do campo das Ciências Sociais. Maria Cecília Minayo e Odécio Sanches (1993) advertiram que o problema não reside na técnica em si, mas antes nos maus utilizadores

os estatísticos encontram-se atualmente na situação dos bioquímicos e dos farmacólogos: não se sentem responsáveis pelo uso indevido e abusivo de seus produtos. Não são procedentes as críticas feitas à Estatística; elas devem ser dirigidas aos maus usuários.

Minayo & Sanches, 1993: 24

5.1.4. Triangulação

Este conceito emergiu no âmbito das Ciências da Natureza, mais precisamente na navegação e na topografia, nas quais era habitualmente usado para definir posições de elementos. Norman Denzin ampliou o conceito, em finais dos anos oitenta do século passado, definindo quatro tipos de triangulação (Denzin, 1989):

- *triangulação de dados ou fontes*: a recolha de dados recorre a diferentes fontes (momentos, locais e participantes);
- *triangulação do investigador*: os investigadores recolhem isoladamente dados sobre o mesmo fenómeno em estudo e procedem à comparação de resultados, com vista a compreender a influência dos vários estudiosos sobre os problemas e os resultados da pesquisa;
- *triangulação teórica*: recorre-se a diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo;
- *triangulação metodológica*: múltiplos métodos são aplicados para estudar um problema de investigação. Denzin (*Ibid.*) distinguiu dois subtipos:
 - *triangulação intramétodo* – utilização do mesmo método em diferentes momentos;
 - *triangulação intermétodos* – um objeto de estudo e uso de diferentes métodos.

Mais tarde, Valerie Janesick (1994) acrescentou, a esta tipologia, a *triangulação interdisciplinar*, suportada pela assunção de que um processo de investigação não se realiza unicamente no campo de uma disciplina, mas sim de várias; o que possibilita a agregação de diversas disciplinas e olhares enquadrados por múltiplos ângulos.

Num passado mais recente, Pilar Colás (1998), citada por Luísa Aires (2011), por sua vez, sublinhou os seguintes seis tipos:

- *triangulação de fontes* - atesta se as informações e dados são confirmados por outra fonte;
- *triangulação interna* - contrasta investigadores entre si e participantes entre si, detetando coincidências e divergências entre informações recolhidas;
- *triangulação metodológica* - diferentes métodos ou instrumentos são usados, com vista a validar a informação obtida;
- *triangulação temporal* - analisa a estabilidade dos resultados no tempo; faculta informações sobre os elementos constantes ou novos, que aparecem através do tempo; este tipo de triangulação é especialmente pertinente nos estudos transversais e longitudinais;

- *triangulação espacial* - observa as diferenças em função dos lugares, circunstâncias, culturas, comprovando teorias em diferentes populações;
- *triangulação teórica* - contemplam-se teorias alternativas para interpretar os dados recolhidos ou para clarificar aspetos que se revelam contraditórios.

Valerie Janesick (1994) e Laurel Richardson (1994), evocadas por Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2000), entenderam o conceito de triangulação como pouco apropriado e defenderam que a analogia adequada à investigação qualitativa seria o cristal, em substituição do triângulo. Explicaram a *cristalização* como um processo no qual interagem o investigador, as suas conceções e perspetivas e as opções/ abordagens tomadas, isto é, “o que se vê quando se observa um cristal depende de quem vê e como vê, do ângulo em que nele incide a luz” (Ramos, 2005: 115). A *cristalização* possibilitará, portanto, um conhecimento profundo da realidade em estudo, valorizado por uma miríade de olhares complementares que podem, todavia, originar, novas inquietações acerca do que se compreendeu

[Crystallization] combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multidimensionalities, and angles of approach... Crystallization provides us with a deepened, complex, thoroughly partial understanding of the topic. Paradoxically, we know more and doubt what we know.

Richardson, 1994: 522

Esta alternativa, porém, não se sobrepôs ao conceito de *triangulação*, que continuou a ser preferencialmente usado.

A triangulação foi alvo, por parte de investigadores, nomeadamente de Robert Stake (1995), Michael Patton (2002) e Uwe Flick (2009), de diversos enriquecimentos decorrentes dos seus *insights* pessoais.

A triangulação representa hoje uma técnica comum, especialmente em estudos de natureza qualitativa (Aires, 2011), cujo princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspetivas para os contrastar e interpretar. Esta confrontação pode englobar métodos, teorias, informação e investigadores (*ibid.*) e corresponde a uma forma de: i) integrar diferentes perspetivas, ii) descobrir paradoxos e iii) desenvolver um estudo mais válido (Duarte, 2009). Com efeito, o recurso a diferentes posições/observações permite estudar e compreender um mesmo objeto de estudo de forma multifacetada e complementar, ampliando a riqueza e o rigor das interpretações realizadas pelos investigadores (Stake, 1995).

A questão da *validade* tem sido frequentemente associada à de triangulação (Burns, 2000, Alcobia, 2010). Michelle Lessard - Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin (2013) destacaram-na, propondo três tipos:

- *validade aparente*, suportada nos dados que surgem como evidentes;
- *validade instrumental*, apoiada em resultados similares, apesar do uso de instrumentos diferentes;
- *validade teórica*, em que a partir da teoria se confirmam os factos. Este tipo engloba os outros dois.

A diversidade de contextos e instrumentos de recolha de informação é defendida por Alice Alcobia (2010: 108) que considerou que “a multiplicidade dos contextos em estudo destina-se a assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de conclusões e as consequentes generalizações mais sólidas”.

Consideramos que, pelo recurso à triangulação, corporizada pelo cruzamento e confronto de dados obtidos através da recolha em diferentes fontes (consulta documental e indagação a diversos professores, coordenadores de curso de formação inicial, e diretores de CFAE), através de diferentes métodos e instrumentos, e analisados por diversas técnicas (análise de conteúdo e análise estatística), as evidências, a discussão dos resultados e as conclusões inferidas apresentarão uma maior segurança e um maior rigor, dotando o estudo de maior objetividade, fiabilidade e validade científicas. O nosso percurso metodológico, no entanto, não está isento de falhas. Sublinhamos o reduzido número de documentos analisados, produzidos na escola do nosso foco. Este número decorre em primeiro lugar da limitação temporal e humana associada a um trabalho desta natureza, mas também a dificuldades na constituição da amostra; constrangimento que abordaremos no próximo subponto.

5.1.5. Descrição dos grupos de participantes/ *corpus*

As amostras correspondem a grupos de sujeitos junto dos quais a investigação se vai concretizar, ou os conjuntos de ocorrências ou comportamentos registados (Seabra, 2010).

John Creswell (1994: 196) alertou para a valorização dos participantes “a investigação qualitativa deve dar voz aos participantes; assim, as suas vozes não serão silenciadas nem marginalizadas. Além disso, também as vozes alternativas ou diversificadas têm de ser ouvidas”.

A amostragem e a seleção dos participantes tem, pois, impacto sobre a qualidade dos resultados, devendo ser, tanto quanto possível, e no caso dos estudos extensivos, representativa da população. As questões da *significância* (número de elementos que compõem a amostra) e da

representatividade (qualidade dos elementos que compõem a amostra) têm de ser, portanto, ponderadas. Em estudos de natureza mista, como o nosso, estas colocam-se numa dupla linha de consideração, uma quantitativa e outra, qualitativa, em que a adequação aos objetivos traçados é primordial

nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca (...) o critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida
Ruquoy, 1997: 103

5.1.5.1. ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental deste estudo, amplamente caracterizada no próximo capítulo, referente à *Apresentação de Resultados*, incidiu em duas dimensões: uma de foro nacional, através da pesquisa, consulta e análise a todos os planos de formação (inicial, complementar, avançada, especializada ou contínua) destinados professores do 2º CEB, e outra, de âmbito local, mediante a análise a documentos produzidos no seio de uma escola da periferia de Lisboa.

O estudo dos planos de formação inicial e contínua decorreu entre os meses de maio de 2015 e novembro de 2017, e abraçou a consulta junto de todas as instituições públicas nacionais de formação, bem como de todos os CFAE ou entidades de formação.

Quando o *design* da investigação foi pensado, entendemos como apropriado conhecer em profundidade a realidade de uma escola, no que à gestão curricular do atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades dizia respeito. Assim, constituímos um *corpus* de análise documental com quinze documentos para análise:

- 1 Projeto Educativo;
- 1 Regulamento Interno;
- 2 planificações disciplinares de 2.º CEB (Português, EV).
- 2 Planos de Turma;
- 5 Relatórios Técnico-Pedagógicos;
- 4 Programas Educativos Individuais.

Estes documentos foram elaborados por docentes de um Agrupamento de Escolas situado no concelho de Loures, distrito de Lisboa, e constituído, de acordo com a informação disponibilizada no Projeto Educativo 2018-2021, por 13 estabelecimentos de educação e ensino.

Segundo a mesma fonte, o Agrupamento era composto, em 2018/ 2019 por:

- 202 docentes;
- uma grande diversidade étnica e sociocultural de alunos, coexistindo discentes oriundos de zonas rurais ou urbanas, e com estatuto socioeconómico e cultural médio ou muito baixo. Quase metade dos alunos beneficiava de apoio da *Ação Social Escolar*, revelando, portanto, uma população carenciada;
- 7 Associações de Pais.

5.1.5.2. ENTREVISTA

Atendendo à preocupação com a diversidade de posições expressas pelos participantes, foram selecionadas sete professoras de diversas disciplinas (Educação Visual e Tecnológica; Português; Inglês; História e Geografia de Portugal, Educação Musical; Educação Física; Matemática e Ciências da Natureza), com habilitação profissional para a docência no 2º CEB e em exercício de funções no momento da recolha de dados. Como referimos no ponto alusivo aos instrumentos de recolha de dados, foram, ainda, entendidos como pertinentes aspetos relativos ao: i) tempo de serviço (procurando incluir professores com muito tempo de serviço e outros, com início de atividade mais recente, de modo a contemplar um espectro temporal dilatado); ii) grupo de recrutamento (procurando abranger grupos distintos); iii) disciplinas lecionadas (procurando incluir formações diversificadas); iv) funções em exercício ou exercidas (identificação de cargos desempenhados/ em vigência); v) número de escolas em que trabalhou; vi) anos de serviço na escola atual; vii) idade e viii) sexo.

Os participantes no estudo através de inquérito por entrevista lecionavam numa escola da periferia da capital, numa zona semiurbana, e apresentavam as características expostas no Quadro 11.

Inquérito por entrevista	
Participante	Características demográficas e profissionais
Professora de Matemática e Ciências da Natureza <ul style="list-style-type: none"> ● Codificação: PMCN 	Tempo de serviço (anos): 15 Grupo de recrutamento: 230 Disciplina(s): Matemática e Ciências da Natureza Funções atuais ou exercidas: docente, diretora de turma, coordenadora do PES (PES- Projeto de Educação para a Saúde), coordenadora de estabelecimento Número de escolas em que lecionou: 12 Anos de serviço na escola atual: 4 Idade: 40 anos Sexo: feminino
Professora de Português e Francês <ul style="list-style-type: none"> ● Codificação: PPF 	Tempo de serviço (anos): 26 Grupo de recrutamento: 210 Disciplina(s): Português (2º CEB) e Francês (3º CEB) Funções atuais ou exercidas: docente, diretora de turma

	Número de escolas em que lecionou: 7 Anos de serviço na escola atual: 7 Idade: 50 anos Sexo: feminino
Professora de Português e Inglês ● Codificação: PPI	Tempo de serviço (anos): 40 Grupo de recrutamento: 220 Disciplina(s): Português e Inglês Funções atuais ou exercidas: docente, coordenadora dos diretores de turma, representante de grupo, diretora de turma Número de escolas em que lecionou: 7 Anos de serviço na escola atual: 20 Idade: 63 anos Sexo: feminino
Professora de História e de Geografia de Portugal ● Codificação: PHGP	Tempo de serviço (anos): 21 Grupo de recrutamento: 200 Disciplina(s): História e Geografia de Portugal Funções atuais ou exercidas: docente, representante de grupo, diretora de turma Número de escolas em que lecionou: 6 Anos de serviço na escola atual: 1 Idade: 45 anos Sexo: feminino
Professora de Educação Musical ● Codificação: PEM	Tempo de serviço (anos): 28 Grupo de recrutamento: 250 Disciplina(s): Educação Musical Funções atuais ou exercidas: docente, representante do conselho de docentes, diretora de turma, coordenadora de departamento Número de escolas em que lecionou: 3 Anos de serviço na escola atual: 21 Idade: 54 anos Sexo: feminino
Professora de Educação Visual e Tecnológica ● Codificação: PEVT	Tempo de serviço (anos): 18 Grupo de recrutamento: 240 Disciplina(s): Educação Visual e Educação Tecnológica Funções atuais ou exercidas: docente, diretora de turma, coordenadora de departamento, coordenadora dos diretores de turma Número de escolas em que lecionou: 6 Anos de serviço na escola atual: 1 Idade: 41 Sexo: feminino
Professora de Educação Física ● Codificação: PEF	Tempo de serviço (anos): 20 Grupo de recrutamento: 260 Disciplina(s): Educação Física e Desporto Escolar Funções atuais ou exercidas: docente, diretora de turma Número de escolas em que lecionou: 9 Anos de serviço na escola atual: 2 Idade: 46 anos Sexo: feminino

Quadro 11- Características demográficas e profissionais das participantes através de inquérito por entrevista

5.1.5.3. QUESTIONÁRIO

A amostra constituída para o estudo empírico é *não-probabilística*, pois foi escolhida de acordo com critérios considerados importantes para a investigação, tendo em conta os seus objetivos. Hermano Carmo e Manuela Ferreira (2008: 215) referiram o traço intencional de algumas *amostras não probabilísticas* “as amostras não probabilísticas podem ser selecionadas tendo como base critérios de escolha intencional sistematicamente utilizados com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra”. Nesta linha, utilizámos uma *amostragem de conveniência*, que estes autores (*Ibid.*) definiram como “um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários”, selecionando um grupo de professores de um Agrupamento de Escolas do Concelho de Loures (Lisboa), que se disponibilizou para colaborar na investigação. Os mesmos autores adiantaram ainda que, num estudo exploratório, os resultados não podem ser generalizados à população em que se insere o grupo de conveniência, contudo conseguem-se informações valiosas que podem ser utilizadas com prudência (*Ibid.*).

Preocupados ainda com a questão da *representatividade*, possibilitámos o preenchimento do questionário fechado em duas modalidades: física (suporte de papel) ou digital (*online*)¹⁵⁸, de modo a conseguir um número significativo de participantes.

A amostragem foi definida por conveniência, recorrendo, numa primeira fase, a contactos informais e formais, e tendo sido distribuído, na escola que corporizou o nosso estudo de caso, o questionário a professores de 2º CEB, de diversas disciplinas, em exercício de funções no momento da recolha de dados. Contudo, não entendemos o número de questionários devolvidos como suficiente (23 questionários), pelo que, com vista a obtermos mais respostas, optámos por criar outra oportunidade de recolha, elaborando um formulário digital, que foi divulgado junto:

- da direção da escola que corporizou o nosso “caso”; o que nos permitiu obter 3 questionários;
- da direção de uma outra escola, também ela do concelho de Loures (Lisboa); o que nos permitiu recolher 4 questionários;
- de escolas que integram o *Observatório do Instituto de Educação da Universidade do Minho*, tendo recebido 19 questionários;
- de uma escola da região Sul; o que nos levou a conseguir 1 questionário¹⁵⁹.

No total, recolhemos 50 questionários, numa modalidade combinada (papel; formato digital).

¹⁵⁸ <https://goo.gl/forms/J60MaiDQLS6je9kx1>

¹⁵⁹ Nas reuniões regulares de grupo de orientandos de Doutoramento, uma estudante (colega da investigadora) ofereceu-se para mediar a divulgação do *link* do questionário fechado na escola onde trabalhava. Contactámos o diretor do Agrupamento de Escolas que se disponibilizou para o divulgar junto do seu corpo docente.

Apesar destes cuidados e de redobrados pedidos de colaboração, o retorno dos questionários *online* não foi particularmente elevado. As nossas expectativas ansiavam por um número mais expressivo de respostas. A nível da recolha na escola, foram distribuídos cinquenta questionários e devolvidos vinte e três; o que traduziu uma taxa de retorno de 46%.

De seguida, descrevemos a amostra, com base nas Tabelas 1 a 6, apresentando as suas principais características sociodemográficas e profissionais.

A maioria dos nossos inquiridos pertencia ao sexo feminino (39 docentes- 78%) e situava-se nos intervalos entre 40-49- anos (36%) e 50-59 anos de idade (38%) (Tabela 1).

O sexo masculino obteve um resultado muito mais discreto (11 professores- 22%). Apenas 10% dos participantes se situou na faixa mais jovem (30-39 anos) (Tabela 1).

Apenas dois participantes não eram licenciados, pelo que 96% dos inquiridos era detentor do grau académico de Licenciatura (Tabela 1).

O grupo de recrutamento mais expressivo foi o 230 (Matemática e Ciências da Natureza), representando 24% da amostra, seguindo-lhe de imediato e proximamente o 220 (Português e Inglês), com 20%. O grupo 250 (Educação Musical) foi o menos referido (2%), sendo somente apontado por um participante (Tabela 1).

Eram poucos os professores que tinham uma formação complementar. Com efeito, 36 inquiridos reportaram que não a detinham (72%). Os 14 docentes com outra formação (28%) possuíam essencialmente um mestrado (6%) (Tabela 1).

Dados sociodemográficos			
		Frequência	%
Género do inquirido	Feminino	39	78,0%
	Masculino	11	22,0%
Grupo Etário	20-29 anos	0	0,0%
	30-39 anos	5	10,0%
	40-49 anos	18	36,0%
	50-59 anos	19	38,0%
	60 ou + anos	8	16,0%
Formação inicial	Bacharelato	2	4,0%
	Licenciatura	48	96,0%
Grupo de recrutamento	200- Português e Estudos Sociais/ História	4	8,0%
	210- Português e Francês	4	8,0%
	220- Português e Inglês	10	20,0%
	230- Matemática e Ciências da Natureza	12	24,0%
	240- Educação Visual e Tecnológica	3	6,0%
	250- Educação Musical	1	2,0%
	260- Educação Física	7	14,0%
	290- Educação Moral e Religiosa Católica	3	6,0%

	Outro	6	12,0%
Outra formação	Não	36	72,0%
	Sim	14	28,0%
Outra formação: qual?	Especialização em Metodologia da Matemática	1	2,0%
	Licenciatura em Educação Especial	1	2,0%
	Mestrado (sem especificação)	3	6,0%
	Mestrado e Doutorado (sem especificação)	1	2,0%
	Mestrado em Avaliação Docente e Supervisão	1	2,0%
	Mestrado em Educação Física	1	2,0%
	Mestrado em Teoria da Cultura Visual	1	2,0%
	Mestrado no Ensino Básico	1	2,0%
	Pós-Graduação em Educação Especial	1	2,0%
	Pós-Graduação (sem especificação)	1	2,0%
	Pós-Graduação em Educação Especial	1	2,0%
	Projeto "Educação Inclusiva"	1	2,0%

Tabela 1- Dados sociodemográficos dos inquiridos por questionário fechado

A média do tempo total de serviço era de 23, 22 anos, sendo que 75% dos inquiridos referiu que tinha até 30 anos de tempo de serviço. O tempo total de serviço mínimo e máximo referido foi 8 e 42 anos, e o desvio-padrão era de 9,5 anos (Tabela 2).

O tempo de serviço na escola era em média de 10,68 anos e 75% dos participantes referiu que estava há (até) 15,75 anos naquela escola. O tempo de serviço na escola mínimo e máximo indicado foi 0 (o ano letivo ainda estava em curso no momento da recolha de dados) e 38 anos, e o desvio-padrão era de 10,6 anos (Tabela 2).

Os inquiridos tinham em média 15,40 anos de experiência com alunos com NEE, sendo que 75% tinha experiência há (até) 20 anos. A experiência mínima e máxima referida foi 0 (o ano letivo ainda estava em curso no momento da recolha de dados) e 34 anos, e o desvio-padrão era de 8,2 anos (Tabela 2).

A média do número de alunos com NEE por docente era de 8,76 alunos, sendo que 75% dos inquiridos referiu que tinha até 11 alunos. O número mínimo e máximo indicado foi 1 e 35 alunos, e o desvio-padrão era de 6,6 anos (Tabela 2).

Tempo de serviço- total e na escola / Alunos com NEE- Experiência e Número

		Tempo total de serviço (anos)	Tempo de serviço na escola (anos)	Experiência com alunos com NEE (anos)	Número alunos NEE
Média		23,22	10,68	15,40	8,76
Desvio Padrão		9,533	10,665	8,246	6,672
Mínimo		8	0	0	1
Máximo		42	38	34	35
Percentis	25	15,00	1,00	10,00	4,00
	50	21,00	9,00	15,00	7,00
	75	30,00	15,75	20,00	11,00

Tabela 2- Tempo de serviço, número de alunos e experiência com alunos com NEE (questionário fechado)

Cinco docentes referiram que tinham 19 anos de serviço total e outros cinco, 27 anos, correspondendo aos resultados mais elevados (10%), imediatamente seguidos pela indicação, por 4 professores, de 20 anos de serviço (8%) (Tabela 3).

Quinze professores indicaram que aquele era o seu primeiro ano na escola (30%) e seis que era o seu 12º ano naquele estabelecimento de ensino (12%) (Tabela 3).

Tempo total de serviço (anos)

Anos	Frequência	%
8	2	4,0
9	2	4,0
10	1	2,0
11	1	2,0
12	2	4,0
14	3	6,0
15	2	4,0
17	1	2,0
18	1	2,0
19	5	10,0
20	4	8,0
21	2	4,0
22	1	2,0
25	2	4,0
27	5	10,0
28	2	4,0
29	1	2,0
30	2	4,0
31	1	2,0
34	2	4,0
36	2	4,0
37	1	2,0
38	2	4,0
40	2	4,0
42	1	2,0
Total	50	100,0

Tempo de serviço na escola (anos)		
Anos	Frequência	%
0	1	2,0
1	15	30,0
2	2	4,0
3	1	2,0
4	1	2,0
6	1	2,0
7	1	2,0
8	2	4,0
9	5	10,0
11	1	2,0
12	6	12,0
14	1	2,0
15	1	2,0
18	1	2,0
20	3	6,0
21	1	2,0
25	1	2,0
28	1	2,0
29	1	2,0
32	1	2,0
35	1	2,0
36	1	2,0
38	1	2,0
Total	50	100,0

Tabela 3- Tempo total de serviço e tempo de serviço na escola dos inquiridos por questionário fechado

Noves docentes situaram a sua experiência com alunos com NEE em 20 anos, representando a percentagem mais expressiva (18%). Outros cinco professores referiram 10 anos de experiência (10%) e outros cinco ainda apontaram 15 anos (10%) (Tabela 4).

Experiência com alunos com NEE (anos)		
Anos	Frequência	%
0	1	2,0
1	1	2,0
2	1	2,0
4	1	2,0
5	2	4,0
6	1	2,0
8	2	4,0
9	2	4,0
10	5	10,0
11	3	6,0
12	2	4,0
13	1	2,0
14	2	4,0
15	5	10,0
16	1	2,0
18	1	2,0
19	1	2,0
20	9	18,0

	24	1	2,0
	25	1	2,0
	27	2	4,0
	30	4	8,0
	34	1	2,0
	Total	50	100,0

Tabela 4- Experiência com alunos com NEE dos inquiridos por questionário fechado

Sete professores revelaram que tinham 7 alunos (14%) e seis disseram que tinham 8 (12%) (Tabela 5).

Número alunos NEE		
Alunos	Frequência	%
1	2	4,0
2	4	8,0
3	4	8,0
4	3	6,0
5	3	6,0
6	4	8,0
7	7	14,0
8	6	12,0
10	3	6,0
11	3	6,0
13	3	6,0
14	1	2,0
15	2	4,0
20	3	6,0
27	1	2,0
35	1	2,0
Total	50	100,0

Tabela 5- Número de alunos com NEE por inquirido por questionário fechado

As tipologias de NEE mais referidas foram, de acordo com a Tabela 6:

- a *Perturbação da Aprendizagem Específica*, citada por 44 professores, dos quais 17 tinham 1 aluno com essa condição, 8 tinham 2 alunos e 19 tinham 3 ou mais alunos;
- a *Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção*, nomeada por 40 docentes dos quais 7 tinham 1 aluno, 12 tinham 2 alunos e 21 tinham 3 ou mais alunos;
- a *Perturbação do Espectro do Autismo*, indicada por 24 docentes dos quais 9 tinham 1 aluno, 12 tinham 2 alunos e 3 tinham 3 ou mais alunos;
- a *Perturbação do Desenvolvimento Intelectual*, referida por 24 docentes dos quais 12 tinham 1 aluno, 3 tinham 2 alunos e 9 tinham 3 ou mais alunos.

Em oposição, a tipologia menos sublinhada foi a da *Deficiência auditiva*, somente referida por 6 docentes que declararam terem um único aluno.

	1 aluno		2 alunos		3 ou mais alunos		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Deficiência auditiva	6	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	100,0%
Deficiência motora	4	44,4%	3	33,3%	2	22,2%	9	100,0%
Deficiência visual	5	55,6%	4	44,4%	0	0,0%	9	100,0%
Perturbação do Espectro do Autismo	9	37,5%	12	50,0%	3	12,5%	24	100,0%
Hiperatividade e Déficit de Atenção	7	17,5%	12	30,0%	21	52,5%	40	100,0%
Perturbação da Aprendizagem Específica	17	38,6%	8	18,2%	19	43,2%	44	100,0%
Perturbação do Desenvolvimento Intelectual	12	50,0%	3	12,5%	9	37,5%	24	100,0%
Multideficiência	5	45,5%	3	27,3%	3	27,3%	11	100,0%
Dificuldades de Aprendizagem	9	45,0%	2	10,0%	9	45,0%	20	100,0%
Outras NEE	3	42,9%	2	28,6%	2	28,6%	7	100,0%

Tabela 6- Tipologia de NEE referidas pelos inquiridos por questionário fechado

5.1.6. Preocupações éticas

A relação entre a qualidade de uma investigação e o cumprimento de princípios éticos tem vindo a ganhar relevo, no âmbito da pesquisa educacional, particularmente a partir de finais do século passado. Numerosos autores manifestaram, pois, preocupações relativamente a aspetos éticos que devem ser precavidos numa investigação científica, nomeadamente no campo das Ciências Sociais e Humanas, cujo objeto radica primordialmente no estudo do comportamento humano. Foi o caso, por exemplo, de Norman Denzin e Yvonna Lincoln (1994), e Gracinda Hamido (2005).

A ética deve permear toda a investigação, comprometendo o investigador com a verdade, o respeito pelos participantes e as implicações sociais dos resultados

Segundo Gauthier (1987), a ética perpassa todo o processo investigativo. Diz respeito desde a simples escolha do tema ou da amostra, ou ainda, dos instrumentos de coleta de informações. Estas opções exigem do pesquisador um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos sujeitos que nele confiam. Da mesma forma, a análise das informações e a produção das conclusões exigem do pesquisador cuidado ético. O mesmo acontece com a fase da publicação do relato da pesquisa, pois seus resultados têm implicações sociais, tanto no que diz respeito à omissão quanto à divulgação dos mesmos.

Fiorentini & Lorenzato, 2009: 194

Defendendo esta visão, acutelámos, desde logo, a identificação cuidadosa das fontes bibliográficas consultadas, assim como os pedidos de autorizações fundamentais para recolher dados através de inquérito por questionário. Contactámos, pois, os autores dos dois questionários em que nos baseámos, tendo obtido muito rapidamente a autorização, quer do coordenador do questionário original (Anexo 4), quer da investigadora que elaborara uma adaptação desse instrumento (Anexo 5). Finda a adaptação do nosso questionário, solicitámos a autorização à Direção Geral de Educação (DGE) para o aplicar em meio escolar. Este processo revelou-se moroso. O *Regulamento Geral da Proteção de Dados*, entretanto publicado, poderá ter tido alguma influência na demora em aprovar o nosso pedido, na medida em que, solicitando uma descrição particularmente detalhada, e a introdução de elementos novos, foi necessário atualizarmos o nosso pedido inicial, completando-o à luz desse novo imperativo legal. Após aduzirmos os esclarecimentos exigidos, a DGE autorizou a aplicação do nosso questionário (Anexo 7). Para além da solicitação destas autorizações, elaborámos uma nota informativa que antecedeu o questionário a aplicar a professores voluntários de 2º CEB, com vista a, entre outros, clarificar, junto dos mesmos, o teor, os objetivos e finalidade do estudo, bem como a garantir o seu anonimato (Anexo 6). Cada participante, após tomar conhecimento desta nota introdutória, assinou um consentimento informado (autorização), na modalidade de questionário em suporte de papel, que não ficou apenso ao questionário por ele preenchido (Anexo 6). O questionário disponibilizado na *Internet*¹⁶⁰, que também contou com uma nota introdutória, pressupunha, naturalmente, o acesso e o preenchimento voluntários e esclarecidos do participante. Deste modo, considerámos que foram protegidos os dados e os direitos dos participantes, que segundo Bruce Tuckman (2005) gravitavam em torno do:

- direito à privacidade (direito a manter oculto dados e elementos da esfera pessoal e irrelevantes para o estudo);
- direito de não-participação (direito a recusar participar no estudo, sem intimidações, ofensas ou represálias);
- direito ao anonimato (impossibilitar o reconhecimento total ou parcial do participante);
- direito à confidencialidade (impedir que terceiros acedam aos dados recolhidos);
- direito a confiar (confiança no investigador que deve atuar, de forma a garantir que a colaboração no estudo não penalize o participante).

Em contexto nacional, Jorge de Lima (2006 cit. Lima & Pacheco, 2006) aludiu a três princípios básicos¹⁶¹:

¹⁶⁰ Disponível em <https://docs.google.com/forms/d/1Gs9cnWn027crbJbFHGNwyygKhJui2fligOz1U03IPY/edit?ts=5a983012>

¹⁶¹ Identificados no *Relatório Belmont* (1978) pela National Commission for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research.

- respeito e proteção de todos os participantes no estudo;
- beneficência, minorando os danos e potenciando os benefícios;
- justiça na distribuição de danos e benefícios.

Este mesmo autor (*Ibid.*), referido por Filipa Seabra (2010: 173), indicou ainda normas de conduta científica que traduziam estes princípios básicos:

- definição de um desenho de investigação válido;
- competência do investigador (integridade);
- identificação e ponderação das consequências;
- seleção pertinente dos participantes;
- consentimento informado do participante;
- compensação pelos danos.

Em fevereiro de 2011, o Conselho da Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA)¹⁶², também ele ciente da importância crescente destas questões, aprovou um *Código de Ética*, em que apresentou cinco princípios fundamentais (Inês, 2012: 88):

- *competência profissional;*
- *integridade;*
- *responsabilidade profissional, científica e investigativa;*
- *respeito pelos direitos humanos, dignidade e diversidade;*
- *responsabilidade social.*

Mais tarde, um grupo de trabalho da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), coordenado por Isabel Baptista (2014) também insistiria em princípios a observar:

- consentimento informado;
- confidencialidade /privacidade;
- divulgação da informação (participante deve ser informado acerca dos resultados da investigação e sobre a forma como serão divulgados);
- desistência de participação (direito a manifestar dúvidas ou reservas relativamente à sua participação, com ou sem motivo expresso);
- benefícios e respeito pela integridade (resultados, deverão ser pensados e comunicados de forma a evitar qualquer situação danosa).

¹⁶² AERA – American Educational Research Association.

As entrevistas decorreram *online*, como referimos anteriormente, tendo os participantes voluntários, previamente selecionados, contactados e esclarecidos, permitido a gravação total do inquérito (*vide* transcrições das entrevistas em anexo ao presente estudo).

Ao nível das instituições, foram contactados, pela investigadora ou por colegas que se voluntariaram para o fazer, diretores de Agrupamentos de Escolas da zona de Lisboa, no sentido de obter a autorização para divulgar o endereço eletrónico do nosso questionário *online* junto do corpo docente de 2.º CEB. Dois diretores consentiram, tendo enviado o endereço aos seus professores.

As cópias dos documentos elaborados na escola, selecionados para o estudo de caso, foram disponibilizadas pela coordenadora da Educação Especial desse estabelecimento, após anuência da diretora do Agrupamento de Escolas.

Tendo em conta as preocupações e recomendações em torno dos princípios éticos, garantimos que os participantes do nosso estudo verão salvaguardado o seu anonimato, sendo identificados por códigos e sendo omissas quaisquer informações que possam facilitar a sua identificação, total ou parcial. A sua privacidade será respeitada, evitando-se questões pessoais irrelevantes. Os dados serão usados somente para fins académicos ou científicos, e os dados brutos serão destruídos, seis meses após a defesa pública da tese. Alguns participantes manifestaram vontade em conhecer os resultados do estudo, pelo que a investigadora se comprometeu a divulgá-los junto dos mesmos, quando concluísse a investigação.

Concluindo: o conhecimento que aprofundámos acerca de cada metodologia permitiu-nos tomar decisões sustentadas que configuraram as nossas opções metodológicas, a saber a escolha de uma abordagem interpretativa, com recursos a métodos mistos, na qual as potencialidades da metodologia qualitativa e quantitativa se complementam e procuram desvanecer fragilidades. Assim, optámos por recolher dados através de inquérito junto de docentes de 2.º CEB (entrevista e questionário), e de pesquisa documental. A fim de analisar as informações recolhidas, recorreremos à análise de conteúdo e à análise estatística. Complementámos ainda a recolha de dados inicialmente prevista com a realização de cinco entrevistas a coordenadores de cursos de formação de professores, e dois questionários de resposta aberta a diretores de CFAE.

O estudo organizou-se numa componente extensiva (análise de planos de formação inicial e contínua de professores e questionários a professores do 2.º CEB), e um estudo de caso de uma

escola concreta, onde foram realizados entrevistas e questionários a docentes, complementados com a análise de documentos.

Finda a tomada de decisões e a sua argumentação, iremos, no próximo capítulo, apresentar os dados conseguidos.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Introdução

Neste capítulo, apresentaremos os dados obtidos através do recurso a três tipos de técnicas de recolha: o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista, e os dados documentais.

Relativamente aos dados documentais, faremos uma análise detalhada dos planos de estudos e de formação destinados a professores do 2º CEB, quanto a unidades e conteúdos curriculares no quadro da gestão de diversidades, às suas tendências e evolução, nomeadamente no que se reporta ao trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Apresentaremos ainda dados referentes ao estudo de documentos elaborados no seio da escola que corporizou o nosso estudo de caso.

Quanto ao questionário com perguntas abertas e à entrevista, será apresentado um esquema de análise, e dentro de cada categoria definida serão referenciados trechos do conteúdo que espelham as declarações dos inquiridos.

Em relação ao questionário fechado, divulgaremos as estatísticas descritivas centrais (média) e de dispersão (desvio-padrão), para cada item, enquadrado nas categorias teóricas em que o mesmo se encaixa. Apresentaremos ainda correlação entre todos os itens, salientando as correlações significativas que entre eles se estabeleceram.

Lembramos, por fim, que, no decurso do nosso estudo, foi publicado o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, que extinguiu a terminologia “NEE” (Necessidades Educativas Especiais). Em consequência, e uma vez que a nossa investigação se realizou no decurso de momentos legais distintos (antes e após a publicação do normativo referido), optámos por manter as duas designações:

- *NEE* (terminologia em uso numa fase inicial do estudo, quando procedemos, entre outros, à análise documental, à elaboração do guião da entrevista, e à recolha de dados);
- *dificuldades de aprendizagem ou incapacidades*, expressão que escolhemos para a sua substituição, após a publicação do diploma citado.

6.1. Dados documentais

Neste ponto, como esclarecemos na introdução, procederemos à apresentação de dados conseguidos através de pesquisa e análise documental a planos de formação docente de 2º CEB (inicial e contínua), assim como a documentos elaborados na escola que representou o nosso estudo de caso.

6.1.1. Planos de estudos e planos de formação¹⁶³

Os dados recolhidos por análise documental em planos de formação, inicial e contínua, destinados a professores de 2ºCEB procuraram responder aos seguintes objetivos da investigação:

Objetivos propostos:

- Caracterizar os **planos de estudos dos cursos de formação inicial** de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) das Instituições de Ensino Superior Público, no que concerne à gestão da diversidade e das Necessidades Educativas Especiais (NEE);
- Conhecer a **oferta formativa de formação docente contínua** oferecida aos diferentes grupos de recrutamento do 2º CEB, no domínio das NEE.

Com vista a responder aos objetivos enunciados, num primeiro momento, consultámos, em âmbito nacional, todos os planos de estudos destinados à formação inicial e contínua de professores do 2º CEB. Assim, analisámos os planos de estudos visados em todas as instituições de Ensino Superior público português, ou seja, em Institutos Politécnicos e em Universidades.

Os planos de estudos foram examinados em normativos, nos catálogos das Faculdades e nas páginas eletrónicas das instituições nacionais públicas de Ensino Superior. A consulta foi ainda complementada por informações dadas por Coordenadores/ Diretores de cursos do Ensino Superior, via telefónica ou correio eletrónico, bem como por pesquisas, na *Internet*, nomeadamente nas páginas do *Diário da República Eletrónico*¹⁶⁴, *Direção-Geral do Ensino Superior*¹⁶⁵, *Legislação Portuguesa*¹⁶⁶ e *Google* com os termos/ expressões de pesquisa: formar professores de 2º Ciclo do Ensino Básico; formação docente- cursos; formação de professores- oferta educativa; planos de estudo- formação de professores; legislação- formação de professores; unidades curriculares e conteúdos curriculares no

¹⁶³ Dados deste ponto definiram um artigo submetido, em 2020, à revista *Educação e Pesquisa* (Universidade de São Paulo, Brasil), bem como três comunicações, com publicação em livro de atas: *III Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal, 2019)*; *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* (Universidade do Algarve, Portugal, 2017); *XIII Congresso da SPCE. Fronteiras, Diálogos e Transições na Educação*. Instituto Superior Politécnico de Viseu, Portugal, 2016).

¹⁶⁴ www.dre.pt

¹⁶⁵ <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>

¹⁶⁶ www.legislacaoportuguesa.com

âmbito da Inclusão, Educação Especial, Necessidades Educativas Especiais, Gestão da Diversidade Escolar, Diferenciação Curricular, Diferenciação Pedagógica; cursos de professores e NEE¹⁶⁷.

Ao longo da realização do presente estudo, sentimos a necessidade de ir atualizando os dados recolhidos por termos verificado, no decurso do levantamento dos mesmos, mudanças nos planos de estudos, reveladoras de um dinamismo apreciável. Assim, a recolha de dados, iniciada em maio de 2015, foi posteriormente revista em dois momentos: junho de 2016 e novembro de 2017; mês que concluiu o levantamento de dados disponíveis. Alertamos ainda para o facto de o *corpus* de dados trabalhado neste capítulo englobar as informações encontradas no período de pesquisa referido, embora alguns cursos tenham, entretanto, sido extintos ou reformulados.

Dividimos o território continental nacional em três blocos horizontais: Norte, Centro e Sul, de modo a facilitar a análise e a discussão dos dados, que se revelaram volumosos. As regiões autónomas não sofreram qualquer tipo de distribuição. A nossa divisão incorporou 10 instituições no Norte, isto é, mais de 33% das instituições. No Centro, agrupámos 13 instituições (43%) e no Sul, foram reunidas 5 instituições (17%). Os arquipélagos, com uma universidade cada um, representam 7% do total de instituições públicas nacionais. O menor número de instituições nas regiões Sul e autónomas poderá contribuir para enquadrar valores encontrados na análise estatística realizada ao longo do nosso estudo.

A pesquisa de unidades e de conteúdos curriculares relacionados com a gestão curricular das diversidades apontou para, tendo em conta os nossos objetivos, temáticas da inclusão escolar, das NEE, da Educação Especial ou de problemáticas específicas. No tratamento dos dados recolhidos, optámos por englobar as unidades e os conteúdos conjuntamente porque estivemos interessados em perceber o que estudavam realmente os futuros docentes de 2º CEB. Assim, foram considerados todos os conteúdos relacionados com as áreas aqui identificadas. Esta decisão resultou ainda do facto de nem todas as matrizes de UC estarem acessíveis, o que impediu a verificação exaustiva da presença ou ausência de unidades ou conteúdos curriculares nestes domínios. Por fim, descobrimos que algumas UC que não estabeleciam, pela sua designação, e em aparência, uma relação com estas áreas, incorporavam, na verdade, conteúdos curriculares de interesse relevante para a nossa investigação.

¹⁶⁷ Necessidades Educativas Especiais

Apesar das diligências efetuadas e repetidas, o acesso aos esclarecimentos pretendidos não foi inteiramente conseguido, na medida em que as informações existentes nas páginas eletrónicas das instituições de Ensino Superior nacionais, referentes aos planos de estudos para a formação de professores do 2º CEB nem sempre estavam pormenorizadas. Por outro lado, as solicitações efetuadas junto dos Coordenadores/ Diretores de cursos do Ensino Superior nem sempre foram deferidas. Por outro lado ainda, nem sempre foi possível uma deslocação pessoal a cada instituição, o que dificultou a obtenção de uma informação completa. Os dados apresentados são, portanto, os que nos foram facultados ou os que nos foram possíveis de consultar.

Excluimos da nossa pesquisa e análise todos os cursos conferentes de grau e não conferentes de grau relativos à Educação Especial e temas afins, na medida em que, por um lado, a especificidade dos mesmos leva naturalmente à existência de conteúdos curriculares no âmbito de áreas sobre gestão de diversidades, diferenciação curricular e pedagógica, NEE e, por outro, se destina, *à priori*, à formação de docentes de Educação Especial, cuja intervenção numa escola pública será distinta daquela que é desenvolvida por docentes de 2º CEB de ensino regular.

Foram ainda consultados, ao longo de todo o mês de janeiro de 2018, todos os relatórios da A3ES¹⁶⁸ disponíveis na página eletrónica desta agência, e relativos aos cursos de Licenciaturas em Educação Básica e de mestrados profissionalizantes destinados a formar professores do 2º Ciclo do Ensino Básico. O nosso foco nestes relatórios justificou-se pelo facto de estes cursos serem obrigatórios para o exercício da função docente no 2º CEB, pelo que nos pareceu fundamental perceber se os mesmos teciam recomendações e observações no âmbito das temáticas do nosso estudo.

6.1.1.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE 2º CEB: QUE INSTITUIÇÕES E CURSOS FORMAM ESTES DOCENTES EM PORTUGAL?

6.1.1.1.1. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO DE BASE DE DOCENTES DE 2º CEB

Ao analisar os dados recolhidos na consulta de normativos e nas instituições de Ensino Superior público, verificámos que, em Portugal, eram as Licenciaturas em Educação Básica (LEB) que iniciavam o processo de habilitação para o exercício da docência no 2º CEB. Estas licenciaturas eram

¹⁶⁸ A3ES- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior cuja missão “consiste em garantir a qualidade do ensino superior em Portugal, através da à avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como no desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior” (<http://www.a3es.pt/>).

cumpridas em instituições de Ensino Superior público nacional ou privado. O nosso estudo focou-se exclusivamente nas instituições públicas.

Existiam 30 instituições de Ensino Superior público nacional. Nelas, encontramos 20 Licenciaturas em Educação Básica (LEB), pelo que cerca de 67% das instituições consultadas ofereciam este ciclo de formação de base (Gráfico 1).

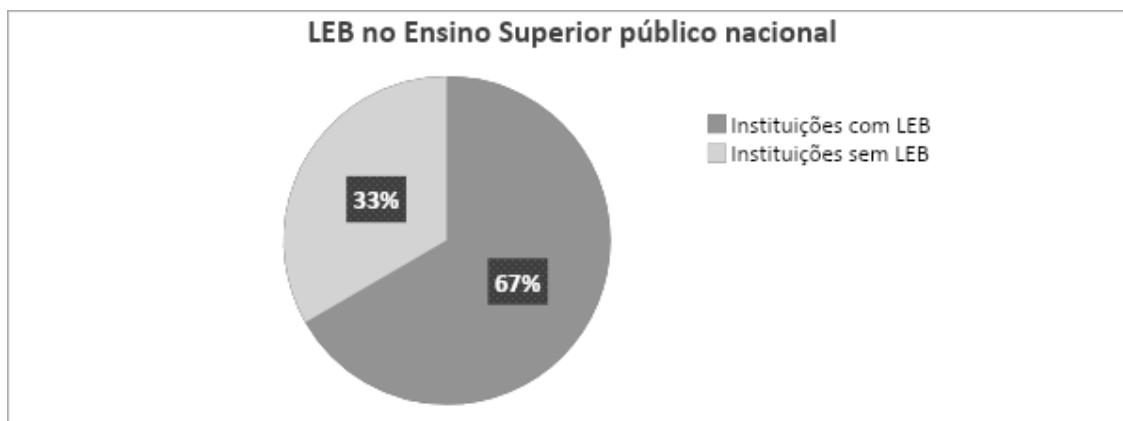


Gráfico 1- Percentagem de Licenciaturas em Educação Básica nas instituições de Ensino Superior público português

Observámos que as Licenciaturas em Educação Básica estavam presentes quer em institutos politécnicos (IP), quer em universidades, na proporção de 14 em IP e 6, em universidades. Encontrámos assim uma assimetria, na expressão de 70% (IP) e 30% (universidades), com claro predomínio para a formação de base nos primeiros (Gráfico 2).

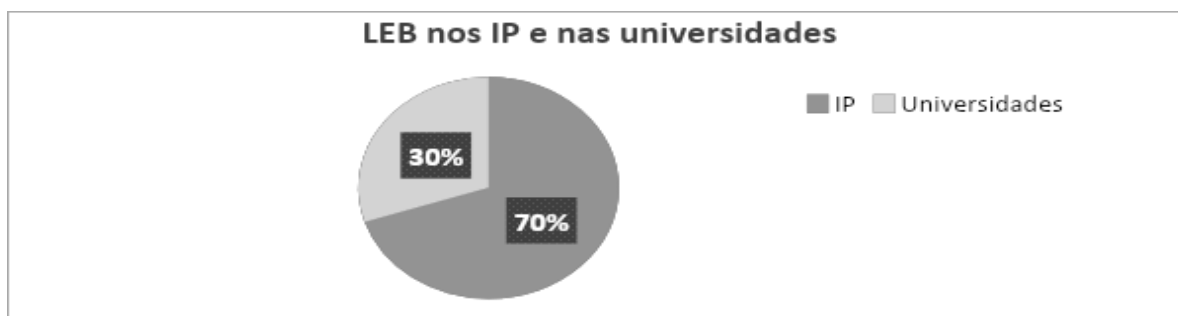


Gráfico 2- Percentagem de LEB nos institutos politécnicos e nas universidades portuguesas

Distribuimos as instituições públicas nacionais, institutos politécnicos e universidades, de acordo com a nossa divisão por regiões, de modo a facilitar a análise e a discussão de dados. Da lista por nós construída (Quadro 12), constou a totalidade das instituições públicas de Ensino Superior, independentemente de oferecerem ou não este curso.

30 INSTITUIÇÕES de ENSINO SUPERIOR NACIONAL PÚBLICO		
REGIÕES	16 institutos politécnicos (IP)	14 universidades
<p>Norte</p> <p>6 IP</p> <p>4 universidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> Instituto Politécnico de Viana do Castelo www.ipvc.pt Instituto Politécnico de Bragança http://portal3.ipb.pt Instituto Politécnico do Cávado e do Ave https://ipca.pt Instituto Politécnico do Porto https://www.ipp.pt Instituto Politécnico de Viseu www.ipv.pt Instituto Politécnico da Guarda http://www.ipg.pt 	<ul style="list-style-type: none"> Universidade do Minho https://www.uminho.pt Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro www.utad.pt Universidade do Porto https://sigarra.up.pt Universidade de Aveiro https://www.ua.pt
<p>Centro</p> <p>7 IP</p> <p>6 universidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> Instituto Politécnico de Coimbra www.ipc.pt Instituto Politécnico de Castelo Branco http://www.ipcb.pt Instituto Politécnico de Leiria https://www.ipleiria.pt Instituto Politécnico de Tomar http://portal2.ipt.pt Instituto Politécnico de Santarém www.IPantarem.pt Instituto Politécnico de Lisboa https://www.ipl.pt Instituto Politécnico de Portalegre www.ipportalegre.pt 	<ul style="list-style-type: none"> Universidade de Coimbra https://www.uc.pt Universidade da Beira Interior http://www.ubi.pt Universidade de Lisboa https://www.ulisboa.pt Universidade Nova de Lisboa http://www.unl.pt Universidade Aberta http://portal.uab.pt Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa https://www.iscte-iul.pt
<p>Sul</p> <p>3 IP</p> <p>2 universidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> Instituto Politécnico de Setúbal www.IP.pt Instituto Politécnico de Beja https://www.ipbeja.pt Instituto Politécnico de Faro https://www.ualg.pt 	<ul style="list-style-type: none"> Universidade de Évora http://www.uevora.pt Universidade do Algarve http://www.ualg.pt
<p>Regiões Autónomas</p> <p>0 IP</p> <p>2 universidades</p>	<p>---</p>	<ul style="list-style-type: none"> Universidade dos Açores http://www.uac.pt Universidade da Madeira http://www.uma.pt

Quadro 12- Distribuição das instituições de Ensino Superior público português

6.1.1.1.1.1. Distribuição geográfica das Licenciaturas em Educação Básica em Portugal

A Licenciatura em Educação Básica (LEB) constava, como vimos, da oferta formativa nacional em institutos politécnicos (IP) e em universidades, abrangendo o território continental, assim como os arquipélagos (Quadro 13).

FORMAÇÃO INICIAL DE BASE- número nacional de LEB				
LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA	REGIÃO	INSTITUTOS POLITÉCNICOS	UNIVERSIDADES	Total
	Norte	5	3	8
	Centro	6	0	6
	Sul	3	1	4
	Açores	-	1	1
	Madeira	-	1	1
		14	6	20
20				

Quadro 13- Número de Licenciaturas em Educação Básica, por região, nas instituições de Ensino Superior público nacional

Ressalvamos que a nossa análise ignorou o instituto politécnico do Cávado e do Ave (Norte), bem como o instituto politécnico de Tomar (Centro), uma vez que, no momento da consulta dos dados, não ofereciam nem a Licenciatura em Educação Básica, nem mestrados profissionalizantes.

Percebemos a seguinte proporção, na distribuição das LEB pelo território nacional, que evidenciava, em contexto continental, a região Norte como sendo a que mais cursos oferecia. Esta zona proporcionava o dobro dos cursos disponíveis no Sul. Seguiam-lhe as regiões Centro e Sul. Os arquipélagos possuíam, cada um, um curso de formação inicial (Gráfico 3).



Gráfico 3- Percentagem, por região, de Licenciaturas em Educação Básica

A presença deste curso era desigual nas diversas regiões, como demonstraram o Quadro 2 e o Gráfico 3. Também se desvendaram assimetrias na distribuição das LEB entre IP e universidades (Gráfico 4).

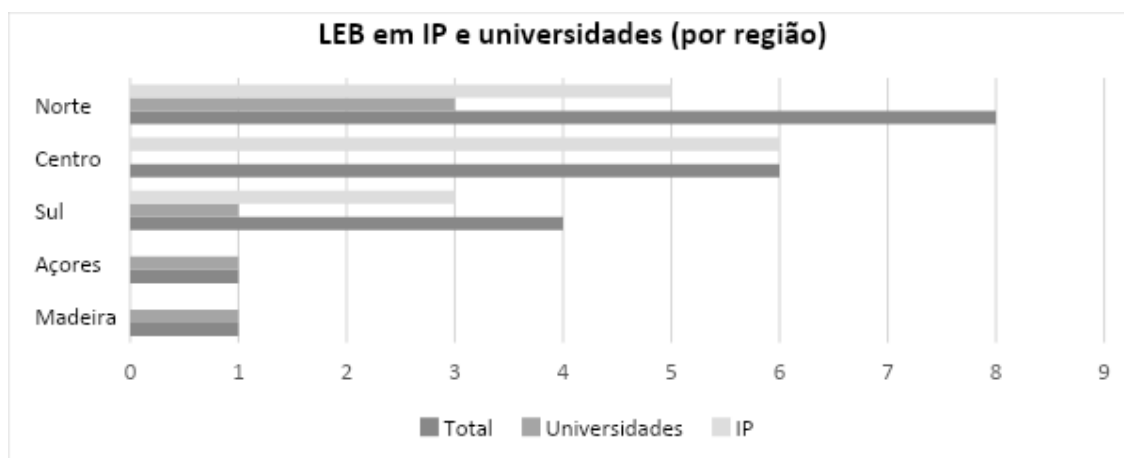


Gráfico 4- LEB, por região, em IP e universidades

O gráfico anterior mostra que os IP lideravam claramente a oferta formativa de 1º ciclo de estudos (LEB), nas regiões em que existem (Norte, Centro e Sul), o que destacava estas instituições na formação de base de docentes do 2º CEB e cumpria a prescrição legal do Decreto-Lei nº107/2008, de 25 de junho¹⁶⁹. Na região Norte, aproximadamente 63% dos cursos eram oferecidos por IP (5 cursos em 8). Na zona Centro, estas instituições cobriam 100% da oferta, na medida em que as universidades não a proporcionavam. Na região Sul, os IP atingiam 75% das propostas (3 cursos em 4).

Esta comparação entre IP e universidades só foi possível em território continental, uma vez que, os arquipélagos só possuíam universidades.

6.1.1.1.2. Gestão de diversidades nas Licenciaturas em Educação Básica

A partir da análise às 20 Licenciaturas em Educação Básica encontradas no Quadro 14 (pp.249-250), verificámos que 17 planos de estudos (6 planos no Norte, 5 na região Centro, 4 no Sul e 1 em cada região autónoma) ofereciam unidades curriculares (UC) com designações ou conteúdos em domínios da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas Específicas/ Gestão da Diversidade, o que significa que 85% dos cursos referidos tinham, no momento da recolha de dados, UC ou conteúdos curriculares (CC) nestes âmbitos (Gráfico 5).

¹⁶⁹ Este diploma foi revisto pelo Decreto-Lei nº 230/2009, de 14 de setembro, 1ª série, nº 178.

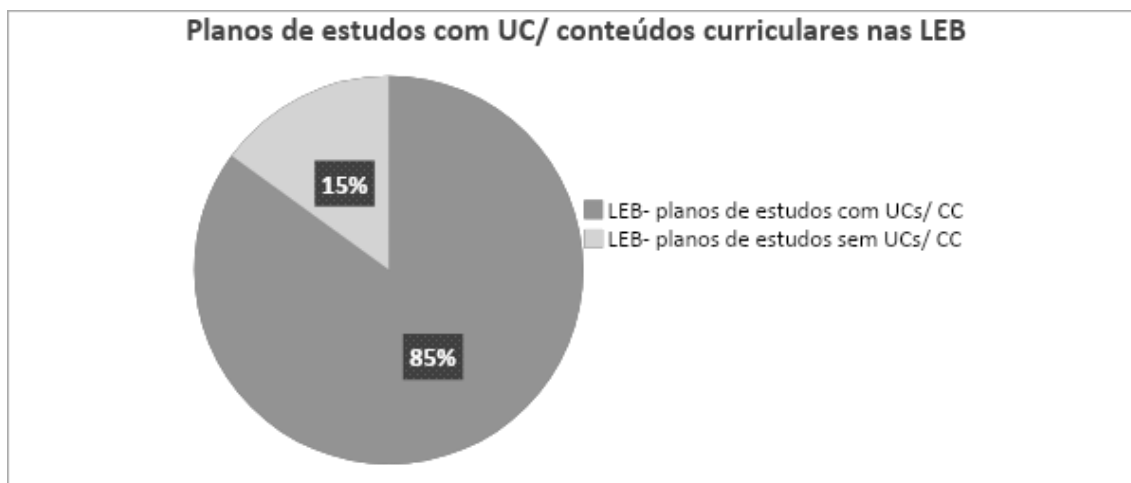


Gráfico 5- Percentagem de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão da Diversidade nas LEB

Esses 17 planos de estudos (11 em IP e 6 em universidades) revelaram a presença de 21 unidades curriculares no âmbito das temáticas em estudo, repartidos entre IP (13) e universidades (8) (Quadro 3). Os IP apresentam uma taxa moderadamente superior (62%) à das universidades (38%) o que combina com a situação existente em relação ao número de LEB, em que os IP oferecem mais Licenciaturas em Educação Básica do que as universidades.

Se presumirmos que as UC identificadas com realce cinzento¹⁷⁰ no quadro que segue (Quadro 14) possuíam conteúdos curriculares nas áreas visadas, a taxa de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares atingiria então os 100%, uma vez que todos os planos (20) passariam a evidenciar a presença de conteúdos curriculares relacionados com as temáticas de interesse para a nossa investigação.

Licenciaturas em Educação Básica e Unidades/ Conteúdos Curriculares			
Zona	Instituição¹⁷¹	Unidades/ Conteúdos curriculares no âmbito da Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades	Ano de criação do curso/ Alterações
Norte	ESE de Viana do Castelo	- Aspetos Psicopedagógicos da Inclusão - Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem - Desenvolvimento Curricular e Avaliação	2007 2014
	ESE de Bragança	- Necessidades Específicas de Educação (opcional) - Sistema Educativo e Diferenciação Curricular (<i>A diferenciação curricular e pedagógica. Educação inclusiva – uma educação para todos e para cada um. - Algumas estratégias a utilizar em salas de aula inclusivas</i>)	2015

¹⁷⁰ O realce cinzento assinala UC que apontam para as temáticas visadas, mas cujos conteúdos não foram, por indisponibilidade dos mesmos, consultados. Assim, estas UC não foram tidas em consideração na análise estatística aqui apresentada, de modo a garantir a validade dos dados trabalhados.

¹⁷¹ ESE- Escola Superior de Educação

ESECD- Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

ESECS- Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

ESEC- Escola Superior de Educação e Comunicação

	ESE do Porto	- Educação Especial e Inclusão - Psicologia do Desenvolvimento e da Educação	2014
	ESE de Viseu	- Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem - Desenvolvimento e Gestão Curricular	
	ESECD da Guarda	- Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem - Teoria e Desenvolvimento Curricular	2015
	Universidade do Minho (UM)	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança (<i>A aprendizagem em situações normais e de constrangimento por N.E.E.</i>)	2011
	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)	- Educação Especial - Psicologia da Educação - Planificação e Avaliação de Ensino	2014
	Universidade de Aveiro (UA)	Psicologia da Educação (<i>Escola Inclusiva</i>)	2007
Centro	ESE de Coimbra	- Necessidades Educativas Especiais - Psicologia do Desenvolvimento - Desenvolvimento Curricular	2015
	ESE de Castelo Branco	- Psicologia do Desenvolvimento - Psicologia da Aprendizagem e da Motivação	2015
	ESECS de Leiria	- Necessidades Educativas Especiais - Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem - Organização e Desenvolvimento Curricular	2014
	ESE de Santarém	- Educação Inclusiva (2014) - Gestão Curricular e Ética Profissional	2010 2014
	ESE de Lisboa	- Pedagogia e Currículo - Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem - Intervenção em Situações Educativas - Educação Inclusiva: Respostas a Necessidades Especiais	2014
	ESECS de Portalegre	- Educação Inclusiva e Necessidades Especiais - Psicologia do Desenvolvimento - Teoria e Organização do Currículo	2013
Sul	ESE de Setúbal	- Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem - Pedagogia e Prática Pedagógica (<i>Necessidades Educativas Especiais</i>)	2007 2015
	ESE de Beja	- Necessidades Educativas Especiais - Psicologia da Educação (<i>A hiperatividade e a indisciplina Meios e instrumentos de avaliação Principais estratégias de intervenção</i>) - Desenvolvimento Curricular	2016 2017
	ESEC do Algarve	- Necessidades Educativas Especiais (opcional) (2013) - Desenvolvimento e Gestão Curricular	2007 2010 2011 2013
	Universidade de Évora (Uevora)	- Necessidades Específicas de Educação (opcional) - Psicologia do Desenvolvimento da Criança	2016
Arquipélagos	Universidade dos Açores (Uac)	- Necessidades Educativas Especiais e Dificuldades de Aprendizagem - Teoria e Desenvolvimento Curricular	2014 2015
	Universidade da Madeira (UAM)	- Necessidades Educativas Especiais (opcional) - Psicologia da Educação (Aplicações da Psicologia da Educação às dificuldades do processo de ensino/ aprendizagem) - Teoria e Desenvolvimento Curricular (A pedagogia da diferença de Tomaz Tadeu da Silva)	2007? 2013/ 14?

Quadro 14- Criação/ revisão das Licenciaturas em Educação Básica e UC/ conteúdos curriculares nas instituições de Ensino Superior

Verificámos ainda a partir do quadro acima apresentado que 3 planos de estudos em 20 (ESE de Bragança, ESE de Beja e Universidade da Madeira) evidenciavam a presença de vários conteúdos curriculares nas temáticas da nossa atenção, isto é, 15% dos planos de estudos englobavam mais do que uma UC ou conteúdo curricular.

As unidades e conteúdos curriculares em análise distribuíam-se pelo território nacional, de modo variável (Quadro 15).

LEB / planos de estudos com UC/ número total nacional de UC ou conteúdos curriculares							
20 LEB/ 17 planos com UC/ 21 UC ou CC							
LEB/ PLANOS com UC/ UC ou CC SOBRE INCLUSÃO/ NEE/ EDUCAÇÃO ESPECIAL/ PROBLEMÁTICAS ESPECÍFICAS/ GESTÃO DE DIVERSIDADES	Região	Institutos politécnicos			Universidades		
		LEB	Planos com UC	UC ou CC	LEB	Planos com UC	UC ou CC
	Norte	5	3	4	3	3	3
	Centro	6	5	5	0	0	0
	Sul	3	3	4	1	1	1
	Açores	-	-	-	1	1	1
	Madeira	-	-	-	1	1	3
	14	11	13	6	6	8	

Quadro 15- Número de cursos/ planos com UC/ UC ou conteúdos curriculares sobre Inclusão / NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nas LEB, por região, nas instituições de Ensino Superior

Verificamos, a partir destes dados, que em território continental, a região Norte apresentava um número de UC mais elevado (7) do que as zonas Centro e Sul (5 UC cada). Os arquipélagos também asseguravam a presença de UC nos domínios da gestão curricular de diversidades, estando muito bem representadas na região autónoma da Madeira, que apesar de só deter um plano de estudos (LEB), apresentava 3 elementos. Estes dados definiram o Gráfico 6.

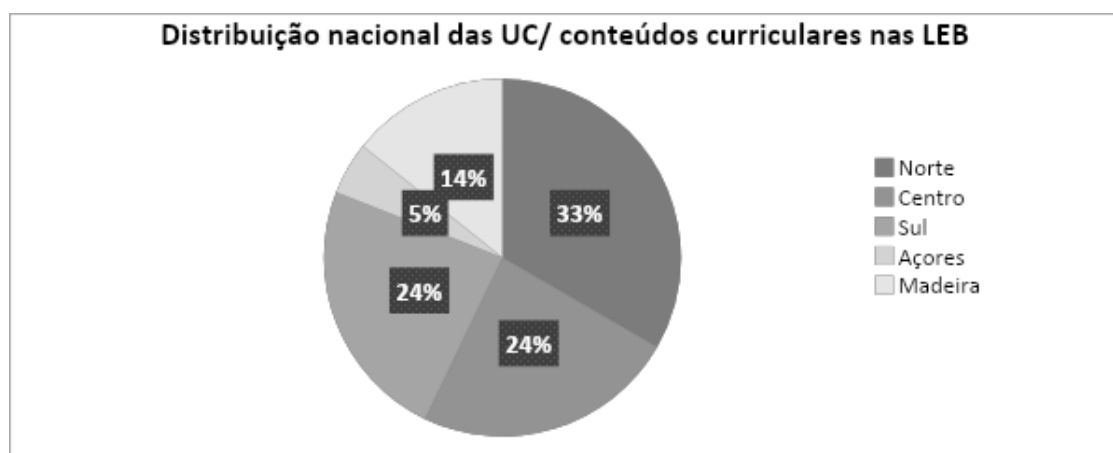


Gráfico 6- Percentagem, por região, de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nas LEB

No momento da recolha de dados, em Portugal continental, a zona Norte do país apresentava, portanto, o número mais elevado de UC nas Licenciaturas em Educação Básica, nos domínios da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas e Gestão da Diversidade, seguindo-lhe as zonas Sul e Centro, em igual proporção, e as regiões autónomas (é de lembrar que só existia uma LEB em cada arquipélago).

Em termos nacionais, a quase totalidade dos planos de estudos do Norte das LEB tinham UC (7 UC /8 planos de estudo - aproximadamente 88% dos planos de estudos tinham UC). Na região Centro, percebemos a presença de 5 UC em 6 planos de estudos (cerca de 83%) e, no Sul, 5 UC existiam em 4 planos de estudos, isto é, a presença observava-se em todos os planos de estudos, sendo que num deles havia mais do que um conteúdo curricular (100%). No arquipélago dos Açores, a LEB tinha uma UC, o que perfazia uma presença de 100%. Na Madeira, o único plano de estudos revelava vários componentes (3), o que destacava distintamente esta região (100%). Estes dados desenharam o Gráfico 7.

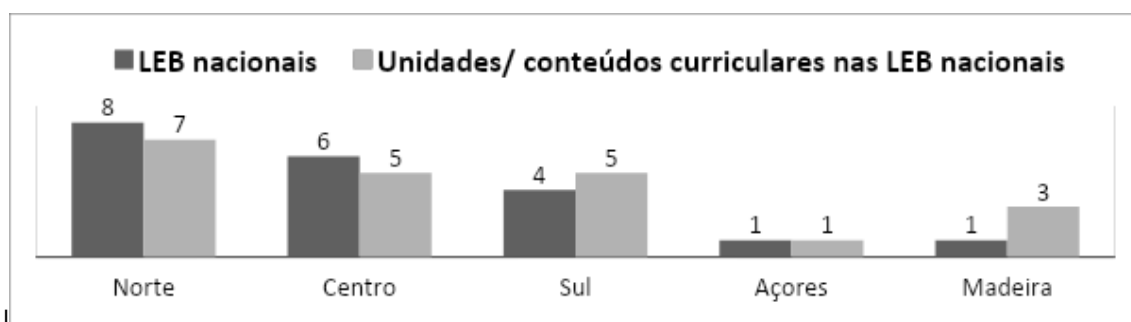


Gráfico 7- Número, por região, de planos de estudos de LEB e de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Também a distribuição de UC e conteúdos curriculares nas LEB evidenciava diferenças entre IP e universidades (Gráfico 8).

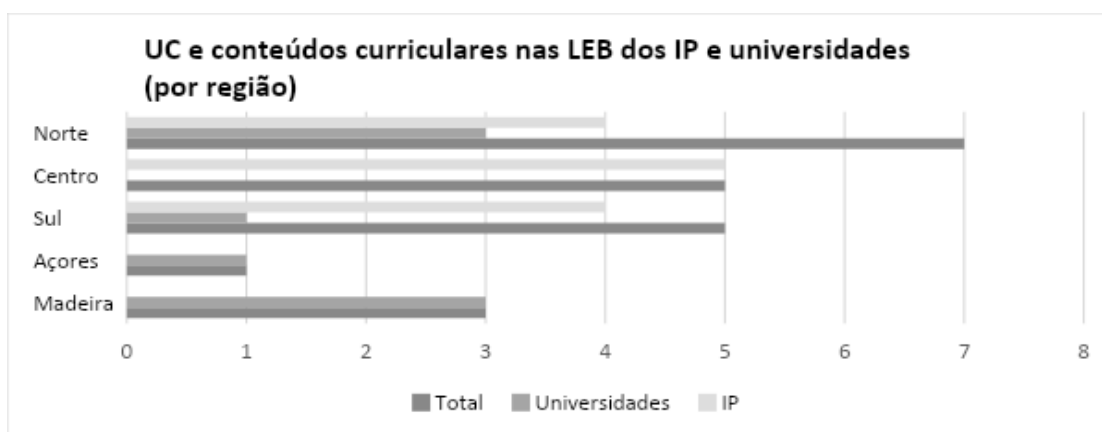


Gráfico 8- UC e conteúdos curriculares nas LEB, por região, em IP e universidades

O gráfico anterior mostra que os IP, além de liderarem, como vimos previamente, a oferta formativa de 1º ciclo de estudos (LEB), também encabeçavam a presença de UC e conteúdos curriculares nos domínios visados neste estudo. Na região Norte, 57% de UC e conteúdos curriculares foram encontrados em IP (4 UC num total 7). Na zona Centro, estas instituições cobriam 100% da presença, na medida em que as universidades não proporcionavam Licenciaturas em Educação Básica. Na região Sul, os IP atingiram 80% da presença (4 UC em 5).

Esta comparação entre IP e Universidades, como já foi assinalado, só foi possível em território continental, uma vez que, os arquipélagos só detinham universidades.

6.1.1.1.1.3. Licenciatura em Educação Básica nos institutos politécnicos

Os institutos politécnicos (IP) públicos nacionais eram 16 e só existiam em território continental. Dos IP faziam parte escolas diversas (p. ex: Escolas Superiores de Educação, Escolas Superiores de Enfermagem, Escolas Superiores de Hotelaria e Turismo, Escolas Superiores da Saúde, Escolas Superiores de Tecnologia e Gestão, Escolas Superiores Agrárias). Na presente investigação, recolhemos dados disponíveis nos cursos das Escolas Superiores de Educação.

A análise aqui exposta apresenta dados encontrados em 14 dessas instituições, na medida em que, como referimos previamente, o instituto politécnico do Cávado e do Ave (Norte), bem como o instituto politécnico de Tomar (Centro) não ofereciam nem a Licenciatura em Educação Básica, nem mestrados profissionalizantes.

De modo a facilitar a análise das informações recolhidas, dividimos, como foi explicado anteriormente, o território continental em três partes, Norte, Centro e Sul, retomando-se a divisão dos IP pelas regiões que foi apresentada no Quadro 12 (pp. 246). Incorporam a região Norte 6 institutos: Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Politécnico do Porto, Instituto Politécnico de Viseu, Instituto Politécnico da Guarda e Instituto Politécnico do Cávado e do Ave. Incluíam a região Centro 7 institutos: Instituto Politécnico de Coimbra, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Politécnico de Santarém, Instituto Politécnico de Lisboa, Instituto Politécnico de Portalegre e Instituto Politécnico de Tomar. Envolviam a região Sul 3 institutos: Instituto Politécnico de Setúbal, Instituto Politécnico de Beja e Instituto Politécnico de Faro.

Dos 16 IP existentes, 14 instituições disponibilizavam a Licenciatura em Educação Básica, registando-se, assim, numa percentagem de sensivelmente 87%, a presença de cursos de formação inicial de docentes do 2º CEB nessas instituições de Ensino Superior (Gráfico 9).



Gráfico 9- Percentagem de Licenciaturas em Educação Básica nos institutos politécnicos

Notámos também que dos 6 IP da zona Norte, 5 ofereciam esta oferta formativa (83%). Na região Centro, 6 dos 7 IP (86%) proporcionavam a licenciatura e, no Sul, os 3 IP facultam este curso de formação inicial (100%) (Quadro 15, p. 251).

O Quadro 13 apresentado na página 273 deste estudo permitiu-nos verificar que a região Centro liderava a oferta formativa quanto ao número de Licenciaturas em Educação Básica nos IP (6 cursos- 43%), seguindo-se as zonas Norte (5 LEB- 36%) e Sul (3 cursos- 21%) (Gráfico 10).

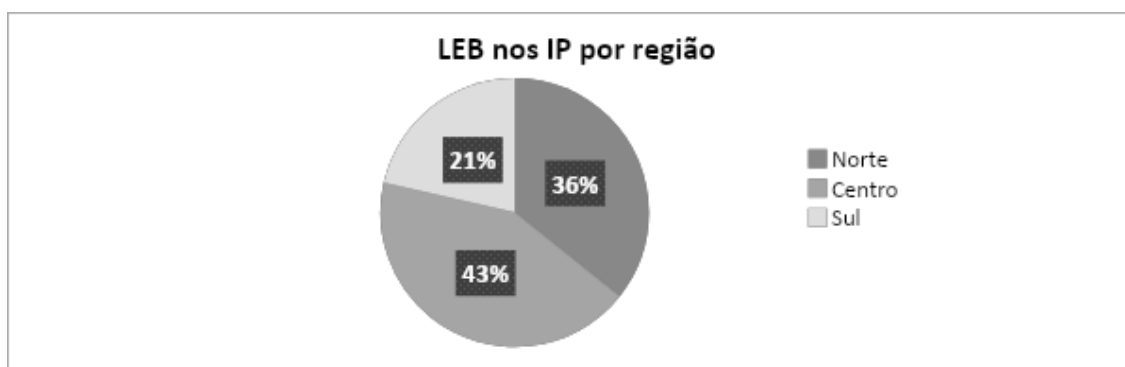


Gráfico 10- Percentagem, por região, de LEB nos institutos politécnicos

Em relação à presença de unidades curriculares e conteúdos sobre Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Educação Especial, Problemáticas específicas ou Gestão da Diversidade nas Licenciaturas em Educação Básica dos IP, percebemos, no Quadro 14 (pp. 249-250), que cerca de 79% destes cursos apresentam UC, o que equivale a 11 licenciaturas em 14 (Gráfico 11).

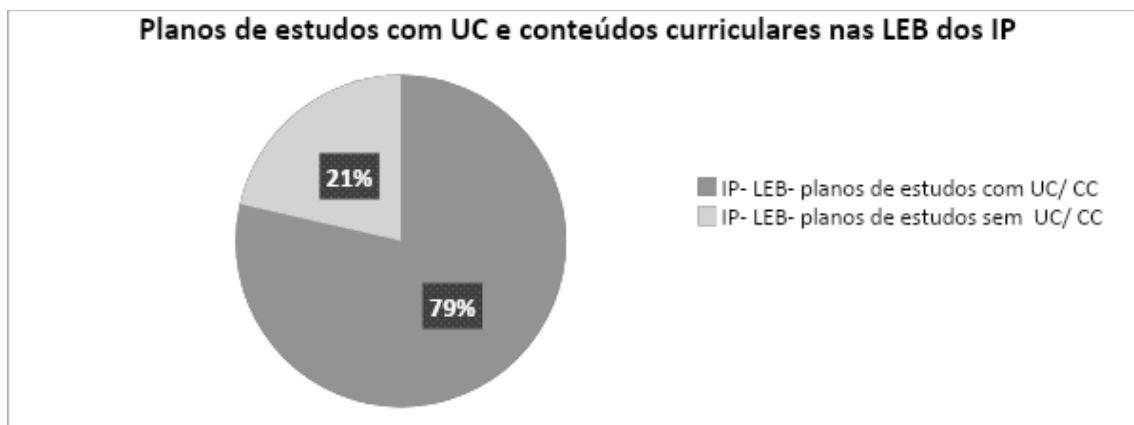


Gráfico 11- Percentagem, nas LEB dos IP, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Verificámos também que os IP possuem 13 UC/conteúdos curriculares dos 21 encontrados em âmbito nacional, o que permite afirmar que cobrem 62% dos conteúdos existentes no país.

As regiões Norte e Sul apresentam resultados equitativos: 4 UC/ conteúdos, cada, ou seja, 31% em cada região. A região Centro destaca-se ligeiramente, com 38%, 5 UC (Gráfico 12).

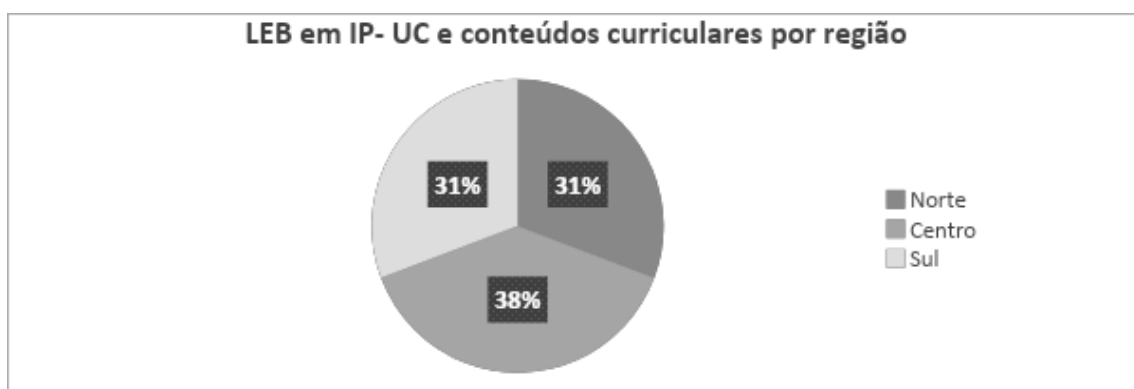


Gráfico 12- Percentagem, por região, nas LEB dos IP, de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Apurámos ainda os seguintes resultados relativos à distribuição geográfica dos planos de estudos de LEB dos IP que revelaram a presença de UC/ conteúdos sobre as temáticas em estudo (Gráfico 13):

- na região Norte, 3 planos de estudos em 5, ou seja, 60% dos planos de estudos revelaram a presença de UC/ conteúdos;
- na região Centro, 5 planos de estudos em 6, isto é, mais de 83%;
- na região Sul, a totalidade dos 3 planos de estudos revelam a presença de UC/ conteúdos (100%).

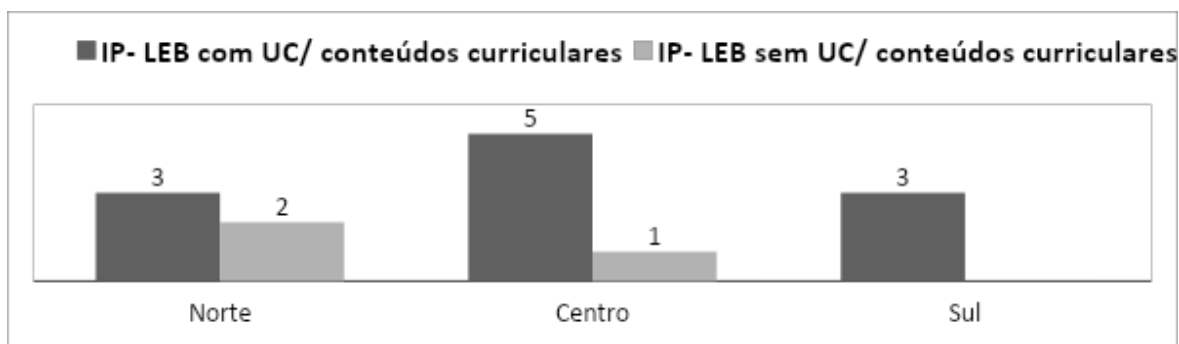


Gráfico 13- Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nas LEB dos IP

A região Sul, nos IP, exibe a maior percentagem de planos curriculares com UC/ conteúdos curriculares, seguindo-se de imediato a zona Centro e, por fim, a região Norte. Estes dados permitem-nos sustentar que a região com maior número de cursos não assegurava obrigatoriamente a liderança no que se reportava à percentagem de UC/ conteúdos curriculares. Com efeito, apesar da zona Centro liderar o número de licenciaturas propostas (6 cursos), era a região Sul que detinha a maior percentagem de UC/ conteúdos curriculares nos seus planos de estudos (100%). De facto, existiam 3 planos de estudos nesta zona e 4 UC/ conteúdos curriculares, o que significava que um dos planos possuiu mais do que uma UC/ conteúdo curricular.

A agência A3ES disponibilizou, no seu endereço eletrónico (<http://www.a3es.pt/>), relatórios relativos a LEB em IP. Porém, os mesmos nem sempre proporcionaram informação para nós relevante, nomeadamente nos tópicos dos *Objectivos de Ensino, Estrutura Curricular e Plano de Estudos, Organização das Unidades Curriculares, Observações, Comentários às propostas de ações de melhoria* ou ainda das *Conclusões*¹⁷², acerca de áreas e temáticas sobre Inclusão, NEE, Educação Especial ou Gestão de Diversidades. A falta destas referências não nos permitiu, em consequência, confirmar, apenas inferir, a existência de uma possível relação entre as sugestões dadas por esta organização e as alterações posteriores efetuadas aos planos de estudos.

¹⁷² As designações aqui apresentadas correspondem às usadas nos relatórios da A3ES.

No relatório da LEB do IP de Beja (ACEF/1112/23292), em 2013, foi destacado o caráter imperioso de tornar a UC de NEE de frequência obrigatória “(...) alterações relevantes ao plano de estudos com UC obrigatórias em IPP em Creche e NEE (...)” (p.2). Esta recomendação pareceu-nos ter sido incorporada, na medida em que o plano de estudos atual define a sua frequência nesses termos.

O relatório da LEB da ESEC do Algarve (ACEF/1112/21287), em 2013, apontava a necessidade de atribuir às NEE um estatuto de UC “(...) a formação em NEE necessita uma sistematização que não se consegue facilmente com seminários” (p. 13). Esta proposta pareceu ter sido considerada, tendo o plano de estudos atual uma UC opcional neste domínio.

Em relação aos planos de estudo dos IP que não revelaram a presença de conteúdos curriculares do nosso interesse (Viseu, Guarda e Castelo Branco), foram encontradas propostas de melhoria em duas destas instituições. O relatório do IP de Viseu (ACEF/1112/19057), em 2013, referia a necessidade de “(...) reforçar a abordagem de temáticas relevantes, tais como educação inclusiva” (p.13). No relatório do IP de Castelo Branco (ACEF/1112/12122), também ele de 2013, era apontada a inexistência de uma UC sobre educação inclusiva, recomendando-se a sua inserção “(...) recomendações sobre como melhorar o plano de estudos (...) colmatar lacunas (...) designadamente a inexistência de UC no domínio da (...) educação inclusiva” (p.13). Estas recomendações não parecem ter ainda encontrado eco visível nos planos de estudos disponibilizados nas páginas eletrónicas consultadas no momento da realização do presente trabalho. Não foram detetados dados do nosso interesse no relatório do IP da Guarda.

6.1.1.1.1.4. Licenciatura em Educação Básica nas universidades

As universidades públicas nacionais eram 14 e existiam quer em território continental, quer nos arquipélagos dos Açores e da Madeira. Eram compostas por diversas Faculdades e/ ou Institutos (p. ex: Belas Artes, Ciências, Desporto, Economia, Engenharia, Farmácia, Letras, Medicina, Psicologia e Ciências da Educação, Instituto de Educação, Instituto de Ciências Sociais, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Instituto Superior de Agronomia, Instituto de Ciências Sociais e Políticas, Instituto de Economia e Gestão, Instituto Superior Técnico, Instituto Superior de Engenharia de Lisboa).

A análise aos planos de estudo das universidades públicas portuguesas seguiu a linha condutora que norteou a apreciação dos institutos politécnicos. Assim, distribuímos estas instituições pelas regiões previamente determinadas no Quadro 12 (p. 246). Na zona Norte, incorporamos 4

universidades: Universidade do Minho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade de Aveiro e Universidade do Porto. Na região Centro, inserimos 6 universidades: Universidade de Coimbra, Universidade da Beira Interior, Universidade de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Universidade Aberta e Instituto Universitário de Lisboa. Na região Sul, integrámos 2 universidades: Universidade de Évora e Universidade do Algarve. Nas regiões autónomas, englobámos 2 universidades: Universidade dos Açores e Universidade da Madeira.

Averiguámos que, das 14 universidades públicas consultadas, 6 ofereciam o curso de Licenciatura em Educação Básica, o que desvendou uma presença modesta destes cursos nestas instituições, na medida em que somente 43% (aproximadamente) das universidades possuíam esta oferta formativa (Gráfico 14).

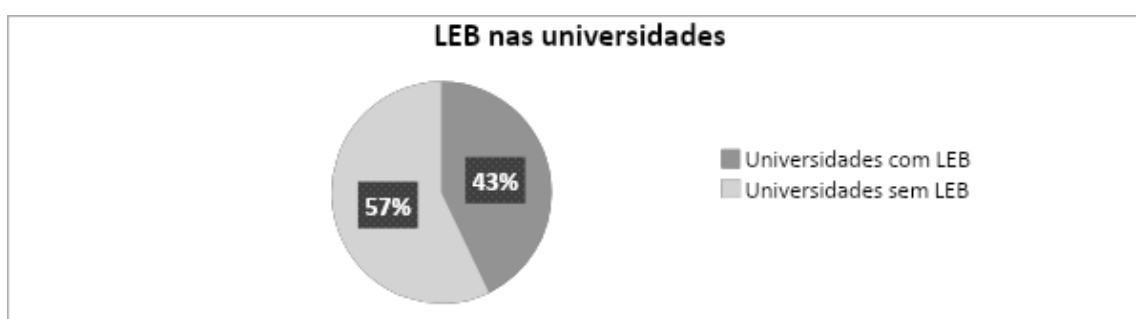


Gráfico 14- Percentagem das Licenciaturas em Educação Básica nas universidades

Observámos que das 6 Licenciaturas em Educação Básica ministradas por universidades públicas nacionais, 4 tinham esta oferta formativa em Portugal continental (67%, sensivelmente). As outras duas reportavam-se às regiões autónomas (33%) (Quadro 15, p. 251).

Notámos ainda que das 4 universidades da zona Norte, 3 ofereciam esta oferta formativa (75%). Na região Centro, nenhuma das 6 universidades proporciona esta licenciatura (0%) e, no Sul, existia 1 única LEB (50%) e 2 universidades. As 2 universidades dos arquipélagos proporcionavam, cada uma delas, o curso em apreço (100%).

O Quadro 15 apresentado na página 251 da presente investigação permitiu-nos afirmar que a região Norte liderava, com 3 cursos, a oferta formativa de Licenciatura em Educação Básica nas universidades, seguindo-se as zonas Sul e os arquipélagos, em proporção idêntica (percentagem aproximada no gráfico), com 1 LEB cada (Gráfico 15).



Gráfico 15- Percentagem, por região, de Licenciaturas em Educação Básica nas universidades

Em relação à presença de unidades e conteúdos curriculares sobre Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão da Diversidade nas Licenciaturas em Educação Básica disponíveis nas universidades, percebemos que todos os cursos apresentavam unidades/ conteúdos nestas especialidades, o que equivalia às 6 licenciaturas, ou seja, as UC/ conteúdos curriculares estavam presentes em 100% dos planos de estudos das universidades (Gráfico 16).

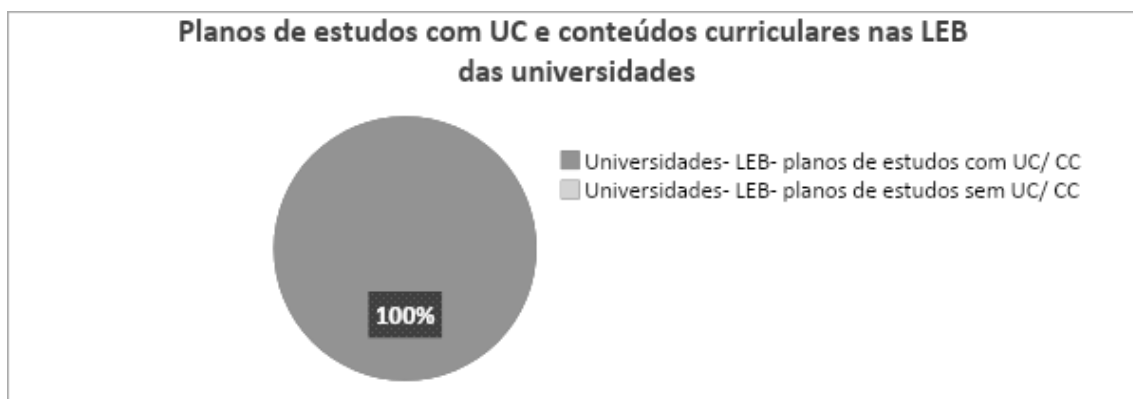


Gráfico 16- Percentagem, nas LEB das Universidades, de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Percebemos que as universidades possuíam 8 UC/conteúdos dos 21 encontrados em território nacional (Quadro 15, página 251), o que permite afirmar que apenas cobriam 38% dos conteúdos existentes no país.

As cinco regiões (Norte, Centro, Sul, Açores e Madeira) apresentavam resultados dissonantes: 3 UC/ conteúdos, no Norte e na Madeira, e 1 no Sul e outro, nos Açores, ou seja, um pouco mais de

33% em cada região. A região do Centro não tem LEB, como vimos anteriormente, pelo que esta pesquisa não encontrou, naturalmente, eco (Gráfico 17).

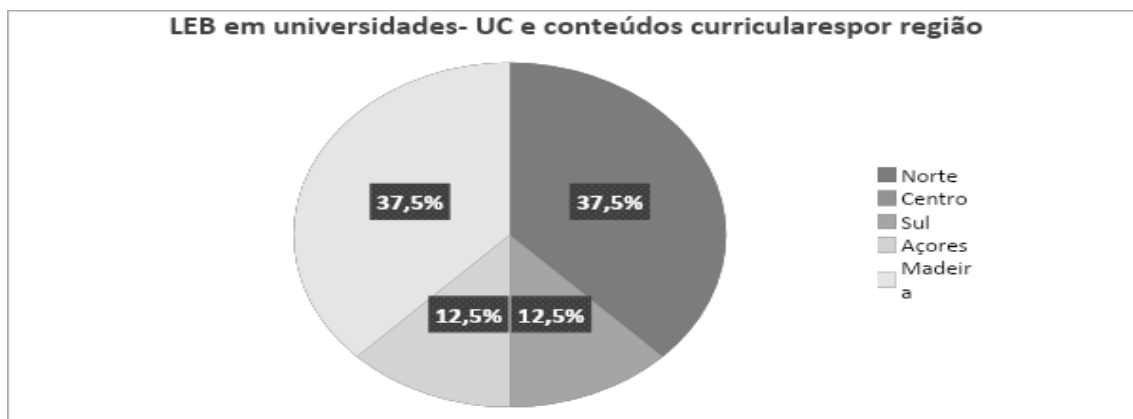


Gráfico 17- Percentagem, por região, nas LEB das universidades, de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Encontrámos ainda os seguintes resultados relativos à distribuição geográfica dos cursos que revelaram a presença de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Educação Especial, Problemáticas específicas ou Gestão de Diversidades (Gráfico 18):

- na região Norte, os 3 planos de estudos tinham UC/ conteúdos relativos a estes domínios (100%);
- na região Centro, não localizámos Licenciaturas em Educação Básica em universidades. Em consequência, não foram encontrados planos de estudos relacionados com estes cursos, pelo que não houve lugar à verificação da existência de UC/ conteúdos curriculares (0%);
- na região Sul, o único plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica tinha 1 UC nas áreas em análise, o que perfazia 100%;
- no arquipélago dos Açores, a situação era semelhante à da região Sul, isto é, o único plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica tinha 1 UC nas áreas em estudo, o que perfazia 100%;
- na região autónoma da Madeira, o único plano de estudos tinha 3 componentes nas áreas em apreço, o que também alcançava 100%.

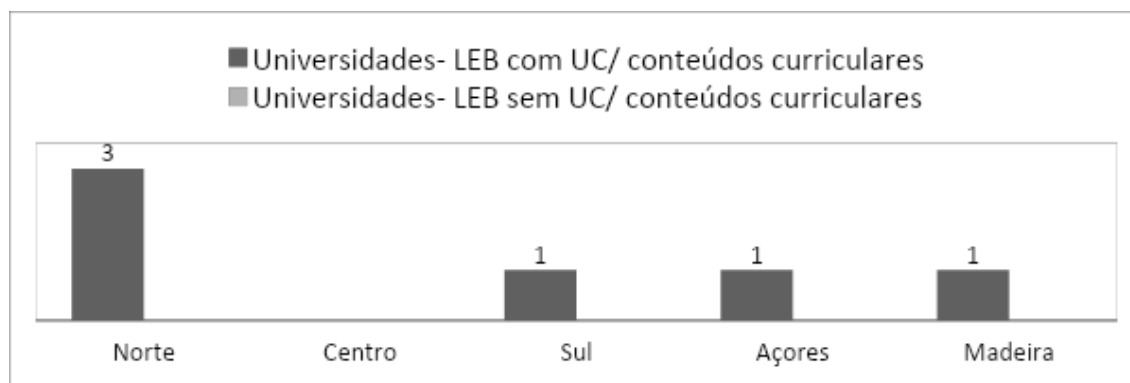


Gráfico 18- Número, por região, de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades nas LEB das universidades

Os 6 planos de estudos das LEB das universidades revelaram UC/ conteúdos curriculares, pelo que a presença dos mesmos estava assegurada em 100%; exceção feita para a região Centro do país que não promovia estes cursos de formação de base nas universidades.

A agência A3ES divulgou os relatórios das Universidades do Minho (ACEF/1112/02477)¹⁷³, de Trás-os-Montes e Alto Douro (ACEF/1213/06077), de Aveiro (ACEF/1213/10532), de Évora (ACEF/1112/08927), dos Açores (NCE/13/00266) e da Madeira (ACEF/1112/18467). Alguns destes relatórios referiram a adequação da estrutura curricular e do plano de estudos ao disposto no n.º 4 do Art.º 14 do DL 79/2014 de 14 de maio. Alguns destes documentos aludiram também à verificação de melhorias registadas na oferta de UC, sem, todavia, as elencar, pelo que não nos foi possível estabelecer uma comparação com os planos de estudos atuais.

O relatório da UTAD (ACEF/1213/06077), de 2014, defendia a revisão de objetivos e UC, norteada por princípios inclusivos “(...) cometer o curso a uma educação pró-ativa, não-discriminatória e inclusiva (p. 3) / “A escolha de certas UCs (p. ex., Educação em saúde, Educação Especial, Multi-cultural) pode ser revista tendo em conta a necessidade de estabelecer claramente a educação básica como uma abordagem para a educação inclusiva, comprometida com a mudança individual e social” (p. 16). Fazia também referência direta às NEE, advogando uma oferta premente de uma UC nesse domínio “Uma discussão completa com todos os interessados sobre a oferta de uma UC em Necessidades educativas especiais adaptada especificamente para esta fase da formação (Licenciatura) deve ter uma prioridade alta” (p.17). Demonstrava ainda estranheza quanto ao facto da UC de NEE ser de carácter opcional “É surpreendente que tanto Necessidades Educativas Especiais e Educação Multicultural sejam oferecidas apenas como UCs opcionais” (p. 17). Decorrente deste comentário, a situação foi alterada, adquirindo a UC de Educação Especial, constante do plano de estudos vigente, um estatuto de natureza obrigatória.

Também o relatório da Universidade dos Açores (NCE/13/00266), em 2014, referia a importância de se proporcionar a oferta de UC no quadro da diferenciação “O plano de estudos seria enriquecido se nele fossem contempladas UC ou conteúdos relacionados com questões da diversidade cultural, da diferenciação e da educação de adultos” (p.9). Esta observação viria a reconfigurar o plano de estudos revisto posteriormente, no qual se desenhou a UC de *Necessidades Educativas Especiais e Dificuldades de Aprendizagem*.

¹⁷³ Número de processo constante da página eletrónica da A3ES.

Por fim, o relatório da Universidade da Madeira (ACEF/1112/18467), de 2013, tecia duas recomendações de melhoria, que foram tidas em consideração na revisão ao plano de estudos da LEB “Efectuar uma revisão curricular coordenada, revendo os objectivos da Licenciatura em Educação Básica (ampliando a compreensão do seu espectro formativo ao 2º CEB e sobretudo a contextos não escolares), garantindo formações relevantes no Ciclo de Estudos (Inclusão...)” (p.10) e “(...) é necessário (...), incluir (...), necessidades educativas especiais” (p. 14).

6.1.1.1.2. MESTRADOS PROFISSIONALIZANTES: COMPLEMENTO À FORMAÇÃO DE BASE DOS DOCENTES DE 2ª CEB

A revisão legislativa enunciada no Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 22 de janeiro ditou que a habilitação para a docência no 2.º CEB passasse a resultar da Licenciatura em Educação Básica complementada por um mestrado profissionalizante (MP), com vista ao exercício da docência no 2º CEB. Deste modo, quer IP, quer universidades alargaram a sua oferta formativa para dar cumprimento a este imperativo.

Os mestrados (profissionalizantes ou académicos) correspondiam ao segundo ciclo de estudos e conduziam à obtenção do grau académico de Mestre.

Respeitámos, na análise dos mestrados profissionalizantes, o fio condutor iniciado com as Licenciaturas em Educação Básica, ou seja, mantivemos a divisão geográfica (Norte, Centro, Sul, Açores e Madeira).

Os institutos politécnicos do Cávado e do Ave, bem como o de Tomar foram excluídos, dado que, como vimos anteriormente, não ofereciam a Licenciatura em Educação Básica. Com efeito, dado o enfoque na habilitação para a docência do 2º CEB, apenas nos interessou perceber quais eram os mestrados profissionalizantes que estavam associados a esta licenciatura.

Encontrámos 60 cursos profissionalizantes de 2º ciclo de estudos, distribuídos por 24 das 28 instituições de Ensino Superior público (a Universidade Aberta, o ISCTE, a Universidade do Algarve e a Universidade dos Açores não tinham, à data, esta oferta formativa), pelo que cerca de 86% das instituições consultadas ofereciam este ciclo de formação complementar (Gráfico 19). Esta percentagem ultrapassou nitidamente a das LEB (67%).



Gráfico 19- Percentagem de mestrados profissionalizantes nas instituições de Ensino Superior público

Contrariamente à situação das LEB, que só justificava a existência de um curso por instituição de Ensino Superior, os mestrados profissionalizantes eram diversificados, pelo que era comum encontrar mais do que um curso por instituição. Assim, nos IP analisados, encontrámos 42 mestrados profissionalizantes, o que cobria sensivelmente 70% do total dos cursos de 2º ciclo encontrados. As universidades apresentavam um resultado dissonante: 18 cursos, isto é, 30% (Gráfico 20).

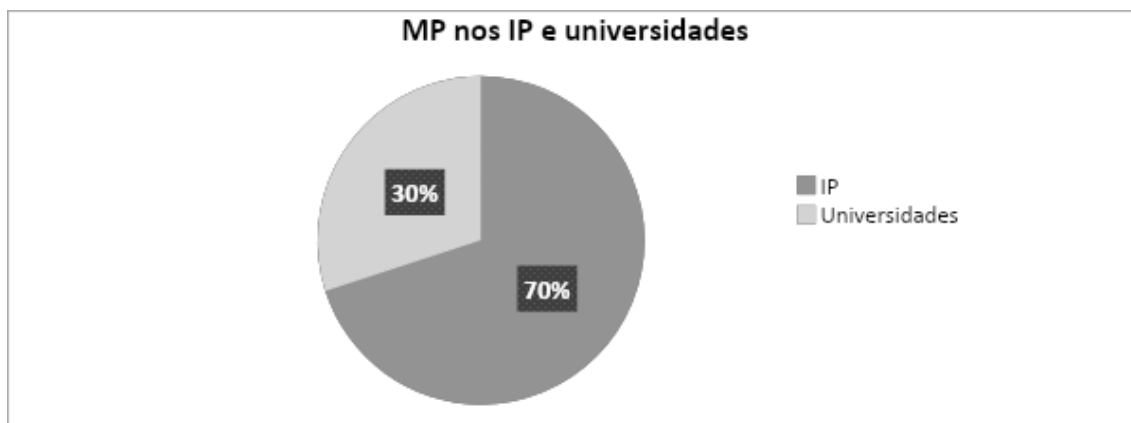


Gráfico 20- Percentagem dos mestrados profissionalizantes que habilitavam para a docência no 2º CEB, em IP e universidades

6.1.1.1.2.1. Distribuição geográfica dos mestrados profissionalizantes

Os mestrados profissionalizantes, que completavam a formação inicial para docentes do 2ºCEB, constavam, como vimos, da oferta formativa nacional em institutos politécnicos e em universidades, abrangendo o território continental, assim como o arquipélago da Madeira. O arquipélago dos Açores não detinha esta formação complementar (Quadro 16).

FORMAÇÃO INICIAL COMPLEMENTAR- número nacional de MP				
MESTRADOS PROFISSIONALIZANTES	REGIÃO	INSTITUTOS POLITÉCNICOS	UNIVERSIDADES	Total
	Norte	18	12	30
	Centro	14	4	18
	Sul	10	1	11
	Açores	-	0	0
	Madeira	-	1	1
			42	18
		60		

Quadro 16- Número de mestrados profissionalizantes para docentes do 2º CEB, por região, nas instituições de Ensino Superior público português

Percebemos a seguinte proporção, na distribuição dos MP pelo território nacional, que demonstrou, no continente, a região Norte como sendo a que mais cursos proporcionava, à semelhança do que já acontecia com as Licenciaturas em Educação Básica. Efetivamente, a zona Norte do país cobria metade desta oferta formativa. Esta região era seguida pelas zonas Centro e Sul. Nas regiões autónomas, apenas o arquipélago da Madeira possuía um curso de formação complementar (Gráfico 21).

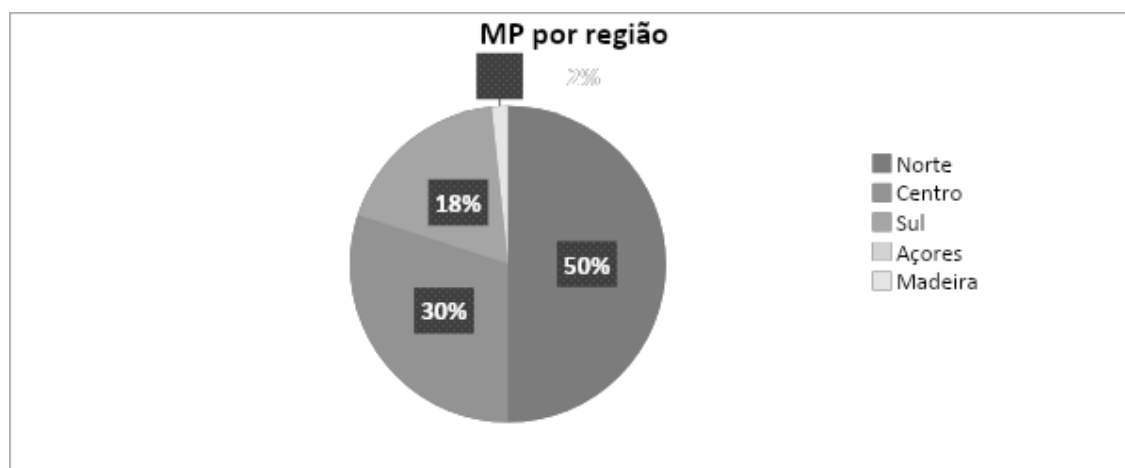


Gráfico 21- Percentagem, por região, de mestrados profissionalizantes

A distribuição destes cursos complementares evidenciou assimetrias, como demonstraram o Quadro 16 e o Gráfico 21. Também se reconheceram disparidades na divisão dos MP entre IP e universidades (Gráfico 22).

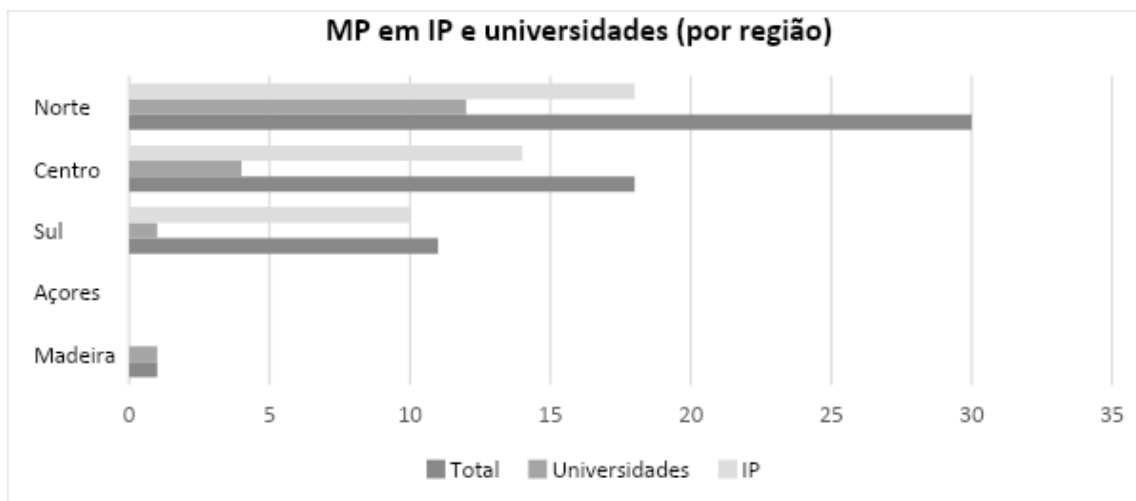


Gráfico 22- Mestrados profissionalizantes, por região, em IP e universidades

O Gráfico precedente revelou que os IP presidiam à oferta formativa de 2º ciclo de estudos (mestrados profissionalizantes), nas regiões em que estavam implantados (Norte, Centro e Sul), o que destacava estas instituições na formação complementar de docentes do 2º CEB e estava em consonância com a situação verificada com as LEB.

Na região Norte, 60% dos MP eram oferecidos por IP (18 MP em 30 cursos), sendo os restantes 40% complementados por universidades (12 cursos). Na zona Centro, estas instituições aproximavam-se dos 78% de oferta (14 MP em 18). As universidades da zona Centro ofereciam 4 cursos (22%) e, na região Sul, com poucas instituições universitárias, os IP chegavam quase a 91% de propostas (10 cursos em IP em 11 MP), pelo que a única universidade com um plano de estudos apropriado a este estudo assumia um valor pouco expressivo (9%). As universidades das regiões autónomas ofereciam um curso na região da Madeira, ou seja, 50% (os Açores não possuíam oferta formativa de relevo para este ponto de análise).

A formação de 2º ciclo de estudos ultrapassava significativamente a oferta de Licenciaturas em Educação Básica, o que nos parece compreensível, na medida em que os mestrados representam uma formação complementar numa área ou disciplinas, o que disseminava naturalmente várias possibilidades de especialização, a saber: Ensino do 1º e 2º CEB, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, Ensino de Português e Inglês no 2º Ciclo do Ensino Básico, Ensino de Inglês e de Francês ou Espanhol no Ensino Básico, Ensino de Educação Visual e Tecnológica

no Ensino Básico, Ensino de Português e Inglês no 2º Ciclo do Ensino Básico. O curso em Educação Física que habilitava para a docência apenas foi identificado em universidades.

6.1.1.1.2.2. Gestão de diversidades nos mestrados profissionalizantes

A partir da análise aos 60 cursos de mestrados profissionalizantes apresentados no Quadro 17 apresentado a partir da página 267, verificámos que 36 planos de estudos (19 planos no Norte, 9 na região Centro, 7 na zona Sul e 1 na Madeira) ofereciam unidades curriculares (UC) com designações ou conteúdos em domínios da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas Específicas/ Gestão de Diversidades, o que significava que 60% dos cursos referidos possuíam, na altura do estudo, UC ou conteúdos curriculares nestas áreas (Gráfico 23).

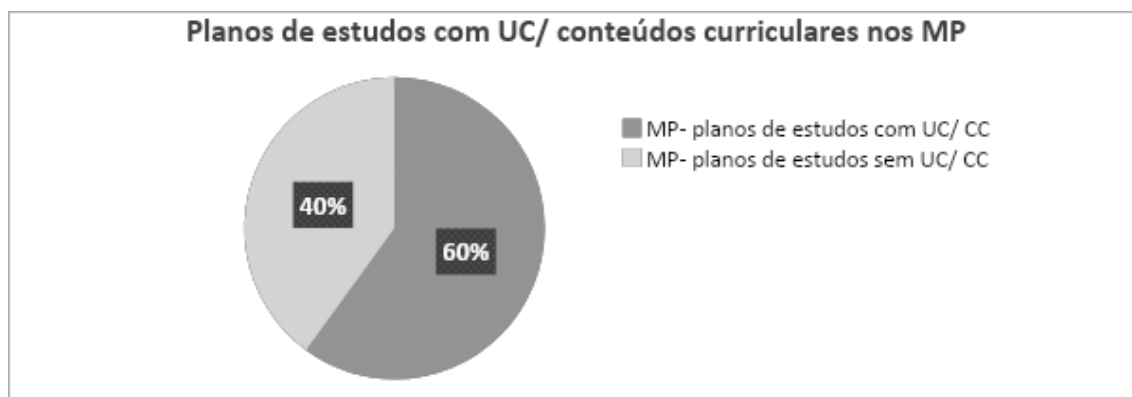


Gráfico 23- Percentagem de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos MP

Esses 36 planos de estudos (24 em IP e 12 em universidades), repartidos entre IP (28) e universidades (19), revelaram a presença de 47 unidades curriculares (Quadro 17). Os IP apresentavam, portanto, uma taxa superior (60%) à das universidades (40%) no que se reportava à presença de conteúdos curriculares; o que reproduziu a situação existente nas LEB, nas quais os IP já ofereciam mais UC/ conteúdos do que as universidades.

Se considerarmos que as UC assinaladas com realce cinzento¹⁷⁴ no Quadro 17 possuíam conteúdos curriculares nas temáticas visadas, a taxa aproximar-se-ia então dos 77%, uma vez que 46

¹⁷⁴ O realce cinzento assinalava UC que apontavam para as temáticas visadas, mas cujos conteúdos não foram, por indisponibilidade dos mesmos, consultados. Assim, estas UC não foram tidas em consideração na análise estatística aqui apresentada, de modo a garantir a validade dos dados trabalhados.

planos de estudos em 60 passariam a revelar a presença de conteúdos curriculares relacionados com as temáticas do nosso interesse.

Mestrados Profissionalizantes e Unidades/ Conteúdos Curriculares					
Zona	Instituição	Curso	Unidades/ Conteúdos curriculares no âmbito da Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades	Ano de criação do curso/ Alterações	
Norte	ESE de Viana do Castelo	Ensino do 1.º e 2.º CEB		2015 ¹⁷⁵	
		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico		2015	
		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Teoria e desenvolvimento curricular	2015	
	ESE de Bragança	Ensino do 1.º e 2.º CEB			2015
		Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	- Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem - Teoria e desenvolvimento curricular		2015
		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	- Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Teoria e desenvolvimento curricular		2015
	ESE do Porto	Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	Desenho e desenvolvimento curricular		2014
		Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico	Desenho e desenvolvimento curricular		2014
		Ensino de Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Desenvolvimento curricular		2015
		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Currículo, Organização Escolar e Inclusão		2015
		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Currículo, Organização Escolar e Inclusão		2015
		Ensino de Inglês e de Francês ou Espanhol no Ensino Básico	Educação Especial e Inclusão		2015
		ESE de Viseu	Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico	- Problemas do Desenvolvimento e da Aprendizagem - Desenvolvimento e Gestão Curricular	
	Ensino de Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico		- Problemas do Desenvolvimento e da Aprendizagem - Desenvolvimento e Gestão Curricular		2015
	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico		Problemas do Desenvolvimento e da Aprendizagem		2015
	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico		Problemas do Desenvolvimento e da Aprendizagem		2015
	ESECD da Guarda	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Necessidades Educativas Especiais		2015
		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Necessidades Educativas Especiais		2015

¹⁷⁵ Destacamos, a realce cinzento, na última coluna, o ano de consulta dos planos de estudos, disponível na página eletrónica da instituição.

Universidade do Minho (UM)	Ensino de Música	- Currículo e Avaliação (<i>Processos e práticas de gestão curricular: reflexão, planificação, objetivos/competências, conteúdos, metodologias, atividades e avaliação</i>) - Inclusão e Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor (opção)	2011
	Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	- Currículo e Avaliação (<i>Processos e práticas de gestão curricular: reflexão, planificação, objetivos/competências, conteúdos, metodologias, atividades e avaliação</i>) - Inclusão e Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor (opção) (2017)	2010
	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	- Abordagens Curriculares Integradas para a Educação Básica (Abordagem do “Projeto Curricular Integrado” como uma proposta de inovação das práticas. Desenho de Atividades Integradoras e estratégias de ensino e aprendizagem) - Inclusão e Necessidades Educativas Especiais	2015
	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	- Abordagens Curriculares Integradas para a Educação Básica (Abordagem do “Projeto Curricular Integrado” como uma proposta de inovação das práticas. Desenho de Atividades Integradoras e estratégias de ensino e aprendizagem) - Inclusão e Necessidades Educativas Especiais	2015
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)	Ensino do 1º e 2º CEB		2011
	Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	- Educação Especial (2017) - Desenvolvimento curricular	2011
	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico		2015
	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico		2015
Universidade de Aveiro (UA)	Ensino de Música	- Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (<i>Necessidades Educativas Especiais</i>) - Necessidades Educativas Especiais (opcional)	2011 2015
	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Necessidades Educativas Especiais (opcional)	2015
	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Necessidades Educativas Especiais (opcional)	2015
Universidade do Porto (U.Porto)	Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	- Desenvolvimento curricular em Educação Física	2009
Centro	Ensino do 1º e 2º CEB		2012
	Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	- Música Inclusiva - Necessidades Educativas Especiais - Currículo, Organização e Gestão do Ensino	2011 2015
	ESE de Coimbra		

		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	- Organização e Gestão Educacional	2015
		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	- Organização e Gestão Educacional	2015
	ESE de Castelo Branco	Ensino de Música	- Organização Educativa e Desenvolvimento Curricular - Necessidades Educativas Especiais	2015
	ESE de Leiria	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Multiculturalidade e Diversidade Educativa	2015
		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Multiculturalidade e Diversidade Educativa	2015
	ESE de Santarém	Ensino do 1º e 2º CEB		2010 2015
		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico		2015
		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico		2015
	ESE de Lisboa	Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico	2008 2015
		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	- Desenvolvimento Curricular e Educação Inclusiva - Didática das Áreas da Educação Artística e da Educação Física (<i>Educação Artística e Educação Física adaptadas a crianças com mobilidade reduzida</i>)	2016
		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	- Desenvolvimento Curricular e Educação Inclusiva - Didática das Áreas da Educação Artística e da Educação Física (<i>Educação Artística e Educação Física adaptadas a crianças com mobilidade reduzida</i>)	2015
	ESE de Portalegre	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Necessidades Educativas Especiais (opcional)	2015
	Universidade de Coimbra (UC)	Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	- Didática da Educação Física I, II (<i>Diferenciação do ensino – estratégias, possibilidades e constrangimentos específicos das modalidades individuais</i>) - Necessidades Educativas Especiais (2015)	2011
				2015
	Universidade da Beira Interior (UBI)	Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	- Educação Física Adaptada (2015 e 2016) - Desenvolvimento Curricular (2015 e 2016)	2011 2013 2015 2016
	Universidade de Lisboa (ULisboa)	Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	Estratégias de Inclusão em Educação Física (2010-2016)	2009 2010 2016
	Universidade Nova de Lisboa (UNL)	Ensino de Educação Musical no Ensino Básico (2º CEB)	Desenvolvimento e constrangimentos curriculares	
Sul	ESE de Setúbal	Ensino do 1º e 2º CEB		2009 2012
		Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	- Música, Currículo e Integração (2011) - Música na Escola e em Contextos Especiais (2011)	2008 2011 2015

			- Teoria e Gestão do Currículo (2011)	
		Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico	Arte, Currículo e Integração (2012)	2006 2008 2012
		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	- Desenvolvimento Curricular nos 1º e 2º ciclos (2015- 2018) - Práticas de Diferenciação Pedagógica nos 1º e 2º ciclos (2015- 2018)	2015
		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	- Desenvolvimento Curricular nos 1º e 2º ciclos (2015- 2018) - Práticas de Diferenciação Pedagógica nos 1º e 2º ciclos (2015- 2018)	2015
	ESE de Beja	Ensino do 1º e 2º CEB	Educação Inclusiva	2011
	ESEC do Algarve	Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico	Necessidades Educativas Especiais	2015
		Ensino de Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Diversidade e Inclusão (opcional)	2015
		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico		2015
		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico		2015
	Universidade de Évora (Uevora)	Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário		2017
Regiões Autônomas	Universidade da Madeira (UMA)	Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	Inclusão em Educação Física e no Desporto Escolar (2015)	2008 2015

Quadro 17- Criação/ revisão dos mestrados profissionalizantes para docentes de 2º CEB e UC/ conteúdos curriculares nas instituições de Ensino Superior

Verificámos ainda a partir do Quadro 17 acima apresentado que 10 planos de estudos em 36 (Universidade do Minho, Universidade de Aveiro, ESE de Coimbra, ESE de Lisboa, Universidade de Coimbra, Universidade da Beira Interior e ESE de Setúbal) comprovavam, com uma taxa superior à verificada nas LEB em situação análoga, a presença de vários conteúdos curriculares nas temáticas do nosso cuidado, isto é, cerca de 28% dos planos de estudos englobam mais do que uma UC ou conteúdo curricular.

As unidades e conteúdos curriculares em análise distribuíam-se pelo território nacional, de modo variável (Quadro 18).

Mestrados profissionalizantes/ planos de estudos com UC/ número total nacional de UC ou conteúdos curriculares							
60 MP/ 36 planos com UC/ 47 UC ou CC							
MP/ PLANOS com UC/ UC ou CC SOBRE INCLUSÃO/ NEE/ EDUCAÇÃO ESPECIAL/ PROBLEMÁTICAS ESPECÍFICAS/ GESTÃO DE DIVERSIDADES	Região	Institutos politécnicos			Universidades		
		MP	Planos com UC	UC ou CC	MP	Planos com UC	UC ou CC
	Norte	18	11	11	12	8	13
	Centro	14	6	9	4	3	5
	Sul	10	7	8	1	0	0
	Açores	-	-	-	0	0	0
	Madeira	-	-	-	1	1	1
		42	24	28	18	12	19

Quadro 18- Número de cursos/ planos com UC/ UC ou conteúdos curriculares sobre Inclusão / NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos mestrados profissionalizantes, por região, nas instituições de Ensino Superior

Verificamos, a partir destes dados, que em território continental, as regiões Norte e Centro expunham um número de UC mais elevado (24 e 14 UC, respetivamente) do que a zona Sul (8 UC). A zona Norte cobria mais de metade da oferta nacional e apresentava o triplo de conteúdos curriculares em relação à região Sul. O arquipélago da Madeira também garantia a presença de uma UC no domínio da inclusão escolar. Estes dados traduziram-se no Gráfico 24.

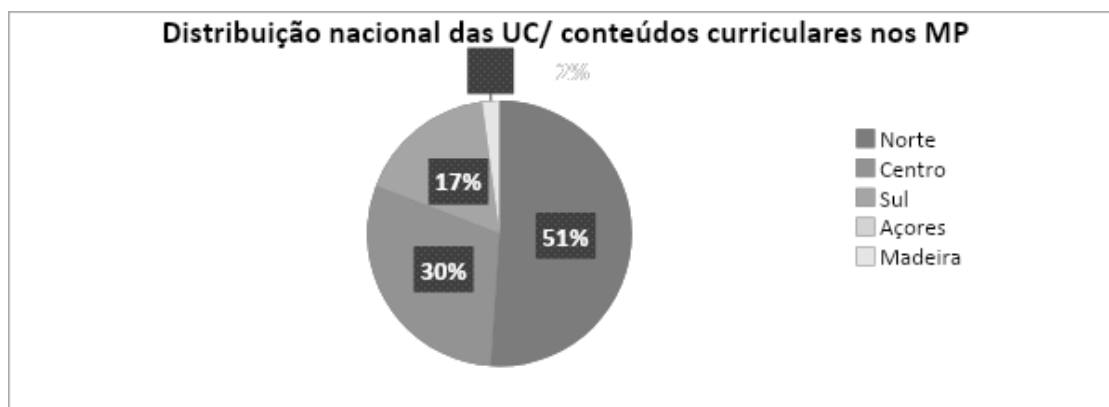


Gráfico 24- Percentagem, por região, de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos MP

No momento da recolha de dados, em Portugal continental, era a zona Norte do país que liderava a oferta de UC/ conteúdos curriculares nos domínios da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas e Gestão de Diversidades, seguindo-lhe a zona Centro, a região Sul e as regiões autónomas (é de lembrar que só existia um MP no arquipélago da Madeira).

Em termos nacionais, vários planos de estudos dos MP do Norte tinham UC (30 planos de estudos/ 24 UC- 80%). Na região Centro, percebemos a presença de 14 UC em 18 planos de estudos (cerca de 78%) e, no Sul, 8 UC existiam em 11 planos de estudos (73%, sensivelmente). No arquipélago dos Açores, não havia MP e, na Madeira, o único plano de estudos tinha uma UC (100%), o que realçou nitidamente esta região, à semelhança do que já acontecia com as LEB (Gráfico 25).

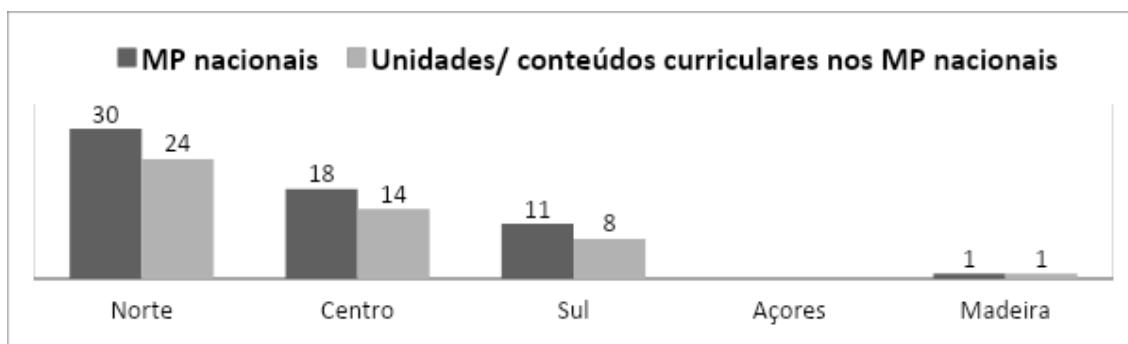


Gráfico 25- Número, por região, de planos de estudo de MP e de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Também a distribuição das UC e conteúdos curriculares nos MP salientou diferenças entre IP e universidades (Gráfico 26).

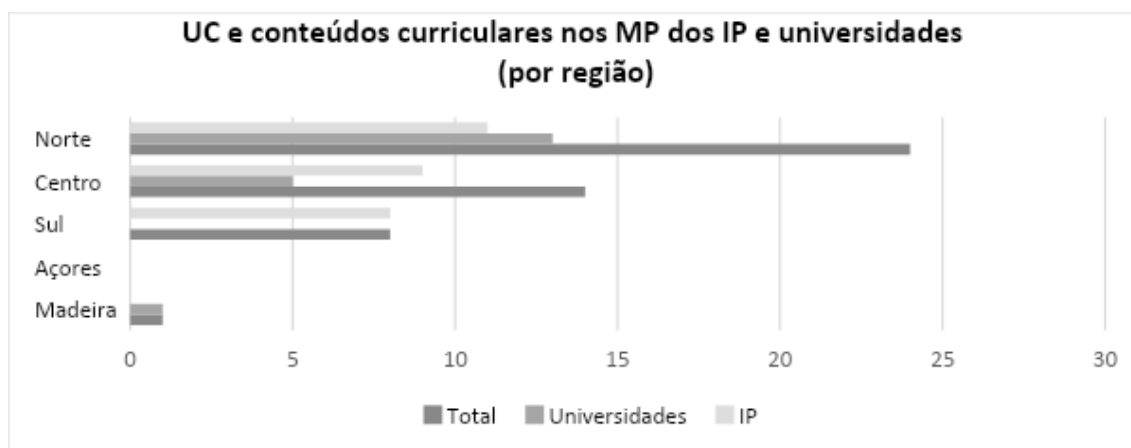


Gráfico 26- UC e conteúdos curriculares nos MP, por região, em IP e universidades

O gráfico antecedente mostra que os IP encabeçavam a presença de UC e conteúdos curriculares nas regiões Centro e Sul, mas perdiam relevo, na zona Norte, a favor das universidades dessa região.

Na região Norte, 54% de UC e conteúdos curriculares foram encontrados em universidades (13 UC em 24), contrariando os resultados até agora encontrados, que atribuíam a liderança aos IP noutros domínios, nomeadamente quanto ao número de LEB, ao número de UC nestes cursos, e

quanto ainda ao número de MP. Na zona Centro, os IP cobriam 64% da presença de UC e conteúdos curriculares (9 UC em 14). Na zona Sul, os IP conseguiam 100% da presença de UC e conteúdos curriculares, dado que os mesmos só foram detetados nessas instituições dessa região.

6.1.1.1.2.3. Mestrados profissionalizantes nos institutos politécnicos

Dos 14¹⁷⁶ IP com LEB, todos disponibilizavam mestrados profissionalizantes, registando-se, assim, numa percentagem de 100%, a presença de cursos de formação complementar de docentes do 2º CEB nos IP (Gráfico 27). Esta taxa máxima não surpreendeu, na medida em que era de esperar que todos os cursos de formação de base (LEB), habilitação insuficiente para o exercício da docência no 2º CEB, fossem complementados em cada instituição por mestrados profissionalizantes e, assim, assegurarem uma formação integral, conducente ao possível exercício da docência no Ensino Básico (segundo ciclo).

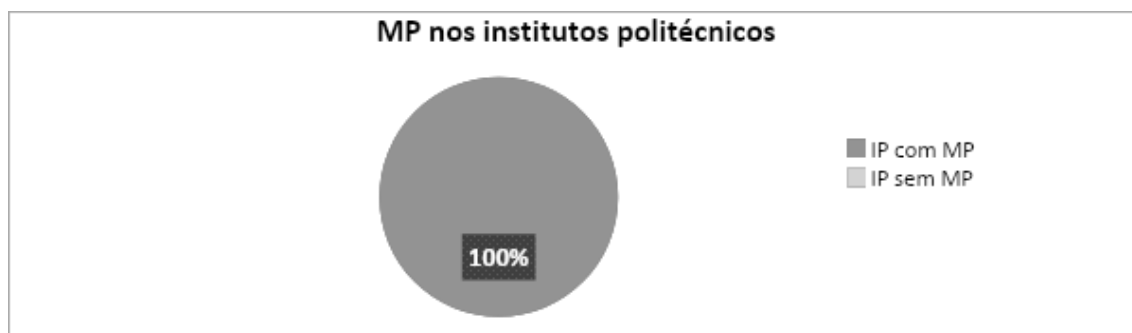


Gráfico 27- Percentagem de mestrados profissionalizantes nos institutos politécnicos

Vimos também que todos os IP das várias zonas do continente, Norte, Centro e Sul, facultavam estes cursos de formação de continuidade (100%).

O quadro apresentado no subponto anterior (Quadro 18, página 271) permitiu-nos verificar que os IP da região Norte lideravam a oferta formativa complementar de cursos de 2º ciclo destinados à formação de professores de 2º CEB (18 cursos), sendo imediatamente seguidos pelas instituições similares da zona Centro (14 cursos). Os IP do Sul, também eles em menor número, apresentavam uma oferta mais reduzida (10 cursos). Estes dados construíram o Gráfico 28.

¹⁷⁶ O Instituto Politécnico do Cávado e do Ave e o Instituto Politécnico de Tomar não tinham LEB, como vimos no ponto dedicado à análise desses cursos.

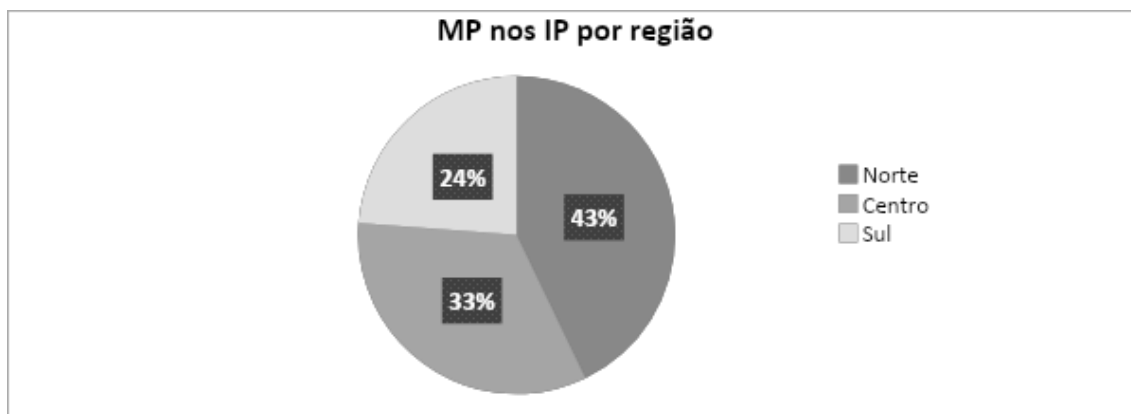


Gráfico 28- Percentagem, por região, de mestrados profissionalizantes nos institutos politécnicos

Centrámos então a nossa atenção, no Quadro 17 (pp. 267-270), nos mestrados profissionalizantes dos IP, na pesquisa de unidades e conteúdos curriculares sobre Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Educação Especial, Problemáticas específicas ou Gestão de Diversidades, auferindo que 57% destes cursos apresentavam UC ou conteúdos, o que equivalia a 24 planos de estudos em 42 (Gráfico 29).

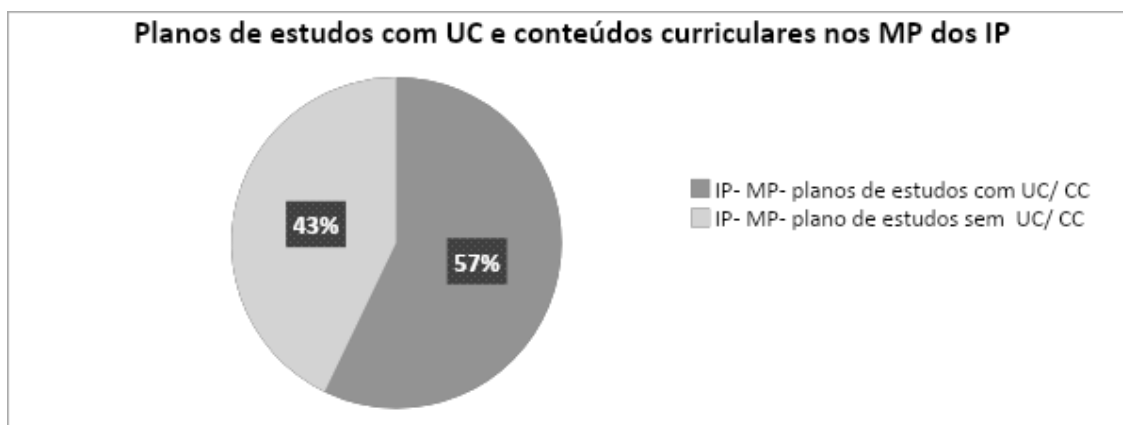


Gráfico 29- Percentagem, nos MP dos IP, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Percebemos ainda que os IP revelaram 28 UC/conteúdos curriculares dos 47 encontrados em âmbito nacional, o que nos permite afirmar que cobriam aproximadamente 60% dos conteúdos existentes no país.

Quanto à presença de UC/ conteúdos curriculares, liderava a região Norte (11 UC/ conteúdos curriculares). Contudo, as regiões Centro e Sul apresentaram resultados próximos: 9 UC/ conteúdos no Centro e 8, na zona Sul (Gráfico 30).

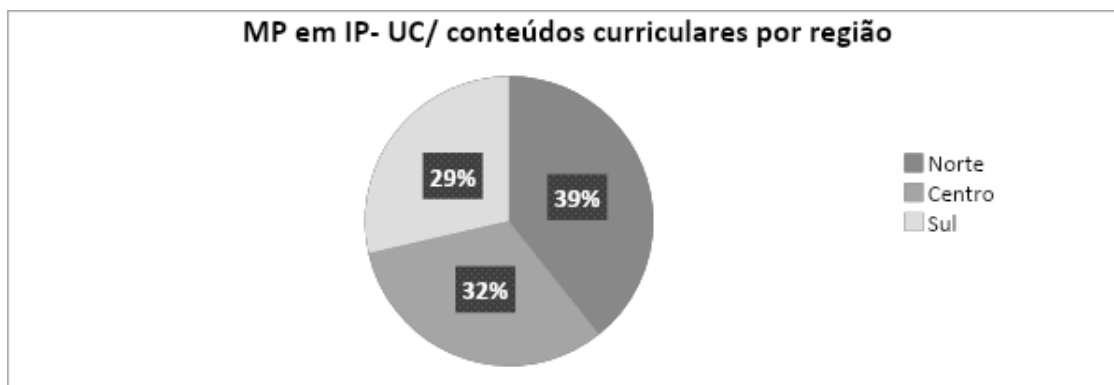


Gráfico 30- Percentagem, por região, nos mestrados profissionalizantes dos IP, de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Apurámos, por fim, os seguintes resultados relativos à distribuição geográfica dos cursos de MP nos IP que revelaram a presença de UC/ conteúdos curriculares sobre as temáticas em apreço (Gráfico 31):

- na região Norte, 11 planos de estudos em 18, ou seja, 61% dos planos de estudos revelaram a presença de UC/ conteúdos;
- na região Centro, 6 planos de estudos em 14, isto é, aproximadamente 43% dos planos de estudos;
- na região Sul, 7 em 10 planos de estudos, isto é, 70% dos planos revelaram a presença de UC/ conteúdos curriculares.

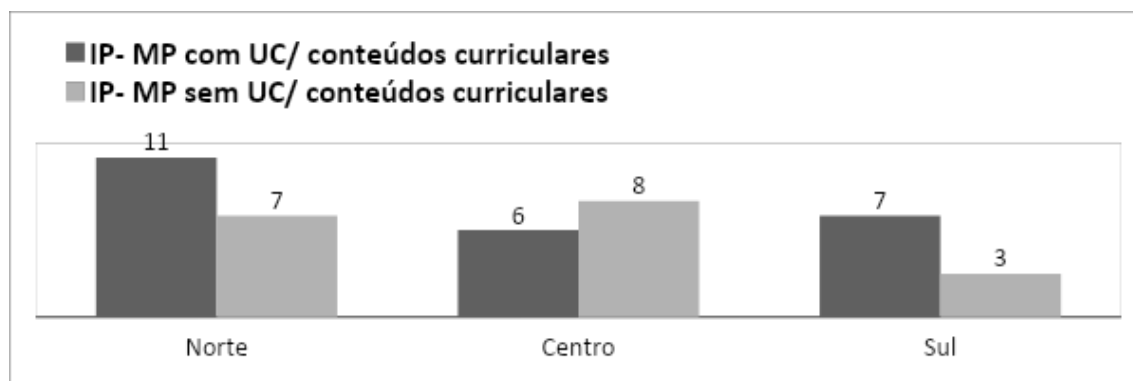


Gráfico 31- Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos mestrados profissionalizantes dos IP

A região Sul, nos IP, mostrou, à semelhança das LEB, a maior percentagem de planos curriculares com UC/ conteúdos curriculares (70%), seguindo-se de imediato a zona Norte (61%) e, por fim, a região Centro (43%). Estes dados permitem-nos reiterar que a região com maior número de cursos não assegurava obrigatoriamente o comando no que se reportava à percentagem de UC/ conteúdos curriculares. Com efeito, apesar da zona Norte liderar o número de mestrados profissionalizantes (18 cursos), era a região Sul que detinha a maior percentagem de UC/ conteúdos

curriculares nos seus planos de estudos. Na região Centro, a relação entre o número de MP e a presença de UC/ conteúdos curriculares era preocupante, na medida em que a presença de UC/ conteúdos curriculares só estava garantida em menos de metade dos planos de estudos analisados.

A agência A3ES disponibilizou, no seu endereço eletrónico (<http://www.a3es.pt/>), relatórios relativos a mestrados profissionalizantes em IP. Contudo, os mesmos nem sempre facultaram informação para nós importante, especialmente nos tópicos dos *Objectivos de Ensino, Estrutura Curricular e Plano de Estudos; Organização das Unidades Curriculares; Observações; Comentários às propostas de ações de melhoria* ou ainda das *Conclusões*¹⁷⁷, acerca de áreas e temáticas sobre Inclusão, NEE, Educação Especial ou Gestão de Diversidades. A falta destas referências apenas nos permitiu inferir, a existência de uma possível relação entre as sugestões dadas por esta organização e as alterações efetuadas aos planos de estudos revistos. Foi, por vezes, referida a conformidade com a legislação vigente, assim como a pertinência de alargar o número de UC de oferta/ opcionais.

O relatório da ESE de Viseu (NCE/14/01671, de 2015) - Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico- apontava a existência de uma UC “Estratégias de Intervenção em NEE” (p. 3). Porém, a informação disponível na página eletrónica desta instituição não a confirmava, no momento da nossa consulta, razão pela qual a mesma não foi considerada na nossa análise.

O relatório do curso de Ensino do 1º e 2º CEB da ESE de Lisboa (ACEF/1213/03017, 2013), mestrado descontinuado em 2015, evidenciava a existência de uma UC no âmbito das temáticas do nosso interesse “Necessidades Educativas Especiais” (p. 9).

O documento deste mesmo instituto relativo ao curso de Ensino de Educação Musical no Ensino Básico (ACEF/1213/03007- 2014) demonstrou a presença de uma UC de NEE, assim como de uma boa prática, no nosso entender (os docentes supervisionavam os alunos em estágios com turmas com discentes com NEE) “É ainda referido no A17.3 que "os docentes do domínio das Necessidades Educativas Especiais da ESELx acompanharam os estudantes em estágio sempre que nas turmas foram detetadas situações de alunos com NEE."” (pp.2-3). A ausência de informação/ acesso negado na página eletrónica da ESE de Lisboa, no momento da nossa consulta, não nos permitiu observar estas referências, nem perceber eventuais mudanças posteriores.

¹⁷⁷ As designações aqui apresentadas correspondem às usadas nos relatórios da A3ES.

O relatório da ESE de Portalegre – Ensino do 1º e 2º CEB (ACEF/1112/21187, 2013) mestrado não acreditado- apontou fragilidades, nomeadamente a “(...) falta de formações relevantes, como inclusão/NEE (...) educação (...) para a diversidade” (p. 14)/ “(...) o curso carece de UC relevantes (...). Não existe no plano de estudos ou nos conteúdos das UC questões de educação inclusiva” (p.16). A revisão de 2015 considerou estas observações, tendo incluindo uma UC no seu plano de estudos posterior.

Em relação a planos de estudo dos IP que não revelaram a presença de conteúdos curriculares dentro das temáticas do nosso interesse (Viana do Castelo, Bragança, Porto, Coimbra, Leiria, Santarém, Setúbal e Algarve), foram feitas observações, que a seguir reportamos:

- o relatório da ESE de Coimbra- Ensino de Educação Musical no Ensino Básico (ACEF/1213/10077) de 2014 reportava uma necessidade sentida por estudantes, no âmbito das NEE “Os estudantes deveriam fazer o(s) estágio(s) no qual não têm experiência profissional, ou ser encaminhados para um mestrado de desenvolvimento. Por exemplo, em NEE, tal como foi manifestado pelos estudantes” (p.2). Esta informação, embora valiosa, não foi passível de observação em planos de estudos consultados;

- no relatório da ESE de Leiria (CEF/0910/27586, de 2012) - Ensino do 1º e 2º CEB- mestrado descontinuado em 2015- foi registada a ausência de estudo no quadro da diferenciação “Nas UC não é dado relevo a questões de género nem abordados conteúdos para a diferenciação pedagógica” (p. 14);

- o relatório da ESEC do Algarve (CEF/0910/27951) de 2012- Ensino do 1º e 2º CEB, extinto em julho de 2015, identificava a presença de uma UC nos domínios deste estudo “Diversidade e Diferenciação” (p.9).

6.1.1.1.2.4. Mestrados profissionalizantes nas universidades

Descobrimos que, das 14 universidades públicas consultadas, 10 instituições ofereciam cursos de mestrados profissionalizantes (a Universidade Aberta, o ISCTE¹⁷⁸, a Universidade do Algarve e a Universidade dos Açores não tinham cursos destinados à formação complementar e

¹⁷⁸ Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

profissionalizante de docentes de 2º CEB), o que manifestava em mais de 71% a presença destes cursos nestas instituições. Faziam parte desta análise estatística nove universidades do território continental e uma da região autónoma da Madeira, que também revelou a presença de um curso de 2º ciclo de estudos (Gráfico 32).

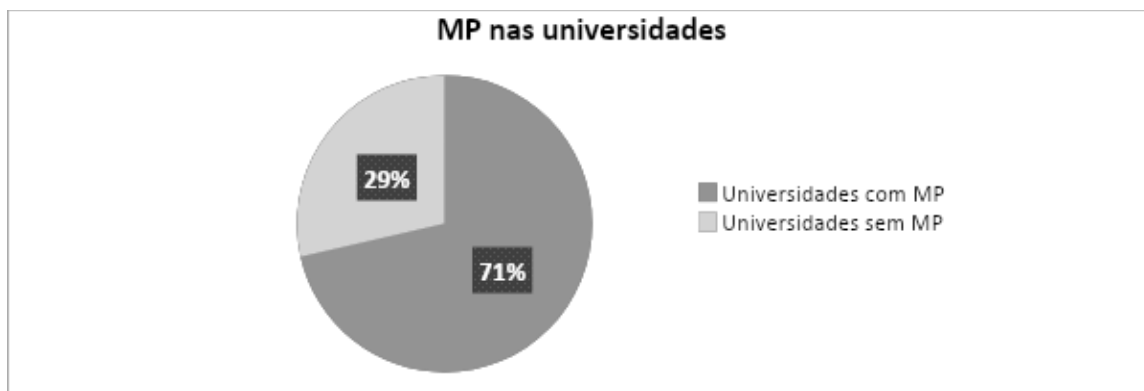


Gráfico 32- Percentagem dos mestrados profissionalizantes nas universidades

Observamos, ainda, que os cursos de 2º ciclo de estudos destinados à formação docente para o ensino no 2º CEB, ministrados por universidades públicas nacionais, existiam quase exclusivamente em território continental; situação previsível, dado que as regiões autónomas só possuíam uma universidade cada uma.

Notámos também que as 4 universidades da zona Norte proporcionavam esta oferta formativa (100%). Na região Centro, 4 das 6 universidades facultavam esta oferta de formação (67%) e, no Sul, existia 1 única instituição com curso de mestrado profissionalizante e 2 universidades (50%). Nas 2 universidades dos arquipélagos, como vimos, apenas uma oferecia um curso de interesse para este estudo, ou seja, estavam assegurados 50% da oferta disponível.

O quadro apresentado no ponto anterior (Quadro 16, p. 264) permite-nos firmar que as universidades do Norte, tal como os IP dessa região, lideravam a oferta formativa complementar quanto ao número de cursos de 2º ciclo destinados à formação de professores de 2º CEB (12 cursos), sendo imediatamente seguidos pelas instituições similares da zona Centro (4 cursos). As universidades da região Sul e da região autónoma da Madeira, também elas com menor expressão, apresentavam uma oferta substancialmente mais reduzida (1 curso em cada uma destas regiões).

Apresentamos, agora, a percentagem dos cursos encontrados, distribuídos por regiões (Gráfico 33).



Gráfico 33- Percentagem, por região, de mestrados profissionalizantes nas universidades

Focámos agora a nossa atenção na pesquisa, nas universidades listadas no Quadro 17 (pp. 267- 270), de unidades e conteúdos curriculares sobre Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Educação Especial, Problemáticas específicas ou Gestão de Diversidades nos MP das universidades, calculando que sensivelmente 67% destes cursos apresentam UC ou conteúdos curriculares, o que equivalia a 12 planos de estudos em 18 (Gráfico 34).

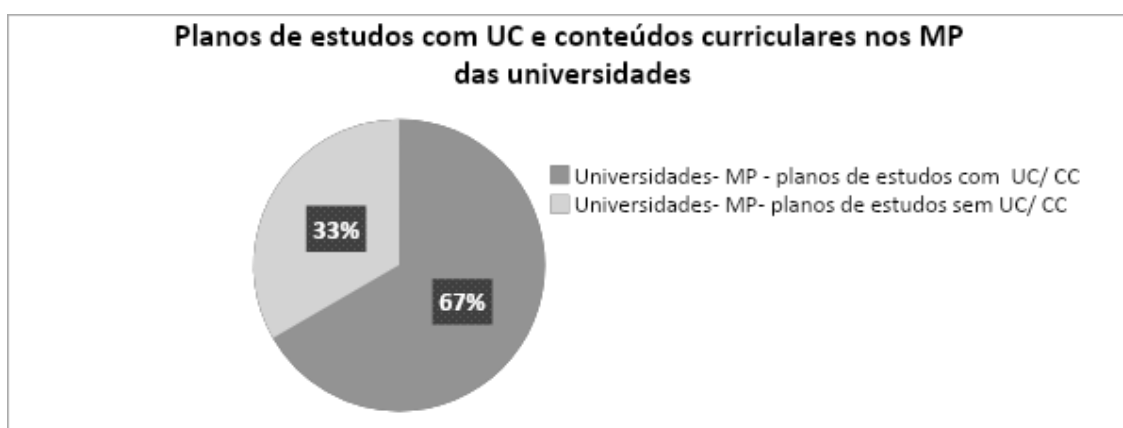


Gráfico 34- Percentagem, nos MP das universidades, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Vimos também que as universidades detinham 19 UC/conteúdos curriculares dos 47 encontrados em âmbito nacional, o que nos permite afirmar que cobriam ligeiramente mais de 40% dos conteúdos existentes em Portugal.

Quanto à presença de UC/ conteúdos curriculares, definiram-se 3 regiões: Norte, Centro e Madeira. Liderava, como nos IP, a região Norte (13 UC/ conteúdos curriculares), com 69%. A região Centro revelou menos de metade de conteúdos (5- 26%) e a zona Sul apresentou um resultado nulo (0 UC/ conteúdo). A região autónoma da Madeira tinha uma UC (5%) (Gráfico 35).

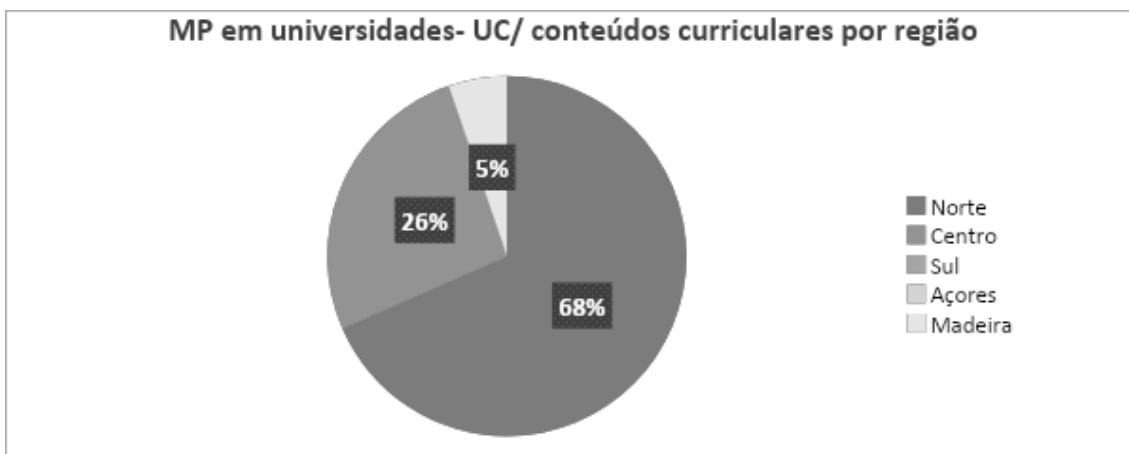


Gráfico 35- Percentagem, por região, nos mestrados profissionalizantes das universidades de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Apurámos, finalmente, os seguintes resultados relativos à distribuição geográfica dos cursos de MP nas universidades que evidenciaram a presença de UC/ conteúdos curriculares sobre as temáticas em estudo (Gráfico 36):

- na região Norte, 8 planos de estudos em 12, ou seja, perto de 67% dos planos de estudos revelaram a presença de UC/ conteúdos;
- na região Centro, 3 planos em 4 tinham UC/ conteúdos, isto é, 75%;
- na região Sul, o único plano de estudos não tinha UC/ conteúdos, ou seja, 0%;
- nos Açores, não foram encontrados planos de estudos enquadrável neste domínio da investigação;
- na Madeira, o único plano de estudos revelou a presença de uma UC/ conteúdo curricular (100%).

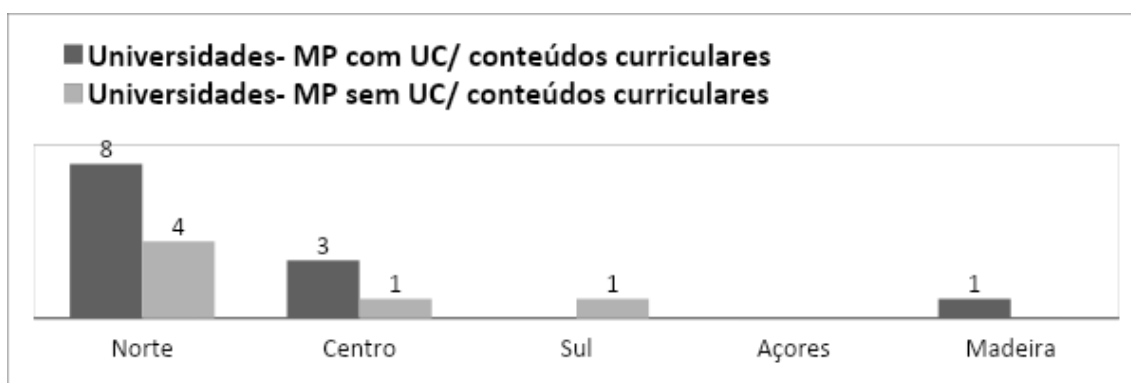


Gráfico 36- Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos mestrados profissionalizantes das universidades

As regiões da Madeira e do Centro, nas universidades, mostraram a maior percentagem de planos curriculares com UC/ conteúdos curriculares (100% e 75%, respetivamente), seguindo-lhes de imediato a zona Norte (67%). A região Sul não possuía conteúdos curriculares e o arquipélago dos Açores não tinha plano de estudos. Estes dados permitem-nos suster novamente que a região com maior número de cursos não assegurava obrigatoriamente a liderança no que se reportava à

percentagem de UC/ conteúdos curriculares. Com efeito, apesar da zona Norte liderar o número de mestrados profissionalizantes nas universidades (12 cursos), eram as regiões Centro e da Madeira que detinham a maior percentagem de UC/ conteúdos curriculares nos seus planos de estudos.

A agência A3ES divulgou os relatórios referentes a mestrados profissionalizantes para o 2º CEB em universidades.

O relatório da Universidade do Porto- Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário- (ACEF/1314/05152) de 2015 referiu a existência de seminários sobre “educação inclusiva e necessidades educativas especiais” (p.11). Contudo, a informação disponível na página eletrónica da instituição não desvendava, no momento da nossa consulta, este dado, pelo que o mesmo não foi considerado no nosso cálculo estatístico. Este documento destacava ainda a importância de rever algumas UC/ articulação “(...) sendo desejável maior flexibilidade intra e inter Tópicos I e II, por exemplo, módulos fixos e outros optativos em função de necessidades de formação, caso de NEE” (p.9).

Em relação a planos de estudo em universidades que não mostraram a presença de conteúdos curriculares do nosso interesse (UTAD, Porto, Nova de Lisboa e Évora), foi identificado um comentário no relatório da Universidade de Évora. O relatório do curso (ACEF/1314/09042), de 2015 - Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário - tecia uma observação decorrente do desinvestimento pelos temas ligados às NEE ou deficiência “Uma última referência para a não valorização na formação dos estudantes das questões relativas à intervenção pedagógica junto de alunos portadores de deficiência ou com necessidades educativas especiais” (p.12). O plano de estudos disponível na página eletrónica da instituição, no momento da consulta, não incorporava ainda esta recomendação.

Os relatórios referentes aos cursos em ensino (2º CEB), encontrados na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro¹⁷⁹, não faziam referência à inserção de UC do nosso foco, apesar de serem documentos recentes (2015) e de só estar prevista uma UC no plano de estudos do curso em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

¹⁷⁹ CEF/0910/06227- Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico

NCE/14/01826- Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

NCE/14/01831- Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

ACEF/1314/06182- Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Foram ainda divulgados os relatórios das demais universidades, relativos a mestrados profissionalizantes para docentes do 2º CEB. Estes documentos não faziam referência à necessidade de inserir UC nas áreas dos nossos interesses; o que poderá ser explicado pelo facto da criação dos planos de estudos analisados ser anterior à publicação do relatório, e de todos os cursos já integrarem UC nos domínios em questão. São exemplos deste cenário as seguintes universidades: Minho, Aveiro, Coimbra, UBI, Coimbra, Lisboa e da Madeira. O relatório da Universidade da Madeira (ACEF/1314/18522), de 2015- Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário- destacou a inclusão de uma UC, na revisão do curso entretanto decorrida, “(...) são propostas as seguintes unidades curriculares: Inclusão em Educação Física e no Desporto (...)” (p.12).

6.1.1.1.3. Mestrados académicos: formação avançada para docentes do 2ª CEB

Os mestrados académicos (MA), tal como os mestrados profissionalizantes, representavam o segundo ciclo de estudos que conduziam à obtenção do grau académico de Mestre. Não eram, porém, obrigatórios para a docência no 2º CEB.

Na análise deste ciclo de estudos, seguimos a estrutura iniciada com as Licenciaturas em Educação Básica, preservando a divisão geográfica (Norte, Centro, Sul, Arquipélagos).

A nossa pesquisa encontrou 63 mestrados académicos, repartidos por 25 das 30 instituições de Ensino Superior público (o Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, o Instituto Politécnico da Guarda, o Instituto Politécnico de Coimbra, o Instituto Politécnico de Tomar e o Instituto Politécnico de Beja não detinham, à data, esta oferta formativa), pelo que mais de 83% das instituições sondadas ofereciam este ciclo de formação avançada (Gráfico 37). Esta percentagem ultrapassava nitidamente a das LEB (67%) e recuava ligeiramente face à dos MP (93%).

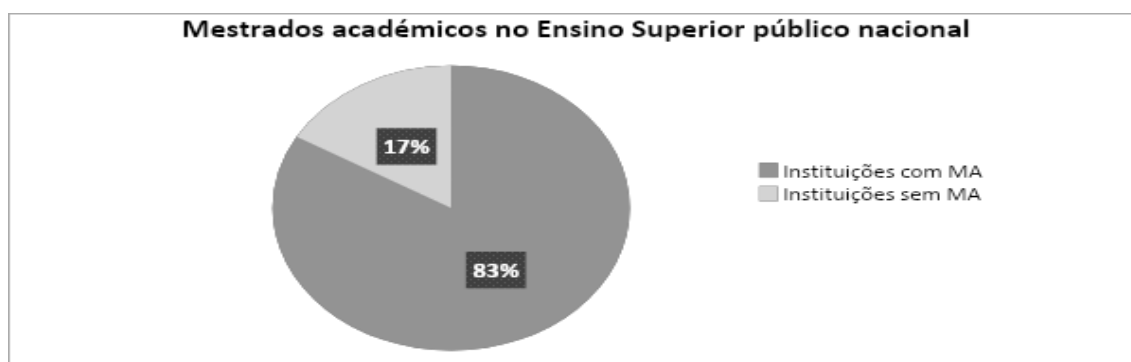


Gráfico 37- Percentagem de mestrados académicos nas instituições de Ensino Superior público

À semelhança dos mestrados profissionalizantes, os mestrados académicos eram diversificados, pelo que era comum encontrar mais do que um curso por instituição. Em consequência, nos IP estudados, encontramos 26 mestrados académicos, o que cobria sensivelmente 41% do total destes cursos de 2º ciclo. As universidades apresentaram um resultado superior: 37 cursos, isto é, aproximadamente 59% (Gráfico 38). Contrariamente às LEB e aos MP, os mestrados académicos estavam mais representados em universidades do que em institutos politécnicos.

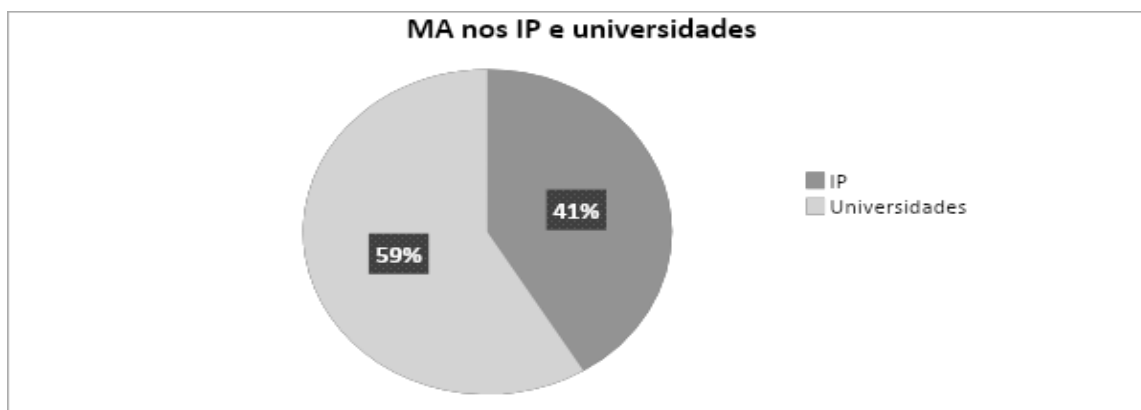


Gráfico 38- Distribuição entre IP e universidades dos mestrados académicos destinados a docentes do 2º CEB

6.1.1.1.3.1. Distribuição geográfica dos mestrados académicos

Os mestrados académicos constavam, como dissemos, da oferta formativa nacional em institutos politécnicos e em universidades, abrangendo o território continental, assim como os arquipélagos (Quadro 19).

FORMAÇÃO AVANÇADA- número nacional de MA				
MESTRADOS ACADÉMICOS	REGIÃO	INSTITUTOS POLITÉCNICOS	UNIVERSIDADES	Total
	Norte	8	9	17
	Centro	15	19	34
	Sul	3	5	8
	Açores	-	1	1
	Madeira	-	3	3
			26	37
63				

Quadro 19- Número de mestrados académicos para docentes do 2º CEB, por região, nas instituições de Ensino Superior público português

Decifrámos a seguinte proporção, na distribuição dos MA pelo território nacional, que revelou, no continente, a região Centro como sendo a que mais cursos proporcionava. Com efeito, esta zona do país assegurava mais de metade desta oferta formativa e quadruplicava a da zona Sul. Esta região estava seguida pelas zonas Norte e Sul. Nas regiões autónomas, ambos os arquipélagos possuíam esta formação avançada, ao invés do que se verificava com os MP, em que só a região da Madeira tinha um curso complementar (Gráfico 39).

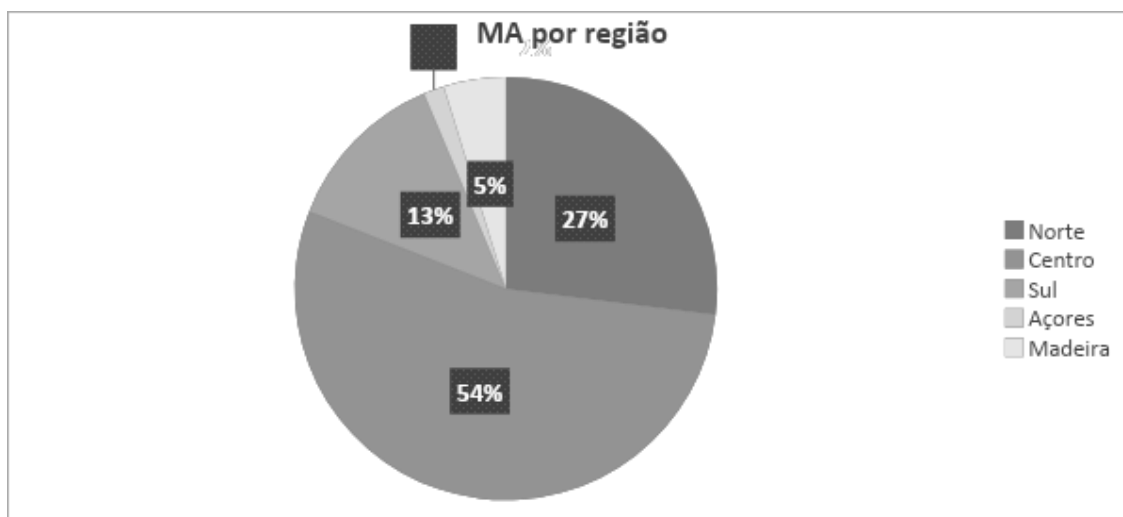


Gráfico 39- Percentagem, por região, de mestrados académicos

A presença destes cursos divergia nas diversas regiões, como demonstram o Quadro 19 (p.283) e o Gráfico 39, sendo muito expressiva no Centro e discreta no Sul e nos arquipélagos. Também se reconhecem disparidades na distribuição dos MP entre IP e universidades (Gráfico 40).

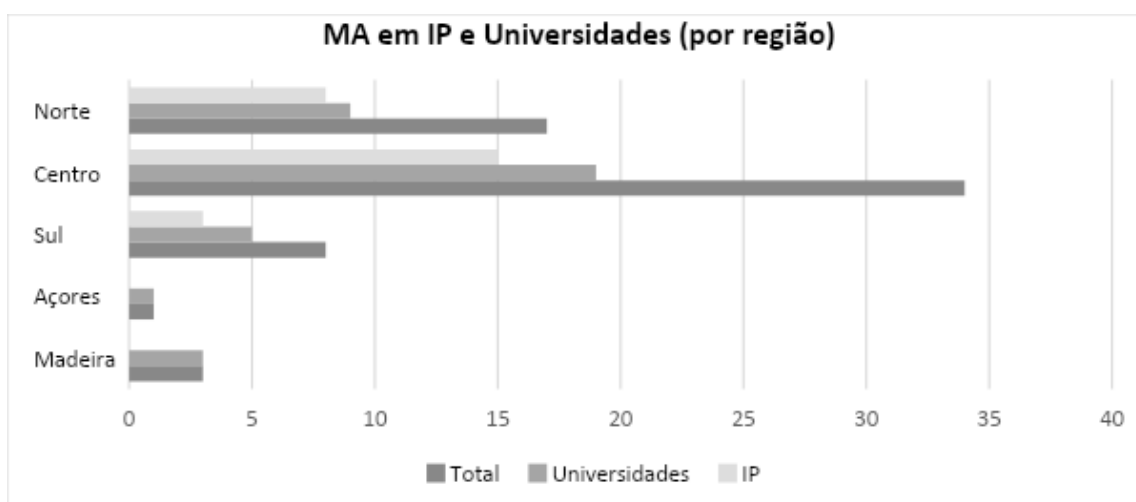


Gráfico 40- Mestrados académicos, por região, em IP e universidades

O gráfico precedente revelou que as universidades lideravam esta oferta formativa em todas as regiões, o que destacava estas instituições na formação avançada destinada a docentes do 2º CEB, contrariando, como dissemos, a situação verificada nas LEB e nos MP.

Na região Norte, menos de metade dos MA eram oferecidos por IP (8 MA em 17 cursos- 47%), sendo os demais 53% complementados por universidades (9 cursos). Na zona Centro, os IP facultavam 44% de oferta (15 MA em 34). As universidades da zona Centro ofereciam 19 cursos (56%) e, na região Sul, os IP ultrapassavam os 37% de propostas (3 MA em 8 cursos). As universidades desta zona proporcionavam 63% da oferta (5 cursos em 8). As universidades das regiões autónomas ofereciam igualmente este tipo de curso avançado de 2º ciclo, pelo que a presença desta oferta também foi acautelada. De referir que a única universidade da Madeira oferecia 3 cursos, o que diferenciava esta zona.

6.1.1.1.3.2. Gestão de diversidades nos mestrados académicos

A partir da análise aos 63 cursos de mestrados académicos apresentados no Quadro 20 (página 282 e seguintes), observámos que 16 planos de estudos (7 planos no Norte, 7 na região Centro e 2 na zona Sul) ofereciam unidades curriculares (UC) com designações ou conteúdos em domínios da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas Específicas/ Gestão de Diversidades, o que significa que apenas 25% dos cursos referidos tinham, no momento da recolha de dados, e em termos nacionais, UC ou conteúdos curriculares nestas áreas (Gráfico 41).

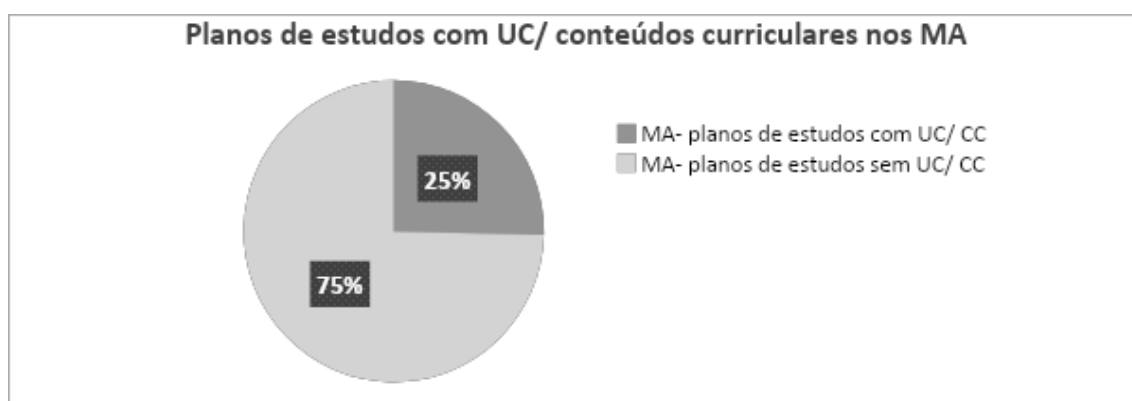


Gráfico 41- Percentagem de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos MA

Esses 16 planos de estudos (9 em IP e 7 em universidades), repartidos entre IP (12) e universidades (13), revelaram a presença de 25 unidades curriculares (Quadro 20, pp.282-285). Os

IP apresentavam, portanto, uma taxa ligeiramente inferior (48%) à das universidades (52%); o que contrastava com a situação existente nas LEB e nos MP, na qual os IP ofereciam mais UC do que as universidades.

Se considerarmos que as UC, assinaladas com realce cinzento¹⁸⁰ no Quadro 20, possuíam conteúdos curriculares nas temáticas visadas, a taxa chegaria então aos 40%, uma vez que 25 planos de estudos revelariam a presença de conteúdos curriculares (36, no total) relacionados com as temáticas do nosso interesse.

Mestrados Académicos e Unidades/ Conteúdos Curriculares					
Zona	Instituição	Curso	Unidades/ Conteúdos curriculares no âmbito da Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades	Ano de criação do curso/ Alterações	
Norte	ESE de Viana do Castelo	Supervisão Pedagógica		2016	
	ESE de Bragança	TIC na Educação e Formação			
		Educação das Ciências	Aprendizagem e Cognição		
	ESE do Porto	Educação - Especialização em Administração de Organizações Educativas	Currículo e Inclusão		2016
		Ciências da Educação	Questões Aprofundadas de Cultura, Inclusão e Intervenção Educativa		2007
		Didática das Ciências da Natureza e da Matemática			2014
		Supervisão em Educação Escola Superior de Educação do Porto			2017
	ESE de Viseu	Didáticas (Português/ Matemática/ Ciências da Natureza)			2011
	Universidade do Minho (UM)	Ciências da Educação- especializações em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas ou Supervisão Pedagógica na Educação em Ciências	Inclusão e Necessidades Educativas Especiais do domínio cognitivo e motor (opcional, 2015)		2009 2015
		Ciências da Educação- especialização em Educação Matemática	Inclusão e Necessidades Educativas Especiais do domínio cognitivo e motor (opcional, 2015)		2009 2015
		Estudos da Criança (ramo Educação Especial)	- Desenvolvimento Cognitivo, Motor e da Linguagem das Crianças em Risco (opcional) - Inclusão e Necessidades Educativas do Domínio Cognitivo e Motor (opcional) - Práticas Centradas na Família em Intervenção Precoce (opcional) - Modelos e Técnicas Específicas de Avaliação em Intervenção Precoce (opcional)		2011

¹⁸⁰ O realce cinzento assinala UC que apontavam para as temáticas visadas, mas cujos conteúdos não foram, por indisponibilidade dos mesmos, consultados. Assim, estas UC não foram tidas em consideração na análise estatística aqui apresentada, de modo a garantir a validade dos dados trabalhados.

	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)	Ciências da Educação- especialização em Administração Educacional ou Tecnologias Educativas		2010 2016
		Ciências da Educação- especialidade em Comunicação e Tecnologias Educativas		2010
		Ciências da Educação- especialidade em Supervisão Pedagógica	Introdução à Educação Especial (opcional)	2009
	Universidade do Porto (U.Porto)	Matemática para Professores		2013
		Ciências da Educação	- Surdez, Educação de Surdos e Língua Gestual (específica) (2017) - Intervenção Pedagógica com Crianças e Jovens surdos (específica) (2017) - Políticas de Inclusão e Intervenção Comunitária (opcional) (2017) - Questões Aprofundadas de Cultura, Inclusão e Intervenção Educativa	2007
	Universidade de Aveiro (UA)	Matemática para Professores		2012
Centro	ESE de Castelo Branco	Supervisão e Avaliação Escolar		2012
	ESECS de Leiria	Ciências da Educação – especialização em Educação e Desenvolvimento Comunitário		2011 2017
		Ciências da Educação – especialização em Gestão Escolar	Organização e Gestão Curricular	2016
		Utilização Pedagógica das TIC		2016
		Educação e Tecnologia em Matemática		2011
	ESE de Santarém	Didática do Português	Desenvolvimento curricular em línguas	2013
		Ciências da Educação – Supervisão e Orientação		
		Ciências da Educação – Administração Educacional	Desenvolvimento e gestão do currículo e processos de supervisão	2009 2012
	ESE de Lisboa	Supervisão em Educação	- Desenvolvimento Curricular - Educação Inclusiva: Respostas a Necessidades Especiais (opcional) - Língua Gestual Portuguesa: Iniciação A (opcional) - Tecnologias de Apoio à Comunicação para Crianças com NEE (opcional)	2012
		Educação Matemática na Educação Pré-Escolar e nos 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico	Desenvolvimento Curricular em Matemática	2012
		Administração Escolar (Educativa-2016)		2012 2016
		Intervenção Precoce	- Práticas de Intervenção precoce - Práticas Educativas com Crianças em risco de desenvolvimento	2013
		Didáticas Integradas em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Sociais	Desenvolvimento Curricular	2013
		Didática da Língua Portuguesa	Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita (opcional)	2011 2016

	ESECS de Portalegre	Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco	Intervenção Precoce e Educação Parental	2011
	Universidade de Coimbra (UC)	Ciências da Educação	Pobreza, Exclusão e Necessidades Educativas Especiais (opcional)	2011
		Administração Educacional		2011
		Supervisão Pedagógica e Formação de Professores		2008 2011
	Universidade da Beira Interior (UBI)	Matemática para Professores		2012
		Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literário		2010
		Supervisão Pedagógica	Desenvolvimento Curricular	2009
	Universidade de Lisboa (ULisboa)	Ciências da Educação		
		Matemática para Professores		2016
		Educação (especializações em Administração Educacional, Didática da Matemática, Didática das Ciências)	Desenvolvimento Curricular (em Matemática ou em Ciências)	2014
	Universidade Nova de Lisboa (UNL)	Ciências da Educação		
		Didática do Inglês		
		Educação- percurso em Tecnologias no Ensino de Ciências, Tecnologias, Engenharia e Matemática		
	Universidade Aberta (UAb)	Estudos da Língua Portuguesa- Investigação e Ensino		2012
		Estudos Portugueses Multidisciplinares		2007 2011
		Matemática para Professores		2015
		Administração e Gestão Educacional	Problemáticas Educativas Contemporâneas	2015
		Didática do Inglês		
		Supervisão Pedagógica		2007
	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE)	Administração Escolar	Organização Pedagógica e Diversidade (<i>Ensinar como o centro da ação docente: o desafio da diferenciação</i> / Profissionalidade Docente e Diversidade)	
Sul	ESE de Setúbal	Gestão e Administração de Escolas	- Liderança/ Diversidade/ Inclusão - Problemas Contemporâneos na Educação (opcional)	2017
		Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores	Desenvolvimento Curricular e Supervisão	2017
	ESEC do Algarve	Gestão e Administração Escolar	TIC aplicadas às NEE (opcional)	2016

	Universidade de Évora (Uevora)	Ciências da Educação- Administração, Regulação e Políticas Educativas		
		Ciências da Educação- Supervisão Pedagógica		
		Matemática para o Ensino		2011
	Universidade do Algarve (Ualg)	Ciências da Educação		2017
		Matemática para Professores		2015
Regiões Autónomas	Universidade dos Açores (Uac)	Educação e Formação	Gestão curricular	2016
	Universidade da Madeira (UMA)	Ciências da Educação- Administração Educacional		2001 2013
		Ciências da Educação- Inovação Pedagógica		
		Ciências da Educação- Supervisão Pedagógica		2007 2008 2014

Quadro 20- Criação/ revisão dos mestrados académicos e UC/ conteúdos curriculares nas instituições de Ensino Superior

Verificámos ainda a partir do quadro acima exposto que 4 planos de estudos em 16, em 3 instituições (Universidade do Minho, Universidade do Porto e ESE de Lisboa), comprovaram, com uma taxa superior à verificada nas LEB em situação análoga, mas inferior à dos MP, a presença de vários conteúdos curriculares nas temáticas do nosso cuidado, isto é, 25% dos planos de estudos englobavam mais do que uma UC ou conteúdo curricular num mesmo plano de estudos.

As unidades e conteúdos curriculares em análise distribuíam-se pelo território nacional, de modo desigual (Quadro 21).

Mestrados académicos/ planos de estudos com UC/ número total nacional de UC ou conteúdos curriculares							
63 MA/ 16 planos com UC/ 25 UC ou CC							
MA/ PLANOS com UC/ UC ou CC SOBRE INCLUSÃO/ NEE/ EDUCAÇÃO ESPECIAL/ PROBLEMÁTICAS ESPECÍFICAS/ GESTÃO DE DIVERSIDADES	Região	Institutos politécnicos			Universidades		
		MA	Planos com UC	UC ou CC	MA	Planos com UC	UC ou CC
	Norte	8	2	2	9	5	11
	Centro	15	5	8	19	2	2
	Sul	3	2	2	5	0	0
	Açores	-	-	-	1	0	0
	Madeira	-	-	-	3	0	0
		26	9	12	37	7	13

Quadro 21- Número de cursos/ planos com UC/ UC ou conteúdos curriculares sobre Inclusão / NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos mestrados académicos, por região, nas instituições de Ensino Superior

Percebemos, a partir destes dados, que em território continental, as regiões Norte e Centro apresentavam um número de UC substancialmente mais elevado (13 e 10 UC, respetivamente) do que a zona Sul (2 UC). A zona Norte representava quase o séptuplo do número de conteúdos curriculares da região Sul (Gráfico 42).

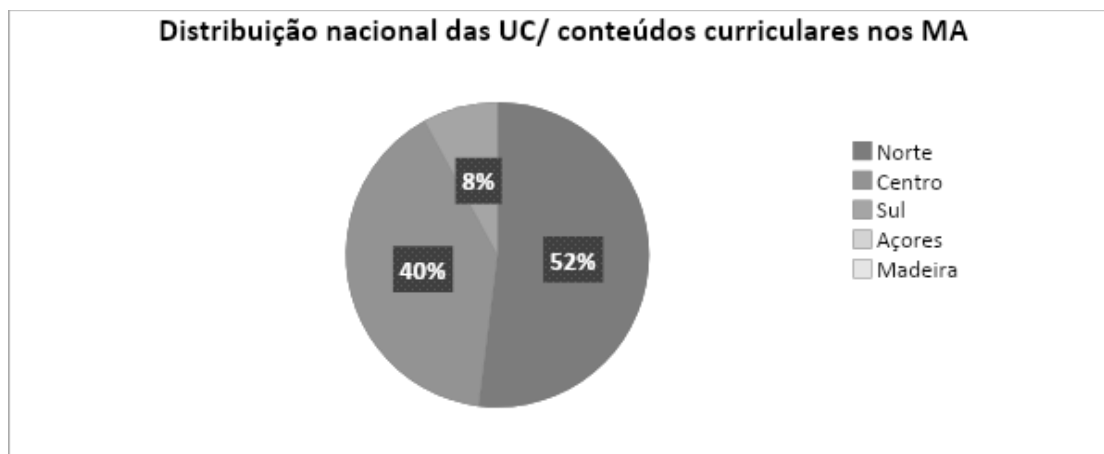


Gráfico 42- Percentagem, por região, de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos MA

No momento da recolha de dados, em Portugal continental, a zona Norte do país liderava a presença de UC/ conteúdos curriculares nos mestrados académicos, seguindo-lhe a zona Centro e a região Sul. Não foram detetados conteúdos do nosso interesse nas regiões autónomas.

Em termos nacionais, vários planos de estudos do Norte dos MA revelaram UC (17 planos de estudos/ 13 UC- 76%). Na região Centro, percebemos a presença de 10 UC em 34 planos de estudos (29%) e, no Sul, 2 UC foram identificadas em 8 planos de estudos (25%). Nos arquipélagos dos Açores e da Madeira, não foram localizados conteúdos nos 2 planos existentes (0%) (Gráfico 43).

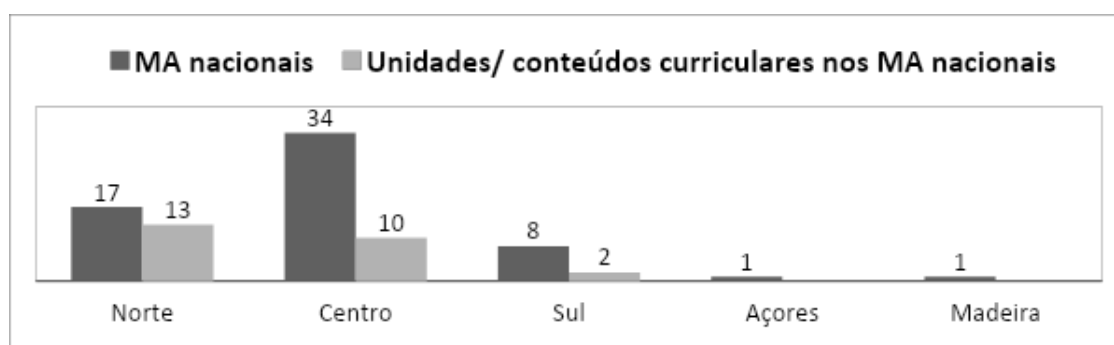


Gráfico 43- Número, por região, de planos de estudo de MA e de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Também a distribuição das UC e conteúdos curriculares nos MA destacou diferenças entre IP e universidades (Gráfico 44).

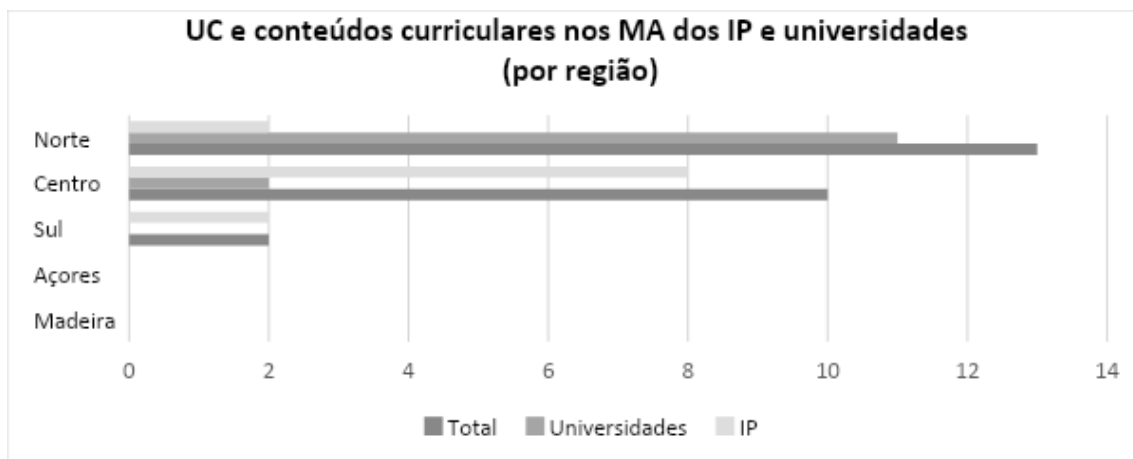


Gráfico 44- UC e conteúdos curriculares nos MA, por região, em IP e universidades

O gráfico precedente permite-nos visualizar que os IP encabeçavam a presença de UC e conteúdos curriculares nos MA das regiões Centro e Sul, mas perdiam relevo, na zona Norte, a favor das universidades dessa região, tal com já acontecia nos mestrados profissionalizantes.

Na região Norte, 85% de UC e conteúdos curriculares dos planos de estudos dos MA foram encontrados em universidades (11 conteúdos curriculares num total de 13). As universidades desta zona destacavam-se, à semelhança do que já ocorria com os planos de estudos dos MP desse território. Na zona Centro, os IP cobriam 80% da presença de UC e conteúdos curriculares (8 UC em 10), invertendo, assim, a posição das instituições do Norte que destacavam as universidades. Na zona Sul, os IP conseguiram 100% da presença de UC e conteúdos curriculares, dado que os mesmos só foram detetados nessas instituições.

6.1.1.1.3.3. Mestrados académicos nos institutos politécnicos

Dos 16 IP existentes, 11¹⁸¹ instituições disponibilizavam mestrados académicos, assinalando, assim, numa percentagem de sensivelmente 69%, a presença de cursos de formação avançada para docentes do 2º CEB nos IP (Gráfico 45). Esta taxa situava-se abaixo da que descobrimos nos MP (87%); o que era conjeturável, na medida em que a missão e os objetivos destas instituições, IP e universidades, diferiam. Os mestrados académicos destinavam-se a garantir uma especialização de natureza académica com recurso à investigação, inovação ou aprofundamento de competências

¹⁸¹ O Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, o Instituto Politécnico da Guarda, o Instituto Politécnico de Coimbra, o Instituto Politécnico de Tomar e o Instituto Politécnico de Beja não tinham esta oferta formativa destinada a docentes de 2º CEB.

profissionais (Decreto-Lei nº 74/ 2006, de 24 de março)¹⁸², pelo que a sua presença era mais esperada em universidades.



Gráfico 45- Percentagem de mestrados académicos nos institutos politécnicos

Contrariamente ao que verificámos nas LEB e nos MP, reparámos que somente 4 dos 6 IP da zona Norte proporcionavam esta oferta formativa avançada (67%). Na região Centro, 5 dos 7 IP ofertavam mestrados académicos (71%) e, no Sul, 2 dos 3 IP facultavam estes cursos (67%).

O quadro apresentado no subponto anterior (Quadro 21, p. 289) leva-nos a sustentar que os IP da região Centro lideravam a oferta formativa avançada de cursos de 2º ciclo destinados a professores de 2º CEB (15 cursos), sendo imediata e proximamente seguidos pelas instituições similares da zona Norte (8 cursos). Os IP do Sul evidenciavam uma oferta mais reduzida (3 cursos). Esta distribuição sugeriu o seguinte gráfico circular (Gráfico 46).



Gráfico 46- Percentagem, por região, de mestrados académicos nos institutos politécnicos

Verificámos, no Quadro 20 das páginas 282-285, que os mestrados académicos dos IP só revelaram a presença de unidades e conteúdos curriculares sobre Inclusão, Necessidades Educativas

¹⁸² Este normativo foi alvo de revisão no Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de junho.

Especiais, Educação Especial, Problemáticas específicas ou Gestão de Diversidades em 31% dos seus planos de estudos, o que equivale a 9 planos de estudos em 29 (Gráfico 47).

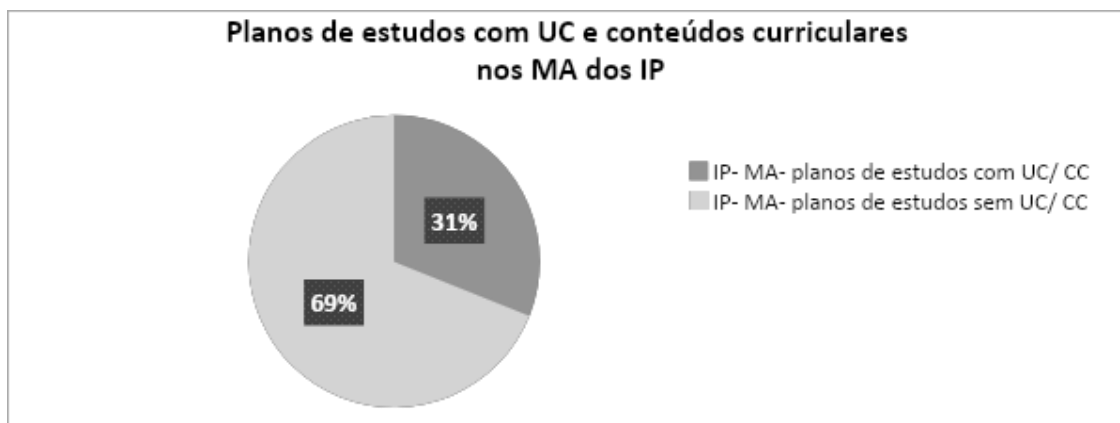


Gráfico 47- Percentagem, nos MA dos IP, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Percebemos ainda que os IP revelaram 12 UC/conteúdos curriculares dos 25 encontrados em âmbito nacional, o que nos permite afirmar que estas instituições asseguravam menos de metade dos conteúdos existentes no país (48%).

Quanto à presença de UC/ conteúdos curriculares, liderava visivelmente a região Centro, com mais de metade da oferta nacional (8 UC/ conteúdos curriculares). As regiões Norte e Sul apresentaram resultados idênticos: 2 UC/ conteúdos, em cada região. Estes dados construíram o seguinte gráfico (Gráfico 48).

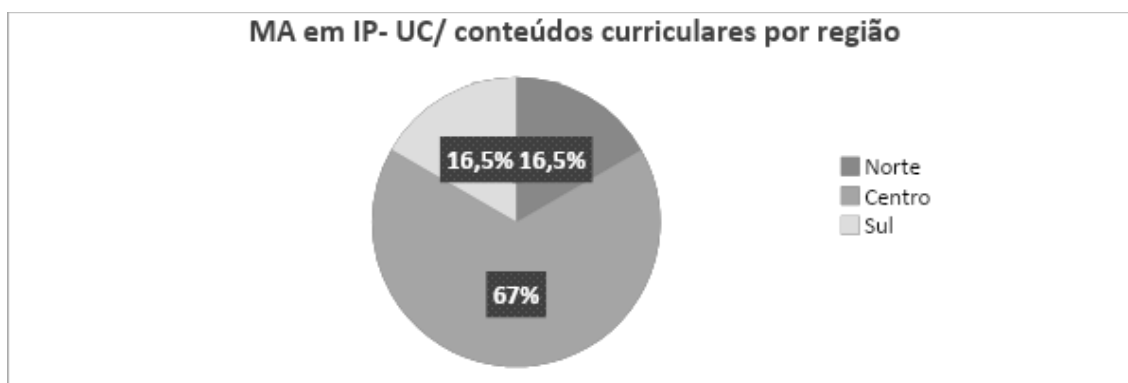


Gráfico 48- Percentagem, por região, nos mestrados profissionalizantes dos IP, de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Obtivemos, por fim, os resultados que seguem alusivos à distribuição geográfica dos cursos de MA nos IP que revelaram a presença de UC/ conteúdos curriculares sobre as temáticas em apreço (Gráfico 49):

- na região Norte, 2 planos de estudo em 8, ou seja, 25% dos planos de estudos revelaram a presença de UC/ conteúdos;
- na região Centro, 5 planos de estudos em 15, isto é, sensivelmente 33% dos planos de estudos;
- na região Sul, 2 em 3 planos de estudos, isto é, aproximadamente 67% dos planos mostraram a presença de UC/ conteúdos curriculares.

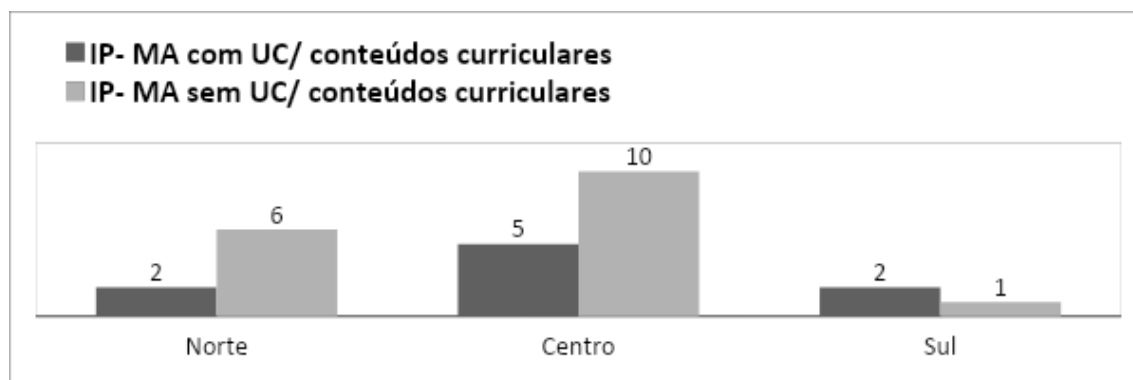


Gráfico 49- Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos mestrados académicos dos IP

A região Sul, nos IP, mostrou, à semelhança das LEB e dos MP, a maior percentagem de planos curriculares com UC/ conteúdos curriculares, seguindo-se de imediato as zonas Centro e Norte, com 33% e 25%, respetivamente. Estes dados lembram-nos, uma vez mais, que a região com maior número de cursos não era aquela que garantia indiscutivelmente a liderança no que se reportava à percentagem de UC/ conteúdos curriculares. Com efeito, apesar da zona Centro liderar o número de mestrados académicos (34 cursos), era a região Sul que detinha a maior percentagem de UC/ conteúdos curriculares nos seus planos de estudos (67%). Nas regiões Norte e Centro, a relação entre o número de MP e a presença de UC/ conteúdos curriculares não era notável, na medida em que a presença de UC/ conteúdos curriculares só estava garantida num quarto dos planos do Norte e num terço dos da região Centro.

6.1.1.1.3.4. Mestrados académicos nas universidades

Verificámos que as 14 universidades públicas consultadas ofereciam cursos de mestrados académicos destinados a professores de 2º CEB, o que traduzia em 100% a presença destes cursos nestas instituições. Faziam parte da análise estatística que segue as 12 universidades do território continental e as duas das regiões autónomas (Gráfico 50).

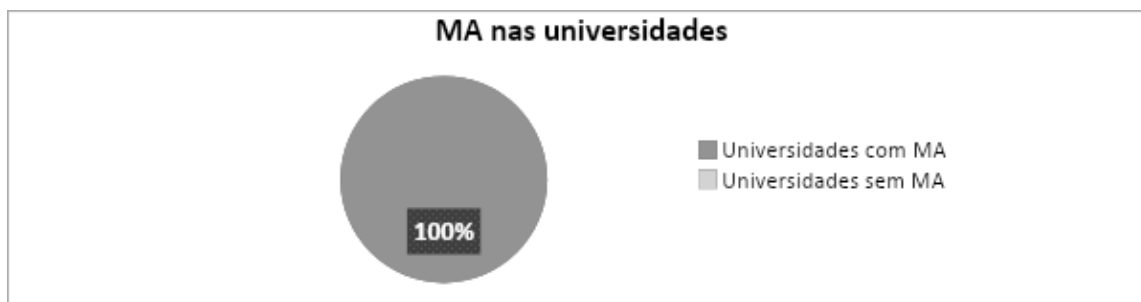


Gráfico 50- Percentagem de mestrados académicos nas universidades

O quadro apresentado no ponto anterior (Quadro 21, p. 289) permite-nos apoiar que as universidades do Centro, tal como os IP dessa região, lideravam esta oferta formativa avançada quanto ao número de cursos divulgados (19 cursos), sendo imediatamente seguidas pelas instituições similares da zona Norte (9 cursos). As universidades da região Sul e das regiões autónomas, também elas em menor número, apresentavam uma oferta substancialmente mais diminuta (5 cursos, no Sul, 1 curso no arquipélago dos Açores e 3, no arquipélago da Madeira).

Apresentamos, agora, a percentagem dos cursos de MA encontrados nas universidades, distribuídos por regiões (Gráfico 51). A região Centro, como vimos, destacava-se claramente.

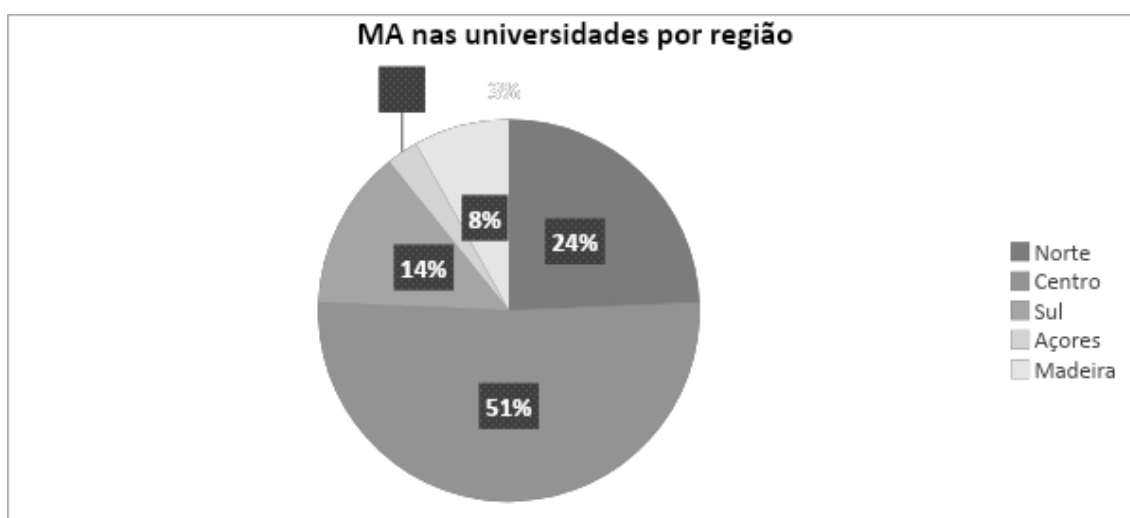


Gráfico 51- Percentagem, por região, de mestrados académicos nas universidades

Dirigimos agora a nossa atenção na pesquisa, nas universidades listadas no Quadro 20 (pp.282-285), de unidades e conteúdos curriculares sobre Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Educação Especial, Problemáticas específicas ou Gestão de Diversidades nos MA, calculando que somente cerca de 19% destes cursos apresentavam UC ou conteúdos curriculares, o que era equivalente a 7 planos de estudos em 37 (Gráfico 52).

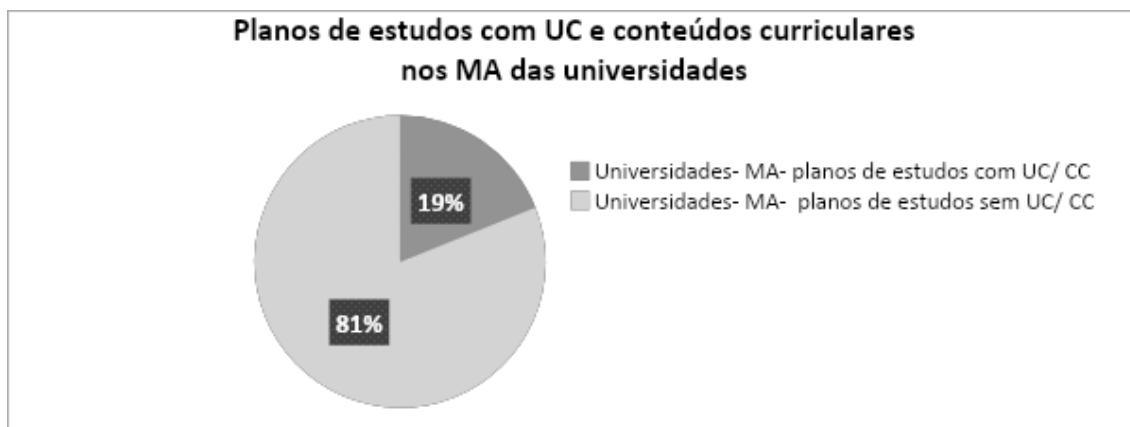


Gráfico 52- Percentagem, nos MA das universidades, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Apurámos ainda que as universidades possuíam 13 UC/conteúdos curriculares dos 25 encontrados em âmbito nacional, o que nos permite defender que estas instituições cobriam mais de metade dos conteúdos curriculares do nosso foco em Portugal (52%).

Quanto à presença de UC/ conteúdos curriculares por zona, liderava, como nos MP, a região Norte com 11 UC/ conteúdos curriculares. A região Centro revelou poucos conteúdos (2) e as zonas Sul, Açores e Madeira apresentaram um resultado nulo (0 UC/ conteúdo curricular) (Gráfico 53).

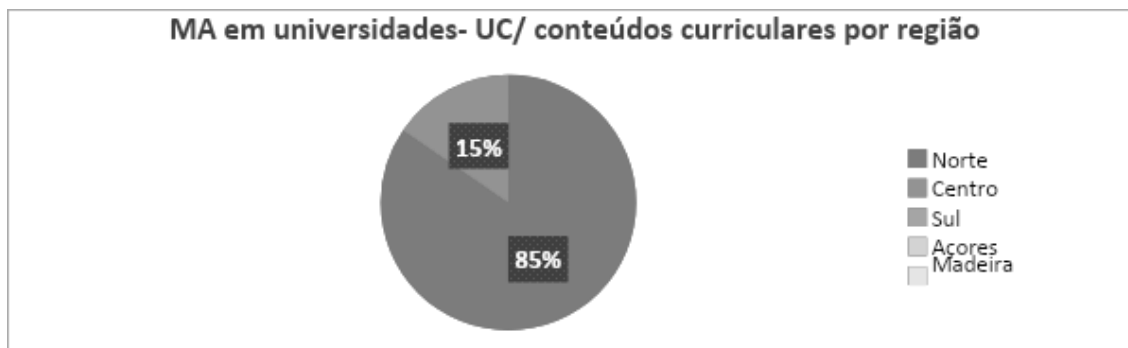


Gráfico 53- Percentagem, por região, nos mestrados académicos das universidades de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Encontrámos, finalmente, os seguintes resultados relativos à distribuição geográfica dos cursos de MA nas universidades que evidenciaram a presença de UC/ conteúdos curriculares sobre as temáticas em estudo (Gráfico 54):

- na região Norte, 5 planos de estudos em 9, ou seja, perto de 56% dos planos de estudos revelaram a presença de UC/ conteúdos;
- na região Centro, 2 planos de estudos em 19 tinham UC/ conteúdos, isto é, cerca de 11%;
- na região Sul, nenhum dos 5 planos de estudos tinha UC/ conteúdos, ou seja, 0%;
- nos Açores, o único plano de estudos não tinha UC/ conteúdos, ou seja, 0%;

- na Madeira, nenhum dos 3 planos de estudos apresentou UC/ conteúdos, ou seja, 0%.

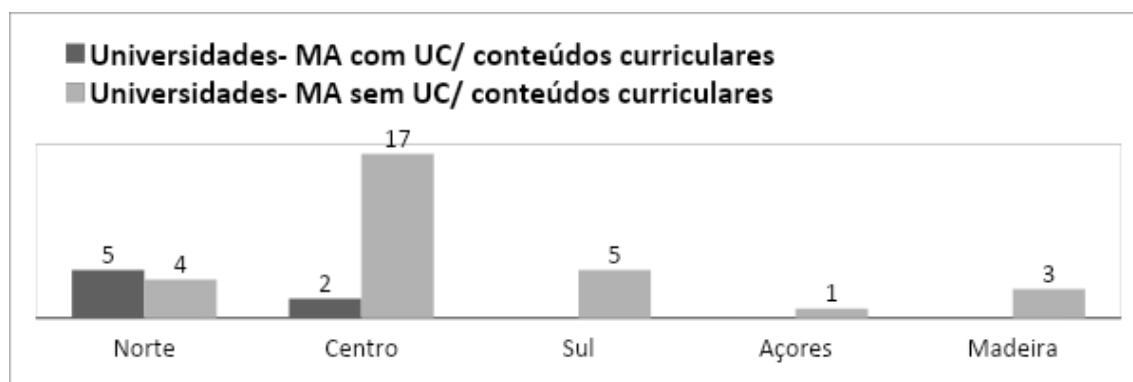


Gráfico 54- Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos mestrados académicos das universidades

Em universidades, os planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares centralizavam-se, portanto, em duas regiões do país: Norte e Centro, com claro predomínio da primeira. A região Sul não possuía conteúdos curriculares nos cursos de formação de professores desta natureza, nem os arquipélagos, o que, de certa forma, pode ser explicado pelo facto dos conteúdos curriculares relacionados com a gestão de diversidades, no quadro da Inclusão e das NEE, não serem necessariamente indispensáveis neste ciclo de estudos. Com efeito, os mestrados académicos analisados representavam uma etapa avançada nos estudos superiores, cujos destinatários não eram obrigatoriamente docentes de 2º CEB, pelo que o exercício da docência não era uma condição de admissão imperativamente exigida, nem representava a única saída profissional possível.

6.1.1.1.4. DOUTORAMENTOS: FORMAÇÃO APROFUNDADA PARA DOCENTES DE 2º CEB

Os doutoramentos representavam o terceiro ciclo de estudos que conduzia à obtenção do grau académico de Doutor. Este grau não era exigido na docência do 2º CEB. Este ciclo de estudos era ministrado no ensino universitário, de acordo com o estipulado pelos Decretos-Leis nº74/2006, de 24 de março e nº 63/ 2016, de 13 de setembro. Em consequência, os cursos de Doutoramento para docentes de 2º CEB só foram identificados em universidades, à exceção da ESE do Porto que, mediante um protocolo com a Universidade de Santiago de Compostela (Espanha), oferecia um curso.

Na análise deste ciclo de estudos, seguimos a estrutura iniciada com as Licenciaturas em Educação Básica, seguindo a divisão geográfica por nós definida (Norte, Centro, Sul, arquipélagos).

Na análise a planos de estudos de Doutoramento, optámos ainda por cursos com *Programa Doutoral*, uma vez que será neles que encontraremos eventuais UC/ conteúdos curriculares do nosso interesse.

A nossa pesquisa encontrou 21 doutoramentos para docentes de 2º CEB, repartidos entre 11 universidades e 1 IP, ou seja, 12 instituições em 30, o que significa que somente 40% das instituições possuíam esta oferta formativa. Esta percentagem situava-se abaixo da que verificámos em todos os ciclos de estudos analisados até ao momento (LEB- 67%; MP- 93%; MA- 83%) (Gráfico 55).

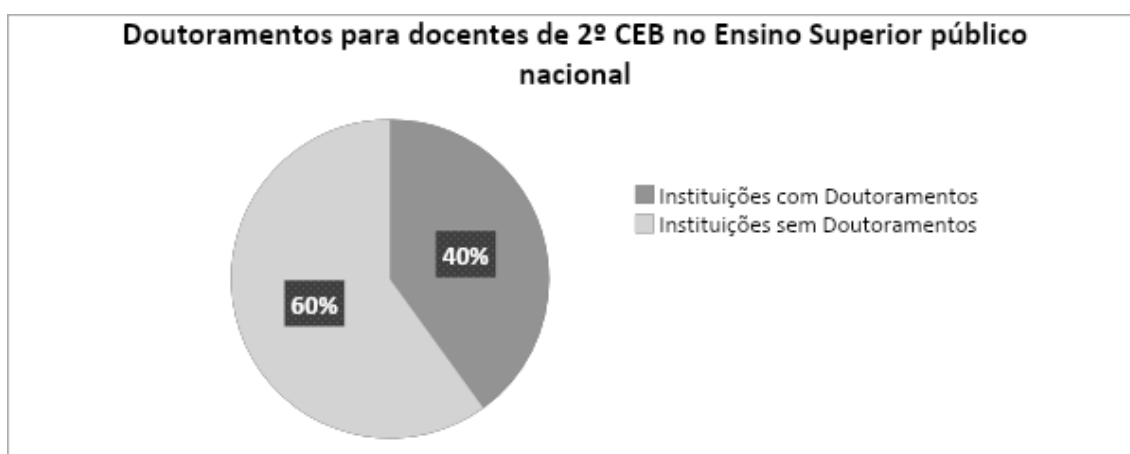


Gráfico 55- Percentagem de doutoramentos nas instituições de Ensino Superior público

À semelhança dos mestrados, os doutoramentos eram diversificados, pelo que era frequente identificar mais do que um curso por instituição. Como referimos, nos IP estudados, encontrámos um único curso, uma vez que estas instituições não estavam legalmente habilitadas para conceder o grau de Doutor. Esta situação revestiu, portanto, em contexto nacional, um carácter excecional, viabilizado através da parceria estabelecida com a Universidade de Santiago de Compostela. Assim, encontrámos 21 cursos de 3º ciclo de estudos destinados a docentes de 2º CEB, que se distribuíam de acordo com o Gráfico 56. Percebemos que as universidades detinham o monopólio (quase) exclusivo no que se reportava aos doutoramentos (95%), sendo a participação dos IP residual (5%).

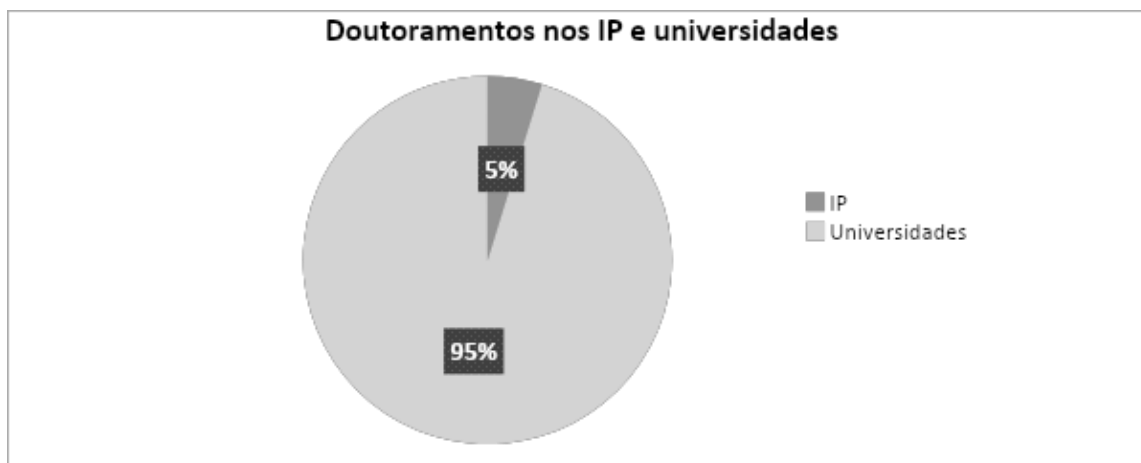


Gráfico 56- Distribuição entre IP e universidades dos doutoramentos destinados a docentes do 2º CEB

6.1.1.1.4.1. Distribuição geográfica dos doutoramentos

Os doutoramentos para professores de 2º CEB constavam, como dissemos, da oferta formativa nacional num instituto politécnico e em universidades, abrangendo o território continental, assim como o arquipélago da Madeira (Quadro 22).

FORMAÇÃO APROFUNDADA- número nacional de Doutoramentos				
DOUTORAMENTOS	REGIÃO	INSTITUTOS POLITÉCNICOS	UNIVERSIDADES	Total
	Norte	1	5	6
	Centro	0	12	12
	Sul	0	1	1
	Açores	-	0	0
	Madeira	-	2	2
		1	20	21
		21		

Quadro 22- Número de doutoramentos para docentes do 2º CEB, por região, nas instituições de Ensino Superior público português

Distinguimos a seguinte proporção, na distribuição dos doutoramentos pelo território nacional, que revelou, no continente, a região Centro como sendo a que mais cursos concentrava. Com efeito, esta zona do país oferecia, tal como acontecia com os mestrados académicos, mais de metade desta oferta formativa e duplicava a da zona Norte. A região Sul revelava um valor residual. As regiões autónomas também estavam pouco munidas, dado que a Universidade da Madeira oferecia 2 cursos e que a Universidade dos Açores não proporcionava esta oferta de formação (Gráfico 57).

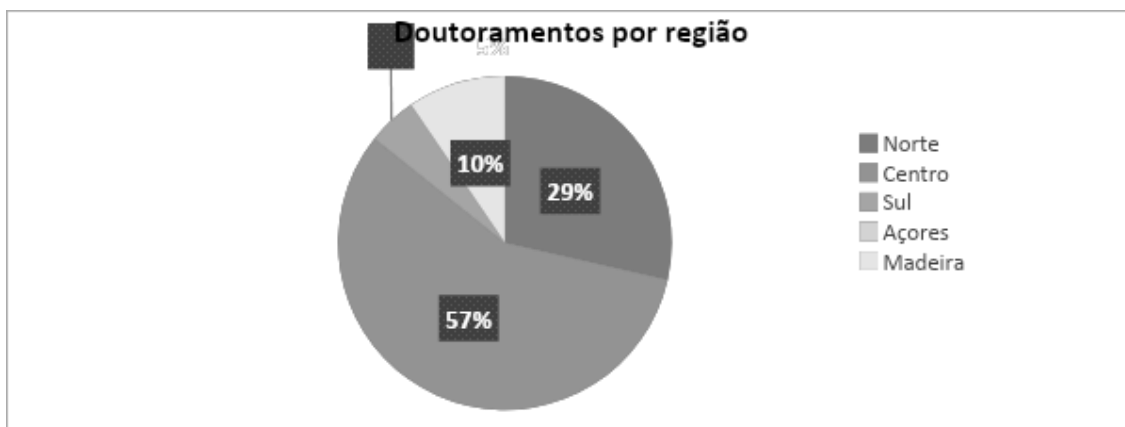


Gráfico 57- Percentagem, por região, de doutoramentos

A presença destes cursos divergia nas diferentes regiões, como demonstraram o Quadro 22 e o Gráfico 57, estando concentrada no Centro e no Norte e muito discreta no Sul e no arquipélago da Madeira. Também se reconhecem disparidades, como referimos, na distribuição destes cursos entre IP e universidades (Gráfico 58).

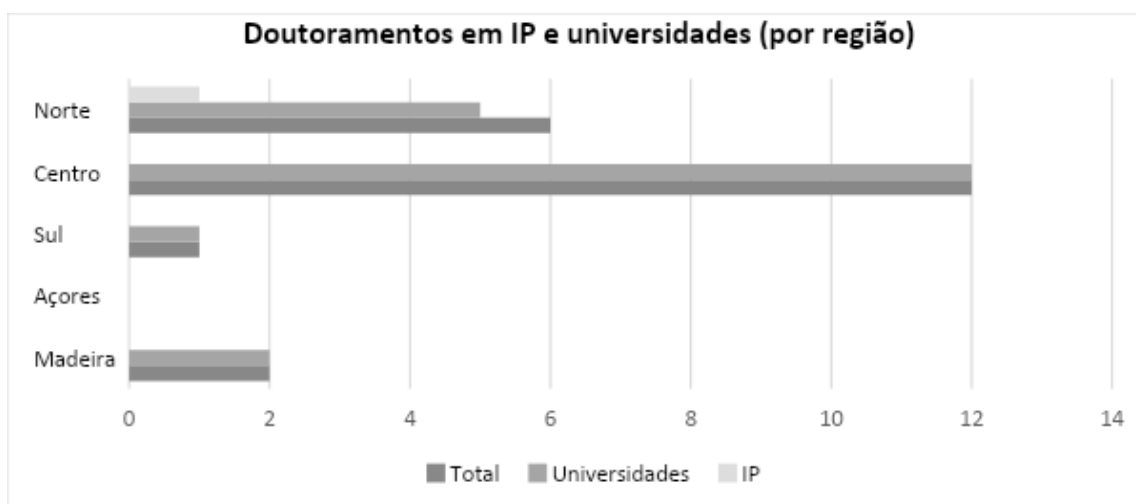


Gráfico 58- Doutoramentos, por região, em IP e universidades

O gráfico anterior revelou que as universidades lideravam, em exclusividade, a oferta formativa de 3º ciclo de estudos em todas as regiões, excetuando na zona Norte. Estas instituições destacavam-se, portanto, na formação aprofundada destinada a docentes do 2º CEB, harmonizando a sua condição com a verificada nos mestrados académicos.

Na região Norte, apenas 1 doutoramento num total de 6 foi disponibilizado em IP (17%), sendo os demais 83% assegurados por universidades (5 cursos). Nas restantes regiões do país (Centro, Sul e Madeira), excetuando no arquipélago dos Açores que não tinha esta oferta, as universidades garantiam a totalidade dos cursos encontrados (100%).

6.1.1.1.4.2. Gestão de diversidades nos doutoramentos

A partir da análise aos 21 cursos de doutoramentos apresentados no Quadro 23 (pp. 302-303), observámos que 5 planos de estudos (1 plano no Norte e 4 na região Centro) facultavam unidades curriculares (UC) com designações ou conteúdos em domínios da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas Específicas/ Gestão de Diversidades, o que significa que apenas 24% dos cursos referidos tinham, no momento da recolha de dados, e em termos nacionais, UC ou conteúdos curriculares nestes domínios (Gráfico 59).

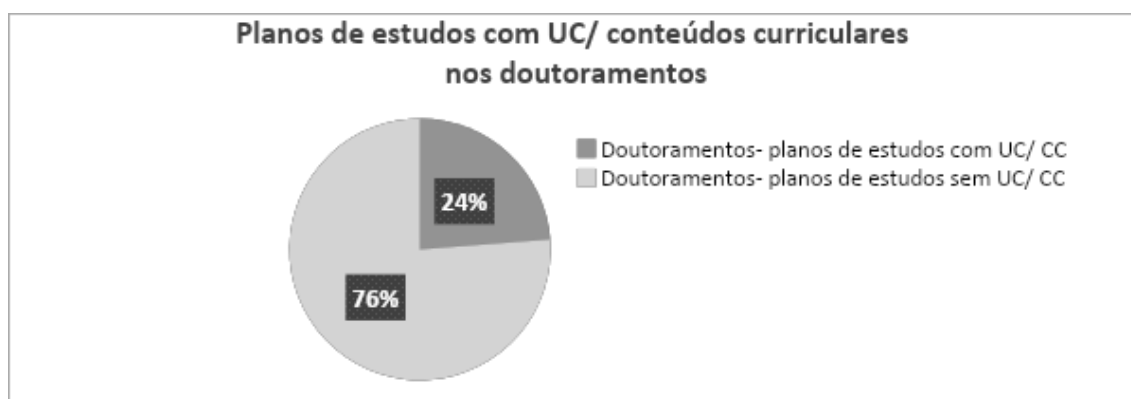


Gráfico 59- Percentagem de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos Doutoramentos

Esses 5 planos de estudos, todos em universidades, divulgavam a presença de 5 unidades curriculares (Quadro 23). As universidades lideravam em absoluto, portanto, a oferta de UC/ conteúdos curriculares em cursos de 3º ciclo, o que contrastava com a situação existente nas LEB e nos mestrados profissionalizantes, nas quais os IP ofereciam mais UC do que as universidades, mas que condizia com a cenário encontrado nos mestrados académicos.

Se considerarmos que as UC assinaladas com realce cinzento¹⁸³ no Quadro 23 possuíam conteúdos curriculares nas temáticas em estudo, a taxa chegaria então aos 33%, uma vez que 7 planos de estudos evidenciaria a presença de conteúdos curriculares (7, no total) relacionados com as áreas do nosso interesse.

¹⁸³ O realce cinzento assinala UC que apontavam para as temáticas visadas, mas cujos conteúdos não foram, por indisponibilidade dos mesmos, consultados. Assim, estas UC não foram tidas em consideração na análise estatística aqui apresentada, de modo a garantir a validade dos dados trabalhados.

Doutoramentos e Unidades/ Conteúdos Curriculares				
Zona	Instituição	Curso	Unidades/ Conteúdos curriculares no âmbito da Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades	Ano de criação do curso/ Alterações
Norte	ESE do Porto/ Universidade de Santiago de Compostela	Educação		
	Universidade do Minho (UM)	Ciências da Educação		2011
	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)	Ciências da Educação		2011
	Universidade do Porto (U.Porto)	Ensino e Divulgação das Ciências		2009
		Ciências da Educação		2007
	Universidade de Aveiro (UA)	Educação	Diversidade e Educação Especial	2012
Centro	Universidade de Coimbra (UC)	Ciências da Educação- Especialidade de Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores	Seminário Temático na Área de Organização de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores II (Percurso, Dificuldades de Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais)	2011 2014
		Língua Portuguesa- Investigação e Ensino		2011
		Ensino das Ciências		2010
	Universidade da Beira Interior (UBI)	Educação	Temas Contemporâneos da Educação (2016)	2011 2016
	Universidade de Lisboa (ULisboa)	Ciências da Educação	Educação Especial (Especialidade)	2010
		Educação (Especialidade Formação de Professores)	Educação Especial	2010
	Universidade Nova de Lisboa (UNL)	Educação- Especialidade em Formação e Supervisão de Professores		
		Ciências da Educação	Seminário da Especialidade em Necessidades Educativas Especiais (opcional)	
	Universidade Aberta (UAb)	Estudos Portugueses		2010
		Didática das Línguas - Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global		
		Educação	- Diversidade e Inclusão Social (opcional) - Formação de Professores para a Diversidade (opcional)	2010

		Estudos Portugueses		2016?
Sul	Universidade de Évora (Uevora)	Ciências da Educação		2017
Regiões Autónomas	Universidade da Madeira (UMA)	Ciências da Educação-especialidade de Currículo		1995 2004 2014
		Ciências da Educação-especialidade de Inovação Pedagógica		

Quadro 23- Criação/ revisão dos doutoramentos e UC/ conteúdos curriculares nas instituições de Ensino Superior

Percebemos ainda a partir do Quadro 23 acima apresentado que, contrariamente aos ciclos de estudos anteriores (licenciatura e mestrado), nenhum dos planos de estudos de doutoramento englobava mais do que uma UC ou conteúdo curricular num mesmo plano de estudos.

As unidades e conteúdos curriculares em análise distribuíam-se pelo território nacional, de modo desigual, mas centralizado nas regiões Centro e Norte (Quadro 24).

Doutoramentos/ planos de estudos com UC/ número total nacional de UC ou conteúdos curriculares							
21 doutoramentos/ 5 planos com UC/ 5 UC ou CC							
DOCTORAMENTOS/ PLANOS com UC/ UC ou CC SOBRE INCLUSÃO/ NEE/ EDUCAÇÃO ESPECIAL/ PROBLEMÁTICAS ESPECÍFICAS/ GESTÃO DE DIVERSIDADES	Região	Institutos politécnicos			Universidades		
		MP	Planos com UC	UC ou CC	MP	Planos com UC	UC ou CC
	Norte	1	0	0	5	1	1
	Centro	0	0	0	12	4	4
	Sul	0	0	0	1	0	0
	Açores	-	-	-	0	0	0
	Madeira	-	-	-	2	0	0
		1	0	0	20	5	5

Quadro 24- Número de cursos/ planos com UC/ UC ou conteúdos curriculares sobre Inclusão / NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos doutoramentos, por região, nas instituições de Ensino Superior

Verificamos, a partir destes dados, que em território continental, as regiões Norte e Centro abrangiam o número total de UC nacionais (1 e 4 UC, respetivamente). As demais regiões portuguesas não possuíam UC/ conteúdos curriculares em cursos de doutoramento (Gráfico 60).

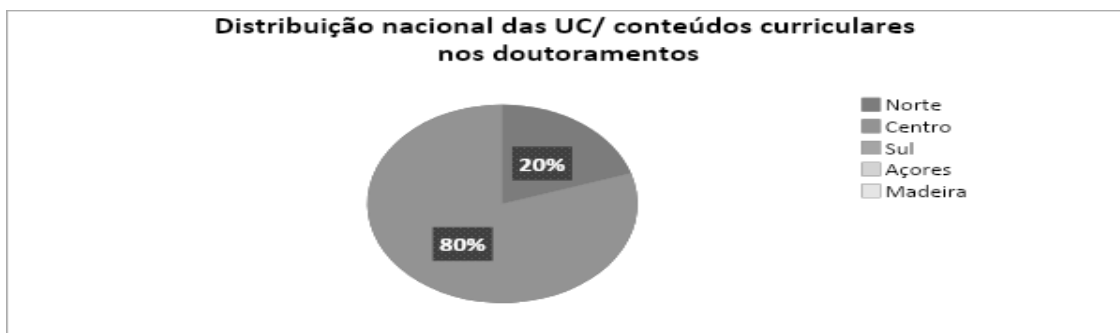


Gráfico 60- Percentagem, por região, de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos doutoramentos

No momento da recolha de dados, em Portugal continental, a zona Centro do país liderava, com forte expressão (80%) a presença de UC/ conteúdos curriculares nos doutoramentos, seguindo-lhe a zona Norte (20%). Não foram detetados, como já dissemos, conteúdos noutras regiões.

Em termos nacionais, poucos planos de estudos possuíam UC/ conteúdos curriculares. No Norte, os planos de estudos revelaram a presença de 1 UC (1 UC em 6 planos de estudos- 17%). Na região Centro, percebemos a presença de 4 UC em 12 planos de estudos (33%) e, nas restantes zonas, não foram localizados conteúdos (0%) (Gráfico 61).

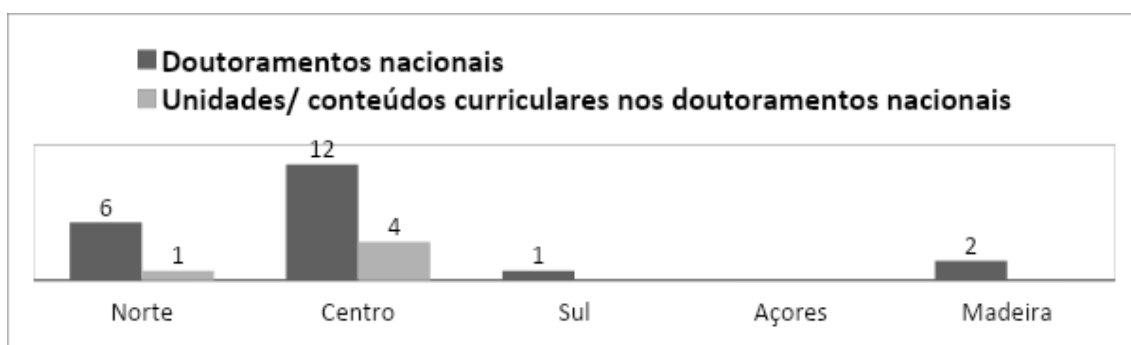


Gráfico 61- Número, por região, de planos de estudo de doutoramento e de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Também a distribuição das UC e conteúdos curriculares nos doutoramentos destacou diferenças entre instituições de Ensino Superior (Gráfico 62).

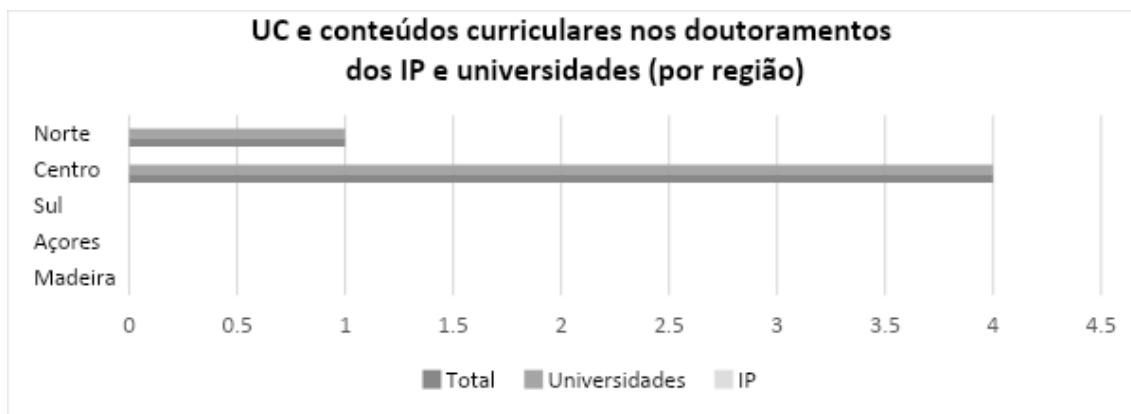


Gráfico 62- UC e conteúdos curriculares nos doutoramentos, por região, em IP e universidades

O gráfico precedente permite-nos confirmar que as universidades do Centro do país encabeçavam a presença de UC e conteúdos curriculares nos doutoramentos, seguindo-lhes, com menor expressão, as instituições homólogas do Norte.

Quer na região Norte, quer na Zona Centro, as UC/ conteúdos curriculares só foram desvendados em planos de estudos de universidades, pelo que os mesmos, nestas zonas, asseguravam 100% da presença de UC/ conteúdos curriculares.

6.1.1.1.4.3. Doutoramentos nos institutos politécnicos

Dos 16 IP existentes, apenas um instituto disponibilizava um doutoramento, apresentando, assim, uma percentagem de 6% quanto à presença de cursos de formação aprofundada para docentes do 2º CEB nestas instituições (Gráfico 63). Esta taxa não nos pareceu inquietante, na medida em que, como dissemos ao longo deste ponto, o grau de Doutor era obtido em universidades (Decreto-Lei nº 74/ 2006, de 24 de março e Decreto-Lei nº 63/ 2016, de 13 de setembro).

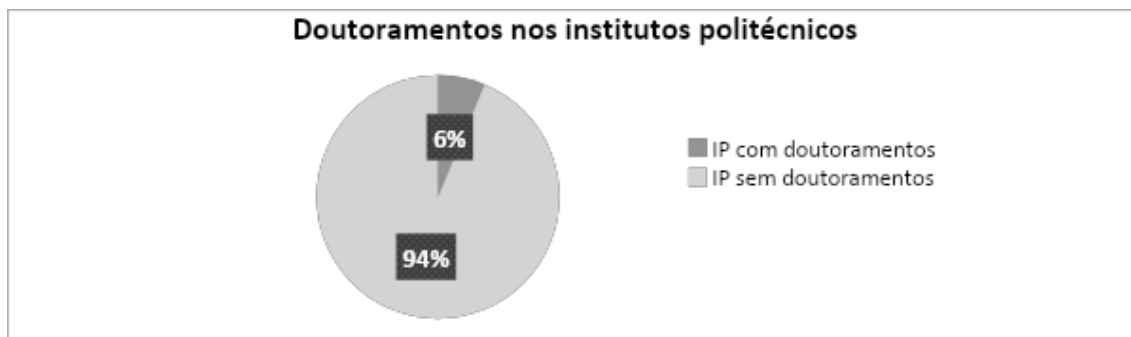


Gráfico 63- Percentagem de doutoramentos nos institutos politécnicos

Em 6 IP da região Norte, uma única instituição oferecia este curso de 3º ciclo de estudos (17%), o que significa, em termos regionais, que a zona Norte detinha, nos IP, a exclusividade da oferta de cursos (100%).

Verificámos, no Quadro 23 das páginas 302-303, que o único doutoramento em IP não revelou a presença de unidades ou conteúdos curriculares sobre Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Educação Especial, Problemáticas específicas ou Gestão de Diversidades (Gráfico 64).

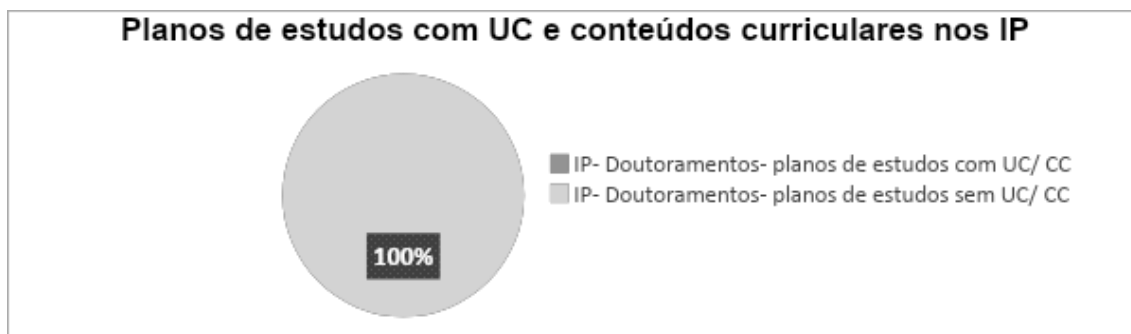


Gráfico 64- Percentagem, no doutoramento do IP, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Obtivemos, por fim, os resultados que seguem alusivos à distribuição geográfica dos cursos de doutoramento nos IP que revelaram a presença de UC/ conteúdos curriculares sobre as temáticas em apreço (Gráfico 65):

- na região Norte, o plano de estudos não revelou a presença de UC/ conteúdos (0%);
- a região Centro não apresentou cursos de doutoramento em IP;
- na região Sul, tal como na do Centro, não foram identificados cursos de 3º ciclo de estudos.

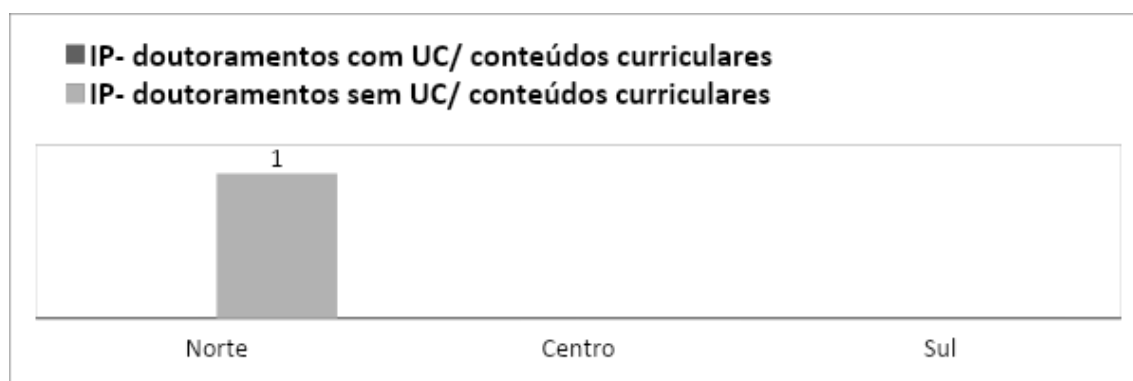


Gráfico 65- Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos doutoramentos dos IP

A região Norte mostrou, como apresentámos ao longo da análise aos doutoramentos nos IP, que era a única, à data do levantamento de dados, a possuir um curso, no qual não foi possível identificar uma UC/ conteúdo curricular neste domínio.

6.1.1.1.4.4. Doutoramentos nas universidades

Verificámos que 11 universidades públicas ofereciam cursos de doutoramento destinados a professores de 2º CEB, o que traduzia em aproximadamente 79% a presença destes cursos nestas instituições (11 universidades em 14). Faziam parte da análise estatística que segue as 10 universidades do território continental e uma das regiões autónomas (Universidade da Madeira) (Gráfico 66).

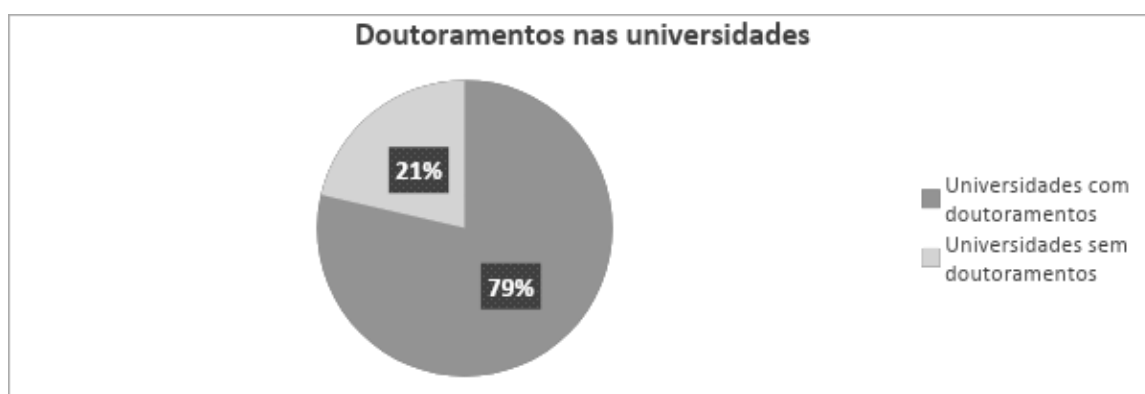


Gráfico 66- Percentagem de doutoramentos nas universidades

Vemos, portanto, que os cursos de 3º ciclo de estudos destinados a docentes de 2º CEB eram oferecidos por uma percentagem significativa das universidades públicas nacionais (79%).

O quadro apresentado no ponto anterior (Quadro 24, p. 303) permite-nos suportar que as universidades do Centro lideravam esta oferta formativa aprofundada quanto ao número de cursos divulgados (12 cursos), sendo imediatamente seguidos pelas instituições similares da zona Norte (5 cursos). As universidades da região Sul e das regiões autónomas, em menor número, apresentavam uma oferta substancialmente mais diminuta (1 curso, no Sul e 2 no arquipélago da Madeira).

Apresentamos, agora, a percentagem dos cursos de doutoramento nas universidades, distribuídos por regiões (Gráfico 67). A região Centro, como vimos, destacava-se visivelmente, oferecendo mais de metade da oferta total.

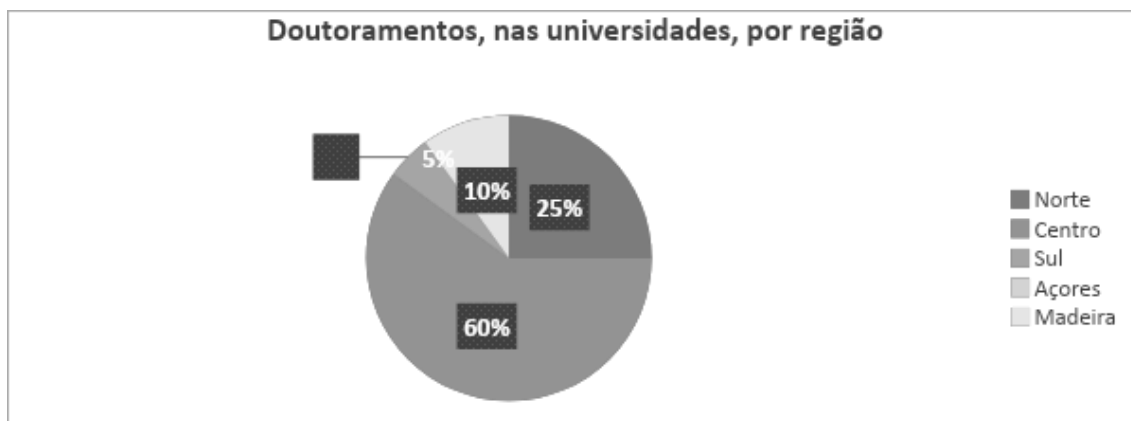


Gráfico 67- Percentagem, por região, de doutoramentos nas universidades

A nossa atenção centrou-se na pesquisa, nas universidades listadas no Quadro 23 (pp.302-303), de unidades e conteúdos curriculares sobre Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Educação Especial, Problemáticas específicas ou Gestão de Diversidades, calculando que somente cerca de 25% destes cursos apresentavam UC ou conteúdos curriculares, o que equivalia a 5 planos de estudos em 20 (Gráfico 68).

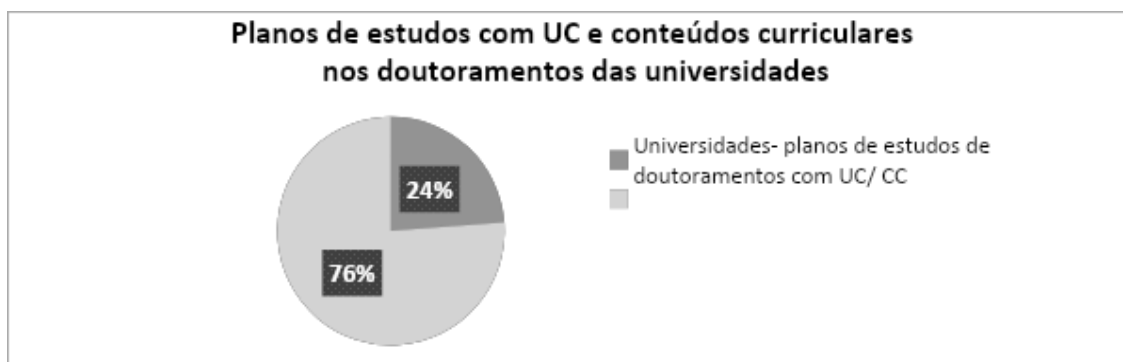


Gráfico 68- Percentagem, nos doutoramentos das universidades, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

As universidades possuíam a totalidade de UC ou conteúdos curriculares encontrados em âmbito nacional (5 UC/conteúdos curriculares), o que nos permitiu defender que estas instituições cobriam a integralidade dos conteúdos curriculares destes âmbitos existentes em Portugal, no momento do estudo (100%).

Quanto à presença de UC/ conteúdos curriculares por região, liderava a zona Centro com 4 UC/ conteúdos curriculares (80%). A região Norte revelou um único conteúdo curricular (20%) e as zonas Sul e da Madeira apresentavam um resultado nulo (0 UC/ conteúdo curricular) (Gráfico 69).

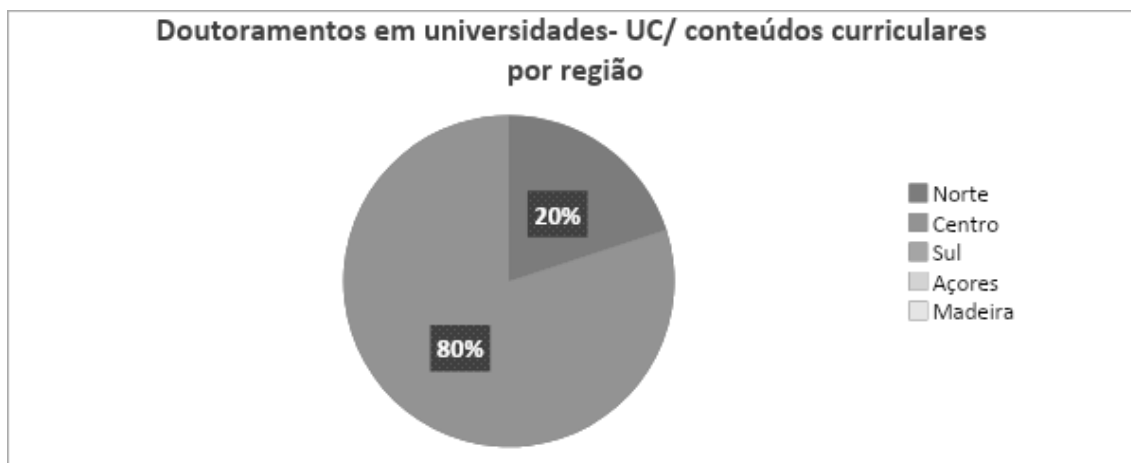


Gráfico 69- Percentagem, por região, nos doutoramentos das universidades de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Encontrámos, por fim, os seguintes resultados relativos à distribuição geográfica dos cursos de doutoramentos nas universidades que evidenciavam a presença de UC/ conteúdos curriculares sobre as temáticas em análise (Gráfico 70):

- na região Norte, 1 planos de estudos em 5, ou seja, 20% dos planos de estudos revelavam a presença de UC/ conteúdos;
- na região Centro, 4 planos de estudos em 12 tinham UC/ conteúdos, isto é, mais de 33%;
- na região Sul, o único plano de estudos não tinha UC/ conteúdos, ou seja, 0%;
- nos Açores, não existiam planos de estudos de doutoramento para docentes de 2º CEB;
- na Madeira, os 2 planos de estudos não possuíam UC/ conteúdos, ou seja, 0%.

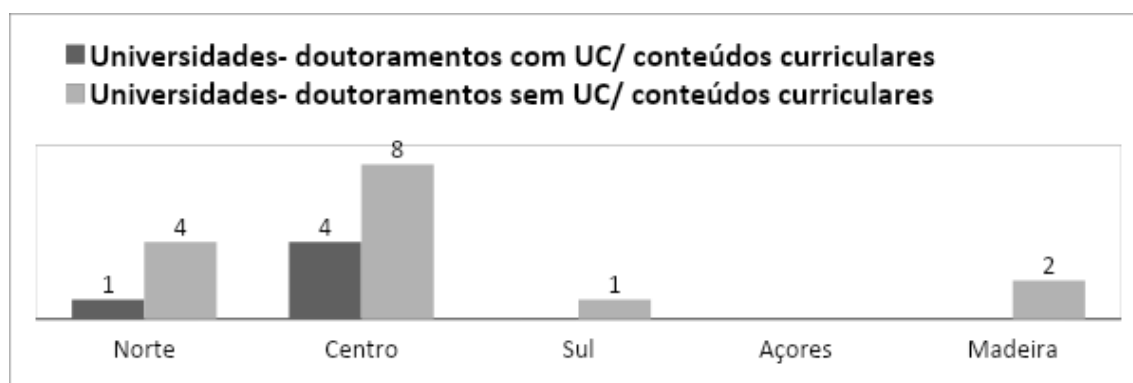


Gráfico 70- Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos doutoramentos das universidades

Em universidades, os planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares concentravam-se, portanto, em duas regiões do país: Centro e Norte, com claro predomínio da primeira. Nos doutoramentos da região Sul não foi possível identificar conteúdos curriculares neste domínio, nem no arquipélago da Madeira. Estes valores podem ser explicados, em certa medida pelo facto dos

conteúdos curriculares relacionados com a gestão de diversidades, no quadro das nossas temáticas, não serem necessariamente indispensáveis neste ciclo de estudos, tal como acontecia nos mestrados académicos. Com efeito, os doutoramentos representavam uma etapa aprofundada de estudos, cujos destinatários não eram obrigatória e somente docentes de 2º CEB, pelo que, como referimos nos mestrados académicos, o exercício da docência neste ciclo de ensino básico não era uma condição de admissão exclusiva, nem representava a única saída profissional possível.

6.1.1.1.5. CURSOS NÃO CONFERENTES DE GRAU: FORMAÇÃO ESPECIALIZADA PARA DOCENTES DO 2º CEB

Os cursos não conferentes de grau (CNCG), como a designação sugere, não conduziam à obtenção de um grau académico. Não eram obrigatórios para a docência no 2º CEB, mas podiam atribuir uma habilitação cumulativa para a docência, num grupo de recrutamento distinto do da formação de base ou complementar. As instituições de Ensino Superior conferiam os diplomas de cursos não conferentes de grau académico (Decreto-Lei nº 63/ 2016, 13 de setembro).

Na análise destes cursos (pós-graduações, cursos livres, e formações especializadas), seguimos a estrutura usada com a análise aos planos de estudos, preservando a nossa divisão geográfica (Norte, Centro, Sul, arquipélagos).

A nossa procura encontrou 18 cursos não conferentes de grau destinados a professores de 2º CEB, distribuídos por 11 das 30 instituições de Ensino Superior público. Assim, cerca de 37% das instituições auscultadas proporcionavam estes cursos (Gráfico 71). Esta percentagem era a mais baixa de todos os cursos analisados até agora.



Gráfico 71- Percentagem de cursos não conferentes de grau nas instituições de Ensino Superior público

Nos IP, encontrámos 11 propostas, o que cobria 61% do total destes cursos. As universidades apresentavam um resultado inferior: 7 cursos, isto é, aproximadamente 39% (Gráfico 72). Estes cursos estavam, portanto, mais representados em institutos politécnicos do que em universidades.

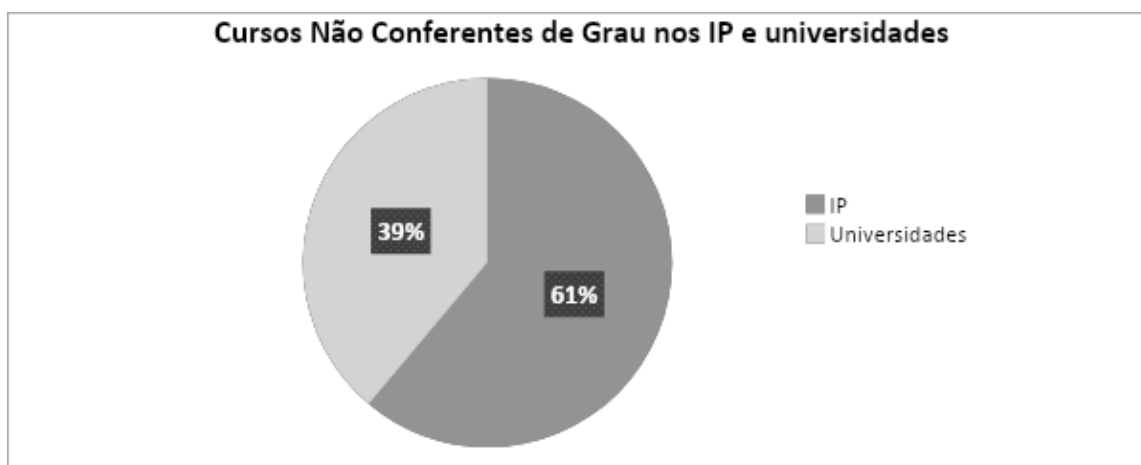


Gráfico 72- Distribuição entre IP e universidades dos cursos não conferentes de grau destinados a docentes do 2º CEB

6.1.1.1.5.1. Distribuição geográfica dos cursos não conferentes de grau

Os cursos não conferentes de grau apareciam, como vimos, da oferta formativa nacional em institutos politécnicos e em universidades, abrangendo somente o território continental (Quadro 25).

FORMAÇÃO ESPECIALIZADA- número nacional de cursos não conferentes de grau				
Cursos não conferentes de grau	REGIÃO	INSTITUTOS POLITÉCNICOS	UNIVERSIDADES	Total
	Norte	2	1	3
	Centro	6	4	10
	Sul	3	2	5
	Açores	-	0	0
	Madeira	-	0	0
			11	7
18				

Quadro 25- Número de cursos não conferentes de grau para docentes do 2º CEB por região nas instituições de Ensino Superior público português

Decifrámos, a partir do quadro anterior, a seguinte proporção, na distribuição dos CNCG pelo território nacional, que revelou, no continente, a região Centro como sendo a que mais cursos oferecia (10 cursos). Com efeito, esta zona do país assegurava mais de metade desta oferta formativa, tal como acontecia com os doutoramentos; duplicava também a da zona Sul (5 cursos) e ultrapassava

ainda o triplo da região Norte (3 cursos). Esta região era seguida pelas zonas Sul e Norte. Nas regiões autónomas, esta formação especializada não foi detetada (Gráfico 73).



Gráfico 73- Percentagem, por região, de cursos não conferentes de grau

A distribuição destes cursos era heterogénea nas diversas regiões, mas também nas instituições de Ensino Superior, evidenciando a liderança dos IP em todas as regiões (Gráfico 74).

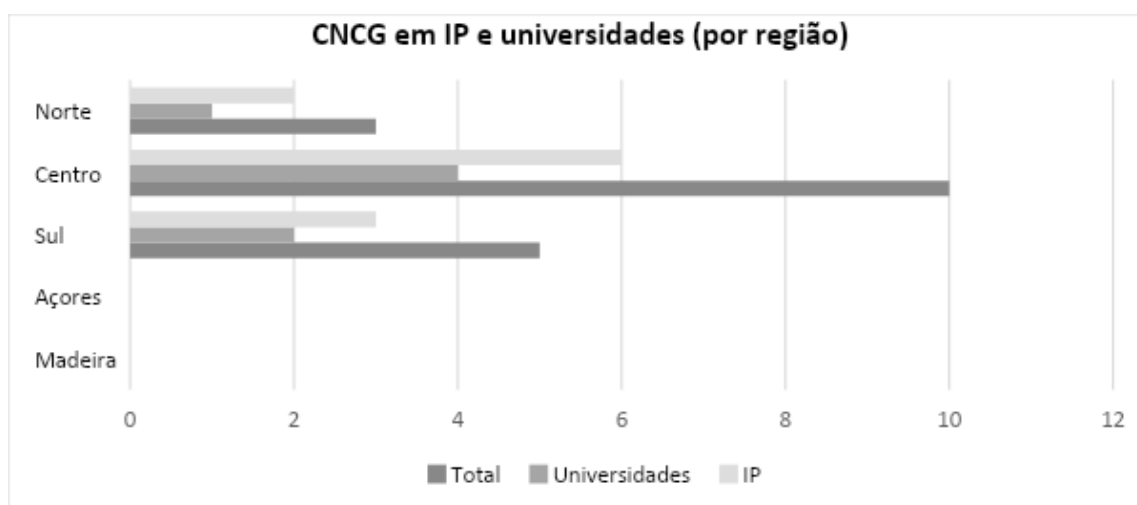


Gráfico 74- Cursos não conferentes de grau, por região, em IP e universidades

Na região Norte, aproximadamente 67% dos CNGC eram oferecidos por IP (2 cursos em 3), sendo os demais 33% complementados por universidades (1 curso). Na zona Centro, os IP proporcionavam 60% de oferta (6 em 10 cursos). As universidades da zona Centro ofereciam 4 cursos (40%) e, na região Sul, os IP também apresentavam 60% de propostas (3 em 5 cursos). As universidades proporcionavam 40% da oferta (2 cursos em 5). As universidades das regiões autónomas não ofereciam este tipo de curso destinado a docentes de 2º CEB, pelo que a presença desta oferta não foi, à data do estudo, acautelada.

6.1.1.1.5.2. Gestão de diversidades nos cursos não conferentes de grau

A análise aos 18 cursos não conferentes de grau assinalados no Quadro 26 (p. 314) revelou que somente 4 planos de estudos (1 plano no Norte, 2 na região Centro e 1 na zona Sul) ofereciam unidades curriculares (UC) com designações ou conteúdos em domínios da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas Específicas/ Gestão de Diversidades, o que significa que apenas 22% dos cursos tinham, no momento da recolha de dados, e em termos nacionais, UC ou conteúdos curriculares nestas áreas (Gráfico 75).

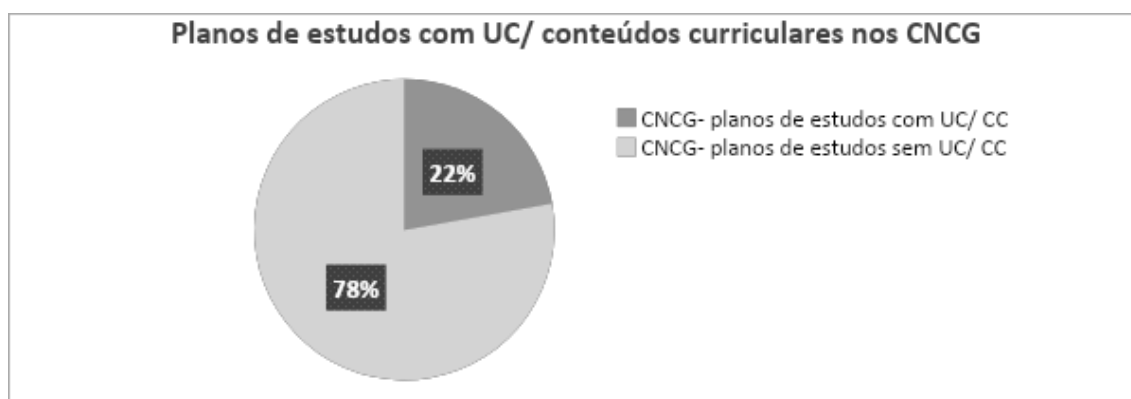


Gráfico 75- Percentagem de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos cursos não conferentes de grau

Esses 4 planos de estudos (2 em IP e 2 em universidades) revelaram a presença de 7 conteúdos curriculares, repartidos entre IP (5 conteúdos curriculares) e universidades (2 conteúdos curriculares) (Quadro 26). Os IP apresentaram, portanto, uma taxa nitidamente superior (71%) à das universidades (29%); o que condizia com a situação existente nas LEB e nos MP, nas quais os IP ofereciam mais UC do que as universidades, mas contrastava com a realidade dos MA e dos doutoramentos.

Se considerarmos que as UC assinaladas com realce cinzento¹⁸⁴ no Quadro 26 possuíam conteúdos curriculares, a taxa chegaria então aos 44%, uma vez que 8 planos de estudos em 18 revelariam a presença de conteúdos curriculares (14, no total) relacionados com as temáticas do nosso interesse.

¹⁸⁴ O realce cinzento assinala UC que apontavam para as temáticas visadas, mas cujos conteúdos não foram, por indisponibilidade dos mesmos, consultados. Assim, estas UC não foram tidas em consideração na análise estatística aqui apresentada, de modo a garantir a validade dos dados trabalhados.

Cursos não conferentes de grau e Unidades/ Conteúdos Curriculares				
Zona	Instituição	Curso	Unidades/ Conteúdos curriculares no âmbito da Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão da Diversidade	Ano de criação do curso/ Alterações
Norte	ESE de Viana do Castelo	Pós-Graduação em Administração Escolar e Inovação Educacional	- Inclusão e Sucesso Educativo - Gestão Pedagógica e Inovação nas Escolas	2016
		Pós-Graduação em Educação, Memória e Herança Cultural		2016
	Universidade do Minho (UM)	Formação Especializada em Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional de Educadores e Professores		2016
Centro	Universidade Aberta (Uab)	Pós-Graduação em Educação Social	Intervenção Educativa no âmbito das Necessidades Educativas Especiais	2014
	ESE de Coimbra	Pós-Graduação em Educação Musical Inclusiva	- Educação Inclusiva - Necessidades Educativas Especiais - Educação Musical Inclusiva I, II - Desenvolvimento curricular	2017
	Universidade de Coimbra (UC)	Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica em Educação Física		2013
		Formação Especializada em Administração Escolar	Temas e Problemas da Escola Atual	2011
		Formação Especializada em Supervisão Pedagógica em Educação Física		2010
	ESE de Castelo Branco	Pós-Graduação em Administração Escolar	Gestão Pedagógica	2017
	ESECS de Leiria	Pós-Graduação em Administração Escolar e Administração Educacional (Direção e Gestão de Organizações Escolares)		2017
	ESE de Santarém	Formação Especializada em Inovação Educacional em Ciências e Matemática	Desenvolvimento Curricular e Avaliação em Ciências e Matemática	2016
		Pós-Graduação em Didática do Português	- Desenvolvimento Cognitivo e Linguagem - Desenvolvimento Curricular em Línguas (2012)	2012 2017
	ESE de Portalegre	Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica		2013/ 14
Sul	ESE de Setúbal	Pós-Graduação em Administração e Gestão de Escolas		2016
		Pós-Graduação em Educação Musical		2016
		Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores		2017
	Universidade do Algarve (Ualg)	Pós-Graduação em Intervenção Multidisciplinar nas Perturbações da Linguagem: Detetar para Atuar	Comunicação e Linguagem na Multideficiência	2017
		Pós-Graduação A Criança com Dificuldades de Linguagem Oral e Escrita em Contexto Escolar: Estratégias em Sala de Aula		2017

Quadro 26- Criação/ revisão dos cursos não conferentes de grau e UC/ conteúdos curriculares nas instituições de Ensino Superior

Verificámos ainda a partir do Quadro 26 acima exposto que apenas 1 plano de estudos em 18 (ESE de Coimbra) mostrou a presença de vários conteúdos curriculares nas temáticas do nosso cuidado, isto é, quase 6% dos planos de estudos englobavam mais do que uma UC ou conteúdo curricular no mesmo plano de estudos. Esta percentagem é reduzida, mas superior à dos doutoramentos, que era nula.

À semelhança da distribuição geográfica que se revelou heterogénea, as unidades e conteúdos curriculares distribuíam-se pelo território nacional, de modo dissonante (Quadro 27).

Cursos não conferentes de grau/ planos de estudos com UC/ número total nacional de UC/ conteúdos curriculares							
18 CNCG/ 4 planos com UC/ 7 UC ou CC							
CNCG/ PLANOS com UC/ UC ou CC SOBRE INCLUSÃO/ NEE/ EDUCAÇÃO ESPECIAL/ PROBLEMÁTICAS ESPECÍFICAS/ GESTÃO DE DIVERSIDADES	Região	Institutos politécnicos			Universidades		
		CNCG	Planos com UC	UC ou CC	CNCG	Planos com UC	UC ou CC
	Norte	2	1	1	1	0	0
	Centro	6	1	4	4	1	1
	Sul	3	0	0	2	1	1
	Açores	-	-	-	0	0	0
	Madeira	-	-	-	0	0	0
		11	2	5	7	2	

Quadro 27- Número de cursos/ planos com UC/ UC ou conteúdos curriculares sobre Inclusão / NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos cursos não conferentes de grau, por região, nas instituições de Ensino Superior

Percebemos, a partir dos dados acima expostos, que em território continental, a região Centro apresentava um número de UC profundamente mais alto (5 UC) do que as zonas Norte e Sul (1 UC em cada região). A zona Centro oferecia o quintuplo de conteúdos curriculares de cada uma das outras regiões (Gráfico 76).

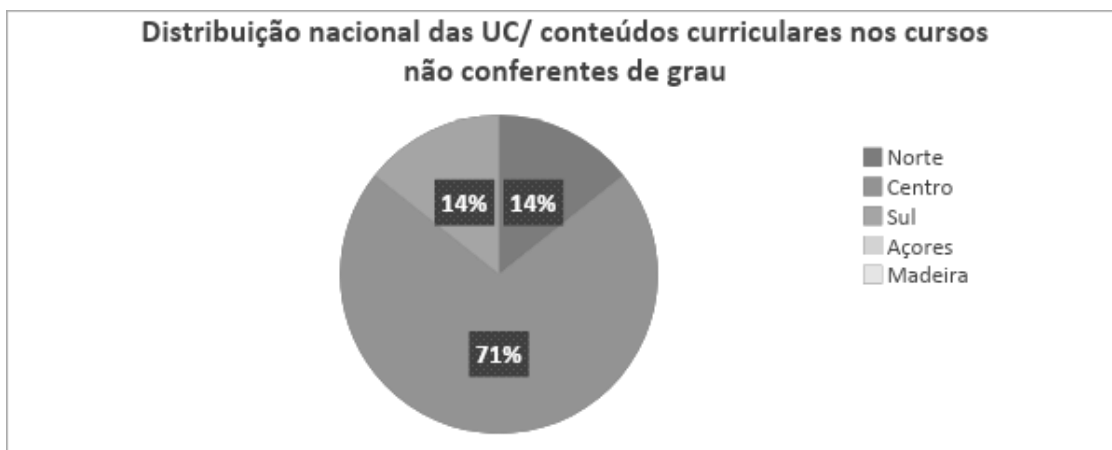


Gráfico 76- Percentagem, por região, de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos cursos não conferentes de grau

No momento da recolha de dados, em Portugal continental, a zona Centro do país liderava o número de CNCG, bem como a presença de UC/ conteúdos curriculares, seguindo-lhe as zonas Norte e Sul, em igual proporção. Não foram detetados cursos, como vimos, nas regiões autónomas, pelo que a verificação de UC/ conteúdos curriculares também não ocorreu.

Em termos nacionais, apenas um plano de estudos do Norte revelou a presença de uma UC (3 planos de estudos/ 1 UC- 33%). Na região Centro, percebemos a presença de 5 UC em 10 planos de estudos (50%) e, no Sul, foi identificada 1 UC em 5 planos de estudos (20%). Nos arquipélagos, os resultados foram nulos (0%) (Gráfico 77).

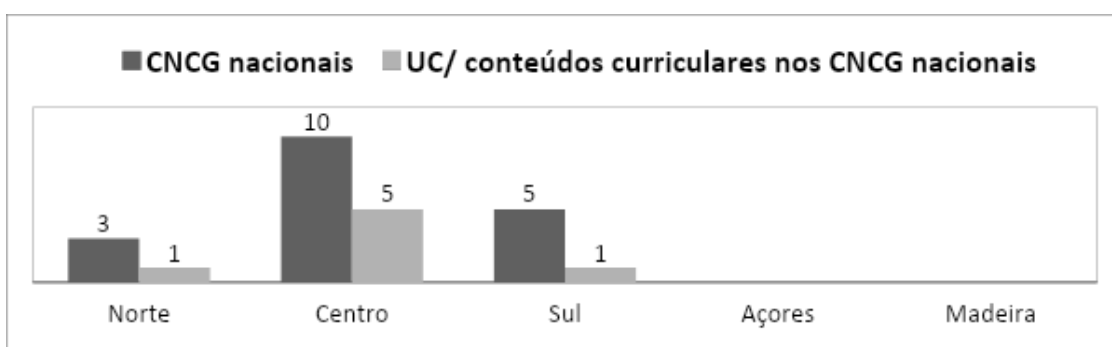


Gráfico 77- Número, por região, de planos de estudo de cursos não conferentes de grau e de UC/ conteúdos curriculares sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Também a distribuição das UC e conteúdos curriculares nestes cursos destacou diferenças entre IP e universidades (Gráfico 78).

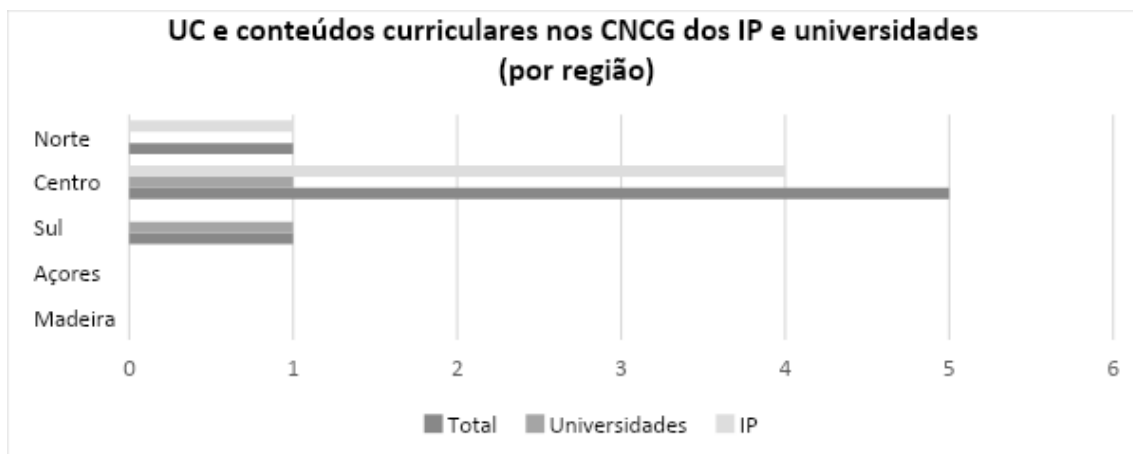


Gráfico 78- UC e conteúdos curriculares nos cursos não conferentes de grau, por região, em IP e universidades

O gráfico precedente permite-nos visualizar que os IP encabeçavam a presença de UC e conteúdos curriculares nos CNCG das regiões Norte e Centro, mas perdiam destaque, na zona Sul, a favor de uma universidade dessa região, na qual que foi encontrado um conteúdo curricular.

Na região Norte, 100% de UC e conteúdos curriculares dos planos de estudos dos CNCG foram encontrados em IP (1 conteúdo curricular num total de 1 conteúdo nacional). Na zona Centro, os IP cobriam 80% da presença de UC e conteúdos curriculares (4 UC em 5). Na zona Sul, a universidade que revelou um único conteúdo curricular conseguiu, por isso, 100% da presença de UC e conteúdos curriculares nestes cursos.

6.1.1.1.5.3. Cursos não conferentes de grau nos institutos politécnicos

Dos 16 IP existentes, 7 institutos politécnicos disponibilizavam CNCG, registando, numa percentagem de sensivelmente 44%, a presença de cursos de formação especializada para docentes do 2º CEB (Gráfico 79). Esta taxa levou-nos a inferir que estes cursos podiam não constituir um investimento prioritário na oferta dos IP.



Gráfico 79- Percentagem de cursos não conferentes de grau nos institutos politécnicos

Reparámos que somente 1 dos 6 IP da zona Norte proporcionava esta oferta formativa avançada (17%). Na região Centro, 5 dos 7 IP (71%) ofertavam cursos e, no Sul, 1 dos 3 IP facultava CNCG (33%).

O quadro apresentado no subponto antecedente (Quadro 27, p. 315) levou-nos a defender que os IP da região Centro lideravam esta oferta formativa especializada (6 cursos), sendo imediata e seguidos por uma instituição semelhante da zona Sul (3 cursos), e finalmente pela região Norte (2 cursos). Esta distribuição inspirou o seguinte gráfico circular (Gráfico 80).



Gráfico 80- Percentagem, por região, de cursos não conferentes de grau nos institutos politécnicos

Percebemos, no Quadro 26 da página 314, que os CNCG dos IP só revelavam a presença de unidades e conteúdos curriculares sobre Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Educação Especial, Problemáticas específicas ou Gestão de Diversidades em 18% dos seus planos de estudos, o que equivalia a 2 planos de estudos em 11 (Gráfico 81).

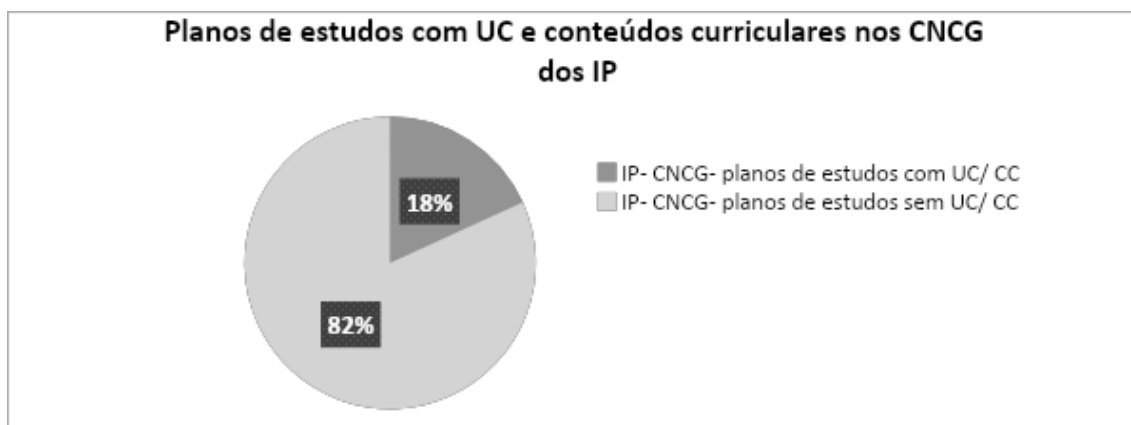


Gráfico 81- Percentagem, nos cursos não conferentes de grau dos IP, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Apurámos ainda que os IP revelaram 5 UC/conteúdos curriculares dos 7 encontrados em âmbito nacional, o que nos permite afirmar que estas instituições asseguravam a maioria dos conteúdos existentes no país (mais de 71%).

Quanto à presença de UC/ conteúdos curriculares, liderava, nestas instituições, a região Centro, com a quase totalidade da oferta nacional (4 UC/ conteúdos curriculares). A região Norte apresentava um resultado pouco expressivo: 1 UC/ conteúdo, e no Sul, o resultado era nulo, o que centralizava a presença de UC/ conteúdos nas duas regiões enunciadas (Gráfico 82).

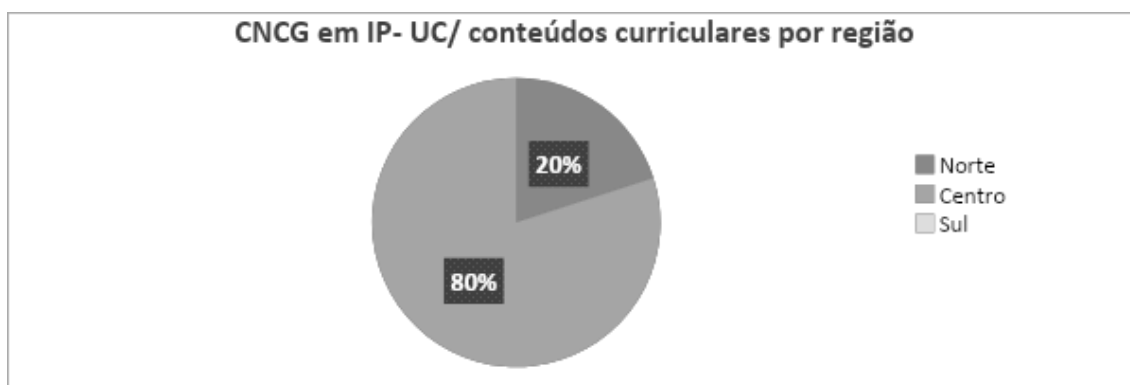


Gráfico 82- Percentagem, por região, nos cursos não conferente de grau dos IP, de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Obtivemos, por fim, os resultados que seguem relativos à distribuição geográfica dos cursos de CNCG nos IP que revelaram a presença de UC/ conteúdos curriculares sobre as temáticas em apreço (Gráfico 83):

- na região Norte, 1 plano de estudos em 2, ou seja, 50% dos planos de estudos revelaram a presença de UC/ conteúdos;
- na região Centro, 1 plano de estudos em 6, isto é, sensivelmente 17% dos planos de estudos;
- na região Sul, nenhum dos 3 planos de estudos revelou a presença de UC/ conteúdos curriculares (0%).

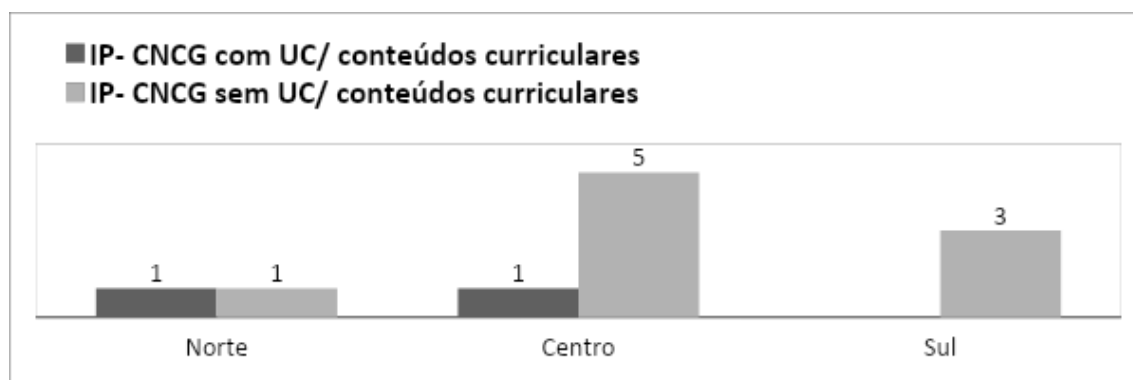


Gráfico 83- Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos cursos não conferentes de grau dos IP

As regiões Norte e Centro, nos IP, revelaram o mesmo número de planos com UC/ conteúdos curriculares. Contudo, a maior percentagem situava-se na zona Norte, seguindo-se unicamente a zona Centro. Estes dados lembraram-nos, uma vez mais, o que tinha vindo a ser defendido ao longo deste estudo, isto é, a região com maior número de cursos não era aquela que assumia dogmaticamente a liderança no que se reportava à percentagem de planos curriculares com UC/ conteúdos curriculares. Com efeito, apesar da zona Centro liderar o número destes cursos (6 cursos), era a região Norte que detinha a maior percentagem de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares (50%).

6.1.1.1.5.4. Cursos não conferentes de grau nas universidades

Verificámos que 4 das 14 universidades públicas estudadas proporcionavam cursos de CNCG destinados a professores de 2º CEB, o que equivalia a aproximadamente 29% da presença destes cursos nestas instituições (Gráfico 84).

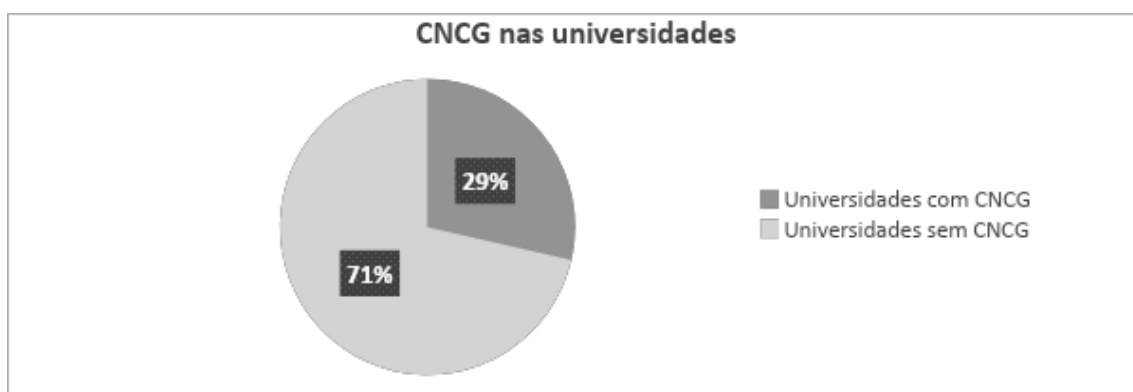


Gráfico 84- Percentagem dos cursos não conferentes de grau nas universidades

O quadro apresentado no ponto anterior (Quadro 27, p. 315) permitiu-nos estabelecer que as universidades do Centro, tal como os IP dessa região, lideravam esta oferta formativa especializada quanto ao número de cursos propostos (4 cursos), sendo imediatamente seguidos pelas instituições similares da zona Sul (2 cursos), e, por fim, pela região Norte (1 curso). As universidades das regiões autónomas não apresentavam oferta neste âmbito.

Apresentamos, de seguida, a percentagem dos cursos especializados divulgados nas universidades, distribuídos por regiões. A região Centro, como referimos, destacava-se visivelmente, sendo exclusivamente complementada por zonas continentais (Gráfico 85).



Gráfico 85- Percentagem, por região, de cursos não conferentes de grau nas universidades

Virámos, então, a nossa atenção na pesquisa, nas universidades apresentadas no Quadro 26 (p. 314), de unidades e conteúdos curriculares sobre Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Educação Especial, Problemáticas específicas ou Gestão de Diversidades nos cursos especializados, verificando que somente 29% destes cursos apresentavam UC ou conteúdos curriculares, o que equivalia a 2 planos de estudos em 7 (Gráfico 86).

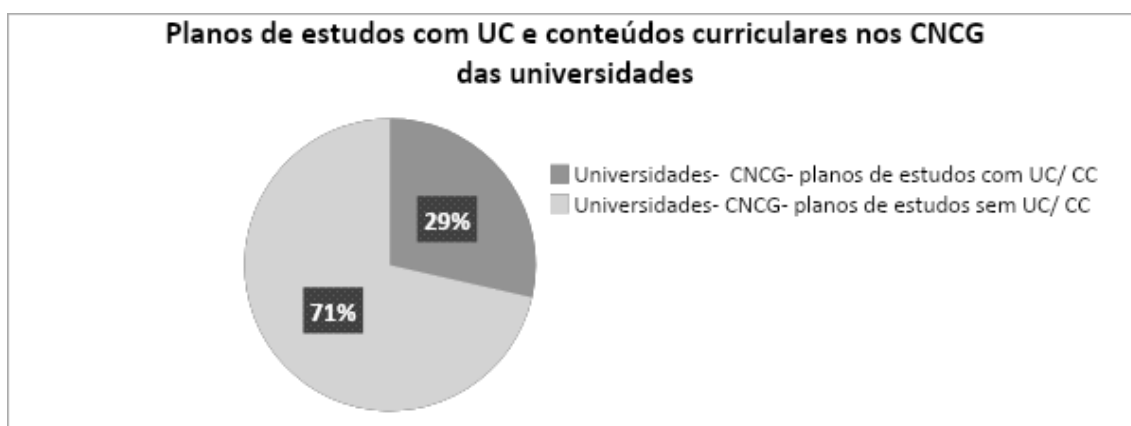


Gráfico 86- Percentagem, nos cursos não conferentes de grau das Universidades, de planos de estudos com UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Afinámos também que as universidades possuíam 2 UC/conteúdos curriculares dos 7 encontrados em âmbito nacional, o que nos permite dizer que estas instituições asseguravam uma fração pouco expressiva dos conteúdos curriculares existentes em Portugal (29%).

Quanto à presença de UC/ conteúdos curriculares por zona, surgiram 2 regiões niveladas, com 1 conteúdo curricular cada, a região Centro e a zona Sul. A região Norte não revelou UC/ conteúdos curriculares, o que dividiu o território continental em 2 metades, com 50% de representação cada (Gráfico 87).

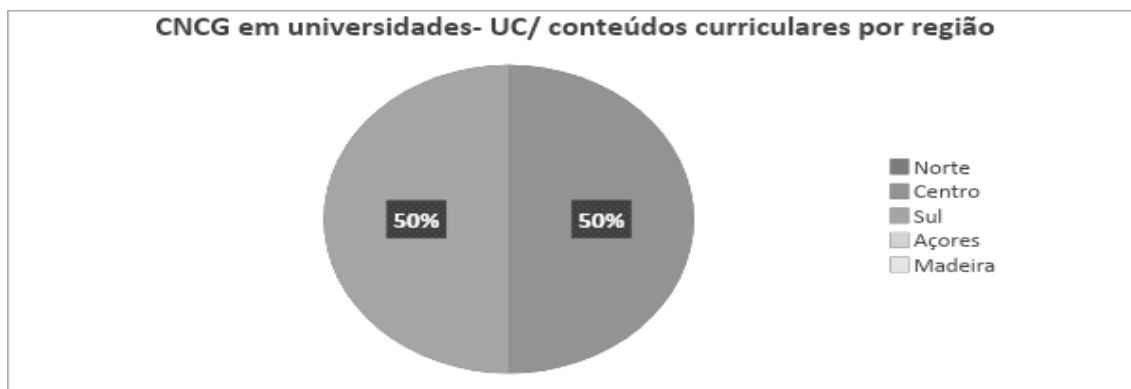


Gráfico 87- Percentagem, por região, nos cursos não conferentes de grau das universidades de UC e conteúdos curriculares sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas específicas, Gestão de Diversidades

Encontrámos ainda os seguintes resultados relativos à distribuição geográfica dos cursos especializados nas universidades que evidenciaram a presença de UC/ conteúdos curriculares sobre as temáticas em apreço (Gráfico 88):

- na região Norte, o único plano de estudos não revelou a presença de UC/ conteúdos (0%);
- na região Centro, 1 plano de estudos em 4 tinha UC/ conteúdos, isto é, 25%;
- na região Sul, 1 plano de estudos em 2 tinha UC/ conteúdos, ou seja, 50%;
- nos Açores, não foram detetados CNCG para professores de 2º CEB;
- na Madeira, também não foram encontrados CNCG para professores de 2º CEB.

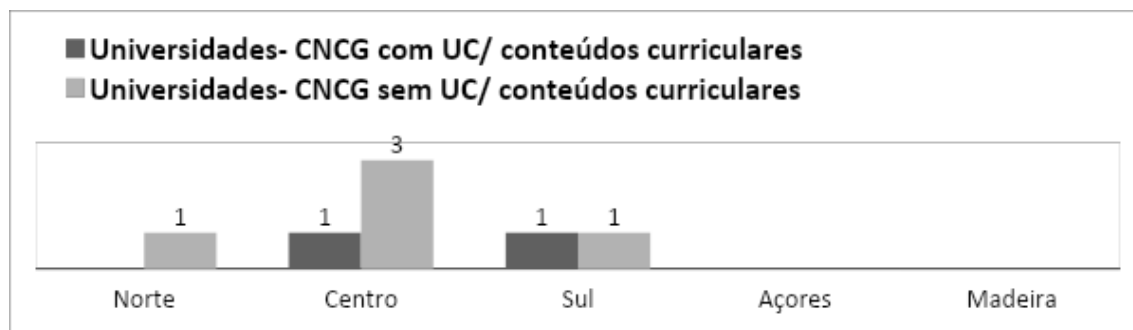


Gráfico 88- Número, por região, de UC sobre Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nos cursos não conferentes de grau das universidades

Em universidades, as UC/ conteúdos curriculares centralizaram-se, portanto, e com pouca expressão, em duas regiões do país: Centro e Sul, em igual proporção. A região Norte não possuía conteúdos curriculares, nem os arquipélagos, onde não foram detetados cursos não conferentes de grau para docentes de 2º CEB.

6.1.1.2. FORMAÇÃO CONTÍNUA NO ENSINO SUPERIOR E NAS UNIDADES FORMADORAS

No quadro da formação contínua (FC), observámos os planos de formação, procurando cursos ou ações de formação sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Educação Inclusiva ou temas afins nas instituições de Ensino Superior, assim como nos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), uma vez que representavam os estabelecimentos de referência legal, em Portugal continental, na promoção da formação contínua de professores (Decreto-Lei nº22/ 2014, de 11 de fevereiro).

As regiões autónomas dos Açores e da Madeira tinham um sistema orgânico particular, no qual a formação contínua se regia por legislação própria. Assim, nos Açores, destacavam-se os seguintes normativos: Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de agosto, republicado pelos Decreto Legislativo Regional n.º 4/2009/A, de 20 de abril; Decreto Legislativo Regional 11/2009/A, de 21 de julho e Decreto Legislativo Regional 25/2015/A, de 17 de dezembro. Desde 2013 que esta região não tinha CFAE, estando a formação contínua assegurada por unidades orgânicas acreditadas como entidades formadoras. Na região da Madeira, ressaltavam os recentes Decreto Regulamentar Regional n.º 7/2016/M, de 5 de fevereiro, e o Decreto Regulamentar Regional n.º 20/2015/M, de 11 de novembro, que definiam e organizavam a área da formação contínua docente.

6.1.1.2.1. ENSINO SUPERIOR: DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA ENTRE INSTITUTOS POLITÉCNICOS E UNIVERSIDADES DE CURSOS E AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DESTINADOS A DOCENTES DE 2º CEB

No âmbito da formação contínua (FC), reportámos a nossa atenção nos cursos e ações de formação destinadas a docentes do 2º CEB. Estes cursos não conduziam à obtenção de um grau académico, mas eram considerados para efeitos de progressão na carreira dos professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 139-A/ 90, de 28 de abril e Decreto-Lei nº75/2010, de 23 de junho).

À semelhança do que foi feito na análise dos planos de estudos, seguimos, na pesquisa dos planos de formação contínua disponibilizadas em instituições de Ensino Superior, a distribuição geográfica por nós definida (Norte, Centro, Sul e Regiões Autónomas).

A nossa pesquisa, exposta no Quadro 28, encontrou 9 cursos/ ações de formação destinados a professores de 2º CEB, e no âmbito das temáticas suprarreferidas.

Gestão de Diversidades e Formação Contínua para docentes de 2º CEB no Ensino Superior			
Zona	Instituição	Curso/ ação de formação contínua	Ano da 1ª edição/ Reedições
Norte	ESE de Viana do Castelo	A inclusão dos Alunos com NEE na Escola: Exigências e Práticas Educativas	fevereiro a abril de 2017
Centro	ESE de Castelo Branco	Neuroeducação- Módulo 4: Dificuldades de Leitura, Escrita e Cálculo	20 de janeiro de 2017
	ESE de Lisboa	Seminários de formação- Intervenção Precoce: Crescer e viver num mundo social	15 de abril a 6 de maio de 2015
		Saberes e Práticas da Inclusão - crianças com perturbação específica do desenvolvimento da linguagem (PEDL)	12 de janeiro a 30 de março 2017
		Boas práticas em intervenção precoce junto de crianças com perturbação específica da linguagem (PEL) e suas famílias	20 abril a 13 de julho de 2017
	Universidade de Coimbra (UC)	Práticas Inclusivas em Educação Física Escolar	2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017
		Formação de Iniciação à Língua Gestual Portuguesa I, II, III	2014, 2015, 2016, 2017
Universidade Aberta (Uab)	Educação Especial em Contexto Escolar Regular	2014, 2015, 2016, 2017	
Regiões Autónomas	Universidade dos Açores	Formação em Comunicação Aumentativa e/ ou Alternativa	2014, 2015, 2016, 2017

Quadro 28- Cursos e ações de formação contínua nas instituições de Ensino Superior

Estas formações estavam distribuídas por 6 das 30 instituições de Ensino Superior público. Assim, 20% das instituições auscultadas proporcionavam estes cursos (Gráfico 89).

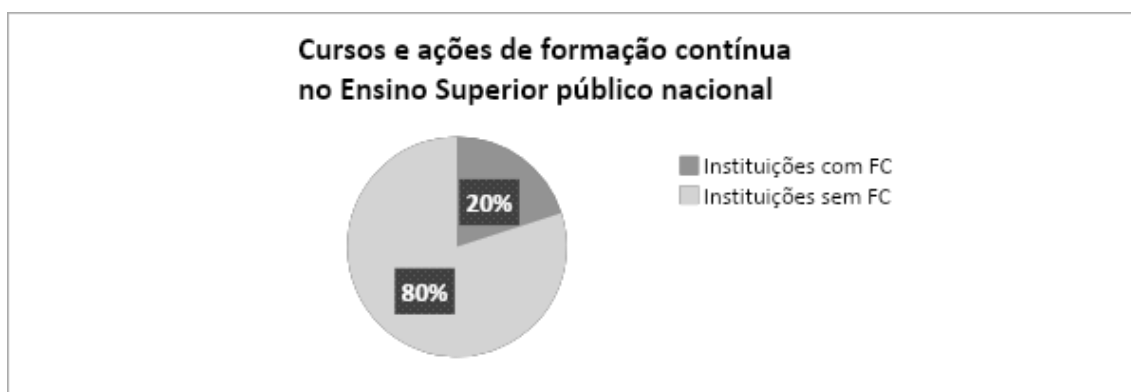


Gráfico 89- Percentagem de cursos e ações de formação contínua nas instituições de Ensino Superior público

Nos IP analisados, foram detetadas 5 ações de formação, o que equivalia a mais de metade das ações de formações encontradas (cerca de 56%), numa uma percentagem moderadamente

superior à das universidades (4 ações de formação- 44%). Estes cursos estavam, portanto, mais representados em institutos politécnicos do que em universidades (Gráfico 90).



Gráfico 90- Distribuição entre IP e universidades dos cursos e ações de formação contínua destinados a docentes do 2º CEB

As formações contínuas surgiram, como vimos, na oferta formativa nacional em institutos politécnicos e em universidades, abrangendo o território continental à exceção do Sul e do arquipélago da Madeira (Quadro 29).

FORMAÇÃO CONTÍNUA- número nacional de cursos/ações de formação				
Cursos/ ações de formação	REGIÃO	INSTITUTOS POLITÉCNICOS	UNIVERSIDADES	Total
	Norte	1	0	1
	Centro	4	3	7
	Sul	0	0	0
	Açores	-	1	1
	Madeira	-	0	0
			5	4
		9		

Quadro 29- Número de cursos e ações de formação contínua para docentes do 2º CEB por região nas instituições de Ensino Superior público nacional

A partir do quadro anterior, obtivemos a seguinte proporção, na distribuição dos cursos e ações de formação pelo território nacional, que destacava, no continente, a região Centro como sendo a que mais cursos oferecia (7 cursos). Esta zona do país assumia quase o monopólio, no Ensino Superior, da formação contínua para docentes de 2º CEB. Esta região era seguida pelas zonas Norte e dos Açores, em igual proporção (1 curso cada), não tendo sido encontradas, como dissemos, formações nem no Sul, nem na Madeira (Gráfico 91).



Gráfico 91- Percentagem, por região, de cursos e ações de formação contínua no Ensino Superior

A repartição destes cursos centralizava-se, como vimos, no Centro, no Norte e na região autónoma dos Açores. Existia um número equivalente de instituições de Ensino Superior com estas formações (3 IP e 3 universidades) (Quadro 28, p. 324). Contudo, os IP lideravam a oferta, em relação às universidades, quanto ao número de cursos e ações de formação (5 em IP e 4 em universidades) (Gráfico 92).

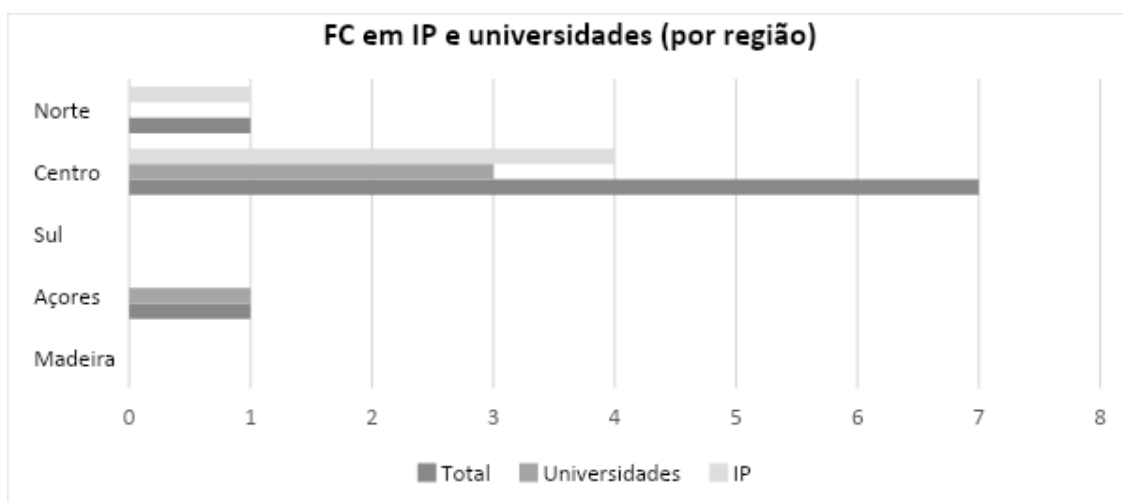


Gráfico 92- Cursos e ações de formação contínua, por região, em IP e universidades

Na região Norte, o único curso era oferecido por um IP, o que equivalia a 100% da oferta. Na região Centro, os IP ofereciam 57% das propostas (4 em 7 cursos). As universidades da zona Centro proporcionavam 3 cursos (43%). Nos Açores, um único curso era proporcionado pela universidade dessa RA, o que, tal como no Norte, perfazia 100% da oferta.

Nos **institutos politécnicos**, encontramos 3 instituições com formação contínua, o que representava um valor pouco favorável (19%) (Gráfico 93).

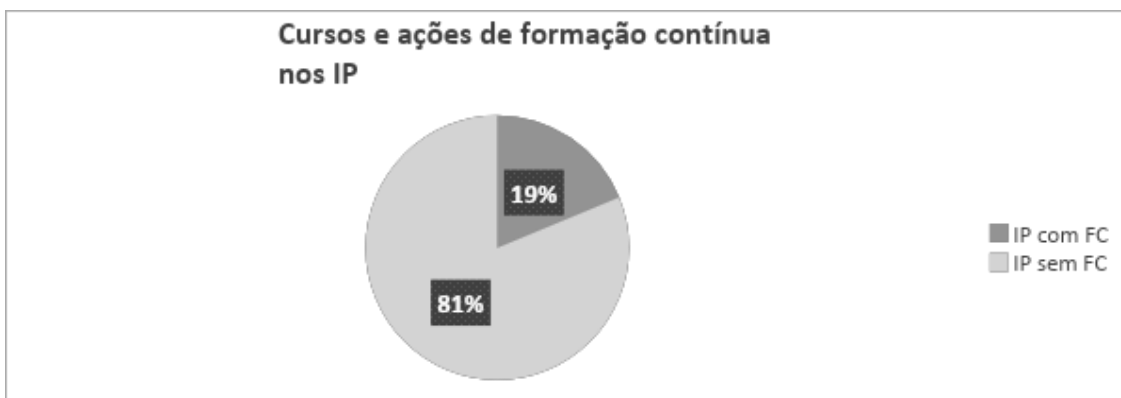


Gráfico 93- Distribuição nos IP, dos cursos e ações de formação contínua para docentes de 2º CEB

As formações encontradas situavam-se, à data do levantamento de dados, nas regiões Centro e Norte do país, de acordo com a proporção apresentada no (Gráfico 94). Os IP desenharam, portanto, 2 regiões continentais.



Gráfico 94- Percentagem, por região, de cursos e ações de formação contínua nos IP

Nos IP do Norte, apenas uma instituição em 6 oferecia o curso, isto é, 17%; No Centro, 2 IP em 7 (cerca de 29%) e no Sul, com 3 IP, não foram descobertos cursos (0%) (Gráfico 95).

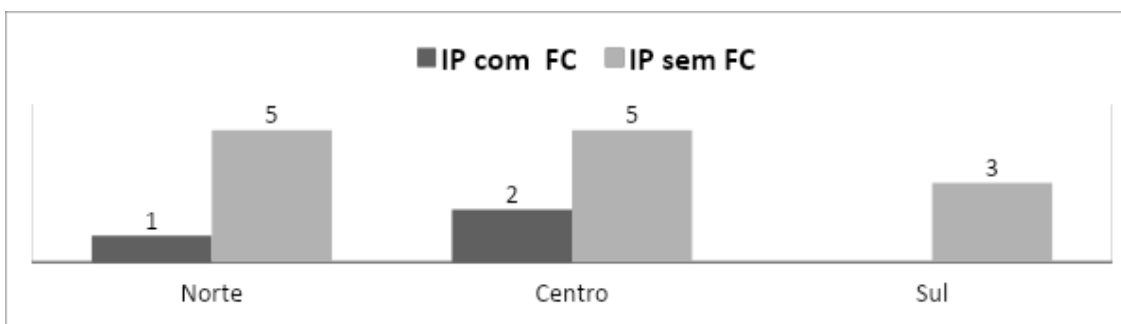


Gráfico 95- Número, por região, nos IP de cursos e ações de formação contínua

As **universidades** também ofereciam as ações de formação contínua destinadas a docentes do 2º CEB, nas temáticas do nosso interesse. Contudo, a sua distribuição não abrangia a totalidade do território nacional, dado que as regiões do Sul e da Madeira não dinamizavam estes cursos.

Das 14 universidades públicas portuguesas, 3 possuíam ações de formação contínua destinadas a professores do 2º CEB, o que significa que pouco mais de 21% destas instituições proporcionavam esta oferta formativa (Gráfico 96).

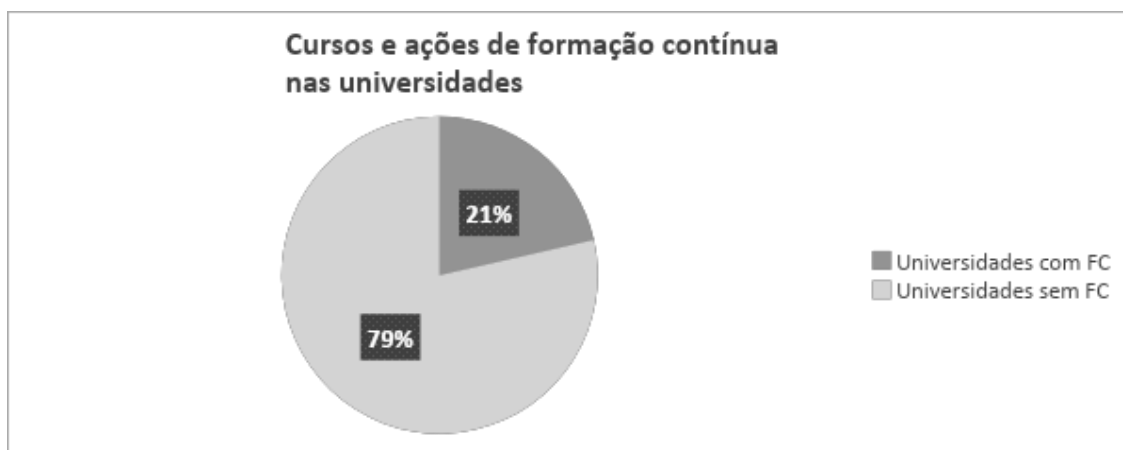


Gráfico 96- Percentagem de universidades com cursos e ações de formação contínua

As universidades traçaram 2 regiões: Centro e Açores. Lembramos que dos 4 cursos identificados em universidades, 3 eram propostos na região Centro e 1, nos Açores, revelando a seguinte proporção (Gráfico 97).



Gráfico 97- Percentagem, por região, de cursos e ações de formação contínua nas universidades

As 4 universidades do Norte e as 2 do Sul não evidenciaram formações contínuas para docentes de 2º CEB, nas temáticas em apreço (0%). No Centro, 2 universidades em 6 (um pouco mais

de 33%) tinham esta oferta formativa e nas regiões autónomas, só os Açores proporcionavam um curso (100%). A região da Madeira também não detinha esta oferta (0%) (Gráfico 98).

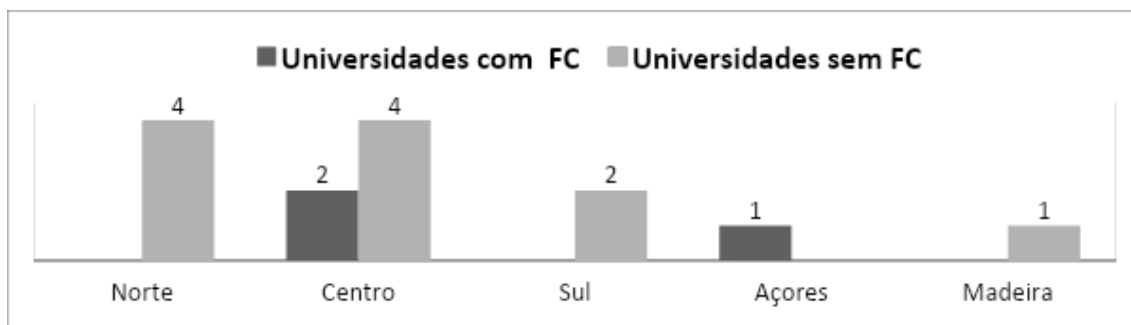


Gráfico 98- Número, por região, nas universidades de cursos e ações de formação contínua

6.1.1.2.2. CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS E ENTIDADES FORMADORAS: DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DE CURSOS E AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Depois de concluída a consulta a todas as instituições públicas de Ensino Superior nacional, no âmbito da formação docente inicial e contínua, dirigimos a nossa atenção para os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) de todo o continente, assim como para as Entidades Formadoras dos arquipélagos dos Açores e da Madeira, em prol da pesquisa sobre cursos e ações de formação contínua, no quadro da Inclusão, NEE, Educação Especial e temáticas afins, destinadas a docentes do 2º CEB.

Os CFAE aqui reportados correspondiam aos centros de formação nacionais acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua de Braga (CCPFC). Encontravam-se distribuídos, no endereço eletrónico consultado¹⁸⁵, em sete regiões: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve, Açores e Madeira, que foram seguidas na apresentação aqui divulgada.

Os dados relativos à consulta a planos de formação dos CFAE, analisados desde setembro de 2016 até janeiro do 2017, nas páginas eletrónicas dos centros, e complementados por informações dadas por Diretores de centros, via correio eletrónico, construíram o Anexo 9. Neste documento, integrámos também os dados relativos às Regiões Autónomas, recolhidos no período assinalado e no *link* citado, mas atualizado em novembro de 2017, nos seguintes endereços:

- Açores: nesta região autónoma, escolas públicas ou unidades orgânicas identificadas promoviam a formação contínua docente¹⁸⁶;

¹⁸⁵ <http://formacaoparaprofs.blogspot.pt/p/centros-de-formacao-acreditados-pelo.html>

¹⁸⁶ <http://srec.azores.gov.pt/formacaocontinua/pt>

- Madeira: percebemos que, na RAM, a Secretaria Regional de Educação da Direção Regional de Educação (Portal da Direção Regional de Educação da Madeira)¹⁸⁷ dinamizava numerosas iniciativas no âmbito da Inclusão. Contudo, no que se reportava à formação de professores, a divulgação e gestão da mesma eram assegurados na plataforma *Interagir*¹⁸⁸.

Os 91 CFAE continentais, assim como as 25 Entidades Formadoras das regiões autónomas desenharam o Quadro 30.

CONTINENTE- 91 CENTROS de FORMAÇÃO de ASSOCIAÇÃO de ESCOLAS (CFAE)
REGIÃO NORTE- 32 CFAE
<ul style="list-style-type: none"> ● Alto Cávado ● Alto Lima e Paredes de Coura ● Alto Tâmega e Barroso ● Amarante e Baião ● Aurélio da Paz dos Reis ● Avcoa ● Basto ● Braga Sul ● Braga Norte ● Concelhos de Barcelos e Esposende ● Douro e Távora ● Francisco de Holanda ● Gaia Nascente ● Guilhermina Suggia ● Júlio Resende ● Lamego, Armamar, Resende e Tarouca ● Maiatrofa ● Marco Cinfães ● Martins Sarmento ● Matosinhos ● Porto Ocidental ● Póvoa de Varzim e Vila do Conde ● Paços de Ferreira, Paredes e Penafiel (PPP) ● Professores de Vila Nova de Famalicão ● Sá de Miranda ● Sebastião da Gama ● Sousa Nascente ● Terras de Santa Maria ● Tua e Douro Superior ● Vale Minho ● Viana do Castelo ● Vila Real
REGIÃO CENTRO- 19 CFAE
<ul style="list-style-type: none"> ● Adolfo Portela ● Alto Tejo ● Beira Interior ● Beira Mar ● Castro Daire Lafões ● Coimbra Interior ● Concelhos de Aveiro e Albergaria-a-Velha

¹⁸⁷ <http://www02.madeira-edu.pt/dre/main/tabid/336/ctl/Read/mid/1224/Informacaoid/38691/UnidadeOrganicaId/5/Default.aspx>

¹⁸⁸ <https://digital.madeira.gov.pt/interagir/Forma%C3%A7%C3%A3o.aspx>

- Concelhos de Ílhavo, Vagos e Oliveira do Bairro (CFAECIVOB)
- Edufor
- Guarda 1
- Guarda Raia
- Intermunicipal de Estarreja, Murtosa e Ovar (CFIEMO)
- Leirimar
- Mar ao Zêzere (CenForMaZ)
- Minerva
- Nova Ágora
- Planalto Beirão
- Rede de Cooperação e Aprendizagem
- Viseu (Visprof)

REGIÃO DE LISBOA E VALE DO TEJO- 27 CFAE

- Alcobaça e Nazaré
- António Sérgio – Lisboa
- Calvet de Magalhães – Lisboa
- Centro Oeste - Caldas da Rainha
- Concelho de Amadora
- Concelho de Almada
- Concelho de Cascais
- Concelho de Oeiras
- Concelho do Seixal
- Concelhos de Barreiro e Moita
- Concelhos de Benavente, Coruche e Salvaterra de Magos – Benavente
- Eixo da A23 - Torres Novas
- Infante D. Pedro - Alverca do Ribatejo
- Lezíria Oeste – Azambuja
- Lezíria Tejo – Santarém
- Loures Norte (CENFORES)
- Maria Borges de Medeiros – Lisboa
- Montijo e Alcochete (CENFORMA)
- Nova Foco - Cacém, Sintra
- Ordem de Santiago – Setúbal
- Os Templários – Tomar
- Pêro de Alenquer
- Professor João Soares
- Rómulo de Carvalho – Mafra
- Sintra
- Torres Vedras e Lourinhã
- Zona Oriental do Concelho de Loures

REGIÃO DO ALENTEJO- 7 CFAE

- Beatriz Serpa Branco – Évora
- CEFOPNA – Portalegre
- Litoral Alentejano - Vila Nova de Santo André
- Margens do Guadiana – Beja
- Margua - Vila Viçosa
- ProfSor - Ponte de Sor
- Terras de Montado – Ourique

REGIÃO DO ALGARVE- 6 CFAE

- Albufeira, Lagoa e Silves
- Dr. Rui Grácio de Lagos
- Levante Algarvio
- Litoral à Serra
- Portimão e Monchique
- Ria Formosa

REGIÕES AUTÓNOMAS- 25 ENTIDADES FORMADORAS
REGIÃO DOS AÇORES- 24 Entidades Formadoras
<ul style="list-style-type: none"> ● Escola Secundária Domingos Rebelo ● Escola Básica e Secundária de Vila Franca do Campo ● Escola Básica e Secundária Tomás de Borba ● Escola Básica e Secundária do Nordeste ● Escola Básica e Integrada de Arrifes ● Escola Secundária de Lagoa ● Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade ● Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico ● Escola Básica Integrada de Ginetes ● Escola Básica Integrada da Ribeira Grande ● Sindicato Democrático dos Professores dos Açores ● Escola Básica Integrada da Povoação ● Escola Básica Integrada Francisco Ferreira Drummond ● Escola Básica Integrada de Ponte da Garça ● Competir ● Escola Secundária das Laranjeiras ● Escola Básica Integrada da Praia da Vitória ● Escola Básica e Secundária da Calheta ● Escola Básica e Secundária de Velas ● Escola Secundária Manuel de Arriaga ● Sindicato dos Professores da Região dos Açores ● Escola Básica Integrada de Capelas ● MDC- Psicologia e Formação ● Novo Dia- Associação para a Inclusão Social
REGIÃO DA MADEIRA- 1 Entidade Formadora
<ul style="list-style-type: none"> ● Plataforma <i>Interagir</i>

Quadro 30- Lista, por região, de Centros de Formação de Associação de Escolas e Entidades Formadoras

Encontrámos, em território nacional, 116 unidades de formação contínua para docentes de 2º CEB (91 CFAE no continente e 25 entidades formadoras nas regiões autónomas). Destas unidades, 75 ofereciam cursos e ações de formação no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades (Gráfico 99).

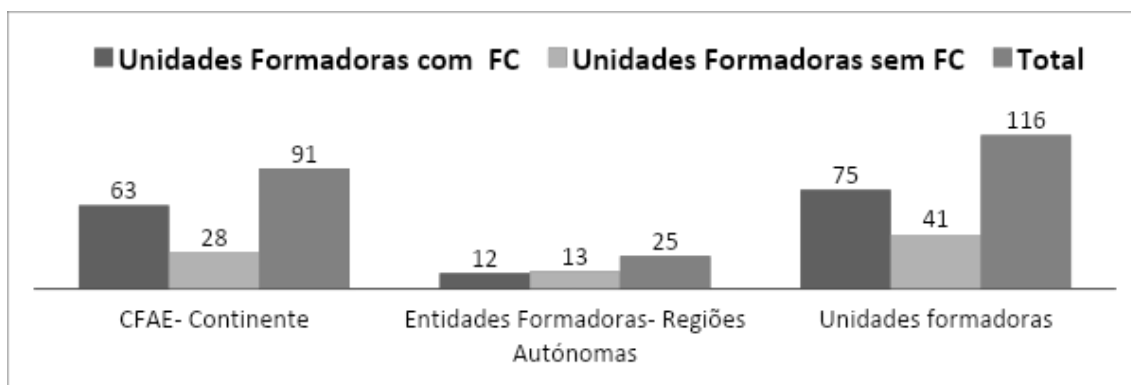


Gráfico 99- Número de unidades formadoras nacionais com e sem formação contínua no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Os dados anteriores sustentam que cerca de 65% das unidades formadoras ofereciam formação contínua dirigida a professores do 2.º CEB sobre as temáticas em apreço (Gráfico 100).

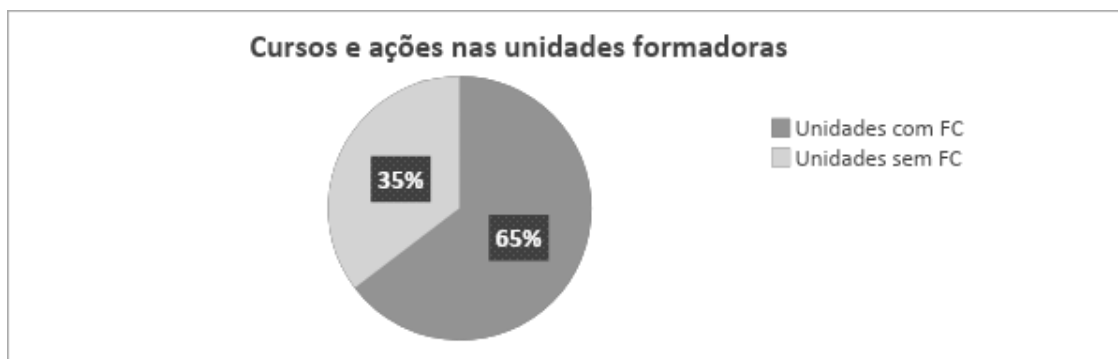


Gráfico 100- Percentagem de unidades formadoras com formação contínua para docentes de 2º CEB e no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

O Anexo 9 permitiu-nos elaborar o quadro que se segue, no qual verificámos que as regiões Norte, Lisboa e Vale do Tejo e dos Açores eram as que mais unidades formadoras revelavam. Parece-nos de salientar o facto da RAM apenas possuir uma Entidade Formadora e da mesma acautelar formação contínua no quadro das temáticas em estudo (Quadro 31).

FORMAÇÃO CONTÍNUA- CFAE e Entidades Formadoras				
	REGIÃO	CFAE/ Entidade Formadora	CFAE/ Entidade Formadora com formação contínua nas temáticas em análise	Cursos/ Ações de formação contínua¹⁸⁹
Cursos e Ações de Formação Contínua	Norte	32	19	107
	Centro	19	14	91
	Lisboa e Vale do Tejo	27	21	94
	Alentejo	7	5	29
	Algarve	6	4	22
	Açores	24	11	28
	Madeira	1	1	31
			116	75

Quadro 31- Número de unidades formadoras e de ações de formação contínua por região

¹⁸⁹ Lembramos que a formação contínua que considerámos foi a que se nos afigurou pertinente neste estudo (destinada a docentes de 2º CEB e no âmbito das temáticas visadas).

O número de unidades formadoras originou ainda a seguinte distribuição, por região, que confirmou a liderança das regiões Norte, Lisboa e Vale do Tejo e Açores, no que ao número de unidades formadoras dizia respeito (Gráfico 101).



Gráfico 101- Percentagem, por região, de unidades formadoras para docentes de 2º CEB e no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Contudo, verificamos também, a partir dos dados do Quadro 31 que, apesar das zonas Norte, Lisboa e Vale do Tejo e Açores se destacarem, a liderança passava a ser assumida pelas regiões Lisboa e Vale do Tejo, Norte e Centro quando incidiamos no número de unidades formadoras com formação do nosso interesse. A Madeira, Lisboa e Vale do Tejo e o Centro, no que concerne à percentagem, por região, de entidades formadoras com formação contínua eram as mais favorecidas. Assim, obtivemos os seguintes valores, visíveis no Gráfico 102:

- na região Norte, 19 unidades formadoras em 32 tinham formação contínua, isto é, mais de 59%;
- na região Centro, 14 unidades formadoras em 19, ou seja, aproximadamente 74%;
- na zona de Lisboa e Vale do Tejo, 21 unidades de formação em 27 (cerca de 78%);
- na zona do Alentejo, 5 unidades em 7 (mais de 71%);
- na região do Algarve, 4 em 6 unidades detinham formação contínua (perto de 67%);
- na região autónoma dos Açores, 11 entidades formadoras em 24 (cerca de 46%);
- na zona autónoma da Madeira, a única entidade formadora apresentava várias formações (100%).

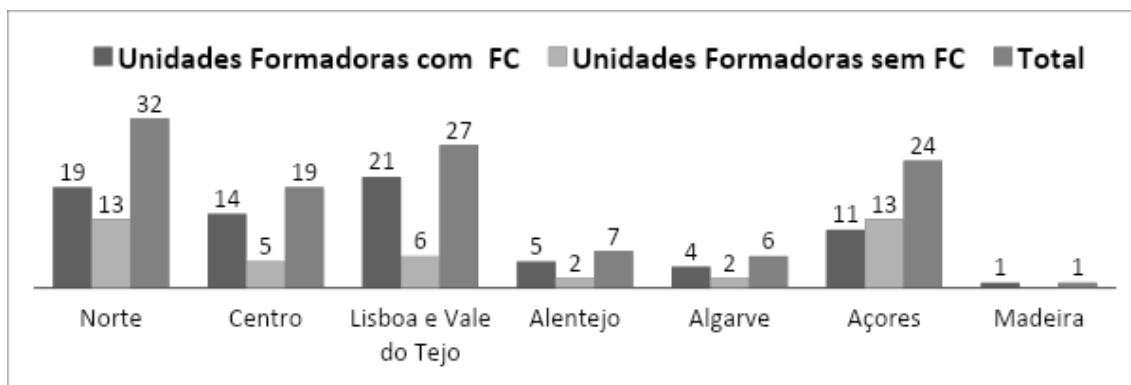


Gráfico 102- Número, por região, de unidades formadoras com formação contínua para docentes de 2º CEB e no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Por fim, os dados do Quadro 31 da página 333 revelam um número extraordinariamente elevado de cursos e ações de formação em Portugal: 402, no momento da nossa consulta. Todas as regiões continentais e autónomas tinham ações de formação contínua, embora em proporção variável. Realçavam-se as regiões Norte, Lisboa e Vale do Tejo, e Centro como as zonas com mais cursos e ações de formação contínua (Gráfico 103), o que não surpreendeu, uma vez que estas zonas já se destacavam quanto ao número de CFAE com formação contínua.

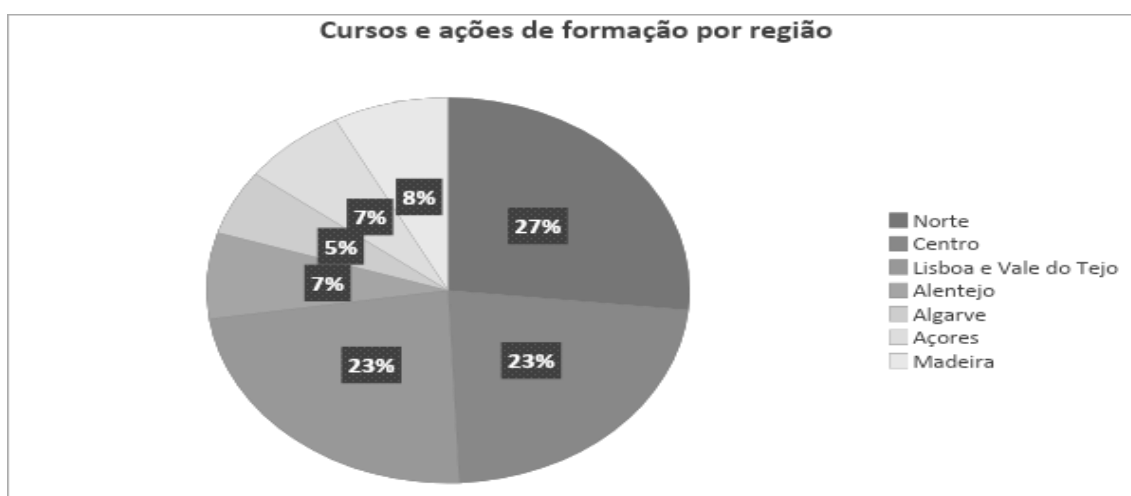


Gráfico 103- Percentagem, por região, de cursos/ ações de formação contínua para docentes de 2º CEB e no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades nas unidades formadoras

O Anexo 9 colocou ainda em evidência esta realidade: a existência de mais de uma ação/ curso numa mesma unidade formadora com formação contínua (55 unidades formadoras em 75 unidades com formação contínua, cerca de 73%).

Dos 91 CFAE continentais, 63 ofereciam formação contínua, o que equivale a dizer que mais de 69% dos CFAE tinham, no momento da recolha de dados, oferta formativa nas temáticas do nosso interesse (Gráfico 104).

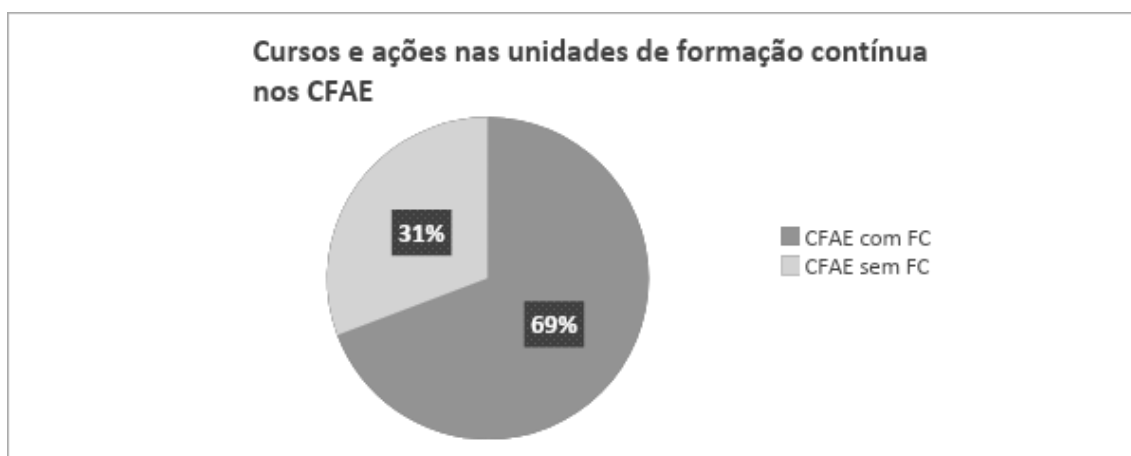


Gráfico 104- Percentagem de CFAE com formação contínua para docentes de 2º CEB e no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

De acordo com o Quadro 31 da página 333, as regiões Norte, Lisboa e Vale do Tejo e Centro eram as que mais CFAE com formação contínua apresentavam (Gráfico 105).

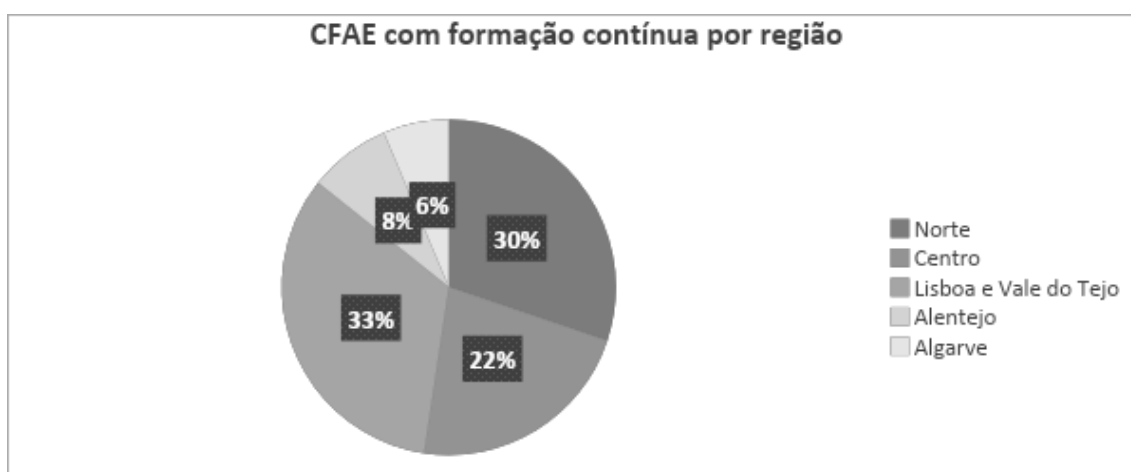


Gráfico 105- Percentagem, por região, de CFAE com formação contínua para docentes de 2º CEB e no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Nos CFAE do continente (Quadro 31, p. 333), foram identificadas 343 cursos/ ações de formação contínua em 411 nacionais¹⁹⁰ (83, 4%), que destacava as zonas Norte, Lisboa e Vale do Tejo, e Centro como as que mais formação contínua proporcionavam a nível nacional (Gráfico 106).

¹⁹⁰ 402 cursos e ações de formação em entidades formadoras + 9 cursos e ações de formação no Ensino Superior.

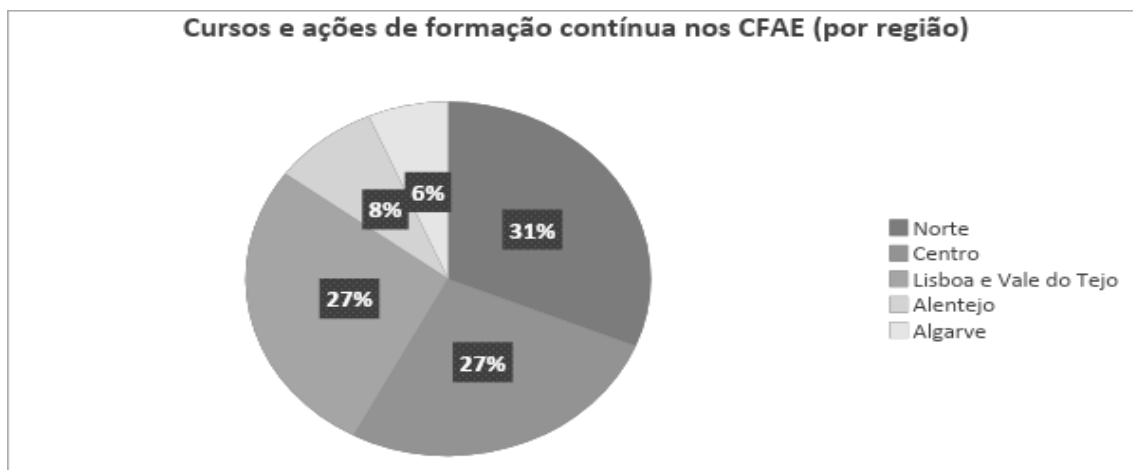


Gráfico 106- Percentagem de formação contínua nos CFAE, por região, para docentes de 2º CEB e no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Das 25 entidades formadoras das Regiões Autónomas, 12 ofereciam formação contínua, o que equivalia a dizer que apenas 48% destas unidades tinham, na altura da presente recolha de dados, oferta formativa nas temáticas do nosso interesse (Gráfico 107). Voltamos a salientar que as condições de partida não eram similares entre os dois arquipélagos, na medida em que a zona da Madeira só tinha uma unidade formadora (representação significativamente menor do que nos Açores), e que a mesma revelava a presença de vários cursos e ações de formação.

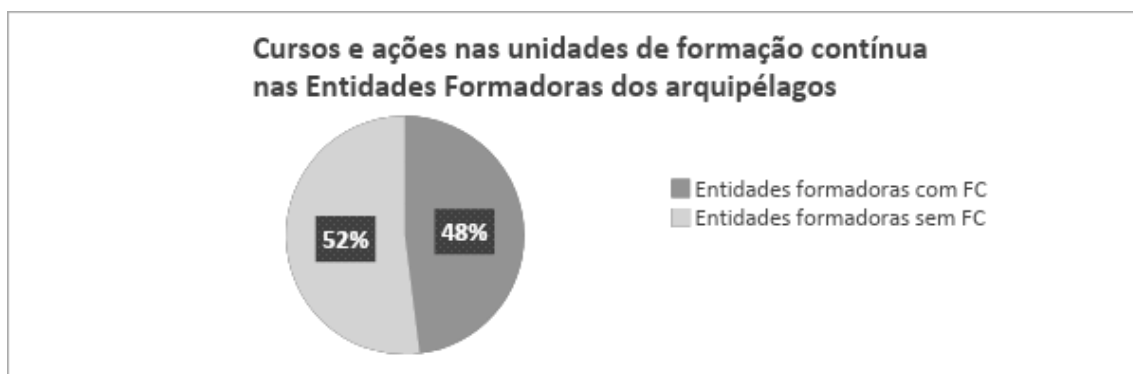


Gráfico 107- Percentagem de entidades formadoras com formação contínua para docentes de 2º CEB e no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades

Nas regiões autónomas, foram reconhecidos 59 cursos e ações de formação contínua do total de 411 em âmbito nacional (14,3%).

6.1.1.3. TENDÊNCIAS EMERGENTES NOS PLANOS DE ESTUDOS E NOS PLANOS DE FORMAÇÃO

Após concluirmos a consulta, em contexto nacional, a todos os planos de estudos e planos de formação, procurámos categorizar os conteúdos curriculares e as formações contínuas encontrados, de modo a vislumbrar tendências emergentes, no que se reporta ao que os docentes de 2º CEB efetivamente estudam quando frequentam cursos de formação inicial, especializada, avançada ou contínua.

A categorização de conteúdos revelou-se, por vezes, difícil de realizar, devido à contiguidade e interdependência dos mesmos. Não obstante este constrangimento, definimos, então, quatro categorias possíveis, com a perceção de que poderão não ser únicas. Assim, tendo reminiscentes princípios do Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro, que ainda vigorava à data da investigação, considerámos como adequadas as seguintes categorias, a partir das quais norteámos a nossa distribuição, que conduziu à criação do Quadro 32 (planos de estudos) e do Quadro 33 (planos de formação contínua):

- 1) Inclusão escolar ou Escola e Educação Inclusiva;
- 2) Necessidades Educativas Especiais (NEE) e Educação Especial;
- 3) Diferenciação Curricular e Pedagógica;
- 4) Problemáticas Específicas.

105 UC ou Conteúdos curriculares - Tendências emergentes nos planos de estudos para docentes de 2º CEB												
Categoria	Região	LEB		MP		MA		Doutoramento		CNCG		Total
		IP	Universidades	IP	Universidades	IP	Universidades	IP	Universidades	IP	Universidades	
1) Inclusão Escolar/ Escola ou Educação Inclusiva	Norte	1	1			2	2		1	1		8
	Centro	3				1		--		1		5
	Sul			2		1		--				3
	Açores	--		--		--		--		--		0
	Madeira	--		--		--		--		--		0
1)- Total		4	1	2	0	4	2	0	1	2	0	16
		5		2		6		1		2		
2) NEE/ Educação Especial	Norte	2	2	5	9		4					22
	Centro	2		4	1		1	--	4	1	1	14
	Sul	3	1	1				--				5
	Açores	--	1	--		--		--		--		1
	Madeira	--	1	--		--		--		--		1
2)- Total		7	5	10	10	0	5	0	4	1	1	43
		12		20		5		4		2		
3) Diferenciação o Curricular/ Pedagógica	Norte	1		2	4							7
	Centro			2	2	1	1	--				6
	Sul			4				--				4
	Açores	--		--		--		--		--		0
	Madeira	--	1	--		--		--		--		1
3)- Total		1	1	8	6	1	1	0	0	0	0	18
		2		14		2		0		0		
4) Problemáticas Específicas	Norte			4			5					9
	Centro			3	2	6		--		2		13
	Sul	1		1		1		--			1	4
	Açores	--		--		--		--		--		0
	Madeira	--	1	--	1	--		--		--		2
4)- Total		1	1	8	3	7	5	0	0	2	1	28
		2		11		12		0		3		

Quadro 32- Tendências emergentes nos conteúdos curriculares dos planos de estudos de formação inicial

O quadro precedente, alusivo aos **planos de estudos** analisados, evidenciou que as temáticas ligadas às NEE e à Educação Especial se distanciavam visivelmente, representando quase o triplo em relação à categoria sobre Inclusão Escolar/ Escola ou Educação Inclusiva, e mais do dobro relativamente à categoria da Diferenciação Curricular/ Pedagógica (Gráfico 108).

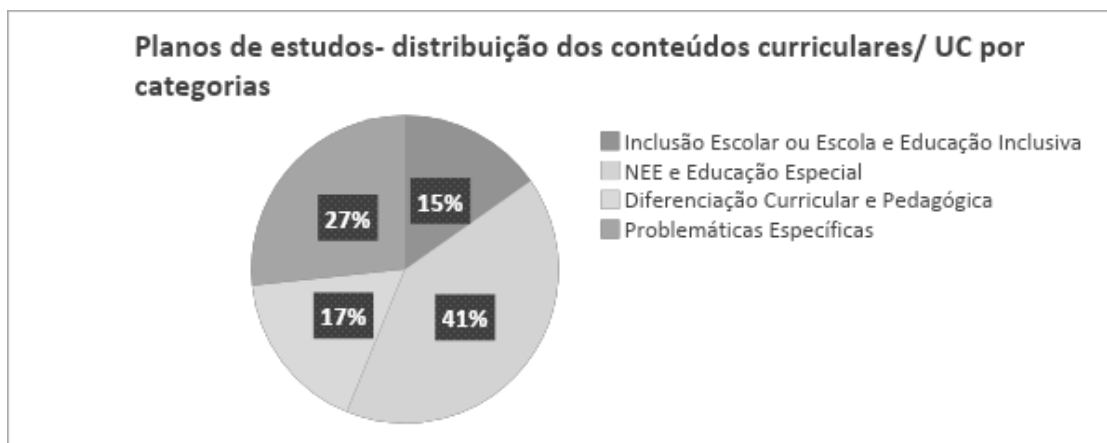


Gráfico 108- Planos de estudos- distribuição, por categorias, dos conteúdos curriculares/ UC

A primeira categoria, **Inclusão Escolar ou Escola e Educação Inclusiva**, representava 15% dos conteúdos curriculares encontrados (16 conteúdos em 105), sendo mais expressiva nos mestrados académicos dos IP e na região Norte do país. Aliás, esta categoria estava mais destacada nos IP, em qualquer curso, exceto nos de doutoramentos, em que as universidades surgiam em primeiro lugar. A região Norte era, claramente, a que mais destacava esta categoria, cobrindo metade do país (Gráfico 109). As regiões autónomas não apresentaram resultados para esta categoria.

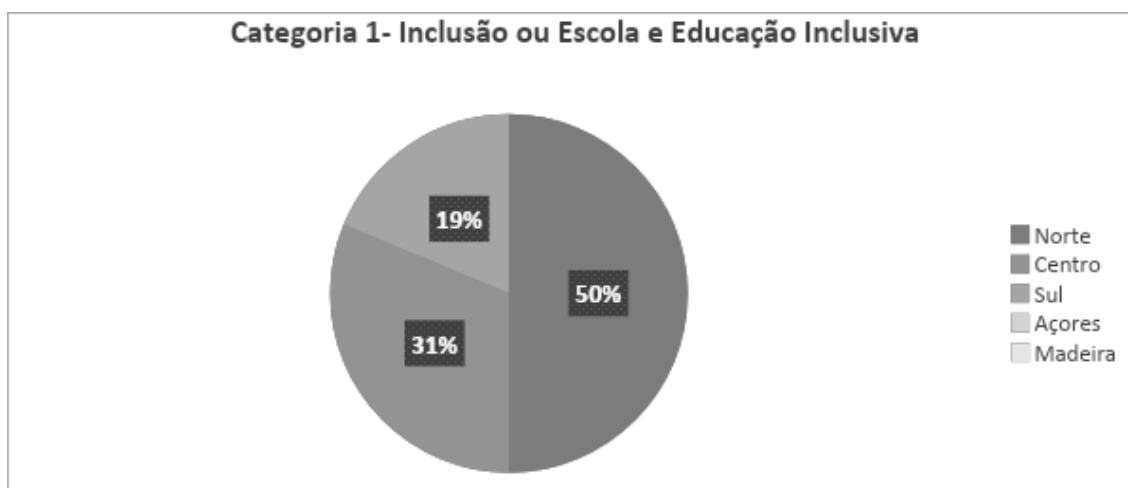


Gráfico 109- Percentagem, por região, de conteúdos curriculares/ UC sobre Inclusão ou Escola e Educação Inclusiva na formação inicial

A segunda categoria, **NEE e Educação Especial**, registou, como vimos, os melhores resultados da nossa pesquisa, nomeadamente nos mestrados profissionalizantes e nas LEB, correspondendo, no total dos cursos, a cerca de 41% dos conteúdos identificados (43 conteúdos em 105).

Nos IP, esta categoria detinha a liderança nos mestrados profissionalizantes e nas LEB. Nos mestrados profissionalizantes, os IP apresentavam ainda um resultado similar nas universidades (10 conteúdos curriculares). Os mestrados académicos e doutoramentos eram encabeçados por universidades. Nos CNCG, o resultado residual era equitativo em IP e universidades (1 conteúdo curricular).

Esta categoria concentrava-se essencialmente em 2 regiões: Norte e Centro. A região Norte era, porém, a que mais destacava esta categoria, cobrindo mais de metade do país (Gráfico 110).

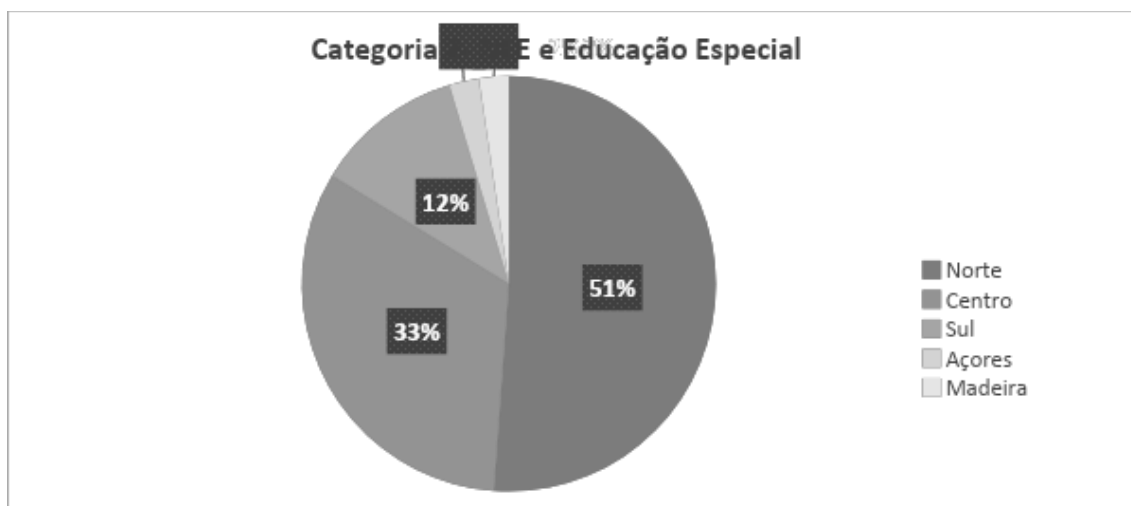


Gráfico 110- Percentagem, por região, de conteúdos curriculares/ UC sobre NEE e Educação Especial na formação inicial

A terceira categoria, **Diferenciação Curricular e Pedagógica**, suportava 17% dos conteúdos (18 conteúdos em 105), estando mais representada nos mestrados profissionalizantes dos IP.

As regiões Norte e Centro, com igual valor, lideravam esta categoria. Não foram detetados conteúdos na região autónoma dos Açores (Gráfico 111).

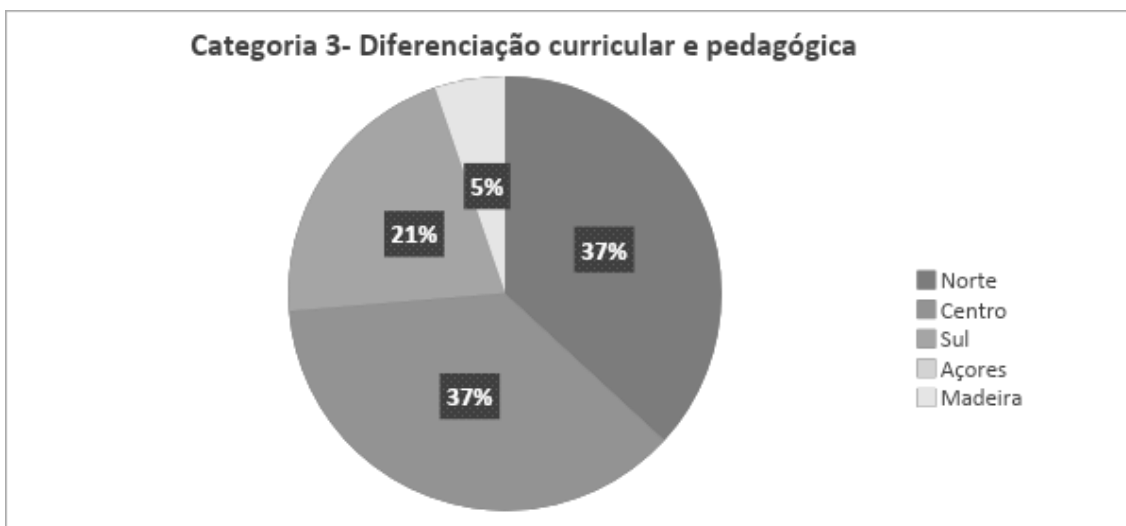


Gráfico 111- Percentagem, por região, de conteúdos curriculares/ UC sobre diferenciação curricular e pedagógica na formação inicial

A quarta categoria, **Problemáticas Específicas**, correspondeu a aproximadamente 27% dos conteúdos (28 conteúdos em 105), estando sobretudo presente nos mestrados, quer académicos, quer profissionalizantes. Nos mestrados, notámos também uma assimetria entre IP e universidades, com prevalência destes conteúdos nos IP. A região Centro destronava a zona Norte, com uma vantagem moderada. Não foram detetados conteúdos na zona dos Açores (Gráfico 112).

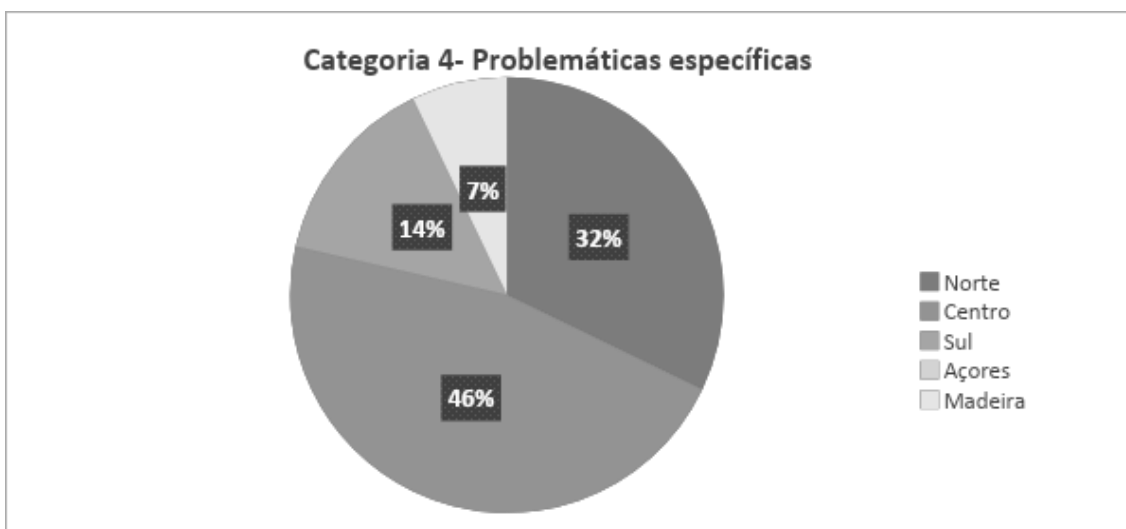


Gráfico 112- Percentagem, por região, de conteúdos curriculares/ UC sobre problemáticas específicas na formação inicial

Em termos gerais, os Doutoramentos e os CNCG apresentaram poucos conteúdos curriculares/ UC nestas temáticas, pelo que a sua representação era, evidentemente, menos expressiva em todas as categorias.

As regiões autónomas, particularmente a Região Autónoma dos Açores, merecem também uma nota, na medida em que, apesar das instituições e dos cursos existirem em menor número, os valores pouco marcantes encontrados, despertaram, em nós, preocupação.

Em suma, nos planos de estudos, a região Norte representava a zona do nosso país com maior número de conteúdos curriculares nas categorias 1 e 2. Estava nivelada com a região Centro, na 3ª categoria e em segunda posição no que se reportava à última categoria. Todas as regiões, excetuando as regiões autónomas, revelaram as categorias aqui elencadas.

Os **planos de formação contínua dos CFAE e das entidades formadoras**, foram analisados com base nestas categorias, dando origem ao Quadro 33 apresentado na página seguinte.

Os cursos e ações de formação relacionados com procedimentos administrativos foram incorporados na categoria “NEE/ Educação Especial”, uma vez que dizem respeito a funções cumpridas, em colaboração ou em exclusividade, por docentes de Educação Especial.

411 cursos e ações de formação - Tendências emergentes nos planos de formação contínua para docentes de 2ª CEB					
Categoria	Região	Ensino Superior		Região	Unidades Formadoras
		IP	Universidades		
1) Inclusão Escolar/ Escola ou Educação Inclusiva	Norte	1	0	Norte	9
	Centro	0	0	Centro	13
	Sul	0	0	Lisboa e Vale do Tejo	15
	Açores	—	0	Alentejo	2
	Madeira	—	0	Algarve	4
	<i>1)- Total</i>			Açores	2
				Madeira	8
1		0		53	
					54
2) NEE/ Educação Especial	Norte	0	0	Norte	38
	Centro	0	1	Centro	29
	Sul	0	0	Lisboa e Vale do Tejo	22
	Açores	—	0	Alentejo	16
	Madeira	—	0	Algarve	11
	<i>2)- Total</i>			Açores	6
				Madeira	9
0		1		131	
					132

411 cursos e ações de formação - Tendências emergentes nos planos de formação contínua para docentes de 2^o CEB					
Categoria	Região	Ensino Superior		Região	Unidades Formadoras
		IP	Universidades		
3) Diferenciação Curricular e pedagógica	Norte	0	0	Norte	7
	Centro	0	0	Centro	7
	Sul	0	0	Lisboa e Vale do Tejo	26
	Açores	—	0	Alentejo	3
	Madeira	—	0	Algarve	0
	<i>3)- Total</i>			Açores	6
				Madeira	2
		0	0	51	
51					
4) Problemáticas Específicas	Norte	0	0	Norte	53
	Centro	4	2	Centro	42
	Sul	0	0	Lisboa e Vale do Tejo	31
	Açores	—	1	Alentejo	8
	Madeira	—	0	Algarve	7
	<i>4)- Total</i>			Açores	14
				Madeira	12
		4	3	167	
174					

Quadro 33- Tendências emergentes nos cursos e ações de formação dos planos de formação contínua

O quadro anterior evidenciou uma assimetria profunda entre a formação contínua oferecida no Ensino Superior, quase residual (9 cursos em 411, ou seja, 2%), e a proporcionada por unidades formadoras (402 ações de formação em 411- 98%, sensivelmente), que respondiam à importância dada aos CFAE em normativos nacionais (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro e Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho). Com efeito, era de facto nos CFAE e nas entidades formadoras das regiões autónomas que a formação contínua docente ganhava força.

Como vimos anteriormente, a oferta de cursos e ações de formação contínua em IP (5 cursos e ações de formação em 9- 56%) era ligeiramente superior à das universidades (4 cursos e ações de formação em 9- 44%).

O Quadro 33 confirmou que as temáticas ligadas às *Problemáticas Específicas*, assim como às *NEE e Educação Especial* se distanciavam claramente, representando mais do dobro relativamente às categorias da *Inclusão Escolar ou Escola e Educação Inclusiva* ou *Diferenciação Curricular e Pedagógica* (Gráfico 113).

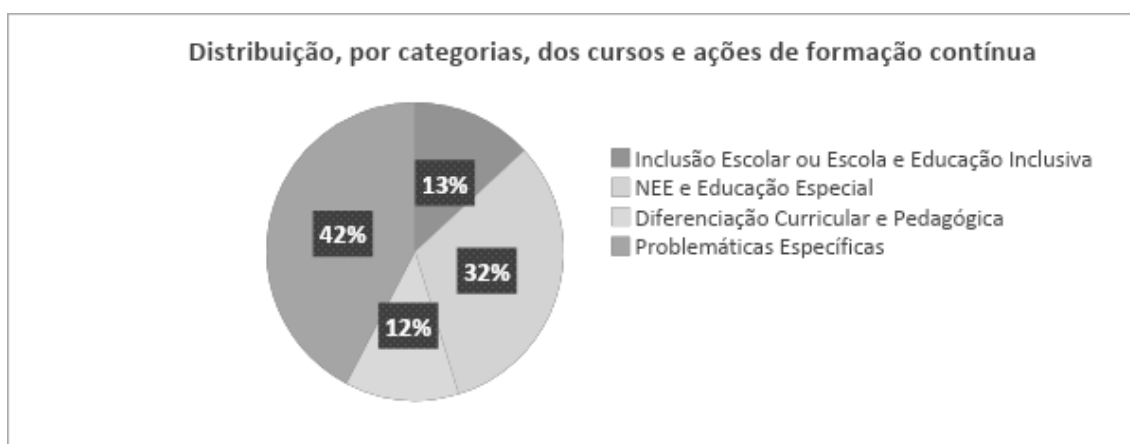


Gráfico 113- Planos de formação contínua- distribuição, por categorias, dos cursos e ações de formação

A primeira categoria, **Inclusão Escolar ou Escola e Educação Inclusiva**, representava 13% dos cursos e ações de formação vistos (54 ações e cursos em 411).

Apenas um IP do Norte proporcionava esta oferta, sendo as 53 complementares facultadas por entidades formadoras (Quadro 33, pp. 344-345). A região de Lisboa e Vale do Tejo era a mais expressiva (Gráfico 114).

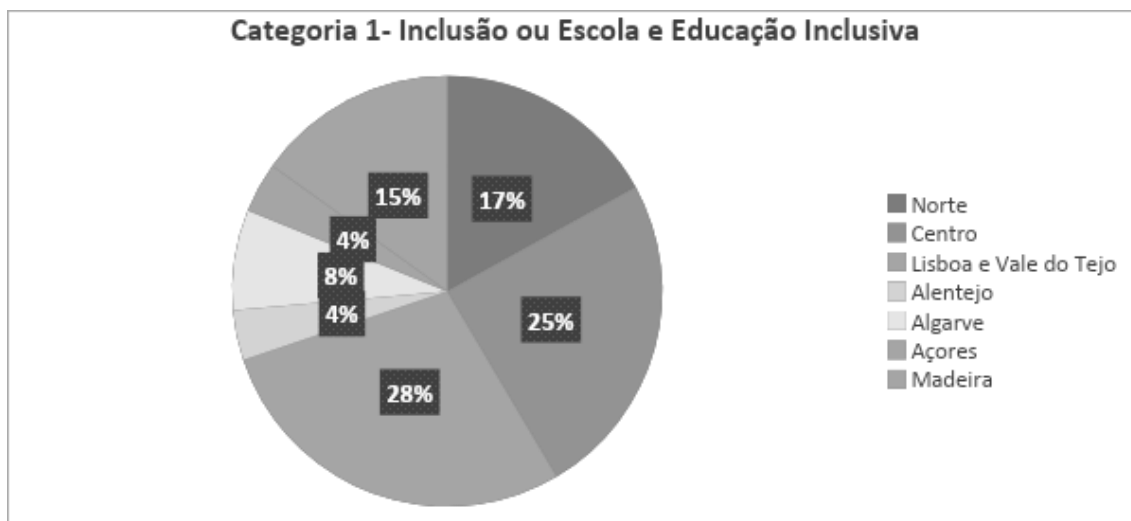


Gráfico 114- Percentagem, por região, de ações de formação contínua sobre Inclusão ou Escola e Educação Inclusiva na formação contínua

A segunda categoria, **NEE e Educação Especial**, registou, como vimos, o segundo melhor resultado da nossa pesquisa no âmbito da formação contínua (32%- 132 ações/ cursos em 411), sendo encontrada numa universidade do Centro e em todas as regiões nacionais, no que se reportava às unidades formadoras. As zonas Norte e Centro estavam favorecidas (Gráfico 115).

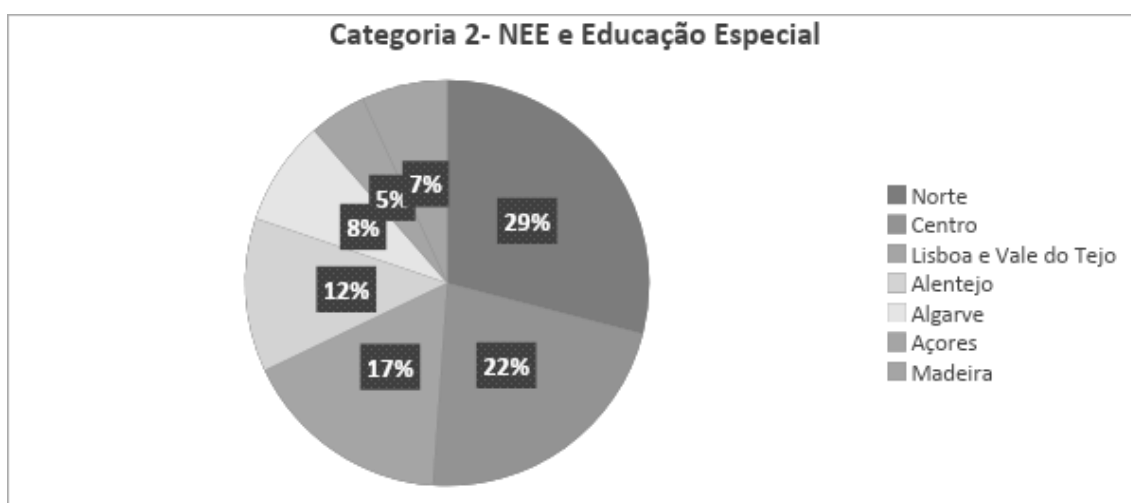


Gráfico 115- Percentagem, por região, de ações de formação contínua sobre NEE e Educação Especial na formação contínua

A terceira categoria, **Diferenciação curricular e pedagógica**, auferiu 12% das ações de formação (51 ações/ cursos em 411). Só foi detetada em entidades formadoras. A sua presença estava acentuada em Lisboa e Vale do Tejo, com mais de metade da oferta, e nula no Algarve. As regiões Norte e Centro evidenciaram resultados idênticos (Gráfico 116).

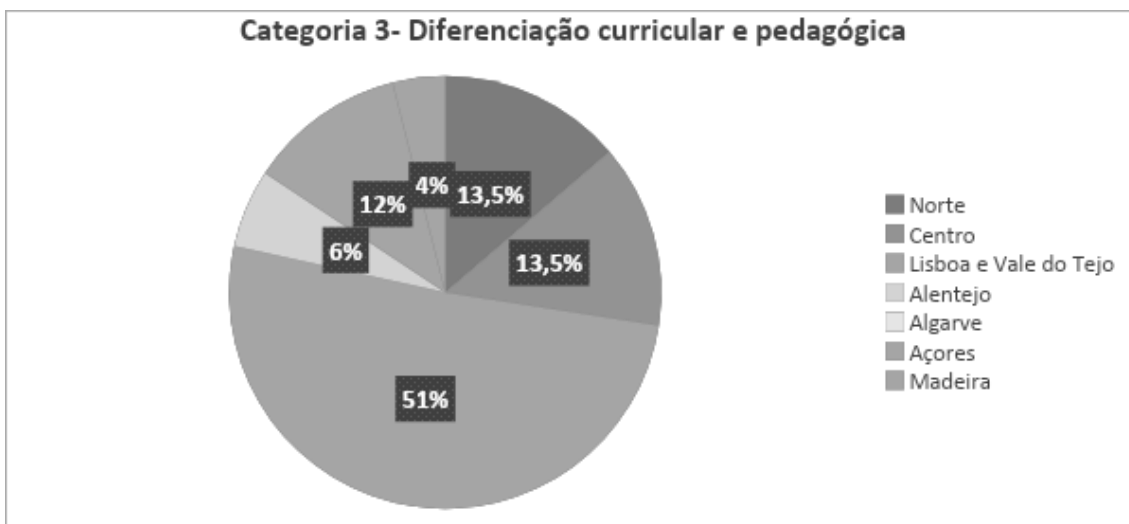


Gráfico 116- Percentagem, por região, de ações de formação contínua sobre diferenciação curricular e pedagógica na formação contínua

A última categoria, **Problemáticas Específicas**, representava a classe com mais destaque nas unidades formadoras- um pouco superior a 42% (174 ações/ cursos em 411). Com efeito, revelou 167 cursos e ações de formação nestas entidades, às quais acresciam 7, no Ensino Superior (4 em IP do Centro do país e 3 em universidades: 2 no Centro e 1, nos Açores). A região Norte voltava a afirmar-se, com uma vantagem moderada, seguindo-lhe as zonas Centro e Lisboa e Vale do Tejo (Gráfico 117).

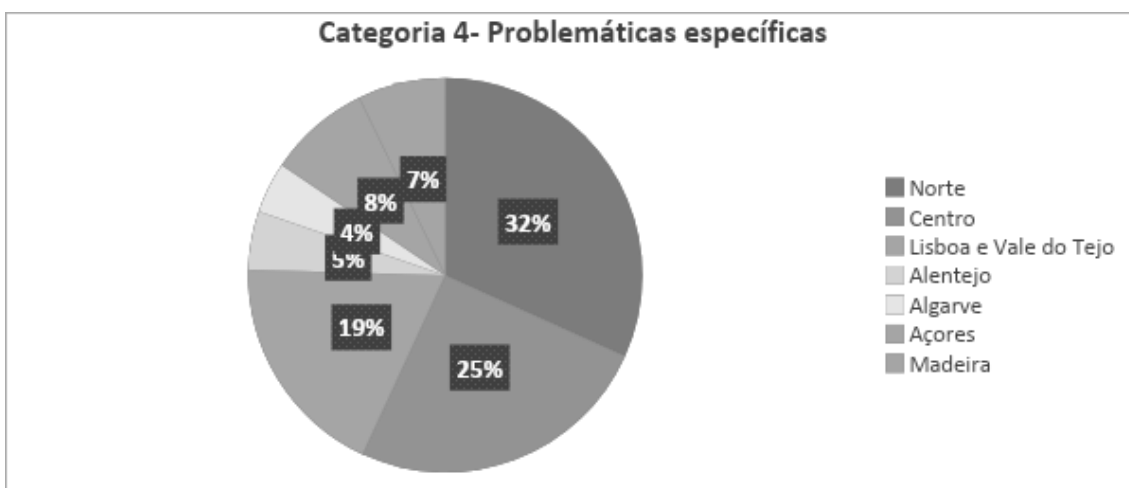


Gráfico 117- Percentagem, por região, de ações de formação contínua sobre problemáticas específicas na formação contínua

Em resumo, as regiões, de uma forma global, estavam munidas de cursos e ações de formação, nos quais as categorias aqui definidas eram visíveis.

6.1.1.4. DINÂMICA DOS PLANOS DE ESTUDOS E DOS PLANOS DE FORMAÇÃO

Procurámos consultar os **planos de estudos** desde 1995, com vista a percebermos eventuais reflexos dos princípios emanados em Salamanca, na Declaração com o mesmo nome, e com origem na conferência mundial na área das Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO, que decorreu nessa cidade espanhola entre os dias 7 e 10 de junho de 1994¹⁹¹. Não obstante o nosso esforço e sucessivos apelos, nem sempre foi possível ter acesso a planos mais antigos.

A partir dos dados conseguidos, percebemos que os cursos consultados tinham planos de estudos recentes, centrados essencialmente nesta década (Quadro 34). Com efeito, os cursos de formação de base de professores de 2º CEB foram sobretudo definidos recentemente, contrariando os cursos de formação avançada (mestrados académicos e doutoramentos), cuja criação se revelou mais antiga.

	Criação de cursos de formação inicial de docentes de 2º CEB			
	1995-1999	2000-2004	2005-2009	2010-2017
LEB			5	14
Mestrados profissionalizantes			7	52
Mestrados académicos		1	11	39
Doutoramentos	1		2	13
CNCG				18
Total	1	1	25	136

Quadro 34- Criação de cursos para a formação de professores de 2º CEB

Percebemos também que os mestrados profissionalizantes apresentavam a maior expressão no que dizia respeito à criação de novos cursos a partir de 2005. O valor expressivo pareceu-nos, de certa forma, explicado pelo facto de estes cursos existirem em número significativo na formação de docente de 2º CEB (Gráfico 118).

¹⁹¹ UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf

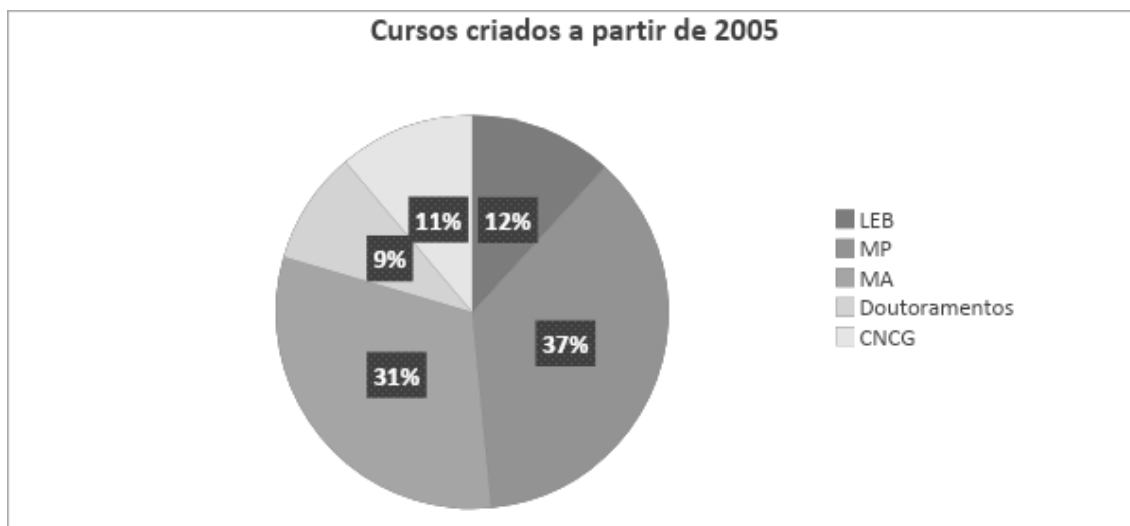


Gráfico 118- Percentagem de planos de estudos para docentes de 2º CEB criados a partir de 2005

Verificamos ainda que foi nesta década que as revisões aos cursos se tornaram mais frequentes, registando-se casos em que foram produzidas sucessivas modificações ao mesmo plano de estudos.

Nas LEB, as revisões aos planos de estudos consultados ocorreram todas nesta década (Quadro 35).

	Revisão aos planos de estudos- formação docente de 2º CEB			
	1995-1999	2000-2004	2005-2009	2010-2017
LEB				5
Mestrados profissionalizantes			1	8
Mestrados académicos			1	10
Doutoramentos		1		3
CNCG				1
Total	0	1	2	27

Quadro 35- Revisões aos planos de estudos dos cursos para a formação de professores de 2º CEB

Coincidindo com o que se verificou com a criação de cursos, observámos que, a partir de 2005, os planos de estudos dos cursos de mestrados profissionalizantes ou académicos evidenciaram

um claro reforço no que se reportou à sua revisão (Gráfico 119). Esta situação poderá ser explicada pelo facto da agência A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior)¹⁹², entretanto criada em 2007¹⁹³, ter procedido a avaliações regulares aos cursos vigentes.

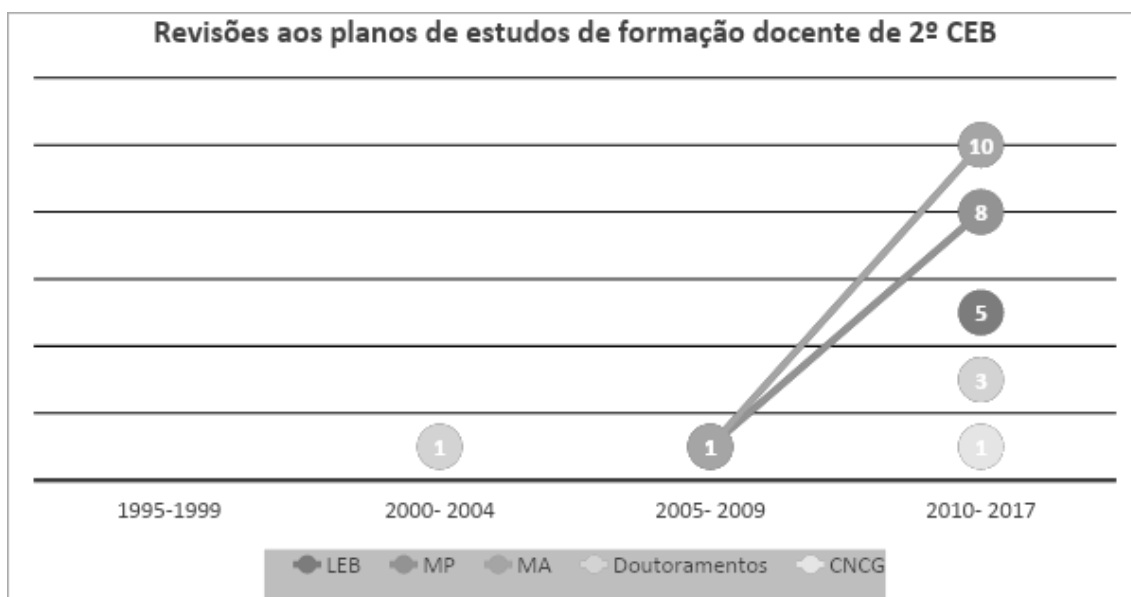


Gráfico 119- Evolução das revisões aos planos de estudos dos cursos de formação docente de 2º CEB

No que dizia respeito a atividades de **formação contínua**, propostas no Ensino Superior ou em entidades formadoras, relacionadas com as temáticas do nosso interesse (Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas Específicas e Gestão de Diversidades), demo-nos conta de que, à semelhança dos planos de estudos, os planos de formação consultados, assim como as suas reedições, eram geralmente recentes, tendo maior expressão a partir desta última década (Quadro 36).

¹⁹² <http://www.a3es.pt/>

¹⁹³ Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto. Disponível em http://www.a3es.pt/sites/default/files/L_38-2007_RJAES.pdf

Formação contínua destinada a docentes de 2º CEB			
Região	até 2009	2010- 2014	2015- atualidade
Norte		44	66
Centro	10	41	55
Lisboa e Vale do Tejo		44	62
Alentejo	1	20	7
Algarve		14	9
Açores	2	16	21
Madeira			40
Total	13	179	260

Quadro 36- Número, por região, de atividades de formação contínua para docentes de 2º CEB no âmbito da Inclusão, NEE, Educação Especial, Problemáticas Específicas e Gestão de Diversidades

Relativamente aos planos de formação, a inclusão de cursos, atividades e ações de formação referentes aos temas do nosso foco disparara exponencialmente em todo o país¹⁹⁴ a partir de 2010, sendo discreta até 2009 (Gráfico 120).

¹⁹⁴ Excetuamos a região da Madeira desta conclusão, uma vez que as formações encontradas nessa zona se situavam todas a partir de 2005.

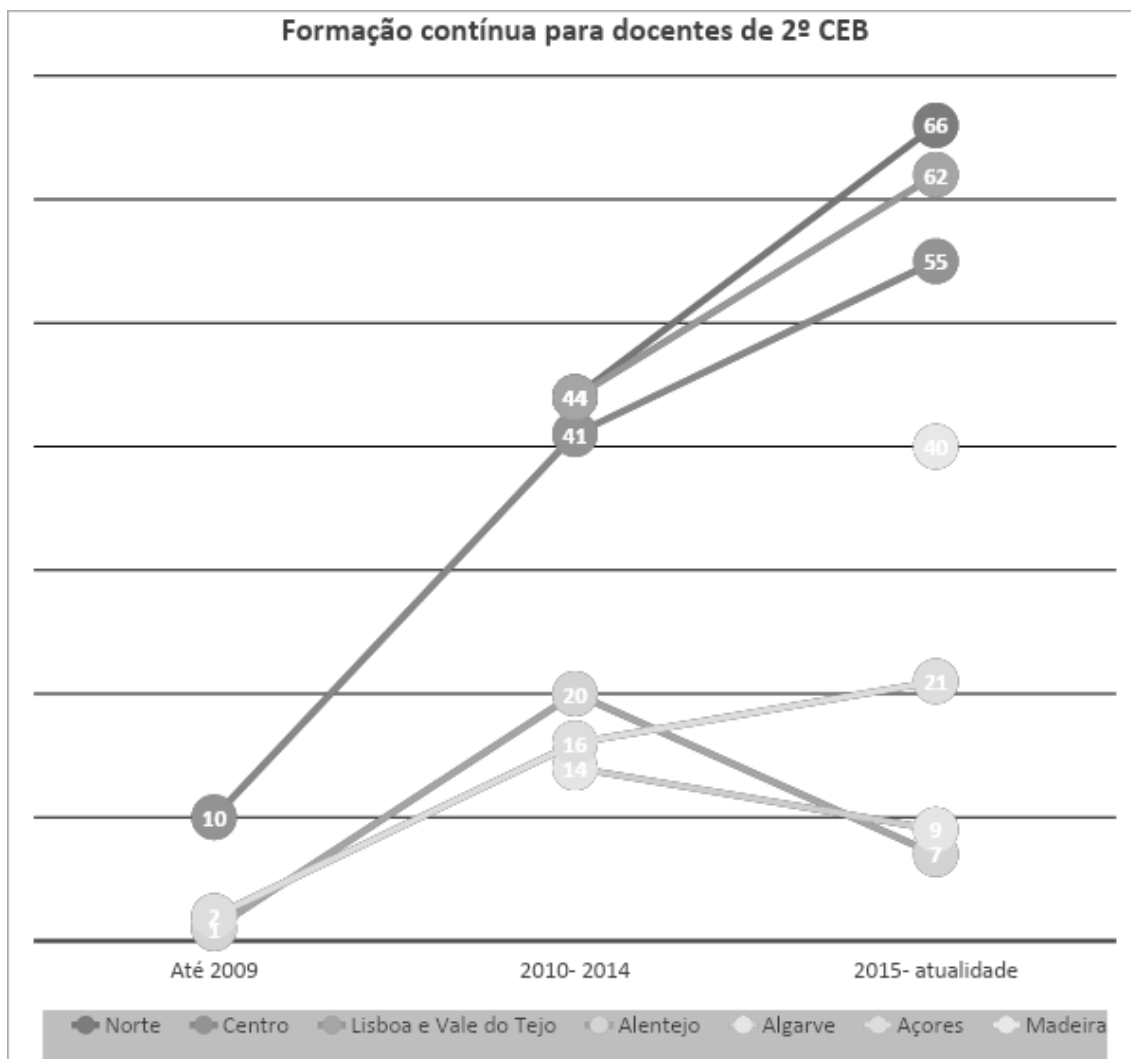


Gráfico 120- Evolução do número de planos de formação contínua destinada a docentes de 2º CEB

Regista-se, como se percebe no gráfico anterior, uma linha ascendente em todas as zonas, à exceção das regiões do Alentejo e do Algarve, em que, nestas regiões o maior número de planos de formação a que tivemos acesso se reportava ao intervalo entre 2010/ 14 (Quadro 36, p.352).

Concluindo: a nível nacional, os resultados obtidos permitem-nos sustentar que a formação de base para docentes de 2º CEB estava bem representada a nível nacional. Com efeito, foram encontradas **20 LEB**, que abrangiam, em proporção variável, a totalidade das zonas (Norte, Centro, Sul e Regiões Autónomas). A **presença de UC/ conteúdos curriculares**, nos planos de estudos das LEB, revelou uma percentagem favorável (**85%**).

Os mestrados profissionalizantes também estavam bem munidos: **60 cursos** e estavam representados, em proporção variável, em todo o país, à exceção da região autónoma dos Açores. A

presença de UC/ conteúdos curriculares nos planos de estudos evidenciou uma percentagem menos expressiva dos que as LEB (**60%**).

Os mestrados académicos revelaram-se abundantes: **63 cursos**. Estes cursos cobriam todo o território nacional em proporção diferente, destacando-se na zona Centro. A **presença de UC/ conteúdos curriculares** nos planos de estudos denunciou uma percentagem pouco favorável (**25%**).

Os cursos de doutoramento, destinados a professores de 2º CEB, eram pouco numerosos: **21**, e encontravam-se em todas as regiões do país, à exceção dos Açores. No que se reportou à **presença de UC/ conteúdos curriculares**, divulgaram um resultado baixo (**24%**).

Os cursos não conferentes de grau evidenciaram um número nacional muito discreto: 18 cursos. Apenas abrangiam o território continental, não tendo sido detetados nas regiões autónomas. A **presença de UC/ conteúdos curriculares** estava garantida em **22%** dos planos curriculares.

A **formação contínua**, no **Ensino Superior**, revelou pouco **cursos (9)**, distribuídos por 3 regiões: Centro (7), Norte (1) e Açores (1); o que destacou a **zona central (78%)**. As ações de formação eram mais numerosas em IP (56%).

Nas **unidades formadoras** (Centros de Formação de Associação de Escolas e entidades formadoras das regiões autónomas), foram encontradas **402 ações de formação contínua**.

Os dados apresentados neste capítulo permitem-nos sustentar que a formação docente inicial e contínua estava devidamente representada em todo o país, apesar de termos verificado oscilações ou ausências quanto ao número de cursos encontrados em cada região. Os planos de estudos de formação inicial (LEB e MP) possuíam, no momento da nossa consulta, uma percentagem aceitável de UC/ conteúdos curriculares; situação que se invertia nos ciclos de estudos mais aprofundados (MA, doutoramentos, CNCG) – situação compreensível, dada a sua natureza específica. A formação contínua tinha pouco impacto no Ensino Superior, estando, nessas instituições, essencialmente concentrada na zona Centro. Nas entidades formadoras, eram facultadas variadas e numerosas ações de formação, nomeadamente no Norte, Lisboa e Vale do Tejo e Centro. A região da Madeira também se destacava.

Identificamos, como categoria emergente, a das Necessidades Educativas Especiais e Educação Especial, a nível nacional, respondendo à legislação vigente (Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro), no quadro dos apoios especializados no Ensino Básico.

Os **planos de estudos e os planos de formação analisados revelaram-se recentes e muito dinâmicos, principalmente a partir desta década**. Este dinamismo, assim como as atualizações sucessivas parecem denunciar tentativas louváveis de aplicar recomendações (inter)nacionais¹⁹⁵ e levam-nos a antever uma tendência nacional crescente quanto à definição de UC e conteúdos curriculares nas temáticas em estudo nesta investigação; o que nos permite ainda afirmar que, futuramente, os docentes de 2.º CEB, usufruindo de uma formação mais completa e específica, poderão estar mais e melhor preparados para gerir as diversidades das suas salas de aula.

6.1.2. Documentos institucionais de escola

Os dados recolhidos por análise documental em documentos elaborados na escola que corporizou o nosso estudo de caso pretendem responder ao seguinte objetivo da investigação:

Objetivo proposto:

Caracterizar as **práticas curriculares e docentes** de professores do ensino regular do 2.º CEB, direcionadas a alunos com NEE.

Definimos, a partir da proposta de Sílvia Cardoso (2008), um referencial (Cap. V, Quadro 10, pp. 218-219) para procedermos à análise de conteúdo dos documentos que constituíram o nosso *corpus* documental institucional:

- 1 Projeto Educativo (PE);
- 1 Regulamento Interno (RI);
- 2 planificações disciplinares de 2.º CEB (Português, EV).
- 2 Planos de Turma (PT);
- 5 Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP);

¹⁹⁵ Com efeito, as recomendações da agência A3ES tecidas, quer em LEB, quer em mestrados profissionalizantes, no sentido de valorizar ou inserir UC nas temáticas do nosso estudo tenderam a ser incorporadas em revisões a planos de estudos. Lembramos, a este propósito, os relatórios da A3ES nos quais foi possível observar a integração das recomendações da agência: LEB- IP de Beja, ESEC do Algarve, IP de Viseu, Castelo Branco, UTAD, Universidade dos Açores, Universidade da Madeira. Recordamos também o relatório da mesma agência referente ao mestrado profissionalizante da ESE de Coimbra- Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

- 4 Programas Educativos Individuais (PEI).

Apresentamos agora os dados obtidos nos documentos consultados.

O **Projeto Educativo (PE)** (2018-2021) identificava, no seu diagnóstico (pp. 14-15), auxiliado pelo *Common Assessment Framework* (CAF Educação), *pontos fortes*, *pontos fracos*, *constrangimentos* e *oportunidades de melhoria*. Alguns dos elementos apontados afiguraram-se-nos particularmente relevantes, uma vez que também foram evocados por outros participantes deste estudo. Assim, nas *medidas de promoção do sucesso educativo*, na *Organização e gestão escolares*, nos *Constrangimentos* e nas *Oportunidades de melhoria* destacaram-se parâmetros que aqui seleccionámos e reproduzimos/ adaptámos, atendendo às suas afinidades com a presente investigação (Quadro 37).

<i>Medidas de promoção do sucesso educativo</i>	
Pontos fortes	Pontos fracos
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Coadjuvação</i> ● <i>Trabalho Colaborativo</i> ● <i>Escola Inclusiva</i> ● <i>Adequação das planificações</i> ● <i>Plano de atividades da turma/grupo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reduzida participação dos Encarregados de Educação e das Associações de Pais ● Indisciplina
<i>Organização e gestão escolares</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Disponibilidade da Direção</i> 	
<i>Constrangimentos</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Incompatibilidade de horário entre os docentes para atividades de partilha de práticas e de observação de aulas entre pares</i> ● <i>Constantes mudanças de Políticas Educativas</i> 	
<i>Oportunidades de melhoria</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Implementação da Flexibilidade Curricular e consequentes alterações organizacionais.</i> ● <i>Implementação das alterações previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018</i> ● <i>Partilha de boas práticas</i> ● <i>Práticas de Diferenciação Pedagógica</i> 	

Quadro 37– Diagnóstico da escola participante, com base na proposta apresentada no seu *Projeto Educativo*

Apostou-se, nesse documento estruturante (PE), em 4 eixos que norteariam a ação pedagógica do Agrupamento. Desses 4 eixos (p.18), três pareceram-nos especialmente importantes para o nosso estudo:

Eixo 1: *ação pedagógica*;

Eixo 2: *organização e gestão escolar*;

Eixo 3: *interação com a comunidade educativa*.

Nesse documento, foram ainda definidos objetivos para cada eixo (pp. 19-24). De entre eles, no eixo relativo à *ação pedagógica*, realçamos três: promover o sucesso educativo dos alunos; melhorar a disciplina e potenciar a qualidade das aprendizagens em sala de aula. No segundo eixo, prenderam-nos a atenção os objetivos ligados à partilha de práticas pedagógicas e à elaboração de um plano de formação. Na terceira linha de ação, fomos sensíveis ao incentivo à participação dos encarregados de educação nas atividades da escola.

Os critérios de constituição de turmas desvendaram que os alunos apoiados pela Educação Especial tinham prioridade na determinação do turno (manhã/ tarde).

Também a transferência de escola acautelava estes alunos, sendo prioritários na matrícula.

Por outro lado ainda, de modo a diminuir o número de turmas por docente, a distribuição do serviço letivo poderia, tendo em conta a habilitação profissional, privilegiar a lecionação, pelo mesmo docente, de mais do que uma disciplina numa mesma turma.

Por fim, a distribuição de serviço não letivo poderia ser canalizada para a coadjuvação, e para *atividades desportivas, musicais e artesanais de acompanhamento a alunos com necessidades educativas* (p. 37).

A análise ao **Regulamento Interno (RI)** do Agrupamento (2018-2022) revelou que a função do Departamento da Educação Especial era a de “identificar e ajudar a implementar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” e os seus docentes deveriam apoiar “de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os restantes professores do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de meios de motivação, representação e expressão” (pp. 51-52).

Segundo este documento, a *Equipa Multidisciplinar* de apoio à educação inclusiva teria as seguintes competências (p.53):

- ⇒ “Conduzir o processo de avaliação de necessidades educativas;
- ⇒ Identificar medidas de suporte a mobilizar para responder a essas necessidades;
- ⇒ Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;

- ⇒ Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;
- ⇒ Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
- ⇒ Elaborar o relatório técnico- pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho;
- ⇒ Acompanhar o funcionamento do(s) CAA (Centro(s) de Apoio à Aprendizagem), a que o art.º 101.º do presente Regulamento se referem”.

Por sua vez, os *Centros de Apoio à Aprendizagem* corresponderiam a “uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola” (p.57) que teriam por objetivos (*ibid.*):

- “a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/ turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo;
- b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar;
- c) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma”.

Reiterando a indicação expressa no PE, reforçava-se, na renovação da matrícula, a prioridade dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

Este documento (RI) acautelava ainda regras de convivência que potenciassem “a harmonia de relações e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos e a preservação da segurança destes e ainda a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes” (p.70).

Os docentes, o aluno e, a título consultivo, o encarregado de educação, entre outros, representavam elementos envolvidos no processo de avaliação.

O trabalho diferenciado, o atendimento às singularidades, a qualidade do ensino e a partilha interpares, nomeadamente na definição da planificação estavam previstos, desenhando deveres do professor (pp.103-104):

- “c) Promover o desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens, de acordo com os respetivos programas curriculares e atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões;
- d) Organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adotando estratégias de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos.
- j) Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas;
- k) Planificar, em conselho de docentes, de disciplina e/ou departamento, as suas atividades letivas.

l) Refletir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e coletivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos”.

A figura do diretor de turma deveria promover práticas de diferenciação curricular e pedagógica “para o contexto de atividades da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e articulação escola – família” (p.42).

Os representantes disciplinares deveriam, entre demais competências (p.37):

- “3. Coordenar a planificação anual e trimestral da respetiva área disciplinar por ano de escolaridade.
4. Monitorizar o cumprimento das planificações.
8. Aprofundar uma cultura de reflexão e partilha sobre as práticas educativas”.

Seria da competência do coordenador de departamento a colaboração com as estruturas de formação contínua, no sentido de identificar necessidades de formação docente.

O acesso a formações contínuas representava um direito do professor.

Procedemos, de seguida, à leitura analítica de duas **planificações anuais** de 5º ano de escolaridade de Educação Visual (EV) e de Português disponibilizadas voluntariamente por docentes do Agrupamento de Escolas estudado.

A análise revelou uma organização das mesmas por período.

As planificações aludiam a *combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória)*¹⁹⁶, bem como espelharam a incorporação do referencial relativo às *Aprendizagens Essenciais*¹⁹⁷.

De acordo com a planificação de EV, a avaliação assumia “um carácter contínuo e sistemático, espelhando a evolução manifestada pelo aluno ao longo do ano”. Neste âmbito, a planificação de Português elencou “modalidades e instrumentos”.

Foram, seguidamente, analisados dois **planos de turma** (PT), um relativo ao 5º ano de escolaridade e o outro, ao 6º ano.

¹⁹⁶ Homologado pelo Despacho n.º 6478/ 2017, de 26 de julho. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (consultado a 02/ 08/ 2017).

¹⁹⁷ Homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/ 2018, de 19 de julho. Disponíveis em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico> (consultado a 24/ 07/ 2018).

O Plano de Turma de 5º ano chamou-nos desde logo a atenção pelo facto de definir uma “Equipa educativa”, constituída por elementos diversificados

- 2.1. *Diretor(a) de Turma*
- 2.2. *Professores e outros Técnicos de Educação*
- 2.3. *Representantes dos Encarregados de Educação*
- 2.4. *Representantes dos alunos da Turma*

A caracterização da turma destacou “3.4. Situações específicas”, nomeadamente a de “3.4.1. Alunos que necessitam de intervenção diferenciada”. Neste sentido, foram identificados seis alunos para os quais foram elencadas “Estratégias individuais”, cuja seleção aqui reproduzimos:

Aluno 1

Alínea a) Diferenciação Pedagógica: Finalidade e seus conteúdos; Recursos, condições e apoios disponibilidades; Tempo e modo de realização das tarefas.

Alínea b) Acomodações Curriculares: Sentar o aluno junto de um colega (modelo positivo); Sentar o aluno perto do professor/apresentação; Facultar pistas visuais/gráficos/ pré e pós organizadores; Verificar oralmente a compreensão dos pontos-chave; Facultar tempo para responder a perguntas; Assegurar que as orientações são compreendidas; Impressão dos testes em 1 página por folha; Treinar competências Organizativas; Utilizar regras simples e claras; Assinalar as respostas certas.

Aluna 2

Alínea b) Acomodações Curriculares: Sentar a aluna perto do professor/apresentação; Facultar pistas visuais/gráficos/ pré e pós organizadores; Verificar oralmente a compreensão dos pontos-chave; Facultar tempo para responder a perguntas; Assegurar que as orientações são compreendidas; Impressão dos testes em 1 página por folha; Treinar competências Organizativas; Assinalar as respostas certas.

Aluno 7

Alínea b) Acomodações Curriculares: sentar o aluno de frente para o quadro; sentar o aluno junto de um colega (modelo positivo);sentar o aluno perto do professor/apresentação; facultar pistas visuais/gráficos/ pré e pós organizadores; verificar oralmente a compreensão dos pontos-chave; facultar tempo para responder a perguntas; treinar competências organizativas; utilizar as grelhas de TPC, marcação de testes e frequência de sala de estudo; permitir pausas em tarefas longas; utilizar regras simples e claras; assinalar as respostas certas; permitir saídas/entradas da sala de aula/ pequenas pausas.

Aluno 23

Alínea b) Acomodações Curriculares: Sentar o aluno perto do professor/apresentação; facultar pistas visuais/gráficos/ pré e pós organizadores; verificar oralmente a compreensão dos pontos-chave; facultar tempo para responder a perguntas; assegurar que as orientações são compreendidas; treinar competências organizativas; utilizar regras simples e claras; assinalar as respostas certas.

Os diagnósticos clínicos apontaram para dificuldades de aprendizagem, dislexia ou autismo. O comportamento perturbador e a falta de motivação também foram salientados.

As competências a desenvolver subordinaram-se às áreas de competências apresentadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

A avaliação relativa ao 1º período referiu a realização de reuniões e contactos entre “o CT, EE e Equipa Multidisciplinar”, assim como a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à

inclusão. Foi ainda assinalado o envolvimento dos encarregados de educação na vida dos seus educandos. Os resultados alcançados pela turma foram considerados bons e a aceitação de alunos “problemáticos” também foi positiva. Neste período inicial, foram ainda desenvolvidas, segundo a avaliação registada, “atividades de interdisciplinaridade” entre diversas disciplinas.

A apreciação de 2º período do PT apontou uma melhoria no relacionamento entre pares, na pontualidade e no trabalho em aula.

A avaliação do último período não figurava no documento cedido, uma vez que o mesmo nos foi facultado antes do final do ano letivo.

Por fim, salientamos o recurso à planificação de trabalhos de projeto, no quadro dos *Domínios de Autonomia Curricular* (DAC)¹⁹⁸.

O plano de turma do 6º ano também definiu uma “Equipa educativa” composta por elementos diversificados e identificou 10 alunos com “características especiais”, tendo sido pensadas “Estratégias individuais” para cada um deles, que aglutinámos:

- *Frequência de Apoio ao Estudo com Plano de Trabalho nas disciplinas de Português e/ou Matemática.*
- *Desenvolver competências nas áreas onde apresenta maiores dificuldades, nomeadamente na linguagem expressiva.*
- *Fomentar estratégias com vista ao desenvolvimento da sua autonomia.*
- *Reforço do acompanhamento na sala de aula.*
- *Salientar pela positiva o seu empenho perante as atividades desenvolvidas e pelo seu comportamento exemplar.*
- *Verificar TPC e registos.*
- *Dialogar com a aluna, visando a sua motivação e a melhoria de atitudes.*
- *Incentivar o cumprimento de regras e tarefas.*
- *Melhorar os métodos de estudo e de trabalho.*
- *Apelar à persistência e ao esforço para melhorar.*
- *Solicitar da parte da EE um maior rigor e exigência perante o cumprimento das regras estabelecidas/*
- *Solicitar maior acompanhamento do EE.*

Os diagnósticos clínicos remetiam para dificuldades de aprendizagem, dislexia, autismo, cegueira/ baixa visão, dificuldades de atenção e concentração ou hidrocefalia.

¹⁹⁸ Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 6 de julho.

Para cada aluno identificado, foram delineadas “Adequações no processo de avaliação (alterações nas fichas de avaliação)”. Estas personalizações incidiram na/no:

- Simplificação das questões;
- Redução do número de questões por teste/por página;
- Tipologia da resposta (escolha múltipla, correspondência, completamento);
- Cotação diferenciada das tarefas;
- Prolongamento do tempo, sempre que necessário, para a realização do teste;
- Realização do teste, na sala de Educação Especial, sempre que o professor o solicite;
- Leitura do enunciado, sempre que necessário, pelo professor;
- Despenalização de erros ortográficos ou sintáticos;
- Adaptação do tipo/tamanho da letra, dimensão das margens e destacar a palavra a que se reporta a tarefa;
- Máquina e impressora Braille;
- Computador com *software* específico.

No balanço dos 1º e 2º períodos do PT de 6º ano, a colaboração entre elementos do Conselho de Turma foi considerada essencial para prevenir situações difíceis

O envolvimento do Conselho de Turma foi relevante na prevenção de eventuais situações problemáticas. (1º período)

O envolvimento do Conselho de Turma continua a ser relevante na prevenção de eventuais situações problemáticas. (2º período)

Os dois planos analisados previam ainda a sua avaliação, tendo em conta os seguintes parâmetros:

- *As metodologias definidas de acordo com as características/perfil da turma;*
- *A adequação das estratégias às necessidades dos problemas detetados;*
- *Os procedimentos de articulação curricular;*
- *O envolvimento do Conselho de Turma;*
- *O envolvimento dos Encarregados de Educação;*
- *Avaliação dos alunos no final do período – verificação dos níveis de sucesso;*
- *Avaliação da evolução das relações interpessoais na turma e no meio envolvente através da observação dos alunos ao longo do período.*

Procedemos também à análise de documentos especialmente elaborados para alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Assim, debruçamo-nos nos 5 **Relatórios Técnico-Pedagógicos** (RTP) e nos 4 **Programas Educativos Individuais** (PEI) facultados.

Os dois RTP de 5º ano e os três de 6º ano de escolaridade começaram por descrever contextos (familiar e clínico), *antecedentes escolares relevantes, e potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno e da família.*

Foram, de seguida, apresentados fatores que contribuíam ou dificultavam o progresso e o desenvolvimento do aluno, nas dimensões familiar, escolar e individual e que aqui sintetizamos (Quadro 38).

FACILITADORES		
ESCOLA	FAMÍLIA	INDIVIDUAIS
<ul style="list-style-type: none"> - inserção numa turma reduzida; - acompanhamento mais individualizado dos docentes; - apoio de um docente de Educação Especial; - frequência do Centro de Apoio à Aprendizagem; - frequência da biblioteca; - comunicação com o encarregado de educação; - definição de adaptações curriculares não significativas; - colocação de um irmão na mesma turma; - recurso a produtos e a tecnologias para invisuais/ baixa visão; - o envolvimento com os pares, colegas, e membros da comunidade; - disponibilização de uma rede multidisciplinar de profissionais (fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, técnicos de reabilitação e hidroterapeuta); - mais tempo para o docente de Educação Especial apoiar os professores e o aluno; - apoio de assistentes operacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - disponibilidade, interesse e intervenção do encarregado de educação; - irmão que auxilia tarefas escolares ou de casa; - encarregado de educação que facilita a transição para a vida pós-escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - frequência do ATL, para realização, com ajuda, dos trabalhos de casa; - empenho e resiliência; - capacidade de comunicação; - toma de medicação; - uso de produtos/ tecnologias para facilitar a mobilidade.
CONSTRANGIMENTOS		
ESCOLA	FAMÍLIA	INDIVIDUAIS
<ul style="list-style-type: none"> - o afastamento entre conteúdos de aprendizagem e interesses/ capacidades cognitivas do aluno; - barreiras físicas e arquitetónicas no espaço da escola e da sala de aula que dificultam a orientação e mobilidade do aluno invisual/ com baixa visão; - Dificuldade no acesso à internet que compromete a utilização de algumas tecnologias digitais. 	<ul style="list-style-type: none"> - indisponibilidade do encarregado de educação, por motivos profissionais; - falta de produtos e a tecnologias para invisuais/ baixa visão em casa para consolidar aprendizagens feitas na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldades de atenção e concentração em situações escolares; - falta de motivação para as aprendizagens. - baixo desempenho cognitivo; - dificuldades na interação com os pares, decorrentes uma personalidade particularmente tímida; - fracas expetativas futuras.

Quadro 38- RTP- fatores facilitadores e constrangimentos ao progresso e desenvolvimento do aluno

Quando a situação o justificava, foram incorporadas áreas curriculares específicas:

- *treino da estimulação visual;*
- *orientação e a mobilidade;*
- *tecnologias de informação e comunicação;*
- *atividades da vida diária.*

Foram, quando apropriado, definidas *medidas seletivas* a aplicar, nomeadamente:

- *Adaptações curriculares não significativas:*
 - introdução de objectivos intermédios que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais.
 - sequenciação de objectivos e conteúdos
- *Apoio psicopedagógico, direto ou indirecto, em contexto de turma e em ambiente diferenciado, com a docente de educação especial.*
- *Antecipação e reforço das aprendizagens (Língua Portuguesa, Matemática e Inglês);*
- *Apoio tutorial.*

Estas medidas foram, quando oportuno, complementadas por *medidas adicionais:*

b) As adaptações curriculares significativas;

Introdução de outras aprendizagens substitutivas;

Estabelecimento de objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver para potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.

d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado (a cargo dos docentes do Centro de Apoio à Aprendizagem, da docente de Educação Especial, do gabinete de SPO, das terapeutas que acompanham a aluna em terapia da fala e em terapia ocupacional);

e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (a cargo do Diretor de Turma na disciplina de Cidadania e também de todos os professores de todas as disciplinas; dos docentes do CAA).

O professor de Educação Especial, a equipa multidisciplinar, o Centro de Apoio à Aprendizagem, a escola de referência no domínio da visão, o Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para Educação Especial, os técnicos especializados e os assistentes operacionais, preferencialmente com formação especializada, foram recursos específicos indicados a mobilizar para a implementação de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Os serviços da administração local, a equipa de saúde escolar dos ACES/ULS, o centro de recurso para a inclusão, o estabelecimento de Educação Especial, e as instituições da comunidade (solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local) foram determinados como recurso da comunidade a mobilizar.

Passamos a citar *Adequações no Processo de Avaliação* desenhadas, tendo em consideração o diagnóstico clínico do aluno e a sua caracterização:

- *Valorização do conteúdo em detrimento da forma gráfica;*
- *Valorização da adequada aplicação de técnicas e utilização de materiais em detrimento do resultado final;*
- *Atribuição de menor peso na penalização dos erros ortográficos nas avaliações;*
- *Atribuição de tempo suplementar para a realização das tarefas propostas;*
- *Diversificação das provas e instrumentos de avaliação;*
- *Perguntas com resposta de escolha múltipla;*
- *Perguntas com menor informação contextual;*
- *Suprimir perguntas com informação ambígua;*
- *Destacar ou sublinhar informação relevante para a interpretação de perguntas em enunciados escritos;*
- *Pistas visuais, como a numeração das linhas do texto e a referência às mesmas nas questões interpretativas;*
- *Insistir, durante os momentos de avaliação, para uma leitura atenta das questões e da realização de respostas completas;*
- *Redução do número de questões (testes pouco extensos);*
- *Substituir, sempre que possível, um dos testes por um trabalho prático, caso seja possível;*
- *Reduzir o número de palavras exigidas nas composições;*
- *Utilizar textos menos extensos;*
- *Substituir uma questão de resposta aberta por várias questões de resposta restrita;*
- *Enunciados em formatos acessíveis (letra ampliada Areal Black 18, linhas grossas pretas, espaçamentos 1,5);*
- *Utilização de produtos de apoio (computador, máquina calculadora falante, candeeiro de luz fria e branca, leitoril);*
- *Tempo suplementar para a realização de provas;*
- *Leitura dos enunciados;*
- *Utilização de sala separada;*
- *Testes com questões alternativas (ligação de colunas, preenchimento de espaços em branco, verdadeiro/falso);*
- *Cotação diferenciada das questões e valorizar mais o conteúdo do que a apresentação;*
- *Valorizar a compreensão;*
- *Valorizar a intervenção oral com reforço positivo;*
- *Dar mais atenção à ideia, do que à expressão escrita;*
- *Valorizar os trabalhos de casa;*
- *Valorizar as perguntas feitas na aula;*
- *Valorizar as fichas de trabalho;*
- *Valorizar o relacionamento com os outros;*
- *Valorizar a autonomia.*

A definição destas adequações avaliativas poderia ser feita pelo professor de ensino regular e pelo de Educação Especial, em coadjuvação.

As adaptações ao processo de avaliação referidas anteriormente devem ser implementadas, internamente, às disciplinas em que se verifique pertinência ou necessidade das mesmas, podendo estas ser aplicadas pelo(s) professor(es) titular(es) da(s) disciplina(s) e pelo docente de educação especial, em situação de coadjuvância disciplinar.

Colaborariam, no final de cada período, na avaliação da eficácia das *Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão*, “os professores do Conselho de Turma, o Diretor de Turma, o docente de Educação Especial, os docentes do CAA, a Equipa Multidisciplinar, o Encarregado de educação e o Aluno”.

Foram também pensados “procedimentos e estratégias” para promover o “envolvimento, participação e acompanhamento dos pais/encarregado de educação e do aluno na tomada de decisão e na implementação das medidas”:

- *O acesso a registos periódicos de avaliação contínua/ formativa;*
- *A oportunidade de conhecer a equipa pedagógica ou outros profissionais de referência para o aluno;*
- *A oportunidade de conhecer os espaços e ambientes de aprendizagem;*
- *O incentivo a um contacto regular com a escola e reuniões com professores;*
- *O acesso a oportunidades diversificadas para que possam discutir os progressos e as preocupações a respeito do seu filho;*
- *A valorização do conhecimento sobre o seu filho;*
- *O encorajamento e envolvimento na aprendizagem do seu filho;*
- *Disponibilização de informação relevante para efeitos de determinação de medidas de suporte à aprendizagem;*
- *Promoção de reuniões regulares com o encarregado de educação e a equipa (...) para enquadramento da situação (...), bem como definição e eventuais reajustamentos das medidas encontradas como resposta às necessidades detetadas;*
- *Respeito pela autonomia pessoal da aluna, nomeadamente o direito a ser ouvida e participar ativamente em todos os assuntos do seu interesse, tomando em consideração os seus interesses e preferências;*
- *A cooperação com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, ou com outros agentes educativos, em especial na implementação de medidas de suporte à aprendizagem.*

A assinatura dos intervenientes previa o encarregado de educação e o próprio aluno.

Para encerrarmos a análise referente aos documentos elaborados na escola do nosso estudo de caso, observámos 4 **Programas Educativos Individuais** (PEI) disponibilizados, relativos ao 6º ano de escolaridade.

Neste documento de gestão curricular personalizada, encontrámos um elenco de disciplinas, construído para cada aluno:

- *Educação Visual (em contexto turma);*
- *Educação Física (em contexto turma);*
- *Culinária;*
- *Jardinagem;*
- *Artesanato;*
- *Motricidade;*
- *Bóccia;*
- *Música;*
- *Português;*
- *Inglês;*
- *Matemática;*
- *História;*
- *Ciências Naturais;*
- *Educação para a Cidadania;*
- *Atividade da Vida Diária;*
- *TIC.*

As competências e as aprendizagens a desenvolver pautaram-se pelo referencial do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Foram ainda indicadas “Estratégias de Ensino” a aplicar pelos docentes que intervinham com o aluno:

- *Proporcionar diferentes formas de representação da informação, disponibilizando diferentes meios de representação (caderno de comunicação) (...) (vídeos, demonstrações: materiais manipulativos ou interativos) (...) (imagens de suporte à compreensão; mapas conceituais; uso efetivo de recursos do texto para melhorar a compreensão);*
- *É permitido ao aluno escolher a forma como dá a resposta (escrever em vez de falar; utilizar o computador em vez do caderno; etc...);*
- *Proporcionar diferentes formas de envolvimento por forma a aumentar o interesse do aluno, minimizando a insegurança e as distrações, variar o grau de exigência e os recursos para otimizar os desafios, promover a colaboração e a comunicação e incrementar o uso de feedback orientado como reforço;*
- *Proporcionar opções para a autorregulação potencializando expectativas e antecipações que otimizem a motivação, facilitando a capacidade do aluno de superar dificuldades (utilização da sala Snoezelen);*
- *Recorrer a materiais e recursos diversificados;*
- *Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio;*
- *Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente;*
- *Realização das atividades letivas em grande grupo versus pequeno grupo;*
- *Valorizar o trabalho de projeto, recorrendo a parcerias com o CAA, numa ótica de trabalho colaborativo dentro e fora da sala de aula.*

A avaliação personalizada foi pensada como resultante de um processo de colaboração entre professores, e o recurso a diversas fontes de recolha de informação foi encorajada:

Articular com docente de Educação Especial e CAA privilegiando-se o trabalho colaborativo entre todos os docentes, apostando-se em dinâmicas de trabalho motivadoras entre o aluno e os seus pares, por forma a promover a sua inclusão na sala de aula e na escola.

Diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;

Desta forma, a XXX terá uma avaliação por portfólio, de forma a desenvolver as aprendizagens definidas em área disciplinar (...).

Tal como no RTP, foram reiteradas medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão

b) Adaptações curriculares significativas;

d) Tecnologias específicas de informação e comunicação e as atividades de vida diária;

e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Os “Critérios de avaliação e de progressão” incidiam sobretudo no desenvolvimento pessoal e social do aluno

A progressão do aluno depende do desenvolvimento das competências pessoais e sociais do mesmo, considerando a sua situação de saúde e o seu bem estar.

Em quatro documentos analisados, só num estava prevista a assinatura do aluno (25%).

6.2. Entrevista

6.2.1. Entrevista a docentes de 2.º CEB¹⁹⁹

Os dados recolhidos por entrevista a docentes de 2.º CEB procuraram dar resposta aos seguintes objetivos do estudo:

Objetivos propostos:

- Caracterizar as **práticas curriculares e docentes** de professores do ensino regular do 2.º CEB, direcionadas a alunos com NEE;
- Conhecer as **perceções de docentes** do ensino regular do 2.º CEB quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE;
- Indagar as **perceções dos docentes do 2.º CEB** quanto ao seu percurso de formação inicial e contínua e às suas necessidades de formação nesta área.

¹⁹⁹ Dados recolhidos por este instrumento definiram duas comunicações: *XV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Porto, Portugal, 2020); *8th International Congress of Educational Sciences and Development* (Pontevedra, Espanha, 2020) e dois artigos submetidos à *Revista Brasileira de Educação* (Brasil, 2020) e à *Revista Lusófona de Educação* (Portugal, 2020).

Como referimos no capítulo anterior (Cap. V. *Metodologia*), realizámos, por *Skype*, sete entrevistas a professores de 2º CEB, entre os dias 29 de outubro de 2017 e 9 de abril de 2018. Estas entrevistas foram complementadas por uma auscultação junto de cinco coordenadores de curso de formação inicial (entrevista), assim como de dois diretores de CFAE/ entidades de formação contínua (questionário com perguntas abertas). A duração das entrevistas situou-se entre os 21 e os 30 minutos, sensivelmente. As conversas foram registadas, com consentimento dos inquiridos, mediante o aplicativo *Amolto*, e foram posteriormente transcritas *verbatim*. A transcrição integral das entrevistas encontra-se no Anexo 10 da presente investigação.

As sete docentes inquiridas trabalhavam, no momento da recolha de dados, numa escola da periferia de Lisboa, numa zona semiurbana. A amostragem foi de conveniência. A idade das entrevistadas oscilava entre os 40 e os 63 anos de idade (média: 48 anos), e o tempo de serviço entre os 15 e os 40 anos (média: 24 anos). As entrevistadas representavam os diversos departamentos curriculares, na medida em que foram acauteladas auscultações a disciplinas de áreas diferentes. Estas características configuram um espectro abrangente, capaz de nos facultar uma maior variedade de posições e experiências dos sujeitos.

Com base no guião de entrevista e atendendo aos objetivos delineados, foi possível definir uma grelha de análise (Quadro 39), a partir da qual estruturámos a apresentação dos dados, sustentada por excertos ilustrativos das posições assumidas pelas entrevistadas em relação a cada uma das categorias e subcategorias em análise.

Entrevista a docentes de 2º CEB		
Identificação codificada		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
A. Formação inicial e contínua	Informações referentes à(s): A1. Formação inicial A2. Formação contínua A3. Mudanças	A1 a). Indicação da formação inicial recebida A1 b). Opinião sobre a adequação e abrangência da formação inicial A1 c). Enumeração de aspetos a melhorar A2 a). Referência a necessidades formativas sentidas A2 b). Indicação e opinião acerca da formação contínua frequentada A2 c). Enumeração de aspetos a melhorar. A3 a). Enumeração de mudanças percecionadas após realização de formação contínua

<p>B. Experiências relativas à aplicação de práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE</p>	<p>Informações referentes a:</p> <p>B1. Planificação das práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE</p> <p>B2. Operacionalização de práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE</p> <p>B3. Avaliação de alunos com NEE</p> <p>B4. Constrangimentos/ dificuldades e facilitadores</p>	<p>B1 a). Descrição de processos de planificação de práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE</p> <p>B2 a). Descrição de processos usados na aplicação de práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE</p> <p>B2 b). Descrição de processos usados na monitorização de práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE</p> <p>B3 a). Descrição de práticas avaliativas usadas em alunos com NEE</p> <p>B4 a). Enumeração de constrangimentos/ dificuldades na aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas</p> <p>B4 b). Enumeração de fatores facilitadores na aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas</p>
<p>C. Contributos das práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas para a aprendizagem, desenvolvimento pessoal, inclusão social e laboral do aluno com NEE</p>	<p>Informações e perceções referentes a:</p> <p>C1. Contributos</p> <p>C2. (Des)Vantagens</p>	<p>C1 a). Referência a alterações na vida pessoal do aluno</p> <p>C1 b). Enumeração de contributos para a inclusão social</p> <p>C1 c). Enumeração de contributos para a inclusão laboral</p> <p>C1 d). Enumeração de outros contributos</p> <p>C2 a). Enumeração de vantagens</p> <p>C2 b). Identificação de desvantagens</p>
<p>D. (In)satisfação decorrente da aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas</p>	<p>Opiniões relativas:</p> <p>D1. À pertinência</p> <p>D2. À (in)satisfação</p>	<p>D1 a). Opinião sobre a pertinência de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas</p> <p>D2 a). Enunciação do grau de (in)satisfação</p> <p>D2 b). Fatores de satisfação</p> <p>D2 c). Fatores de insatisfação</p>

E. Direções de melhoria ou de alternativas na implementação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas	Sugestões relativas a: E1. Melhoria E2. Alternativas	E1 a). Enumeração de aspetos a melhorar E2 a). Enumeração de alternativas
---	--	--

Quadro 39- Estrutura de categorização da entrevista a docentes de 2º CEB

A codificação das inquiridas representou as seguintes docentes de 2º CEB:

- PMCN: Professora de Matemática e Ciências da Natureza;
- PPF: Professora de Português e Francês;
- PPI: Professora de Português e Inglês;
- PHGP: Professora de História e de Geografia de Portugal;
- PEM: Professora de Educação Musical;
- PEF: Professora de Educação Física;
- PEVT: Professora de Educação Visual e Tecnológica.

Apresentamos agora, de forma estruturada, os dados obtidos para cada uma das categorias em análise.

A. Formação inicial e contínua

Este ponto apresentará dados que, por um lado, darão a conhecer a formação inicial frequentada (A1, A1 a), assim como a formação contínua sentida como necessária por parte das docentes de 2º CEB inquiridos (A2, A2 a) e traduzirão perceções e opiniões face à formação de base (A1 b) ou contínua (A2 b) recebidas. Por outro lado, tecerá eventuais sugestões de melhoria (A1 c) e A2 c) e enumerará mudanças percebidas após a realização de formação contínua (A3 e A3 a).

A1. Formação inicial

Neste ponto, serão apresentados dados que ilustram a formação inicial recebida pelas inquiridas (A1a), assim como a sua opinião sobre a adequação e abrangência da mesma (A1b). Serão ainda elencados eventuais aspetos a melhorar (A1c).

A1 a) Formação inicial recebida

As professoras inquiridas pertenciam a grupos de recrutamento distintos, estando acautelada a representação das diversas disciplinas lecionadas no 2º CEB, no momento do estudo. À exceção da docente de Educação Musical que fez os seus estudos no Conservatório Nacional, todas as docentes

frequentaram o ensino superior numa universidade ou num instituto politécnico, tendo começado a formação com uma licenciatura em ensino, num determinado ramo de especialização.

PEVT- *Fiz o curso em Setúbal, na ESE. Chamava-se Curso de Professores do Ensino Básico, variante em Educação Visual e Tecnológica.*

PMCN- *Estudei na ESE Jean Piaget, Licenciatura em Ensino Básico, com variante em Matemática e Ciências da Natureza.*

PEF- *Estudei na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa e fiz o curso de Educação Física e Desporto.*

PPI- *Fiz o curso em Filologia Germânica, na Faculdade de Letras de Lisboa.*

Na maioria dos cursos frequentados pelas inquiridas, as unidades curriculares relativas a dificuldades de aprendizagem ou incapacidades eram inexistentes.

PHGP- *Quando fiz o curso, não se falava em NEE. Nunca dei nada desses temas.*

PPF- *Simples, não frequentei. Não havia.*

PEM- *Não. Nada de nada.*

PPI- *No curso que tirei não tive qualquer formação relativa a NEE. Nessa altura, nem se falava em NEE ou, pelo menos eu, nunca falei.*

Contudo, as declarações das professoras mais jovens tenderam a equilibrar esta ausência.

PEVT- *Sim. Foi a sensibilização ao Autismo. Não me recordo de estratégias de intervenção.*

PMCN- *Durante o curso, sim. Tive cadeiras que tratavam desses temas, sim. (...) Já não me lembro muito bem, mas relativamente a autismo, falámos imenso. Tive uma cadeira que se chamava Necessidades Educativas Especiais e até fizemos vários trabalhos relativos a doenças e assim (...).*

PEF- *Sim, no meu curso de Educação Física e Desporto tive uma cadeira de Educação Especial. Estivemos em contacto com alunos NEE de uma escola onde aplicámos algumas estratégias que nos foram ensinadas durante o curso e foi com estes alunos com NEE que fizemos o nosso trabalho final da referida cadeira. Os temas foram variados, mas incluíam vários tipos de alunos com NEE e depois tivemos que nos focar num grupo específico. O meu incluía uma aluna com deficiência visual de uma vista, outro com autismo e outro, com dificuldades de aprendizagem.*

O estudo da temática do autismo destacou-se nas declarações das professoras de Educação Visual e Tecnológica, e de Matemática e Ciências da Natureza.

A1 b) Opinião sobre a formação inicial recebida

A formação inicial foi sentida, de forma unânime, como insuficiente, quer pelas professoras mais antigas, quer pelas docentes mais jovens. Assim, a preparação para a gestão curricular do

trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades foi considerada claramente ineficaz. Em consequência, todas as entrevistadas entenderam que a formação inicial devia ser repensada.

PEVT- *Não. Quando me deparei com a realidade escolar, aí sim, tive a verdadeira noção da mesma, bem como a falta de ferramentas para o trabalho em campo com os alunos NEE.*

PHGP- *Não! [suficiência da formação inicial] Justamente porque não me preparou para alunos diferentes e com problemas...e as turmas estão cheias de alunos mal comportados, com dificuldades de aprendizagem. (...) Absolutamente [a formação inicial tem de ser repensada]. Temos de sair de um curso e estarmos minimamente preparados para ensinar todos. Por isso, os cursos de professores têm de ser revistos, repensados. É mesmo urgente, diria.*

PPF- *Não! Não! Não preparou para alunos diferentes.*

PEM- *Não, pois como não houve nada, não me preparou minimamente para o contacto com casos reais.*

PPI- *Não, claro que não [a formação inicial não foi suficiente], porque não havia qualquer disciplina nesse âmbito. E depois, foi complicado.*

A1 c) Aspetos a melhorar na formação inicial

Foram assinalados vários aspetos passíveis de melhoria. Assim, a aproximação à realidade das salas de aula e da sociedade atuais, a realização de um estágio específico com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, o estudo da legislação, a revisão da avaliação dos alunos mais vulneráveis e em risco de insucesso, o estudo de problemáticas e da gestão do trabalho destes alunos, a diferenciação pedagógica e a preparação a nível pessoal, para vivenciar, equilibradamente, frustrações e sucessos, foram aspetos assinalados para melhorar os cursos de formação inicial.

PEVT- *Sim, para espelhar o variado leque de situações prováveis de encontrar aquando o exercer de funções...Dar a conhecer a legislação. Dar a conhecer hierarquias e setores laborais no mesmo espaço, escola e alertar para sucessos e frustrações, os dois pratos da balança.*

PMCN- *Eu penso que seria vantajoso podermos trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais durante o curso...euh...fazer um estágio numa unidade porque, uma vez que nunca sabemos o que nos pode calhar, era muito importante fazermos esse treino...eu acho...eu fui aprendendo por mim própria. Leio muito sobre este assunto e gosto muito, mas sei que só isso não chega. Tenho mesmo de lidar com as crianças assim no dia a dia e ir percebendo para funcionar, se não...Ainda hoje, quem sai de um curso não está preparado para lidar com estas crianças. Tenho a certeza absoluta.*

PHGP- *Ah! E a avaliação mais justa de todos os alunos, também é algo que acho que deve ser repensada.*

PPF- *Penso que sim [a formação inicial pode ser melhorada], nomeadamente no que se refere a esta problemática.*

PEM- *Penso que sim, absolutamente e, nomeadamente, em relação à necessidade de diferenciação pedagógica e de avaliação, diversificação de estratégias, forma de lidar com a indisciplina, com o stress e com alunos com NEE.*

- PEF- *Sim, deve (a formação inicial deve ser revista). Absolutamente! Devem dar mais ferramentas práticas para poderem ser aplicadas no dia a dia quando nos deparamos com os problemas reais [ênfase] nas escolas.*
- PPI- (...) *Os cursos têm de acompanhar os tempos.*

A2. Formação contínua

Neste ponto, serão fornecidas citações que exemplificam a formação contínua recebida, no quadro das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (A2a), acompanhadas pela opinião das entrevistadas acerca da mesma (A2b). Serão ainda enumerados eventuais aspetos a melhorar (A2c).

A2 a) Necessidades formativas sentidas

Todas as inquiridas, sem exceção, concordaram com a necessidade de atualizar regularmente a sua formação, de modo a acompanhar a sociedade em rápida mudança. A aposta nas novas tecnologias, bem como nas temáticas da Educação Especial e da heterogeneidade escolar ou da indisciplina e do *burnout*, assumiram posições de relevo para gerir eficazmente as diversidades.

- PEVT- *Os tempos mudam, o mundo avança e a atualização e necessidade da mesma é constante. Vejo necessidade em dar a conhecer novos programas informáticos (...). Fiz Coaching em 2015, Novas Tecnologias “PREZI” em 2016 (...).*
- PMCN- *Eu, por mim, qualquer tema relacionado com as dificuldades das crianças, como lidar com essas crianças, estou a falar especificamente das Necessidades Educativas Especiais...como dar a volta a certas questões que nos aparecem sistematicamente na sala de aula, era fundamental ter qualquer tipo de formação relativamente a isso.*
- PHGP- *Sim, sinto. Ora deixa cá ver...por exemplo, sinto que qualquer formação que tenha a ver com NEE e heterogeneidade das salas, multiculturalidade, o trabalho que podemos fazer...tudo isso, sinto que preciso de aprender muito.*
- PPF- *Sim, sinto, por exemplo, necessidade de mais formação relativamente às crianças com NEE, a dislexia; hiperatividade e défice de atenção, entre outras.*
- PEM- *Para começar NEE, mas também formas de lidar com a indisciplina e com o stress na atividade docente.*
- PEF- *Sim, por exemplo na área dos invisuais, principalmente.*
- PPI- (...) *Olha, acho que saber planificar e trabalhar em sala de aula com a diversidade é que mais falta faz.*

A2 b) Opinião sobre a formação contínua frequentada

A formação contínua foi sempre referida como benéfica e necessária.

- PEM- *Algumas ações têm sido de alguma forma úteis dado que permitiram estar em contacto com outras perspetivas e com outros docentes, percebendo diferentes pontos de vista. Alguma informação transmitida também foi útil.*

A par das novas tecnologias, o *Coaching* (referido pela docente de Educação Visual e Tecnológica (PEVT) e o projeto *Mentes Sorridentes* (*Mindfulness* na escola, indicado pela docente de

Matemática e de Ciências da Natureza) foram evocados como uma ferramenta útil para maximizar as aprendizagens e melhorar as relações humanas, e, conseqüentemente, gerir mais eficazmente as heterogeneidades da sala de aula.

Notámos uma alteração, em termos de tendências, nas ações de formação selecionadas pelas docentes. Com efeito, em início de carreira, e numa linha temporal mais distante em que as unidades curriculares sobre dificuldades de aprendizagem ou incapacidades escasseavam, as professoras centraram essencialmente as suas escolhas na preparação das atividades letivas.

PEVT- *No ano em que iniciei a carreira profissional. Foi sobre saber fazer planificações.*

PEM- *(...) Já não me lembro bem. Acho que era sobre planificar aulas. Não sei. Não me lembro (...) ou era a Área Escola.*

Progressivamente, e mais tarde, interessaram-se pela gestão curricular do trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. As formações realizadas neste sentido foram consideradas úteis.

PHGP- *Fiz uma [ação de formação] há uns cinco ou seis anos. Tinha a ver com multiculturalismo. (...) Diria que sim [que a formação em intervenção pedagógica em alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades é útil].*

PPF- *Já frequentei várias ações, mas de duração muito curta, o que considero ser insuficiente. As ações sobre estes temas não têm sido oferecidas a nível de Centros de Formação. As de curta duração que frequentei tiveram lugar na minha escola e dadas por profissionais que as deram voluntariamente. Costuma haver uma todos os anos. (...). Há cerca de 2 anos [fez a última formação no quadro da Educação Especial].*

PPI- *[acena afirmativamente] Frequentei ações no âmbito da Educação Inclusiva, projeto em que a escola esteve envolvida e que teve início em 1999. (...) muito útil, porque me proporcionou troca de experiências e porque me alertou para a importância dos alunos, sempre que possível, aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.*

A docente de Inglês referiu que a primeira formação feita no âmbito dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades remontava a 1999.

PPI- *Em 1999, era sobre...falámos da promoção da educação inclusiva, da diferenciação pedagógica, da inclusão e integração de alunos com NEE e da resolução de problemas na sala de aula.*

A2 c) Aspetos a melhorar na formação contínua

A dificuldade, por parte de professores de ensino regular, em aceder a ações de formação contínua que versavam sobre temáticas ligadas ao domínio da Educação Especial ou dos alunos com

dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, representou um aspeto negativo muito destacado, sendo sugerido, por algumas docentes, que estas formações fossem abertas a todos os grupos de recrutamento.

Foi ainda recomendado que as formações contínuas abordassem problemáticas específicas, estratégias de intervenção, bem como fossem partilhados, entre formandos, experiências e materiais didáticos.

- PEVT- [as ações de formação] *Só abrem para os da Educação Especial, normalmente. Parece-me...(...) Dar a conhecer problemáticas, modos de agir perante as mesmas, estratégias de ação, partilha de experiências e de materiais adequados.*
- PMCN- *Ai, sem dúvida, mas era preciso* [alargar a oferta a docentes de ensino regular].
- PHGP- (...) *Acho que todos devíamos poder frequentar essas ações. Aliás, até acho que deviam ser propostas aos professores que não são dos apoios. Faz-me mais sentido, porque eles já têm uma especialização ou um curso, certo? Já sabem mais do que nós, por isso, faz-lhes menos falta, se calhar.*
- PPF- *Não sei bem, mas acho que é mais para os do Ensino Especial.*
- PEM- *Talvez existirem formações semelhantes que sejam passíveis de existir em anos consecutivos de forma a que a mesma temática abranja um maior número de docentes...E também ações creditadas sobre temas específicos no âmbito das NEE.*
- PEF- *Não. Acho que existem poucas ações para os professores de E.F. [Educação Física]. Nunca vi nenhuma ação neste contexto e era algo que me agradava, realmente. (...) Como disse anteriormente, nunca vi nenhuma neste contexto e pela experiência acho que não é fácil.*
- PPI- *A minha experiência diz-me que não [não é fácil os professores de ensino regular acederem a formações no âmbito da Educação Especial]. (...) Olha, porque essas ações são para os colegas do Especial. Agora, já há algumas que dão para mais grupos, mas não são todas. São poucas. (...) Acho fundamental...acho mesmo fundamental organizar formação em serviço para todos os professores, sempre que possível, ao nível da escola.*

A3. Mudanças

Neste ponto, serão expostos dados alusivos à eventuais mudanças decorrentes da realização de formação contínua (A3a).

A3 a) Mudanças após a formação contínua

A frequência da formação contínua foi definida como sendo geradora de mudanças saudáveis nas práticas curriculares e pedagógicas das entrevistadas, particularmente na melhoria da gestão de diversidades.

- PEVT- *Sim, sobretudo a partilha de experiências escolares vividas, junto de outros formandos, com realidades escolares próximas (...). Deu-me a possibilidade de aplicação de novas estratégias de ação.*

- PHGP- *Sim, espero [que a formação continua potencie a mudança de práticas curriculares e pedagógicas]. Esperava que viesse de lá a saber gerir melhor o meu trabalho, as minhas aulas com todos os alunos, os que não aprendem, os que se portam mal, os que têm limitações, os que não se encaixam de alguma forma, enfim...todos.*
- PPF- *(...) Embora a formação nessa área tenha sido reduzida, no dia a dia, estou mais atenta aos alunos com NEE. Nem sempre é possível dar-lhes a atenção necessária, devido ao elevado número de alunos por turma e aos problemas emocionais e comportamentais que vão aumentando nos alunos considerados normais.*
- PEM- *De alguma forma, ajuda sempre um pouco dado que somos confrontados com novas perspetivas e somos chamados a refletir sobre as nossas práticas e a partilhar experiências. As nossas práticas vão sempre mudando numa tentativa de nos adequarmos a novas e mais desafiantes realidades e talvez algumas mudanças, mesmo que inconscientemente, tenham a ver com o sedimentar de diversas formações formais e informais. Acredito que quando queremos e achamos importante evoluir, somos sempre sensíveis ao que nos vai sendo transmitido ou ao que vamos tendo acesso.*
- PPI- *A formação em pedagogia inclusiva ajuda ou deve ajudar na planificação com a definição de estratégias pedagógicas que respeitam os vários estilos e ritmos de aprendizagem e na promoção da solidariedade entre os alunos com NEE e os seus colegas.*

B. Experiências na aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas

Este ponto fornecerá dados que, por um lado, darão a conhecer experiências relativas a práticas curriculares e pedagógicas, no âmbito da sua planificação (B1, B1 a), aplicação (B2, B2a) e monitorização (B2 b). Por outro lado, descreverá práticas avaliativas usadas em alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (B3, B3 a). Por fim, apresentará constrangimentos e facilitadores (B4, B4 a, B4 b) considerados relevantes na aplicação de práticas curriculares e pedagógicas bem sucedidas.

B1. Planificação de práticas curriculares e pedagógicas dirigidas a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades

Neste ponto, serão fornecidas citações que ilustram processos usados na planificação de aulas e atividades destinadas a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (B1a).

B1 a) Processos de planificação

Todas as professoras declararam que planificavam as suas aulas, sendo a planificação semanal muito referida. A docente de Português referiu que planificava quinzenalmente e de Inglês, no início de cada unidade temática. As docentes socorriam-se sobretudo da planificação de grupo (anual) para orientarem a sua planificação pessoal das aulas.

- PMCN- *Planifico, sempre. Semanalmente. Planifico no fim de semana para a semana toda. Não posso fazer com mais distância porque nunca sei onde é que vou parar, porque as coisas são alteráveis, não é?*
- PHGP- *Sempre. Ao fim-de-semana. (...) Não [segue modelo], nem estou a ver, mas tenho uma planificação da aula.*
- PPF- *Sim, (...) quinzenalmente.*
- PEM- *Sim, costume. Bom, primeiro planifico, de uma forma geral, anual, para o ou os anos de escolaridade que vou lecionar, tendo como base a planificação feita no grupo e para o manual. Essa planificação já é feita tendo em conta diversas dificuldades de diversos alunos face a temas ou domínios mais complexos. Depois, planifico tendo em conta as dificuldades da turma e as especificidades de alguns alunos. Mas, infelizmente não consigo ter tempo para pesquisar e elaborar tantos recursos como desejaria.*
- PPI- *Todas as aulas são planificadas no início de cada unidade de ensino e reformuladas de acordo com as dificuldades e facilidades que os alunos revelem.*

As fontes privilegiadas na definição das atividades representaram o manual escolar, a *Internet*, a planificação de grupo, e a partilha com colegas. Todas as docentes referiram a consulta a diversos recursos, exceto a professora de Educação Física que afirmou cumprir o programa, sem recurso a fontes.

- PEVT- *O Manual escolar adotado, com recursos informáticos que oferece. Também consulto outros manuais escolares, a Internet e partilho experiências com colegas de grupo.*
- PHGP- *Olhe, costume consultar outros manuais, recursos da Net, às vezes, troco ideias com colegas, e sigo a planificação elaborada em grupo.*
- PPF- *(...) consulto manuais e livros do professor. Também as planificações elaboradas pelo grupo disciplinar.*
- PEM- *Sim! Muitas e diversas e não fico muitas vezes com o registo da fonte. Muitas vezes estão ligadas aos próprios manuais ou são falados por colegas.*
- PEF- *Não [não consulta fontes]. Vou cumprindo o programa.*
- PPI- *Sim, consulto livros sobre pedagogia, releio os materiais das formações e troco experiências com colegas.*

Apesar da maioria das docentes ter revelado que não ajustava a planificação a cada grupo, justificando a opção com a atribuição excessiva de turmas e a falta de tempo, percebemos que as atividades dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades eram adaptadas. As professoras de Inglês e de Educação Musical afirmaram que ajustavam a planificação a cada grupo, partindo de uma base comum a todas as suas turmas.

- PEVT- *Não, impensável! (...). Planifico por ano, disciplina e semana. Leciono quatro níveis de ensino EV5º, EV6º, ET5º e ET6º. São 9 turmas... Mas tenho em consideração alunos com NEE, para os quais adequo as atividades, quando necessário.*
- PHGP- *Não (não planifica para todas as turmas). Quer respostas sinceras [risos]? Não há tempo.*
- PPF- *Não (não planifica para cada turma)! São muitas.*

- PEM- *Não! Tenho um grande número de turmas, um mínimo de oito. Não consigo fazer oito planificações, mas faço uma geral e depois adapto atividades e recursos, isto é, para o mesmo conteúdo tenho objetivos mais ou menos aprofundados, assim como recursos e atividades mais ou menos complexos.*
- PEF- *As aulas que tenho com alunos com NEE são sempre planeadas de acordo com as necessidades desses alunos.*
- PPI- *Faço uma planificação geral da unidade que depois é adaptada ao trabalho de cada turma, de acordo com as suas facilidades e dificuldades. É parecida, mas pensada para cada grupo.*

As professoras de Educação Física e de Matemática e Ciências da Natureza referiram, ao contrário das demais docentes, que planificavam as aulas para cada turma.

- PEF- *Sim. As minhas planificações são feitas para cada turma e dependendo das necessidades dos alunos NEE que eu tenho nas turmas.*
- PMCN- *(...) Planifico de forma diferente e tenho em atenção sempre os meninos especiais que tenho na sala, portanto, com fichas diferentes dentro dos mesmos conteúdos. Tento sempre, quando tenho os outros a fazer um trabalho mais autónomo, conseguir estar sentada ao pé dos outros meninos para poder acompanhá-los, porque os outros, como são mais autónomos, vão tendo mais tempo, dou aí vinte minutos para fazer uma ficha e eu consigo estar, nesses vinte minutos, ao pé dos outros dois meninos (...).*

A planificação do Plano de Turma (PT) parecia desenhar uma prática já bem enraizada nos hábitos de caracterização e de preparação de práticas curriculares e avaliativas de cada turma, sendo a participação dos professores do Conselho de Turma (CT), na sua definição, sempre referida. A professora de Educação Visual e Tecnológica (PEVT) referiu ainda a colaboração dos coordenadores de DT na sua definição e aprovação.

O PT tendia a ser da responsabilidade do CT e era aprovado pelos coordenadores de DT ou pelos membros do CT, mas a planificação disciplinar semanal, elaborada pela respetiva docente, não era alvo de apreciação por outro elemento.

- PMCN- *A minha planificação, aprovo eu (risos), não a planificação anual, que essa não serve de quase nada, que eu é que tenho de fazer a minha, a semanal. Quanto ao PT, o antigo PCT, a coordenadora dos Diretores de Turma que vai verificar. (...) Ela (coordenadora de DT) participa na elaboração do documento em si (PT). Depois, cada documento é da responsabilidade do Conselho de Turma.*
- PHGP- *A planificação de grupo é o Departamento [quem aprova] e o PT é aprovado em CT. (...) a planificação da disciplina é feita nas reuniões de grupo, logo no início do ano. Já estive em escolas, em que deixámos a planificação pronta em julho, mas o habitual, o meu habitual, é no início do ano. E o PT, todos o discutimos nas reuniões de CT.*
- PEM- *A planificação geral é aprovada em conselho de docentes e o PT, no conselho de turma.*
- PEF- *Todo o Conselho de Turma. É sempre em CT [aprovação do PT].*

PPI- *A planificação de cada disciplina é da responsabilidade de cada professor e o PT é aprovado pelos professores que formam o Conselho de Turma.*

Percebemos uma tendência progressiva que se consolidava cada vez mais na elaboração verdadeiramente participada do PT, embora com um grau de envolvimento muito variável. A iniciativa da elaboração do PT recaía na figura do diretor de turma, verificando-se que, essencialmente, os membros do CT completavam ou alteravam a proposta do DT. Em oposição, a planificação de grupo disciplinar era pensada para cada turma ou nível pela professora da disciplina, isoladamente, isto é, sem a participação ou aprovação efetivas de outros elementos.

PMCN- *Na planificação de aulas, faço sozinha, mas no Plano de Turma, que antigamente se chamava PCT [Projeto Curricular de Turma], agora não é, fazemos todos, quero dizer, eu elaboro e agora já nesta reunião, eu mostrei como é que já estava e...portanto, depois envio para os colegas todos e eles vão alterando e acrescentando as coisas que eles acham que se refere à disciplina deles. (...) Cada um deles, no Plano de Turma, cada um deles tem um espaço, onde os professores à frente de cada disciplina colocam as adequações que fazem a cada um dos alunos, ou as características especiais que cada um tem, o que é que...se deixam consultar, se fazem os testes adaptados, se lhes dão mais tempo...pronto, têm uma série de itens que cada professor à frente coloca o nome da disciplina a que faz isso.*

PHGP- *Na disciplina, estou por minha conta. Troco ideias com colegas, como disse, voluntariamente. Em relação ao PT, o DT normalmente propõe um esboço e o CT [conselho de turma] dá a sua opinião, acrescenta, retira, altera...*

PPF- *Ah! Isso, [o Plano de Turma] faço com os colegas do CT. (...) o grupo disciplinar [colabora na planificação disciplinar], mas vou fazendo individualmente as alterações necessárias consoante a especificidade dos alunos das diversas turmas.*

PEM- *Na planificação da disciplina, tem sido basicamente trabalho meu. No PT, é feito de acordo com uma estrutura dada pela coordenação de DT, mas vai tendo alguma colaboração do conselho de turma que vai dando algum feedback. (...) Depende do envolvimento dos conselhos de turma, relativamente ao PT. Varia muito desde o não participar ao participar bastante. É sobretudo o DT que fica com esse trabalho. A aprovação acaba por ser uma formalidade.*

PEF- *Na planificação do PT, todo o Conselho de Turma [colabora]. (...) é sempre dado a conhecer nas reuniões e são sempre feitas as devidas alterações. Às vezes e na maioria, o trabalho da planificação recai mais sobre o DT, mas depois é dado a conhecer ao CT e este aprova ou fazem-se as alterações devidas.*

PPI- *Bom...a planificação da disciplina, em termos dos conteúdos a lecionar, é feita no conselho de disciplina, e o PT, no âmbito do Conselho de Turma, é pelos professores que o compõem.*

Este projeto (PT) tendia a acautelar o trabalho e a avaliação dos alunos do nosso foco; decisão que, contudo, nem sempre se verificava na planificação disciplinar, na qual esta ponderação só acontecia quando a necessidade era tida como existente. No PT, o cumprimento das indicações legais

consubstanciava um fator determinante na definição do trabalho e da avaliação de alunos mais vulneráveis ou em risco de insucesso.

PEVT- *O PT, esse é mais com coordenadores de DT. (...). Na da disciplina, só quando necessário, mas no PT, sim, sempre. [trabalho e avaliação acautelados de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades]. (...) os alunos com NEE, o trabalho e a avaliação estão de acordo com a Lei (...).*

PPI- *Na planificação da disciplina é definido o tipo de trabalho...a participação, as fichas que os alunos com NEE realizarão. No PT, está uma síntese da avaliação diagnóstica e estão definidas as estratégias individuais de todos os alunos com características especiais.*

A revisão do PT ocorria essencialmente nas reuniões de final de cada período letivo, ou seja, trimestralmente, sensivelmente, implicando, por isso, todos os docentes.

PHGP- *No final de cada período, nas reuniões de avaliação.*

PEM- *É revisto pelo DT, sobretudo no final do 1º, 2º e 3º períodos.*

PEF- *Sim, o PT é revisto nas reuniões de fim de período por todo o CT. Fazemos sempre um balanço nessa altura. Às vezes, há reajustes.*

PPI- *O PT é revisto sempre que há reunião do Conselho de Turma por todos os professores que o compõem. (...) Sim, basicamente, sim [no final de cada período].*

Os elementos da Educação Especial mantinham uma influência importante na tomada de decisões curriculares e pedagógicas relativas a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

PEM- *Pensamos em termos de tipo de problemática, de domínio de dificuldades e de informação veiculada pelo Educação Especial.*

B2. Operacionalização de práticas curriculares e pedagógicas dirigidas a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades

Serão aqui apresentados dados que descrevem processos utilizados na aplicação (B2 a) e na monitorização (B2 b) de práticas curriculares e pedagógicas dirigidas a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

B2 a) Processos de aplicação

Todas as professoras assumiram que diferenciavam as suas práticas curriculares e pedagógicas. Contudo, algumas respostas tornaram-se, por vezes, evasivas quando se procurou explorar os processos de diferenciação propriamente ditos.

A diferenciação resultava da necessidade sentida pela docente, ocorria dentro e fora da sala de aula, e situava-se em níveis diferentes, nomeadamente: a nível do discurso, de estratégias de atuação e de recursos didáticos. As práticas diferenciadas, letivas e avaliativas, estavam ambas acauteladas.

- PEVT- *Faço várias diferenciações: a diferenciação de discurso, de acordo com a necessidade. A diferenciação de estratégias de atuação, de acordo com a necessidade e a diferenciação de materiais didáticos, de acordo com a necessidade, também. (...) Na sala de aula, dentro e fora.*
- PMCN- *Enquanto estou a fazer a exposição da matéria, eles acabem por estar todos a ouvir. Quando chega a parte prática, como lhe disse, tenho algumas fichas diferentes que eles podem fazer (tosse) e faço os testes sempre adaptados, dependendo do aluno. Nem todos precisam das mesmas coisas, mas tento, nomeadamente nesses alunos, puxá-los mais na avaliação oral, porque sei que na escrita, não são...não têm tanta facilidade. Vou vendo as características de cada um e vou puxando pela parte que me dá mais jeito, neste caso.*
- PHGP- *Nos materiais, na atenção que dispenso, nas atividades, nos testes. Dou outras tarefas que sei que o aluno consegue fazer e que vai [vão] levar ao mesmo fim, vai chegar ao mesmo que os outros alunos. Sempre que posso, vou ao pé do aluno para o ajudar e ver se percebeu tudo. Adapto os materiais, aumentando a letra, sublinhando palavras, espaçando as linhas e assim. Nos testes, tento colocar menos perguntas e de nível mais fácil. É basicamente isto. (...) Costumo dar mais tempo a esses alunos. Às vezes, fazem trabalhos suplementares com um colega voluntário para melhorar a aprendizagem e a nota.*
- PPF- *(Diferencia) Aula a aula. Estou mais atenta a esses alunos, tento explicar de diversas formas para perceberem melhor, dirijo-me várias vezes ao seu lugar e, quando posso, em turmas reduzidas, sento-me durante algum tempo ao seu lado para facilitar a aprendizagem.*
- PEM- *Acho que o faço constantemente [riso]. Por vezes de forma mais explícita, outras menos. Faço-o, por exemplo, na forma como abordo as questões, na forma de motivar, nas perguntas e no tempo para as respostas, no acompanhamento do trabalho, na minha atenção, na valorização do esforço e resultados. Muitas vezes, e para certos alunos, fico sozinha com eles no intervalo de forma a que eles se sintam mais à vontade, por exemplo, para tocarem sem a presença da turma que os deixa muito ansiosos. (...) Faço-o, tendo em conta o caso específico e a informação veiculada pela equipa de Educação Especial.*
- PEF- *(...) cada aluno tem a sua característica e o seu problema. Temos que adaptar a cada aluno o nosso método de trabalho. (...) [diferenciava] na planificação, e às vezes na própria aula, quando algo que tinha pensado de determinada maneira não está a resultar. (...) [diferenciava] Na planificação, no papel, na sala de aula, no momento. (...) Sim, sempre que é necessário [diferenciava]. Com formas mais simplificadas do jogo, manipulação de bola, outros exercícios, dependendo do problema e da limitação do aluno com NEE que tenho na minha aula.*
- PPI- *[Diferenciava] Logo na planificação da aula, nas atividades a realizar...por exemplo,*

trabalho individual, em pares ou de grupo. (...) Sim, sempre [diferenciava]. Faço-o de acordo com as necessidades e dificuldades que apresentem. Na participação na aula, no tipo de trabalhos e fichas a realizar, na ajuda dada pelos colegas da turma. Vou tentando. Não é fácil.

A partilha do processo de diferenciação tendia a ser, cada vez mais dialogada, entre professores, embora ainda não representasse um hábito plenamente adquirido. Apenas a docente de Educação Física referiu que a partilha constituía um hábito regular.

PHGP- *Às vezes, falo com colegas, mas não é um hábito ainda. Devia ser.*

PEM- *Por vezes nas reuniões de conselho de turma e nas reuniões de disciplina, mas poucas vezes.*

PPI- *(...) Planifico em casa ou na escola com outros colegas. (...) Sim [partilhava a diferenciação], com professores do Conselho de Turma e no trabalho com professores do grupo disciplinar ou de outras turmas.*

PEF- *Sim, partilho sempre (...).*

A articulação entre docente de ensino regular e de Educação Especial destacava-se claramente.

PEVT- *(...) [Partilhava a diferenciação com] Outros elementos do CT e professores de Educação Especial, que acompanham alunos com NEE.*

PPF- *[Partilhava a diferenciação] Com colegas de grupo e com os docentes do Conselho de Turma.*

PEF- *Sim, partilho sempre com o CT e com os professores da Educação Especial e normalmente com os colegas de E.F. para ver se alguém tem outras alternativas.*

B2 b) Processos de monitorização

O Plano de Turma (PT) era monitorizado no final de cada período letivo, pelos professores do Conselho de Turma (CT) e, eventualmente, pelos coordenadores dos Diretores de Turma (DT).

Já as aprendizagens dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades eram monitorizadas individualmente, mediante observações e avaliações frequentes que ficavam registadas em documentos pessoais ou institucionais.

PEVT- *É com avaliações periódicas [acompanhamento das aprendizagens dos alunos]. (...) Não, ninguém [colaborava na monitorização].*

PMCN- *Como é que eu as acompanho? No dia a dia. Diariamente, nas aulas. Vou vendo o que conseguem fazer, até onde é que conseguem ir... Cada um faz o seu [acompanhamento/monitorização]. (...) Tenho uma agenda que eu faço todos os anos para mim com...dividida por turmas com os documentos que eu acho que são precisos, porque as agendas normais têm coisas a mais que não me interessam, têm coisas que me faltam, portanto, tenho uma agenda minha...*

- PHGP- [monitorizava] *Através da observação direta na aula, e nas fichas formativas, testes sumativos e TPC.*
- PEF- *Numa grelha própria da escola e nos meus registos [registo da monitorização e da avaliação].*
- PPI- [Acompanhava as aprendizagens] *Nas reuniões de Conselho de turma, tomo conhecimento das suas aprendizagens, na generalidade...e durante as aulas, nas solicitações para intervirem, nos trabalhos da aula e nas fichas de avaliação adequadas. (...) [A monitorização e a avaliação eram registadas] Em documentos próprios, nomeadamente, grelhas de registo e ficha individual do aluno.*
- PPF- [monitorizava] *Através da observação direta, fichas formativas, testes sumativos.*

A monitorização do trabalho e das aprendizagens era referida, pela maioria das inquiridas, como uma prática diária, mas a partilha e a colaboração entre docentes não pareciam constituir ainda uma prática comum.

A Educação Especial consubstanciava um recurso de primeira linha.

- PEM- *Através de registos de observação e avaliação praticamente aula a aula. Estou sempre a acompanhar o que fazem. (...) Não, apenas eu (ninguém colaborava).*
- PHGP- *Falo muito com a professora de Educação Especial sobre estes alunos. Sinto-me mais segura, porque, como lhe disse, não tenho formação na área e sinto-me mais segura de ter a opinião de uma especialista.*
- PEF- *Falando...Interessando-me em ir vendo, falando com os professores responsáveis das várias disciplinas e da Educação Especial. (...) Cada professor faz a sua própria monitorização. Aí, não sinto grande partilha.*
- PPI- *No fim de cada unidade de ensino, monitorizo as aprendizagens.*

B3. Avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades

Neste tópico, os dados revelarão práticas avaliativas usadas em alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (B3 a).

B3 a) Práticas avaliativas

A avaliação dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades era diferenciada e registada em documentos pessoais ou institucionais.

Todas as professoras referiram que adequavam a avaliação à necessidade do aluno. Esta adequação traduzia-se essencialmente numa simplificação das questões, num tempo mais dilatado para a execução das tarefas e num teste de avaliação mais curto.

A docente de Educação Visual e de Educação Tecnológica referiu ainda a questão da Lei, que orientava as suas opções para diferenciar a avaliação.

A docente de HGP destacou o aluno como epicentro das opções tomadas na adequação da avaliação.

Por sua vez, a professora de Educação Musical sublinhou o enfoque na avaliação com caráter formativo.

- PEM- *Os registos e as avaliações, faço na minha agenda. As avaliações de nível fazem parte dos documentos das reuniões de avaliação. (...) Geralmente, a minha avaliação dos alunos com NEE não tem momentos de avaliação sumativa, é basicamente contínua, tendo mais em conta a evolução e a atitude do que, muitas vezes, os conteúdos aprendidos.*
- PEVT- *Sim [diferenciava a avaliação]. Faço de acordo com o legislado e direitos que lhes assistem, sempre que necessário.*
- PMCN- *Em concreto...quando tenho de lançar uma questão à turma e quando sei que eles têm capacidade para responder àquela pergunta que eu faço, vou imediatamente, em primeiro lugar, perguntar-lhes a eles [alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades], porque sei que são capazes de responder. Na aula, é exatamente assim. Quanto aos testes, o que faço é a parte da frente do teste é igual para todos, em termos visuais, porque faço questão que os outros não percebam...não porque...eu explico o que for preciso, mas para mim é importante que os meninos que fazem teste diferente, não se achem assim tão diferentes dos outros; por isso, eu faço sempre testes muito semelhantes, mas a diferença é que, enquanto nos outros, eu faço uma pergunta de...aberta, para eles, eu faço uma pergunta onde têm duas hipóteses de resposta, ou três.*
- PHGP- *Sempre. Sempre [diferenciava a avaliação]. Aliás, é umas prioridades e, às vezes, dores de cabeça [risos]. (...) Tentamos perceber como é que o aluno poderia ter sucesso. Falamos e vemos se gosta mais de falar do que escrever, se faz trabalhos fora da escola, por exemplo e, depois, definimos estratégias, como, por exemplo, apresentações orais, trabalhos de pesquisa a fazer em casa, e assim. A base, no fundo, é sempre o aluno. O que sabemos dele e o que queremos que aprenda. (...) Com perguntas mais simples e de tipologia diferente. Testes mais curtos. Peço apresentações orais, vejo trabalhos feitos em casa, os trabalhos de grupo.*
- PPF- *Os alunos têm mais tempo para realizar as tarefas. Não exijo respostas demasiado elaboradas e completas. Os testes são adaptados e com mais tempo para a sua realização. (...) Solicito trabalhos com menor exigência. Os testes têm menos questões e são simplificados. Dou mais tempo para a realização dos trabalhos e testes, é isso.*
- PEF- *Sim, as avaliações dos alunos com NEE são sempre acauteladas. Temos muito cuidado com isso para não os prejudicar.*
- PPI- *Sempre. Sempre. Sempre [diferenciava a avaliação]. No PT, estão todos os alunos que necessitam de uma atenção especial tanto em termos de aprendizagem e saber-estar na sala de aula, como de avaliação. (...) Os alunos são avaliados no trabalho que realizam na aula. A participação, empenho, colaboração com os outros e os resultados das fichas de avaliação também são importantes. (...)nos trabalhos da sala de aula e na realização de fichas de avaliação diferentes.*

Não encontramos evidências de que o processo de adequação da avaliação fosse particularmente dialogado, embora algumas docentes tivessem referido que o partilhavam com outros professores, nomeadamente o de Educação Especial. A docente de Português também referiu os

demais colegas e os encarregados de educação como elementos com quem partilhava as suas práticas avaliativas dedicadas a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

PEVT- *Sim [partilhava a adequação do processo de avaliação], com a DT, professores de Educação Especial e CT.*

PHGP- *Falo muito com a professora de Educação Especial, como expliquei. Confio muito no que ela me diz.*

PMCN- *(...) cada professor tem a...cada pessoa tem essa responsabilidade [de adaptar a avaliação].*

PPF- *[partilhava a adequação do processo de avaliação] Com os docentes do Conselho de Turma, o Professor de Ensino Especial, o professor de apoio...Na Direção de Turma, converso com os Encarregados de Educação.*

PEM- *Às vezes [partilhava a adequação do processo de avaliação]. Não é sempre. Às vezes, falo com os colegas de Educação Especial e, por vezes, com alguns colegas dos Conselhos de turma.*

PEF- *[A avaliação era adaptada] Com base nas informações dos dados que nos são fornecidos pelos Professores da Educação Especial. (...) Sim, sempre [partilhava o processo de avaliação] Com o CT, com os colegas de E. F. e com os Professores da Educação Especial.*

PPI- *[Discutia o processo de avaliação] Com os professores do Conselho de Turma e professores de apoio.*

A avaliação desenhava, para a professora de Educação Física, um percurso que refletia a evolução do aluno, pautado por dois pontos de delimitação fundamentais: um de origem e outro, de chegada.

PEF- *Com base nas suas evoluções [como costumava avaliar]. De onde partiram e onde estão. (...) costume avaliar de acordo com o grau da sua evolução, estagnação ou retrocesso.*

B4. Constrangimentos e facilitadores na aplicação de práticas curriculares e pedagógicas dirigidas a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades

Esta subcategoria indicará constrangimentos (B4 a) e facilitadores (B4 b) julgados pertinentes na aplicação de práticas curriculares e pedagógicas eficazes.

B4 a) Constrangimentos

Foram numerosos os constrangimentos citados pelas inquiridas:

- número excessivo de alunos por turmas;
- elevado número de turmas;
- formação docente insuficiente;
- manutenção de uma organização escolar arcaica;

- falta de par pedagógico e de trabalho colaborativo;
- excesso de trabalho;
- atividades paralelas à docência;
- indisciplina;
- falta de tempo para estar com os alunos.

Este elenco foi indicado como obstáculo à implementação de um trabalho verdadeiramente diferenciado:

PEVT- *Falta de tempo. É difícil quando só temos os alunos uma vez por semana...E depois há as turmas...extensas. Acho que há necessidade de um elemento ou profissional colaborativo, em sala de aula.*

PMCN- *Encontro [constrangimentos] na falta de tempo. Nas turmas muito grandes (...).*

PHGP- (...) *Primeiro, turmas muito grandes e com muitos alunos com problemas. Depois, a falta de parceria na aula. Dava tanto jeito sermos um par pedagógico, em vez de estar sozinha. E depois, a falta de formação que, com disse, tem de ser questionada, porque trabalhamos diariamente com estes alunos, sem saber o que fazer, se estamos a fazer bem ou a prejudicá-los. Eu, por exemplo, dou aulas hoje como quando comecei. Claro que vou atualizando materiais, etc, mas não me vejo diferente a dar aula e o mundo mudou tanto...A escola também deveria estar mudada e não vejo isso.*

PPF- *O maior constrangimento é, sem dúvida, o número elevado de alunos por turma e com vários alunos com NEE que impedem um maior acompanhamento ao aluno, por parte do professor. Outro dos constrangimentos é o comportamento perturbador cada vez mais frequente entre os alunos, em geral.*

PEM- *Sim, vários [identificava vários constrangimentos]. Olhe... desde um grande número de turmas à diversidade relativamente às dificuldades de muitos alunos que não são tidos como tendo NEE e em que há desmotivação, dificuldades no cumprimento de regras, falta de sentido de responsabilidade, etc. E depois também temos o efeito potenciador, nomeadamente da indisciplina, da junção de diversas problemáticas numa mesma turma e necessidade, por parte de cada um de nós, de dar cumprimento a muito trabalho, trabalho esse que não tem a ver, infelizmente, com as aulas.*

PEF- *Não é nada fácil diferenciar, até porque temos muitos alunos por turma, não temos um colega ou funcionário na aula a ajudar-me com esses alunos, não temos espaços adequados e temos, por vezes, uma diversidade de casos de alunos com necessidades muito diferenciadas que exigem atenções diferentes.*

PPI- *Ai!...[Era um constrangimento] conseguir, na diversidade, individualizar o apoio, dado o número de alunos por turma.*

B4 b) Facilitadores

As professoras de EVT e de PEM evocaram a orientação e intervenção dos professores de Educação Especial como ponto favorável à aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas. Também foram referidos a revisão da formação docente, a reorganização da escola, a

coadjuvação em aula, e o apoio prestado aos alunos por um professor simultaneamente docente da disciplina e docente de apoios educativos.

PEVT- *A incansável prestação por parte da equipa de Educação Especial.*

PHGP- *A professora de apoio e a atualização da formação parecem-me muito importantes. E a mudança da escola...*

PPF- *Para além de professora curricular, considero benéfico também poder acompanhar estes alunos enquanto professora de apoio.*

PEM- *A colaboração e frequente disponibilidade dos colegas de Educação Especial. Sem dúvida.*

PEF- *Turmas mais reduzidas, espaços mais adequados, coadjuvância nessas aulas!*

C. Contributos das práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas

Esta categoria apresentará dados que, por um lado, darão a conhecer contributos e alterações na vida pessoal do aluno (C1, C1 a), na sua inclusão social (C1 b), laboral (C1 c), ou noutra área/ dimensão (C1 d). Por outro lado, serão referidos dados que enumerarão vantagens (C2, C2 a) ou desvantagens relativas à aplicação de práticas diferenciadas (C2, C2 b).

C1. Contributos para alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades

Neste ponto, serão enumerados os contributos percebidos e tidos como significativos na vida do aluno, a nível da sua vida pessoal (C1 a), inclusão social (C1 b), inserção laboral (C1 c), ou noutro domínio (C1 d).

C1 a) Vida pessoal

As alterações observadas, na vida pessoal do aluno com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, gravitaram em torno da verificação de uma melhoria do seu bem-estar, nomeadamente da sua autonomia e autoestima.

PEVT- *Sim, sem dúvida [observava mudanças na vida pessoal do aluno]. Vejo Felicidade espelhada na conquista do saber com alegria e triunfo.*

PHGP- *Penso que sim, porque vejo que se tornam mais autónomos.*

PPF- (...) *estes alunos acabam por “ver” a escola com outros olhos e melhorar a sua autoestima.*

PEF- (...) *integração e autonomia. É o que tenho reparado.*

PPI- *Também, na medida em que, conseguindo fazer aprendizagens, aumenta-lhes a sua autoestima e melhor se relacionarão com os outros.*

C1 b) Inclusão social

Também se reconheceram contributos, no domínio da inclusão social, embora menos expressivos do que na vida pessoal.

A melhoria das relações interpessoais foi o contributo que se destacou.

A professora de HGP referiu, todavia, a existência de uma zona nebulosa, na medida em que os alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades frequentavam aulas com os seus pares, sem estarem, todavia, plenamente incluídos. Alargou ainda esta conclusão à sociedade em geral.

PPF- (...) *Sentem-se mais seguros, começam a sentir-se mais iguais aos outros e integram-se com maior facilidade. Tenho visto evoluções fantásticas.*

PPI- *Evidentemente! Melhor interação com os outros.*

PHGP- *Bem...aqui tenho dúvidas, porque esses alunos já não são rejeitados, mas também não estão realmente incluídos no grupo, pelo menos os que têm dificuldades e deficiências sérias. Para esses, as diferenças são muitas e profundas e acabam por comprometer um relacionamento duradouro. Fora da escola, não sei, mas a sociedade não me parece melhor do que a escola...*

C1 c) Inserção laboral

O reconhecimento de contributos, no âmbito da inserção laboral, pareceu pouco evidente, exceto para a professora de Educação Física que referiu que a resiliência e persistência poderiam ter impacto e contribuir para a inserção profissional.

PMCN- *Não. Não [não identificava contributos], porque eu precisava que fossem trabalhados outros valores na escola que não são, porque há coisas que eu consigo transmitir e há outras que eu não consigo transmitir porque também não temos tempo para isso. Falo enquanto Diretora de Turma, tento transmitir alguns valores, nomeadamente...a todos...mas especialmente a essas crianças, e eu sei que isso não é uma prática constante...o facto de terem pouca autonomia...o facto de não os conseguimos ajudar de todas as formas, não é nada facilitador na vida prática [na inclusão laboral].*

PHGP- *Não faço ideia, mas do que ouço, no geral, os casos de sucesso são raros. Infelizmente.*

PEF- *Sim, também acho que ajuda [na inserção laboral]. Acredito que alunos que vivenciam experiências e ultrapassam estas barreiras sabem que podem, mesmo com certas limitações fazer as mesmas coisas (...), mesmo de uma forma mais simples.*

C1 d) Outros contributos

A indicação de outras alterações foi discreta, sendo destacados os benefícios na melhoria das aprendizagens e nas relações interpares.

A docente de HGP referiu a relação bilateral que se estabelecia entre alunos sem e com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, nomeadamente nas dinâmicas de socialização e trabalho, e que enriquecia simultaneamente cada aluno.

Porém, as vantagens identificadas mantiveram sobretudo a ancoragem a práticas curriculares e pedagógicas promotoras de facilitismo e menor grau de exigência das atividades propostas.

PMCN- *Eles aprendem melhor porque a forma como lhes é transmitido as coisas é de uma maneira mais simplificada. Aí, sim, acho que eles conseguem. Baixamos um bocadinho o nível, é vantajoso para eles. Também é a única forma de eles terem sucesso.*

PHGP- *Percebe-se evolução. Não digo sucesso, como o definimos tradicionalmente, mas vê-se que o aluno aprendeu mais qualquer coisa. (...) Não sei se responde à pergunta, mas acho que também é positivo para os alunos normais, como dizemos, contactarem com alunos diferentes, porque todos têm algo a dar (...).*

PPF- *(...) Ao utilizar documentos facilitadores, ao ter mais tempo para dedicar ao aluno...ao utilizar estratégias adequadas ao nível do aluno, ao tê-los sentados mais à frente e perto do docente...é normal que estes alunos se sintam mais confiantes, mais motivados e consigam progredir nas suas aprendizagens.*

PEF- *Sem dúvida [a diferenciação tinha contributos], aprendem mais e melhor.*

PPI- *Certamente, na medida em que o trabalho realizado sendo adaptado às suas necessidades e dificuldades permite uma melhor aprendizagem.*

C2. Vantagens e desvantagens da aplicação de práticas diferenciadas

Nesta subcategoria, serão identificados benefícios (C2 a) e desvantagens (C2 b) associados à aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas em alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

C2 a) Vantagens

Todas as docentes consideraram que as práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas eram vantajosas, porque respeitavam as singularidades do aluno e potenciavam o sucesso pessoal e académico. Algumas docentes (PMCN, PHGP, PEF) entenderam-nas como vitais, na medida em que, sem elas, o insucesso estaria garantido. A docente de EVT defendeu aliás aprendizagens significativas e úteis, baseadas no perfil do aluno. A professora de Inglês apostou na personalização curricular.

PEVT- *Sim [havia vantagens]. Indo ao encontro do adequado e útil para o aluno.*

PMCN- *(...) eles não conseguem evoluir se não tiverem essas adequações, essas adaptações, portanto, eu acho que, para eles, é sempre uma vantagem. É uma obrigação nossa.*

- PHGP- *Sim, claro [havia vantagens]. Penso que só assim alguns alunos serão capazes de aprender e de ter sucesso.*
- PEM- *Penso que existem muitas vantagens que vão desde o proporcionar verdadeiramente vias para uma aprendizagem real como para que o aluno se sinta melhor consigo e com os outros, numa palavra, uma criança mais feliz.*
- PEF- *Sim, há. Acho que sim [havia vantagens]. Para a maioria destes alunos NEE, não fazia sentido não diferenciar. Nunca podiam ser avaliados e ensinados (...) da mesma forma dos restantes alunos.*
- PPI- *Considero que sim...o currículo deve-se poder ajustar às diferentes necessidades das crianças e haver apoio pedagógico que deverá ser dado a todos os que necessitem.*

C2 b) Desvantagens

As docentes inquiridas não identificaram desvantagens específicas em aplicar práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas em alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Contudo, a docente de Matemática e Ciências da Natureza evocou a falta de ligação entre as aprendizagens feitas na escola e a vida pós-escolar. A professora de HGP também alertou para a associação comum feita entre *diferenciar* e *facilitar*, que pode rapidamente tornar estes processos em sinónimos indesejados. A docente de Educação Física referiu ainda que existiam professores que encaravam a *diferenciação* como uma prática de *exclusão*.

- PPF- *Não conheço [desvantagens]. Não estou a ver.*
- PEM- *Penso que não existem desvantagens.*
- PMCN- *Desvantagem? Bom, talvez seja depois não conseguirem, na vida futura (...).*
- PHGP- *Penso que é preciso ter cuidado para não confundir diferenciar com facilitar...*
- PEF- *Há quem veja desvantagens em diferenciar. Há quem pense que estar a ensinar de forma diferente é estar a excluir (...).*

D. Pertinência e (in)satisfação decorrente da aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas

Esta categoria apresentará dados relativos à opinião acerca da pertinência da diferenciação de práticas curriculares e pedagógicas (D1, D1a). Por outro lado, os dados revelarão o grau de (in)satisfação (D2, D2 a) das inquiridas, assim como enunciarão fatores responsáveis por essa satisfação (D2 b) ou descontentamento (D2 c).

D1. Pertinência da diferenciação curricular e pedagógica

Neste ponto, será exposta a opinião das entrevistadas acerca da diferenciação curricular e pedagógica (D1 a).

D1 a) Opinião

O pragmatismo e a consolidação de aprendizagens significativas para o aluno com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, e a promoção da igualdade de oportunidades justificaram a pertinência da aplicação de práticas diferenciadas. A professora de Matemática e de Ciências da Natureza considerou-as mesmo “obrigatórias”.

PEVT- (...) *Há utilidade espelhada no que aprende, fazendo sentido na sua vida prática, com conquista de sucessos de aprendizagem, refletidos em vitórias e em ser feliz.*

PMCN- *Sim, sim [são pertinentes]. Obrigatórias, mesmo.*

PPF- *Sim, ajuda a integrar o aluno e a aprendizagem.*

PEM- (...) *Se existem necessidades especiais, tem forçosamente que existir uma abordagem diferenciada.*

PPI- (...) *as práticas personalizadas e diferenciadas permitem um melhor acompanhamento de cada um e, conseqüentemente, uma maior igualdade de oportunidades para as crianças.*

D2. Grau e fatores de (in)satisfação

Esta subcategoria apresentará o grau de satisfação ou descontentamento das docentes (D2a), bem como elementos que contribuem para esse sentimento (D2 b e D2 c).

D2 a) Grau de (in)satisfação

Apesar de reconhecer a diferenciação curricular e pedagógica como uma mais-valia, a verdade é que as entrevistadas não se sentiam plenamente satisfeitas.

A noção de estarem a desenvolver um trabalho com uma qualidade insuficiente permeou alguns discursos, entendendo as inquiridas que podiam fazer mais e melhor.

A docente de Português identificou a falta de “condições” como responsável por não se conseguir cumprir o que era preciso fazer.

PMCN- *Faço aquilo que posso, portanto, acho que é “bom” (...).*

PHGP- *Medianamente satisfeita. Acho sempre que podemos fazer melhor.*

PPF- *Não me sinto totalmente satisfeita. Considero que, no momento atual, as condições oferecidas aos docentes não proporcionam que se ponha em prática o trabalho que se gostaria de fazer.*

PEM- *Olha...tenho tido um pouco de tudo. Desde alunos relativamente aos quais me sinto frustrada, dado que não consigo “chegar a eles” ou que não beneficiam muito de aulas em turma completa até a alunos que tem sido extremamente compensador ver a sua evolução, a sua participação feliz em atividades dentro e fora da escola. No espaço entre uns e outros, existem muitos casos que me deixam satisfeita ou, pelo menos, com a sensação de que fiz alguma coisa por eles.*

- PEF- (...) *a nível dos alunos com NEE e até agora, consegui acabar sempre o ano letivo com a sensação de dever cumprido. Os alunos tiveram todos, uns mais do que outros, uma evolução fantástica (...). Totalmente não [estava plenamente satisfeita]. Acho que posso sempre fazer mais.*
- PPI- *Satisfatório.*

D2 b) Fatores de satisfação

A dedicação dos alunos, de outros profissionais e de professores, bem como o sucesso dos discentes foram apontados como responsáveis pelo sentimento de satisfação sentido.

A professora de Inglês reiterou ainda a melhoria das relações interpares, assim como o trabalho partilhado com os docentes de Educação Especial como fontes de satisfação.

- PEVT- *Para mim, é a dedicação pessoal e sucesso dos alunos, conhecimentos e felicidade.*
- PMCN- (...) *porque tenho tido sempre sucesso com os meus alunos, portanto, não tenho como estar triste.*
- PHGP- *A alegria dos alunos quando conseguem, quando vencem obstáculos.*
- PEM- *Sinto-me bem de ver os alunos felizes por terem conseguido atingir determinada competência e de ver os alunos evoluir.*
- PEF- (...) *Um conjunto de professores, profissionais e alunos que se dedicam a ultrapassar diversos fatores adversos, mas que todas as partes sabem que cada um dos lados está a dar o seu melhor para [que] o aluno evolua. O próprio aluno que vê a dedicação daqueles que estão à sua volta e vê a sua própria evolução e cada vez quer ser melhor.*
- PPI- *Olha...bom...os resultados obtidos a nível da aprendizagem, muito particularmente, na socialização dos alunos e no trabalho que se realiza na escola com os professores de apoio.*

D2 c) Fatores de insatisfação

Foram numerosos os motivos que conduziram a um sentimento de insatisfação e frustração. A falta de tempo, o excesso de turmas e de alunos, a prestação de contas, o sentimento de incompetência/ insuficiência por parte do docente, a fraca colaboração/apoio entre docentes, a desmotivação dos alunos, a sua indisciplina, e a falta de acompanhamento dos encarregados de educação representaram motivos apontados nesse sentido.

- PEVT- *A falta de tempo e de colaboração profissional em sala de aula.*
- PHGP- *Como já disse, turmas sobrelotadas, etc. Como podemos trabalhar a sério com tantas turmas, tantos alunos e todos diferentes? E prestar contas no final do ano... E justificar o que não correu tão bem...*
- PPF- (...) *turmas muito numerosas, alunos com grande instabilidade emocional, comportamentos desadequados, pouco acompanhamento por parte dos Encarregados de Educação, desmotivação dos alunos em relação à escola e interesses, muitas vezes, divergentes.*
- PEM- *O não conseguir proporcionar a prática diferenciada que os ajudaria, o não conseguir*

chegar até eles, o vê-los desmotivados e ou a regredir, o sentir que não estou a fazer um trabalho útil. Isso deixa-me mal.

PEF- (...) *o próprio professor, às vezes, não estar a conseguir uma estratégia adequada à sua progressão, o que pode levar a um sentimento de frustração e de insatisfação por parte do aluno e professor.*

PPI- *A necessidade de mais apoio, dado o número de alunos por turma.*

Já a professora de Matemática e de Ciências da Natureza considerou a insensibilidade ou incompreensão do corpo docente relativamente às problemáticas dos alunos com dificuldades de aprendizagens ou incapacidades como responsável pelo seu sentimento de insatisfação e revolta.

PMCN- *O meu sentimento é de insatisfação e de revolta ao mesmo tempo, porque não consigo conceber que, na sociedade de hoje, com tanta informação, ainda existam pessoas que não conseguem perceber que existem meninos com dificuldades e que temos de adaptar. As pessoas, às vezes, acham muito que as notas, por exemplo, são deles próprios...as coisas são deles próprios e dar alguma coisa deles próprios é difícil e consideram que estão a facilitar a vida a um aluno, em vez de perceberem que essa é uma limitação que a criança tem e que precisa dessa adaptação para conseguir seguir em frente. Acham sempre que estão a fazer um favor, em vez de perceber que aquilo é um direito, e isso incomoda-me.*

E. Direções de melhoria ou alternativas a práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas

Esta categoria apresentará dados referentes a propostas de melhoria (E1, E1 a) ou alternativas (E2, E2 a) à implementação de práticas diferenciadas.

E1. Aspetos a melhorar

Neste ponto, serão apresentados os dados invocados para melhorar a aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas (E1 a).

E1 a) Melhoria

O envolvimento dos encarregados de educação, a presença de outros professores em sala de aula, a redução do número de turmas por docente e do número de alunos por turma foram fatores apontados como direções de melhoria na aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas. Foi também sugerida a existência de tempos comuns e partilhados, nos horários dos professores, de modo a promover um ambiente de trabalho colaborativo. Foi ainda reforçada a aposta na revisão da formação docente, na participação ativa do aluno, na monitorização regular e na sua

avaliação como catalisadores para a emergência de práticas curriculares e pedagógicas inclusivas. A professora de Inglês destacou a valorização das diferenças.

- PEVT- *Ter colaboradores em sala de aula. Haver turmas reduzidas e existirem tempos comuns nos horários dos professores, no sentido de serem articuladas estratégias de ação.*
- PMCN- *Eu passava pela formação. Obrigatória. Obrigatória, sempre, porque se for...alguma coisa há de lá ficar. É a esperança que eu tenho. Acho que devia ser obrigatória para todos. É fundamental.*
- PHGP- *Turmas mais reduzidas e pensar que a avaliação desses alunos também devia ser repensada superiormente, porque é ridículo diferenciar nas aulas e depois ter exames standard para todos, com ligeiras adaptações nas condições de realização e classificação. Isso não é justo, nem faz sentido.*
- PPF- *Redução bastante significativa de alunos por turma; maior acompanhamento dos EE [encarregados de educação].*
- PEM- *Penso que deveriam ser de alguma forma supervisionados, embora seja complicado, pois penso que existem muitos alunos com NEE a quem é exigido o mesmo ou quase o mesmo e da mesma forma que a todos os outros alunos.*
- PPI- *Acho que a redução do número de alunos na turma e ter professor de apoio na sala de aula iria ajudar muito. (...) Mais formação e partilha, conhecer bem os alunos em termos de interesses e capacidades, ajudá-los a atribuir um sentido pessoal às tarefas e atividades, organizar as aulas de modo a estimular a sua participação e esforço...Presença regular do professor de apoio na aula... (...) As diferenças devem ser vistas como um recurso para o enriquecimento das atividades de aprendizagem.*

A professora de Educação Física referiu a separação dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades dos demais colegas, no sentido de desenvolver práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas, especialmente pensadas para estes alunos. Contudo, ressaltou também o constrangimento, a nível da socialização, daí decorrente.

- PEF- *A única coisa que me ocorre é estas acontecerem apenas em sala de aula apenas com alunos com NEE. Por exemplo aulas de E.F só para alunos com NEE em pequenos grupos. Mas perdia-se a parte da socialização em grupo-turma.*

E2. Propostas de alternativas

Neste ponto, serão apresentados dados que apontam para alternativas à aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas (E2 a).

E2 a) Alternativas

A reorganização da escola, decidida a nível de políticas educativas, foi apontada como alternativa, assim como a redução do número de alunos por turma e a constituição de grupos de

alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, separados dos restantes colegas, para potenciar o desenvolvimento de atividades personalizadas.

PEVT- *Penso que as mesmas [alternativas] dependem de nova organização escolar, a nível nacional. ~*

PEM- *Relativamente às práticas diferenciadas (...) penso que todos beneficiariam de turmas mais pequenas. De resto, não estou a ver.*

PEF- *A que disse anteriormente, mas a funcionar, por exemplo, uma vez por semana em grupo-turma e duas vezes por semana individualmente em grupo de alunos com NEE.*

6.2.2. Entrevista a coordenadores de cursos de formação inicial

Os dados recolhidos por entrevista a coordenadores de cursos de formação inicial procuraram complementar as perceções e opiniões das docentes de 2º CEB inquiridas. Estas entrevistas não estavam pensadas inicialmente, pelo que não foram definidos objetivos específicos para elas. Não pretenderam responder diretamente aos objetivos traçados para a nossa investigação, mas antes fornecerem um olhar complementar, ainda que nem sempre exaustivo.

Como já referimos, realizámos, por *Skype*, cinco entrevistas, entre os dias 21 de setembro de 2017 e 24 de novembro de 2017. A duração das entrevistas situou-se entre os 7 e os 19 minutos, aproximadamente. As conversas foram registadas, com consentimento dos inquiridos, mediante o aplicativo *Amolto*, e foram posteriormente transcritas *verbatim*. A transcrição integral das entrevistas encontra-se no Anexo 11 da presente investigação.

O coordenador da Licenciatura em Educação Básica (codificação: CoordLEB) e a coordenadora de Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB (codificação: Coord2M1º2ºPHGP) inquiridos, após a realização da entrevista, por sua iniciativa, enviaram à investigadora, por correio eletrónico, nos dias 29 de outubro de 2017 e 9 de novembro de 2017, respetivamente, uns esclarecimentos adicionais escritos. As declarações enviadas por estes participantes foram integradas nos discursos aqui apresentados.

Os cinco inquiridos coordenavam, no momento da entrevista, um curso de formação inicial (LEB ou mestrado profissionalizante). A amostragem foi de conveniência, tendo sido escolhidos participantes de diferentes áreas científicas.

Com base no guião de entrevista e atendendo aos objetivos definidos para o estudo, foi construída uma grelha de análise (Quadro 40), a partir da qual será estruturada a apresentação dos dados, sustentada por excertos ilustrativos das posições assumidas pelos entrevistados.

Entrevista a coordenadores de cursos de formação docente inicial		
Identificação codificada		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
A- Experiências relativas à definição de planos de estudos de formação inicial	Informações referentes a: A1- Práticas conducentes à definição de cursos de formação inicial A2- Constrangimentos A3- Necessidades sentidas pelos estudantes	A1 a). Descrição de processos de definição de cursos de formação inicial e de unidades ou conteúdos curriculares ligados às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades A2 a). Enumeração de constrangimentos sentidos na definição de cursos de formação inicial e de unidades ou conteúdos curriculares ligados às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades A3 a). Enumeração de necessidades de formação referidas pelos estudantes dos cursos de formação inicial
B- Perceções e opiniões dos coordenadores quanto à formação inicial	Informações referentes à: referentes à: B1- Perceção e opinião do entrevistado acerca da necessidade de revisão da formação inicial	B1 a). Recolha da opinião sobre a pertinência da revisão da formação inicial

Quadro 40- Estrutura de categorização da entrevista a coordenadores de cursos de formação inicial

A codificação representou os seguintes coordenadores de cursos de formação inicial:

- CoordLEB- coordenador de Licenciatura em Educação Básica.
- CoordMEEF- coordenador de curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário;
- CoordM1^o2^oPHGP- coordenadora de curso de Mestrado em Ensino do 1^o CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2^o CEB (instituto politécnico);
- Coord2M1^o2^oPHGP- coordenadora de curso de Mestrado em Ensino do 1^o CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2^o CEB (universidade);
- CoordM1^o2^oMCN- coordenador de Mestrado em Ensino do 1^o ciclo e de Matemática e Ciências da Natureza no 2^o CEB.

Apresentamos de seguida, de forma estruturada, os dados obtidos para cada uma das categorias em análise.

A. Experiências relativas à definição de planos de estudos de formação inicial

Este ponto apresentará dados que identificarão práticas conducentes à definição de cursos de formação inicial (A1), descrevendo processos ligados à criação de cursos e unidades/ conteúdos curriculares, no âmbito das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (A1 a). Também serão referidos constrangimentos sentidos (A2), particularmente na definição de cursos de formação inicial e de unidades ou conteúdos curriculares (A2 a). Por fim, serão identificadas necessidades perspectivadas pelos estudantes dos cursos de formação inicial (A3), nomeadamente no quadro das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (A3 a).

A1. Práticas conducentes à definição de cursos de formação inicial

Neste ponto, serão apresentados dados que ilustram as práticas que subjazeram à definição de cursos de formação inicial (A1a), no que se referia à inserção de unidades ou conteúdos curriculares relativos a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, à gestão de diversidades, à data de inserção dos mesmos, aos temas abordados, aos motivos inerentes à sua inserção, aos elementos envolvidos, aos procedimentos adotados e à periodicidade de revisão dos planos de estudos.

A1 a) Processos de definição de cursos de formação inicial e de unidades ou conteúdos curriculares ligados às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades

A maioria dos cursos de formação inicial já incorporava, no momento da nossa investigação, unidades ou conteúdos curriculares, no âmbito das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

CoordM1^o2^oMCN - (...) *O curso de que sou diretor é o curso de Mestrado em Ensino do 1^o ciclo e Matemática e Ciências da Natureza no 2^o ciclo, e existe uma disciplina ou unidade curricular obrigatória no segundo ano que é sobre Necessidades Educativas Especiais.*

CoordMEEF- (...) *Temos uma cadeira no primeiro ano do Mestrado que se chama Inclusão em Educação Física e Desporto, com 6 ECTS.*

Coord2M1°2°PHGP- *Sim. Apesar de não haver a UC de Educação Especial, porque já está contemplada na Licenciatura em Educação Básica... é um requisito para entrada neste mestrado, o plano de estudos contempla as UC de Educação para a Cidadania, Integração das Atividades Educativas no 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB, Seminário Interdisciplinar no 1º Ciclo, Seminário Interdisciplinar no 2º Ciclo e Prática de Ensino Supervisionada no 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB.* [nota escrita enviada depois da realização da entrevista]

Na nota escrita enviada depois da realização da entrevista, o coordenador da Licenciatura em Educação Básica atualizou a informação dada no momento da mesma, percebendo-se conteúdos curriculares do nosso foco.

CoordLEB- (...) *unidades curriculares com esta designação, ou seja, vocacionada para as Necessidades Educativas Especiais, não existe.* [entrevista]
a unidade curricular de “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança” contém no seu programa conteúdos relativos a NEE (...) aborda os seguintes conteúdos ligados às NEE: a) implicações pedagógicas das diferentes perspetivas de desenvolvimento e de aprendizagem; b) aprendizagem em situações normais e de constrangimento por N.E.E. [nota escrita enviada posteriormente]

A existência de conteúdos curriculares do nosso interesse também foi confirmada pela coordenadora do mestrado em Ensino do 1º ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º ciclo

Coord2M1°2°PHGP- *A educação intercultural e inclusão educativa na UC de Educação para a Cidadania; A inclusão e a intervenção pedagógicas de alunos com NEE, com diferenciação de estratégias pedagógicas, nas UC de Integração das Atividades Educativas no 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB, Seminário Interdisciplinar no 1º Ciclo e PES. Nos Seminário Interdisciplinar no 1º Ciclo e Seminário Interdisciplinar no 2º Ciclo são abordados temas de diferenciação pedagógica e inclusão de alunos com NEE, nos contextos de estágio.* [nota escrita enviada posteriormente].

Contudo, nem todos os coordenadores afirmaram a existência de planos de estudos com unidades ou conteúdos do nosso foco.

CoordM1°2°PHGP- *Nada.* [quando questionada acerca de presença de unidades ou conteúdos curriculares sobre dificuldades de aprendizagem ou incapacidades].

A criação e atualização dos planos de estudos eram recentes. As revisões recentes conduziram à definição ou à consolidação de unidades ou conteúdos curriculares do nosso interesse.

Coord2M1°2°PHGP- *Como o Curso é recente, aprovado no ano letivo 2015/2016, para 3 anos,*

ainda não sofreu alterações. [nota escrita enviada posteriormente]

- CoordLEB *A unidade curricular de “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança” sempre fez parte do plano de estudos da LEB, desde a criação do curso, em 2007, na sequência do processo de adequação a Bolonha.* [nota escrita enviada depois da entrevista] (...) *O que está atualmente em vigor foi criado, salvo erro, em 2007, mas foi recentemente reformulado em 2015, na sequência de um decreto-lei que surgiu em 2014 (...).* [entrevista]
- CoordM1º2ºMCN-*Está desde sempre. O curso é um curso recente. Está a funcionar este ano, o segundo ano de funcionamento do curso, quer dizer é um curso recente, mas desde a sua criação que a unidade curricular faz parte do plano de estudos.*
- CoordMEEF- (...) *esta cadeira* [unidade curricular no quadro das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades] *foi introduzida em 2015.*

A revisão aos planos de estudos confirmava a manutenção das unidades curriculares já existentes, nunca a sua eliminação.

CoordMEEF- *Não, não. Isso está fora de questão* [retirar a unidade curricular].

A decisão subjacente à definição de unidades ou conteúdos curriculares prendia-se principalmente com a continuidade dada à estrutura curricular existente em planos de estudos anteriores ou com uma necessidade sentida, e resultava da iniciativa de docentes do curso ou do coordenador do mesmo. Contudo, a continuidade ou revisão recente de um plano de estudos anterior não garantia obrigatoriamente a inclusão de unidades ou conteúdos curriculares.

- CoordMEEF- *Fui eu.* [quem teve a ideia de incluir uma UC no quadro das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades]. (...) *Porque sentimos essa necessidade, quer dizer, os miúdos chegam à escola e têm alunos com Necessidades Educativas... portanto especiais...incluídos no currículo normal e portanto eles* [futuros professores] *sentiam essa necessidade.*
- CoordM1º2ºPHGP- (...) *Antes de haver este curso, havia um outro que era Ensino do 1º e 2º ciclos, portanto estavam sempre juntos. Não existe, ou pelo menos nós não temos e desconhecemos esse perfil só de 2º ciclo. E portanto, este curso é muito jovem. Foi criado em equipa pelos outros professores que também lecionam os outros mestrados que também habilitam para a docência...que lecionam, isto é, que coordenam e foi pensado dessa forma, portanto, nunca (hesitação) em nenhuma reunião que nós tivemos foi pensada esta questão das Necessidades Educativas Especiais.*
- CoordM1º2ºMCN- (...) *Aquilo que eu lhe posso dizer é que essa unidade curricular das Necessidades Educativas Especiais já existia no plano de estudos do curso anterior e foi transferida para este. Eu penso que essa foi a razão para se manter... (...)* Neste caso, foi, foi em 2014 [definição do plano de estudos].

Coord2M1°2°PHGP- *A Direção do Curso fez uma proposta, partindo do anterior plano de estudos do mestrado em Ensino do 1° e 2° CEB, do feedback que foi recebendo dos alunos que frequentaram esses cursos e ouviu os professores das diferentes áreas (...)* [nota escrita enviada depois da entrevista]

A coordenadora do mestrado em Ensino do 1° ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal do 2° ciclo (codificação: Coord2M1°2°PHGP) referiu o contacto com as diversidades nas salas de aula contemporâneas e a necessidade de personalizar o ensino como justificações para inserir unidades e conteúdos curriculares.

Coord2M1°2°PHGP *A importância de os estudantes deste curso tomarem consciência da diversidade de alunos e situações que o ato de ensinar implica, com consequências na adequação e implementação de estratégias de diferenciação pedagógica em contexto de turmas que não são homogêneas, e em que cada criança tem as suas necessidades educativas específicas que um professor tem de saber atender, individualizando o ensino sempre que necessário.* [nota escrita enviada depois da entrevista]

A opção por incluir uma unidade ou conteúdo curricular no mestrado, em detrimento da licenciatura, foi justificada com a alteração da estrutura curricular imposta por lei.

CoordMEEF- (...) *quando tínhamos a licenciatura de 5 anos, tínhamos cadeiras...tínhamos esta cadeira. Quando passou para a licenciatura de três anos e para mestrado ensino, deixámos de ter porque o Decreto-Lei obrigava a que fossem 30 ECTS de Ciências da Educação, x de intervenção em Desporto, etc, etc, e portanto não houve espaço para colocar esta cadeira no nosso entendimento e depois, quando se criou espaço, assim que a lei o permitiu, nós introduzimos.*

Foi também referida a articulação e a complementaridade entre Licenciatura em Educação Básica e mestrados profissionalizantes, que tendiam a colmatar uma eventual ausência de unidades ou conteúdos curriculares num ou noutra destes ciclos de estudos.

CoordLEB- (...) *ela está contemplada nos planos curriculares de 2° ciclo, nos mestrados [unidade curricular no âmbito das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades]. Eu acho que tem de haver uma grande articulação entre os dois ciclos de formação (...) no segundo ciclo, têm outras unidades curriculares, que vão para além das unidades curriculares ligadas à área da docência e têm, portanto, também unidades, neste caso, ligadas às Necessidades Educativas Especiais (...).*

CoordM1°2°PHGP- - (...) *No Ensino Superior, os alunos têm uma unidade curricular, sim, que se prende precisamente com conteúdos ligados às Necessidades Educativas Especiais (...)* [na Licenciatura em Educação Básica.

Na nota escrita enviada posteriormente, o coordenador da Licenciatura em Educação Básica reforçou este aspeto, incluindo a designação da unidade curricular.

CoordLEB- (...) *Nos planos de estudos destes cursos de mestrado existe uma unidade curricular, comum a todos eles, na área das NEE, com a designação de “Inclusão e Necessidades Educativas Especiais”.*

A definição do plano de estudos ou do conteúdo das unidades curriculares do nosso interesse recaía em particular no coordenador de curso.

CoordLEB- *A definição do programa da UC foi da responsabilidade do docente coordenador, em articulação com o grupo disciplinar (Psicologia).* [nota escrita enviada depois da entrevista]

A periodicidade de revisão dos planos de estudos era variável, submetendo-se sobretudo às orientações da A3ES.

CoordLEB- *A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) acreditou o ciclo de estudos em 2013, por um período de validade de 6 anos. No próximo processo de acreditação, que decorrerá durante o ano de 2018, as UCs e os respetivos programas poderão sofrer alterações, mas obedecendo sempre à estrutura curricular definida pelo anterior decreto-lei, atualmente em vigor.* [nota escrita enviada depois da entrevista]

CoordMEEF- *Tem sido revisto à medida das autoavaliações que fazemos para a A3ES, portanto, num período de 3 em 3 anos ou de 5 em 5 anos.*

A2- Constrangimentos

Nesta subcategoria, serão apresentados dados que espelham a enumeração de constrangimentos sentidos pelos coordenadores na definição de cursos de formação inicial/ unidades ou conteúdos curriculares ligados às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (A2 a).

A2 a) Constrangimentos sentidos na definição de cursos de formação inicial/ unidades ou conteúdos curriculares ligados às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades

O coordenador do Mestrado em Ensino de Educação Física referiu que a ancoragem dos futuros professores a um determinado nível de ensino, no estágio, representava uma limitação significativa e que a mesma seria facilmente eliminada pela passagem dos docentes pelos diversos níveis e graus de ensino.

CoordMEEF- (...) *Repare, a formação que está a ser dada neste tipo de mestrado é ao mesmo tempo para 2º ciclo, 3º ciclo e secundário e os alunos, quando fazem estágio pedagógico, normalmente fazem só num destes ciclos, portanto ou fazem no 2º ciclo ou...os alunos, eles próprios se queixam que quando fazem o estágio em turmas, por exemplo, do 12º ano, quando depois vão para a escola e têm habilitação para dar aulas a alunos do 2º ciclo, notam uma grande diferença e, portanto, têm os conhecimentos teóricos, mas não têm os conhecimentos práticos de intervenção, portanto, o que poderia ser melhorado a nível do estágio pedagógico é tentar-se que os alunos passassem pelos diferentes ciclos de estudo. Nós tentamos isso, ou seja, eles têm uma turma de que são titulares junto com o orientador cooperante e depois partilham uma turma do 5º ano entre todos os estagiários. Vão dar 4 aulas, vão dar aulas para ter essa experiência.*

(...) *Como eu lhe disse há pouco, quer dizer, nós treinamos os nossos alunos para que cada aluno, dito normal ou não, seja único e, portanto, que eles baseiem a sua atuação num diagnóstico, numa prescrição e num controlo. Ora eles, para fazerem um bom diagnóstico, quando os alunos têm Necessidades Educativas Especiais, precisam de conhecimentos também especiais para poderem fazer um melhor diagnóstico e até para...o que se tem passado com alguns dos nossos alunos é que aqueles alunos que estão ali na margem, que nem são catalogados com Necessidades Educativas Especiais e que eles às vezes identificam que o miúdo tem qualquer disfuncionalidade e então aconselham a diretora de turma que veja com o especialista da escola, das Necessidades Educativas Especiais, se aquele aluno tem alguma disfuncionalidade ou não...que às vezes, nem os próprios pais identificam.*

A coordenadora do mestrado em Ensino do 1º ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º ciclo (codificação: Coord2M1º2ºPHGP) apontou os condicionalismos legais e a falta de recursos humanos como constrangimentos sentidos na definição do plano de estudos.

Coord2M1º2ºPHGP- *As limitações impostas pelos normativos legais que determinam um conjunto de créditos máximo para cada área: FEG, FAD; DE; PES, com diminuto número máximo de ECTS na área de FEG que condiciona o número de UC das áreas da Ciências da Educação. Outro dos constrangimentos foram os recursos humanos disponíveis para assegurar as diferentes UC que se propunham. Precisamente a área da Educação Especial foi uma das áreas afetadas, com poucos docentes disponíveis a que se juntava a não autorização superior para a contratação de novos docentes, devido a constrangimentos financeiros da Instituição.*
[nota escrita enviada depois da entrevista]

A3- Necessidades sentidas pelos estudantes

Nesta subcategoria, serão apresentados dados que darão conta das necessidades de formação identificadas pelos estudantes dos cursos de formação inicial (A3 a).

A3 a) Necessidades de formação

Os estudantes, futuros professores, consideraram a abordagem de conteúdos curriculares ligados às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades como fundamentais, sendo claramente sentida como uma necessidade formativa.

CoordMEEF- (...) *Tem relevo [a inserção de conteúdos curriculares]. E os alunos reconhecem esse relevo e isso é [hesitação] e isto é constatado não só no terreno quando estamos em situação de estágio, mas quando eles fazem o relatório de final de estágio que tem uma discussão pública, portanto, em termos de mestrado, eles relevam esse aspeto. Eles relevam o contributo de cada uma das disciplinas e claro está que isto é mais relevado por aqueles que têm alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas também aqueles que não têm, reconhecem que os conteúdos que são aqui lecionados ajudam a personalizar o processo pedagógico, ou seja, que todos os alunos são diferentes e estes...que têm Necessidades Educativas Especiais são um pouquinho mais diferentes do que os outros e então os conteúdos que são abordados na cadeira ajudam também ao nível dos alunos ditos normais.*

Coord2M1°2°PHGP- *Sim.* [os estudantes sentem necessidade de abordar conteúdos curriculares no domínio das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades] [nota escrita enviada depois da entrevista]

Esta mesma inquirida indicou estratégias de remediação para colmatar a necessidade sentida pelos estudantes.

Coord2M1°2°PHGP- - (...) *Muitas vezes tenta-se ultrapassar o problema sugerindo leituras ou organizando, no âmbito das UC de “Seminário Interdisciplinar no 1º Ciclo” e “Seminário Interdisciplinar no 2º Ciclo”, que permitem maior liberdade na abordagem e inclusão de conteúdos que surjam das necessidades imediatas dos alunos/ estagiários, uma aula ou mais com um Professor convidado da área da Educação Especial, muitas vezes Professor com experiência nestes dois ciclos de ensino, para que se discuta e reflita sobre a temática da intervenção educativa em alunos com NEE, nomeadamente daqueles existentes nas turmas de Estágio.* [nota escrita enviada depois da entrevista]

B- Perceções e opiniões dos coordenadores quanto à formação inicial

Esta categoria apresentará dados relativos às perceções e opiniões dos entrevistados acerca da necessidade de revisão da formação inicial (B1, B1 a).

B1- Necessidade de revisão da formação inicial

Neste ponto único da categoria, serão apresentados dados que espelharão as opiniões acerca da necessidade eventual de revisão da formação inicial (B1 a).

B1 a) Revisão da formação inicial

Todos os coordenadores consideraram que a formação inicial devia ser revista e podia ser melhorada.

CoordMEEF- *Julgo que [a formação inicial] tem de ser completamente revista.*

CoordM1º2ºPHGP- *Na minha opinião, eu acho que deve ser revista, sim.*

Coord2M1º2ºPHGP- *Considero que sim.* [nota escrita enviada depois da entrevista]

Contudo, as opiniões focaram pontos diferentes, em relação aos quais a revisão deveria ocorrer.

O coordenador da Licenciatura em Educação Básica considerou que o reforço da estrutura curricular poderia incidir na área da *docência* e, posteriormente, no mestrado profissionalizante, na da *didática* e da *prática de ensino supervisionada*.

CoordLEB- (...) *O plano de formação contempla determinadas áreas de formação, por exemplo, uma componente de formação ligada à área da docência, ligada depois à docência geral, ligada também depois às didáticas específicas e ligada também à prática ou iniciação à prática pedagógica. Algumas dessas componentes, do meu ponto de vista, deveriam ainda ser mais reforçadas, ou seja, possuírem uma maior carga letiva. Estou-me a referir em concreto à área da docência, ou seja, às disciplinas mais vocacionadas para as áreas que eles, como futuros professores, irão lecionar, no Português, na Matemática, nas Ciências, nas Expressões (...). Eu acho que nesta fase inicial, poderia ser, ter uma maior preocupação com a formação destes alunos em termos das áreas da Docência e, num segundo ciclo, nomeadamente nos mestrados, aí uma maior insistência na área da Didática Específica e da Educação em Geral e da Prática Profissional (...).*

Também o coordenador do Mestrado em Ensino de Educação Física destacou a dimensão didático-pedagógica, apoiando a passagem dos estudantes pelos diversos ciclos de ensino.

CoordMEEF- *Está demasiado...a formação está demasiado centrada em aspetos técnicos e pouco relacionais. A parte didática e a parte pedagógica não são uma parte nobre da formação; pelo menos é a minha perspetiva.*

Já o coordenador do Mestrado em Ensino do 1º ciclo e Matemática e Ciências da Natureza no 2º ciclo considerou que a existência de uma componente de preparação para a investigação seria vantajosa.

CoordM1º2ºMCN- (...) *Aquilo que eu acho é que este curso tem uma lacuna que é o facto dos alunos não terem uma componente de...uma unidade curricular de investigação, porque, eles têm de fazer relatórios de estágio e aí, eles sentem muita dificuldade depois ao nível da*

investigação, ao nível dos procedimentos ao nível quer da recolha, quer da análise de dados e isso é uma lacuna que o curso tem.

Este mesmo coordenador referiu ainda que a supervisão, no estágio, deveria ocorrer nas duas áreas (Matemática e Ciências da Natureza).

CoordM1^o2^oMCN- (...) *aquilo que eu acho é que os alunos deviam fazer uma formação ao nível propriamente do estágio, que fosse uma formação que englobasse professores das duas áreas, pelo menos que estão a fazer a avaliação, pelo menos, no 2^o ciclo. E aquilo que acontece é que os alunos só têm um supervisor de estágio de uma das áreas, ou seja, ou de Matemática ou de Ciências e eu acho que isso é pouco, uma vez que acho que os alunos deviam ter supervisão na área da Matemática e também na área das Ciências (...).*

Por outro lado, a coordenadora do mestrado em Ensino do 1^o ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal do 2^o ciclo (codificação: CMPHGP) não considerou que a formação inicial teórica fosse suficiente, ainda que tivesse existido, no plano de estudos, uma unidade curricular no âmbito das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

CoordM1^o2^oPHGP- *Olhe, teoricamente será isso [os futuros professores estarão preparados para gerir o trabalho dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades]. Teoricamente será isso. Bom, vamos lá ver, uma pessoa quando acaba um curso, tem um mínimo para começar a trabalhar, portanto, o preparado para. Agora, eu digo-lhe teoricamente é isso porque eu também como estou ligada à unidade curricular da prática supervisionada, conforme lhe disse há pouco, depois eu vejo em sala de aula como é que eles atuam. E aquilo que verifico é que eles não têm sustentabilidade para atuar com esses alunos (...).*

Também esta coordenadora de curso entendeu o trabalho realizado com os alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades pouco personalizado e diversificado, revestindo mais uma função ocupacional do que pedagógica.

CoordM1^o2^oPHGP- (...) *o trabalho que vejo que se faz com esses alunos, mesmo quando é o professor a trabalhar com eles é de fichas...portanto, fazem-se umas fichas e dá-me ideia um pouco que o que é importante é que eles estejam ocupados (...).*

Esta mesma inquirida questionou o conceito de Inclusão e os seus impactos no aluno com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, assim como nos demais colegas de turma.

CoordM1^o2^oPHGP- (...) *E depois, para além disso, os outros alunos, por exemplo, olhe...ainda a situação que eu referi há pouco de ele ser bastante violento e era com vários professores. Normalmente, era com senhoras, não sei se isto era uma coincidência ou não, não faço ideia.*

Às vezes, a desestabilização era de tal forma que nós, nas outras salas de aula, nós ouvíamos o que se passava. E então, a questão é: o que é que o professor faz com o resto da turma, ou seja, que Inclusão é que há aqui? E nesse aspeto, eu penso que... e quando eu vou agora aos locais de estágio também verifico exatamente a mesma coisa...desde alunos que andam...olhe, eu já vi uma situação de um aluno que está dentro da sala de aula, mas está à parte. Está no fundo da sala e está no fundo da sala, mas aquele aluno, a meu ver, nem devia estar ali pelo seguinte porque eu penso que as fragilidades dele ou as necessidades, melhor dizendo, são de tal forma grandes e específicas que só tendo permanentemente uma pessoa dentro da sala de aula é que eu acho que realmente se poderia...poderia, porque não sei, porque não vi e não se testou, fazer algo desse género. A dada altura, o aluno deitava-se no chão, depois rebojava, depois, andava de gatas e mexia nas mochilas dos outros...e, para os outros miúdos, isto era uma cobiada.

Por outro lado ainda, esta entrevistada apontou a revisão em termos de política educativa como claramente necessária, bem como a coadjuvação/ colaboração entre docentes. Referiu ainda que, na próxima revisão ao plano de estudos, iria propor a inserção de uma unidade curricular do nosso foco.

CoordM1²°PHGP- Portanto, em termos de política educativa, passando agora para outro patamar, eu sinceramente penso que deveria haver alterações no sentido de Ok, então, Portugal é um país que defende a escola inclusiva, então vamos ver quem é que nós vamos incluir nas turmas ditas normais, regulares. E depois disso, ver que necessidades é que esses alunos precisam e é evidente que o professor que está em sala de aula tem de ter um apoio; e aquilo que muitas vezes acontece é que há um professor de apoio, do ensino especial que vai fazer umas horas por dia a diferentes salas daquela escola, isto é o que eu observo. (...) uma das propostas que eu vou fazer é que realmente haja algo relacionado com Necessidades Educativas Especiais

Por sua vez, a outra coordenadora do mestrado em Ensino do 1º ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º ciclo (codificação: Coord2M1²°PHGP) auscultada apelou ao aumento do número de ECT na área da Formação Educacional Geral (FEG), bem como à contratação de um docente no âmbito da Educação Especial.

Coord2M1²°PHGP- Não ter uma UC de Educação Especial no Mestrado, ainda que com outra nomenclatura e conteúdos (para não repetir a da Licenciatura) no Plano de Estudos é uma falha que tem de ser ultrapassada com a criação de uma UC neste âmbito, por exemplo "Intervenção Pedagógica em alunos com NEE". Claro que a inclusão de uma UC desta natureza seria ultrapassada com o aumento legal de ECTS na área de FEG e com a possibilidade de contratação de mais um docente doutorado na área. [nota escrita enviada depois da entrevista]

6.3. Questionário

Este subponto apresentará dados recolhidos através de duas modalidades de inquérito por questionário:

- questionário com perguntas abertas (a diretores de centros de formação contínua);
- questionário fechado (a docentes de 2º CEB).

6.3.1. Questionário com perguntas abertas a diretores de centros de formação contínua

Os dados recolhidos por inquérito por questionário aberto procuraram também eles complementar as perceções e opiniões das docentes de 2º CEB inquiridas por entrevista. Uma vez que o nosso foco era a auscultação de docentes de 2º CEB, este questionário não estava inicialmente previsto no nosso *design* metodológico, pelo que não foram definidos objetivos, específicos, destinados a este instrumento em particular.

Como referimos no capítulo V, alusivo à *Metodologia*, apesar dos nossos pedidos, reiterados, junto de 48 dirigentes de CFAE/ entidades formadoras, não foi possível conseguirmos uma entrevista, pois nenhum diretor revelou disponibilidade. Contudo, dois dirigentes disponibilizaram-se para responderem a um questionário com perguntas abertas. Assim, foi-lhes enviado um documento (Anexo 12) por correio eletrónico, ao qual ambos responderam nos dias 4 de dezembro de 2017 e 16 de janeiro de 2018. Assim, obtivemos dados recolhidos a partir da auscultação a:

- um diretor de Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) da região Sul do continente;
- um diretor de uma entidade de formação contínua de uma região autónoma.

Atendendo aos objetivos definidos para o estudo, foi construída uma grelha de análise (Quadro 41), a partir da qual será estruturada a apresentação dos dados, sustentada por excertos ilustrativos das posições assumidas pelos inquiridos.

Questionário com perguntas abertas a Diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas/ Entidades Formadoras- formação docente contínua		
Identificação codificada		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
A- Práticas relativas à definição de planos de formação contínua	Informações referentes a: A1- Práticas conducentes à definição de planos de formação contínua A2- Constrangimentos A3- Facilitadores	A1 a). Descrição de processos de definição de planos de formação contínua/ formações ligadas às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades A2 a). Enumeração de constrangimentos sentidos na definição de planos de formação contínua/ formações ligadas às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades A3 a). Enumeração de facilitadores sentidos na definição de planos de formação contínua/ formações ligadas às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades
B. Direções de melhoria na definição de planos de formação contínua	Sugestões relativas a: B1. Melhoria	B1 a). Enumeração de aspetos a melhorar

Quadro 41- Estrutura de categorização do questionário com perguntas abertas a diretores de centros de formação contínua

A codificação representou os seguintes coordenadores de cursos de formação inicial:

- DCFAE: diretor de Centro de Formação de Associação de Escolas (região sul do continente);
- DEFC: diretor de entidade de formação contínua (região autónoma).

Apresentamos de seguida, de forma estruturada, os dados obtidos para cada uma das categorias em análise.

A. Práticas relativas à definição de planos de formação contínua

Este ponto apresentará dados que identificarão práticas conducentes à definição de planos de formação contínua (A1), descrevendo processos de definição de formações ligadas às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (A1 a). Também serão realçados constrangimentos sentidos pelos inquiridos (A2), particularmente na definição de formações no âmbito do nosso interesse (A2 a). Por fim, serão identificados elementos facilitadores (A3), no quadro das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (A3 a).

A1. Práticas conducentes à definição de planos de formação contínua

Neste ponto, serão apresentados dados que ilustram as práticas que subjazeram à definição de planos de formação contínua (A1a), no âmbito da inserção de formações relativas à Educação Especial/ gestão curricular do trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, ou ainda à gestão de diversidades; à data de inserção das formações, aos temas abordados, aos motivos inerentes à sua inserção, aos elementos envolvidos, aos procedimentos adotados e à periodicidade de revisão do plano de formação.

A1 a) Processos de definição de planos de formação contínua/ formações ligadas às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades

Os planos de formação contínua definidos no centro de formação contínua do continente incluíram ações de formação a partir da última década do século passado. Na região autónoma participante, a inserção foi mais tardia.

DCFAE- *1995* [ano em que ocorreu a primeira edição de ações de formação no quadro das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, da gestão da diversidade ou da diferenciação pedagógica].

DEFC- *Ano letivo 2014- 2015.*

As formações com temas do nosso interesse mantiveram-se até à atualidade.

DCFAE- *Em Novembro de 2017* [data da última formação] (...) *à razão de uma/ duas ações por ano lectivo.*

DEFC- *29 de novembro 2017* [data da última formação contínua].

Alguns docentes contribuíram para a definição de planos de formação contínua.

DCFAE- [Participaram na definição do plano de formação] *Coordenadores de Português, professores do 1.º ciclo e equipas de Educação Especial.*

As temáticas abordadas incidiram nas dificuldades de aprendizagem, particularmente nos domínios da leitura e da escrita, numa abordagem generalista à Educação Especial, ou sobre áreas específicas desta, ou ainda no âmbito do desenvolvimento profissional.

DCFAE- *“Problemas de Aprendizagem” (focados na leitura e na escrita); “Sensibilização à educação Especial”* (...) uma oficina sobre *“Aspectos Críticos na Intervenção com os alunos com Necessidades Educativas Especiais”* e, em Maio de 2017, uma oficina *“Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação”*.

DEFC- (...) *Desenvolvimento Pessoal e Profissional.*

O plano de formação contínua era constituído por propostas emanadas dos Agrupamentos de Escolas que integravam o CFAE.

Era revisto anualmente, após levantamento, junto de docentes, de necessidades e recursos.

O diretor da entidade formadora da região autónoma participante referiu ainda a colaboração da Associação de Pais e Encarregados de Educação na elaboração de prioridades de formação a considerar.

DCFAE- *O plano de acção do CFAE integra as propostas das escolas e em cada ano é reajustado a novas necessidades e a novos recursos, propostas de formação e novos formadores internos das escolas ou novos protocolos institucionais, etc.*

DEFC- *Decorrente do levantamento de necessidades (inquérito) ao Pessoal Docente (...) No final do ano letivo 2016-2017 a Entidade Formadora recebeu algumas sugestões de prioridades de formação apresentadas pela Associação de Pais e Encarregados de Educação.*

O plano de formação era elaborado para dois anos e revisto de acordo com as necessidades sentidas.

DCFAE- *O plano de formação das escolas/agrupamentos é bianual.*

DEFC- *Depende das atualizações necessárias a implementar. O Plano de Formação é um documento aberto sempre passível de ser melhorado.*

A2. Constrangimentos

Nesta subcategoria, os dados darão conta dos constrangimentos sentidos na definição de planos de formação contínua/ formações ligadas às temáticas das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (A2 a).

A2 a) Constrangimentos sentidos na definição de planos de formação contínua/ formações ligadas às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades

O diretor de Centro de Formação de Associação de Escolas sondado, da região sul do continente, referiu que a insuficiência de práticas de investigação científica, por parte dos professores, nomeadamente de cariz qualitativo, assim como fracos hábitos de trabalho colaborativo entre docentes constituíam constrangimentos à definição de planos de formação contínua, reconhecendo, todavia, melhorias significativas no trabalho colaborativo.

DCFAE- [Identificou como constrangimentos a] *Falta de prática de investigação-acção e dificuldades técnicas de investigação qualitativa em educação; a cultura de cooperação docente era ainda muito incipiente... se fosse agora, correria melhor, há uma cultura de*

formação cooperada muito mais enraizada e que já faz parte do dia a dia pedagógico nas escolas.

Já o diretor de entidade formadora da região autónoma destacou a falta de recursos humanos como constrangimento.

DEFC- [Identificou como constrangimentos a falta de] *Recursos humanos.*

A3. Facilitadores

Nesta classe, os dados enumerarão elementos sentidos como facilitadores na definição de planos de formação contínua/ formações ligadas às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (A3 a).

A3 a) Facilitadores referidos na definição de planos de formação contínua/ formações ligadas às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades

O diretor de Centro de Formação de Associação de Escolas considerou que um *círculo de estudos* assente em processos de investigação-ação, entendidos como uma modalidade inovadora e promotora de trabalho partilhado e colaborativo entre professores, foi, como tal, apontado como elemento facilitador na definição de planos de formação contínua com formações enquadráveis no âmbito da nossa investigação.

DCFAE- *Foi um processo de inovação, o que estimulou o trabalho cooperativo entre docentes, foi o primeiro círculo de estudos na região do Algarve que assentou em processos de investigação-acção.*

Por sua vez, o diretor de entidade formadora da região autónoma considerou o apoio da direção (de escolas) e os procedimentos para a acreditação das formações como elementos que favoreceram a definição de formações contínuas no quadro das temáticas ligadas à gestão das diversidades e dos alunos com incapacidades ou dificuldades de aprendizagem.

DEFC- [Identificou como elemento facilitador] *O apoio do Conselho Executivo e os Processos de Acreditação.*

B. Direções de melhoria na definição de planos de formação contínua

Esta categoria apresentará dados relativos a propostas de melhoria (B1, B1 a) apresentadas pelos inquiridos, referentes a planos de formação contínua dedicados ao atendimento por docentes de ensino regular de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

B1. Aspetos a melhorar

Neste grupo, serão apresentados os dados registados para melhorar a definição de planos de formação contínua (E1 a).

B1 a) Melhoria

O diretor de Centro de Formação de Associação de Escolas apontou a necessidade de incrementar o trabalho colaborativo entre docentes, bem como a reflexão em torno das práticas pedagógicas, apostando em modalidades formativas pragmáticas.

A formação conjunta entre intervenientes (professores de ensino regular, educação especial, técnicos), destinada à definição de medidas concretas de intervenção, que orbitassem e promovessem eficazmente a Inclusão, foi também destacada.

DCFAE- É necessário mais trabalho colaborativo e processos de formação conjunta com os professores da turma, os professores de apoio/de educação especial e os técnicos especializados de apoio, todos juntos na resolução de problemas reais com vista ao apoio efectivo aos alunos(as) com NEE. Para isso, a formação terá de ser centrada nas práticas pedagógicas (oficinas práticas em contexto de trabalho, círculos de estudo/estudos de caso, projectos) e investir, muito mais do que hoje o faz, em medidas concretas de intervenção para a promoção do sucesso educativo, numa perspectiva de educação para todos.

O diretor da entidade formadora da região autónoma indicou a formação de docentes de ensino regular como aspeto a melhorar. Este enfoque deveria subordinar-se à modalidade de *oficina de formação*, apostando, portanto, numa vertente prática da formação de professores.

DEFC- A frequência dos docentes de ensino regular em ações de formação na modalidade de oficinas de formação.

6.3.2. Questionário fechado a docentes de 2.º CEB²⁰⁰

Os dados recolhidos por questionário fechado a docentes de 2.º CEB procuraram dar resposta aos seguintes objetivos do estudo:

Objetivos propostos:

- Caracterizar as **práticas curriculares e docentes** de professores do ensino regular do 2.º CEB, direcionadas a alunos com NEE;
- Conhecer as **perceções de docentes** do ensino regular do 2.º CEB quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE;
- Indagar as **perceções dos docentes do 2.º CEB** quanto ao seu percurso de formação inicial e contínua e às suas necessidades de formação nesta área.

Foram extraídos dados a partir de 50 questionários, recolhidos numa modalidade combinada (suporte de papel e divulgação *online*).

Num primeiro momento, como descrevemos no capítulo V, referente à *Metodologia* usada nesta investigação, procedemos a contactos informais e formais, tendo sido distribuído, na escola que corporizou o nosso estudo de caso, o questionário a professores de 2.º CEB, de diversas disciplinas. Contudo, o número de questionários devolvidos não nos deixou satisfeitos, pelo que, optámos por criar outra oportunidade de recolha através da elaboração de um formulário digital, que foi divulgado junto da direção da escola que consubstanciou o nosso “caso”; da direção de uma outra escola, também ela do concelho de Loures (Lisboa); de escolas que integram o *Observatório do Instituto de Educação da Universidade do Minho*; e de uma escola da região Sul.

Apesar destes cuidados e de redobrados pedidos de colaboração, o retorno dos questionários físicos e digitais não foi particularmente elevado, tendo ficado afastado das nossas expectativas, que ansiavam por um número mais expressivo de respostas. Porém, uma vez que o presente estudo não almeja generalizações, consideramos que este número, respondendo aos objetivos traçados, poderá ainda contribuir para um melhor conhecimento das opiniões dos respondentes, bem como das suas práticas curriculares e pedagógicas.

A descrição da amostra usada na investigação foi anteriormente apresentada na *Metodologia* do presente trabalho (Cap. V). Relembramos agora algumas características:

²⁰⁰ Dados recolhidos com este instrumento definiram uma comunicação, com publicação em livro de ata: **IV ENJIE (Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação) – Investigar em Educação: Desafios epistemológicos e metodológicos** (Universidade de Évora, Portugal, 2020) e um artigo submetido à *revista European Journal of Special Needs Education* (United Kingdom, 2020).

- participantes lecionavam no 2º CEB (100%);
- prevalência clara de participantes do sexo feminino (78%), com idade situada no intervalo entre 50 e 59 anos de idade (38%);
- destaque para o grau acadêmico de Licenciatura (48 participantes- 96%) (somente dois respondentes não eram licenciados);
- participação do grupo de recrutamento 230-Matemática e Ciências da Natureza foi a mais expressiva (24%);
- apenas alguns professores tinham uma formação complementar (28%);
- a média do tempo total de serviço era de 23,22 anos e o tempo de serviço na escola foi, em média, de 10,68 anos;
- os inquiridos tinham em média 15,40 anos de experiência com alunos com NEE;
- a média do número de alunos com NEE por docente era de 8,76 alunos.

Procedemos, numa primeira fase, à **análise estatística descritiva** das respostas do questionário, de modo a descrever e a sumarizar as respostas obtidas.

Pareceu-nos relevante iniciar a nossa análise, apresentando a distribuição das respostas obtida nas variáveis de cada domínio (Tabelas 7 a 10).

Em relação ao domínio alusivo ao **Conceito de educação inclusiva** (Tabela 7), percebemos uma clara prevalência da posição que defendia a frequência de todos os alunos na escola (item 2), com 84% de respostas obtidas a favor desta afirmação.

Contudo, este realce mitigou, quando a pergunta incorporou a exigência legal (item 3). Efetivamente, 42% concordou em parte e 38% dos inquiridos discordou da presença de todos os alunos na escola por imposição legal.

A maioria dos inquiridos (56%) considerou que todos os alunos aprendiam na escola (item 4).

A quase totalidade dos respondentes (90%) considerou que, na escola, não se faziam somente aprendizagens académicas (item 5).

Curiosamente, e afastando-se da opinião expressa no item 2, os inquiridos, na sua maioria (58%), concordaram em parte com a afirmação que sustentava que os alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades deviam estar numa instituição especializada. É, contudo, de referir a rejeição desta afirmação por 34% dos professores (item 6).

A maioria dos professores questionados declarou ainda que concordava em parte com as causas apresentadas para justificar as dificuldades desses alunos. Assim, a concordância parcial

referente às características pessoais do aluno colheu 52% das respostas, o ambiente da sala de aula obteve 58%, e a ação do professor apresentou 52%, à semelhança das características individuais (itens 7, 8 e 9). Pareceu-nos também relevante o facto de 44% dos inquiridos terem considerado que as dificuldades do aluno advinham exclusivamente das suas características (item 7). Pareceram-nos ainda assinalável, nos itens 8 e 9, os valores encontrados na posição da discordância total relativos à implicação, nas dificuldades dos alunos, do ambiente da sala (30%) ou do trabalho do professor (38%).

A quase totalidade dos docentes (90%) considerou que os alunos não aprendiam da mesma forma (item 13).

Menos de metade dos professores (48%) discordou da afirmação que assegurava que as diferenças de alguns alunos prejudicavam as aprendizagens dos demais elementos da turma. Ressaltava também o valor expressivo da concordância parcial (38%) (item 15).

A ligeira maioria dos inquiridos (52%) considerou que as diferenças dos alunos representavam um fator de enriquecimento para todos (item 16).

Um número expressivo de professores (82%) entendeu que o trabalho de grupo era possível quando os alunos estavam em níveis diferentes. Aliás, nenhum inquirido concordou com o item 20 (O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível).

Por fim, a quase totalidade dos inquiridos (94%) considerava o docente de Educação Especial um recurso importante da escola (item 38).

Conceito de educação inclusiva

Item	Posição	Frequência	%
2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	Concordo	42	84,0%
	Concordo em parte	8	16,0%
	Não concordo	0	0,0%
3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	Concordo	10	20,0%
	Concordo em parte	21	42,0%
	Não concordo	19	38,0%
4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	Concordo	28	56,0%
	Concordo em parte	17	34,0%
	Não concordo	5	10,0%
5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.	Concordo	45	90,0%
	Concordo em parte	2	4,0%
	Não concordo	3	6,0%
6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	Concordo	4	8,0%
	Concordo em parte	29	58,0%
	Não concordo	17	34,0%

7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	Concordo	22	44,0%
	Concordo em parte	26	52,0%
	Não concordo	2	4,0%
8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	Concordo	6	12,0%
	Concordo em parte	29	58,0%
	Não concordo	15	30,0%
9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	Concordo	5	10,0%
	Concordo em parte	26	52,0%
	Não concordo	19	38,0%
13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	Concordo	0	0,0%
	Concordo em parte	5	10,0%
	Não concordo	45	90,0%
15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	Concordo	7	14,0%
	Concordo em parte	19	38,0%
	Não concordo	24	48,0%
16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	Concordo	26	52,0%
	Concordo em parte	23	46,0%
	Não concordo	1	2,0%
20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	Concordo	0	0,0%
	Concordo em parte	9	18,0%
	Não concordo	41	82,0%
38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.	Concordo	47	94,0%
	Concordo em parte	2	4,0%
	Não concordo	1	2,0%

Tabela 7- Análise descritiva do domínio *Conceito de educação inclusiva*

Relativamente ao domínio do ***Clima de escola*** (Tabela 8), verificamos que os docentes consideravam, com expressão quase total (94%), que os alunos eram bem-vindos na escola onde exerciam funções no momento da aplicação do questionário (item 1).

O apoio dos colegas na implementação de novas metodologias foi considerado um elemento facilitador por 62% dos inquiridos. Porém, uma parte importante dos professores (34%) apenas concordou parcialmente com esta afirmação (item 30).

Metade dos docentes auscultados (50%) concordou parcialmente com a afirmação que declarava que o trabalho mais importante do professor de Educação Especial era o realizado fora da

aula. Ainda neste item, uma porção significativa de inquiridos (34%) concordou plenamente com a afirmação (item 39).

Um número significativo de professores concordou quanto à afirmação que sustentava que o trabalho mais importante do professor de Educação Especial era o implementado dentro da aula (78%) (concordância plena (18%), concordância parcial (60%) (item 40).

Muito expressiva foi a concordância manifestada por 82% dos inquiridos quanto à afirmação referente à importância do trabalho de parceria que o professor de Educação Especial desenvolvia com os seus colegas e com os restantes intervenientes (item 41).

A concordância total com a declaração relativa à entreaajuda entre professores foi modesta (54%), sendo seguida proximamente por uma concordância parcial (44%). A combinação obteve um resultado, alinhado na zona da concordância, praticamente total (98%) (item 45).

Já a afirmação relativa à importância da parceria com os pais colheu uma concordância muito visível (90%) (item 46).

Por fim, a declaração respeitante à boa organização dos recursos da escola para gerir a diversidade obteve a concordância parcial de mais da maioria dos docentes (66%) (item 47).

Clima de escola

Item	Posição	Frequência	%
1- Todas as crianças/ jovens são bem-vindos a esta escola.	Concordo	47	94,0%
	Concordo em parte	3	6,0%
	Não concordo	0	0,0%
30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	Concordo	31	62,0%
	Concordo em parte	17	34,0%
	Não concordo	2	4,0%
39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	Concordo	17	34,0%
	Concordo em parte	25	50,0%
	Não concordo	8	16,0%
40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	Concordo	9	18,0%
	Concordo em parte	30	60,0%
	Não concordo	11	22,0%

41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/ jovens com NEE.	Concordo	41	82,0%
	Concordo em parte	9	18,0%
	Não concordo	0	0,0%
45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	Concordo	27	54,0%
	Concordo em parte	22	44,0%
	Não concordo	1	2,0%
46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	Concordo	45	90,0%
	Concordo em parte	5	10,0%
	Não concordo	0	0,0%
47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.	Concordo	7	14,0%
	Concordo em parte	33	66,0%
	Não concordo	10	20,0%

Tabela 8 -Análise descritiva do domínio *Clima de escola*

A análise ao domínio ***Práticas curriculares e pedagógicas*** (Tabela 9) permitiu-nos verificar que um número significativo de professores (76%) discordava da atribuição de tarefas iguais (item 10).

Em proporção similar, vários docentes (72%) consideraram que as tarefas deviam ter em consideração as capacidades/competências do aluno. Ninguém discordou desta afirmação (item 11).

Alinhando-se com a perceção enunciada no item 10, a rejeição pelo ensino semelhante para todos os alunos foi maioritária (70%), embora tivesse sido ligeiramente travada pela concordância parcial (26%) (item 12).

Menos de metade dos inquiridos (46%) rejeitou a afirmação alusiva ao impacto negativo das diferenças dos alunos sobre o bom desempenho do professor (item 14). Um olhar complementar permitiu-nos, contudo, verificar que, quando somadas as posições de concordância total (22%) e de concordância parcial (32%), mais de metade dos professores (54%) tinham assinalado uma dessas opções, pelo que, apesar de a rejeição ser mais expressiva percentualmente, a concordância revelou-se mais forte em termos concetuais.

O trabalho a pares foi referido como sendo uma prática regular por mais de metade dos professores (64%) (item 17).

Já a organização de grupos de trabalho não colheu uma concordância total particularmente relevante (38%). Porém, se adicionarmos a esta posição, a de concordância parcial (44%), perceberemos que numerosos docentes (82%) recorriam a esta estratégia (item 18).

Os docentes discordaram da declaração relativa à inviabilidade do trabalho de grupo nas suas salas de aulas (76%) (item 19), bem como da afirmação que se reportava à perturbação causada nas atividades letivas (78%), que não obteve nenhuma concordância total (item 21).

Todos os docentes concordaram que as metodologias ativas eram as mais motivadoras. Para 66% dos inquiridos, a concordância foi total (item 27).

Também foi alta a concordância total (82%) com a exequibilidade de metodologias inovadoras nas salas de aula (item 28).

A implementação de metodologias ativas, entendidas como promotora de diferenciação pedagógica, colheram uma concordância combinada (total e parcial) elevada (96%) (item 29).

A rejeição pela impossibilidade de desenvolver metodologias ativas e interativas na aula foi acentuada (84%) (item 31).

A discordância relativa à eficácia da aprendizagem com metodologias expositivas foi apontada por mais de metade dos inquiridos (64%). Contudo, esta rejeição foi mitigada pela concordância parcial (32%) (item 32).

A diversificação de estratégias e atividades para gerir as diversidades foi claramente assinalada pela quase totalidade dos respondentes, uma vez que 82% concordou totalmente e 16%, parcialmente (item 33).

A definição de uma planificação única para todos os alunos foi rejeitada por 80% dos professores (item 48).

O respeito pelas singularidades dos alunos, na avaliação, foi claramente aclamado por 94% dos respondentes. Nenhum discordou da afirmação (item 49).

Práticas curriculares e pedagógicas

Item	Posição	Frequência	%
10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	Concordo	1	2,0
	Concordo em parte	11	22,0
	Não concordo	38	76,0

11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	Concordo	36	72,0
	Concordo em parte	14	28,0
12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	Concordo	2	4,0
	Concordo em parte	13	26,0
	Não concordo	35	70,0
14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	Concordo	11	22,0
	Concordo em parte	16	32,0
	Não concordo	23	46,0
17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	Concordo	32	64,0
	Concordo em parte	14	28,0
	Não concordo	4	8,0
18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	Concordo	19	38,0
	Concordo em parte	22	44,0
	Não concordo	9	18,0
19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	Concordo	3	6,0
	Concordo em parte	9	18,0
	Não concordo	38	76,0
21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	Concordo em parte	11	22,0
	Não concordo	39	78,0
27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	Concordo	33	66,0
	Concordo em parte	17	34,0
28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	Concordo	41	82,0
	Concordo em parte	8	16,0
	Não concordo	1	2,0
29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	Concordo	32	64,0
	Concordo em parte	16	32,0
	Não concordo	2	4,0
31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	Concordo	1	2,0
	Concordo em parte	7	14,0
	Não concordo	42	84,0
32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	Concordo	2	4,0
	Concordo em parte	16	32,0
	Não concordo	32	64,0
33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	Concordo	41	82,0
	Concordo em parte	8	16,0
	Não concordo	1	2,0
48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	Concordo	2	4,0
	Concordo em parte	8	16,0

	Não concordo	40	80,0
49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.	Concordo	47	94,0
	Concordo em parte	3	6,0

Tabela 9 -Análise descritiva do domínio *Práticas curriculares e pedagógicas*

Ao analisarmos o domínio das ***Necessidades formativas*** (Tabela 10), verificámos que a maioria dos professores (72%) considerou a formação docente inicial como sendo insuficiente para responder eficazmente às necessidades de cada aluno (item 22).

Também a maioria dos inquiridos (54%) discordou da afirmação relativa à existência de abordagem às NEE, na formação inicial recebida. Todavia, verificámos ainda que, quando somadas as posições de concordância total (34%) e de concordância parcial (12%), a percentagem de docentes que concordava se situava perto da maioria (46%) (item 23).

Em relação à abordagem à diferenciação pedagógica, no decurso da formação de base, a percentagem de concordância plena excedia ligeiramente a maioria (54%). Se lhe somarmos o valor de concordância parcial (14%), a percentagem conjunta já se tornava mais expressiva (68%) (item 24).

A maioria dos respondentes (56%) concordou em parte com a afirmação de que a formação continua tinha respondido às suas necessidades formativas acerca das NEE ou da diferenciação pedagógica. Aqui também percebemos uma expressão claramente reforçada, ao adicionarmos a concordância plena (28%), passando o valor conjunto para uma posição relevante (84%) (item 25).

Vários inquiridos (72%) concordaram totalmente com a importância da formação contínua no âmbito das novas metodologias em aula, no sentido de responder às necessidades individuais. Aliás, se somarmos a esta posição a de acordo parcial (24%), percebemos que praticamente a totalidade dos professores tinha manifestado a sua concordância (96%) (item 26).

Foi esclarecedora a opinião favorável sobre o impacto positivo da experiência com alunos com NEE e a atenção dispensada às necessidades de cada aluno (84%). Também nesta situação, ao acrescentarmos o acordo parcial (14%), a posição de concordância tornava-se praticamente unânime (98%) (item 34).

Em relação à impossibilidade de trabalhar com alunos com NEE, sem formação especializada, a discordância, apesar de apresentar a percentagem mais elevada (46%), foi discreta, principalmente se considerarmos o valor próximo do acordo parcial (42%) e até a percentagem combinada da concordância (54%), que ultrapassava a da rejeição (item 35).

A maioria dos inquiridos não concordou que tivesse maior facilidade em responder às NEE decorrentes de deficiência (66%) (item 36).

Os inquiridos concordaram em parte acerca da declaração sobre uma maior facilidade em gerir as NEE não resultantes de deficiência (42%). Esta concordância foi suavizada pelo valor próximo da discordância (40%). Contudo, prevalece a posição alusiva à concordância, atendendo ao valor combinado (60%) (item 37).

A existência de técnicos nas escolas foi considerada, por um número muito significativo de professores (94%) como importante. Ninguém discordou dessa relevância (item 42).

Igual opinião manifestou a franca maioria de docentes (92%) acerca da importância da colocação de psicólogos. Também neste item, ninguém discordou dessa importância (item 43).

Em relação à colocação de técnicos de ação social, a concordância foi expressiva (82%). Uma vez mais, nenhum professor discordou da importância desses profissionais na escola (item 44).

A formação contínua, no quadro das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades, foi considerada essencial por uma percentagem significativa de professores (72%). Ao juntarmos o acordo parcial (26%), a posição de concordância tornava-se quase unânime (98%) (item 50).

Necessidades formativas

Item	Posição	Frequência	%
22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	Concordo	3	6,0
	Concordo em parte	11	22,0
	Não concordo	36	72,0
23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	Concordo	17	34,0
	Concordo em parte	6	12,0
	Não concordo	27	54,0
24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	Concordo	27	54,0
	Concordo em parte	7	14,0
	Não concordo	16	32,0
25- A formação contínua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	Concordo	14	28,0
	Concordo em parte	28	56,0
	Não concordo	8	16,0
26- A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	Concordo	36	72,0
	Concordo em parte	12	24,0
	Não concordo	2	4,0
Concordo		42	84,0

34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	Concordo em parte	7	14,0
	Não concordo	1	2,0
35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	Concordo	6	12,0
	Concordo em parte	21	42,0
	Não concordo	23	46,0
36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	Concordo	6	12,0
	Concordo em parte	11	22,0
	Não concordo	33	66,0
37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	Concordo	9	18,0
	Concordo em parte	21	42,0
	Não concordo	20	40,0
42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	Concordo	47	94,0
	Concordo em parte	3	6,0
43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	Concordo	46	92,0
	Concordo em parte	4	8,0
44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	Concordo	41	82,0
	Concordo em parte	9	18,0
50- A formação contínua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.	Concordo	36	72,0
	Concordo em parte	13	26,0
	Não concordo	1	2,0

Tabela 10 -Análise descritiva do domínio *Necessidades formativas*

Depois de analisarmos cada domínio, afigurou-se-nos particularmente pertinente a compreensão da **relação entre o Tempo total de serviço** e os **Anos de experiência com alunos com NEE**. Assim, foram requalificadas estas variáveis de *escala* para variáveis *ordinais* (por classes). Para tal, aplicámos a *Fórmula de Sturges*²⁰¹ que nos orientou, como dissemos no Capítulo V, relativo à *Metodologia*, para a constituição de 7 classes.

A amplitude (dimensão) entre classes foi determinada pela seguinte fórmula:

$$a = \frac{(\text{max.} - \text{min.})}{K^{202}}$$

²⁰¹ $K = 1 + 3,322 \times \text{Log}_{10}(50)$. O resultado de 6,64 indica-nos que deveremos requalificar a variável com 7 classes.

²⁰² K- valor obtido a partir da aplicação da *Fórmula de Sturges*.

De acordo com o resultado desta fórmula, a amplitude do *Tempo total de serviço* e dos *Anos de experiência no trabalho com alunos com NEE* foi aproximadamente de 5 anos.

A relação entre o *Tempo total de serviço* e os *Anos de experiência no trabalho com alunos com NEE* é a que consta na Tabela 11.

	Tempo total de serviço (anos)						
	8 a 13	13 a 18	18 a 23	23 a 28	28 a 33	33 a 38	38 a 43
	média	média	média	média	média	média	média
Experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (anos)	10	13	13	18	25	17	20

Tabela 11- Relação entre o Tempo total de serviço e os Anos de experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades

Percebemos que os docentes com tempo de serviço entre os 28 e os 33 anos foram os que apresentaram, em média, mais experiência no atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (25 anos). Contudo, destacaram-se ainda dois aspetos importantes: i) os professores em final de carreira revelaram uma amplitude assinalável entre o seu *Tempo total de serviço* (38 a 43 anos) e os *Anos de experiência* (20 anos) que, aliás, corresponderam à segunda média mais reportada; ii) os docentes em início de carreira mostraram uma amplitude reduzida entre o seu *Tempo total de serviço* (8 a 13 anos) e os *Anos de experiência* (10 anos). Com efeito, se considerarmos um professor situado no *centro da classe* de *Tempo total de serviço*, em média, a proporção dos anos de experiência dos docentes com menos tempo total de serviço rondará os 100%. Ao inverso, a proporção dos anos de experiência, para os professores com mais anos de serviço, cairá para os 50% sensivelmente²⁰³.

De modo a determinar o limite inferior da consistência interna do grupo de itens de cada domínio, observámos, de seguida, os índices do *alpha de Cronbach* (Anexo 13) que, como podemos confirmar no Quadro 42, apresentaram valores inutilizáveis (*inaceitáveis*, para os domínios *Clima de Escola*, *Conceito de Educação Inclusiva* e *Práticas Curriculares e Pedagógicas*; ou *pobre* no domínio *Necessidades Formativas*) (Maroco & Garcia-Marques, 2006), pelo que não se procedeu à construção dos índices, nem da sua respetiva análise estatística. A análise incidirá, portanto, numa abordagem item a item.

²⁰³ Média do *Tempo total de serviço* para a amplitude 8 a 13 anos: 10,5 anos (8+13=21/2). 10 (média de anos na classe 8-13) / 10,5= 0,95. Média do *Tempo total de serviço* para a amplitude 38 a 43 anos: 40,5 anos (38+ 43= 81/2). 20 (média de anos na classe 38-43) / 40,5=0,49.

Domínio	Consistência interna- α de Cronbach
<i>Clima de escola</i>	0,37
<i>Conceito de Educação Inclusiva</i>	0,07
<i>Práticas Curriculares e Pedagógicas</i>	0,28
<i>Necessidades Formativas</i>	0,53

Quadro 42 - Consistência interna por domínio- α de Cronbach

Embora estes resultados (α de Cronbach) não impossibilitem a aplicação do inquérito por questionário, impõem a necessidade de observar alguns cuidados na sua análise. Cada item possui um peso muito diferenciado na sua categoria, “o que é obstáculo à aditividade dos itens e consequentemente à análise estatística das categorias, que não podem ser confundidas com factores estatísticos. As análises a realizar com base nos questionários deverão centrar-se numa visão mais qualitativa item a item, com a intenção de compreender as perspectivas e comportamentos dos professores, e não de extrapolar modelos” (Seabra, 2011: 163).

Numa segunda etapa, recorreremos à **análise estatística inferencial** das respostas do questionário, de modo a obtermos uma análise complementar dos dados conseguidos.

Assim, começámos por aplicar o **Teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov**, sem grupos, que nos permitiu verificar que, para os cinquenta itens do questionário, a *distribuição dos dados não era normal* (Anexo 14). Observou-se um valor de *significância*, individual, igual ou inferior a 0,05 em todos os itens, devendo-se, como tal, rejeitar H0 (hipótese nula), que corresponde a uma *distribuição normal* dos dados (Maroco, 2007).

O uso de correlações não paramétricas (**Teste de coeficiente de correlação bivariada de Spearman**) resultou, portanto, da verificação de que o pressuposto da *distribuição normal* de dados não era válido.

Os valores de *consistência interna* (α de Cronbach) encontrados (Quadro 42) implicaram a rejeição da análise estatística por domínio. Contudo, dois motivos convencerem-nos a conservarmos a distribuição dos *itens* por domínio. Por um lado, pareceu-nos apropriado mantermo-nos alinhados com a divisão proposta por Manuel Loureiro e colaboradoras (2002). Por outro, a exibição dos itens por domínio afigurou-se-nos ainda facilitadora da apresentação e leitura de dados, que se revelaram volumosos para serem expostos numa única tabela.

As correlações não paramétricas efetuadas- **coeficiente de correlação bivariada de Spearman**- obtiveram os resultados espelhados no Anexo 15.

Destacámos, das *correlações significativas*²⁰⁴, aquelas que tinham uma *associação positiva*²⁰⁵²⁰⁶ ou *negativa*²⁰⁷²⁰⁸, identificando a sua *intensidade*²⁰⁹ (Quadro 43).

Conceito de educação inclusiva		
Intensidade ²¹⁰	Correlação positiva	Correlação negativa
<i>moderada</i>	<p>2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola/ 4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.</p> <p>3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige/ 9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.</p> <p>4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola/ 5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.</p>	<p>2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola/ 15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.</p> <p>7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características/ 8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.</p> <p>8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula/ 13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.</p> <p>9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor/ 13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.</p>
<i>forte</i>	<p>2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola/ 5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.</p> <p>8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula/ 9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.</p>	<p>4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola/ 15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.</p>

Quadro 43- *Correlações de Spearman no domínio de Conceito de educação inclusiva*

²⁰⁴ Sig <0, 05

²⁰⁵ Associação *positiva* é aquela em que, se a opção de resposta aumenta num determinado item, a do item correlacionado também aumenta.

²⁰⁶ As variáveis evoluem no mesmo sentido.

²⁰⁷ Associação *negativa* é aquela em que, se a opção de resposta diminui num determinado item, a do item correlacionado aumenta.

²⁰⁸ As variáveis evoluem em sentido inverso.

²⁰⁹ A *intensidade* traduz uma relação entre variáveis, o que significa, por exemplo, numa relação *forte*, o aumento de opção de resposta num item implica o aumento quase proporcional no seu item correlacionado.

²¹⁰ Seguimos a classificação referida por João Maroco (2007):

0 ≤ P < 0, 25: intensidade *fraca*

0,25 ≤ P < 0, 50: intensidade *moderada*

0,50 ≤ P < 0,75: intensidade *forte*

P ≥ 0,75: intensidade *muito forte*

No domínio do *Conceito de educação inclusiva*, verificámos, a partir da análise do quadro anterior, a existência de dez correlações com duas intensidades apenas: *moderada* ou *forte*. Registou-se um número semelhante de correlações positivas e negativas (5 positivas, 5 negativas).

Existia uma correlação positiva *moderada* entre:

- a frequência da escola por todos os alunos (item 2) e a escola como local de aprendizagens para todos (item 4);
- a frequência da escola por todos os alunos, decorrente de imposição legal (item 3) e as dificuldades resultantes da intervenção do professor (item 9);
- a escola como local de aprendizagens para todos (item 4) e a escola como local de aprendizagens diversificadas (item 5).

Percebemos ainda uma correlação positiva *forte* entre:

- a frequência da escola por todos os alunos (item 2) e a escola como local de aprendizagens diversificadas (item 5);
- o envolvimento do ambiente da sala de aula nas dificuldades dos alunos (item 8) e as dificuldades resultantes da intervenção do professor (item 9).

Evoluindo em sentido oposto, isto é, com uma associação negativa *moderada*, encontravam-se as conceções acerca:

- da frequência da escola por todos os alunos (item 2) e dos constrangimentos sobre a aprendizagem dos alunos sem dificuldades (item 15);
- da responsabilidade exclusiva das características do aluno sobre as suas dificuldades (item 7) e do envolvimento do ambiente da sala de aula nas dificuldades dos alunos (item 8);
- do envolvimento do ambiente da sala de aula nas dificuldades dos alunos (item 8) e da assunção de que todos os alunos aprendiam da mesma forma (item 13);
- das dificuldades resultantes da intervenção do professor (item 9) e da assunção de que todos os alunos aprendiam da mesma forma (item 13).

Com uma associação negativa *forte*, encontrámos:

- a escola como local de aprendizagens para todos (item 4) e os constrangimentos sobre a aprendizagem dos alunos sem dificuldades (item 15).

Corroborando o valor baixo de consistência interna revelado nesta categoria (α de Cronbach), o domínio do *Clima de escola* não revelou correlações *significativas* (Anexo 15).

Já o domínio *Práticas curriculares e pedagógicas* apresentou 47 correlações *significativas* (Quadro 44), apesar do valor inutilizável de α de Cronbach encontrado neste domínio (0,28). Este paradoxo aparente explica-se pelo facto de o *índice de confiabilidade da consistência interna* (α) apenas considerar a consistência de itens que evoluem no mesmo sentido, isto é, a coesão dos itens (se o tipo de associação da correlação- positiva ou negativa- é idêntica entre pares correlacionados). Por este motivo, as numerosas correlações identificadas, com associação positiva ou negativa, não são incompatíveis com o valor de α evidenciado.

Práticas curriculares e pedagógicas		
Intensidade²¹¹	Correlação positiva	Correlação negativa
<i>moderada</i>	<p>10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma/ 32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.</p> <p>11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno/ 33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.</p> <p>12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos/ 21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.</p> <p>12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos/31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.</p> <p>12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos/32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.</p> <p>14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor/ 31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.</p> <p>17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares/ 28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.</p> <p>17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares/ 49- A avaliação</p>	<p>10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma/ 29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.</p> <p>11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno/12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.</p> <p>12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos/ 18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.</p> <p>17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares/21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.</p> <p>17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares/32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.</p> <p>18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar/ 31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.</p>

²¹¹ Seguimos a classificação referida por João Maroco (2007):

0 ≤ P < 0, 25: intensidade *fraca*

0,25 ≤ P < 0, 50: intensidade *moderada*

0,50 ≤ P < 0, 75: intensidade *forte*

P ≥ 0,75: intensidade *muito forte*

	<p>deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.</p> <p>18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar/ 28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.</p> <p>18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar/ 29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.</p> <p>19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula/ 14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.</p> <p>19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula/ 31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.</p> <p>19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula/ 32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.</p> <p>21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas/ 31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.</p> <p>21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas/ 32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.</p> <p>27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos/ 28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.</p> <p>27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos/ 49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.</p> <p>28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula/ 29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.</p> <p>29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica/ 49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.</p> <p>31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula/ 32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.</p>	<p>18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar/32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.</p> <p>19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula/ 18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.</p> <p>19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula/ 28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.</p> <p>21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas/ 27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.</p> <p>21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas/28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.</p> <p>21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas/29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.</p> <p>27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos/ 31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.</p> <p>27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos/ 32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.</p> <p>28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula/ 32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.</p> <p>29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica/ 32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.</p> <p>29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica/ 48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.</p> <p>32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas/ 33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.</p>
<p><i>forte</i></p>	<p>10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma/ 12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.</p> <p>10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma/ 48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.</p>	<p>18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar/ 19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.</p> <p>18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar/ 21- O</p>

	<p>17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares/ 18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.</p> <p>19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula/ 21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.</p> <p>27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos/ 29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.</p> <p>29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica/ 33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.</p>	<p>trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.</p> <p>28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula/ 31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.</p>
--	---	--

Quadro 44- *Correlações de Spearman no domínio de Práticas curriculares e pedagógicas*

Neste domínio, percebemos, a partir da análise do quadro anterior, a existência de duas intensidades apenas, à semelhança do domínio *Conceito de educação inclusiva: moderada* ou *forte*. Registrou-se um número superior de correlações positivas (26 positivas e 21 negativas).

Verificou-se uma correlação positiva *moderada* entre:

- a atribuição de tarefas semelhantes para todos os alunos (item 10) e a defesa da aprendizagem através de metodologias expositivas (item 32);
- a consideração das capacidades e das competências do aluno (item 11) e a diversificação de estratégias e atividades na gestão curricular eficaz (item 33);
- uma intervenção docente similar para todos os discentes (item 12) e a conceção do trabalho de grupo como constrangimento às atividades letivas (item 21);
- uma intervenção docente similar para todos os discentes (item 12) e a afirmação da impossibilidade de implementar metodologias ativas e interativas em aula (item 31);
- uma intervenção docente similar para todos os discentes (item 12) e a defesa da aprendizagem através de metodologias expositivas (item 32);
- as diferenças individuais como constrangimento ao bom desempenho do professor (item 14) e a afirmação da impossibilidade de implementar metodologias ativas e interativas em aula (item 31);
- a opção regular por trabalhos a pares (item 17) e a conceção de que é possível implementar novas metodologias em aula (item 28);
- a opção regular por trabalhos a pares (item 17) e a adequação da avaliação às singularidades dos alunos (item 49);
- a divisão regular da turma em grupos de trabalho (item 18) e a conceção de que é possível implementar novas metodologias em aula (item 28);

- a divisão regular da turma em grupos de trabalho (item 18) e o contributo das metodologias ativas na promoção da diferenciação pedagógica (item 29);
- a opinião de que o trabalho de grupo não era viável na aula (item 19) e as diferenças individuais como constrangimento ao bom desempenho do professor (item 14);
- a opinião de que o trabalho de grupo não era viável na aula (item 19) e a afirmação da impossibilidade de implementar metodologias ativas e interativas em aula (item 31);
- a opinião de que o trabalho de grupo não era viável na aula (item 19) e a defesa da aprendizagem através de metodologias expositivas (item 32);
- a conceção do trabalho de grupo como constrangimento às atividades letivas (item 21) e a afirmação da impossibilidade de implementar metodologias ativas e interativas em aula (item 31);
- a conceção do trabalho de grupo como constrangimento às atividades letivas (item 21) e a defesa da aprendizagem através de metodologias expositivas (item 32);
- a opinião de que as metodologias ativas motivam mais os alunos (item 27) e a conceção de que é possível implementar novas metodologias em aula (item 28);
- a opinião de que as metodologias ativas motivam mais os alunos (item 27) e a adequação da avaliação às singularidades dos alunos (item 49);
- a conceção de que é possível implementar novas metodologias em aula (item 28) e o contributo das metodologias ativas na promoção da diferenciação pedagógica (item 29);
- o contributo das metodologias ativas na promoção da diferenciação pedagógica (item 29) e a adequação da avaliação às singularidades dos alunos (item 49);
- a afirmação da impossibilidade de implementar metodologias ativas e interativas em aula (item 31) e a defesa da aprendizagem através de metodologias expositivas (item 32).

Existia uma correlação positiva *forte* entre:

- a atribuição de tarefas semelhantes para todos os alunos (item 10) e uma intervenção docente similar para todos os discentes (item 12);
- a atribuição de tarefas semelhantes para todos os alunos (item 10) e a definição de uma planificação igual para todos (item 48);
- a opção regular por trabalhos a pares (item 17) e a divisão regular da turma em grupos de trabalho (item 18);
- a opinião de que o trabalho de grupo não era viável na aula (item 19) e a conceção do trabalho de grupo como constrangimento às atividades letivas (item 21);
- a opinião de que as metodologias ativas motivam mais os alunos (item 27) e o contributo das metodologias ativas na promoção da diferenciação pedagógica (item 29);
- o contributo das metodologias ativas na promoção da diferenciação pedagógica (item 29) e a diversificação de estratégias e atividades na gestão curricular eficaz (item 33).

Com uma associação negativa *moderada*, encontravam-se as opiniões acerca:

- a atribuição de tarefas semelhantes para todos os alunos (item 10) e o contributo das metodologias ativas na promoção da diferenciação pedagógica (item 29);
- a consideração das capacidades e das competências do aluno (item 11) e uma intervenção docente similar para todos os discentes (item 12);
- uma intervenção docente similar para todos os discentes (item 12) e a constituição de grupos de trabalho (item 18);
- a opção regular por trabalhos a pares (item 17) e a conceção do trabalho de grupo como constrangimento às atividades letivas (item 21);
- a opção regular por trabalhos a pares (item 17) e a defesa da aprendizagem através de metodologias expositivas (item 32);
- a constituição de grupos de trabalho (item 18) e a afirmação da impossibilidade de implementar metodologias ativas e interativas em aula (item 31);
- a constituição de grupos de trabalho (item 18) e a defesa da aprendizagem através de metodologias expositivas (item 32);
- a opinião de que o trabalho de grupo não era viável na aula (item 19) e a constituição de grupos de trabalho (item 18);
- a opinião de que o trabalho de grupo não era viável na aula (item 19) e a conceção de que é possível implementar novas metodologias em aula (item 28);
- a conceção do trabalho de grupo como constrangimento às atividades letivas (item 21) e a opinião de que as metodologias ativas motivam mais os alunos (item 27);
- a conceção do trabalho de grupo como constrangimento às atividades letivas (item 21) e a conceção de que é possível implementar novas metodologias em aula (item 28);
- a conceção do trabalho de grupo como constrangimento às atividades letivas (item 21) e o contributo das metodologias ativas na promoção da diferenciação pedagógica (item 29);
- a opinião de que as metodologias ativas motivam mais os alunos (item 27) e a afirmação da impossibilidade de implementar metodologias ativas e interativas em aula (item 31);
- a opinião de que as metodologias ativas motivam mais os alunos (item 27) e a defesa da aprendizagem através de metodologias expositivas (item 32);
- a conceção de que é possível implementar novas metodologias em aula (item 28) e a defesa da aprendizagem através de metodologias expositivas (item 32);
- o contributo das metodologias ativas na promoção da diferenciação pedagógica (item 29) e a defesa da aprendizagem através de metodologias expositivas (item 32);
- o contributo das metodologias ativas na promoção da diferenciação pedagógica (item 29) a definição de uma planificação igual para todos (item 48);

- a defesa da aprendizagem através de metodologias expositivas (item 32) e a diversificação de estratégias e atividades na gestão curricular eficaz (item 33).

Apresentavam uma correlação negativa *forte*:

- a divisão regular da turma em grupos de trabalho (item 18) e a opinião de que o trabalho de grupo não era viável na aula (item 19);

- a divisão regular da turma em grupos de trabalho (item 18) e a conceção do trabalho de grupo como constrangimento às atividades letivas (item 21);

- a conceção de que é possível implementar novas metodologias em aula (item 28) e a afirmação da impossibilidade de implementar metodologias ativas e interativas em aula (item 31).

O domínio *Necessidades formativas* apresentou 18 correlações *significativas* (Quadro 45):

<i>Necessidades formativas</i>		
Intensidade²¹²	Correlação positiva	Correlação negativa
<i>moderada</i>	<p>22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais/ 36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.</p> <p>24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica/ 25- A formação continua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.</p> <p>24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica/ 26- A formação continua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.</p> <p>25- A formação continua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE/ 26- A formação continua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.</p> <p>25- A formação continua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE/ 35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.</p>	<p>22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais/ 42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.</p> <p>36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência/ 50- A formação continua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.</p>

²¹² Seguimos a classificação referida por João Maroco (2007):

0 ≤ P < 0,25: intensidade *fraca*

0,25 ≤ P < 0,50: intensidade *moderada*

0,50 ≤ P < 0,75: intensidade *forte*

P ≥ 0,75: intensidade *muito forte*

	<p>26- A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais/ 42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.</p> <p>26- A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais/ 43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.</p> <p>26- A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais/ 44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.</p> <p>26- A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais/ 50- A formação contínua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.</p> <p>34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais/ 42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.</p> <p>34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais/ 50- A formação contínua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.</p> <p>35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE/ 50- A formação contínua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.</p> <p>42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças/ 44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.</p> <p>42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças/ 50- A formação contínua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.</p> <p>44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas/ 50- A formação contínua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.</p>	
<p><i>forte</i></p>	<p>23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE/ 24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.</p>	

Quadro 45- Correlações de Spearman no domínio de Necessidades formativas

Neste domínio, percebemos, a partir da análise do quadro anterior, a existência de 18 correlações com duas intensidades (*moderada* ou *forte*, estando a primeira claramente favorecida). Registou-se um número superior de correlações positivas (16 positivas, 2 negativas).

Registou-se uma correlação positiva *moderada* entre:

- a afirmação da formação inicial como suficiente para gerir eficazmente as diversidades (item 22) e a facilidade em dar resposta a necessidades resultantes de deficiência (item 36);
- a abordagem à diferenciação pedagógica na formação inicial (item 24) e a pertinência da formação contínua no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE (item 25);
- a abordagem à diferenciação pedagógica na formação inicial (item 24) e a importância da formação contínua na área das novas metodologias em aula (item 26);
- a pertinência da formação contínua no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE (item 25) e a importância da formação contínua na área das novas metodologias em aula (item 26);
- a pertinência da formação contínua no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE (item 25) e a afirmação de que, sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE (item 35);
- a importância da formação contínua na área das novas metodologias em aula (item 26) e a colocação de outros técnicos para gerir as diversidades (item 42);
- a importância da formação contínua na área das novas metodologias em aula (item 26) e a colocação de psicólogos para gerir as diversidades (item 43);
- a importância da formação contínua na área das novas metodologias em aula (item 26) e a colocação de técnicos de ação social para gerir as diversidades (item 44);
- a importância da formação contínua na área das novas metodologias em aula (item 26) e a pertinência da formação contínua no quadro das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades para gerir eficazmente as diversidades (item 50);
- o contributo da experiência prévia na atenção a necessidades individuais (item 34) e a colocação de outros técnicos para gerir as diversidades (item 42);
- o contributo da experiência prévia na atenção a necessidades individuais (item 34) e a pertinência da formação contínua no quadro das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades para gerir eficazmente as diversidades (item 50);
- a afirmação de que, sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE (item 35) e a pertinência da formação contínua no quadro das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades para gerir eficazmente as diversidades (item 50);

- a colocação de outros técnicos para gerir as diversidades (item 42) e a colocação de técnicos de ação social para gerir as diversidades (item 44);

- a colocação de outros técnicos para gerir as diversidades (item 42) e a pertinência da formação contínua no quadro das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades para gerir eficazmente as diversidades (item 50);

- a colocação de técnicos de ação social para gerir as diversidades (item 44) e a pertinência da formação contínua no quadro das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades para gerir eficazmente as diversidades (item 50).

Verificámos uma única correlação positiva *forte* entre:

- a abordagem às NEE (item 23) e a abordagem à diferenciação pedagógica na formação inicial (item 24).

Percebemos a presença de duas correlações negativas *moderadas*:

- a afirmação da formação inicial como suficiente para gerir eficazmente as diversidades (item 22) e a colocação de outros técnicos para gerir as diversidades (item 42);

- a facilidade em dar resposta a necessidades resultantes de deficiência (item 36) e a pertinência da formação contínua no quadro das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades para gerir eficazmente as diversidades (item 50).

Considerámos ainda que seria relevante realizar um conjunto de análises inferenciais, aplicando **testes de diferenças** que nos permitissem averiguar se existiam (ou não) respostas estatisticamente diferentes entre grupos. Assim, procurámos esclarecer se as variáveis implicavam diferenças significativas nos resultados.

Nesta senda, usámos os **testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov** e de **Shapiro-Wilk**, por grupos, para verificar pressupostos para o uso de testes paramétricos. Uma vez que os pressupostos da normalidade²¹³ também não se verificaram por grupo (Anexo 16), aplicámos os **testes de diferenças não paramétricos** para as medianas: *Kruskal-Wallis* e *Teste U de Mann-Whitney*.

Relativamente ao **sexo**, à **formação inicial** e a **outra formação**, aplicámos o **Teste U de Mann-Whitney** para testar diferenças entre os dois conjuntos auscultados (masculino/ feminino; bacharelato/ licenciatura; sim/ não) (Anexo 17).

²¹³ Observaram-se alguns valores enquadráveis numa distribuição normal dos dados (> 0,05). Porém, a sua ocorrência pontual não sustentou a aplicação de testes paramétricos.

Não se registaram diferenças notáveis entre inquiridos do sexo masculino (M) e inquiridas do sexo feminino (F) em relação aos 50 itens do questionário, exceto nas respostas aos itens apresentados no Quadro 46, que revelaram diferenças estatisticamente significativas²¹⁴.

Numa análise mais fina a partir da observação dos dados do Anexo 17, percebemos que os itens 18, 43 e 45 obtiveram respostas estatisticamente diferentes entre **sexos** (M/F).

As respostas referentes à **formação inicial** não indicaram diferenças estatisticamente significativas (Anexo 17).

Já as respostas relativas a **outra formação** mostraram diferenças no item 9 (Anexo 17).

Quanto às demais variáveis, usámos o **Teste de Kruskal-Wallis**, uma vez que estávamos perante mais do que dois grupos a testar (Anexo 18).

Quanto ao **grupo etário**, não se verificaram diferenças significativas entre grupos etários, exceto nos itens 10 e 23, que revelaram diferença entre as faixas etárias dos 26-31 anos e 38-43 anos, acentuando-se no grupo dos 44-49 anos (Anexo 18).

O **grupo de recrutamento** também não mostrou diferenças estatísticas assinaláveis, exceto nos itens 9, 18, 23 e 40 (Anexo 18).

Nos itens 9 e 18, os dados dos grupos 200 (Português e Estudos Sociais/ História) / 230 (Matemática e Ciências da Natureza) e 250 (Educação Musical) estavam particularmente polarizados. No item 23, os grupos 200 (Português e Estudos Sociais/ História) / 250 (Educação Musical) / 290 (Educação Moral Religiosa Católica) / *Outro* e 260 (Educação Física) estavam especialmente distantes. Já no item 40, afastavam-se as respostas dadas pelos grupos 200 (Português e Estudos Sociais/ História) / 210 (Português e Francês) e 250 (Educação Musical) (Anexo 18).

Os dados alusivos ao **tempo total de serviço** evidenciaram diferenças estatisticamente significativas nos itens:

- 10: nos grupos entre os 14 a 19 anos de serviço e 44 ou + anos de serviço;
- 22: nos grupos entre os 8 a 13 anos de serviço, 14 a 19 anos de serviço e os 44 ou + anos de serviço;
- 24: nos grupos entre os 14 a 19 anos de serviço e os 32 a 37 anos de serviço (Anexo 18).

O **tempo de serviço na escola** também revelou diferenças nas respostas aos itens 12, 13 e 23 (Anexo 18):

- 12: nos grupos entre os 12 a 17 anos de serviço e 0-5 anos/ 18 a 23 anos/ 30 a 35 anos e 36 ou + anos de serviço;

²¹⁴ $p < 0,05$.

- 13: no grupo dos 6 a 11 anos de serviço em relação aos demais grupos;
- 23: no grupo dos 0 aos 5 anos de serviço em relação aos demais grupos.

A variável alusiva à **área geográfica da escola** obteve respostas estatisticamente significativas no item 14 entre as 3 regiões participantes (Norte, Centro e Sul) (Anexo 18).

Os dados alusivos aos **anos de experiência com alunos com NEE** apresentaram respostas diferentes nos itens 10, 20, 22, 26, 31, 43, 46 e 48, destoando particularmente a classe dos 20 a 25 anos ou dos 30 aos 35 anos de experiência em relação às demais (Anexo 18).

Em relação ao **número de alunos com NEE por docente**, percebemos diferenças significativas no item 14 (Anexo 18).

Foi construído o Quadro 46 a partir dos resultados obtidos com a aplicação dos *testes de diferenças não paramétricos* usados.

Variável	Diferenças entre grupos- Itens	Posto médio (U de Mann-Whitney ou Kruskal-Wallis)	
Sexo	18- <i>Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.</i>	Feminino	27,50
		Masculino	18,41
	43- <i>É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.</i>	Feminino	24,14
		Masculino	30,32
	45- <i>Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.</i>	Feminino	23,42
		Masculino	32,86
Formação inicial	—	—	
Outra formação	9- <i>As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.</i>	Não	27,83
		Sim	19,50
Grupo etário	10- <i>As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.</i>	26-31 (anos)	31,50
		32-37 (anos)	30,14
		38-43 (anos)	22,16
		44-49 (anos)	19,25
	23- <i>Na formação inicial tive abordagens às NEE.</i>	26-31 (anos)	16,90
		32-37 (anos)	20,25
		38-43 (anos)	29,63
		44-49 (anos)	32,88

Grupo de Recrutamento	9- <i>As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.</i>	200- Português e Estudos Sociais/ História	35,38
		230- Matemática e Ciências da Natureza	35,38
		250- Educação Musical	3,00
	18- <i>Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.</i>	200- Português e Estudos Sociais/ História	35,38
	230- Matemática e Ciências da Natureza	35,38	
	250- Educação Musical	3,00	
	23- <i>Na formação inicial, tive abordagens às NEE.</i>	200- Português e Estudos Sociais/ História	37,00
		250- Educação Musical	37,00
		260- Educação Física	15,57
		290- Educação Moral Religiosa Católica	37,00
		Outro	37,00
	40- <i>O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.</i>	210- Português e Francês	14,75
		200- Português e Estudos Sociais/ História	14,75
		250- Educação Musical	45,00
Tempo total de serviço	10- <i>As tarefas devem ser iguais para todos os alunos da turma.</i>	14 a 19 anos de serviço	31,50
		44 ou + anos	7,00
	22- <i>A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.</i>	8 a 13 anos de serviço	32,50
		14 a 19 anos de serviço	32,50
		44 ou + anos	6,67
	24- <i>Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.</i>	14 a 19 anos de serviço	18,07
		32 a 37 anos de serviço	42,50
Tempo de serviço na escola	12- <i>O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.</i>	0 a 5 anos de serviço	30,60
		6 a 11 anos de serviço	18,60
		12 a 17 anos de serviço	16,13
		18 a 23 anos de serviço	33,00
		24 a 29 anos de serviço	17,00
		30 a 35 anos de serviço	33,00
		36 ou + anos de serviço	33,00
	13- <i>Todos os alunos aprendem da mesma maneira.</i>	0 a 5 anos de serviço	27,50
		6 a 11 anos de serviço	17,70
		12 a 17 anos de serviço	24,00
		18 a 23 anos de serviço	27,50
		24 a 29 anos de serviço	27,50
		30 a 35 anos de serviço	27,50
23- <i>Na formação inicial, tive abordagens às NEE.</i>	36 ou + anos de serviço	27,50	
23- <i>Na formação inicial, tive abordagens às NEE.</i>	0 a 5 anos de serviço	19,70	
	6 a 11 anos de serviço	21,35	
	12 a 17 anos de serviço	30,00	
	18 a 23 anos de serviço	37,00	
	24 a 29 anos de serviço	31,50	
	30 a 35 anos de serviço	37,00	

		36 ou + anos de serviço	37,00
Área geográfica da escola	14- <i>As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.</i>	Norte	19,00
		Centro	28,84
		Sul	39,00
Experiência com alunos com NEE	10- <i>As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.</i>	0 a 5 anos	27,42
		5 a 10 anos	29,05
		10 a 15 anos	27,27
		15 a 20 anos	27,42
		20 a 25 anos	7,00
		25 a 30 anos	19,25
		30 a 35 anos	7,00
	20- <i>O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.</i>	0 a 5 anos	17,50
		5 a 10 anos	30,00
		10 a 15 anos	30,00
		15 a 20 anos	21,67
		20 a 25 anos	5,00
		25 a 30 anos	30,00
	22- <i>A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.</i>	0 a 5 anos	16,83
		5 a 10 anos	30,15
		10 a 15 anos	27,08
		15 a 20 anos	26,04
		20 a 25 anos	2,00
		25 a 30 anos	28,58
	26- <i>A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.</i>	0 a 5 anos	31,67
		5 a 10 anos	20,90
		10 a 15 anos	25,88
		15 a 20 anos	22,50
		20 a 25 anos	46,00
		25 a 30 anos	22,50
	31- <i>Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.</i>	0 a 5 anos	21,33
		5 a 10 anos	24,60
		10 a 15 anos	27,62
15 a 20 anos		27,46	
20 a 25 anos		3,00	
25 a 30 anos		29,50	
43- <i>É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.</i>	0 a 5 anos	27,67	
	5 a 10 anos	26,00	
	10 a 15 anos	23,50	
	15 a 20 anos	25,58	
	20 a 25 anos	23,50	
	25 a 30 anos	23,50	
46- <i>A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.</i>	0 a 5 anos	23,00	
	5 a 10 anos	23,00	
	10 a 15 anos	24,92	
	15 a 20 anos	27,17	
	20 a 25 anos	48,00	
	25 a 30 anos	23,00	
48- <i>A planificação deve ser igual para todos os alunos.</i>	0 a 5 anos	26,50	
	5 a 10 anos	28,10	
	10 a 15 anos	28,27	
	15 a 20 anos	26,50	

		20 a 25 anos	4,00
		25 a 30 anos	18,50
		30 a 35 anos	30,50
Número de alunos com NEE por docente	14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	0 a 5 alunos	19,35
		5 a 10 alunos	31,74
		10 a 15 alunos	23,75
		15 a 20 alunos	32,50
		20 a 25 alunos	—
		25 a 30 alunos	39,00
		30 a 35 alunos	6,00

Quadro 46- Diferenças significativas entre grupos (Testes de *U de Mann-Whitney* ou *Kruskal-Wallis*)

6.3.3. Análise comparativa entre estudos

Analisados os dados resultantes da aplicação do nosso questionário adaptado, pareceu-nos relevante contrastar os nossos resultados com aqueles que tinham sido obtidos nos inquéritos que nos orientaram. Assim, elaborámos o Quadro 47 (pp. 450-456), que apresentou os dados conseguidos na presente investigação, bem como no estudo de Manuel Loureiro e colaboradoras (2002)²¹⁵ e na dissertação de Maria Deolinda Silva (2011).

Em relação ao domínio- ***Clima de escola*** os estudos obtiveram resultados próximos, denunciando posições concordantes nos itens alusivos à/ao:

- frequência bem-vinda dos alunos na escola onde o inquirido exercia no momento do inquérito. Assistiu-se a uma curva crescente, sendo que o presente estudo obteve a percentagem mais elevada (94%);
- apoio dos colegas enquanto elemento facilitador na implementação de novas metodologias;
- afirmação de que o trabalho mais importante do professor de Educação Especial era o realizado fora da aula. Embora de forma discreta, o valor de concordância parcial foi decrescendo na janela temporal usada (2002- 2011- 2017), sendo o do nosso estudo o mais baixo (50%);
- afirmação de que o trabalho mais importante do professor de Educação Especial era o realizado dentro da aula, verificando-se um valor praticamente equivalente ao obtido por Loureiro e colaboradoras em 2002 e uma subida da concordância parcial no nosso estudo em relação ao de Silva (2011);
- importância do trabalho de parceria desenvolvido pelo professor de Educação Especial com os seus colegas demais intervenientes. Embora com pouca demarcação, o valor de concordância total subiu na nossa investigação em comparação com o estudo de Silva (2001);

²¹⁵ Lembramos que Loureiro, M. (Coord.), Costa, I., Ribeiro, M.J., & Alcáface, M.L. (2002) não procederam a uma análise inferencial.

- entreatada entre docentes. Os docentes declararam que existia ajuda entre colegas para responder à diversidade. O valor por nós obtido ficou abaixo do encontrado por Silva (2011);
- importância da parceria com os pais no processo de ensino-aprendizagem. O nosso estudo obteve uma percentagem muito (a mais) elevada (90%);
- a organização adequada dos recursos da escola para responder à diversidade. Assistiu-se aqui também a uma curva crescente, sendo que o presente estudo obteve a percentagem mais elevada.

Quanto ao domínio **Conceito de educação inclusiva**, os estudos obtiveram resultados próximos, denunciando posições concordantes nos itens alusivos à/ao:

- frequência dos alunos numa escola, sendo que se verificou uma curva crescente em que o presente estudo obteve a percentagem mais elevada;
- frequência dos alunos numa escola, por imposição legal. Todavia, percebemos um declínio da concordância total expressa pela maioria dos professores questionados por Maria Deolinda Silva (2011), uma vez que, na nossa investigação, menos de metade dos inquiridos concordou em parte com a declaração a apreciar;
- realização de aprendizagens na escola por todos os alunos, ainda que com uma concordância maioritária discreta;
- realização, na escola, de aprendizagens, para além das académicas. Esta declaração conseguiu, nos três estudos, uma percentagem de concordância elevada (acima dos 80%), sendo que a nossa investigação obteve um nível de concordância particularmente forte (90%);
- institucionalização de alunos com dificuldades de aprendizagem ou com incapacidades. A maioria dos participantes concordou em parte com esta declaração. É, contudo, de sublinhar uma tendência crescente com essa concordância parcial ao longo dos três estudos;
- relação entre o ambiente da sala de aula e as dificuldades evidenciadas pelo aluno com dificuldades de aprendizagem/ incapacidades. A maioria dos inquiridos, nos três estudos, concordou com esta declaração. Ressaltou, contudo, uma tendência decrescente entre 2002 e 2011, que voltou a apresentar uma subida no nosso estudo;
- relação entre a ação do professor e as dificuldades evidenciadas pelo aluno com dificuldades de aprendizagem/ incapacidades. Neste item, os três estudos destacaram a posição da concordância parcial, assinalada pela maioria dos inquiridos;
- discordância relativa declaração que afirmava que todos os alunos aprendiam da mesma maneira. No nosso estudo, a percentagem afirmou-se claramente (90%);
- discordância acerca das diferenças de determinados alunos prejudicarem a aprendizagem dos outros alunos da turma. Este desacordo duplicou entre 2011 e a nossa investigação, passando de 21% para 48%;
- declaração que afirmava que as diferenças dos alunos representavam um fator de enriquecimento para todos. Notámos uma ligeira curva ascendente e progressiva entre 2002

e o nosso estudo. Em 2002, a percentagem não representava a maioria dos professores auscultados, o que foi contrariado posteriormente no nosso estudo;

- consideração do professor de Educação Especial enquanto recurso importante da escola. Os nossos dados revelaram que a quase totalidade dos docentes concordou com esta afirmação (94%).

Ainda em relação a este domínio, verificaram-se resultados com uma amplitude considerável nos itens referentes à/ ao:

- relação exclusiva entre as características do aluno com dificuldades de aprendizagem/incapacidades e as suas dificuldades. Entre os resultados obtidos por Manuel Loureiro e colaboradoras (2002) e Maria Deolinda Silva (2011), verificou-se uma subida abrupta da concordância²¹⁶ (subida de cerca de 35%). A subida continuou a manifestar-se entre 2011 e a nossa investigação, mas de forma muito mais contida;

- declaração quanto ao trabalho de grupo apenas ser possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível. No estudo de Loureiro e colaboradoras (2002), mais de 90% dos docentes concordou em parte com esta afirmação. Já em 2011, a maioria dos docentes rejeitou esta assunção (cerca de 68%). Idêntica posição encontramos no nosso estudo, que a consolidou inequivocamente (82%).

No domínio ***Práticas curriculares e pedagógicas***, os estudos obtiveram resultados próximos, denunciando posições concordantes nos itens alusivos à/ao:

- atribuição de tarefas iguais para todos os alunos. A discordância que foi muito expressiva em Loureiro e colaboradoras (2002) (90%) caiu drasticamente em Silva (2011) (52,9%) e voltou a ganhar força no nosso estudo (76%);

- atribuição de tarefas que deviam ter em consideração as capacidades/competências do aluno. Aqui também, percebemos uma ondulação entre os três estudos. Com efeito, o estudo de Loureiro e colaboradoras apontou uma taxa elevada (93,8%), que baixou em Silva (2011) (69,5%) e voltou a subir connosco (72%);

- elaboração regular de trabalhos a pares. Os valores obtidos foram próximos, com tendência crescente no nosso estudo;

- constituição frequente de grupos de trabalho. Na nossa investigação, a minoria dos inquiridos concordou parcialmente com esta afirmação, revelando uma tendência ligeiramente decrescente relativamente a 2011;

- inviabilidade do trabalho de grupo nas suas salas de aulas. A discordância progrediu entre 2011 e a nossa investigação;

²¹⁶ Manuel Loureiro (Coord.), Costa, I., Ribeiro, M.J., & Alcafache, M.L. (2002) referiram a discordância em 90%. Não referiram se os 10% de concordância representavam uma concordância total ou parcial.

- perturbação causada pelo trabalho de grupo nas atividades letivas. A maioria dos professores discordou desta afirmação, sendo a percentagem mais expressiva no nosso estudo (78%);
- afirmação de que as metodologias ativas eram as mais motivadoras. A totalidade dos professores auscultados por Loureiro e colaboradoras (2002) concordou, sendo que esta concordância caiu significativamente em 2011 (61%), mantendo um valor próximo com os nossos inquiridos (66%);
- possibilidade de desenvolver novas metodologias na sala de aula. A concordância consolidou-se no nosso estudo;
- reconhecimento de metodologias ativas como potenciadoras de diferenciação pedagógica, passando de uma perceção concordante minoritária em 2011 (39,8%) para uma posição maioritária (64%);
- impossibilidade de desenvolver metodologias ativas e interativas na aula, consolidando-se a discordância no nosso estudo;
- eficácia da aprendizagem com metodologias expositivas. A maioria frágil discordante em 2011 (50,5%) ganhou alguma afirmação na nossa investigação (64%);
- ensino semelhante para todos. A discordância que foi muito expressiva em Loureiro e colaboradoras (2002) (93,8%) caiu notavelmente em Silva (2011) (64,8%), mantendo-se moderada no nosso estudo (76%);
- diversificação de estratégias e atividades para gerir as diversidades. A concordância intensificou-se no nosso estudo (82%).

Relativamente a este domínio, percebemos resultados com uma amplitude considerável no item referente à/ ao:

- reconhecimento de que as diferenças dos alunos eram um fator que dificultava o bom desempenho do professor. A elevada concordância exposta em 2002 (87,3%) diminuiu para perto de metade em 2011 (46,7%), mantendo-se similar no nosso estudo (46%).

Os itens 48 e 49 referentes à definição de uma planificação única para todos os alunos e ao respeito, na avaliação, pelas singularidades dos alunos não foram alvo de comparação, pois foram por nós inseridos no questionário adaptado. A planificação única obteve uma rejeição significativa e o respeito pelas singularidades, uma concordância quase total.

No domínio ***Necessidades formativas***, os estudos obtiveram resultados próximos, denunciando posições concordantes nos itens alusivos à/ao:

- insuficiência da formação inicial para responder eficazmente às necessidades de cada aluno. A concordância consolidou-se progressivamente entre 2002 e o nosso estudo (subida particularmente visível a partir de 2011);
- abordagem, na formação inicial, de temáticas ligadas às NEE. Verificou-se um decréscimo da discordância, pelo que a percentagem obtida no nosso estudo se revelou a mais baixa das três investigações. Verificámos ainda uma amplitude mais acentuada desde 2011. Apesar de não ser maioritária, a concordância combinada (total e parcial), com 56%, mitigou a discordância;
- abordagem à diferenciação pedagógica, na formação inicial. A concordância com este item obteve o valor mais alto com a nossa amostra;
- resposta dada pela formação contínua às necessidades de formação sentidas pelos inquiridos. Observou-se que os dados referentes à concordância parcial desenhavam uma curva decrescente desde 2002;
- importância da formação contínua no âmbito das novas metodologias em aula, no sentido de responder às necessidades individuais. A taxa de concordância exposta por Loureiro e colaboradoras (2002) quebrou em 2011, voltando a subir no nosso estudo e a apresentar um valor apreciável (72%);
- importância da experiência anterior com alunos com NEE na atenção prestada às necessidades individuais. A concordância consolidou-se progressivamente entre 2002 e o nosso estudo, que evidenciou uma taxa apreciável (84%);
- impossibilidade de trabalhar com alunos com NEE, sem formação especializada. A concordância parcial com esta afirmação foi decrescendo ao longo dos três estudos, sendo que, no nosso estudo, menos de metade dos inquiridos concordou parcialmente (42%). O valor combinado (concordância total e parcial) revelou-se maioritário (54%);
- importância da colocação de outros técnicos, nomeadamente psicólogos e técnicos de ação social. Estes itens obtiveram taxas de concordância muito elevadas nos três estudos;
- facilidade em responder às NEE decorrentes de deficiência/ não resultantes de deficiência. As percentagens encontradas por Loureiro e colaboradoras (2002) e por nós foram próximas, percebendo-se uma maior dificuldade em gerir as dificuldades resultantes de deficiência.

O item 50 relativo à importância da formação contínua no quadro das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades não foi alvo de comparação, pois foi por nós inseridos no questionário adaptado. A concordância foi expressiva (72%).

Os itens 36 e 37, alusivos à facilidade em responder às NEE decorrentes de deficiência/ não resultantes de deficiência, foram retirados do questionário de Silva (2011).

Quanto à análise inferencial, no estudo de Silva (2011), a idade e a formação inicial não revelaram diferenças estatisticamente diferentes.

Já o domínio **Conceito de educação inclusiva** evidenciou diferenças estatisticamente significativas em função de:

- sexo;
- outras formações;
- tempo total de serviço;
- anos de experiências com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

No nosso estudo, o domínio **Conceito de educação inclusiva** mostrou diferenças estatisticamente significativas em função de:

- outras formações;
- grupo de recrutamento;
- do tempo de serviço na escola;
- anos de experiências com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

O domínio **Clima de escola**, por sua vez, mostrou diferenças estatisticamente significativas em função de:

- sexo;
- grupo de recrutamento;
- anos de experiências com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

O domínio **Práticas curriculares e pedagógicas** revelou diferenças estatisticamente significativas em função de:

- sexo;
- grupo de recrutamento;
- grupo etário;
- tempo total de serviço;
- tempo de serviço na escola;

- área geográfica da escola;
- anos de experiências com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades;
- número de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

Por fim, o domínio ***Necessidades formativas*** revelou diferenças estatisticamente significativas em função de:

- sexo;
- grupo etário;
- grupo de recrutamento;
- tempo total de serviço;
- tempo de serviço na escola;
- anos de experiências com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

Da análise comparativa entre os três estudos, percebemos as seguintes conclusões comuns:

- mais tempo de serviço não implicava necessariamente maior experiência com alunos com NEE;
- persistência da dificuldade em trabalhar em equipa, pelo que o clima de escola nem sempre era “favorável ao desenvolvimento de culturas inclusivas” (Loureiro M. (Coord.), Costa, I., Ribeiro, M.J., & Alcaface, M.L., 2002: 78);
- persistência de um trabalho docente muito isolado que comprometia o trabalho em equipa, a troca de experiências (Loureiro M. (Coord.), Costa, I., Ribeiro, M.J., & Alcaface, M.L., 2002: 85) e a colaboração entre professores e demais intervenientes;
- consciência de que os “alunos possuíam formas diferentes de aprender” (*ibid.*: 80);
- concordância quanto à possibilidade de desenvolver novas metodologias em aula, úteis para a diferenciação pedagógica;
- concordância quanto à pertinência da diversificação de estratégias e atividades, de modo a gerir eficazmente as diversidades;
- importância e necessidade premente de revisão e investimento na formação inicial e contínua, assim como da articulação com outros técnicos para responder às diferenças individuais.

Verificámos, por fim, que as conceções e opiniões acerca dos quatro domínios analisados nos três estudos se revelaram, no geral, concordantes.

Finda a apresentação dos dados recolhidos, que se revelaram ricos, volumosos e responderam aos objetivos traçados para a investigação, discuti-los-emos no próximo capítulo, procurando colocá-los em interação *triangulada*, de modo a sustentar as nossas conclusões.

	Loureiro, M. (Coord.), Costa, I., Ribeiro, M.J., & Alcaface, M.L. (2002)²¹⁷	Silva, M.D. (2011)²¹⁸	Investigação
Amostra	Professores de 1º CEB –	Professores de 2º e 3º CEB 73,3% feminino	Professores de 2º CEB 78% feminino
Formação inicial	90,6%- 1º CEB 9,4%- 2º CEB	59%- 3º CEB 40%- 2º CEB 1%- 2º e 3º CEB	100%- 2º CEB 96% Licenciatura 230 (Matemática e Ciências da Natureza) grupo de recrutamento com maior participação no inquérito
Formação complementar	71,9% dos inquiridos não possuía qualquer outra formação.	80% dos inquiridos não possuía qualquer outra formação. Daqueles que possuíam formação complementar, 47,6% tinham uma <i>Formação Especializada em Educação Especial</i>	72% não detinham outra formação. Daqueles que possuíam formação complementar, 6% tinham um <i>mestrado</i> (sem especificação).
Grupo etário	61,4%- 36- 45 anos	63,8%- 38- 51 anos	38%- 50-59 anos
Tempo total de serviço	92,7%- 11- 30 anos	24,8%- 11-15 anos	38%- 19- 27 anos
Tempo de serviço na escola atual	69,8%- 0-5 anos	46,7%- 1-5 anos	70%- 1- 12 anos
Experiência com alunos com NEE	57,3%- pouca ou nenhuma experiência	34,3%- 6-10 anos	60%- 10- 20 anos
Número de alunos com NEE/ docente	61,5%- 16- 20 alunos	–	56%- 7- 20 alunos

²¹⁷ Loureiro, M. (Coord.), Costa, I., Ribeiro, M.J., & Alcaface, M.L. (2002). *Relatório Final do Projecto Contextos Inclusivos: das Atitudes aos Comportamentos*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

²¹⁸ Silva, M.D. (2011). *Atitudes e Práticas dos Professores face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa (polo de Viseu).

<p><i>Clima de escola</i></p>	<p>90,6% dos inquiridos considerou que todas as crianças eram bem-vindas à escola. 52,1% dos inquiridos considerou que o papel mais importante do professor dos apoios educativos era o trabalho fora da sala de aula. 60,4% dos inquiridos considerou que o papel mais importante do professor dos apoios educativos era o trabalho dentro da sala de aula. 85,4% dos professores consideraram a parceria com os pais fundamental. 52,1% dos professores não consideraram os recursos da escola devidamente organizados para responder à diversidade.</p>	<p>81% dos participantes concordou que todas as crianças/jovens eram bem-vindas à escola frequentada. 66,7% concordou com a afirmação de que era mais fácil desenvolver novas metodologias quando se tinha o apoio dos colegas. 76,9% considerou que o papel mais importante do professor de educação especial era o trabalho de parceria que desenvolvia com os colegas da escola e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/jovens com NEE. 60,6% dos inquiridos concordaram plenamente com a declaração alusiva à entreatjada entre docentes para responder à diversidade. 81,7% concordou com a afirmação de que a parceria com os pais era fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. 51,9% dos professores concordavam em parte com a afirmação que mencionava que o papel mais importante do professor de educação especial era o trabalho com os alunos fora da sala de aula. 51,0% dos professores concordavam em parte com a afirmação que mencionava que o papel mais importante do professor de educação especial era o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.</p>	<p>94% dos docentes concordou que os alunos eram bem-vindos na escola onde exerciam no momento do inquérito. 62% considerou que o apoio dos colegas na implementação de novas metodologias era um elemento facilitador. 50% concordou parcialmente com a afirmação que declarava que o trabalho mais importante do professor de Educação Especial era o realizado fora da aula. 60% de professores concordou parcialmente quanto à afirmação que sustentava que o trabalho mais importante do professor de Educação Especial era o implementado dentro da aula. 82% concordou quanto à afirmação referente à importância do trabalho de parceria que o professor de Educação Especial desenvolvia com os seus colegas e com os demais intervenientes. 54% dos professores assinalou a sua concordância total com a declaração relativa à entreatjada entre professores. 90% defendeu plenamente a parceria com os pais. 66% concordou parcialmente com a declaração respeitante à boa organização dos recursos da escola para gerir a diversidade.</p>
<p><i>Conceito de educação inclusiva</i></p>	<p>79,2% dos inquiridos entenderam que todas as crianças deviam estar na escola. 54,2% dos professores concordou com a afirmação de que todas as crianças aprendiam na escola. 89,6% dos inquiridos entenderam que na escola não se faziam só aprendizagens académicas. 40,6% dos professores concordou em parte com a afirmação de que os alunos com NEE deviam estar numa instituição</p>	<p>57,1% dos professores concordou com a afirmação de que todas as crianças deviam estar na escola porque a legislação assim o exigia. 81% concordou que na escola não se faziam só aprendizagens académicas 56,2% entendeu que as diferenças dos alunos eram um fator de enriquecimento. 79% dos inquiridos entendia o professor de educação especial como um recurso importante na escola. 56,2% dos docentes concordou parcialmente com a institucionalização de crianças / jovens com NEE.</p>	<p>84% dos inquiridos defendeu a frequência de todos os alunos na escola. 42% concordou em parte com a afirmação de que todas as crianças deviam estar na escola porque a legislação assim o exigia. 56% considerou que todos os alunos aprendiam na escola. 90% considerou que na escola não se faziam somente aprendizagens académicas. 58% concordou em parte com a afirmação que sustentava que os alunos com dificuldades de</p>

	<p>de Educação Especial (21,7% disse concordar).</p> <p>32,3% dos professores não concordou com a afirmação de que as dificuldades da criança podiam dizer respeito ao ambiente da sala de aula.</p> <p>90% dos inquiridos discordou da afirmação que as dificuldades da criança só tinham a ver com as suas características.</p> <p>51% dos professores concordou em parte que as dificuldades da criança podiam ter a ver com a ação do professor.</p> <p>90% dos professores não concordou que as tarefas escolares fossem iguais para todos os alunos.</p> <p>93,8% dos inquiridos concordou que as tarefas escolares deviam ter em conta as diferenças dos alunos.</p> <p>49% dos professores concordou em parte com a afirmação de que as diferenças dos alunos eram um fator de enriquecimento para todos.</p> <p>90,6% dos professores entendeu em parte que o trabalho de grupo só era viável quando os alunos estavam todos ao mesmo nível.</p>	<p>44,1% concordou parcialmente com a relação exclusiva entre as características da criança /jovem com NEE e as suas dificuldades.</p> <p>51,9% concordou parcialmente que as dificuldades das crianças/jovens com NEE podiam dizer respeito ao ambiente em sala de aula.</p> <p>51% concordou parcialmente com a responsabilidade da ação do professor na existência de dificuldades das crianças/jovens com NEE.</p> <p>59% dos professores concordou parcialmente com a afirmação de que as diferenças de determinados alunos prejudicavam a aprendizagem dos outros alunos da turma (21% discordou).</p> <p>76,2% dos docentes discordou da declaração que afirmava que todos os alunos aprendiam da mesma maneira.</p> <p>67,6% também discordou quanto ao trabalho de grupo apenas ser possível quando os alunos estavam todos ao mesmo nível.</p>	<p>aprendizagem ou incapacidades deviam estar numa instituição especializada.</p> <p>52% dos inquiridos concordou em parte com a declaração acerca das dificuldades do aluno dizerem somente respeito às suas características.</p> <p>58% dos professores concordou parcialmente com a afirmação de que as dificuldades do aluno podiam dizer respeito ao ambiente da sala de aula.</p> <p>52% concordou em parte que as dificuldades do aluno podiam ter a ver com a ação do professor.</p> <p>90% dos docentes discordou da declaração que afirmava que todos os alunos aprendiam da mesma maneira.</p> <p>48% dos respondentes discordou da afirmação que assegurava que as diferenças de alguns alunos prejudicavam as aprendizagens dos demais elementos da turma.</p> <p>52% dos inquiridos considerou que as diferenças dos alunos representavam um fator de enriquecimento para todos.</p> <p>82% discordou quanto ao trabalho de grupo apenas ser possível quando os alunos estavam em níveis diferentes.</p> <p>94% considerou o docente de Educação Especial um recurso importante da escola.</p>
<p><i>Práticas curriculares e pedagógicas</i></p>	<p>93,8% dos professores não concordou que o docente devia ensinar todos os alunos da mesma maneira.</p> <p>87,3% dos inquiridos concordou ou concordou em parte com a afirmação de que as diferenças dos alunos eram um fator que dificultava o bom desempenho do professor.</p>	<p>69,5% dos inquiridos concordou que as tarefas escolares deviam ter em conta as competências do aluno.</p> <p>51,4% afirmou que, na sua aula, com frequência, os alunos faziam trabalhos de grupo.</p> <p>52,4% afirmou ainda que, com frequência a turma era dividida em grupos para trabalhar.</p> <p>61% concordou que as metodologias ativas eram as que mais motivam os alunos</p>	<p>76% dos docentes discordava da atribuição de tarefas iguais.</p> <p>72% consideraram que as tarefas deviam ter em consideração as capacidades/competências do aluno.</p> <p>46% concordou em parte com a afirmação que declarava que as diferenças dos alunos eram um fator que dificultava o bom desempenho do professor.</p>

	<p>100% dos professores concordou ou concordou em parte que as metodologias ativas eram as que mais motivavam os alunos.</p>	<p>71,2% também considerou que era possível desenvolver novas metodologias na sala de aula. 73,3% concordou que era mais fácil responder a todos os alunos se diversificassem estratégias e atividades. 52,9% dos professores não concordou com o facto das tarefas escolares serem iguais para todos os alunos. 64,8% discordou com a afirmação que sustentava que o professor devia ensinar da mesma maneira para todos. 59,6% não concordou com a afirmação que afirmava que o trabalho em grupo não era viável nas suas salas de aulas. 69,5%, rejeitou a ideia de que o trabalho de grupo atrapalhava o desenvolvimento das atividades letivas. 67,6% não concordou com o facto de não ser possível desenvolver novas metodologias ativas e interativas na sua sala de aula. 50,5% discordou com o facto de os alunos aprenderem melhor com metodologias expositivas. 46,7% concordou em parte com a afirmação que declarava que as diferenças dos alunos eram um fator que dificultava o bom desempenho do professor. 39,8% concordou com a declaração que afirmava que as metodologias ativas ajudavam a fazer a diferenciação pedagógica.</p>	<p>64% referiu que o trabalho a pares constituía uma prática regular. 44% concordou parcialmente com a organização frequente de grupos de trabalho. 76% dos docentes discordaram da declaração relativa à inviabilidade do trabalho de grupo nas suas salas de aulas. 78% também discordaram da afirmação que se reportava à perturbação causada pelo trabalho de grupo nas atividades letivas. 70% discordaram com um ensino da mesma maneira para todos. 66% concordou totalmente com o facto de as metodologias ativas serem as mais motivadoras. 82% concordou totalmente com a exequibilidade de metodologias inovadoras nas salas de aula. 64% entenderam que a implementação de metodologias ativas potenciava a diferenciação pedagógica. 84% discordou da afirmação que sustentou que era impossível desenvolver metodologias ativas e interativas na aula. 64% discordou da eficácia da aprendizagem com metodologias expositivas. 82% concordou plenamente com a diversificação de estratégias e atividades para gerir as diversidades. 80% dos professores rejeitou a definição de uma planificação única para todos os alunos. 94% concordou plenamente com o respeito pelas singularidades dos alunos, na avaliação.</p>
	<p>61,5% dos inquiridos considerou que a formação inicial não era suficiente para responder às necessidades individuais. 66,7% dos professores não tinham tido uma abordagem às NEE. 40,6% dos inquiridos concordou em parte com a afirmação de que, na</p>	<p>57,1% dos professores não abordou as NEE, na sua formação inicial. 65,7% considerou que a formação inicial não tinha sido suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais dos alunos.</p>	<p>72% considerou a formação docente inicial insuficiente para responder eficazmente às necessidades de cada aluno. 54% discordou da afirmação relativa à abordagem, na formação inicial, de temáticas ligadas às NEE.</p>

<p><i>Necessidades formativas</i></p>	<p>formação inicial, tinha tido uma abordagem à diferenciação pedagógica. 72,9% dos inquiridos concordou em parte com a afirmação de que a formação contínua tinha respondido às necessidades de formação. 79,2% concordou com a declaração acerca da formação contínua na área das novas tecnologias na sala de aula ser importante para responder às necessidades individuais. 65,6% concordou com a afirmação de que a experiência com NEE os ajudou a estar mais atento às necessidades individuais. 55,2% concordou em parte com a importância da formação especializada no atendimento às NEE. 95,8% concordou com a importância da colaboração entre docentes e técnicos especializados. 61,5% não concordou que tivesse maior facilidade em responder às NEE decorrentes de deficiência. 46,9% dos inquiridos concordou em parte acerca da declaração sobre uma maior facilidade em gerir as NEE não resultantes de deficiência.</p>	<p>37,5% concordou plenamente com a declaração alusiva à abordagem à diferenciação pedagógica, na formação inicial. 60% dos sujeitos da amostra concordou com o facto da formação contínua na área das novas metodologias ser importante para responder às necessidades individuais. 77,7% considerou que a experiência anterior com alunos com NEE tinha ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais. 97,1% dos professores concordou que era importante a existência de outros técnicos nas escolas para responder às diferenças, nomeadamente psicólogos (94,2%) e técnicos de ação social (90,4%). 63,5% concordou em parte com a afirmação de que a formação contínua tinha respondido às suas necessidades de formação. 53,3% concordou parcialmente com a declaração que sustentava que sem formação especializada não era possível trabalhar com alunos com NEE. 60,2% dos inquiridos considerou que os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.</p>	<p>54% concordou totalmente com a declaração alusiva à abordagem à diferenciação pedagógica, no decurso da formação de base. 56% concordou em parte com a afirmação de que a formação contínua tinha respondido às suas necessidades formativas acerca das NEE ou da diferenciação pedagógica. 72% concordaram totalmente com a importância da formação contínua no âmbito das novas metodologias em aula, no sentido de responder às necessidades individuais. 84% concordou plenamente com o impacto positivo da experiência com alunos com NEE e a atenção dispensada às necessidades de cada aluno. 42% dos docentes concordou parcialmente em relação à impossibilidade de trabalhar com alunos com NEE, sem formação especializada. 66% não concordou que tivesse maior facilidade em responder às NEE decorrentes de deficiência. 42% dos inquiridos concordou em parte acerca da declaração sobre uma maior facilidade em gerir as NEE não resultantes de deficiência. 94% considerou importante a existência de outros técnicos nas escolas. 92% concordou com a importância da colocação de psicólogos. 82% mostrou-se favorável à colocação de técnicos de ação social. 72% dos inquiridos considerou a formação contínua, no quadro das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades, essencial.</p>
<p><i>Testes de diferenças não paramétricos</i></p> <p><i>U de Mann-Whitney;</i></p> <p><i>Kruskal-Wallis</i></p>	<p>–</p>	<p>Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas no domínio <i>conceito de educação inclusiva</i> em função do sexo, de outras formações, do tempo total de serviço ou dos anos de experiência com alunos com NEE.</p>	<p>A variável <u>sexo</u> obteve respostas estatisticamente diferentes nos itens:</p> <p><i>18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.</i></p> <p><i>43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.</i></p>

		<p>A idade e a formação inicial não revelaram diferenças estatisticamente diferentes.</p>	<p>45- <i>Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.</i> A <u>formação inicial</u> não indicou diferenças estatisticamente significativas. A variável <u>outra formação</u> mostrou diferenças no item 9- <i>As dificuldades da criança/ jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.</i> O <u>grupo etário</u> revelou diferenças nos itens 10- <i>As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma</i> e 23- <i>Na formação inicial tive abordagens às NEE.</i> O <u>grupo de recrutamento</u> não mostrou diferenças estatísticas assinaláveis, exceto nos itens: 9- <i>As dificuldades da criança/ jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.</i> 18- <i>Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.</i> 23- <i>Na formação inicial, tive abordagens às NEE.</i> 40- <i>O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.</i> O <u>tempo total de serviço</u> mostrou diferenças estatisticamente significativas nos itens: 10- <i>As tarefas devem ser iguais para todos os alunos da turma.</i> 22- <i>A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.</i> 24- <i>Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.</i> O <u>tempo de serviço na escola</u> também revelou diferenças nas respostas aos itens: 12- <i>O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.</i> 13- <i>Todos os alunos aprendem da mesma maneira.</i> 23- <i>Na formação inicial, tive abordagens às NEE.</i></p>
--	--	---	--

			<p>A variável alusiva à <u>área geográfica da escola</u> obteve respostas estatisticamente significativas no item 14- <i>As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.</i></p> <p>Os dados alusivos aos <u>anos de experiência com alunos com NEE</u> apresentaram respostas diferentes nos itens:</p> <p>10- <i>As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.</i></p> <p>20- <i>O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.</i></p> <p>22- <i>A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.</i></p> <p>26- <i>A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.</i></p> <p>31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.</p> <p>43- <i>É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.</i></p> <p>46- <i>A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.</i></p> <p>48- <i>A planificação deve ser igual para todos os alunos.</i></p> <p>Em relação ao <u>número de alunos com NEE</u> por docente, percebemos diferenças significativas no item 14- <i>As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.</i></p>
--	--	--	---

Quadro 47- Questionário- dados obtidos em três estudos

CAPÍTULO VII

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Introdução

Ao longo da discussão dos resultados, procuraremos responder aos objetivos definidos para a investigação, com base na articulação entre os resultados conseguidos, as orientações legais consultadas e os contributos teóricos estudados (Pacheco, 2006). Estes dados consubstanciam *evidências* que, segundo Yvonna Lincoln (2002, cit. Hamido, 2005: 4-5), “(...) representam dados aos quais foram acrescentados um ou vários níveis de interpretação e estratégia retórica”, pois “(...) nenhuma evidência é evidência enquanto a não encarmos a partir de algum quadro de referência teórico, paradigmático ou metafísico” (*Ibid.*).

O problema de investigação – *modo como a diferenciação curricular e pedagógica é perspectivada pelos docentes do 2º Ciclo do Ensino Básico em função da sua formação inicial e continua quando confrontados com a gestão curricular de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades* – conduziu-nos à seleção de professores como interlocutores privilegiados, entendendo que estes “actores curriculares desempenham um papel fundamental na passagem do currículo prescrito ao currículo real, e conseqüentemente, para a realidade das aprendizagens dos alunos” (Seabra, 2010: 237). Neste sentido, o estudo da formação docente, assim como das concepções e opiniões que subjazem às opções curriculares e pedagógicas tomadas por estes agentes centrais, particularmente as dirigidas ao atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, definiram linhas claramente incontornáveis. Interrogámo-nos, portanto, sobre os modos como docentes de ensino regular do 2º Ciclo do Ensino Básico geriam, em função da sua formação inicial e contínua, as diversidades da sua sala de aula, nomeadamente de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, procurando conhecer com rigor práticas docentes de planificação, ensino e avaliação definidas e implementadas pelos inquiridos.

A nossa análise, em contexto nacional, à formação docente exigida para lecionar no 2º CEB (*vd* Cap. II e III) e aos planos de estudos e de formação contínua dedicados a professores desse ciclo (*vd* Cap. VI), permitiu-nos verificar a existência de algumas incoerências entre o domínio concetual, que sustentava que todos os futuros professores deviam ter acesso a unidades e

conteúdos curriculares no quadro das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, porque serão chamados a gerir curricular e eficazmente as diversidades das suas salas de aulas, e o domínio pragmático, em que as propostas de planos de formação inicial ou contínua nem sempre revelaram a presença de unidades e conteúdos curriculares do nosso foco, pelo que a preparação inicial ou formação ao longo da vida dos professores em exercício de funções ainda revelou lacunas. Lembramos que a maioria dos professores em serviço nas escolas foi formada antes da introdução, nos planos de estudos, de unidades curriculares relacionadas com a gestão de diversidades, pelo que a formação inicial recebida neste domínio foi muitas vezes inexistente ou insuficiente. Esta perceção foi, aliás, manifestada pelos inquiridos (entrevista/ questionário). Por outro lado, a nossa análise à legislação, e aos planos de estudos e de formação contínua de professores confirmou a inserção recente de unidades curriculares, evidenciando uma ausência em planos mais antigos. Esta situação permitiu-nos antever dificuldades ao nível da concretização e aplicação, nas práticas docentes, de solicitações da tutela e de recomendações emanadas da produção científica, relativas ao desenvolvimento de práticas inclusivas.

Passamos, de seguida, a intentar dar resposta aos objetivos que nortearam a presente investigação, com base nos resultados encontrados em articulação com os quadros teórico e legal.

7.1. Formação inicial e contínua de professores

Objetivo: *Caracterizar os planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) das Instituições de Ensino Superior Público, no que concerne à gestão da diversidade e das Necessidades Educativas Especiais (NEE)*

Foram estudados, no âmbito da formação inicial de docentes do 2º CEB, **182 planos de estudos** a nível nacional. Em institutos politécnicos, foram analisados 94 planos curriculares, e em universidades, 88. Foram ainda observados todos os relatórios da A3ES²¹⁹ disponíveis na página eletrónica desta agência, referentes aos cursos de formação obrigatória para a docência de 2ºCEB (Licenciatura em Educação Básica e mestrados profissionalizantes).

²¹⁹ A3ES- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior cuja missão “consiste em garantir a qualidade do ensino superior em Portugal, através da avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como no desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior” (<http://www.a3es.pt/>).

Quanto à formação contínua, em contexto nacional, foram encontradas **411 ações de formação contínua**, distribuídas entre Ensino Superior (9), CFAE (343) e entidades formadoras das regiões autónomas (59).

A formação inicial dos professores de 2º CEB começa pela obtenção do grau de Licenciado em Educação Básica (LEB), que se adquire quer em IP, quer em universidades.

Encontrámos **20 LEB** em 30 instituições de Ensino Superior, pelo que podemos afirmar que cerca de **67%** das instituições consultadas ofereciam este ciclo de formação de base. Estas licenciaturas eram oferecidas por institutos politécnicos (IP) (70%) e por universidades (30%). Esta discrepância cumpre o Decreto-Lei nº 74/ 2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei nº 107/ 2008, de 25 de junho, que fundamenta especificidades próprias destes dois tipos de instituições, privilegiando-se a formação de docentes deste nível de ensino em IP. Com efeito, estes têm por missão “a aquisição pelo estudante de uma especialização de natureza profissional” (Decreto-Lei nº 74/ 2006, de 24 de março: 2247); o que não se ajusta necessariamente à dimensão de investigação, de inovação ou de aprofundamento preconizada no ensino universitário. Nesta linha, os IP, revelaram-se a instituição preferencial de formação de base de professores de 2º CEB, assim como a **região Norte**, que se destacou na oferta de cursos.

Foram identificados **21 conteúdos curriculares (CC) ou unidades curriculares (UC)** em domínios da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas Específicas/ Gestão de Diversidades, nos planos de estudos, pelo que **85%** dos mesmos estavam acautelados com a presença de pelo menos uma unidade curricular que tocasse alguns destes aspetos. Ficou, porém, perceptível que os conteúdos não tinham ainda chegado a todos os cursos de formação docente de base, contrariando o idealmente proposto pela UNESCO, há mais de vinte anos (1994), na *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*.

A revisão legal de 2007- Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 22 de janeiro- decretou a obrigatoriedade de a LEB ser complementada, para o exercício da função docente, por um mestrado profissionalizante (MP). Em consequência, as instituições de Ensino Superior definiram uma ampla oferta formativa, tendo sido encontrados **60 cursos**, repartidos por 24 das 28 instituições (**86%**, sensivelmente).

Os 60 MP distribuem-se assimetricamente, tal como as LEB, entre IP e universidades, numa distribuição de 70% e 30%, respetivamente; proporção idêntica à das licenciaturas estudadas.

A nível nacional, a região **Norte** domina o número de cursos disponíveis, tal como acontecia com as LEB, oferecendo metade dos cursos encontrados (50%).

Dos 60 cursos identificados, **36 planos de estudos** revelaram a **presença de unidades curriculares (UC)** nas áreas atrás referidas e relacionadas de forma mais direta ou mais indireta com a resposta a estudantes com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades na sala de aula regular, ou seja, cerca de **60%** dos planos tinham, na altura do estudo, UC ou conteúdos curriculares nestas áreas. Esta taxa mostrou-se menos favorável do que a revelada pelas LEB, acentuando a distância entre as recomendações sobre a necessidade de rever a formação docente, emanadas de documentos tais como a *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais* (1994), a *Educação para Todos: O Compromisso de Dakar* (2000), e a sua aplicação na definição dos planos curriculares nacionais de mestrados profissionalizantes para docentes de 2º CEB.

Esses 36 planos de estudos revelaram a presença, nomeadamente em IP, de **47 UC/CC**.

A consulta à agência A3ES, no seu endereço eletrónico, identificou relatórios relativos a LEB e MP, nos quais foram tecidas recomendações no sentido de incorporar, nos planos de estudos, UC ligadas às temáticas do nosso interesse, bem como a definir objetivos conducentes à construção de uma escola inclusiva. Estas recomendações apostavam, portanto, na definição ou reforço de UC e desenharam categorias fundamentais – NEE, Educação inclusiva/ Inclusão e Diferenciação – coincidentes com tendências encontradas em planos de estudos recentes. Esta mesma agência sublinhou a adequação da estrutura curricular e dos planos de estudos ao disposto no nº 4 do Art.º14 do DL 79/2014 de 14 de maio. Algumas destas análises aludiram também a melhorias registadas na oferta de UC, sem, todavia, as enumerar sistematicamente, pelo que não nos foi possível estabelecer, em todos os cursos, comparações com os planos de estudos vigentes. Verificamos, contudo, que as recomendações no sentido de inserir UC ou conteúdos curriculares tendiam a ser integradas nas revisões aos planos de estudos posteriores; o que se confirmou na nossa análise documental e ficou relatado nas entrevistas aos coordenadores de cursos de formação inicial.

Foram ainda feitas recomendações que gravitaram em torno da proposta de um estágio no âmbito das NEE, colmatando uma necessidade sentida por estudantes, também referida por entrevistados (coordenadores de cursos de formação inicial).

Descobrimos **63 mestrados académicos** (MA) destinados a docentes de 2º CEB, distribuídos por 25 das 30 instituições de Ensino Superior público, pelo que mais de **83%** das instituições sondadas ofereciam este ciclo de formação avançada, situando-se entre a taxa das LEB (67%) e a dos MP (86%).

Estes cursos estavam bem representados nacionalmente, ultrapassando, quanto ao número, os mestrados profissionalizantes, e destacavam-se nas universidades. Esta representação mais expressiva em universidades configurou uma novidade face à formação estudada até então, mas coerente com a missão descrita no Decreto-Lei nº 74/ 2006, de 24 de março, que referia que os MA se destinavam a garantir uma especialização de natureza académica com recurso à investigação, inovação ou aprofundamento de competências profissionais, pelo que a sua visibilidade seria maior nestas instituições.

A região **Centro** correspondia à zona do país que **mais cursos** oferecia, destronando, assim, a região Norte, que liderava a oferta de LEB e de MP.

Nos 63 cursos identificados, só **16 planos de estudos** ofereciam unidades ou conteúdos curriculares nas áreas focalizadas pelo nosso estudo, o que significava que apenas **25%** dos cursos as possuíam. Estes planos revelaram a presença de **25 UC/ CC**.

Os cursos de **doutoramento** destinados a professores de 2º CEB eram pouco numerosos em contexto nacional. Reportamos **21 cursos** em 12 das 30 instituições de Ensino Superior (**40%**). Este valor representava o mais baixo até então encontrado.

A distribuição destes cursos nas instituições de Ensino Superior estava verdadeiramente centralizada, na medida em que só foi descoberto um curso num IP do Norte (5%), sendo os demais 20 facultados por universidades (95%). Tal verificação cumpre exigências legais, dado que o grau de doutor apenas pode ser conferido no ensino universitário (Decreto-Lei nº 74/ 2006, de 24 de março e Decreto-Lei nº 63/ 2016, de 13 de setembro).

A região **Centro** revela o maior **número de cursos**, tal como já acontecia com os mestrados académicos.

Dos 21 cursos encontrados, apenas **5 planos** de estudos tinham, no momento da recolha de dados, e em termos nacionais, UC ou conteúdos curriculares nas áreas pesquisadas, ou seja, somente **24%** dos planos de estudos revelaram UC ou conteúdos do nosso interesse. Este número pouco significativo pode ser fundamentado pelo facto de os conteúdos curriculares relacionados com a gestão de diversidades, no quadro da Inclusão e das NEE/ Educação Especial, não serem necessariamente indispensáveis neste ciclo de estudos, uma vez que os doutoramentos, tal como os MA, correspondem a uma etapa avançada e de aprofundamento, e cujos destinatários não são obrigatoriamente docentes de 2º CEB (o exercício da docência não era uma condição de admissão exigida, nem representava a única saída profissional possível).

Foram identificados **18 cursos não conferentes de grau** (CNCG) destinados a professores de 2º CEB, distribuídos por 11 das 30 instituições de Ensino Superior público nacional (**37%**), repartidos entre **IP** (11 propostas - 61%) e universidades (7 cursos - 39%). Quer IP, quer universidades estavam habilitados para promover estes cursos, cumprindo o Decreto-Lei nº 63/2016, 13 de setembro.

Como se viu, os IP, retomando as conclusões tiradas nas LEB e nos MP, destacaram-se novamente nestes cursos, em todas as regiões.

A zona **Centro** liderava a oferta de cursos (10 cursos - mais de 55%). Com efeito, esta região assegurava mais de metade desta oferta formativa, tal como acontecia com os doutoramentos e com os MA.

Dos 18 cursos não conferentes de grau, revelou-se que somente **4 planos de estudos** ofereciam **UC/ CC** nas áreas pesquisadas, ou seja, apenas **22%** dos cursos tinham, em termos nacionais, UC ou CC nos domínios da nossa investigação. Esses 4 planos de estudos revelaram a presença de **7 conteúdos curriculares**

Em resumo, a **formação inicial** (de base e complementar) para docentes de 2º CEB encontrava-se, no momento da recolha de dados, **bem representada em todo o país, embora os mestrados profissionalizantes não tenham sido detetados na região autónoma dos Açores**. Efetivamente, a localização geográfica dos IP e das universidades tendia a complementar-se, pelo que a formação inicial estava bem distribuída, particularmente em território continental. A formação avançada (mestrados académicos e doutoramentos) ou especializada (cursos não

conferentes de grau) também encontraram eco em todo o território, ainda que com uma representação residual nas regiões autónomas.

Verificámos, ao longo do capítulo dedicado ao estudo dos planos de estudos e de formação (Cap. VI) que, de acordo com a sua missão, consagrada em normativo, os **IP consubstanciavam a instituição de Ensino Superior preferencial na formação inicial de docentes do 2º CEB**, quer na oferta de Licenciaturas em Educação Básica, quer na oferta de mestrados profissionalizantes que complementam obrigatoriamente este ciclo de estudos e habilitam para a docência no 2º CEB. A **percentagem de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares** do nosso interesse revelou-se favorável nas LEB, mas moderada nos MP. Nos ciclos de estudos mais aprofundados, a taxa baixou significativamente (Gráfico 121).

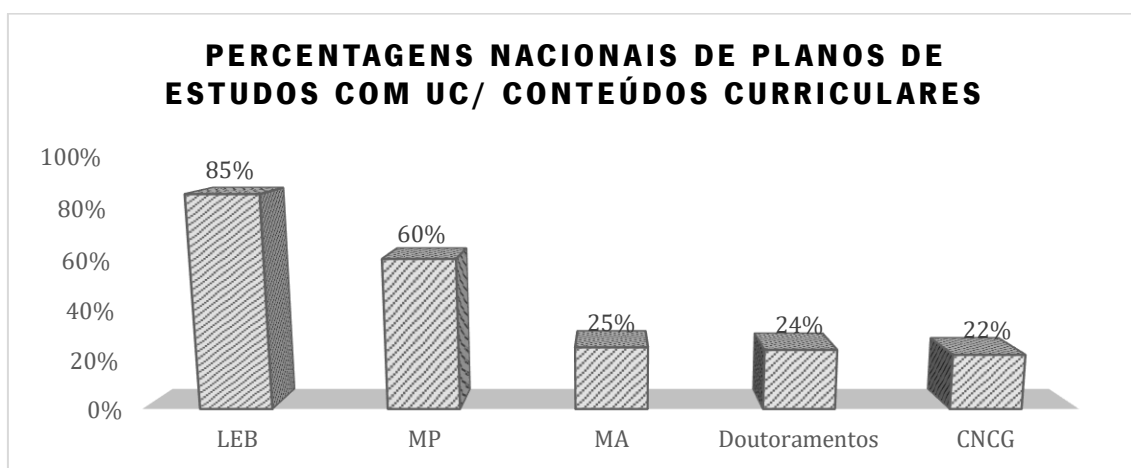


Gráfico 121- Percentagens nacionais de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares

A percentagem de UC/ conteúdos curriculares nos planos de estudos analisados, assim como o número de ações de formação nos planos de formação desenharam o seguinte mapa nacional (Figura 6).

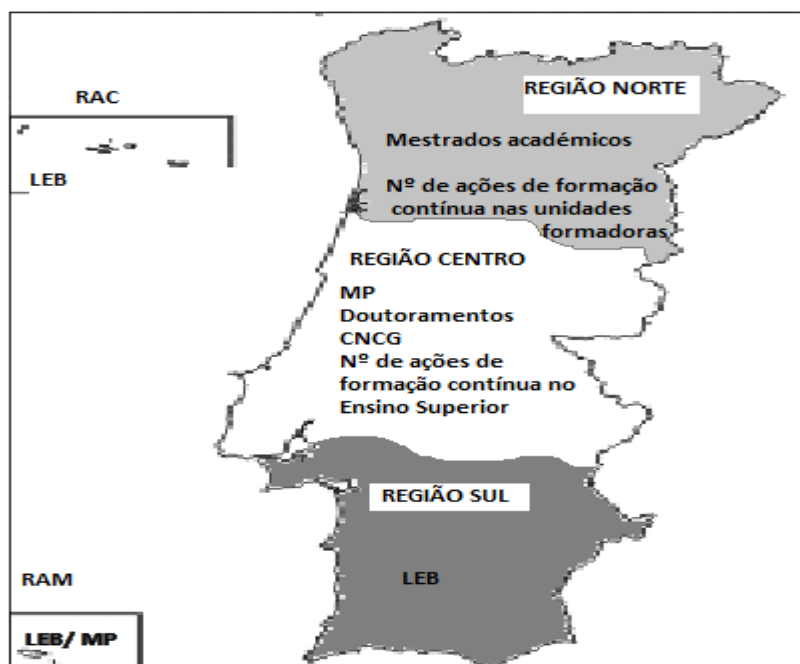


Figura 6²²⁰. Distribuição, por região, da formação docente para 2º CEB, a partir da percentagem de UC/ conteúdos curriculares nos planos de estudos/ número de ações de formação contínua nos planos de formação contínua

A ênfase colocada na qualidade da formação de professores, inicial e contínua, como forma de fornecer uma resposta adaptada a cada aluno, colheu, a partir do final do século passado, por parte da comunidade científica, uma posição favorável (Abellán, 2017). Neste sentido, os resultados por nós encontrados, que vão no sentido de comprovar a incorporação ou consolidação, nos planos de estudos, de conteúdos curriculares promotores de um ensino individualizado, tornam-se relevantes. Porém, a formação de professores tem falhado a construção de profissionais capazes de responder à heterogeneidade, particularmente no atendimento a estudantes com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (Formosinho & Niza, 2010;). Para este fracasso, contribui, portanto, uma formação docente deficitária. A este propósito, é de sublinhar, uma vez mais, que o corpo docente, em exercício de funções nas escolas portuguesas, está envelhecido (OECD, 2019a), e não teve acesso, ou teve um contacto residual, na sua formação, com conteúdos curriculares no âmbito das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (Inês & Seabra, 2017), pelo que a qualidade de ensino (para todos) pode estar em risco, perpetuando-se, em consequência, a exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem (Christo & Lunardi-Mendes, 2019).

²²⁰ Contorno do continente e das RA: http://d-maps.com/pays.php?num_pay=214&lang=en

Objetivo: *Conhecer a oferta formativa de formação docente contínua oferecida aos diferentes grupos de recrutamento do 2º CEB, no domínio das NEE*

Em relação à formação contínua de professores, dirigimos a nossa atenção, nas instituições de Ensino Superior, para a procura de cursos ou **ações de formação** sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Educação Inclusiva, gestão de diversidades ou temas afins, destinados a docentes de 2º CEB. Estes cursos não conduziam à obtenção de um grau académico, mas eram tidos em consideração para efeitos de progressão na carreira dos professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 139-A/ 90, de 28 de abril e Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho).

Encontrámos **9 cursos** em contexto nacional, distribuídos entre IP e universidades. Estas formações eram oferecidas por 6 das 30 instituições de Ensino Superior público. Assim, **20%** das instituições facultavam ações de formação contínua nestes domínios.

Os dados sugeriram uma fraca oferta nacional no Ensino Superior, pelo que entendemos que as diretrizes legais sobre a formação contínua nestas instituições ainda não tinham sido plenamente assimiladas.

Os **Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)**, em território continental, representam os estabelecimentos de referência legal na promoção da formação contínua (FC) de professores, corporizando o Decreto-Lei nº 22/ 2014, de 11 de fevereiro. As regiões autónomas dos Açores e da Madeira estão organizadas por um sistema matricial diferente, com legislação própria. Desta forma, os Açores, que desde 2013 não tinham CFAE, viam a sua formação contínua garantida por unidades orgânicas acreditadas como entidades formadoras, subordinando-se ao Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de agosto, republicado pelos Decreto Legislativo Regional nº 4/2009/A, de 20 de abril; Decreto Legislativo Regional 11/2009/A, de 21 de julho e Decreto Legislativo Regional 25/2015/A, de 17 de dezembro. Na região da Madeira, ressaltavam os recentes Decreto Regulamentar Regional n.º 7/2016/M, de 5 de fevereiro, e o Decreto Regulamentar Regional n.º 20/2015/M, de 11 de novembro.

A nossa pesquisa, nos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e Entidades Formadoras, dirigida a cursos ou ações de formação sobre Inclusão, NEE, Educação Especial, Educação Inclusiva, Gestão de diversidades ou temas próximos encontrou resultados volumosos. De facto, detetámos um número extraordinariamente elevado de **cursos/ações de formação** em Portugal: **402**, no momento da nossa investigação, o que traduziu a implementação de

recomendações emanadas de organismos internacionais (Comissão Europeia, 2018a; OECD, 2018a, 2018b, 2019a; UNESCO, 2017a, 2018a).

Encontrámos **116 unidades de formação contínua** para professores de 2º CEB. Destas unidades, **75** ofereciam cursos ou ações de formação no âmbito da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas específicas/ Gestão de Diversidades; o que significa que **65%** das unidades formadoras tinham FC.

As regiões **Norte, Lisboa e Vale do Tejo e Açores** foram as que mais unidades formadoras revelaram.

7.1.1. Tendências dos planos de formação

A categorização de UC e conteúdos curriculares subordinou-se a **4 categorias** possíveis, tendo presentes princípios do Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro (em vigor no momento da recolha e tratamento de dados): Inclusão escolar ou Escola e Educação Inclusiva/ Necessidades Educativas Especiais ou Específicas (NEE) e Educação Especial/ Diferenciação Curricular e Pedagógica/ Problemáticas Específicas.

A análise aos **planos de estudos** comprovou que as temáticas ligadas às **NEE/ Educação Especial** ou às **Problemáticas Específicas** se destacavam visivelmente, harmonizando-se este realce com as reflexões e a afirmação internacional em torno da educação inclusiva.

Em **182 planos de estudos nacionais**, analisados no Ensino Superior nacional, **81 revelaram a presença de UC/ conteúdos curriculares**, ou seja, aproximadamente **45%** dos planos curriculares tinham, à data do estudo, UC/ conteúdos, no âmbito das temáticas visadas nesta investigação. Este valor revelou uma incorporação centrada na formação docente de base (LEB e MP), na medida em que etapas de formação docente especializada e aprofundada estavam pouco munidas de UC ou conteúdos curriculares capazes de formarem professores atentos e preparados para trabalharem com as diversidades. Ressalva-se, portanto, que nas LEB, cumprindo recomendações exaradas em normativos nacionais e internacionais, encontrámos uma percentagem favorável de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares (85%). Não obstante esta exceção, colocou-se-nos uma preocupação óbvia: estarão os futuros professores de 2º CEB realmente preparados para edificarem a escola das diversidades e promoverem uma educação

inclusiva, se não tiverem tido a oportunidade de estudar os seus princípios e as suas especificidades na sua formação académica?

Nos **planos de estudos de formação inicial**, detetámos **105 UC/ conteúdos curriculares**.

A categoria **Inclusão Escolar/ Escola ou Educação Inclusiva** representou 15% dos UC/ conteúdos curriculares encontrados (16 UC/ conteúdos), sendo mais expressiva no Norte, nos mestrados académicos e, globalmente nos IP. Este resultado levou-nos a entender que as recomendações (inter)nacionais alusivas à formação docente careciam de consolidação.

A categoria **NEE/ Educação Especial** registou os resultados mais favoráveis da nossa pesquisa, principalmente nos **mestrados profissionalizantes**, nas **LEB**, e nas regiões Norte e Centro, correspondendo a cerca de 41% dos UC/ conteúdos identificados (43 UC/ conteúdos).

A categoria **Diferenciação Curricular/ Pedagógica** suportou 17% dos UC/ conteúdos (18 UC/ conteúdos), estando mais apresentada nos **mestrados profissionalizantes**. Foi detetada em todas as regiões, exceto nos Açores.

A categoria **Problemáticas Específicas** correspondia a mais de 26% dos UC/ conteúdos (28 UC/ conteúdos), estando sobretudo presente no Centro e nos **mestrados** (académicos ou profissionalizantes).

Em termos gerais, os doutoramentos e os CNCG, por apresentarem poucos UC/ conteúdos curriculares, viam a sua representação reduzida, em todas as categorias.

As regiões autónomas merecem também uma reflexão, na medida em que, apesar das instituições e dos cursos existirem em menor número, os valores pouco marcantes encontrados, despertaram, em nós, preocupação. É de salientar que as categorias Inclusão Escolar/ Escola ou Educação Inclusiva, Diferenciação Curricular/ Pedagógica e Problemáticas Específicas, não foram encontradas nos Açores.

Em suma, **nas LEB e nos mestrados profissionalizantes** (ciclos de estudos exigidos para o exercício da docência no 2º CEB), era **iniciado ou aprofundado o estudo de conteúdos curriculares das diversas categorias**; o que nos leva a conjeturar que os conteúdos curriculares, no quadro das temáticas da Inclusão e NEE/ Educação Especial, se encontravam representados na formação docente de 2º CEB. Contudo, esta representação, como

vimos, era desigual no país, pelo que as regiões em que a mesma tinha menor expressão deviam, no nosso entender, ser alvo de investimento.

A **formação de base** (LEB) e **complementar** (mestrado profissionalizante) apostavam nas temáticas ligadas às **NEE/ Educação Especial**. Já as ações de formação, na formação contínua, destacam as **problemáticas específicas**. Estes enfoques pareciam traduzir sequencialidade, e eclétismo quanto à oferta, e complementaridade em relação às temáticas estudadas.

Percebemos ainda uma mudança relativa aos destinatários das ações de formação contínuas sobre NEE, na medida em que as mesmas foram progressivamente abertas a todos os grupos de recrutamento. Esta alteração, respondendo a necessidades formativas identificadas em diversos países (OECD, 2019a; 2019b; UNESCO, 2017a; 2017b) também valida a importância da promoção de um docente reflexivo, colaborativo e que aprende ao longo da vida, dimensão indispensável à formação de um professor da atualidade (OECD, 2018a; Snoek, 2017; Tinoca, 2017).

Por fim, reconhecemos uma **assimetria profunda** entre a formação contínua oferecida no Ensino Superior, quase residual (9 cursos em 411, ou seja, 2%), e a proporcionada por unidades formadoras (402 ações de formação em 411- 98%, sensivelmente). Esta desigualdade deu resposta à importância atribuída aos CFAE em normativos nacionais (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro e Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho). Era, realmente, nos CFAE e nas entidades formadoras das regiões autónomas que a formação contínua docente ganhava visibilidade.

7.1.2. Dinâmica dos planos de formação

A partir dos dados conseguidos, focámo-nos, então, na **dinâmica dos planos**. Verificámos que os cursos consultados tinham **planos de estudos**, e revisões aos mesmos, **recentes**. A criação dos planos de estudos e as suas revisões estavam fundamentalmente centrados **nesta década**, nomeadamente no caso dos cursos de **formação de base e complementar** de professores de 2ºCEB (LEB e MP). Esta criação procurou, seguramente, dar resposta à atenção crescente, em contexto nacional, em torno da inclusão e da diferenciação. Ao inverso, os cursos de formação avançada (mestrados académicos e doutoramentos) revelaram-se mais antigos.

Registámos também casos em que foram produzidas sucessivas modificações ao mesmo plano de estudos. A partir de 2005, os planos de estudos dos cursos de mestrados profissionalizantes ou académicos evidenciaram um reforço no que dizia respeito às revisões/ inserção de UC/ CC. Esta situação poderá ser explicada pelo facto de a agência A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior)²²¹ proceder a avaliações regulares aos cursos vigentes, assim como pela necessidade de adequar os planos curriculares às recomendações centradas na promoção de uma escola inclusiva.

Em relação a atividades de **formação contínua**, propostas no Ensino Superior ou por entidades formadoras, percebemos que, à semelhança dos planos de estudos, os planos de formação atuais, assim como as suas reedições, eram **globalmente recentes**, tendo maior expressão a partir desta **última década**. Ainda relativamente aos planos de formação, a inclusão de cursos, atividades e ações de formação, referentes aos temas do nosso estudo, aumentou exponencialmente em todo o país a partir de 2010, sendo discreta até 2009. Esta expansão poderá corresponder a um reflexo da publicação do normativo, dois anos antes, sobre a regulamentação de apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo (Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro).

Por fim, reparámos na existência de uma oferta crescente de ações de formação e cursos que, desde 2015, continuava, globalmente, em consolidação.

Para concluir a análise dos planos de estudos, sublinhamos que se nos levantam dúvidas quanto à gestão curricular eficaz das diversidades na sala de aula contemporânea, se os professores não frequentarem formação contínua nesse sentido, uma vez que, na formação inicial, os UC/ conteúdos curriculares estavam, como vimos, muito centrados em duas áreas (NEE/ Educação Especial e Problemáticas Específicas). Por outro lado, a população docente envelhecida das escolas (OECD, 2019a, 2019b), formada antes da defesa da escola inclusiva, não teve preparação (ou a mesma foi insuficiente) para trabalhar com a heterogeneidade, como foi referido por inquiridos. Esta situação problemática, contacto inexistente ou residual com CC, pode manter o desenvolvimento de práticas de exclusão (OECD, 2019a; 2019b).

Os quadros que seguem resumem informação aqui discutida (Quadro 48 e Quadro 49).

²²¹ <http://www.a3es.pt/> A agência foi criada em 2007.

FORMAÇÃO DOCENTE NACIONAL- Planos de estudos (2º CEB)					
Cursos	LEB	MP	MA	Dout.	CNCG
Nº cursos	20	60	63	21	18
Região com mais cursos	Norte	Norte	Centro	Centro	Centro
Instituição de referência (nº cursos)	IP	IP	Universidades	Universidades	IP
Nº UC/ conteúdos curriculares	21	47	25	5	7
Instituição de referência (nº UC/ conteúdos curriculares)	IP	IP	Universidades	Universidades	IP
Região com mais UC/ conteúdos curriculares	Norte	Norte	Norte	Centro	Centro
Número de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares	17	36	16	5	4
Percentagem de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares	85%	60%	25%	24%	22%
Percentagem de planos de estudos com mais do que uma UC/ conteúdo curricular no mesmo plano	15%	28%	25%	0%	6%
Região(ões) com maior percentagem de planos de estudos com UC/ conteúdos curriculares	Sul, Açores, Madeira	Madeira, Centro	Norte	Centro	Centro
Dinâmica e tendências emergentes dos planos de estudos	Planos de estudos recentes na formação de base (LEB e MP). Revisões aos planos curriculares investidas, nomeadamente nesta década. Conteúdos curriculares centrados em <i>NEE/ Educação Especial e Problemáticas Específicas</i> .				

Quadro 48- Formação docente nacional nos planos de estudos para professores de 2º CEB

Realçamos, uma vez mais, a taxa expressiva de planos com UC/ CC nas LEB (85%).

FORMAÇÃO DOCENTE NACIONAL- Planos de formação (2º CEB)		
Instituição	ENSINO SUPERIOR	UNIDADES FORMADORAS
Nº instituições	30	116
Nº instituições com formação contínua nas temáticas do nosso interesse	6	75
Percentagem de instituições com formação contínua nas temáticas do nosso interesse	20%	65%
Nº cursos	9	402
Região com mais cursos	Centro	Norte
Instituição de referência (nº cursos)	IP	CFAE e Entidades Formadoras nas regiões autónomas
Região com maior número de cursos/ ações de formação	Centro	Norte, Lisboa e Vale do Tejo, Centro
Região com maior percentagem de unidades formadoras com formação contínua nas temáticas do nosso interesse	Centro	Madeira, Lisboa e Vale do Tejo, Centro
Dinâmica e tendências emergentes dos planos de formação	Planos de estudos globalmente recentes na formação contínua. Reedições de cursos, principalmente nesta década. Conteúdos curriculares centrados em <i>Problemáticas Específicas</i> e <i>NEE/Educação Especial</i> .	

Quadro 49- Formação docente nacional nos planos de formação contínua para professores de 2º CEB

Destacamos, novamente, a prevalência das unidades formadoras, na dinamização de ações de formação contínua.

7.2. Perceções docentes e implementação de práticas curriculares e pedagógicas

Objetivo: *Indagar as perceções dos docentes do 2º CEB quanto ao seu percurso de formação inicial e contínua e às suas necessidades de formação nesta área*

Em relação à formação inicial, registámos que todas as entrevistadas tinham frequentado uma **instituição de ensino superior**, particularmente um instituto politécnico. Este destaque dos institutos politécnicos estava de acordo com as indicações da Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro e mais recentemente o Decreto-Lei nº 107/ 2008, de 25 de junho que realçavam o cumprimento da formação inicial de base (licenciatura) e complementar (mestrado) nestas instituições.

As professoras obtiveram o **grau académico de Licenciatura**, numa determinada variante, num **instituto politécnico** (excetuando uma docente). Este grau e instituição formadora estavam em harmonia com normativos, então em vigor, nomeadamente a Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro e o Decreto-Lei nº 139-A/ 90, de 28 de abril. Todas as inquiridas concluíram o curso antes da publicação do Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 22 de fevereiro, diploma que viria a exigir o grau de mestre como condição necessária para obter habilitação profissional para a docência no 2º CEB.

A **presença de unidades ou conteúdos curriculares** nos cursos de formação inicial frequentados pelas entrevistadas ainda não estava generalizada, o que evidenciava uma apropriação demorada de recomendações (inter)nacionais datadas da segunda metade do século XX (Warnock, 1978), de finais do mesmo período (UNESCO, 1994, 1996) e de orientações legais nacionais (Lei nº46/ 86, de 14 de outubro, que já identificava os alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades como “crianças com necessidades educativas específicas”- Artº 7º, j); Decreto-Lei nº 35/ 90, de 25 de janeiro que defendeu a escolarização de todos, e o Decreto-Lei nº 139-A/ 90, de 28 de abril, que atualizara a terminologia para “alunos com necessidades educativas e escolares especiais” – Artº 2º, i). Contudo, as declarações das professoras mais jovens tendiam a contrariar esta verificação. Esta mudança comprovou uma evolução positiva na aplicação das recomendações (inter)nacionais, que se confirmou na análise à evolução dos planos de formação docente, e se acentuou progressivamente, nomeadamente a partir da criação e do desenvolvimento das atividades da A3ES, em 2007.

As entrevistadas e os inquiridos por questionário manifestaram uma opinião consensual acerca da **formação inicial recebida**. A mesma foi sentida, por todos, como insuficiente, particularmente a preparação para a gestão curricular do trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Como tal, os inquiridos entenderam que a formação inicial devia ser repensada. Esta opinião ia ao encontro da necessidade de revisão da formação inicial e contínua manifestadas por organismos internacionais (UNESCO, 1994, 1996, 2000, 2013, 2017a; Comissão Europeia 2014, 2015, 2018; OECD, 2012, 2017, 2018a, 2018b) e nacionais (entre outros: Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro; Decreto-Lei nº 344/ 89, de 11 de outubro; Decreto-Lei nº 139-A/ 90, de 28 de abril; Decreto-Lei nº 1/ 98, de 2 de janeiro; Decreto-Lei nº121/ 2005, de 26 de julho; Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 22 de fevereiro; Parecer nº 4/ 2016, de 29 de fevereiro) para dar respostas de qualidade às sociedades contemporâneas, em mudanças rápidas e constantes. Tal pensamento encontrou também eco nas palavras de Florbela Rodrigues (2015: 20) “A formação não é estática,

para se poder adaptar e reajustar às novas realidades, é necessário continuar a investigar para aperfeiçoar a sua formação”.

Por outro lado, a coordenadora do mestrado em Ensino do 1º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo (codificação: CMPHGP) não considerou que a formação inicial teórica a este nível fosse suficiente, ainda que existisse, no plano de estudos, uma unidade curricular no âmbito das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, questionando, portanto, a adequação da formação dada.

Os inquiridos (docentes e coordenadores de cursos de formação inicial) teceram várias **propostas de melhoria**, nomeadamente:

- a aproximação/ adequação da preparação inicial à realidade das salas de aula e da sociedade atuais;
- a realização de um estágio específico com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades;
- o estudo de problemáticas e da gestão do trabalho dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades;
- o estudo de práticas de diferenciação pedagógica;
- a preparação psicológica do docente, para vivenciar, equilibradamente, frustrações e sucessos.

Algumas destas recomendações e preocupações encontraram resposta nos dados encontrados na análise aos planos de formação e enquadravam-se na linha do preconizado por organizações/ recomendações teóricas aqui referidas. Outras, porém, merecem especial relevo, dada a convergência direta com a nossa investigação. É o caso das propostas direcionadas no sentido de: i) cumprir um estágio particularmente pensado para a gestão curricular do atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (o contacto precoce e prévio com estes alunos parece, segundo declarações dos inquiridos contribuir para o desenvolvimento de práticas mais apropriadas e inclusivas); ii) aprofundar o estudo de problemáticas e de intervenção com esses discentes; e iii) promover um conhecimento sólido sobre práticas de diferenciação pedagógica.

Quanto à **formação contínua**, os inquiridos por entrevista ou questionário defenderam a obrigatoriedade de atualizar regularmente a formação, de modo a acompanhar a transformação rápida da sociedade, bem como a dar resposta às exigências do mundo atual. A frequência de ações de formação contínua foi entendida como geradora de mudanças salutaras nas práticas curriculares e pedagógicas das entrevistadas, com impacto na melhoria da gestão das diversidades, indo ao encontro das verificações emanadas por organismos internacionais (Comissão Europeia, 2018a; OECD, 2019a; UNESCO, 2018a).

Como vimos no capítulo relativo à *Apresentação dos Resultados* (Cap. VI), as temáticas ligadas às novas tecnologias, à Educação Especial, à gestão curricular da heterogeneidade, do *burnout* docente e da indisciplina foram identificadas, pelas entrevistadas, como necessidades de formação. A necessidade sentida de atualizar a formação, no quadro de *educação permanente e aprendizagem ao longo da vida*, foi, a partir de finais do século XX, em contexto nacional, alvo de preocupação, tendo sido considerada logo na Lei nº46/ 86, de 14 de outubro. A partir desse normativo emblemático, a valorização da formação contínua nunca mais seria ignorada. Aliás, multiplicaram-se as orientações (*Parecer nº5/ 90* (C.N.E.)) e publicações ou revisões legais de que são exemplos o Decreto-Lei nº 207/ 96, de 2 de novembro, o Decreto-Lei nº 155/ 99, de 10 de maio, o Decreto-Lei nº 15/ 2007, 19 janeiro e o Decreto-Lei nº 22/ 2014, de 11 de fevereiro, Em contexto trans e supranacional, podemos ainda evocar as orientações da OCDE²²² (2012, 2018a) e da UNESCO (1996, 2000, 2017a).

Percebemos uma mudança na escolha das temáticas das formações contínuas. Efetivamente, reparámos que, em início de carreira, as professoras focaram as suas escolhas na planificação das atividades letivas. Progressivamente, foram procurando temas relacionados com a gestão curricular do trabalho com as diversidades, especificamente com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Esta mudança, em termos de tendências, coincidiu com uma fase de transição (escola (quase) exclusiva para a escola (idealmente) inclusiva), em que emergiu a necessidade imperiosa de dar resposta à heterogeneidade de públicos escolares, decorrente da massificação do ensino. Por outro lado, em finais do século passado, as formações no quadro dos temas do nosso interesse ainda não estavam plenamente disseminadas.

As formações realizadas pelos inquiridos foram entendidas como particularmente relevantes para a melhoria das suas práticas.

Foram tecidas **propostas de melhoria dirigidas à formação contínua**. O acesso, por professores de ensino regular, a ações de formação contínua do nosso foco foi considerado difícil, por algumas docentes entrevistadas, pois, segundo declararam, o mesmo estava frequentemente previsto para docentes de Educação Especial, em exclusividade. Esta situação pareceu-nos estar em processo de mudança, dando cumprimento a diretrizes legais. Com efeito, a análise aos planos de formação contínua mais recentes revelou uma abertura saudável aos diversos grupos de recrutamento.

²²² OECD em inglês.

Outra recomendação de melhoria foi no sentido de promover formações contínuas que tratassem de problemáticas específicas e estratégias de intervenção. A análise aos planos de formação revelou que esta sugestão estava a ser progressivamente acautelada.

A partilha, entre formandos, de experiências e materiais didáticos foi também referida pelas entrevistadas.

Objetivos: ***Caracterizar as práticas curriculares e docentes de professores do ensino regular do 2.º CEB, direcionadas a alunos com NEE***

Conhecer as perceções de docentes do ensino regular do 2.º CEB quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE

Foram identificados, em documentos de escolas, pelas entrevistadas e pelos inquiridos por questionário, práticas e fatores, entendidos como promotores ou constrangimentos à definição e aplicação de práticas diferenciadas inclusivas.

Assim, ecoando posições assumidas por entrevistadas e inquiridos, e alinhando-se com recomendações inter(nacionais) (OECD, 2018; Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho; Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho) que os destacaram como formas de organização favoráveis, foram considerados elementos benéficos à construção de uma escola inclusiva, a **coadjuvação e o trabalho colaborativo**

Com vista à promoção da qualidade e eficiência educativas, podem ser implementadas diferentes formas de organização, nomeadamente: a) O trabalho colaborativo, valorizando -se o intercâmbio de saberes e de experiências, através de práticas de: i) Coadjuvação entre docentes, do mesmo ano ou ciclo, de vários ciclos e níveis de ensino e de diversas áreas disciplinares;

Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, artº 21º

Todavia, o trabalho reflexivo e colaborativo ainda carecia de consolidação, segundo perceções dos inquiridos (docentes, coordenadores/ diretores de cursos de formação inicial ou contínua).

O planeamento de um **trabalho pensado para a turma** foi referido como aspeto positivo, em declarações de entrevistadas, inquiridos, em documentos institucionais de escola, revelando perceções em harmonia com recomendações legais

Flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho e na gestão do currículo, utilizando os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelem mais adequados para que todos os alunos alcancem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, artº 4º

A avaliação das aprendizagens, apesar de representar, nos documentos de escola e nas declarações das inquiridas, uma prática assumida como regular, nem sempre nos pareceu envolver ativamente o encarregado de educação, mantendo um afastamento relativamente ao preconizado

A escola deve assegurar a participação informada dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, promovendo, de forma sistemática, a partilha de informações, o envolvimento e a responsabilização dos vários intervenientes, de acordo com as características da sua comunidade educativa.

Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, artº 26º

A **indisciplina** foi apontada, em documentos institucionais e por entrevistadas, como constrangimento, criador de um ambiente pouco favorável à promoção de aprendizagens, marcando o incumprimento do dever do aluno quanto ao respeito pela autoridade do docente e do pessoal não docente “Respeitar a autoridade e as instruções dos professores e do pessoal não docente” (Lei nº51/ 2012, de 5 de setembro, artº 10º).

A **partilha de tempos comuns, nos horários dos professores, para desenvolvimento de trabalho colaborativo e as mudanças na política educativa** foram evocadas como claros constrangimentos à implementação consistente de práticas diferenciadas (Leite & Pinto, 2016; Lopes, 2017). Ora, o trabalho colaborativo entre docentes mantinha-se como uma recomendação fulcral na definição, aplicação e avaliação de práticas inclusivas, sendo desejável, para o operacionalizar, proceder à “Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo” (Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, artº 19º).

A **partilha de boas práticas** encontrava-se contemplada num documento de escola, indo ao encontro do estipulado no normativo citado “No processo de acompanhamento são privilegiadas dinâmicas de partilha, colaboração e disseminação de práticas entre escolas, com enfoque nas dimensões de formação científica, didática e pedagógica” (*Ibid.* artº 33º), já anteriormente destacada “Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas” (Decreto-Lei nº 22/ 2014 de 11 de fevereiro, artº 18º).

Os critérios de **constituição de turmas** indicaram que os alunos apoiados pela Educação Especial tinham prioridade na matrícula, cumprindo, assim o preconizado no Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho (artº 27º).

As recomendações retiradas de documentos de escola, assim como de declarações/ posições de inquiridos, procuraram possibilitar a **diminuição do número de turmas por docente**. Nesta

senda, a distribuição do serviço letivo passaria a ter em conta a habilitação profissional do professor, privilegiando a lecionação, pelo mesmo docente, de mais do que uma disciplina numa mesma turma; situação possível e enquadrada legalmente, atendendo à formação bidisciplinar dos docentes de 2º CEB.

Quanto à **preparação das atividades**, esta representava um elemento-chave de investimento. Todas as entrevistadas assumiram que planificavam as suas aulas, constituindo um hábito totalmente enraizado. A elaboração, por parte de cada docente, de planificações anuais foi a mais citada. Na prática, as docentes, baseando-se na planificação anual de grupo, personalizavam-na, de acordo com o nível de escolaridade a que se destinava. Esta prática traduzia flexibilidade curricular, reforçada no Decreto-Lei nº55/ 2018, de 6 de julho.

Apesar do discurso teórico-legal, nomeadamente os Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho e Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, preconizar a valorização das singularidades e contextos individuais, grupais e sociais, foram poucas as professoras que declararam que planificavam as aulas para cada turma. Assim, a maioria das inquiridas revelou que não ajustava a planificação de nível a cada grupo ou turma, justificando a sua decisão com a atribuição excessiva de turmas, o elevado número de alunos e a falta de tempo. Todavia, percebemos, em declarações de inquiridas e em documentos institucionais, que as atividades dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades eram alvo de adaptação.

Reconhecemos, como registámos na *Apresentação dos Dados* (Cap. VI), uma tendência crescente na elaboração verdadeiramente participada de documentos de escola, embora com um grau de envolvimento dos participantes muito variável, pelo que a colaboração entre professores ainda carece de consolidação. Esta fragilidade tem vindo a ser identificada por organismos internacionais, assim como por investigadores (C.N.E., 2016; IGEC, 2019; Rodrigues, 2019; Sanches & Teodoro, 2007) que recomendam hábitos de trabalho partilhados para gerir com eficácia as diversidades. Apesar destas recomendações, a colaboração tem falhado significativamente (Morgado, 2018).

A diferenciação curricular e pedagógica, amplamente defendida (Pacheco, 2019), representava uma prática habitual, segundo declarações das inquiridas. Todavia, a descrição dos seus processos de implementação tornou-se difusa e algo vaga. Estas práticas diferenciadas, letivas e avaliativas, decorriam de necessidades observadas pelas docentes e eram implementadas dentro e fora da aula. Incidiam particularmente em estratégias e recursos diferenciados. Estas constatações estão em linha com as apresentadas por Silva (2016), num estudo em contexto português, que

apontavam também a alteração de estratégias e a adaptação de materiais como as respostas mais utilizadas face a diferenças ao nível da capacidade dos estudantes.

A partilha do processo de diferenciação tendia a ser, cada vez mais dialogada, entre professores, particularmente entre o docente de ensino regular e o de Educação Especial, embora ainda não representasse um hábito totalmente adquirido; o que não respondia plenamente as orientações teórico-legais (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003); *Alberta Education Inclusive Learning Supports* (2013); Comissão Europeia, 2018b).

As aprendizagens e o trabalho dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades eram monitorizados diária e individualmente, por cada docente, mediante observações e avaliações frequentes, que ficavam registadas em documentos pessoais ou institucionais. Também aqui a partilha e colaboração entre docentes não pareciam representar ainda uma prática comum. A existência de uma profissionalidade docente assente na colaboração, “enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (Hargreaves, 1998: 277), é muitas vezes apontado como o caminho para responder às exigências crescentes que a sociedade sobre a escola, como é o caso da gestão das diversidades. Ainda assim, vários autores têm apontado limitações à prática da colaboração nas escolas em Portugal (Pedras & Seabra, 2016) salientado que a colaboração não pode ser imposta legalmente (Morgado, 2001, in Pedras & Seabra, 2016).

Todas as professoras referiram que adequavam a avaliação à necessidade do aluno que manifestava dificuldades de aprendizagem ou possuía incapacidades. Esta adequação manifestava-se basicamente numa simplificação das questões, num tempo mais dilatado para a execução das tarefas e num teste de avaliação mais curto. A questão do cumprimento da lei, então vigente, (Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro) também determinava as opções tomadas. O processo de adequação da avaliação não era particularmente dialogado, embora algumas docentes tivessem referido que o partilhavam com outros professores, nomeadamente o docente de Educação Especial. Para além dos demais colegas, os encarregados de educação foram referidos como elementos com quem a avaliação diferenciada era refletida. Esta situação representava, contudo, uma exceção, pelo que entendemos que a participação dos encarregados de educação, claramente defendida em normativos tais como o Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro e, posteriormente, o Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho e o Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, não estava ainda assegurada.

Os **constrangimentos** à implementação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas enumerados pelas inquiridas insistiram:

- num número excessivo de alunos por turma;
- num elevado número de turmas;
- na formação docente insuficiente;
- na manutenção de uma organização escolar obsoleta;
- na falta de par pedagógico e de trabalho colaborativo;
- no excesso de trabalho ou atividades paralelas à docência;
- na indisciplina e na falta de tempo para estar com os alunos.

A questão da revisão da formação inicial, considerada inadequada ou insuficiente, assim como da necessidade de formação ao longo da vida foram, portanto, sublinhadas pelas entrevistadas, que as consideraram fundamentais na implementação de práticas docentes eficazes para gerir as diversidades. Esta visão alinhava-se com as recomendações de diversas organizações (Comissão Europeia, 2015, 2018b; OECD, 2012, 2014, 2018a).

Em relação aos **impactos** decorrentes da aplicação de práticas diferenciadas, na vida pessoal do aluno com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, as inquiridas verificaram uma melhoria do seu bem-estar, particularmente da sua autonomia e autoestima. Também admitiram contributos, no domínio da inclusão social, embora menos claros do que na vida pessoal, sendo a melhoria das relações interpessoais a alteração que se evidenciou.

A propósito de inclusão, a questão da qualidade da inclusão escolar foi levantada por uma professora que lembrou que os alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades frequentavam aulas com os seus pares, sem estarem, todavia, plenamente incluídos, e generalizou este entendimento à sociedade. Esta observação lembrou-nos a pergunta tecida por David Rodrigues “Poderá existir uma escola inclusiva, numa sociedade que não o é?” (Rodrigues, 2005: 46).

O reconhecimento de contributos, no âmbito da inserção laboral, pareceu pouco evidente para a quase totalidade das docentes. Esta situação encontrava explicação na faixa etária dos alunos, que estava excluída das condições configuradas no Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro, Art.º 14.º, e reiteradas no Decreto-Lei n.º 54/ 2018, de 6 de julho, Art.º 25.º - *Plano Individual de Transição*, que apontavam uma modalidade de transição para a vida pós-escolar.

A indicação de outras alterações foi também ela muito discreta, sendo apenas destacados os benefícios na melhoria das aprendizagens e nas relações interpares. Neste sentido, uma entrevistada referiu o carácter bilateral que se estabelecia na relação entre alunos sem e com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, nomeadamente nas dinâmicas de socialização e trabalho, e que enriquecia simultaneamente cada um dos alunos. Tal visão vem ao encontro da definição de inclusão de Booth e Ainscow (2002) que a preconizam como um aumento da participação e da aprendizagem para todos os alunos.

As **vantagens** identificadas pelas inquiridas ancoraram-se essencialmente a práticas curriculares e pedagógicas promotoras de facilitismo e menor grau de exigência das atividades propostas; o que contrastava, em certa medida, com o *ensino de qualidade* para todos preconizado por diversas organizações (Comissão Europeia, 2014, 2014a; UNESCO, 2017; OECD, 2018b).

Todas as docentes consideraram que as práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas eram vantajosas, porque respeitavam as singularidades do aluno e potenciavam o sucesso pessoal e académico do mesmo. Foi ainda referida a aposta em aprendizagens significativas e úteis, baseadas no perfil de cada aluno.

Não foram identificadas **desvantagens** em aplicar práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas em alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. No entanto, uma docente destacou a falta de ligação entre aprendizagens feitas na escola e a vida pós-escolar, outra alertou para a associação nefasta e habitualmente feita entre *diferenciar* e *facilitar*, e outra ainda afirmou que existiam professores que entendiam a *diferenciação* como uma prática de *exclusão*. A confusão comum entre *diferenciar* e *facilitar* contraria, no nosso entender, o *ensino de qualidade para todos* (UNESCO, 2017a). Estas preocupações vêm ao encontro das aduzidas por Sousa (2008:2), quando refere que alguns tipos de diferenciação, nomeadamente aqueles que implicam uma segregação “tende a agravar as desigualdades entre alunos em termos de acesso a uma educação de qualidade”, ou posteriormente por Pacheco (2016: 117) quando aponta que “toda e qualquer forma escolar contém em si um potencial de discriminação”.

A **pertinência da aplicação de práticas diferenciadas** dirigidas a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades foi justificada pela possibilidade de desenvolver e consolidar aprendizagens práticas e significativas para esse público, assim como pela promoção de igualdade de oportunidades.

Não obstante o reconhecimento da diferenciação curricular e pedagógica como uma mais-valia, a verdade é que as entrevistadas não se sentiam plenamente satisfeitas com a sua implementação. Com efeito, perpassava nas inquiridas, por um lado, uma sensação de insuficiência, decorrente da falta de condições pela dificuldade em promover um trabalho realmente diferenciado.

Foram, portanto, várias as razões que construíram um sentimento de **insatisfação e frustração**: a falta de tempo, o excesso de turmas e de alunos, a prestação de contas, o sentimento de incompetência/ insuficiência por parte do docente, a fraca colaboração/apoio entre docentes, a desmotivação dos alunos, a sua indisciplina, e a falta de acompanhamento dos encarregados de educação representaram motivos evocados.

Foram também identificadas causas para o sentimento de **satisfação** sentido, nomeadamente a dedicação de alguns alunos ou de outros profissionais/ professores, bem como o sucesso dos discentes e a melhoria do trabalho partilhado entre docentes, particularmente com os professores de Educação Especial. A articulação entre ensino regular e educação especial foi destacada por inquiridos, justificando-se, assim, a importância da sua complementaridade na construção de uma educação inclusiva (Casal & Fragoso, 2019).

Foram enunciadas **direções de melhoria na implementação de práticas inclusivas**: o envolvimento dos encarregados de educação, a presença de outros professores em sala de aula, a redução do número de turmas por docente e do número de alunos por turma foram fatores enunciados como direções de melhoria na aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas destinadas a alunos do nosso foco. A fraca participação ou a falta de envolvimento dos encarregados de educação, apontada como constrangimento por entrevistadas, também foi registada em documentos de escola. Esta verificação contrariava o estímulo reiterado à participação destes agentes, preconizado legalmente

À conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário, assente numa definição curricular comum nacional, presidem os seguintes princípios orientadores:

(...) Envolvimento dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares da escola

Decreto-Lei n° 55/ 2018, de 6 de julho, art° 4°

A referência à necessidade de revisão ou atualização da formação docente, à participação ativa do aluno, e à monitorização regular do seu trabalho e da sua avaliação alinham-se com recomendações internacionais, prescrições legais e conclusões de estudos científicos.

O trabalho realizado com os alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades foi considerado, por uma coordenadora de curso de formação inicial, pouco personalizado e diversificado, revestindo mais uma função ocupacional do que pedagógica. Esta mesma inquirida questionou o conceito de Inclusão e os seus impactos no aluno com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, assim como nos demais colegas de turma.

A análise de dados levou-nos a inferir que estávamos, globalmente, perante posições de inquiridos abertas à mudança, potenciadoras de um clima favorável à inclusão escolar e à dinamização de práticas curriculares e pedagógicas mais inclusivas, defendidas em reflexões teórico-legais. Com efeito, a aposta em práticas de ensino refletidas, personalizadas e colaborativas, a valorização das diferenças como mais-valia, o reconhecimento do direito de todos os alunos a participarem com

qualidade na aula, a assunção da escola como espaço para todos e lugar de aprendizagens ecléticas consolidam esta posição.

7.3. Triangulação de dados e fontes

De modo a potenciar um melhor cruzamento de observações extraídas dos dados recolhidos, elaborámos o Quadro 50 que, numa mesma ótica de triangulação de dados e fontes, nos permitiu confirmar que o cumprimento das imposições legais quanto às habilitações literárias exigidas para lecionar no 2º CEB se verificou para a quase totalidade dos inquiridos. Com efeito, eram poucos os participantes que não estavam licenciados e que não detinham um mestrado profissionalizante. Esta condição verificou-se nos professores que se formaram antes da Declaração de Bolonha (1999), pelo que podemos sustentar que a larga maioria dos professores auscultados cumpria as exigências legais relativas à formação inicial.

Percebemos, de acordo com o Quadro 50, que nem todos os inquiridos tiveram a oportunidade de estudar conteúdos curriculares ligados à gestão do trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, na sua formação inicial. Nesta medida, os dados recolhidos através de entrevista semiestruturada e de questionário fechado apenas apoiavam parcialmente os dados encontrados na análise documental, que enfatizavam a preparação dos futuros docentes nesta dimensão, o que é facilmente compreensível atendendo ao facto de os planos – agora maioritariamente com conteúdos na área que estudámos – serem relativamente recentes, não abarcando, por isso, a formação dos professores com mais anos de serviço.

A formação contínua não tinha respondido plenamente às necessidades sentidas pelos participantes no quadro da gestão curricular das diversidades, pelo que também neste ponto, considerámos que os dados acompanhavam incompletamente as recomendações encontradas na análise documental.

Os contributos das aprendizagens realizadas pelo aluno com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades foram questionados.

Destacou-se que as práticas de planificação e de avaliação deviam valorizar e considerar as singularidades dos alunos, assim como a sua participação e a dos seus encarregados de educação.

A experiência prévia de trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades foi entendida como preciosa, permitindo identificar alunos em risco de exclusão, bem como definir uma intervenção mais útil e apropriada.

Foi reconhecida a elevada importância da colaboração entre pares, assim como da colocação de técnicos especializados na escola (psicólogo, terapeutas, técnicos de ação social).

Os inquiridos (entrevista e questionário fechado), alinhando-se com recomendações encontradas na análise documental e em estudos científicos, defenderam um ensino e tarefas diferentes, pensadas a partir do aluno.

A planificação da disciplina continuava a não demonstrar sinais evidentes de personalização ao aluno e a avaliação também não parecia envolver profundamente o encarregado de educação. Estas práticas, afastando-se das recomendações teórico-legais, permitiram-nos concluir que, apesar de se verificarem melhorias no âmbito do trabalho colaborativo e da articulação com outros intervenientes, o hábito ainda não estava plenamente consolidado.

Análise documental	Entrevista semiestruturada	Questionário aberto	Questionário fechado
Planos de estudos/ Planos de formação contínua/ normativos/ enquadramento teórico/ Documentos produzidos na escola (estudo de caso)	Docentes de 2º CEB (ensino regular) e Coordenadores de cursos de formação inicial (ensino superior)	Diretores de centros de formação contínua	Docentes de 2º CEB (ensino regular)
Institutos politécnicos destacaram-se na formação docente de 2º CEB	Todas as entrevistadas, exceto uma, formaram-se num IP (86%).	—	—
Instituição formadora: os dados recolhidos através da entrevista semiestruturada corroboraram os dados encontrados na análise documental, uma vez que todas as análises destacaram os IP (Escola Superior de Educação) como instituição preferencial na formação docente de 2º CEB.			
Antes da publicação do Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 22 de fevereiro, o mestrado numa especialidade não era exigido para lecionar no 2º CEB	Todas as docentes eram detentoras do grau de licenciatura em ensino, numa variante e com estágio integrado. Não fizeram o mestrado numa especialidade, uma vez que concluíram o curso antes da publicação do Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 22 de fevereiro.	—	48 em 50 inquiridos (96%) eram detentores do grau de licenciatura. Eram poucos os professores que tinham uma formação complementar. Com efeito, 36 inquiridos reportaram que não a detinham (72%). Os 14 docentes com outra formação (28%) possuíam essencialmente um mestrado.
Habilitação para a docência no 2º CEB: os dados recolhidos através da entrevista semiestruturada e do questionário fechado sustentaram os dados encontrados na análise documental, uma vez que todas as docentes entrevistadas eram detentoras do grau exigido antes da implementação do Processo de Bolonha e da publicação do Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 22 de fevereiro (licenciatura). À data do estudo, o grau exigido para lecionar no 2º CEB era o de mestre numa especialidade. A formação complementar colheu resultados modestos no questionário fechado, sendo somente característica de 28% da amostra.			
Defesa da escola com e para todos implica uma formação docente que capacite os professores para o trabalho com diversidades. Dessa forma, o contacto com UC ou conteúdos curriculares, na formação de base, é irreversível.	As professoras que se formaram há mais tempo, antes de 1990, não tiveram acesso a UC ou conteúdos curriculares no quadro das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Em oposição, as que se graduaram mais tarde, a partir de 1990 sensivelmente, já tiveram contacto com UC ou conteúdos curriculares.	—	Os professores com menos tempo de serviço tendiam a ter tido contacto, na sua formação inicial, com conteúdos curriculares no quadro da gestão das diversidades. Nem todos os inquiridos com mais tempo de serviço tinham tido formação no âmbito das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

<p>Contacto com UC e conteúdos curriculares: os dados recolhidos através da entrevista semiestruturada e do questionário fechado apoiaram, em parte, os dados encontrados na análise documental. Com efeito, nem todos os inquiridos tiveram uma formação inicial que os preparasse para o trabalho com as diversidades das salas de aula atuais.</p>			
<p>Análise documental</p> <p>Planos de estudos/ Planos de formação contínua/ normativos/ enquadramento teórico/ Documentos produzidos na escola (estudo de caso)</p>	<p>Entrevista semiestruturada</p> <p>Docentes de 2º CEB (ensino regular) e Coordenadores de cursos de formação inicial (ensino superior)</p>	<p>Questionário aberto</p> <p>Diretores de centros de formação contínua</p>	<p>Questionário fechado</p> <p>Docentes de 2º CEB (ensino regular)</p>
<p>A formação docente, inicial e contínua, devia preparar os docentes para gerir curricularmente todas as diversidades, nomeadamente os alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.</p> <p>A presença de UC/ conteúdos curriculares (dificuldades de aprendizagem ou incapacidades) deveria figurar nos planos de estudos de formação inicial e de formação contínua, de modo a dotar os futuros professores de conhecimentos e estratégias para lidar com as diversidades.</p>	<p>As docentes consideraram, por unanimidade, que a formação recebida tinha sido insuficiente e/ou pouco eficaz.</p> <p>As professoras elencaram propostas de melhoria à formação inicial, destacando-se, de acordo com a convergência para a nossa investigação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o cumprimento de um estágio particularmente pensado para a gestão curricular do atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades; • a adequação da avaliação desses alunos, nomeadamente na sua dimensão externa; • o estudo de problemáticas e de intervenção com esses discentes; • o conhecimento sólido de práticas de diferenciação pedagógica. 	<p>Nem todos os coordenadores auscultados confirmaram a existência de planos de estudos com unidades ou conteúdos do nosso foco.</p> <p>Alguns cursos incorporaram unidades ou conteúdos curriculares aquando da sua revisão.</p> <p>A revisão dos planos procurava responder às recomendações da A3ES.</p> <p>A inclusão de UC/ conteúdos curriculares ocorreu, nos dois planos de formação contínua consultados, na década final do século passado e na segunda década deste século.</p> <p>As formações contínuas abrangiam temáticas variadas.</p> <p>O plano de formação era definido por docentes e/ ou por membros da Associação de Pais.</p>	<p>Os inquiridos entenderam a formação inicial como insuficiente.</p>

Formação inicial: os dados recolhidos através da entrevista semiestruturada e do questionário fechado apoiaram, em parte, os dados encontrados na análise documental, uma vez que nem todos os inquiridos tiveram formação no quadro da gestão curricular de diversidades e aqueles que a tiveram não ficaram plenamente satisfeitos. Por outro lado, a presença de UC/ conteúdos curriculares nos planos de estudos de formação inicial não foi garantida por todos os coordenadores de curso.

A revisão dos cursos determinou a definição ou a consolidação de unidades ou conteúdos curriculares, nunca a sua eliminação, estando de acordo com a gestão curricular flexível apresentada no Decreto-Lei nº 79/ 2014, de 14 de maio.

A inserção de UC/ conteúdos curriculares resultava da continuidade dada à estrutura curricular existente em planos de estudos anteriores ou de uma necessidade sentida.

Justificações para a inserção dessas UC/ conteúdos curriculares:

- garantia do contacto com as diversidades nas salas de aula contemporâneas;
- necessidade de personalizar o ensino;
- articulação e complementaridade necessárias entre a Licenciatura em Educação Básica e os mestrados profissionalizantes, de modo a colmatar a ausência de unidades ou conteúdos curriculares que possa eventualmente ter ocorrido num ou noutro destes ciclos de estudos.

Os planos de estudos eram essencialmente revistos de acordo com as orientações da A3ES, numa periodicidade variável.

A validade da formação inicial foi questionada, na medida em que, apesar de alguns planos de estudos incorporarem UC/ conteúdos curriculares, a formação foi considerada insuficiente para gerir eficazmente as diversidades das salas de aula.

A gestão curricular do trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades foi considerada, por uma coordenadora de curso, como pouco personalizada e diversificada, revestindo mais uma função ocupacional do que pedagógica.

Os impactos da Inclusão, no aluno com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, bem como nos demais colegas, foram questionados por uma coordenadora, entendendo que continuavam a existir práticas docentes pouco inclusivas e que a validade dos contributos ou impactos era variável e controversa.

Direções de melhoria apontadas aos planos de estudos:

- passagem dos docentes pelos diversos níveis e graus de ensino, de modo a obterem uma formação eclética;
- revisão de condicionalismos legais (maior flexibilidade);
- aumento de recursos humanos, particularmente no âmbito da Educação Especial;
- reforço da estrutura curricular (inicialmente na área da *docência* e, posteriormente, no mestrado profissionalizante, na da *didática* e da *prática de ensino supervisionada*);
- estímulo à existência de uma componente de preparação para a investigação;
- revisão urgente em termos de política educativa (vigorava, no momento da recolha de dados, o Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro);
- coadjuvação e colaboração regulares entre docentes;
- o aumento do número de ECT na área da Formação Educacional Geral (FEG).

Os estudantes, futuros docentes, entenderam o estudo de conteúdos curriculares ligados às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades como fundamental e premente.

Embora tenham focado pontos de melhoria diferentes, todos os coordenadores consideraram que **a formação inicial devia ser revista e podia ser melhorada.**

A incorporação, segundo os diretores, nos planos de formação contínua, de UC/ conteúdos curriculares era relativamente recente (última década do século passado e segunda década deste século), o que evidenciou um tempo dilatado de apropriação de recomendações internacionais (UNESCO, 1994, 2000).

O plano de formação contínua era revisto anualmente e definido por docentes e/ ou por elementos da Associação de Pais. O contributo de vários elementos e o reforço na participação da família encontravam-se em consonância com a legislação então em vigor (Decreto-Lei n.º3/ 2008, de 7 de janeiro).

Constrangimentos à definição de planos de formação contínua apontados pelos diretores de centros de formação:

- insuficiência de práticas de investigação científica, por parte dos professores, nomeadamente de cariz qualitativo;
- fracos hábitos de trabalho colaborativo entre docentes;
- falta de recursos humanos.

Direções de melhoria:

- estímulo à investigação-ação, que representou, de acordo com a experiência de um dos diretores, uma modalidade inovadora, dado que potenciou o trabalho partilhado e colaborativo entre professores;
- procedimentos ágeis para a acreditação das formações;
- promoção do trabalho colaborativo entre docentes;
- reflexão em torno das práticas pedagógicas, apostando em modalidades formativas pragmáticas (*Workshops*);
- formação conjunta entre intervenientes (professores de ensino regular, educação especial, técnicos), dedicada à definição de medidas concretas de intervenção, que promovam eficazmente a Inclusão;
- formação de docentes de ensino regular, numa modalidade de oficina de formação.

A aposta no trabalho colaborativo e na formação de docentes de ensino regular estava em harmonia com as recomendações da Comissão Europeia (2014), da UNESCO (2017) e da OECD, (2018b) e arraigada na legislação alusiva à gestão flexível do currículo, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 6 de junho.

Análise documental Planos de estudos/ Planos de formação contínua/ normativos/ enquadramento teórico/ Documentos produzidos na escola (estudo de caso)	Entrevista semiestruturada Docentes de 2º CEB (ensino regular) e Coordenadores de cursos de formação inicial (ensino superior)	Questionário aberto Diretores de centros de formação contínua	Questionário fechado Docentes de 2º CEB (ensino regular)
<p>Valorização da formação contínua.</p> <p>Planos de formação contínua tendiam a incorporar cada vez mais ações de formação nas temáticas do nosso interesse.</p> <p>Foram identificadas, nos planos de turma, situações problemáticas (dislexia, autismo, dificuldades de aprendizagem, comportamento perturbador, falta de motivação), nas salas de aula contemporâneas, que definiriam prioridades de formação.</p>	<p>A formação contínua foi sentida como benéfica e indispensável.</p> <p>As temáticas ligadas às novas tecnologias, Educação Especial e gestão curricular da heterogeneidade, do <i>burnout</i> docente e da indisciplina foram sentidas como necessidades de formação.</p> <p>Registaram-se mudanças nas tendências temáticas (no início de carreira, a planificação de aulas assumiu uma posição de relevo e, mais recentemente, evoluiu para uma procura em torno da gestão curricular e pedagógica de diversidades).</p> <p>As novas tecnologias, o <i>Coaching</i>, e o <i>Mindfulness</i> na escola foram considerados ferramentas valiosas para potenciar as aprendizagens dos alunos e melhorar as relações interpessoais, podendo repercutir-se favoravelmente na contribuição para a gestão eficaz das diversidades.</p> <p>A formação contínua respondeu a necessidades no âmbito da gestão do trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.</p>	<p>—</p>	<p>A formação contínua foi considerada importante. Contudo, a mesma não respondeu plenamente às necessidades sentidas no âmbito da diferenciação pedagógica ou das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.</p>
<p>Formação contínua: a opinião das entrevistadas e dos inquiridos por questionário fechado foi unânime quanto à pertinência da formação contínua, sendo considerada absolutamente necessária, uma vez que, segundo os inquiridos, potenciava o desenvolvimento de práticas curriculares e pedagógicas mais inclusivas.</p> <p>À medida que o público escolar se foi tornando heterogéneo, a procura por formações no âmbito da gestão curricular do trabalho com as diversidades, nomeadamente de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, consolidou-se de forma irreversível.</p>			

Foram sugeridas várias propostas para melhorar a formação contínua:

- a abertura de formações (conteúdos do nosso interesse) a todos os grupos de recrutamento;
- o estudo de problemáticas específicas e estratégias práticas de intervenção com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades;
- a partilha, entre formandos, de experiências e materiais didáticos.

As temáticas específicas referidas nos Planos de Turma analisados (dislexia, autismo, dificuldades de aprendizagem, comportamento perturbador, falta de motivação) eram consensuais com os dados recolhidos nas entrevistas, bem como estiveram em consonância com a inserção de unidades curriculares ou ações de formação recomendada/ observada nos planos de estudos ou de formação contínua.

Análise documental Planos de estudos/ Planos de formação contínua/ normativos/ enquadramento teórico/ Documentos produzidos na escola (estudo de caso)	Entrevista semiestruturada Docentes de 2º CEB (ensino regular) e Coordenadores de cursos de formação inicial (ensino superior)	Questionário aberto Diretores de centros de formação contínua	Questionário fechado Docentes de 2º CEB (ensino regular)
<p><i>A Prática de Ensino Supervisionada</i> compreendia um período de imersão em contexto escolar real.</p> <p>A avaliação diferenciada estava prevista, particularmente no Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho.</p> <p>O ensino devia ser de qualidade para todos e ter em conta as singularidades dos alunos.</p> <p>As práticas de planificação e avaliação devem ter em conta cada aluno, as suas singularidades e contextos (Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho e Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho).</p> <p>As práticas colaborativas eram defendidas, na medida em que potenciavam um processo enriquecido e</p>	<p>As docentes planificavam sistematicamente, e (tendencialmente) de forma isolada, as suas aulas, com base na planificação anual de grupo.</p> <p>À exceção da docente de Educação Física, todas as inquiridas consultavam fontes diversas para desenharem a sua planificação: o manual escolar, a <i>Internet</i>, a planificação de grupo, e a partilha com colegas.</p> <p>A elaboração, pelos professores (nomeadamente pelo DT), do Plano de Turma constituía uma prática consolidada. Este documento, norteador da intervenção e avaliação da turma, era aprovado pelos coordenadores de diretores de turma e, eventualmente, pelos membros do Conselho de Turma. Acautelava o trabalho e a avaliação dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades,</p>	<p>—</p>	<p>Conceção de que todos os alunos deviam frequentar a escola foi moderadamente amenizada pela opinião contraditória de que alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades deviam estar institucionalizados, revelando uma conceção clivada.</p> <p>Os inquiridos reconheceram que a experiência anterior com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades representava uma mais-valia.</p> <p>Entenderam ainda que a planificação não devia ser igual para todos.</p> <p>Consideraram que as tarefas deviam ter em conta as competências do aluno.</p>

<p>partilhado, bem como práticas docentes inclusivas (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003); <i>Alberta Education Inclusive Learning Supports</i> (2013); Comissão Europeia, 2018b). Esta defesa encontrou eco nos documentos estruturantes da escola analisada (<i>Projeto Educativo e Regulamento Interno</i>).</p> <p>As planificações anuais analisadas (estudo de caso) estruturaram-se por período e aludiram a combinações complexas de <i>conhecimentos, capacidades e atitudes (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória)</i>, bem como espelharam a incorporação do referencial relativo às <i>Aprendizagens Essenciais</i>.</p> <p>O <i>Projeto Educativo</i> apostava na melhoria na coadjuvação docente, bem como num trabalho pensado para a turma. Também insistia na partilha de boas práticas.</p> <p>O <i>Regulamento Interno</i> previa a supervisão dos representantes/ coordenadores disciplinares na coordenação da planificação anual e trimestral, assim como na monitorização do seu cumprimento.</p> <p>Os documentos elaborados para alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (RTP/ PEI) identificaram fatores (des)favoráveis ao desenvolvimento e progresso do aluno e à implementação de práticas inclusivas.</p>	<p>ouvindo com particular interesse os professores de Educação Especial. As docentes tendiam a decidir individualmente a necessidade de diferenciar práticas letivas e avaliativas nas suas aulas. As mesmas eram, segundo as inquiridas, implementadas dentro e fora da aula e incidiam particularmente em estratégias e recursos diferenciados. Para melhorar a implementação de práticas diferenciadas, foram sugeridas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a revisão da formação inicial; • a reorganização da escola; • a coadjuvação em aula; • o apoio disciplinar prestado aos alunos por um professor simultaneamente docente da disciplina e docente de apoio. 		<p>Consideraram ainda que as tarefas e o ensino deviam ser diferentes, de acordo com o aluno.</p> <p>Valorizaram a implementação, em aula, de trabalho de grupo/ pares.</p> <p>Concordaram que a avaliação deveria ter em consideração as singularidades do aluno com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.</p> <p>Os inquiridos não reconheceram uma entreajuda plena entre professores.</p> <p>Admitiram a importância da colaboração entre colegas, pais e demais intervenientes.</p> <p>Destacou-se a valorização da colocação de outros técnicos na escola.</p> <p>Reconheceram que, na escola, se faziam outras aprendizagens, para além das académicas.</p> <p>Reconheceram a existência de várias formas de aprender.</p> <p>Perfilharam a noção de que, na escola, todos os alunos aprendiam.</p>
--	--	--	---

Práticas de planificação e de avaliação: as práticas de planificação das inquiridas por entrevista revelaram que eram sistemáticas, ainda que com uma elaboração tendencialmente isolada, no que à planificação pessoal dizia respeito. Devido ao excesso de turmas, ao elevado número de alunos e à falta de tempo, as professoras, na sua maioria, não conseguiam planificar para cada turma. Contudo, afirmaram que tinham sempre em consideração os alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, adaptando as atividades e a avaliação a realizar.

As práticas de planificação e de avaliação deviam, portanto, segundo os inquiridos respeitar e valorizar as singularidades dos alunos.

A experiência de trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades foi reconhecida como valiosa para identificar alunos em risco e definir uma intervenção mais eficaz.

As práticas letivas e avaliativas diferenciadas não eram plenamente dialogadas, verificando-se ainda uma incidência elevada no trabalho isolado. A tomada de decisões e a implementação das mesmas recaiam essencialmente na figura do professor da disciplina.

As planificações anuais analisadas não deixam perceber uma gestão curricular diferenciada, destinada a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. A apropriação das recomendações não se traduziu ainda numa adequação para cada turma, tendo revelado uma elaboração generalista, para o nível de escolaridade visado. A monitorização das planificações pelos dos representantes/ coordenadores disciplinares não foi referida pelas entrevistadas. A avaliação, num documento institucional, defendia a “evolução” do aluno. Contudo, a diversificação de instrumentos, bem como o envolvimento do aluno (e do seu encarregado de educação) no seu percurso curricular e avaliativo não se afiguraram evidentes. Por outro lado, a avaliação revelou um pendor potencialmente facilitador, particularmente em alunos com *medidas adicionais*.

O Plano de Turma (PT) era iniciado pelo diretor de turma, complementado pelos docentes da turma, e aprovado pelos coordenadores de diretores de turma, revelando hábitos de trabalho e reflexão partilhados relativos a este instrumento. A opinião e a articulação com os professores de Educação Especial eram fortemente valorizadas na tomada de decisões curriculares e pedagógicas. O PT, revisto essencialmente no fim de cada período letivo, declarava acautelar as singularidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, indo ao encontro do preconizado pela lei.

Os RTP identificaram elementos favoráveis à aplicação de práticas bem sucedidas (constituição de uma turma reduzida, apoio por parte de um docente da Educação Especial, colaboração do encarregado de educação, adequação de recursos humanos e de produtos de apoio, envolvimento com os pares, intervenção de profissionais de diferentes quadrantes, apoio de assistentes operacionais e motivação/ resiliência).

Os RTP e os PEI também referiram constrangimentos (afastamento entre aprendizagens escolares e interesses/ capacidades do aluno, fraca articulação com o encarregado de educação, falta de expectativas futuras e dificuldades cognitivas e sociais).

Os hábitos de partilha, preparação e reflexão conjuntas não encontraram replicação na definição e aprovação da planificação disciplinar semanal, nem na definição de práticas diárias diferenciadas implementadas na sala de aula; o que se afastava das recomendações teórico-legais, e nos permitiu concluir que, apesar de se verificarem melhorias no âmbito do trabalho colaborativo, o hábito ainda não estava plenamente adquirido.

Análise documental Planos de estudos/ Planos de formação contínua/ normativos/ enquadramento teórico/ Documentos produzidos na escola (estudo de caso)	Entrevista semiestruturada Docentes de 2º CEB (ensino regular) e Coordenadores de cursos de formação inicial (ensino superior)	Questionário aberto Diretores de centros de formação contínua	Questionário fechado Docentes de 2º CEB (ensino regular)
<p>As práticas diferenciadas potenciavam a evolução e o sucesso de cada aluno (Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho e Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho).</p> <p>Todos os alunos tinham o direito a um <i>ensino de qualidade</i> (Comissão Europeia, 2014, 2014a; UNESCO, 2017; OECD, 2018b).</p>	<p>As inquiridas referiram contributos, no desenvolvimento pessoal do aluno com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades: a melhoria do seu bem-estar, particularmente da sua autonomia e autoestima.</p> <p>Os contributos na inclusão social e na inserção profissional revelaram-se muito discretos.</p> <p>As práticas diferenciadas, apesar de tenderem a promover o facilitismo, foram consideradas claramente vantajosas.</p> <p>As inquiridas não se sentiam totalmente satisfeitas com a implementação de práticas diferenciadas, apontando fatores de insatisfação e direções de melhoria.</p>	<p>—</p>	<p>—</p>
<p>Contributos das práticas diferenciadas, constrangimentos e direções de melhoria: verificaram-se, segundo as entrevistadas, contributos nos domínios do desenvolvimento pessoal, na inclusão social e na inserção profissional, com claro e maior impacto no primeiro domínio.</p> <p>No âmbito da inserção profissional, os contributos foram pouco perceptíveis, dado que a faixa etária dos alunos acompanhados pelos inquiridos não definia a situação configurada no Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro, Artº 14º e Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho, Artº 25º- <i>Plano Individual de Transição</i>.</p> <p>As práticas docentes diferenciadas destinadas a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades tendiam a caracterizar-se pelo teor de facilitismo e menor grau de exigência; o que conflituava com as conclusões de diversas organizações mundiais de análise.</p> <p>As práticas diferenciadas eram entendidas como benéficas e essenciais, porque respeitavam as singularidades do aluno e potenciavam o seu sucesso pessoal e académico. Estas práticas, desenhadas em função do perfil de cada aluno, permitiriam consolidar aprendizagens significativas e úteis, e promover a igualdade de oportunidades.</p> <p>Apesar de vantajosas, as práticas diferenciadas foram questionadas devido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • à falta de ligação entre aprendizagens feitas na escola e a vida pós-escolar; 			

- à associação ingloria e habitualmente feita entre *diferenciar* e *facilitar*;
- ao entendimento pontual da *diferenciação* como uma prática de *exclusão*.

Ainda que tenha sido entendida como fundamental, a implementação de práticas diferenciadas não deixou as inquiridas plenamente satisfeitas, devido:

- a um sentimento de insuficiência (o que se faz não chega);
- a uma posição de indignação (falta de condições dificultam um trabalho realmente diferenciado);
- à falta de tempo para preparar atividades diferenciadas;
- ao excesso de turmas e de alunos;
- à prestação de contas exigida (respeito pelo ritmo individual podia comprometer o cumprimento do “programa”);
- à fraca colaboração/apoio entre docentes;
- à desmotivação dos alunos, à sua indisciplina;
- à falta de acompanhamento e responsabilização dos encarregados de educação.

O sentimento de satisfação sentido decorria:

- da dedicação de alguns alunos ou de outros profissionais/ professores;
- do sucesso dos discentes;
- da melhoria do trabalho partilhado entre docentes, particularmente com os professores de Educação Especial.

Direções de melhoria:

- um maior envolvimento e responsabilização dos encarregados de educação;
- a presença de outros professores (par pedagógico) na mesma sala de aula;
- a redução do número de turmas por docente e do número de alunos por turma;
- a existência de tempos comuns e partilhados, nos horários dos professores, de modo a criar oportunidades de trabalho colaborativo;
- a aposta na revisão da formação docente;
- a participação ativa do aluno no seu percurso de aprendizagem e avaliativo.

Quadro 50- Triangulação de dados e fontes usados na investigação

Concluindo: os dados conseguidos através de análise documental, de entrevista ou de questionário aberto revelam uma tendência generalizada para incluir, nos planos de estudos ou de formação contínua, unidades/ conteúdos curriculares ou ações de formação relacionados com inclusão escolar, dificuldades de aprendizagem, incapacidades ou gestão de diversidades. Por sua vez, os docentes afirmaram preocupar-se e procurar, cada vez mais, dar passos significativos, no sentido de desenvolver práticas docentes personalizadas e inclusivas. Contudo, as mudanças concetuais, curriculares, pedagógicas e organizacionais que a construção de uma escola inclusiva demanda ainda estão em curso. Com efeito, verificamos, a partir das declarações dos interlocutores, a existência de práticas docentes muito diversificadas que deixam entrever laivos de incertezas quanto à pertinência e ao domínio das mesmas.

A nível dos dados apurados na escola que corporizou o nosso estudo de caso, verificámos que a elaboração de documentos institucionais cumpria os requisitos legais, apontando, no global, para conceções inclusivas de ensino.

Em relação aos dados resultantes da aplicação de um inquérito por questionário fechado, verificámos pontos de concordância com recomendações (inter)nacionais, prescrições legais, análise documental e declarações das entrevistadas. Assim, destacaram-se como comuns a/o:

- aceitação do direito à escola com todos;
- reconhecimento de diferentes formas de aprender;
- pertinência da colaboração entre professores;
- valorização da parceria com os encarregados de educação;
- enriquecimento do trabalho a pares/ de grupo, indo ao encontro do preconizado no Despacho Normativo nº 1-F/ 2016, de 5 de setembro;
- apropriação do ensino diferenciado, tendo em consideração as capacidades, necessidades e interesses do aluno;
- implementação vantajosa de metodologias ativas/ inovadoras em aula;
- diversificação necessária de estratégias e atividades;
- elaboração de uma planificação personalizada para a turma ou para o aluno;
- experiência prévia, considerada útil no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades;
- colocação de técnicos na escola (psicólogos, técnicos de ação social);
- necessidade de aprender ao longo da vida (formação contínua) para gerir eficazmente as diversidades.

Opondo-se a conceções em torno de educação inclusiva, encontrámos os seguintes aspetos:

- o entendimento de algum impacto prejudicial dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades sobre os alunos sem dificuldades;
- uma gestão medianamente eficaz dos recursos da escola;
- a relação considerada algo prejudicial entre as especificidades do aluno com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades e o bom desempenho do professor;

- uma formação inicial ou contínua despojada de abordagem à diferenciação curricular e pedagógica, ou às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

A correlação entre a formação docente e o desenvolvimento de práticas curriculares e pedagógicas apropriadas e inclusivas pareceu-nos ficar estabelecida, percebendo-se uma diversificação maior de atividades e de instrumentos de avaliação, assim como uma abordagem mais inclusiva, em docentes que tinham tido acesso, na sua preparação inicial ou contínua, a unidades ou conteúdos curriculares no quadro da gestão curricular das diversidades. Neste sentido, sublinhamos que a questão da revisão da formação, inicial e contínua, foi realçada quer por entrevistadas, quer por inquiridos por questionário, sendo entendida como essencial e premente para potenciar mudanças nas práticas e na melhoria do ensino, particularmente na sala de aula. Esta visão partilhou o entendimento de organismos internacionais e estudos científicos,

A avaliação diferenciada manteve uma ancoragem forte a testes escritos, embora as inquiridas lhes tenham reconhecido um peso relativo, afirmando o recurso a outros elementos de avaliação.

Realçou-se, por fim, que a incorporação de conceções e recomendações inclusivas, a nível discursivo, contrastava ainda com a existência de práticas curriculares e pedagógicas pouco inclusivas em aula. Esta desarmonia levou-nos a pensar que as alterações legislativas aconteceram, sem, todavia, terem ainda impactado profundamente nas conceções e práticas curriculares e pedagógicas docentes. Aliás, a separação entre teoria e prática dificulta o desenvolvimento de práticas refletidas (e inclusivas)

Assim, concluímos que a dicotomização da relação teoria e prática fragiliza a formação do profissional docente como também sua ação educacional, minimizando os caminhos para desenvolver práticas significativas, dificultando o processo de resignificação da prática por meio de uma ação crítico-reflexiva, no qual o sujeito reflete acerca das ações desenvolvidas.

Pacheco, Barbosa & Fernandes, 2017: 339

Ao longo deste capítulo, respondendo aos objetivos da nossa investigação, percebemos que as conceções e práticas dos professores inquiridos, bem como as recomendações teórico-legais rumam no sentido da promoção de uma escola mais inclusiva, na qual as diversidades e as singularidades são entendidas como desafios, mas também como potencialidades.

De seguida, no último capítulo, expomos as principais conclusões da investigação e apresentamos recomendações para as práticas docentes, reflexões ou estudos futuros.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A **globalização** redefiniu relações distantes (Giddens, 2012) e despertou uma corrente de tendência homogeneizadora que metastizou para a área da Educação, reconfigurando-a com marcas profundas e permeando-a de um discurso económico indissociável.

As influências supra e transnacionais, e os imperativos económicos, insinuando regras do jogo nos países (semi)periféricos, contribuíram portanto, para uma homogeneização de políticas educativas, apesar de tendências que se opõem a esse movimento.

Perpassam ideais neoliberais nas políticas educativas em Portugal, com tónica na perspetiva da gestão máxima do *capital humano*, e na ideologia da eficácia e da produtividade. A escola revela-se crescentemente um instrumento ao serviço destas visões, que deve preparar o ser humano para a sua vivência num mundo globalizado (Barros, Ciseski & Pires, 2017). Verificamos, contudo, em termos específicos que se reportam à construção de uma escola inclusiva, um discurso mais humanista, desenhando-se uma escola concebida sob um ponto de vista de maior justiça social e “na democratização do saber, bem como na promoção de um serviço público de educação que contribua para a constituição de um coletivo de cidadãos ao mesmo tempo forte, pluralista, coeso e diversificado” (Lessard, & Tardif, 2001: 208). A coexistência de duas tendências polarizadas, neoliberal e humanista, cria, nas escolas públicas nacionais, tensões decorrentes da emergência de práticas pedagógicas e avaliativas incompatíveis, fiéis a ideais antagónicos.

O Programa do XIX Governo Constitucional considera a educação uma prioridade central do país, ao mesmo tempo que reconhece a necessidade de reduzir custos, procurando modelos mais eficientes de funcionamento

Decreto-Lei n.º 96/ 2015, de 29 de maio, Preâmbulo

Ganha, assim, centralidade a pergunta formulada por Marcel Crahay (1999): a escola pode ser simultaneamente justa e eficaz?

Enaltecem-se “boas práticas”, como modelos a seguir, importadas e legitimadas através de estudos comparativos entre países. Contudo, a sua recontextualização local sofre pressões externas (e internas) que dificultam uma verdadeira releitura e ponderação. Desta forma, parece-nos que, sob discursos disfarçados, prevalecem interesses económicos que colocam em risco valores como os da criatividade, identidade, diversidade e liberdade.

Os desafios e perigos da globalização parecem-nos, por isso, reais, atuais e configuram tempos vindouros complexos, capazes de desenharem ambientes propícios a desarmonias, nomeadamente no seio da União Europeia.

A Educação, outrora considerada uma prioridade política, parece hoje representar um problema político, em que os professores são responsabilizados pelo fraco desempenho dos seus alunos e as escolas são acusadas de serem demasiado onerosas (Hudson & Zgaga, 2017).

Claude Lessard e Maurice Tardif (2001) vislumbraram três cenários possíveis para o futuro do ensino: i) a restauração do modelo canónico e das desigualdades (restaura-se a autoridade do professor como detentor do saber, favorece-se a sobrevivência e o controlo de classes sociais mais favorecidas), que os autores consideram que poderá vir a desaparecer definitivamente ou a sofrer mutações; ii) o controlo dos utilizadores de novas tecnologias (baseado na mudança da escola e das práticas pedagógicas que encaram com fé as virtudes educativas das novas tecnologias), que preocupou os estudiosos, na medida em que se verifica um atraso ou um desfasamento na revolução tecnológica do ensino

Est ici affirmée l'incapacité des systèmes éducatifs publics, bureaucratiques et centralisés d'opérer cette révolution technologique de l'enseignement : ils sont ici perçus comme étant par définition en retard, en décalage par rapport à une profonde transformation qui se passe d'abord ailleurs, dans leur environnement

Idem. 218

iii) a emergência de organizações aprendentes e profissionais (coloca a tónica no processo de aprendizagem coletivo); que os investigadores consideram encerrarem potencial para a mudança e melhoria. Ora, a escola atual continua ainda a não incorporar, de forma regular, as novas tecnologias nas salas de aula, menosprezando frequentemente as suas potencialidades. Por outro lado, as práticas de trabalho partilhado e colaborativo estão ainda numa fase pouco sólida, como se confirmou neste estudo. A falta de hábitos regulares de trabalho colaborativo e de coadjuvação poderá vir a comprometer a qualidade do ensino e, em consequência, a qualidade dos resultados e das aprendizagens dos alunos.

Não obstante os desafios épicos que enfrenta, a Educação, por representar um setor estratégico, tem sido globalmente investida para atingir o ODS²²³ 4 (*Educação de qualidade*) (UNESCO, 2018c).

Na nossa ótica, o investimento no ser humano e na sua educação continuam a ser a melhor decisão para proteger o Futuro da Humanidade. Perfilhamos, a este propósito, a posição da UNESCO (2018b)

²²³ Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

À une époque où la tension ne cesse de croître, où les droits de l'homme, la liberté d'expression, la paix et l'avenir de la planète semblent plus que jamais remis en question, le pouvoir de transformation véhiculé par l'éducation revêt une importance cruciale. (...) L'éducation n'y [l'UNESCO, *L'éducation : un trésor est caché dedans*, 1996] est présentée ni comme miracle, ni comme baguette magique, mais comme le meilleur moyen de favoriser un climat permettant à l'humanité de s'améliorer.

UNESCO, 2018b: 3

Ora a educação de qualidade ancora-se a uma formação de professores apropriada, particularmente atenta às diversidades e promotora da inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (Ainscow, 2009; C.N.E., 2016; Morgado, 2018; OECD, 2018).

Quanto ao objetivo- *Caracterizar os planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) das instituições de Ensino Superior público, no que concerne à gestão da diversidade e das Necessidades Educativas Especiais (NEE)*- verificámos que a formação docente de 2ºCEB, a nível nacional, cumpria um plano de estudos numa instituição de ensino superior, destacando-se a preparação em IP (institutos politécnicos). Os resultados obtidos permitiram-nos sustentar que a **formação inicial** para docentes de 2º CEB estava bem representada. Com efeito, foram encontradas 20 LEB (Licenciaturas em Educação Básica), que abrangiam, em proporção variável, a totalidade das zonas do país consideradas (Norte, Centro, Sul e Regiões Autónomas). Este ciclo de estudos é imperativamente complementado por um mestrado profissionalizante numa ou num conjunto de disciplinas da mesma área científica. Também os mestrados profissionalizantes se encontravam, no geral, bem representados no país, e em número assinalável (60).

As recomendações internacionais, na linha da inclusão escolar e de uma gestão curricular e pedagógica das diversidades eficaz, tiveram reflexos nos planos de estudos e de formação contínua analisados, cuja definição e revisão(ões) eram recentes, tendo ocorrido sobretudo nesta última década.

No âmbito da sua autonomia, as instituições de Ensino Superior continuam a poder *definir os planos de estudos e o objeto das unidades curriculares* (Decreto-Lei nº 62/ 2007, de 10 de setembro, Artº74º). A incorporação de unidades curriculares (UC) ou de conteúdos curriculares (CC) relacionados com temáticas no âmbito das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades mostrou-se consistente. Verificaram-se duas situações: ou as UC/ CC foram logo inseridos no plano de estudos inicial, ou foram acrescentados numa revisão posterior, com base em sugestões recebidas, particularmente da A3ES. Em qualquer uma destas hipóteses, uma vez inseridos, nunca mais foram retirados, pelo que podemos afirmar que, embora ainda existam planos de estudos sem UC/ CC orientados para a preparação de professores para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou

incapacidades, em Portugal, a quase totalidade os incluía, no momento deste estudo; o que nos permite sustentar que os planos de estudos analisados corporizaram, de uma forma geral, uma formação inicial para a diversidade (UNESCO, 2017b). De notar, porém, que a inclusão desses conteúdos era recente, pelo que gerações de professores formadas anteriormente não beneficiaram do contacto com conteúdos curriculares, dado o envelhecimento da classe docente. Por outro lado, também nos parece pertinente questionar em que medida os tipos de conteúdos trabalhados e a sua quantidade serão suficientes para formar professores preparados para lidar com as diversidades nas salas de aula inclusivas.

Defendemos o contacto e trabalho precoces com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Consideramos que os mesmos poderiam ocorrer ainda no primeiro ciclo de estudos (licenciatura), de modo a promover o reconhecimento atempado de situações complexas, assim como a definir uma gestão curricular e pedagógica de diversidades adequada. Esta perspetiva foi confirmada nesta investigação, na medida em que foi evocada a opinião de estudantes de Ensino Superior e de professores em exercício de funções que referiam a necessidade de aprender a trabalhar prematuramente com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Tal entendimento, que sublinha a importância da prática supervisionada em contexto de trabalho foi, aliás, defendido por estudiosos (Oliveira-Formosinho, 2015; Machado, Rangel & Neves, 2017; Snoek, 2017), bem como em sucessivos normativos dos quais destacamos o Decreto-lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro e o Decreto-Lei n.º 79/ 2014, de 14 de maio.

O contacto precoce com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, favorecendo práticas curriculares e pedagógicas mais apropriadas, poderia contribuir para a mudança e a melhoria. A este respeito, Fátima Sousa-Pereira e Carlinda Leite (2018: 172) sublinharam que “as possibilidades de inovação que derivam das políticas educativas só se poderão converter em melhoria efetiva se forem apropriadas e implementadas ao nível dos contextos da prática”.

Em relação ao objetivo- *Conhecer a oferta formativa de formação docente contínua oferecida aos diferentes grupos de recrutamento do 2º CEB, no domínio das NEE*- percebemos que a **formação contínua** também se afigurou bem representada em todo o país, revelando ainda um número impressionante de ações de formação (411) ligadas a temas ancorados a dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. As formações eram propostas em instituições de Ensino Superior, entidades formadoras (regiões autónomas) ou, no continente, em CFAE (Centros de Formação de

Associação de Escolas), sendo estes últimos os organismos que claramente se destacavam, dando cumprimento ao preconizado legalmente

Atribui-se, deste modo, uma centralidade particular aos CFAE no quadro das entidades formadoras prestadoras do serviço de formação contínua dos profissionais de ensino.

Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, Preâmbulo

Percebemos que as propostas de formação contínua no Ensino Superior eram pouco expressivas, afastando-se da recomendação apresentada em 2007

São atribuições das instituições de ensino superior, no âmbito da vocação própria de cada subsistema:
a) A realização de ciclos de estudos visando a atribuição de graus académicos, bem como de outros cursos pós-secundários, de cursos de formação pós-graduada e outros, nos termos da lei.

Decreto-Lei n.º 62/ 2007, de 10 de setembro, Art.º 8.º

A propósito ainda dos planos de formação contínua, consideramos que deve ser particularmente refletida a oferta formativa, assim como os critérios de inscrição na formação. A questão dos conteúdos da formação foi aliás assinalada como um dos desafios identificados por David Rodrigues (2019), num relatório sobre o *Estado da Educação 2018* (Conselho Nacional de Educação). Por um lado, nem todos os planos de formação ofereciam, à data da nossa consulta, propostas no quadro da gestão de diversidades/ dificuldades de aprendizagem/ incapacidades. Por outro lado, a escolha pessoal da ação de formação a realizar pode proporcionar uma exclusão sistemática do estudo de temáticas nos âmbitos referidos, o que se torna verdadeiramente preocupante sobretudo se pensarmos que os docentes atualmente em exercício de funções configuram um corpo envelhecido que não as abordou necessariamente na sua formação inicial. Não ignoremos que a média de idades dos professores no ativo aumentou consideravelmente (DGEEC, DSEE & DEEBS, 2019). Ora, os professores atualmente a lecionar nas nossas escolas devem estar devidamente preparados para gerirem as diversidades, pois a educação contribui para o crescimento económico e a inclusão social (UNESCO, 2016).

A frequência de formação contínua representa ainda uma obrigação inerente a trabalhadores em funções públicas (Decreto-Lei n.º 22/ 2014, de 11 de fevereiro; Lei n.º 35/ 2014, de 20 de junho)

O trabalhador tem o dever de frequentar ações de formação e aperfeiçoamento profissional na atividade em que exerce funções, das quais apenas pode ser dispensado por motivo atendível.

Lei n.º 35/ 2014, de 20 de junho, Art.º 73.º

Para criar condições favoráveis a esta frequência, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou recentemente que o horário docente incluisse horas de formação, na componente não letiva

O CNE recomenda que seja atribuído aos professores, para além do tempo de dispensa de serviço docente previsto no artigo 109.º do ECD inscrito na componente não letiva do horário do docente e nas interrupções letivas, um número de horas de formação incluído no seu horário letivo anual. Essa formação deverá ser desenvolvida ao longo do ano, no âmbito do projeto definido pela escola/agrupamento e pelo próprio docente, em articulação com o seu Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e deverá assumir, preferencialmente, as modalidades de formação em contexto; poderá, ainda, integrar outras iniciativas, externas ao respetivo CFAE, desde que comprovadamente relevantes para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas pedagógicas.

Recomendação nº 3/2019, de 31 de julho, recomendação (4.2)

As inquiridas por entrevista revelaram algum descontentamento quanto ao acesso a ações de formação enquadradas nas NEE ou Educação Especial, reconhecendo que algumas apenas se destinavam a docentes do Grupo de Recrutamento 910 (Educação Especial), e recomendando a possibilidade de frequência por docentes de outras áreas. A resolução desta situação pareceu-nos estar a evoluir favoravelmente, pois a consulta a planos de formação contínua evidenciou a abertura progressiva a outros grupos.

Diferiam os focos nos planos de estudos e nos planos de formação contínua. Assim, nos primeiros, sobressaíram as *NEE/ Educação Especial*. Os segundos apostavam nas *dificuldades específicas*. Percebemos uma complementaridade saudável, na medida em que a formação de base desenhava uma aprendizagem mais generalista (*NEE/ Educação Especial*), posteriormente complementada, na formação contínua, por uma aprendizagem mais particular (*dificuldades específicas*).

A necessidade de formação no quadro da gestão de diversidades representa uma tendência crescente e atual em diversos países (OECD, 2019a). Os participantes no estudo *TALIS* sublinharam que as ações de formação com maior impacto eram as baseadas no trabalho colaborativo (OECD, 2019b). Este mesmo estudo assinalou áreas de intervenção prioritárias, algumas das quais comuns às necessidades sentidas pelos nossos inquiridos:

Entre as áreas de desenvolvimento profissional referidas como ainda necessárias, encontram-se: – o desenvolvimento de competências avançadas em TIC; – as práticas de ensino em ambientes multiculturais/multilíngues; – as práticas de ensino a alunos com necessidades especiais de educação (área em que, em Portugal, os professores expressam uma necessidade particular de desenvolvimento profissional).

OECD, 2019b: 4

O Despacho nº779/ 2019, de 18 de janeiro confirmou a importância de conteúdos relativos à educação inclusiva, revelando que, a nível nacional, esta área tem vindo a firmar reconhecimento

Artigo 3º

No quadro das áreas de formação contínua previstas no artigo 5.º do RJFC, consideram-se abrangidas na dimensão científica e pedagógica, para os efeitos previstos no artigo 9.º do RJFC, entre outras, as ações de formação que, conforme acreditação efetuada pelo CCPFC, incidam sobre conteúdos:

(...)

c) Relativos à educação inclusiva, com especial enfoque no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Despacho nº779/ 2019, de 18 de janeiro, Artº 3º

Contudo, este normativo estabelecia a exigência de uma “relação direta com os conteúdos inerentes ao grupo de recrutamento ou de lecionação do docente” (*Ibid.*), perpetuando, assim, a exclusão de professores de ensino regular em formações destinadas a docentes de Educação Especial.

Seis meses mais tarde, o Despacho nº6851-A/ 2019, de 31 de julho atualizaria as *prioridades de formação*, considerando válidas, para qualquer grupo de recrutamento, as formações realizadas no quadro da educação inclusiva. A abertura a todos os grupos de recrutamento ganhou finalmente bênção legal. Esta decisão poderá vir a colmatar a dificuldade expressa pelas entrevistadas e que constatamos, na medida em que, até recentemente, eram os professores que tinham tido formação na área da educação especial ou necessidades educativas especiais aqueles que mais tinham acesso ou aprofundamento desses conhecimentos. Esta postura parece também, finalmente, reconhecer que o atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades é tarefa de todos, numa escola que se quer inclusiva, e não apenas dos docentes de Educação Especial

As ações de formação realizadas sobre os conteúdos regulados nos números 1 e 4 do presente artigo no período compreendido entre 1 de setembro de 2016 e 31 de julho de 2020 são excepcionalmente consideradas como efetuadas na dimensão científico-pedagógica de todos os grupos de recrutamento, independentemente do disposto no n.º 2.

Despacho nº6851-A/ 2019, de 31 de julho, Artº 3º

A formação apropriada tem enfatizado a dimensão da colaboração entre docentes, hoje compreendida como essencial na promoção de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas

Torna-se claro que há muito trabalho a fazer para que a interação pedagógica seja feita de forma a chegar e a ser útil a todos os alunos sem deixar nenhum para trás. Ressalta-se a importância que tem a formação e a criação de modelos cooperativos que apoiem a inovação e permitam sustentar um trabalho pedagógico diversificado.

Rodrigues, 2019: 293

Na verdade, a **formação docente e a colaboração entre intervenientes** representam **eixos centrais da gestão curricular e pedagógica**. A importância destes eixos tem, aliás, vindo a ser sucessivamente reiterada (IGEC, 2019).

Do **professor do Futuro** são esperados diversos papéis, simultâneos e complementares. A figura de autoridade disciplinar e científica poderá suavizar-se em prol do desenvolvimento de outras competências essenciais na escola atual: investigador reflexivo, com capacidade crítica e colaborativa, aberto ao diálogo, parceria, mudança e inovação.

A qualidade da formação deste agente é profundamente relevante, dado que a qualidade do desempenho docente se correlaciona inequivocamente com os resultados dos alunos.

a qualidade da actividade docente está correlacionada, de forma significativa e positiva, com os resultados obtidos pelos alunos e que constitui o fator mais importante no ambiente escolar para explicar o desempenho dos alunos (os seus efeitos são muito mais amplos do que os da organização escolar, da liderança ou das condições financeiras)

Comissão das Comunidades Europeias, 2007: 3

Ora, a formação inicial recebida foi considerada pelos participantes como insuficiente, alinhando-se esta perceção com a afirmação proferida em 2003 pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003a), momento coerente com as datas em que foram introduzidas, nos planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores, as UC a que nos referimos anteriormente

A formação oferecida é frequentemente muito geral, vaga ou insuficiente e com experiência prática limitada tendo em conta as verdadeiras necessidades dos futuros professores.

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003b: 42

Esta posição dos intervenientes pode encontrar explicação no facto de estarmos perante docentes que se formaram, na generalidade, há mais de 20 anos, pelo que não tiveram acesso (ou tiveram um acesso reduzido) a uma preparação para as diversidades.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) reiterou, em julho de 2019, a necessidade de preparar ativamente os futuros professores, em *contextos dinâmicos*, exortando à aplicação de dispositivos de diferenciação pedagógica. Apelou ainda, de modo a promover a renovação de prática educativas, à harmonia entre as formas de trabalho abordadas nos planos de estudos e as aplicadas com os alunos

O CNE recomenda que as instituições de ensino superior assegurem, junto das instituições cooperantes, a participação dos candidatos a professores em contextos pedagógicos dinâmicos que

integrem a ação direta dos alunos, bem como dispositivos de diferenciação pedagógica, no quadro de uma cultura de inclusão. Recomenda, também, que aquelas inscrevam nos seus planos de estudo formas de trabalho isomórficas das que se desejam que os candidatos a educadores e professores utilizem com os seus alunos, de modo a tornar mais eficazes os processos de transferência de competências que assegurem práticas educativas renovadas.

Recomendação nº 3/2019, de 31 de julho, Recomendação (2.3)

A formação docente deve, portanto, ser repensada e melhorada na ótica da inclusão, reforçando a relação teoria e prática, incorporando tecnologias educativas, e estimulando a diversidade de métodos pedagógicos (CNESECO, 2016). Deve incluir novos modos de ensinar, aprender e de organização da escola (Comissão Europeia, 2018c), particularmente incidentes no *trabalho colaborativo, valorizando-se o intercâmbio de saberes e de experiências, através de práticas de, entre outros, coadjuvação entre docentes, do mesmo ano ou ciclo, de vários ciclos e níveis de ensino e de diversas áreas disciplinares* (Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, Artº21º).

A conceção acerca da Inclusão revelou posições concordantes com a frequência de todos os alunos na escola (entrevista e questionário fechado), alinhando-se com recomendações (inter)nacionais

A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.

Martins, Pedroso, Silva, Soares, 2017: 13

Ora, esta conceção mostra-se particularmente relevante, na medida em que “não só a atitude influencia a ação como a ação influencia a atitude” (Myers, 1996 in Loureiro, Costa, Ribeiro & Alcafache, 2002: 85), ou seja, augura-se uma relação estreita entre a uma conceção aberta a uma escola e educação inclusivas e a definição e aplicação de práticas curriculares e pedagógicas mais inclusivas.

Quanto aos objetivos- *Caracterizar as práticas curriculares e docentes de professores do ensino regular do 2.º CEB, direcionadas a alunos com NEE; Conhecer as perceções de docentes do ensino regular do 2.º CEB quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE; e Indagar as perceções dos docentes do 2º CEB quanto ao seu percurso de formação inicial e contínua e às suas necessidades de formação nesta área-* percebemos que a **gestão curricular de diversidades** pelos inquiridos descreveu hábitos regulares de planificação e avaliação, que caminham no sentido da personalização, indispensáveis a uma efetiva inclusão escolar desde a educação pré-escolar

A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.

Silva, 2016: 10

As planificações disciplinares analisadas revelaram-se, porém, generalistas, não refletindo ainda uma efetiva personalização à turma/ alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Alguns resultados encontrados evidenciaram, aliás, ambiguidade, nomeadamente à afirmação de elaboração de planificações personalizadas (entrevistas), que não encontrou visibilidade sólida na análise documental referente aos documentos estudados, no âmbito do estudo de caso. Esta verificação lembrou-nos a afirmação de que “Nem sempre “jogamos o jogo que falamos” (Myers, 1996 in Loureiro, Costa, Ribeiro & Alcaface, 2002: 86).

Os inquiridos afirmaram que avaliavam com regularidade os seus alunos. Este hábito encontrou eco no estudo *TALIS* que registou que 90% dos professores portugueses avaliavam diariamente os seus alunos (OECD, 2019a).

A planificação e a avaliação estabelecem uma relação de interdependência, e de influência recíproca

Por isso, planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização.

Ibid.: 13

Contudo, as práticas personalizadas não pareceram ainda seguir plenamente as premissas de que o que é eficaz para os alunos com dificuldades também é bom para os demais alunos (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003b) e de que as crianças aprendem uma com as outras “A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (Silva, 2016:10).

A avaliação manteve uma articulação com o aluno ou o seu encarregado de educação pouco consolidada, contrastando com recomendações legais (Lei n° 51/ 2012, de 5 de setembro).

O papel ativo do aluno, particularmente daquele que revela dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, carece ainda de afirmação.

Percebemos um *décalage* significativo entre a avaliação individualizada aplicada ao aluno com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades e a avaliação externa, estandardizada ou insuficientemente personalizada. Este desfasamento contribui, no nosso entender, para o desenvolvimento de práticas avaliativas pouco justas e prejudiciais ao sucesso destes alunos. A

avaliação continua a ser um dos desafios na construção de uma escola inclusiva. David Rodrigues (2019) argumentou, aliás, que a implementação de práticas avaliativas claramente diferenciadas ainda não estava generalizada.

Sentimos, porque aprendemos de formas diferentes, como urgente e imperativa a necessidade de diversificar estratégias de ensino e atividades, de modo a incorporar todos os alunos na dinâmica da aula, bem como a torná-los efetivamente coconstrutores das suas aprendizagens.

Os professores de turma são profissionais responsáveis por todos os alunos, incluindo os que apresentam dificuldades de aprendizagem (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003b), devendo proporcionar a todos os alunos um ensino e educação de qualidade (Lei nº 51/ 2012, de 5 de setembro; FNE, 2019). Contudo, segundo uma coordenadora de curso de formação inicial, este direito dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades não se verificava nas aulas que tinha tido a oportunidade de observar, reconhecendo, pelo contrário, um ensino com menor grau de exigência e ainda pouco personalizado.

Os docentes assumiram, no questionário fechado, que tinham maiores dificuldades em diferenciar,, gerir o trabalho dos alunos com deficiência, consolidando a opinião manifestada pelos inquiridos auscultados por Maria Deolinda Silva (2011). Esta perceção contrasta fortemente com o conhecimento científico e a produção legislativa que destacam os professores como agentes privilegiados do desenvolvimento curricular, corporizando

(...) agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar.

Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, Artº4º

As escolas devem assumir uma abordagem inclusiva, acolhendo e valorizando todos os seus alunos, potenciando o trabalho colaborativo entre professores, proporcionando parcerias com a família, criando laços fortes com a comunidade e os recursos envolventes, e rentabilizando eficazmente os seus recursos

Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos

Silva, 2016: 10

Porém, opiniões expressas por entrevista e por questionário fechado mostraram que a escola ainda não conseguiu uma mudança suficiente. Ora, a inclusão sustenta-se num *processo de mudança*

cultural, organizacional e operacional (Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho, Artº5º), pautado por uma gestão flexível e inovadora do currículo

j) Flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho e na gestão do currículo, utilizando os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelem mais adequados para que todos os alunos alcancem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, Princípios Orientadores

As conclusões que acima expusemos permitiram-nos construir o Quadro 51, que as sintetiza.

Formação inicial	<p>Os professores de 2ºCEB formavam-se preferencialmente em IP (instituto politécnico).</p> <p>A habilitação para a docência correspondia à Licenciatura em Educação Básica, complementada por um mestrado profissionalizante numa disciplina ou conjunto de disciplinas da mesma área científica.</p> <p>Formação de base bem representada em todo o território português.</p> <p>A formação inicial deve espelhar a diversidade (UNESCO, 2017a).</p> <p>Considerada, pelos inquiridos por entrevista ou questionário fechado, como claramente insuficiente para gerir eficazmente as diversidades.</p> <p>Recomendada, pelos entrevistados, a sua revisão, de modo a preparar efetivamente os futuros docentes para o trabalho com as diversidades.</p>
UC/ Conteúdos curriculares na formação inicial	<p>Planos de estudos recentes (última década).</p> <p>80% dos planos de estudos detinham UC/ CC, no âmbito das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.</p> <p>UC/ CC inseridos logo no plano de estudos inicial ou incorporados depois de ocorrerem revisões. Uma vez introduzidos, os CC/ UC nunca mais foram retirados.</p> <p>UC/ CC prendiam-se maioritariamente com domínios das <i>NEE ou Educação Especial</i>.</p>
Formação contínua	<p>Formação contínua bem representada em todo o território (continente e regiões autónomas).</p> <p>Disponibilizada por instituições de Ensino Superior, CFAE (Centros de Formação de Associação de Escolas) (continente) ou entidades formadoras (regiões autónomas), com claro destaque para os CFAE.</p> <p>411 ações de formação relativas a temáticas sobre dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.</p> <p>Formações recaíam maioritariamente sobre <i>problemáticas específicas</i>.</p> <p>Formação, no âmbito das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, era facultativa, pelo que nem todos os docentes tiveram/ têm contacto com estas temáticas.</p> <p>Progressiva abertura da frequência a docentes de áreas disciplinares.</p>
Gestão das diversidades (alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades)	<p>Os professores de turma são profissionais responsáveis por todos os alunos, incluindo os que apresentam dificuldades de aprendizagem (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003b).</p> <p>O que é eficaz para os alunos com dificuldades também é bom para os demais alunos (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003a).</p> <p>Desejo de mudanças organizacionais (redução do número de alunos por turma, colocação de técnicos, organização diferente da dinâmica da aula).</p> <p>Desejo de mudanças atitudinais (parceria com serviços da comunidade e com os encarregados de educação; colaboração regular entre docentes).</p> <p>Trabalho colaborativo e parcerias carecem de afirmação.</p> <p>Deve ser dada ao aluno a oportunidade de coconstruir o seu percurso curricular e avaliativo.</p> <p>Diversidades são oportunidades.</p>
Professor do século XXI	<p>Investigador reflexivo.</p> <p>Promotor de trabalho colaborativo.</p> <p>Criador de mudança e inovação.</p> <p>Elo de ligação entre escola, família e comunidade.</p> <p>Mediador no desenho curricular personalizado e apropriado a cada aluno.</p> <p>Mentor que deve semear e fazer germinar a vontade de aprender toda a vida.</p>

Quadro 51- Conclusões do estudo

Por fim, concluída a nossa investigação, entendemos que o presente estudo apresenta **limitações** decorrentes do reduzido número de entrevistas e questionários conseguidos, bem como do número frágil de documentos de escola analisados. Estas condicionantes impossibilitam, pois, a formulação de generalizações. A limitação temporal e humana inerente a este tipo de estudo, assim como dificuldades na constituição da amostra também contribuíram para reforçar as suas limitações. Com efeito, a adesão de professores ao questionário não se revelou tão intensa quanto a esperada. Por outro lado ainda, nem sempre foi possível uma deslocação pessoal a cada instituição de ensino superior, o que dificultou a obtenção de uma informação completa. Os dados apresentados são, portanto, os que nos foram facultados ou os que nos foram possíveis de consultar.

Deste modo, pareceu-nos pertinente tecermos recomendações a observar em **estudos futuros**:

- Alargamento do estudo a outro(s) ciclo(s) de ensino;
- Alargamento do número de participantes;
- Proceder a uma análise quantitativa e qualitativa mais alargada;
- Alargamento da amostra a outras regiões;
- Recurso à observação de aulas como método de recolha de dados;
- Recurso a outras fontes, nomeadamente a encarregados de educação e alunos;
- Estudo do impacto da publicação dos DL 54/ 2018 e DL 55/ 2018 sobre a dinâmica de práticas pedagógicas e curriculares inclusivas/ contributos em alunos com e sem dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

Entendemos ainda como interessante apontarmos **sugestões para a prática**:

- Inserção, em todos os planos de estudos destinados à formação de professores de 2º CEB de conteúdos curriculares, no quadro das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (UNESCO 2017a, A3ES). A sua ausência poderá comprometer a capacidade de responder às diversidades (Almeida & Lopo, 2015);
- Aumento do número de UC/ CC nos planos de estudos ou de ações de formação contínua, bem como da sua diversidade;
- Inclusão, nos planos de estudos, de outros saberes “fundamentais para a construção de relações interpessoais e ações pedagógicas bem-sucedidas e facilitadores da intervenção profissional do professor, em particular, sobre a relação da escola com os pais/família e a prevenção e gestão de comportamentos disruptivos/de indisciplina na sala de aula, e de enquadramento deontológico da profissão” (Almeida & Lopo, 2015: 134);
- Imersão em sala de aula, ainda durante a licenciatura, dos futuros professores, de modo a familiarizá-los com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, bem como a treiná-los precocemente para um reconhecimento atempado de situações complexas e para uma gestão curricular e pedagógica das diversidades apropriada;

- Mudança do regime de frequência de ações de formação contínua, passando de facultativo a requerido, de modo a acautelar a lacuna formativa em docentes com mais tempo de serviço;
- Definição de tempos comuns, nos horários dos professores, para favorecer o desenvolvimento de um trabalho mais partilhado, reflexivo e colaborativo;
- Papel ativo do aluno no seu desenho curricular e avaliativo;
- Parceria efetiva com encarregados de educação/ famílias (Serrano, 2017);
- Construção de sinergias entre intervenientes, escolas e recursos da comunidade para definir respostas curriculares personalizadas apropriadas;
- Reflexão profunda sobre os papéis do professor de Educação Especial, na escola inclusiva, particularmente em sala de aula regular;
- Estudo sobre a dinâmica de práticas pedagógicas e curriculares inclusivas e sobre os seus impactos sobre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem ou incapacidades;
- Revisão da avaliação, no sentido de harmonizar condições aplicadas em contexto de avaliação interna e condições usadas na avaliação externa;
- Reorganização da escola, incidindo na reflexão e implementação de decisões e práticas curriculares e pedagógicas diversificadas que englobem todos os alunos;
- Promoção de um ensino diferenciado que considere interesses, expectativas, capacidades, necessidades e limitações do aluno;
- Aposta num ensino de qualidade e exigência para todos os alunos, capaz de impulsionar uma transição bem sucedida para a vida pós escolar.

A norma da escola atual é, pois, a diversidade, e a diferenciação deve corporizar o princípio da organização curricular para a atender com qualidade (Sousa, 2008).

As diversidades das nossas salas de aula devem, pois, representar o ponto de partida da gestão curricular. Devem ser entendidas como potencial, e não reduzida a um problema a ignorar ou a eliminar. A sua gestão eficaz poderá “minorar as desigualdades, desrespeito e injustiças” (Sá-Chaves, 2015: 144).

Perante uma *sociedade competitiva e sedenta de sucesso a todo o custo* (*Ibid.*: 145), não podemos ficar “ofuscados pelo brilho dos artefactos, do imediato, do presente sem expectativa e do futuro sem horizonte e sem causa” (*Ibid.*). Compete-nos a todos tomarmos as decisões certas para contrariarmos esta visão e criarmos seres completos e com sonhos...

A Educação e a Formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país (Despacho nº 6478/ 2017, de 26 de julho, OECD, 2018c). Está, pois, em jogo o Futuro da Humanidade...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRÁFICAS

- Abellán, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28, 1043- 1060.
- Abrantes, P. (2001). *Princípios, medidas e implicações. Decreto-Lei: 6/ 2001*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação (Departamento de Educação Básica).
- Adão, A. (1992). A história da profissão docente em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas. *Encontros Ibéricos de História da Educação*, 1, 123-135.
- AERA- Code of Ethics- American Educational Research Association, *Educational Researcher*, 3, 145-156. Recuperado de https://cdn.ymaws.com/wera.site-ym.com/resource/resmgr/a_general/aera.pdf
- Afonso, A. J. (2014). Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação-Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(2), 487-507. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>
- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). *Resultados dos Processos de Acreditação e Auditoria- Acreditação de ciclos de estudos*. Recuperado de <http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/resultados-dos-processos-de-acreditacao/acreditacao-de-ciclos-de-estudos>
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2003a). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula*. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-pt.pdf ISBN: 87-91350-20-4
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003b). *Necessidades educativas especiais na Europa*. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_pt.pdf ISBN: 87-91350-89-5
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2011). *Formação de professores para a inclusão- orientações para as políticas*. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_TE4I-policypaper-PT.pdf
- Aguiar, E., & Tourinho, M. (2011). Discussões metodológicas: a perspectiva qualitativa na pesquisa sobre ensino/ aprendizagem em história. In *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* (pp 1-16). Recuperado de http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300932800_ARQUIVO_SIMPOSIONACIONALDEHISTORIA.pdf
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & Barreiros (orgs). *Tornar a Educação Inclusiva*. UNESCO (representação em Brasília). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf> ISBN: 978-85-7652-090-0
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Akkari, A., Nogueira, N., & Mesquita, P. (2002). Globalização e educação: tendências, paradoxos e perspectivas. *Cadernos de Programa de Pós-Graduação em Educação*, 1, 132-149.

- Recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/1595/986>
- Aksoy, K. (2015). What you think is not what you do in the classroom: investigating teacher's beliefs for classroom management in an EFL classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 675 – 683. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.597
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. 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. Recuperado de [https://www.google.com/search?q=Alarc%C3%A3o%2C+I.%2C+Freitas%2C+C.%2C+Ponte%2C+J.P.%2C+Alarc%C3%A3o%2C+J.%2C+%26+Tavares%2C+M.J.+\(1997\).+A+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Professores+no+Portugal+de+Hoje.&rlz=1C1GGRV_enPT754PT754&oq=Alarc%C3%A3o%2C+I.%2C+Freitas%2C+C.%2C+Ponte%2C+J.P.%2C+Alarc%C3%A3o%2C+J.%2C+%26+Tavares%2C+M.J.+\(1997\).+A+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Professores+no+Portugal+de+Hoje.&aqs=chrome..69i57.1038j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#](https://www.google.com/search?q=Alarc%C3%A3o%2C+I.%2C+Freitas%2C+C.%2C+Ponte%2C+J.P.%2C+Alarc%C3%A3o%2C+J.%2C+%26+Tavares%2C+M.J.+(1997).+A+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Professores+no+Portugal+de+Hoje.&rlz=1C1GGRV_enPT754PT754&oq=Alarc%C3%A3o%2C+I.%2C+Freitas%2C+C.%2C+Ponte%2C+J.P.%2C+Alarc%C3%A3o%2C+J.%2C+%26+Tavares%2C+M.J.+(1997).+A+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Professores+no+Portugal+de+Hoje.&aqs=chrome..69i57.1038j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#)
- Alberta Education Inclusive Learning Supports. (2013). *Indicators of inclusive school- continuing the conversation*. Canadá. Recuperado de <https://open.alberta.ca/publications/9781460107157> ISBN 978-1-4601-0715-7
- Alcobia, A. (2010). *Papia, lé y skrebe na skóla kauberdianu. A emergência de práticas identitárias*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga, Portugal: Psiquilibrios.
- Almeida, S. (2011). *A europeização das políticas educativas em Portugal. O Programa Educação & Formação 2010*. (Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra, Portugal).
- Almeida, S., & Lopo, T. (2015). Parte II- Tendências de organização curricular da formação inicial de professores do 1º e do 2º ciclo. In M. Miguéns (Org.), *Formação inicial de professores*. Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação. (C.N.E.). Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicial_Professores_10dezembro2015.pdf ISBN: 978-972-8360-94-8
- 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).
- Alonso, M. L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola*. (Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10840/1/MLGA-TD-Vol-I.PDF>
- Alonso, M. L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In M. L. Alonso & M. C. Roldão (coords). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina/ Universidade do Minho (Centro de Estudos da Criança). Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19188/1/Alonso_Silva_FP.pdf
- Althusser, L. (1985). *Aparelhos ideológicos de estado* (2ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Graal.
- Altmann, H. (2002, janeiro-julho). Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, 28 (1), 77-89. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>

- Alves, F. (2001). *A dimensão preocupacional dos professores*. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ambrosetti, N. (1999). O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In M. André (org.), *Pedagogias das diferenças na sala de aula*. São Paulo, Brasil: Papirus Editora.
- Amiguiinho, A. (1992). *Viver a Formação. Construir a Mudança*. Lisboa, Portugal: Educa/ ICE.
- Antunes, F. (2001). Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o estado e a europeização das políticas educativas. In S. Stoer, L. Cortesão, & J. Correia, (orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. (pp. 163-208). Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estrutura global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, 101-125. ISSN eletrónico 2182-7435
- Antunes, F. (2007). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos princípios comuns ao ângulo português. *Perspectiva*, 25 (2), 425- 468. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1818/1582>
- Azevedo, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2012). *The world’s education system: essay on the transnational regulation of education*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Banco Mundial (1996). *Prioridade y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, 1 (2). 99-116.
- Baptista, I. (coord.) (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica- Carta Ética*. SPCE. Recuperado de <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf> (consultado em 09/ 09/ 2017).
- Barbier, J. M., Berton, F. & Boru, J. J. (1996) (orgs), *Situations de Travail et de Formation*, Paris, France: L’Harmattan.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo* (4ª ed.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barros, R. (2011). Globalização e Europeização: questões teórico-conceituais para debater e investigar a redefinição do mandato para a educação de adultos hodierna. In F. Cruz & J. Ribeiro (orgs), *Atas do VII Congresso Internacional Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural* (pp.201-223). Maia, Portugal: AGIR.
- Barros, R. (2017). Reflexões em torno do currículo, tecnologias digitais e os desafios da formação docente na contemporaneidade. In III *Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares- Educação, Formação e Crioulidade*. Recuperado de <https://proceedings.science/coloquio/trabalhos/educacao-para-todos-ao-longo-da-vida-as-declaracoes-dos-foruns-mundiais-da-educacao-de-dakar-e?lang=pt-br>
- Barros, R., Ciseski, C. & Pires, M. (2017). “Educação para Todos ao Longo da Vida”: as Declarações dos Fóruns Mundiais da Educação de Dakar e Incheon, suas influências no currículo e implicações para a educação brasileira. In III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares- Educação, Formação e Crioulidade. Recuperado de <https://proceedings.science/coloquio/trabalhos/educacao-para-todos-ao-longo-da-vida-as-declaracoes-dos-foruns-mundiais-da-educacao-de-dakar-e?lang=pt-br>

- Barroso, J., & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional (I.I.E.).
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24 (82), 63-92.
- Barroso, J. (org.). (2006). *A regulação das políticas públicas de educação- espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa, Portugal: EDUCA.
- Belintane, C. (2002). Por uma ambiência de formação contínua de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 177- 193. ISSN 1980-5314
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação* (4ª ed.). Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Bénard da Costa, A. M. (2009, setembro). Currículo funcional no contexto da educação inclusiva. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (orgs), *Tornar a Educação Inclusiva*. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf> ISBN: 978-85-7652-090-0
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/ 2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 99- 123. Recuperado de <https://www.cfaematosinhos.eu/rie27a05.pdf> ISSN 1681-5653
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bokdam, J., Van den Ende, I., & Broek, S. (2014), *Teaching teachers: primary teacher training in Europe - state of affairs and outlook*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU\(2014\)529068_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU(2014)529068_EN.pdf)
- Bolívar, A. (2007). Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite & A. Lopes (orgs.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 13-50). Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga, España: Aljibe.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing participation and learning in school*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). Recuperado de <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- Borges, A., Oliveira, E., Pereira, E. & Oliveira, M. (2013). Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores. In *Anais do III Congresso Académico-Científico Educação, Tecnologia e Interdisciplinaridade* (pp. 418- 429). Recuperado de <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>
- Bouvier, A. (1996). Programmes et formation des enseignants. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 12, 113-133. Recuperado de <http://journals.openedition.org/ries/3435>
- Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social- teoría y ejercicios*. Madrid, España: Thomson Editores.
- Brito, M. (2006). *Setúbal, as TIC e o ensino de Inglês: atitudes dos professores* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). Recuperado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4666/1/207837.pdf>
- Bulmer, S., & Radaelli, C. (2005). The europeanisation of national policy?, Queen's Papers on Europeanisation. In S. Bulmer & C. Lequesne, *The Member-States of the European Union* (pp.338-359). Oxford: Oxford University Press.
- Burns, R. (2000). *Introduction to research methods*. California, USA: Sage Publications.

- 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
- Calado, S., & Ferreira S. (2005). *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Recuperado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>
- Canário, R. (1991). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, 4(1), 77- 92.
- Canário, R., & Alves, N. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, 28 (169), 981- 1010. Recuperado de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218650678S9rNN2a1Cx82TV2.pdf>
- Cachapuz, A. (2009). A construção do espaço europeu de ensino superior. Um *case study* da globalização. *REP - Revista Espaço Pedagógico*, 16 (2), 123-134. Recuperado de <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2220/1435>
- Camacho, M.J. (2016). Estratégias de inclusão na escola e na sala de aula. *Diversidades- estratégias de inclusão na escola*, 48, 29-32. Direção Regional de Educação da Madeira, Portugal. ISSN 1646-1819
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Cardoso, J. (2018). Le droit à l'éducation: panorama mondial. *Sisyphus, Journal of Education*, 6 (1), 22-40. Recuperado de <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/13786>
- Cardoso, S. (2008). *O dualismo cultural: Os luso-caboverdianos entre a escola, a família e a comunidade (estudo de caso)* (Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7717>
- Cardoso, J., Grave-Resendes, L., & Barreto, A. (2016). Os Centros de Formação de Associação de Escolas: perspetivas dos seus diretores. In *Atas do 5º congresso ibero-americano em investigação qualitativa em educação* (pp.1084-1093). Recuperado de <http://docplayer.com.br/30594180-Os-centros-de-formacao-de-associacao-de-escolas-perspetiva-dos-seus-diretores.html>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem*. (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Carvalho, O., & Peixoto, L. (2000). *A escola inclusiva. Da utopia à realidade*. Braga, Portugal: APPACDM.
- Casal, J., & Fragoso, F. (2019). Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. *Revista de Educação Especial*, 32(1). Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898/html>
- Casanova, M. P. (2015). A Formação contínua de professores: uma leitura do Decreto-Lei 22/ 2014. *A formação contínua na melhoria da escola. Revista do CFAECA*, 12- 18. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8546/1/A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20C ontinua%20de%20Professores.pdf>
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo*, 4, 129-136. I s s n 1 6 4 6 - 4 9 9 0
- Charlot, B. (2013). *Da Relação com o Saber às Práticas Educativas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Chizzotti, A. (2018). *Pesquisa em ciências sociais e humanas*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- CNESCO Conseil national d'évaluation du système scolaire. (2016). *Préconisations du Cnesco en faveur d'une Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap*. Recuperado de <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/gex-sud/spip.php?article147>

- Coelho, M.F. (2012). *A formação e as atitudes de professores de ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula* (Tese de doutoramento. Universidad da Extremadura, Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Badajoz, España.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). New York, USA: Routledge.
- Colás, P. (1998): El análisis cualitativo de datos. In L. Buendia, Pilar Colás, e Fuensanta Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid, España: Mc-Graw-Hill.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2007). *Comunicação da comissão ao conselho e ao Parlamento europeu. Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Recuperado de <http://ftp.infoeuropa.euocid.pt/files/database/000039001-000040000/000039820.pdf>
- Comissão Europeia. (1999). *Declaração de Bolonha*. Recuperado de <http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>
- Comissão Europeia. (2007). *Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Recuperado de <http://ftp.infoeuropa.euocid.pt/files/database/000039001-000040000/000039820.pdf>
- Comissão Europeia. (2009). *Strategic framework – Education & Training 2020* Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en
- Comissão Europeia. (2014a). *A comissão declara que as conclusões da OCDE confirmam a importância de investir na educação para o crescimento e o emprego da UE. Comunicado de imprensa*. Recuperado de http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-979_pt.htm
- Comissão Europeia. (2014b). *Compreender as políticas da União Europeia: educação, formação, juventude e desporto*. Recuperado de file:///C:/Users/Eu/Downloads/education_training_youth_and_sport_pt.pdf
- Comissão Europeia (2015). *Education and training 2020- schools policy- shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve initial teacher education*. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf
- Comissão Europeia. (2017). *Livro branco sobre o futuro da Europa- reflexões e cenários para a UE27 em 2015*. Recuperado de https://ec.europa.eu/commission/sites/betapolitical/files/livro_branco_sobre_o_futuro_da_europa_pt.pdf
- Comissão Europeia. (2018a). *Teaching careers in Europe: access, progression and support. Eurydice Report*. Luxembourg, Luxembourg . Publications Office of the European Union.
- Comissão Europeia. (2018b). *The european higher education area in 2018: Bologna process implementation report. Luxembourg, Luxembourg. Publications Office of the European Union*.
- Comissão Europeia. (2018c). *Study on Supporting School Innovation Across Europe*. Recuperado de <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/innovation>
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50, 213-229. http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/en_v36nspea13.pdf
doi.org/10.1080/17508480902998421
- Conselho Nacional de Educação (C.N.E.). (1990). *Parecer n° 5/ 90 sobre formação contínua de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário*. Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_5_1990.pdf

- Conselho Nacional de Educação (C.N.E.). (2013). *Recomendação n° 4/ 2013 sobre formação contínua de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário*, de 17 de maio, Diário da República, 2ª série, n° 95.
- Conselho Nacional de Educação (C.N.E.). (2014). *Parecer sobre o projeto de diploma que aprova as regras a que obedecem a constituição e funcionamento dos centros de formação de associações de escolas*. Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação. (C.N.E.).
- Conselho da União Europeia (2007). Tratado de Lisboa que altera o Tratado da União Europeia e o Tratado que institui a Comunidade Europeia. *Jornal Oficial da União Europeia*, C-306. 17 dezembro 2007. Recuperado de http://publications.europa.eu/resource/ellar/688a7a98-3110-4ffe-a6b3-8972d8445325.0018.02/DOC_19
- Conselho da União Europeia (2008). *Introdução ao Conselho da União Europeia*. Luxemburgo, Luxembourg: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Conselho da União Europeia. (2009). Conclusões do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação. *Jornal Oficial da União Europeia*. C 119/02. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=PT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=PT)
- Conselho da União Europeia. (2012). Relatório conjunto do conselho e da comissão, de 2012, sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020) “Educação e Formação numa Europa inteligente, sustentável e inclusiva”. *Jornal Oficial da União Europeia*, C 70/05. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=PT)
- 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. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)
- Cortesão, L., Leite, C., Madeira, R., Nunes, R. & Trindade, R. (2000). *Nos bastidores da formação: contributo para o conhecimento da situação actual da formação de adultos para a diversidade em Portugal*. Oeiras, Portugal: Celta Editora.
- Costa, R., & Sebastião, L. (2012). Políticas Educativas no Portugal do Século XXI- um estudo com base na revisão dos normativos em vigor. In M. Patrício, L. Sebastião, M. Justo, e J. Bonito (Eds.), *Da exclusão à excelência: caminhos organizacionais para a qualidade da educação*. Montargil, Portugal: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Costa, G., & Sanches, I. (2016). Um olhar sobre a inclusão educativa: conceções dos professores do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 34, 161-179. Recuperado de file:///C:/Users/Eu/Downloads/5822-Texto%20do%20artigo-18231-1-10-20170304.pdf
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12 (1), 5-15. Recuperado de file:///C:/Users/Eu/Downloads/5291-16703-1-SM.pdf
- Crahay, M. (1999) (org.), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Paris, France : De Boeck.
- Creswell, J. (1994). *Research design: qualitative & quantitative approaches*. California, USA: Sage Publication.
- Christo, S.; & Lunardi-Mendes, G. (2019). Ensino colaborativo/ coensino/ bidocência para a educação inclusiva, *Instrumento*, 21(1), 33-44.

- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma «Cultura Educacional Mundial Comum» ou localizando uma «Agenda Globalmente Estruturada para a Educação»? *Educação, Sociedade & Culturas*, 25 (87), 423-460. doi: [10.1590/S0101-73302004000200007](https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007)
- Darling-Hammond, L. (2004). Inequality and the right to learn: access to qualified teachers in California's public schools. *Teachers College Record*, 106 (10), 1936-1966.
Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/253779058_Inequality_and_the_Right_to_Learn_Access_to_Qualified_Teachers_in_California's_Public_Schools_Teachers_College_Record_10610_1936-1966_Columbia_University
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Denzin, N. (1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Englewood Cliffs, USA: Prentice Hall.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (eds) (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). California, USA: Sage Publication.
- Deslandes, S., & Assis, S. (2008). Abordagens quantitativa e qualitativa em saúde: o diálogo das diferenças. In S. Deslandes & M. C. Minayo (orgs), *Caminhos do pensamento- epistemologia e método* (2ª ed.). Recuperado de https://books.google.pt/books?id=IM57AwAAQBAJ&pg=PA195&lpg=PA195&dq=Castro+%26+Bronfman,+1997&source=bl&ots=HRZvm7ySWX&sig=molXB6aCOgXJMSIWDawQ25OKLbs&hl=ptPT&sa=X&ved=2ahUKEwj6_7SP_63eAhVIBcAKHZEVCicQ6AEwAnoECAYQAQ#v=onepage&q=Castro%20%26%20Bronfman%2C%201997&f=false
- DGEEC; DSEE; DEEBS (2019). *Educação em Números - Portugal 2019*. Recuperado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1031&fileName=DGEEC_EN2019_201718.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1031&fileName=DGEEC_EN2019_201718.pdf)
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação - dos fins aos objectivos*. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina.
- Dick, B. (2006). Action research literature 2004- 2006: Themes and trends. *Action Research*, 4 (4), 439-458. doi: [10.1177/1476750306070105](https://doi.org/10.1177/1476750306070105)
- Direção Geral do Ensino Superior. (2018). *Provas de Ingresso 2018 - Ensino Superior Público* (2ª ed.). Recuperado de http://www.dges.gov.pt/guias/pdfs/GuiaPI2018_pub.pdf
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139-154. doi: [10.1590/S0100-15742002000100005](https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005)
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London, United Kingdom: Falmer Press.
- Estevão, C. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional*. Porto, Portugal: Asa Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes* (4ª ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27- 48. ISSN: 0871-9187. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414103.pdf>
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, 35 (1), 17-36. ISSN 0871-3928.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro, & F. Braga (orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto, Portugal: Porto Editora.

- Esteves, M., & Rodrigues, A. (2003, junho). Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2, 15-67.
- Faria, E., Rodrigues, I., Gregório, M.C. & Ferreira, S. (2016). *Relatório Técnico- Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*. Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação. (C.N.E.).
- Fernandes, P., Leite, C. & Mouraz, A. (2012). A Formação inicial de professores em Portugal decorrente do processo de Bolonha: Uma análise a partir do “Olhar” de professores e de estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (2), 189-209. doi: 10.14195/1647-8614
- Fernandes, P. (2014). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Fernández, M. B. (2018). Framing Teacher Education: Conceptions of Teaching, Teacher Education, and Justice in Chilean National Policies. *Education Policy Analysis Archives*, (26) 34. ISSN 1068-2341 Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323702817_Framing_teacher_education_Conceptions_of_teaching_teacher_education_and_justice_in_Chilean_national_policies
- Fernández, P., & Díaz, P. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cadernos de Atención Primaria*, 9, 76-78. Recuperado de https://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf
- Ferreira, A., & Mota, L. (2009, junho). Do magistério primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra*, 1. Recuperado de file:///C:/Users/Eu/Downloads/DialnetDoMagisterioPrimarioABolonhaPolíticasDeFormacaoDeP-3398319%20(1).pdf
- Ferry, G. (1983). *Le Trajet de la Formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris, France: Dunod.
- Feyfant, A. (2010, janeiro). L'apprentissage du métier d'enseignant. *Veille Scientifique et Technologique*, 50. Recuperado de <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/50-janvier-2010-integrale.pdf>
- Field, J. (1995). Globalisation, consumption and the learning business. *Distance Education*, 16 (2), 270-282.
- Figueiroa, A., & Moreira, J. A. (2014). Initial teacher training: contribution to an appropriate use of the experimental work. *American Journal of Educational Research*, 2 (8), 629-634. doi:10.12691/education-2-8-12
- Fiorentini, D., & Lorenzato, S. (2009). *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos* (3ª ed.) (pp. 193-206). Recuperado de https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/pesquisa/etica-na-pesquisa/etica_na_pesquisa_educacional.pdf
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (2.ª ed.) Lisboa, Portugal: Monitor Editora.
- Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.

- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33 (3), 182-188. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074/5715>
- 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 (C.N.E.). ISBN: 978-989-8841-16-2
- Florian, J. (2000). *Sustaining Education Reform: Influential Factors*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED453583>
- FNE (Federação Nacional de Educação). (2019). Consulta nacional educação inclusiva 2019. Recuperado de https://fne.pt/uploads/documentos/documento_1575631457_1855.pdf
- Fonseca, M. (1998). O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In R.P. Oliveira (org.), *Política educacional: impasses e alternativas* (2ª ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- 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.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação a prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2010). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (org.), *Formação de Professores – Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- 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, Universidade do Minho, Braga, Portugal).
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização* (3ª ed.). Loures, Portugal: Lusociência.
- Freire, P. (1976). *Educação como Prática da Liberdade* (5ª ed.). Lisboa, Portugal: Dinalivro.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (45ª ed.). São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Freixo, M. (2018). *Metodologia científica- Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Fuller, F., & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (ed.), *Teacher Education* (pp. 25-52). Recuperado de <https://pt.scribd.com/doc/208183569/Becoming-a-Teacher-by-Frances-Fuller-Oliver-Bown-1975>
- Garcia. C. (1999). *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Gaspar, M.I., & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras, Portugal: Celta Editora.
- Giddens, A. (2012). *O mundo na era da globalização*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Gil, A. (1995). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, Brasil: Editora Atlas.

- Gil, A. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação – para além das teorias da reprodução*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes
- Gois, E., & Pereira, T. (2010). *Criação de ambientes de ensino e aprendizagem eficazes. Teaching And Learning International Survey (TALIS)*. Recuperado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/105/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=Relat_rio_TALIS1.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/105/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=Relat_rio_TALIS1.pdf)
- Gomes, C., Cardoso, J., Santos, V. & Rodrigues, C. (2018). O direito à educação: comparação interpaises. *SISYPHUS- Journal of Education*, 6, 149- 167. Recuperado de file:///C:/Users/Eu/Downloads/13799-Article%20Text-43256-1-10-20180228.pdf DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.13799>
- Gómez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Recuperado de https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf
- Goodson, I. (2007, maio-junho). Currículo, narrativa e futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 35, 241-252. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>
- Goulão, F. (n.d.). Habilitação para o Magistério (pp. 569-572). Recuperado de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15091.pdf>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. New York, USA: John Wiley & Sons Inc.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In D.M. Fetterman (ed.), *Qualitative approaches to evaluation in education: the silent scientific revolution*. London, United Kingdom: Praeger.
- Hamido, G. (2005). *Meta-análise do processo de (re)construção colectiva de um projecto curricular de formação de professores* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Editora MacGraw-Hill. Recuperado de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15091.pdf>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. Fullan (eds.), *Understanding Teacher Development*. New York, USA: Teachers College Press.
- Henkel, K. (2017). A categorização e a validação das respostas abertas em surveys políticos. *Opinião Pública*, 23 (3), 786-808. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/op/v23n3/1807-0191-op-23-3-0786.pdf>
- Henriques, R. (2012). O currículo adaptado na inclusão de deficiente intelectual. Recuperado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf>
- Héritier, A. (2002). New modes of governance in Europe: policy making without legislating? In A. Héritier (ed.) *Common goods: reinventing european and international governance* (pp. 3-19). Recuperado de http://www.rennerinstitut.at/fileadmin/user_upload/downloads/eEuropa_buch/heritier.pdf
- Hernández Garre, C., & Avilés Soler, B. (2017). Propuestas curriculares en la formación docente para la escuela inclusiva. Aspectos metodológicos y organizativos. *Revista de Estudios Curriculares*, 1 (8), 87-102. Recuperado de file:///C:/Users/Eu/Downloads/31-106-1-PB.pdf

- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270454.pdf>
- Huberman, A. M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores* (2ª ed.) (31-62). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Hudson, B., & Zgaga, P. (2017). History, context and overview: implications for teacher education policy, practice and future research. In B. Hudson (org.), *Overcoming fragmentation in teacher education policy and practice- The Cambridge Education Research series*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ibraimo, M., & Cabral, I. (2015). Currículo local- entre a retórica do prescrito e a realidade concreta. In J. Machado *et al.* (orgs), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano* (Atas do I Seminário Internacional, Vol. 2, pp. 1022- 1034). Recuperado de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/19563/1/Curr%C3%ADculo%20local%20E%20entre%20a%20ret%C3%B3rica%20do%20prescrito%20e%20a%20realidade%20concreta.PDF>
- Imbernón, F. (2013). Formación y desarrollo de la profesión. ¿De qué hablamos? *Aula de Innovación Educativa*, 218, 12-15. ISSN 1131-995X
- Inês, H. (2012). *O plano individual de transição no 3º ciclo: que repercussões?* (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). Recuperado de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2547/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Helena%20In%C3%AAs.pdf>
- Inês, H., & Seabra, F. (2014). O Plano individual de transição no 3.º ciclo: que repercussões? D. Melaré, et al. (Orgs). Livro de Atas das I Jornadas Internacionais Online: Educação, Tecnologias e Inovação (pp. 115-119). Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://sites.google.com/site/grupouabpeti/> (ISBN: 978-972-674-744-4).
- Inês, H., & Seabra, F. (2016). Que formação inicial e contínua para docentes do ensino regular do 2.º CEB sobre Necessidades Educativas Especiais?. In. Gomes, C. A., Figueiredo, M., Ramalho, H., & Rocha, J. (Coords.). (2016). *Atas XIII Congresso SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 440-450). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação. ISBN: 978-989-96261-6-4 Recuperado de http://www.esev.ipv.pt/spce16/atas/XIII_SPCE_2016_atas.pdf
- Inês, H., & Seabra, F. (2017). Formação para docentes de ensino regular do 2.º CEB sobre Necessidades Educativas Especiais. II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares. Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve. Faro. 24 de fevereiro de 2017. Recuperado de <https://esec.uaalg.pt/pt/content/ii-congresso-internacional-direitos-humanos-escola-inclusiva-multiplos-olhares>
- Inês, H., Seabra, F. & Pacheco, J. A. (2020a). Currículo de formação docente de 2.º CEB, Professor inclusivo e gestão de diversidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 11(1), 46-72. ISSN: 2183-8755. Recuperado de <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/index>
- Inês, H., Seabra, F. & Pacheco, J. A. (2020b). Perceções de coordenadores de cursos de formação inicial sobre formação de docentes de 2º ceb, 8th International Congress of Educational

Sciences and Development, 28-30 de outubro de 2020, Pontevedra, Espanha.
<https://www.educationcongress8.com/>

- Inês, H., Seabra, F. & Pacheco, J. A. (2020c). Perceções de docentes do 2º CEB quanto ao seu percurso de formação inicial e contínua sobre dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. XV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 10 a 12 de setembro de 2020. Universidade do Porto, Porto, Portugal. <https://congresso-spce.eventqualia.net/pt/2020/inicio/>
- Inês, H., Seabra, F. & Pacheco, J. A. (2020d). Olhando diversidades na sala de aula regular: concepções de docentes de 2º CEB sobre o conceito de educação inclusiva. IV ENJIE (Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação) – Investigar em Educação: Desafios epistemológicos e metodológicos, Universidade de Évora, 7 a 8 de fevereiro de 2020. <https://enjie.pt/2020/>
- IGEC (Inspeção-Geral de Educação e Ciência). (2019). *Avaliação externa das escolas. Terceiro ciclo de avaliação externa das escolas 2018*. Recuperado de: https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2762#content.%20Acesso%20em:%2019%20set.%202019.
- Janesick, V. (1994), The dance of qualitative research design: metaphor methodolatry, and meaning. In N. Denzin e Y. Lincoln (2000) (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2ª ed.). London, United Kingdom: Sage Publication.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society- sociological perspectives*. United Kingdom: Taylor & Francis.
- Jung, J. (2002). Inclusão: eis a questão! Uma abordagem sobre currículo e diversidade. *Revista Linhas*, 3 (2), 1-8. Recuperado de <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1195>
- Jung, J., & Pinar, W. (2016). Conceptions of curriculum. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (eds), *The sage handbook of curriculum pedagogy and assessment*, (pp. 29-46). London, United Kingdom: Sage.
- Junior, E., Medeiros, S., & Augusta, C. (2017, julho). Análise documental: uma metodologia da pesquisa para a Ciência da Informação. *Temática*, 7, 138-150. ISSN 1807- 8931. Recuperado de <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/35383/18042>
- Kelchtermans, G. (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, 18, 5-20.
- Kelle, U. (2001). Explicações sociológicas entre micro e macro e a integração de métodos qualitativos e quantitativos. *Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/966/2108>
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). Recuperado de <https://psicologiaexperimental.files.wordpress.com/2011/03/kerlinger-y-lee-cap-1.pdf>
- Kliebard, H. (2011). Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, 11 (2), 23-35. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>

- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. (2015). Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. In *4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa* (Vol. 2, pp. 243-247). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research
- Lampert, M., & Ball, D. L. (1998). *Teaching, Multimedia, and Mathematics : Investigations of Real Practice*. New York, USA: Teachers College Press.
- Landry, R. (2003). A análise do conteúdo. In B. Gauthier (dir.), *Investigação social. Da problemática à colheita de dados* (pp.345-372). Loures, Portugal: Lusociência.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris, France : Presses Universitaires de France (PUF).
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão curricular local para e na construção de uma escola com sentido para todos. In *Gestão flexível do currículo- reflexões de formadores e investigadores* (pp. 41-62). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322686382_Potencialidades_e_limites_da_gestao_curricular_local_para_e_na_construcao_de_uma_escola_com_sentido_para_todos
- 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*. Universidade Federal de Pernambuco, 3 (4), 5-30. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322747056_Politicas_da_Formacao_Inicial_de_Professores_em_Portugal_Decorrentes_de_Bolonha_posicoes_da_comunidade_cientifica
- Leite, C., & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91. Recuperado de https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=177941
- Lemos, V. (2014a). *A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: o Projeto Regional do Mediterrâneo e a Reforma Veiga Simão* (pp.1- 49). ISSN 1647-0893. Recuperado de https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/9868/1/CIES-WP174_Lemos.pdf
- Lemos, V. (2014b). Formação inicial de professores. In M. L. Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal, conhecimento, atores e recursos* (Vol. 2, pp. 287-310. Coimbra, Portugal: Edições Almedina.
- Lessard, C., & Tardif, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de l'enseignement. *Education et Francophonie*, 29 (1), 200-227. Recuperado de https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXIX_1_200.pdf
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2013). *Investigação qualitativa- fundamentos e práticas* (5ª ed.). Lisboa, Portugal: Edições Piaget.
- Lima, J., & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto, Portugal: Porto Editora.

- Lima, L. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Orgs.), *A educação em Portugal (1986- 2006) alguns contributos de investigação* (pp. 5-68). Recuperado de http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf
- Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação, Teoria e Prática*, 21 (38), 1-18. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17208/1/Artigo%20LCL%2C%20Rio%20Claro.pdf>
- Lima, N., & Dorziat, A. (2015). Formação docente para educar na diversidade: concepções subjacentes nos documentos oficiais e na prática explicitada. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 23 (87), 437-460. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000200437&lng=en&nrm=iso
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1991). *Naturalistic inquiry*. New York, USA: Sage.
- Lingard, B., & Rizvi, F. (2000). Globalization and education: complexities and contingencies. *Educational Theory*. 50 (4), 419- 426. Recuperado de https://www.academia.edu/21711311/Globalization_and_Education_Complexities_and_Contingencies
- Lopes, C. (2017). *Trabalho colaborativo entre professores*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Recuperado de <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/2383>
- Lopes, J. (2018). *Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC)- Relatório anual 2017*. Recuperado de http://www.ccpfc.uminho.pt/Uploads/DocsCCPFC/2018/Relat%C3%B3rio_CCPFC_2017.pdf
- Loureiro, M. (coord.), Costa, I., Ribeiro, M.J., & Alcaface, M.L. (2002). *Relatório final do projecto contextos inclusivos: das atitudes aos comportamentos*. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior.
- Lüdke, M., & André, M. (2013). *Pesquisa em educação – abordagens qualitativas* (2ª ed.). São Paulo, Brasil: E.P.U.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Reino Unido: University of Cambridge Recuperado de <https://download.eiie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf>
- Machado, J., Rangel, M., & Neves, R. (2017). A escola como espaço de formação continuada de professores: contribuições para o trabalho docente. In *Educação, território e desenvolvimento humano* (Atas do II Seminário Internacional, pp. 731- 746). Porto, Portugal: Universidade Católica Portuguesa.
- Malan, T. (1997). Vaniscotte (Francine)- *Les écoles de l'Europe- Systèmes éducatifs et dimension européenne*. *Revue Française de Pédagogie*, 121, 188-191.

- Manzini, E. (2004). Entrevista semi-estruturada: análise de objectivos e de roteiros. In: *Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2*, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC. CD-ROM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p. Recuperado de <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-Jos%C3%A9-Eduardo-Entevista-semi-estruturada-An%C3%A1lise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf>
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia, 4* (1), 65-90. Recuperado de <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/lp/article/viewFile/763/706>.
- Martens, K., Nagel, A., Windzio, M., & Weymann, A. (2010). *Transformation of education policy*. Basingstoke, United Kingdom: Palgrave.
- Martín, A., & Rodríguez, S. (2015). Motivación en alumnos de primaria en aulas con metodología basada en proyectos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 1*, pp. 58-62. doi: 10.17979/reipe.2015.0.0
- Martín, Q. (2003). *Investigación operativa*. Madrid, España.: Prentice Hall.
- Martinho, A. (2000). A história da educação na formação de professores. *MÁTESIS, 9*, 279-296. Recuperado de http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat9/mathesis9_279.pdf
- Martins, E. (1997). A formação contínua de professores em Portugal (antes e depois da Lei de Bases de 1986). Recuperado de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1248/1/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continua%20de%20professores%20em%20Portugal.pdf>
- Martins, G., Pedroso, J., Silva, L.,...Soares, M.T. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa, Portugal: Direção-Geral da Educação. Recuperado de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Maués, O. (2011). A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?. *Educação, 34* (1), 75-85. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033/6130>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Mendes, E. (2004). Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In E. Mendes, M. Almeida & L. Williams (orgs), *Temas em educação especial: avanços recentes* (pp. 221-230). São Carlos, Brasil: EdUFSCAR.
- Mendes, F. (2013). *As (novas) práticas dos professores a partir da reorganização curricular* (Tese de doutoramento. Porto, Portugal: Universidade Portucalense).
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- 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.
- Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores- a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.

- Mesquita, H., & Rodrigues, D. (1996). Formação inicial de professores em educação especial: análise da percepção das práticas e de necessidades. *Educare/Educere: Revista da Escola Superior de Educação*, 2 (2), 75-88. ISSN 0873-0504
- Mesquita, H. (2014). A renovação na formação de professores em necessidades educativas especiais. *Educare/Educere: Revista da Escola Superior de Educação*, 10 (16), 95-114.
- Mialaret, G. (1991). *A formação dos professores*. Lisboa, Portugal: Edições Almedina.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills, USA: Sage Publications.
- Minayo, M. C., & Sanches, O. (1993). Qualitativo-quantitativo. Oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 239-262. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>
- Minayo, M.C., & Minayo-Gómez, C. (2003). Trabalhando com a diversidade metodológica. Díficeis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In P. Goldenberg, R. Marsiglia, & M. Gomes (orgs), *O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/d5t55/pdf/goldenberg-9788575412510-09.pdf>
- Ministério da Educação. (1996). *Pacto educativo para o futuro*. Lisboa, Portugal: Editorial do Ministério da Educação. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie34a04.htm>
- Miranda, R. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? Um estudo no 1.º Ciclo* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Recuperado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf
- Miranda Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Miranda Correia, L. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. Miranda Correia (org.), *Educação especial e inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Mogarro, M. J., & Namora, A. (2012). Currículos de formação de professores em Portugal. In T. Estrela et al. (2013), *Revisitar os Estudos Curriculares: Onde estamos e para onde vamos?* (Atas do XIX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE, pp. 967-977). Recuperado de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12323/1/CurriculosdeformacaodeprofessoresemPortugal.pdf>
- Montez, R. (2012). *Formação online de professores e utilização das TIC na escola: estudo de caso* (Dissertação de mestrado em supervisão pedagógica, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). Recuperado de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2557/1/Forma%C3%A7%C3%A3o_Online_de_Professores_e_Utiliza%C3%A7%C3%A3o_das_TIC_na_Escola_Estudo_de_Caso.pdf

- Morais, A., & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104. Recuperado de http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2007_fazer_inv_estigacao.pdf
- Moreira, A. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*, 17, 39-52. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2066/1718>
- Moreira, A. F., & Candau, V. (2007). Currículo, conhecimento e cultura. In A. Moreira *et al.* (coords), *Indagações sobre currículo- currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, Brasil: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>
- Moreira, D. (2007). *Entrevista e estudos de caso*. Recuperado de https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1255607/mod_resource/content/0/EntrevistaseEstudodecaso.pdf
- Morgado, J. C., & Ferreira, J. B (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (orgs.), *Globalização e educação – desafios para políticas e práticas* (pp. 61-86). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2009). Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. In J. Castro Silva, J. Morgado & C. Gomes (orgs), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 104-117). Braga, Portugal: Universidade do Minho. ISBN- 978-972-8746-71-1
- 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.
- Mouzinho, A., Caena, F. & Valle, J. (2015). *Formação de professores: tendências e desafios*. Lisboa, Portugal: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Muñoz, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. In A. Gómez & J. M. Muñoz (orgs), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp 131-137). Barcelona, España: Octaedro Editorial.
- Murray, J. (2008). Towards the re-articulation of the work of teacher educators in higher education institutions in England. *European Journal of Teacher Education*, 31 (1), 17-34. Recuperado de <http://www.cetpo.upol.cz/files/lib/28/805/30075963.pdf>
- Navas, M. J. (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid, España: Unidad Didáctica (UNED).
- Neiva, C., Ferreira, M.J., & Seabra, F. (2017). Perspectivas sobre equidade e inclusão: atores e Contextos. In M.L. Borges, C. Luísa, e M. H. Martins, *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* (livro de atas). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/314007075_Perspectivas_sobre_Equidade_e_Inclusao_Atores_e_contextos

- Nias, J. (1991). Changing times, changing identities: grieving for a lost self. In R. Burgess (ed.) (1993), *Education research and evaluation : for policy and practice?* (pp.52-70) . London, United Kingdom : Routledge.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe -XXe siècle)* (Vols 1-2). Lisboa, Portugal: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In A. Nóvoa (org.), *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (pp. 49-67). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Recuperado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Nóvoa, A. (1996). L'Europe et l'éducation: éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives européennes. In T. Winther-Jensen (ed.), *Challenges to european education: Cultural values, national identities, and global responsibilities* (pp. 29-79). Sonderdruck, Suíça: Peter Lang.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, 350, 203-218. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf
- Nóvoa, A. (2014) (org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- 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. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/269602325_CARACTERISTICAS_PESSOAIS_DO_PROFESSOR_QUE_FAVORECEM_A_INCLUSAO_ESCOLAR_DE_ALUNOS_COM_NECESIDADES_EDUCACIONAIS_ESPECIAIS
- OECD. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*. ISBN 978-92-64-17421-4 Recuperado de <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- OECD (2014a). *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning*, Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD. (2014b). *Perspetivas das políticas de educação- Portugal*. Recuperado de http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf
- OECD. (2016). *Trends shaping education 2016*. Recuperado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/trends-shaping-education-2016_trends_edu-2016-en#.WMZrlaJBqNY
- OECD. (2017). *Education at a glance. OECD Indicators*. Recuperado de https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#page7
- OECD. (2018a). *Effective teacher policies. Insights from PISA*. Recuperado de https://read.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies_9789264301603-en#page1

- OECD. (2018b). *TALIS 2018*. Recuperado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/108/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=162&fileName=TALIS_2018_brochura_PT.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/108/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=162&fileName=TALIS_2018_brochura_PT.pdf)
- OECD. (2018c). *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal - an OECD review*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>
- OECD. (2018d). *OECD skills studies guia de implementação para a estratégia de competências para Portugal. Fortalecimento do sistema de educação e de formação de adultos*. ISBN 978-92-64-29867-5. Recuperado de <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Action-Report-Portugal-Sumario-Executivo.pdf>
- OECD. (2019a). *TALIS 2018 results. Teachers and schools leaders as lifelong learners* (Vol. 1). Recuperado de https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en#page1
- OCDE. (2019b). *Results from TALIS 2018*. Recuperado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/451/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1019&fileName=TALIS2018_PRT_CountryNote.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/451/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1019&fileName=TALIS2018_PRT_CountryNote.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar- Para uma pedagogia da colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita (Orgs.), *Formação, trabalho e aprendizagem- tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 9-13). Recuperado de http://www.silabo.pt/Conteudos/7929_PDF.pdf
- ONU (1966). *Pacto internacional dos direitos económicos, sociais e culturais*. Recuperado de <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>
- ONU (2015). *Transformando o nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>
- Ortí, A. (1995). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de investigación social. In J.M. Delgado, e J. Gutierrez (orgs.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Ediciones Síntesis.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2000). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*, 18 (33), 11-33. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9381/8631>
- Pacheco, J. A. (org.) (2001). *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (1), 59-78.
- Pacheco, J.A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.

- Pacheco, J. A. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Orgs.), *A Educação em Portugal (1986-2006) - Alguns contributos de investigação*. Recuperado de http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1), 105- 143. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v22n1/v22n1a06.pdf>
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2015). Formação de professores em contextos de regulação transnacional e nacional. In A.C. Ferreira (org.), *Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais (II Colóquio Cabo-verdiano de Educação*, pp. 35-42). Recuperado de http://www.unicv.edu.cv/images/edicoes/Atas_CEDU2015.pdf
- Pacheco, J.A. (2016). Currículo e Inclusão Escolar: (In)variantes educacionais e curriculares, *Revista Teias*, 17(46), Recuperado de <https://core.ac.uk/reader/55642740>
- Pacheco, J. A. (2017). Currículo e gestão: perspetivas de integração em tempos de *accountability*. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (8), 35-50. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/54074/1/2017.%20Artigo%20Curriculo%20e%20gest%C3%A3o.pdf>
- 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*. Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/54011/1/2018.%20Curriculo.%20Entre%20o%20comum%20e%20o%20singular_%20-%2063-84.pdf
- Pacheco, J. A. (2018a). Ser professor em contextos de regulação transnacional. Para uma atitude cosmopolita docente. In J.C. Morgado, J. Sousa, A.F. Moreira, e A. Vieira, *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 52-60). https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55490/1/Capitulo_Jose_A_Pacheco.pdf
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Vieira, N. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira, & J. A . Pacheco (orgs.), *Globalização e educação – desafios para políticas e práticas* (pp. 87-126). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Seabra, F. (2010). Globalização e educação- contributos para a compreensão da relação entre escola e mercado de trabalho. In Estrela, Albano et al (orgs.), *A escola e o mundo do trabalho* (Atas do XVII colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE).
- Pacheco, W.; Barbosa, J.P.; Fernandes, D. (2017). A relação teoria e prática no processo de formação docente, *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, 2, 332-340. Recuperado de <file:///C:/Users/helen/Downloads/380-1515-1-PB.pdf>

- Paiva, I. (2016). *Inclusão e formação de professores: estudo exploratório numa instituição do ensino superior em Portugal* (Dissertação de mestrado em educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Recuperado de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26513/7/ulfpie051191_tm.pdf
- Palomares, A., & López, S. (2013). Los programas de cualificación profesional inicial y la atención a la diversidad en Castilla-La-Mancha. *Enseñanza & Teaching*, 31 (2), 23-44. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/11625/12047>
- 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, Portugal: Edições Hipótese.
- Parlamento Europeu. (2017). *Research for CULT Committee - european identity*. ISBN 978-92-846-0813-3 Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585921/IPOL_STU\(2017\)585921_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585921/IPOL_STU(2017)585921_EN.pdf)
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3ª ed.) California, SA: Sage Publications.
- Patrício, M. (1989). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. *Inovação*, 2 (3), 229-245.
- Patrício, M. (2002). *Globalização e diversidade. A escola cultural, uma resposta*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pedras, S. & Seabra, F. (2016). Supervisão e colaboração: contributos para uma relação, *Transmutare*, 1(2), 293-312.
- 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.
- Perrenoud, P. (1997). *Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant*. Recuperado de [#Heading1](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_197/1997_01.htm)
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para as ciências sociais. A Complementaridade do SPSS* (6ª ed.). Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Pinar, W. (2005). The problem with curriculum and pedagogy. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 2, 1-13. Recuperado de https://education.okstate.edu/sites/default/files/crst/crst_pinarlecturepaper.pdf
- Pinar, W. (2017). Rethinking authority in educational leadership. In M. Uljens, e R. Ylimaki (eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik*. DOI: 10.1007/978-3-319-58650-2_12. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320204363_Rethinking_Authority_in_Educational_Leadership?origin=publication_list

- Pinheiro, F. (2012). *Contextualização do saber. Formação inicial dos professores de 1º e 2º Ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Recuperado de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7683/3/ulfpie042971_tm.pdf
- 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.
- Ponte, J. P. (1995). Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de matemática. In J. P. Ponte et al. (orgs.), *Desenvolvimento profissional de professores de matemática: que formação?* (pp.193-211). Lisboa, Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).
- Ponte, J. P. (2002). A vertente profissional da formação inicial de professores de matemática. *Educação Matemática em Revista, 11A*, 3-8. Recuperado de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(SBEM\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(SBEM).pdf)
- Portugal, G.,...Vieira, R. (orgs.) (2014). *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro. ISBN 978-972-789-428-4. Recuperado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/12828>
- Preece, J., Rogers, Y. & Sharp, H. (2005). *Design de interação. Além da interação humano-computador*. Porto Alegre, Brasil: Bookman.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona, España: Aljibe.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008) *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Ramos, A. (2005). *Crianças, tecnologias e aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva* (Tese de doutoramento em estudos da criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6914>
- Ramos, C., Faria, E., Ramos, F., & Rodrigues, I. (2016). *A condição docente: contributos para uma reflexão. Relatório técnico*. Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação. (C.N.E.).
- Reis, P. (2015). A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão de professores. In D. Justino (dir.), *Formação inicial de professores*. Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação. (C.N.E.).
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa, Portugal: Texto Editores.
- Ribeiro, N., & Menezes, I. (2016). A investigação em ciências da educação em Portugal nos últimos 30 anos: evoluções, tendências e tensões vistas a partir das teses de doutoramento. In D. Justino, e M. E. Santos (dirs), *Estado da educação 2016*. Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação. (C.N.E.).
- Richardson, L. (1994). Writing: a method of inquiry. In N. Denzin, & Y. Lincoln (2000) (eds.), *Handbook of qualitative research* (2ª ed.). London, United Kingdom: Sage Publication.
- Richardson, R. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas* (3ª ed). São Paulo, Brasil: Atlas.

- Ritzer, G. (2007). *The globalization of nothing 2*. London, United Kingdom: Pine Forge Press.
- Robertson, S. (2007). Globalisation, rescaling national education systems and citizenship regimes. In R. Klas, & N. Burbules (eds.), *Changing notions of citizenship education in contemporary nation-states* (136-150). Rotterdam, Países Baixos: Sense Publishers.
- Rodrigues, A. (1998). Educação cívica e formação de professores: do congresso de 1897 ao final da primeira república. *Revista Gepolis*. Recuperado de https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14181/1/6_Educacao%20civica%20e%20formacao%20de%20professores%20%28AGR%29.pdf
- Rodrigues, D. (2005). Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. In D. Rodrigues, R. Krebs e N. Freitas (orgs). *Educação inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria, Brasil: Universidade Federal de Santa Maria.
- Rodrigues, D. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Revista Educação e Pesquisa*, 43. (1), 281-295. Doi: 10.1590/S1517-97022017430100201. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0281.pdf>
- Rodrigues, D. (2019). 2018: cimentar o compromisso com a educação inclusiva. *Estado da Educação 2018*. In. M. E. Brederode Santos (Dir.), *Estado da Educação 2018*. (pp. 290-295). Lisboa: CNE. ISBN: 978-989-8841-25-4
- Rodrigues, F. (2015). *Formação inicial de professores na União Europeia*. Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação (C.N.E.). Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Florbela_Rodrigues_CNE_29_abril_2015.pdf
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação (Departamento de Educação Básica).
- Roldão, M.C. (2011a). Formação de professores na investigação portuguesa- um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 139-155.
- Roldão, M. C. (2011b). *Um currículo de currículos*. Santarém, Portugal: Edições Cosmos.
- Roldão, M. C., Reis, P. & Costa, N. (2012). Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/ formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. *Revista Ensaio – revista de políticas educativas e avaliação*, 20 (76), 435-458. doi: 10.1590/S0104-40362012000300002
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do investigador. In L. Albarello, L., F. Digneffe, Hierniaux, J.P., C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (Orgs.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Portugal: Editora Gradiva.
- Rusitoru, M. (2017). Les politiques d'éducation tout au long de la vie dans le prisme de l'Union Européenne et des organisations internationales. Analyse comparative du discours politique au troisième millénaire, *La Recherche en Éducation*, 17, 74-95. ISSN-e 1647-0117
- Sá-Chaves, I. (2015). Um olhar, um contributo- dos contributos quanto ao contexto, objetivos/ pressupostos. In S. Almeida, & T. Lopo (Coords.), *Formação inicial de professores do 1º e do 2º ciclo- tendências de organização curricular- relatório* (parte II). Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação. (C.N.E.).

- Sá-Chaves, I. (2017). Formação de professores: vinte anos sem Donald Schön. O que fica das vidas que passam? In A. Neto, & I. Fortunato (orgs.), *Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais* (pp. 54-82). São Paulo, Brasil: Edições Hipótese.
- Sacristán, J. G. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la practica*. Madrid, España: Morata.
- Sacristán, J. G. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2002). *Educar e conviver na cultura global. As exigências da cidadania*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- 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. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>.
- Sanches, M. F. (2016). Prefácio. In M. M. Jacinto, *Políticas de Avaliação de Professores em Ação: normatividade e autonomia nas práticas de avaliadores e professores* (pp. 7-11). Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores.
- Schaffrath, M. (n.d.). *Escola normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores*, 142-152 Recuperado de <https://archive.is/3OS3M#selection-24.2-58.0>
- Schön, D. (1990). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Schwab, J. (2013). The practical: A language for curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (5), 591-621. doi: 10.1080/00220272.2013.809152.
- Seabra, F. (2010). *Ensino básico: repercussões da organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal). Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10877/1/tese.pdf>
- Seabra, F. (2011). Pedagogia por competências no ensino básico: Análise de concepções e práticas docentes. In *Livro de Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. 1, pp. 49-54). Guarda, Portugal: Instituto Politécnico da Guarda.
- Seabra, F., Morgado, J. C. & Pacheco, J. A. (2012). Policies of accountability in Portugal. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2 (4), 41-51. ISSN: 2146-3638.
- Seabra, F. (2013). Identidades europeias e nacionais numa Europa em crise- sinais emergentes no currículo português. In A. Favacho, J. A. Pacheco, & S. Sales, *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba, Brasil: Editora CRV.
- Seabra, F. (2015). Empréstimo de políticas curriculares em Portugal- 2011-2014. In C. Leite (org.), *XI colóquio sobre questões curriculares/ VI colóquio luso-brasileiro e I colóquio luso-afro-brasileiro sobre questões curriculares*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Seabra, F. (2017). Equidade e inclusão: sentidos e aproximações. In J.A. Pacheco, G. Mendes, F. Seabra, & I. Viana (orgs.), *Currículo, inclusão e educação escolar*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323497312_EQUIDADE_E_INCLUSAO_SENTI_DOS_E_APROXIMACOES
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3ª ed.). New York, USA: Teachers College Press.

- Serapioni, M. (2000). *Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração*. doi: 10.1590/S1413-81232000000100016 Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232000000100016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Serrano, A.M., & Afonso, J. (2010). Educação pré-escolar em contextos inclusivos: Reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. *Inclusão, 10*, 7-28. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16133/1/Serrano%20%26%20Afonso%20%282010%29.pdf>
- Serrano, A.M., & Pinto, M. (2017). *Caracterização da participação das famílias no apoio pelas Equipas Locais de Intervenção (ELI)*. Recuperado de <https://www.cied.uminho.pt/bibcite/reference/3112>
- Serrano, J. (2004). De que tratamos ao falar de educação inclusiva? *Revista PROFORMAR*, 2. Recuperado de http://proformar.pt/revista/edicao_2/pag_2.htm
- Serrasina, L., Gomes, F., João, R. & Portela, J. (coords). (2011). *Formação contínua- relatos e reflexões*. Lisboa, Portugal: Escola Superior de Educação.
- Simielli, L. (2017). Equidade e oportunidades educacionais: O acesso a professores no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25 (46), 1- 34. doi: [10.14507/epaa.25.2752](https://doi.org/10.14507/epaa.25.2752)
- Silva, E. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas ciências sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 12, 77-99. Recuperado de <http://journals.openedition.org/ras/740>
- Schleicher, A. (2018). *World class. How to build a 21st- century school system*. ISBN 9789264300002. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/world-class-9789264300002-en.htm>
- Silva, C. (2016). *Mapeando prática pedagógicas em contexto de diversidade*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta. Recuperado de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6842>
- 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189150155008>
- Silva, I. (coord.) (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Silva, M. D. (2011). *Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal).
- Simeonsson, R., Leonardi, M., Björck-Åkesson, Lollar, D., E, Martinuzzi, A., & TenNapel, H. (2006). *ICF-CY: a universal tool for practice policy and research*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/8412/6280734c64003585a968305d1b7a1fa41139.pdf>

- Snoek, M. (2017). Teacher education as a mirror of the profession. In J.D. Justino (dir.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva* (Vol. 2, pp. 757-772). Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Sousa, F. (2008). A diferenciação como princípio de organização curricular. In *IV colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares. VIII colóquio sobre questões curriculares*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61437340.pdf>
- Sousa, F. (2010a). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Sousa, F. (2010b). A investigação enquanto prática de deliberação curricular: o caso do projeto ICR. *Interacções*, 6 (14), 32-56. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/414/368>
- Sousa, J. M. (2002). O papel do professor face à tensão entre globalização e diversidade. In F. Patrício (org.), *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, uma resposta*. Porto, Portugal: Porto Editora. Recuperado de <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/760>
- Sousa, J. M. (2017). Discutindo conceitos em torno do currículo. *Tempos e Espaços em Educação*, 23, 15-25. Recuperado de http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/109.Discutindo_conceitos.pdf
- 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.
- Sousa-Pereira, F. & Leite, C. (2018, janeiro-abril). Formação de professores e processo de Bolonha nas oportunidades de inovação educacional. *Revista Intersaberes*, 13 (28), 163-174. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/325940741_Formacao_de_professores_e_Processo_de_Bolonha_nas_oportunidades_de_inovacao_educacional
- Sousa Santos, B. (2001). Os processos da globalização. In B. Sousa Santos (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*. Recuperado de <https://www.eurozine.com/os-processos-da-globalizacao/?pdf>
- SPCE. (2014). *Carta ética. Instrumento de regulação ético-deontológica*. Porto, Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Spencer, H. (1860). *Education: intellectual, moral and physical*. Recuperado de <https://archive.org/details/spencereducation00spen/page/n11/mode/2up>
- Spring, J. (2008). Research on globalization and education. *Journal of Educational Research*, 78 (2), 330-363.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. California, USA: Sage Publications.
- Stake, R. (1999). *Investigación com estudio de casos* (2ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Steiner, G. (2005), *As lições dos mestres*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Measuring in reinterpreting re-contextualisation. In A. Verger, M. Novelli, e H. K. Altinyelken (eds.), *Global Education Policy and International Development* (pp. 269-278). London, United Kingdom: Continuum.
- Stenhouse, L. (1985). A note on case study and educacional practice. In R. Burgess (ed.), *The research process in educational settings: ten case studies* (pp. 263-271). Lewes, United Kingdom: Falmer Press.

- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Stoer, S. R. (1980). Realidades portuguesas e o ensino politécnico: um estudo da intervenção do Banco Mundial na reestruturação do ensino médio em Portugal. *Análise Psicológica*, 1, 85-101. Recuperado de http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1997/1/1980_1_85.pdf.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Brasil: Editora Autêntica.
- Teixeira e Santos, G. (2015). *Concepções de aprendizagem e decisões curriculares para o 1.º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal). Recuperado de https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/29601/1/Conce%3a7%c3%b5es%20de%20Aprendizagem%20e%20Decis%3%b5es%20Curriculares_1%c2%ba%20CEB.pdf
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. Stoer, L. Cortesão, e J. Correia (orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 121-163). Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- 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 (C.N.E.).
- Torrego, J. C., Monge, C., Pedrajas, M. & Virseda, C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9 (2), 91-110. Recuperado de <http://ecoasturias.com/images/PDF/formacion%20del%20profesorado%20en%20ac%20y%20Alumnos%20con%20altas%20capacidades.pdf>
- Torres, C. A. (2005). Conhecimento especializado, Apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: Um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no terceiro mundo. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 15-36.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1966). *Recommendation concerning the status of teachers*. Paris, France: UNESCO. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/normativeinstrument/wcms_162034.pdf
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Recuperado de http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf

- UNESCO. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir- relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- UNESCO. (2000). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. ISBN: 85-87853-25-2 Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>
- UNESCO (2013). *Relatório de monitoramento global de educação para todos (EPT). Ensinar e aprender: alcançar a qualidade da educação para todos*. ISBN:978-89-94307-53-4 Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>
- UNESCO. (2015). *Educação para todos: 2000-2015: Progressos e desafios. Relatório de monitoramento global de EPT*. ISBN: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745POR.pdf>
- UNESCO (2017a). *Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável- objetivos de aprendizagem*. ISBN: 978-85-7652-218-8. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197POR.pdf>
- UNESCO (2017b). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. ISBN: 978-92-3-100222-9. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- UNESCO (2018a). *Handbook on measuring equity in education*. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf>
- UNESCO. (2018b). *Éducation : en quête d'une utopie nécessaire. Le Courrier de L'UNESCO, 1*. ISSN : 2220-2277. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002612/261279f.pdf>
- UNESCO (2018c). *Aid to education: a return to growth? Global Education Monitoring Report., 36*, 1-12. Recuperado de <https://en.unesco.org/gem-report/aidtoeducation2018>
- Usher, R. (1996). A critique to the neglected epistemological assumptions of educational research. In D. Scott, & R. Usher (eds.), *Understanding educational research*. London, United Kingdom. Routledge.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J.M. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Valente, S. (2015). *Gestão da sala de aula: um estudo com professores do 1º ciclo* (Dissertação de mestrado em educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Recuperado de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/18326>
- Vaniscotte, F. (1995). Les stratégies de formation continue des enseignants en Europe. *Recherche et Formation, 18*, 57-71. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1995_num_18_1_1250
- Van Zanten, A. (2004). *Les Politiques d'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Varela, B. (2011). *Concepções, práxis e tendências de desenvolvimento curricular no ensino superior público em Cabo Verde: um estudo de caso sobre a universidade de Cabo Verde* (Tese de doutoramento, 978-9937-8932-4-4. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>

- 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 Recuperado de Universidade do Minho, Braga, Portugal). Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19988/1/TESE%20de%20Bartolomeu%20Varela_Outubro.2011_final.pdf
- Varela, B. (2013). *O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis e tendências*. Praia, Cabo Verde: Edições Univ-CV.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física* (Tese de doutoramento, Universidad de Valladolid, Valladolid, España). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2823/1/TESES312-130521.pdf.pdf>
- Vieira, R. (2013). Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da antropologia da educação para a formação de professores para a diversidade cultural. *Pro-Posições*, 24 (2),109-123. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n2/v24n2a09.pdf>
- Vilela, J. (2017). *Investigação- o processo de construção do conhecimento* (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Volsi, M. E. (n.d.). *Políticas de financiamento do Banco Mundial no setor educacional: um estudo da proposta do PROEM*. Recuperado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Maria%20eunice%20franca%20volsi.pdf
- Wallerstein, I. (2005). After developmentalism and globalization, What?. *Social Forces*, 83 (3), 321-336.
- Warnock, H. (org.) (1978). *Special educational needs. Repot of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London, United Kingdom: Her Majesty's Stationery Office. Recuperado de <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101007182820/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>
- Woods, P. (1995). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa (org.) (2014). *Profissão professor* (pp. 125-155). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Wong, H. (2002). Induction: the best form of professional development. *EducationalLeadership*, 59 (6), 52-54. Recuperado de <http://www.newteacher.com/pdf/Induction-TheBestFormOfProfessionalDevelopment.pdf>
- World Bank (2016). *World development indicators*. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/23969/978146480634.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Yin, R. (2014). *Case study research: design and methods* (5ª ed.). California, USA: SAGE Publications.
- Zabalza, M. (2014). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3, pp. 3-9.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores. Ideias e práticas*. Lisboa, Portugal. Educa.

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*. 29 (103), 535-554. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>

Referências legislativas nacionais

Decretos

Decreto do Ministro e Secretário de d'Estado dos Negócios do Reino, de 7 de setembro de 1835- *Regulamento Geral da Instrução Primária*. Recuperado de <http://193.137.22.223/fotos/editor2/1835.pdf>

Decreto do Governo de 28 de setembro de 1844- *Diário do Governo*- Regulamenta a Instrução Primária. Recuperado de <http://193.137.22.223/fotos/editor2/decretodogovernode28set1844.pdf>

Decreto do Ministério dos Negócios da Instrução Pública de 16 de agosto de 1870- *Diário do Governo*- Reforma a Instrução Primária. Recuperado de <http://193.137.22.223/fotos/editor2/1870.pdf>

Decreto 9: 223, de 29 de março de 1911- *Diário do Governo*- Regulamenta a Direção Geral da Instrução Primária. Recuperado de <http://193.137.22.223/fotos/editor2/1911.pdf>

Decreto de 24 de maio de 1911- *Diário do Governo*, nº 120. Cria as Escolas Normais Superiores. Recuperado de <https://dre.pt/application/dir/pdfgratis/1911/05/12000.pdf>

Decreto-Lei 27: 279, de 24 de novembro de 1936, nº 276. Reforma o ensino primário. Recuperado de <https://dre.pt/application/file/323000>

Decreto-Lei nº 32 243, de 5 de setembro de 1942, *Diário do Governo*, 1ª série, nº 208. Regula o funcionamento das escolas do magistério primário. Recuperado de <https://dre.pt/application/file/337518>

Decreto-Lei nº 43 369, de 2 de dezembro de 1960, *Diário do Governo da República*, 1ª série, nº 279. Altera o plano de estudos das escolas do magistério primário e insere outras disposições relativas ao funcionamento das referidas escolas. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/512977>

Decreto-Lei nº 47 587, de 10 de março de 1967, *Diário do Governo da República*, 1ª série, nº 59. Permite ao Ministro da Educação Nacional determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respectivo Ministério para além dos casos e limites em que essa realização já é possível segundo a legislação vigente. Recuperado de <https://dre.pt/application/file/503549>

Decreto-Lei nº 427-B/ 77, de 14 de outubro, *Diário da República*, 1ª série, nº 238. Cria o ensino superior de curta duração. Recuperado de <https://dre.pt/application/file/236621>

Decreto-Lei nº 513-T/ 79, de 26 de dezembro, *Diário da República*, 1ª série, nº 296. Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico que anteriormente se designava «ensino superior de curta duração».

Decreto-Lei nº 59/ 86, de 21 de março, *Diário da República*, 1ª série, nº 67. Aprova o referencial genérico das atividades das escolas superiores de educação em matéria de formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário.

Decreto-Lei nº 287/ 88, de 19 de agosto, *Diário da República*, 1ª série, nº 191. Regulamenta a profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário.

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 409/ 89, de 18 de novembro, *Diário da República*, 1ª série, nº 266. Aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório.

Decreto-Lei nº 35/ 90, de 25 de janeiro, *Diário da República*, 1ª série, nº 21. Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória.

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

Decreto-Lei nº 249/ 92, de 9 de novembro, *Diário da República*, 1ª série- A, nº 259. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 274/ 94, de 28 de outubro, *Diário da República*, 1ª série- A, nº 250. Altera o regime jurídico da formação contínua de professores (Decreto-Lei nº 249/ 92, de 9 de novembro).

Decreto-Lei nº 207/ 96, de 2 de novembro, *Diário da República*, 1ª série- A, nº 254. Altera o regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 95/ 97, de 23 de abril, *Diário da República*, 1ª série- A, nº95. Aprova o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 1/ 98, de 2 de janeiro, *Diário da República*, 1ª série- A, nº 1. Altera o 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.

Decreto-Lei n.º 255/ 98, de 11 de agosto, *Diário da República*, 1.ª série- A, n.º 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 290/ 98, de 17 de setembro, *Diário da República*, 1.ª série- A, n.º 215. Aprova a Lei Orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP).

Decreto-Lei n.º 155/ 99, de 10 de maio, *Diário da República*, 1.ª série- A, n.º 108. Altera os artigos 27.º, 27.º-A, 28.º e 39.º do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, relativo ao regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 194/99 de 7 de junho, *Diário da República*, 1.ª série- A, n.º 131. Cria e regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores da educação básica e do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 312/ 99, de 10 de agosto, *Diário da República*, 1.ª série- A, n.º 185. Aprova a estrutura da carreira de pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório.

Decreto-Lei n.º 6/ 2001, de 18 de janeiro, *Diário da República*, 1.ª série- A, n.º 15. Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 240/ 2001, de 30 de agosto, *Diário da República*, 1.ª série- A, n.º 201. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 35/ 2003, de 27 de fevereiro, *Diário da República*, 1.ª série- A, n.º 49. Regula o concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 18/ 2004, de 17 de janeiro, *Diário da República*, 1.ª série- A, n.º 14. Altera o Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro, que regula o concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 121/ 2005, de 26 de julho, *Diário da República*, 1.ª série- A, n.º 142. Proceda à terceira alteração ao 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 estabelece medidas destinadas a enquadrar alguns aspetos estatutários ligados ao exercício da função docente.

Decreto-Lei n.º 74/ 2006, de 24 março, *Diário da República*, 1ª série, n.º 60. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.

Decreto-Lei n.º 15/ 2007, 19 de janeiro, *Diário da República*, 1ª série, n.º 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 Legislativo Regional n.º 21/ 2007/ A, de 30 de agosto, *Diário da República*, 1ª série, n.º 51. Aprova o Estatuto do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 62/ 2007, de 10 de setembro, *Diário da República*, 1ª série, n.º 174. Regime jurídico das instituições de ensino superior.

Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, *Diário da República*, 1ª série, n.º 212. Cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os respetivos estatutos.

Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro, *Diário da República*, 1ª série, n.º 4. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, *Diário da República*, 1ª série, n.º 121. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Altera ainda os Decretos-Leis n.º 316/76, de 29 de abril, n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, e n.º 67/2005, de 15 de março, promovendo o aprofundamento do *Processo de Bolonha* no Ensino Superior, assim como uma maior simplificação e desburocratização de procedimentos, no âmbito da autorização de funcionamento de cursos.

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2009/A, de 20 de abril, *Diário da República*, 1ª série, n.º 64. Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de agosto, que aprova o Estatuto do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Legislativo Regional 11/2009/A, de 21 de julho, *Diário da República*, 1ª série, n.º 119. Altera o Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores.

Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro, *Diário da República*, 1ª série, n.º 178. Procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 75/ 2010, de 23 de junho, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 120. Altera o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 41/ 2012 de 21 de fevereiro, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 37. Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139- A/ 90, de 28 de abril.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, *Diário da República*, 1.ª série, n.º126. Procede à 2.ª alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 146/ 2013, de 22 de outubro, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 204. Procede à 12.ª 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 à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho.

Decreto-Lei n.º 22/ 2014, de 11 de fevereiro, *Diário da República*, 1.ª 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 79/ 2014, de 14 de maio, *Diário da República*, 1.ª 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 96/2015 de 29 de maio, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 104. Aprova a orgânica do Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P.

Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 130. Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas.

Decreto Regulamentar Regional n.º 20/2015/M, de 11 de novembro, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 221. Aprova a estrutura orgânica da Secretaria Regional de Educação e do Gabinete do Secretário Regional.

Decreto Legislativo Regional 25/2015/A, de 17 de dezembro, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 246. Altera o estatuto do pessoal docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário na Região Autónoma dos Açores.

Decreto Regulamentar Regional n.º 7/2016/M, de 5 de fevereiro, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 25. Aprova a orgânica da Direção Regional de Educação e altera a orgânica da Secretaria Regional de Educação, aprovada pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 20/2015/M, de 11 de novembro.

Decreto-Lei n.º 63/ 2016, de 13 de setembro, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 176. Cria o diploma de técnico superior profissional e procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de

março, à quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho.

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.

Decreto-Lei n.º 65/ 2018, de 16 de agosto, *Diário da República*, 1ª série, n.º 157. Altera o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.

Deliberações

Deliberação n.º 1488/ 2000, 15 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.

Deliberação n.º 668/ 2017, 13 de julho, *Diário da República*, 2ª série, n.º 134. Estabelece as provas de ingresso para o primeiro ciclo de estudos do curso de Educação Básica na candidatura à matrícula e inscrição no ensino superior no ano letivo de 2017/ 2018.

Despachos

Despacho Normativo n.º 185/ 92, de 8 de outubro, *Diário da República*, 1ª série- B, n.º 232. Estabelece as condições em que podem ser concedidas dispensas para formação ao pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo n.º 8/ 2005, de 3 de fevereiro, *Diário da República*, 1ª série- B, n.º 24. Altera os n.º 1 e 4 do Despacho Normativo n.º 185/92, de 8 de outubro, que estabelece as condições em que podem ser concedidas dispensas para formação ao pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 18038/ 2008, de 4 de julho, *Diário da República*, 2ª série, n.º128. Estabelece normas sobre os planos de formação contínua de professores, assim como sobre o funcionamento dos centros de formação de associações de escolas.

Despacho n.º 21666/ 2009, de 28 de setembro, *Diário da República*, 2ª série, n.º188. Define as regras da realização do período probatório previsto no Estatuto da Carreira Docente.

Despacho nº 13660-M/ 2015, de 24 de novembro, *Diário da República*, 2ª série, nº230. Suspende a realização da Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades dos docentes – PACC.

Despacho Normativo nº1-F/ 2016, de 5 de setembro, *Diário da República*, 2ª série, nº66. Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.

Despacho nº 5908/ 2017, de 5 de julho, *Diário da República*, 2ª série, nº128. 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.

Despacho nº 6478/ 2017, de 26 de julho, *Diário da República*, 2ª série, nº143. Homologa o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Despacho nº 6944-A/ 2018, de 19 de julho, *Diário da República*, 2ª série, nº138. Homologa as *Aprendizagens Essenciais* do ensino básico.

Despacho nº779/ 2019, de 18 de janeiro, *Diário da República*, 2ª série, nº13. Define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica.

Despacho nº6851-A/ 2019, de 31 de julho, *Diário da República*, 2ª série, nº145. Procede à alteração do Despacho n.º 779/2019, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 13, de 18 de janeiro de 2019.

Leis

Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro, *Diário da República*, 1ª série, nº 237. Define a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Lei nº 60/ 93, de 20 de agosto, *Diário da República*, 1ª série- A, nº 195. Altera, por ratificação, o Decreto-Lei nº 249/ 92, de 9 de novembro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei nº 115/ 97, de 19 de setembro, *Diário da República*, 1ª série, nº 217. 1ª alteração à Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei nº 49/ 2005, de 30 de agosto, *Diário da República*, 1ª série, nº 166. 2ª alteração à LBSE e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei nº 51/ 2012, de 5 de setembro, *Diário da República*, 1ª série, nº 172. Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

Lei nº 35/ 2014, de 20 de junho, *Diário da República*, 1ª série, nº117. Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas.

Parecer

Parecer nº 4/ 2016, de 29 de fevereiro, *Diário da República*, 2ª série, nº 41. Parecer sobre formação inicial de educadores e professores e o acesso à profissão. Conselho Nacional de Educação (C.N.E.).

Portarias

Portaria nº 352/86, de 8 de julho, *Diário da República*, 1ª série, nº 154. Regulamenta os princípios gerais a que deve obedecer a atuação das escolas superiores de educação no respeitante à formação inicial de educadores de infância, professores do ensino primário e professores do ensino básico.

Portaria nº 336/ 88, de 28 de maio, *Diário da República*, 1ª série, nº 124. Regulamenta a componente de prática pedagógica dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º e 2º CEB do Ensino Básico.

Portaria nº 413- A/ 98, de 17 de julho, *Diário da República*, 1ª série- B, nº 163. Aprova o Regulamento Geral dos Cursos Bietápicos de Licenciatura das Escolas de Ensino Superior Politécnico.

Portaria nº 533- A/ 99, de 22 de julho, *Diário da República*, 1ª série-B, nº 169. Altera alguns artigos do Regulamento Geral dos Cursos Bietápicos de Licenciatura das Escolas de Ensino Superior Politécnico, aprovado pela Portaria n.º 413-A/98, de 17 de julho.

Recomendação

Recomendação nº 3/2019, de 31 de julho, *Diário da República*, 2ª série, nº145. Recomendação sobre qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário.

Resolução

Resolução da Assembleia da República nº 56/ 2009, de 30 de julho, *Diário da República*, 1ª série, nº 146. Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em Nova Iorque em 30 de março de 2007.

ANEXOS

Anexo 1- Autorizações para a mudança de título da tese (FCT e *CIEd* da Universidade do Minho)

Anexo 2- Síntese de normativos nacionais relativos à formação docente

Anexo 3- Normativos nacionais relativos a planos de estudos da formação de professores

Anexo 4- Autorização de uso do questionário original (Loureiro *et al.*, 2002)

Anexo 5- Autorização de uso do questionário adaptado (Silva, 2011)

Anexo 6- Consentimento e questionário fechado a professores de 2ºCEB

Anexo 7- Autorização de aplicação do questionário em meio escolar (*Direção Geral da Educação*)

Anexo 8- Questionário com perguntas abertas a diretores de centros de formação contínua

Anexo 9- Ações de formação para docentes do 2º CEB, nas entidades de formação contínua, sobre Inclusão, NEE, Educação Especial e Gestão de Diversidades

Anexo 10- Entrevistas a docentes de 2ºCEB- transcrições

Anexo 11- Entrevistas a coordenadores de cursos de formação inicial- transcrições

Anexo 12- Questionário com perguntas abertas a diretores de centros de formação contínua- declarações

Anexo 13- *Alpha de Cronbach* por domínio

Anexo 14- Teste de *Kolmogorov-Smirnov* sem grupo e por domínio

Anexo 15 Teste de coeficiente de correlação bivariada de *Spearman*

Anexo 16- Testes de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* por grupos e domínios

Anexo 17- Teste de diferenças *U de Mann-Whitney* (sexo, formação inicial e a outra formação)

Anexo 18- Teste de diferenças de *Kruskal-Wallis* (grupo etário, grupo de recrutamento, tempo total de serviço, tempo de serviço na escola, área da escola, experiência com alunos com NEE, número de alunos com NEE)

-----Mensagem original-----

De: DFA Bolsas <bolsas@fct.pt>

Enviada: 23 de abril de 2019 15:43

Para: Helena Natália Pereira Inês <helenaines@sapo.pt>

Assunto: RE: Re: Bolsa de Investigação- Helena Inês- pedido de alteração Ref.ª CRM:0067172

Importância: Alta

RE: Re: Bolsa de Investigação- Helena Inês- pedido de alteração Ref.ª CRM:0067172

Cara bolsreira,

face aos documentos que nos remeteu, esclarecendo claramente que não há alteração do plano de trabalhos, informamos que foi atualizado no seu processo de bolsa o título da sua tese, passando a ser "A Formação Inicial e Contínua de Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico e a Gestão Curricular pelos Professores do Ensino Regular do Atendimento a Alunos com Dificuldades de Aprendizagem ou Incapacidades".

Com os melhores cumprimentos,

Ana Ferreira



ANEXO 1- Autorizações de mudança de título da tese (FCT e CIEd da Universidade do Minho)

Normativo	Formação inicial, complementar ou avançada	Formação contínua
Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro, 1ª série, nº 237.	<ul style="list-style-type: none"> - Nível superior (ESE ou universidade), flexível, permitindo a mobilidade entre docentes de diferentes níveis de educação e ensino. - Formação integrada (quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática). - Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atualiza e complementa a formação inicial, numa perspetiva de educação permanente. - Potencia o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais. - Promove a progressão na carreira e a mobilidade. - Assegurada predominantemente pelas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com as escolas. - Atribuídos períodos destinados à formação contínua, nomeadamente sob a forma de anos sabáticos.
Decreto-Lei nº 344/ 89, de 11 de outubro, 1ª série, nº 234.	<ul style="list-style-type: none"> - Nível superior, numa ESE ou universidade (componentes de formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didática), formação flexível. - Confere qualificação profissional para a docência. - Formação pessoal e social conducente à adoção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de perceção de princípios/ formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respetiva especialidade/ formação científica no domínio pedagógico-didático. - Curso terá uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência/ uma componente de ciências de educação/uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática ocorrerá. - Os cursos regulares devem incluir preparação inicial no campo da educação especial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promove o desenvolvimento profissional permanente, numa perspetiva de autoaprendizagem. - Visa a melhoria da competência profissional nos vários domínios da sua atividade; a inovação educacional, a melhoria da qualidade da educação e do ensino e a aquisição de <i>novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo</i>. - Promove a progressão na carreira e a mobilidade. - É promovida por instituições de ensino superior ou organismos nacionais, regionais ou locais do Ministério da Educação, de outros departamentos do Estado, de entidades e organismos empregadores, bem como de docentes, incluindo as suas associações profissionais e científicas ou ainda por um ou vários estabelecimentos de educação ou ensino, apoiados por um mesmo centro de recursos.
Decreto-Lei nº 139-A/ 90, de 28 de abril, 1ª série, nº 98.	<ul style="list-style-type: none"> - Nível superior (ESE ou universidade), flexível, permitindo a mobilidade entre docentes de diferentes níveis de educação e ensino. - Existência de um <i>período probatório</i> de um ano.¹ - Confere qualificação profissional para a docência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visa assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, e o apoio à atividade profissional. - Promove a progressão na carreira e a mobilidade. - As ações de formação resultam de iniciativas de instituições públicas ou privadas, por exemplo, estabelecimentos de educação ou de ensino, individualmente ou em regime de cooperação. - Correspondem a congressos, conferências, seminários e reuniões para estudo e debate de questões e problemas relacionados com a atividade docente.

¹ Período durante o qual é atestada a adequação profissional do docente às funções a desempenhar.

ANEXO 2- Síntese de normativos nacionais relativos à formação docente

<p>Decreto-Lei nº 249/ 92, de 9 de novembro, 1ª série- A, nº 259.</p> <p>Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.</p>		<p>Visa os seguintes objetivos:</p> <p>a) A melhoria da qualidade do ensino, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;</p> <p>b) O aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua atividade;</p> <p>c) O incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional;</p> <p>d) A viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência.</p> <p>- Releva para progressão na carreira.</p> <p>- Ações de formação assentes em níveis (iniciação, aprofundamento e especialização).</p> <p>- Entidades formadoras:</p> <p>a) As instituições de ensino superior de formação professores e aquelas cujo âmbito de atuação se situe no campo das ciências da educação e das ciências da especialidade;</p> <p>b) Os centros de formação das associações de escolas;</p> <p>c) Os centros de formação de associações de professores.</p> <p>- Formação ministrada por formadores especialistas.</p> <p>- IGEC inspeciona as atividades de formação contínua.</p>
<p>Decreto-Lei nº 207/ 96, de 2 de novembro, 1ª série- A, nº 254. Altera o regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.</p>		<p>- Ações de formação terão uma duração mínima de 15 horas e organizadas por entidades formadoras acreditadas.</p> <p>- Certificação requer a frequência de 2/3 da ação de formação.</p> <p>- As entidades formadoras devem identificar e responder às necessidades de formação manifestadas pelas escolas, bem como incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional.</p> <p>- IGEC inspeciona as atividades de formação contínua.</p>
<p>Decreto-Lei nº 1/ 98, de 2 de janeiro, 1ª série- A, nº 1.</p>		<p>Pode resultar de iniciativa de instituições para tanto vocacionadas ou ser assegurada por organismos públicos ou entidades privadas, podendo ser ainda promovida ou apoiada pelos estabelecimentos de educação ou de ensino, individualmente ou em regime de cooperação.</p>
<p>Decreto-Lei nº 240/ 2001, de 30 de agosto, 1ª série- A, nº 201.</p>	<p>Abrange as dimensões:</p> <p>a) Profissional, social e ética;</p> <p>b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;</p> <p>c) Participação na escola e de relação com a comunidade;</p> <p>d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida.</p>	<p>- Identifica as suas necessidades formativas, refletindo sobre a sua prática pedagógica.</p>

<p>Despacho Normativo n.º 8/ 2005, de 3 de fevereiro, 1.ª série-B, n.º 24.</p> <p>Altera os n.º 1 e 4 do Despacho Normativo n.º 185/92, de 8 de outubro, que estabelece as condições em que podem ser concedidas dispensas para formação ao pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.</p>		<p>A dispensa de serviço para formação no estrangeiro, no âmbito dos programas comunitários SÓCRATES e LEONARDO DA VINCI e do programa de bolsas do Conselho da Europa, deve ser solicitada pelo interessado ao diretor regional de educação respetivo e entregue no estabelecimento de educação ou ensino onde exerce funções, com a antecedência mínima de 15 dias úteis relativamente à data de início da ação.</p>
<p>Decreto-Lei n.º 74/ 2006, de 24 março, 1.ª série, n.º 60.</p> <p>Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.</p>	<p>Licenciatura: 180 créditos e uma duração normal de seis semestres curriculares de trabalho</p> <p>No ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado deve valorizar especialmente a formação que visa o exercício de uma atividade de carácter profissional, assegurando aos estudantes uma componente de aplicação dos conhecimentos e saberes adquiridos às atividades concretas do respetivo perfil profissional.</p> <p>Mestrado em Ensino: 90 a 120 créditos e uma duração normal compreendida entre três e quatro semestres curriculares de trabalho.</p> <p>No ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar, predominantemente, a aquisição pelo estudante de uma especialização de natureza profissional.</p> <p>No ensino universitário, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar que o estudante adquira uma especialização de natureza académica com recurso à atividade de investigação, de inovação ou de aprofundamento de competências profissionais.</p> <p>No ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar, predominantemente, a aquisição pelo estudante de uma especialização de natureza profissional.</p> <p>Doutoramento: só é ministrado em universidades.</p>	
<p>Decreto-Lei n.º 15/ 2007, 19 janeiro, 1.ª série, n.º 14.</p>	<p>- Confere habilitação profissional para a docência.</p> <p>- Visa dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas dimensões:</p> <ol style="list-style-type: none"> Profissional e ética; Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Participação na escola e relação com a comunidade; Desenvolvimento profissional ao longo da vida. 	<p>- Deve promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente.</p> <p>- Exigido, para a progressão na carreira, o aproveitamento em módulos de formação.</p> <p>- As ações de formação consideradas incidem sobre conteúdos de natureza científico-didática com estreita ligação à matéria curricular que o docente leciona, bem como as relacionadas com as necessidades da escola definidas no <i>projeto educativo</i> ou <i>plano anual de atividades</i>.</p> <p>- Pelo menos dois terços das ações de formação são na área científico-didática que o docente leciona.</p>

<p>Decreto-Lei n.º 41/ 2012 de 21 de fevereiro, 1ª série, n.º 37.</p> <p>Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139- A/ 90, de 28 de abril.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confere habilitação profissional para a docência no respetivo nível de educação ou de ensino. - Visa dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões: <ul style="list-style-type: none"> a) Profissional, social e ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa; d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida. - Existência de um <i>período probatório</i>, com a duração mínima de um ano escolar, que corresponde ao 1.º ano escolar no exercício efetivo de funções docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente, visando ainda objetivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade. - O seu planeamento deve promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente. - As necessidades de formação definem o plano de formação de cada Agrupamento de Escolas/ Escola. - Cada docente pode, por sua iniciativa, frequentar ações de formação à sua escolha, que promovam o seu desenvolvimento profissional. - Corresponde a uma das funções do docente. - Serve para progressão na carreira, desde que o docente a tenha frequentado com aproveitamento. - Representa uma das dimensões consideradas na avaliação do desempenho do pessoal docente. - Inscreve-se na componente não-letiva do horário do professor. - A licença sabática enquadra-se no âmbito da formação contínua.
<p>Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, 1ª série, n.º 29.</p> <p>Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Releva para progressão na carreira. - Promovida por entidades formadoras (CFAE; instituições de Ensino Superior; centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos; serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência; outras entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito). - Ações de formação à escolha do formando e dinamizadas por um formador acreditado pelo CCPFC potenciam a progressão na carreira. São as acreditadas e creditadas pelo CCPFC ou certificadas pelas entidades formadoras ou ainda desenvolvida no quadro dos programas europeus desde que acreditada pelo CCPFC. - exige-se que a componente da formação contínua incida em, pelo menos, 50% na dimensão científica e pedagógica e que, pelo menos, quatro quintos da formação sejam acreditados pelo CCPFC. - IGEC inspeciona as atividades de formação contínua.

DATA	FORMAÇÃO DE PROFESSORES- PLANOS DE ESTUDOS NACIONAIS	
1844 Decreto de 28 de setembro de 1844	Caligrafia Desenho linear Gramática geral, e portuguesa Notícia dos métodos de ensino, e legislação relativa à Instrução Primária Geografia, cronologia e história Doutrina Cristã e História Sagrada Teologia natural e Filosofia moral Aritmética e geometria com aplicação à indústria Escrituração	- Predomínio de disciplinas das Ciências Sociais. - Presença de uma vertente religiosa. - Interesse nos métodos de ensino (dimensão didática). - Apelo à adaptação de compêndios (professor participante).
1862 Escola Normal Primária de Marvila ²	1º grau (2 anos): Leitura e recitação, escrita, princípios elementares de gramática, conhecimento de língua portuguesa, redação Aritmética e sua aplicação aos usos da vida, sistema legal de pesos e medidas; Noções de Geografia geral, Geografia de Portugal Noções de História universal, História da Pátria Doutrina cristã, moral e história sagrada Desenho linear e suas aplicações na vida Pedagogia prática Legislação e administração do ensino Educação física e preceitos higiénicos 2º grau (3 anos): Aprofundamento de alguns destes conhecimentos História natural Filosofia Teologia Elementos de escrituração mercantil e agrícola Funções oficiais do professor primário Francês Canto	- Valorização da dimensão didática e pedagógica. - Introdução da disciplina de Educação Física. - Manutenção da vertente religiosa. - Preocupação com aspetos legais e administrativos.
1870 Decreto do Ministério dos Negócios da Instrução Pública de 16 de agosto		- Possibilidade de adequar as “matérias” às singularidades locais (gestão curricular). - Prescrição de encontros entre docentes, com vista a potenciar a colaboração entre os mesmos, bem como a sua implicação no processo de ensino.
Decreto de 24 de maio de 1911	1º ano: preparação pedagógica: Pedagogia Historia da Pedagogia Psychologia infantil Theoria da sciencia Methodologia geral das sciencias do espirito	Preocupação evidente com a prática pedagógica

Anexo 3- Normativos nacionais relativos a planos de estudos da formação de

² Com base no artigo de Joaquim Pintassilgo e Maria João Mogarro (2015), indicado na bibliografia deste estudo.

	<p>Methodologia geral das ciencias matemáticas e das ciencias da natureza Organização e legislação comparada do ensino secundario Organização e legislação comparada do ensino primário Higiene geral e especialmente a higiene escolar Moral; instrução cívica superior 2º ano: prática pedagógica (2 partes): Methodologia especial das disciplinas do grupo correspondente ao bacharelato ou ao exame do candidato ao magistério Prática pedagógica dirigida, em cada disciplina, pelos respectivos professores de methodologia especial e exercida nos lyceus, da escola normal primária, ou da escola primaria superior, regidas por esses mesmos professores.</p>	
<p>Decreto com força de lei n.º 5.787-A, 10 de maio de 1919, referido por Joaquim Pintassilgo e Maria João Mogarro (2015)</p>	<p>Ciências da Educação: Higiene escolar Psicologia geral, experimental Pedologia Pedagogia geral História da educação Metodologia História da instrução popular em Portugal Legislação comparada do ensino primário Ciências de “aplicação” ou “instrutivas”: Educação física Educação estética (Modelação e desenho, Trabalhos manuais, Costura e Lavoeres e Música e Canto Coral) Educação intelectual (Língua e literatura portuguesa, Matemáticas, Ciências físico-químicas e naturais, Agricultura e economia rural, Geografia geral e corografia de Portugal) Educação Social articulada com História da civilização e história pátria Direito e Economia social Economia doméstica</p>	<p>Conjugação de duas dimensões: <i>formação profissional e formação sensorial/ estética</i></p> <p>Papel social do professor com ligação a propósitos ideológicos e políticos.</p>
<p>Decreto-Lei n.º 32 243, de 5 de setembro de 1942</p>	<p>Pedagogia e Didáctica geral Psicologia aplicada à Educação Didactica especial Higiene escolar Educação Física Desenho e Trabalhos manuais educativos Educação feminina Música e canto coral Legislação e administração escolares Organização política e administrativa da nação Educação moral e cívica Prática pedagógica</p>	<p>Curso de 3 semestres, com estágio</p>
<p>Decreto-Lei n.º 43 369, de 2 de dezembro de 1960</p>	<p>Pedagogia, Didáctica geral e História da Educação Psicologia aplicada à Educação Didactica especial do grupo A (Língua Portuguesa, História, Desenho) Didactica especial do grupo B (Aritmética, Geometria, Ciências geográficas-naturais e Trabalhos manuais) Desenho e Trabalhos manuais educativos Educação feminina Legislação e administração escolares Organização política e administrativa da nação Educação moral</p>	<p>Prática pedagógica treinada numa escola anexa à <i>Escola de Magistério</i>.</p> <p>Preocupação em harmonizar conhecimentos teóricos e a sua aplicação.</p>

	Higiene escolar Educação musical Educação Física Prática pedagógica	
Decreto-Lei n.º 47 587, de 10 de março de 1967	<i>Experiências pedagógicas</i> determinadas ou autorizadas pelo Ministro da Educação Nacional	Preocupação crescente com a inovação didática. Eixo central: Metodologia
Despacho N.º 157/78, de 30 de junho de 1978 referido por Joaquim Pintassilgo e Maria João Mogarro (2015)	<p>Ciências da Educação: Pedagogia Psicologia do Desenvolvimento Metodologia e Técnicas Pedagógicas Saúde Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação</p> <p>Expressão e Comunicação: Português Literatura Infantil Comunicação e Expressão Visual Expressão Musical Movimento e Drama Educação Física e Desportiva</p> <p>Experiência: Matemática Ciências da Natureza Antropologia Cultural História Moderna e Contemporânea da Sociedade Portuguesa</p> <p>Prática Pedagógica: Nível 1 Nível 2</p> <p>Actividades Compreendidas: Actividades Técnicas Moral (facultativa)</p>	<p>Relevo centra-se nas Ciências da Educação e na Prática Pedagógica.</p> <p>Curso de 3 anos, a partir do ano letivo de 1977/ 78</p>
Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (LBSE)	<p>Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática.</p> <p>Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica.</p> <p>Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante.</p> <p>Formação que favoreça o estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa.</p> <p>Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.</p>	<p>Dimensão integrada entre teoria e prática</p> <p>Defesa de uma preparação metodológica apropriada à prática pedagógica</p> <p>Estímulo à inovação, investigação, espírito crítico e reflexão contínua</p>
Portaria n.º 336/ 88, de 28 de maio		Regulamentou a componente de prática pedagógica dos cursos de formação inicial
Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro	<p>Formação inicial: formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didática</p> <p>Formação contínua: sequência da preparação inicial, e deve promover o desenvolvimento profissional permanente, numa perspetiva de autoaprendizagem</p>	Definição de uma rede de escolas para a prática profissional, que na fase final, consubstanciava um estágio


Decreto-Lei nº249/ 92, de 9 de novembro	<p>Formação contínua Áreas possíveis:</p> <p>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.</p> <p>Modalidades de formação:</p> <p>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.</p>	Definiu áreas de estudo possíveis e modalidades de formação.
Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de outubro	<p>a) Ciências da especialidade que constituam matéria de ensino nos vários níveis a que se reporta o presente diploma; b) Ciências da educação; c) Prática e investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência; d) Formação pessoal e deontológica.</p>	Atualizou o Decreto-Lei nº249/ 92, de 9 de novembro, redefinindo áreas de formação (separação entre ciências da educação e da especialidade, e eliminação de duas áreas (<i>Língua e cultura portuguesa e Técnicas e tecnologias de comunicação</i>))
Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de novembro	<p>a) Ciências da especialidade que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino a que se reporta o presente diploma; b) ... c) ... d) Formação pessoal, deontológica e sócio-cultural.</p>	Nas ciências da especialidade, a <i>matéria</i> , é agora perspetivada numa ótica <i>curricular</i> . Acresce a dimensão <i>sociocultural</i> à formação pessoal e deontológica.
Decreto-Lei nº255/ 98, de 11 agosto	<p><i>Seminário, projecto ou desenvolvimento experimental</i> (estudo preferencial de temáticas relativas ao desenvolvimento do sistema educativo e das escolas) <i>Formação específica</i> (dirigida à área ou grupo disciplinar) <i>Formação cultural e social</i></p>	Atualização de grau académico de bacharel para licenciado enfoca em dimensões de natureza teórica e académica
Deliberação nº 1488/ 2000, 15 dezembro	<p>i) Formação cultural, social e ética - 15 ECTS; ii) Formação na especialidade da(s) área(s) de docência – 125 (habilita para uma disciplina) a 150 ECTS (habilita para mais do que uma disciplina); iii) Formação educacional - 50 ECTS; iv) Iniciação à prática profissional - 50 ECTS;</p>	<p>Estágio de pelo menos um ano letivo, numa ou em várias turmas Corresponsabilização dos formandos com o orientador da escola e a supervisão da instituição formador Preconiza a dimensão investigativa e a partilha/ discussão Apela à integração de atividades de iniciação à prática profissional ao longo do curso Defende um papel ativo do formando ao longo do curso, assim como durante a carreira Valorização das experiências e da dimensão pessoais</p>

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro	Dimensões: a) Profissional e ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Participação na escola e relação com a comunidade; d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida.	Aspetos individuais e coletivos
Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro	<p>a) <i>Formação educacional geral</i> (FEG) (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;</p> <p>b) <i>Didáticas específicas</i> (conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no ensino das áreas curriculares ou disciplinares) - 15 a 20 ECTS;</p> <p>c) <i>Iniciação à prática profissional</i>, incluindo a <i>prática de ensino supervisionada</i> a desenvolver em sala de aula, sob forma de estágio. Deverá incluir a observação e colaboração em situações de educação e ensino, nomeadamente na planificação, intervenção e avaliação - 15 a 20 ECTS;</p> <p>d) <i>Formação na área de docência</i> (formação académica apropriada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinares). - 120 a 135 créditos.</p> <p>Mestrado da especialidade em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico</p>	<p>Licenciatura em Educação Básica- 180 ECTS- 6 semestres</p> <p><i>Formação cultural, social e ética</i> <i>Formação em metodologias de investigação educacional</i> incorporam a FEG e a Iniciação à prática profissional</p> <p>Mestrado exigido para a docência no 2º CEB</p>
Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro	<p>a) Área da docência, ou seja, áreas do conhecimento, que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino;</p> <p>b) Prática pedagógica e didática na docência, designadamente a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula;</p> <p>c) Formação educacional geral e das organizações educativas;</p> <p>d) Administração escolar e administração educacional;</p> <p>e) Liderança, coordenação e supervisão pedagógica;</p> <p>f) Formação ética e deontológica;</p> <p>g) Tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar.</p>	
Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio	<p>a) Área de docência;</p> <p>b) Área educacional geral;</p> <p>c) Didáticas específicas;</p> <p>d) Área cultural, social e ética;</p> <p>e) Iniciação à prática profissional.</p>	<p>Reintroduz a dimensão cultural, social e ética, cujo estudo seria assegurado nas demais dimensões.</p> <p>Realça as NEE e a gestão da sala de aula.</p>

Re: Pedido de autorização- questionário: Relatório Final do Projecto CONTEXTOS INCLUSIVOS- DAS ATITUDES AOS COMPORTAMENTOS (2002) - Mensagem (HTML)

Ficheiro Mensagem Ajuda Diga-me o que pretende fazer

Re: Pedido de autorização- questionário: Relatório Final do Projecto CONTEXTOS INCLUSIVOS- DAS ATITUDES AOS COMPORTAMENTOS (2002)


 MANUEL LOUREIRO <loureiro@ubi.pt>
Para helenaines@sapo.pt
Cc Filipa Seabra

qui 22/02/2018 17:09

Esta mensagem foi enviada com importância Alta.

Estimada Helena
antes de mais as minhas desculpas pela demora em responder ao seu mail.
Começo por agradecer o vosso interesse no questionário de minha autoria e de três das minhas alunas de pós-graduação, apresentado no *Relatório Final do Projecto Contextos Inclusivos – Das Atitudes aos Comportamentos*. É com muito gosto que autorizo a sua utilização no âmbito do vosso projeto, desejando-vos desde já o maior êxito na prossecução do mesmo!
Com as mais cordiais saudações,

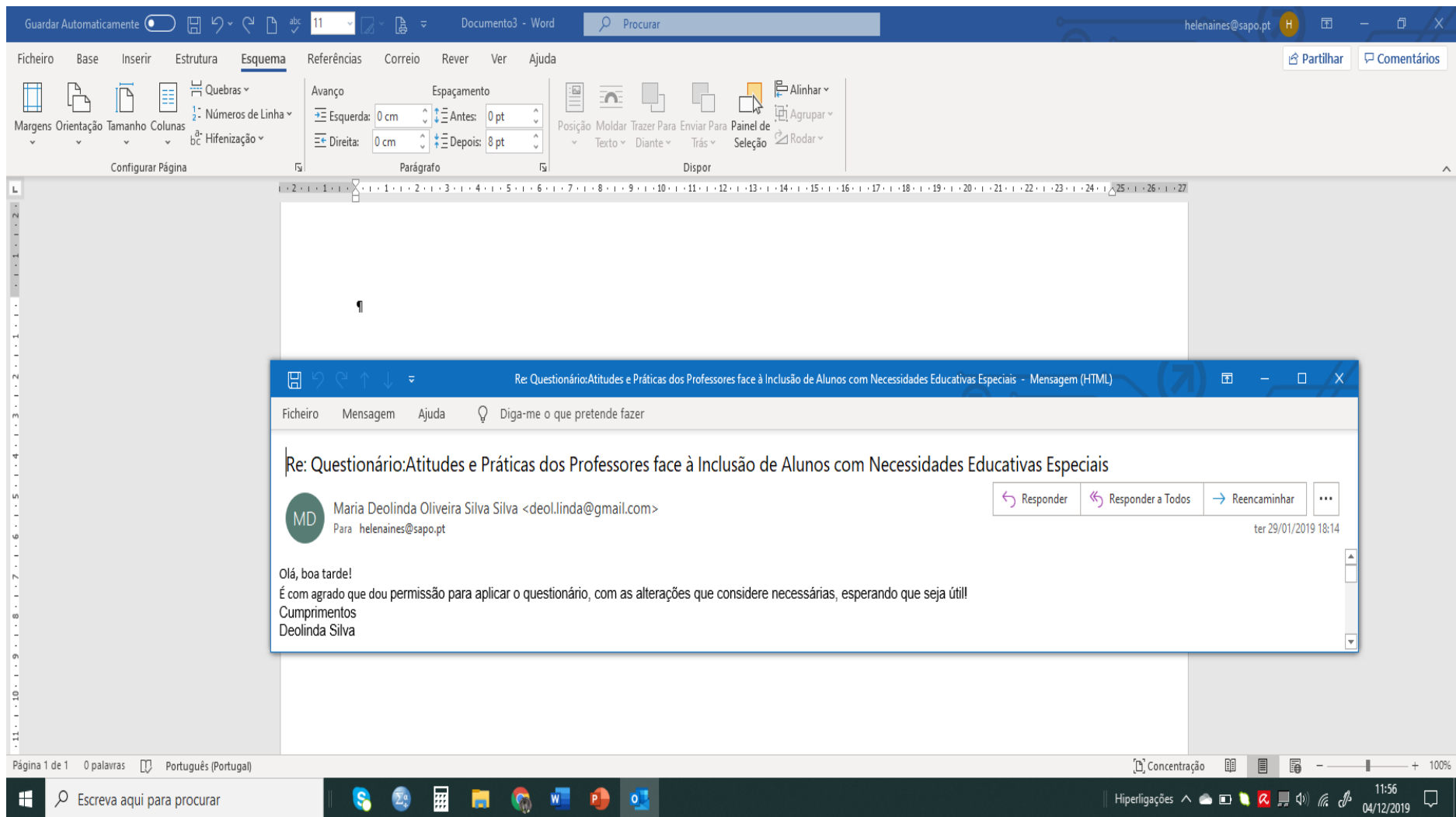
Manuel Joaquim Loureiro
Full Professor in Psychology


FACULDADE
CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia e Educação
Universidade da Beira Interior
Estrada do Sineiro, sn
6201-001 Covilhã | PORTUGAL
Tel.: (+351) 275 329 161 | Ext.: 4816

Hiperligações 11:43 04/12/2019

ANEXO 4- Autorização de uso do questionário original (Loureiro *et al.*, 2002)



ANEXO 5- Autorização de uso do questionário adaptado (Silva, 2011)

Nota introdutória- questionário

A preencher por professores do 2º CEB, com turma

O presente questionário³ é voluntário e anónimo e enquadra-se no âmbito de um trabalho de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, em curso na Universidade do Minho, intitulado “A Formação Inicial e Continua de Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico e a Gestão Curricular pelos Professores do Ensino Regular do Atendimento a Alunos com Necessidades Educativas Especiais”.

Este inquérito procura responder aos seguintes objetivos do estudo:

- Caracterizar as práticas curriculares e docentes de professores do ensino regular do 2.º CEB, direcionadas a alunos com NEE;
- Conhecer as perceções de docentes do ensino regular do 2.º CEB quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE;
- Indagar as perceções dos docentes do 2º CEB quanto ao seu percurso de formação inicial e contínua e às suas necessidades de formação nesta área.

O questionário divide-se em duas partes: uma, em que é solicitada uma caracterização sociodemográfica e dados profissionais, e outra que contém declarações que deverá apreciar, assinalando a opção que melhor traduz a sua opinião. Não há respostas certas ou erradas. Interessa-nos uma opinião sincera. Cada afirmação apresenta três possibilidades de resposta, de acordo com as seguintes posições: 1- Concordo/ 2- Concordo em parte/ 3- Não concordo.

Recomenda-se que responda a todas as perguntas, inclusivamente os dados pessoais e profissionais (género; idade; formação inicial; grupo de recrutamento; outra formação relevante; tempo total de serviço; tempo de serviço nesta escola; anos de experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE); número total de alunos com NEE na(s) sua(s) turma(s); tipologia das NEE), que serão tratados estatisticamente, sem permitir a sua identificação.

Os questionários serão recolhidos de forma totalmente anónima, e o formulário de consentimento informado a assinar não ficará apenas ao questionário recolhido, de modo a assegurar que nem mesmo a investigadora tem meio de identificar os participantes.

Ressalva-se que tem o direito a aceder, retificar, atualizar ou apagar os seus dados pessoais.

Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a usos científicos e académicos.

Durante a investigação, os inquéritos serão guardados pela investigadora, que acautelará as suas condições de segurança. A partir da defesa pública do estudo, os mesmos serão preservados, por um período de seis meses; prazo a partir do qual serão destruídos.

Caso deseje obter mais informação sobre o projeto, por favor, envie um pedido para helenaines@sapo.pt

Muito grata pela sua valiosa colaboração,

Helena Inês

³ O presente questionário foi adaptado a partir do inquérito desenvolvido pelo Professor Doutor Manuel Joaquim Loureiro e colaboradores (Loureiro, M. J. (coord.) (2002). Relatório Final do Projeto Contextos Inclusivos- das Atitudes aos Comportamentos. Covilhã: Edições da Universidade da Beira interior) e da adaptação desse mesmo instrumento pela Mestre Maria olinda Silva (Silva, M. D. (2011). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (especialização em Educação Especial). Viseu: Universidade Católica Portuguesa (polo de Viseu), com autorização dos autores.

Autorização do inquirido

Depois de lida e compreendida a “Nota introdutória” relativa ao questionário voluntário e anónimo que integra o estudo de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, em curso na Universidade do Minho, intitulado “A Formação Inicial e Contínua de Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico e a Gestão Curricular pelos Professores do Ensino Regular do Atendimento a Alunos com Necessidades Educativas Especiais”, declaro que é da minha livre vontade que participo no inquérito, entregue e recolhido pela investigadora Helena Inês.

_____, _____ de _____ de 2018

Parte 1- Dados pessoais e profissionais

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____ anos

Formação inicial: _____

Grupo de recrutamento: _____

Se possui outra formação que considere relevante, diga qual: _____

Tempo total de serviço: _____ ano(s)

Tempo de serviço nesta escola: _____ ano(s)

Anos de experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE): _____ ano(s)

Número total de alunos com NEE na(s) sua(s) turma(s): _____

Que tipo de NEE têm o(s) aluno(s) da(s) sua(s) turma(s)? (quantifique)

- Deficiência auditiva: _____
- Deficiência motora (espinha bífida, paralisia cerebral,...): _____
- Deficiência visual: _____
- Perturbação do espectro do autismo: _____
- Hiperatividade e Défice de Atenção: _____
- Perturbação da Aprendizagem Específica (dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia): _____
- Perturbação do desenvolvimento intelectual: _____
- Multideficiência: _____
- Dificuldades de aprendizagem (sem etiologia conhecida): _____
- Outro: _____

Parte 2- Declarações a apreciar, com uma cruz.


		1 Concordo	2 Concordo em parte	3 Não concordo
1	Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.			
2	Todas as crianças/jovens devem estar na escola.			
3	Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.			
4	Todas as crianças/jovens aprendem na escola.			
5	Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.			
6	As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.			
7	As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.			
8	As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.			
9	As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.			
10	As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.			
11	As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.			
12	O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.			
13	Todos os alunos aprendem da mesma maneira.			
14	As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.			
15	As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.			
16	As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.			
17	Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.			
18	Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.			
19	O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.			
20	O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.			
21	O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.			
22	A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.			
23	Na formação inicial, tive abordagens às NEE.			
24	Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.			
25	A formação contínua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.			

26	A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.			
27	As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.			
28	É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.			
29	As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.			
30	É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.			
31	Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.			
32	Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.			
33	É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.			
34	A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.			
35	Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.			
36	Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.			
37	Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.			
38	O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.			
39	O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.			
40	O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.			
41	O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/ jovens com NEE.			
42	É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.			
43	É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.			
44	É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.			
45	Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.			
46	A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.			
47	Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.			
48	A planificação deve ser igual para todos os alunos.			
49	A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.			
50	A formação contínua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.			

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0636500001 - Mensagem (HTML)

Ficheiro Mensagem Ajuda Diga-me o que pretende fazer

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0636500001

 mime-noreply@gepe.min-edu.pt
Para helenaines@sapo.pt; helenaines@sapo.pt

Responder Responder a Todos Reencaminhar

seg 05/11/2018 15:32

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0636500001, com a designação *A Formação Inicial e Contínua de Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico e a Gestão Curricular pelos Professores do Ensino Regular do Atendimento a Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, registado em 02-07-2018, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Helena Inês
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:

- A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público, indicados na nota metodológica, a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.
- Considerados os documentos que foram anexados, para efeitos da proteção de dados a recolher junto dos inquiridos e em cumprimento da legislação em vigor, resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais. Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados.
- Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Escreva aqui para procurar

Hiperligações

07:12
05/12/2019

ANEXO 7- Autorização de aplicação do questionário em meio escolar (Direção Geral da Educação)

DIRETORES DE CENTROS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

O presente questionário é voluntário e anónimo e enquadra-se no âmbito de um trabalho de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, em curso na Universidade do Minho, intitulado “A Formação Inicial e Contínua de Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico e a Gestão Curricular pelos Professores do Ensino Regular do Atendimento a Alunos com Necessidades Educativas Especiais”.

Este inquérito procura responder ao seguinte objetivo do estudo:

Conhecer a oferta formativa de formação docente contínua oferecida aos diferentes grupos de recrutamento do 2º CEB, no domínio das NEE.

Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a usos científicos e académicos.

Durante a investigação, os inquéritos serão guardados pela investigadora, que acautelará as suas condições de segurança. A partir da defesa pública do estudo, os mesmos serão preservados, por um período de seis meses; prazo a partir do qual serão destruídos.

Caso deseje obter mais informação sobre o projeto, por favor, envie um pedido para helenaines@sapo.pt

Muito grata pela sua valiosa colaboração,

Helena Inês

Em que ano ocorreu a 1ª edição de ações de formação no quadro das NEE ou da gestão da diversidade, diferenciação pedagógica na entidade formadora que dirige?
Que processos e atores (docentes, coordenadores, entre outros) conduziram à definição do plano de formação?
Que constrangimentos/condicionantes considera terem sido mais relevantes para esse processo? (orientações legais, processos de acreditação/avaliação, recursos humanos, etc.)
E houve facilitadores? Quais?
Sobre que temas incidiram essas ações de formação?
E a última edição, quando decorreu?
Com que periodicidade é atualizado o plano de formação?
No seu entender, o que pode ser melhorado, na formação contínua de professores, dedicada ao atendimento de alunos com NEE por docentes de ensino regular?

ANEXO 8- Questionário com perguntas abertas a diretores de centros de formação

32 Centros de Formação de Associação de Escolas da Região Norte		
Entidade Formadora (CFAE)	Formação	Data(s)
CFAE Alto Cávado http://www.cfaltocavado.com /	(Dis)Lexias e (Dis)Ortografias	Fevereiro 2015
	Necessidades Educativas Especiais e TIC	
	Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: "Avaliação, Auto-Avaliação e Avaliação Eletrónica" Parte III- Diversidade na Sala de Aula e Diferenciação Pedagógica	
CFAE Alto Lima e Paredes de Coura http://www.cenfipe.edu.pt/		
CFAE Alto Tâmega e Barroso http://www.cfaeatb.org/cfaeatb/	Inclusão e Diversidade - Múltiplos Olhares	9 e 10 setembro 2016
CFAE Amarante e Baião http://www.cf-ab.com/	Educação Inclusiva: Motivar para Experimentar Práticas de Inclusão	Janeiro 2015
CFAE Aurélio da Paz dos Reis http://www.gaiasul.edu.pt/pn/default.html		
CFAE AVCOA http://www.cfaeavcoa.net/sta-rt/		
CFAE Basto http://cfbasto.net/		
CFAE Braga Sul http://cfae-braga-sul.dmaria.pt/		
CFAE Bragança Norte http://www.cfaebn.com	Trabalhar a Dislexia, Promover o Sucesso	2016/ 17
	As Necessidades Educativas Especiais na EMRC	30 junho e 1 julho de 2016

CFAE de Barcelos e Esposende cefaeb.barcelos@sapo.pt		
CFAE Douro e Távora http://www.cfaedt.com/	Sucesso Escolar e Diferenciação Pedagógica	9 setembro 2016
	Nesta escola (con)vive-se com as diferenças	3 junho 2016
	Elaboração do Programa Educativo Individual com Referência à CIF	2015/ 16
	Dificuldades específicas de aprendizagem (DEA)	2016/ 17
CFAE Francisco de Holanda http://www.cffh.pt/	Elaboração do Programa Educativo Individual com Referência à CIF	Abril a junho de 2016 Dezembro 2015 a fevereiro de 2016
	Quando a Inclusão não deve ter limites...Igualdade de oportunidade de Acesso e Sucesso Escolar	Janeiro a abril de 2016
	As Respostas Educativas para alunos com NEE	Fevereiro a março de 2016
	Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Avaliar para Intervir	Abril a junho de 2016
	Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Conhecer e Intervir	Julho 2015 Janeiro a fevereiro de 2015 Novembro a dezembro de 2015 Novembro a dezembro de 2014
	Educação Inclusiva e Educação Especial: Planeamento, Organização e Monitorização	Janeiro a junho de 2015
	Perturbações da Linguagem: Avaliação e Intervenção	Fevereiro a maio de 2015
	O Decreto-Lei nº 3/ 2008 e as Respostas Educativas para alunos com NEE	Dezembro 2015 a fevereiro de 2016 Maio a junho de 2014
	Sensibilização à Língua Gestual Portuguesa	Novembro a dezembro de 2015

CFAE Gaia Nascente http://www.cfgaianascente.edu.pt L		
CFAE Guilhermina Suggia https://sites.google.com/site/cfguilherminasuggia/	Estratégias de Ensino Cooperativo em sala de aula - Alunos com Necessidades Educativas Especiais e/ou problemas de aprendizagem I	2015
CFAE Júlio Resende http://www.cfjulioresende.org/	Combater as Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita e Promover o Sucesso	Março a maio de 2016
CFAE Lamego, Armamar, Resende e Tarouca http://cefoplart.blogspot.pt/		
CFAE Maiatrofa http://cfaemaiatrofa.org/i3/		
CFAE Marco Cinfães http://www.cfaemarco-cinfaes.net/		
CFAE Martins Sarmento http://diretorcfms.wixsite.com/cfms/about_us	Caminhando em direção à Diferenciação Pedagógica	Outubro 2016
CFAE Matosinhos http://www.cfaematosinhos.eu/		
CFAE Porto Ocidental http://www.cfportoocidental.com.pt/	Adequações Curriculares Individuais e estratégias de Diferenciação Positiva para alunos com NEE	Fevereiro 2016
CFAE Póvoa de Varzim e Vila do Conde http://www.cfaepvarzimvconde.org/	Caminhos de Inclusão	1º Período de 2017/2018
	Dificuldades de Aprendizagens específicas de Leitura e Escrita	2016/2017
	Avaliações e Necessidades Educativas Especiais	2017/2018

CFAE Paços de Ferreira Paredes Penafiel http://cfaeppp.esvilela.pt/	Dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita: operacionalização, avaliação e intervenção	Novembro 2015
	Educação Especial: Desenvolvimento de Materiais Inovadores	Abril a junho 2016
	Curriculo Especifico Individual: da teoria à prática	Julho 2016
	Dislexia	Abril a maio 2017
CFAE Vila Nova de Famalicão http://www.cfaevnf.pt/		
CFAE Sá de Miranda http://www.c fsm.pt/	Iniciação à Língua Gestual Portuguesa – Nível II	Janeiro a fevereiro 2016
	Iniciação à Língua Gestual Portuguesa – Nível III	Fevereiro a abril 2016
	Iniciação à Língua Gestual Portuguesa – Nível IV	Abril a junho 2016
CFAE Sebastião da Gama http://bdforma.cfaesg.org/	Perturbação Específica de Aprendizagem: Dislexia	2016
	Desenvolvimento Psicomotor no Perturbação do Espectro Autista	2014
	Práticas na Perturbação do Espectro Autista	2013
	Interação na Perturbação do Espectro Autista	2013
	Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita: Operacionalização, Avaliação e Intervenção	2013
	Referenciar, Avaliar e Intervir em alunos com Necessidades Educativas Especiais	2013
	As dificuldades de aprendizagem e o sucesso educativo	2012
	Integração na Perturbação do Espectro Autista	2012
	Identificação em sala de aula dos alunos com NEE: identificação e avaliação	2011
CFAE Sousa Nascente	Educar para os valores da Inclusão	Janeiro 2017
	Todos os alunos aprendem	Abril 2016

ANEXO 9- Ações de formação para docentes do 2º CEB, nas entidades de formação contínua, sobre Inclusão, NEE, Educação Especial e Gestão de Diversidades

http://www.cfaesousanascente.org/	Medidas Educativas - estratégias de intervenção para alunos com NE e NEE	Outubro e dezembro 2015
CFAE Terras de Santa Maria http://www.cferrasantamaria.com/	Alunos com Perturbações no Espectro do Autismo: Estratégias para Integrar e Educar	2016
	Dislexia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia	2016
	Contributos para a Melhoria das Práticas Educativas dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais	2015
	Alunos com Perturbações no Espectro do Autismo: Estratégias para Integrar e Educar	2015
	Dislexia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia	2015
	Os Afetos na Relação com o Cidadão Portador de Deficiência	2014
	Os Recursos TIC em Educação Especial- Edição de Imagem	2014
	A Música como Fator de Inclusão	2014
	Dislexia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia	2014
	Pedagogia Diferenciada- Estratégias de Sucesso	2014
	Multideficiência- Avaliação e Intervenção	2014
	Práticas Educativas para Alunos com NEE	2014
	A Expressão e o Movimento como Meios de Interação e Integração	2014
	Terapias da Reabilitação- Comunicação e Linguagem	2013
	Dislexia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia	2013
	Língua Gestual	2013
	Dificuldades de Comunicação e Linguagem- Escrita com Símbolos	2013
	Pedagogia Diferenciada- Estratégias de Sucesso	2013
	Língua Gestual Portuguesa- Nível II	2013
	O Ensino da Leitura na Educação Especial	2013
Necessidades Educativas Especiais e TIC	2013	

	Um Novo Referencial de Avaliação das Necessidades Educativas Especiais- CIF	2012
	Multideficiência- Avaliação e Intervenção	2012
	A CIF e os seus Contributos no Processo de Avaliação e/ ou Reavaliação das Necessidades Educativas Especiais e na Programação da Educação Especial	2012
	Necessidades Educativas Especiais e TIC	2012
	Iniciação à Língua Gestual Portuguesa	2012
	Legislação aplicável às Necessidades Educativas Especiais	2011
	As TIC aplicadas às NEE	2011
	A Perturbação do Espectro do Autismo	8 dezembro 2016
CFAE Tua e Douro Superior http://www.cfaetudourosuperior.net/	As Perturbações do Espectro Autista- Formas de Atuar em Contexto de Sala de Aula	1º período 2016
	Sistema Nacional de Intervenção Precoce- SNIP, um Novo Olhar	1º período 2016
	Dificuldades e Perturbações de Aprendizagem	1º período 2016
	Autismo- Integração de Alunos	
	Dislexia- Identificação e Estratégias de Superação. Construção de Materiais Adaptados a Alunos com NEE	
	Avaliação e Intervenção em Aluno(a)s com Limitações Auditivas (Surdez) em Contexto Escolar: Sensibilização para a Língua Gestual Portuguesa	14 de abril a 26 de maio de 2015
	A Dificuldade Intelectual e Desenvolvidor (DID), a Educação Especial em Contexto Educativo e a Interação Escola-Família	12 março a 14 de maio 2014 29 abril a 2 de junho 2014
	Dislexia: Teoria, Diagnóstico e Intervenção- Método Fonomímico Paula Teles	19 e 20 de junho 2014

	Terapia Psicopedagógica II: Intervenção em Crianças do Espectro do Autismo e Outras NEE	21 fevereiro a 16 maio 2013
CFAE Vale Minho http://www.valedominho.com/taxonomy/term/16	Linguagem Oral-Avaliar e intervir precocemente	29 outubro 2016
	Organização de respostas educativas no âmbito da inclusão de alunos com NEE que frequentam a sua escolaridade com um Currículo Específico Individual	26 outubro 2016
	Dislexia: do diagnóstico à intervenção	27 e 28 junho 2016
	Resposta aos alunos com NEE de caráter permanente num contexto de escola inclusiva	6 abril 2016
	Resposta aos alunos com NEE num contexto de escola inclusiva	16 janeiro 2016
	Recursos Educativos abertos para a Educação Especial	13 abril 2016
	Jornadas de Hiperatividade	16 outubro 2015
	A Programação no âmbito da Educação Especial	26 março 2015
	Como ensinar e aprender nas salas de aula de hoje – da arte de ensinar, à aprendizagem em salas de aula diversificadas	7 janeiro 2015 17 junho 2014 15 janeiro 2014
	CIF - instrumento multidisciplinar de intervenção, em contexto educativo, com alunos de necessidades educativas especiais	25 de outubro de 2016 a 14 de fevereiro de 2017
Adequações Curriculares Individuais: flexibilizar para diferenciar	2 novembro 2016 a 21 de fevereiro de 2017	
Educação Especial na ação educativa: cruzando teoria e prática	3 outubro a 5 de novembro 2016	

CFAE Viana do Castelo http://www.cfcvc.edu.pt/	A prática letiva ligada a crianças e jovens com deficiência visual: orientações pedagógicas e intervenção dos professores	21 junho a 12 de julho 2016 23 de junho a 9 de julho 2015
	Educação Especial na ação educativa: cruzando teoria e prática	20 junho a 5 de julho 2016
	O Método das 28 Palavras (M28P) para a didática específica do Português no 1º CEB, no contexto de escola inclusiva	2 maio a 20 de junho 2016
	Organização de respostas educativas no âmbito da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente	25 fevereiro 2016
	Ser professor de um aluno com dislexia: da deteção à intervenção	20 janeiro 2016
	Disfagia: Estratégias de Intervenção	16 setembro 2015
	A importância da promoção de competências fonológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita	2014/ 15
	CIF - instrumento multidisciplinar de intervenção, em contexto educativo, com alunos de Necessidades Educativas Especiais	21 outubro a 25 de novembro 2014
	Utilização dos programas <i>Boardmaker</i> , <i>Speaking Dynamically Pro</i> e <i>GRID2</i> na comunicação	25 maio a 5 de junho 2013
	Necessidades Educativas Especiais: Processo de Elaboração de Adequações Curriculares Individuais	10 setembro a 20 de novembro 2012
	Orientação e Mobilidade - Técnicas de Orientação e de Proteção, Técnicas de Guia e Técnicas de Bengala	15 novembro a 13 de dezembro 2011
	CFAE Vila Real http://www.cfaevr.org/	
	19 Centros de Formação de Associação de Escolas da Região Centro	
CFAE Adolfo Portela	6º Simpósio PHDA: da Criança ao Adulto	14 e 15 abril 2016
	Dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia - dificuldades específicas de aprendizagem	2015/ 16

http://cfpagueada.blogspot.pt/	Trabalho em Equipa – Uma estratégia promotora de inclusão na Educação Pré-Escolar	2015/ 16	
CFAE Alto Tejo https://sites.google.com/site/altotejo/cfae/			
CFAE Beira Interior http://cfaebi.pt/new/	Investigação Ação: o professor na elaboração dos Planos Individuais de Transição	26 setembro 2016	
	Adequações Curriculares Individuais e Diferenciação Pedagógica	3 setembro 2016	
CFAE Beira Mar http://cfaebeiramar.esicff.pt/			
CFAE Castro Daire Lafões http://cfaecd1.prof2000.pt/	Dificuldades de Aprendizagem - Caracterização, Intervenção e Prevenção	2001/ 02	
	Escola, Desporto e Deficiência	2003/ 04 2004/ 05 2005/ 06	
CFAE Coimbra Interior http://cfaecoimbrainterior.esarganil.pt/	III Colóquio: Responder aos Desafios da Escola Inclusiva- Conhecer o Desenvolvimento da Criança para Identificar, Avaliar e Intervir	14 e 28 janeiro 2017	
	Colóquio: Responder aos Desafios da Escola Inclusiva: Atitudes, Estratégias e Recursos Positivos	2016	
	Colóquio: Responder aos Desafios da Escola Inclusiva: Sensibilizar, Diferenciar e Flexibilizar	2015	
	Escola para Todos: o Direito à Inclusão e à Participação	2015	
	Dificuldades de desenvolvimento da linguagem oral e de aprendizagem da leitura e da escrita: avaliação, diagnóstico e intervenção	2014	
	Leitura e escrita na dificuldade intelectual e desenvolvimental: construção de materiais	2014	
	Seminário "Dislexia - teoria, diagnóstico e intervenção	2014	

	Leitura e escrita na dificuldade intelectual e desenvolvimental: construção de materiais	2013
	Intervenção na Dislexia e na Disortografia	2012
	Processo de comunicação e formas relacionais e pedagógicas da criança	2012
CFAE Concelhos de Aveiro e Albergaria-a-Velha http://www.cfaecaav.pt/	Hiperatividade défica de atenção e comportamentos antissociais	2011
	A diferenciação pedagógica como resposta às necessidades de todos os alunos	2016/ 17
	Seminário "Novas formas de organização pedagógica da escola"	8 junho 2016
	A diferenciação pedagógica como resposta às necessidades de todos os alunos	2015/ 16
	Entender a Dislexia para encontrar formas de superação das dificuldades dos alunos que apresentam esta NEE	2015/ 16
	Terapia Psicomotora	2015/ 16
	Formação de Língua Gestual Portuguesa-nível 1	2014/ 15 2013/ 14
	Alunos com Necessidades Educativas Especiais -Refletir para melhor intervir	2012/ 13
	Como trabalhar com alunos em contexto sala de aula com Currículo Específico Individual ao abrigo do Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro	2012/ 13 2010/ 11
	As TIC e as Tecnologias de Apoio no Ensino e Ensino e Aprendizagem de Alunos com NEE	2011/ 12
Entender a Dislexia para encontrar formas de superação das dificuldades dos	2011/ 12	

	alunos que apresentam esta NEE	
	O Decreto-Lei 3/2008 e a avaliação dos alunos com NEE segundo a CIF	Março a abril 2011
CFAE Concelhos de Ílhavo, Vagos e Oliveira do Bairro http://www.cfaecivob.pt	Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita	Outubro 2016 a abril 2017
	Língua Gestual Portuguesa XI	Novembro 2016 a abril 2017
	A Dislexia - como intervir na sala de aula e nos apoios disponibilizados na escola	Setembro 2016
	Decreto-Lei n.º 3/2008: sua aplicação no Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré	7 setembro 2016
CFAE Edufor http://www.edufor.pt/	Encontros sobre Educação Especial 2016- Dislexia e algumas comorbilidades: Disortografia, Disgrafia, Discalculia, PHDA e Autismo	Novembro 2016
	Como tornar a leitura (+) fácil e divertida na dis-leitura e na dislexia?	Outubro 2016
	Aquisição da escrita e da leitura: a consciência fonológica	Junho 2016
	Metodologia e Estratégia de Alfabetização Inclusiva e Comunicação Acessível	25 de maio de 2016
	Os Recursos e as Respostas da Comunidade dos Encontros Especiais- a Família e a Escola	11 março 2016
	Autismo dos sinais de alerta à intervenção	Janeiro 2016
	A Família e a Escola: enquadramento legal dos alunos com NEE	Novembro 2015
	De que falamos quando falamos de investir na capacidade na (sobre)dotação: da identificação à intervenção	Abril 2015
	I Jornadas pela Inclusão- os alunos com NEE e mais NEE: o que pode a escola fazer?	13 a 21 de janeiro de 2012
	A transição do 3º ciclo para o ensino secundário dos alunos com NEE graves	23 fevereiro 2011
	Aprender a Cooperar na Diversidade – Liderança e Colaboração na Comunidade Educativa	2010

	Distúrbios de comportamento, hiperatividade e problemas associados – técnicas de modificação e intervenção em sala de aula	2009
	Aprender e Cooperar na Diversidade	2009
CFAE Guarda 1 http://www.cfae-guarda1.pt/		
CFAE Guarda Raia http://guardaraia.pt	Comunicação Aumentativa e Alternativa	16 junho 2016
CFAE Intermunicipal de Estarreja, Murtosa e Ovar http://cfiemo.pt/		
CFAE Leirimar http://leirimar.ccems.pt/	Diferenciação Curricular/Pedagógica rumo a uma Educação Inclusiva	2016/ 17 2014/ 15
	Desenvolvimento da linguagem e fala da criança, sinais de alerta e estratégias de intervenção	2016/ 17
	Autismo e Multideficiência / Surdocegueira -Diagnóstico, Avaliação e Construção de Material Didático	2016/ 17 2014/ 15
	Intervenção Precoce: Criança, Família e Jardim de Infância	2016/ 17
	Ensino e Aprendizagem com TIC na Educação Especial	2016/ 17
	Reabilitação/Reeducação de dificuldades específicas de leitura e escrita	2016/ 17
	Pedagogia Diferenciada	2015/ 16
CFAE Mar ao Zêzere http://www.rca.ccems.pt/	Dificuldades Específicas de Aprendizagem da Leitura e Escrita- Dislexia	2013/ 14 2009/ 10
	Dificuldades específicas da aprendizagem do cálculo – Discalculia	2013/ 14
	O Planeamento em Educação Especial	2009/ 10
	Encontro “Comunicar & Incluir- Contributos para a Comunicação Acessível”	12 novembro 2016

CFAE Minerva http://www.cfae-minerva.edu.pt	Autismo e Multideficiência/ Surdocegueira- Diagnóstico, Avaliação e Construção de Material Didático	2014/ 15
	A Inclusão dos Alunos com NEE na Escola Regular: Procedimentos e Práticas Educativas	2014/ 15
	A organização e funcionamento da Educação Especial: a perspetiva do Decreto-Lei 3/2008	2014/ 15
	Língua Gestual Portuguesa: Diversidade Linguística e Cultura Surda (nível 1)	2014/ 15
	Seminário "Dia da Escola Inclusiva"	10 dezembro 2014
CFAE Nova Ágora http://www.cfagora.pt/	Formar para a Vida Pós-escolar, uma Estratégia de Inclusão	2016/ 17
CFAE Planalto Beirão www.cfaeplanaltobeirao.uphero.com	Elaboração do PEI / CEI / PIT, tendo como preocupação assegurar a inclusão, funcionalidade e qualidade de vida	Março a maio 2016 Maio e junho 2016
	Adaptação de programas e atividades da turma, de modo a facilitar a participação dos alunos com NEE	Junho 2015
	Necessidades Educativas Especiais - Novos instrumentos de avaliação e apoio à programação	Novembro e dezembro 2015
	Colóquio Educação Especial: "Formar para incluir, inovando"	10 maio 2014
	Seminário de Educação Especial: Escola e Pós-Escola de alunos NEE: Papel/ Preocupações dos Pais e Respostas na transição para a vida ativa	15 fevereiro 2014
	Partilhar ideias para Melhorar Práticas: Acompanhamento de Alunos com Necessidades Educativas Especiais	Abril 2014
	As Unidades de Apoio Multideficiência (uam) Como... Percursos que Promovem e Constroem Experiências Significativas	Dezembro 2013 a janeiro de 2014
	TIC e Tecnologias de Apoio na Educação de Alunos com NEE	Março 2014
	Qualidade de Vida na Dificuldade Intelectual Desenvolvimental: Novo Desafio na Intervenção Educativa	Fevereiro a março de 2014

CFAE Rede de Cooperação e Aprendizagem http://rca.ccems.pt/	A atividade lúdica como promotora de sucesso nas aprendizagens de alunos com Necessidades Educativas Especiais	Janeiro a fevereiro de 2014
	Procedimentos da avaliação especializada por referência à CIF – Construção de baterias pedagógicas	2013
	Leitura e Escrita na Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental: Construção de Materiais	2012
	Seminário Educação Especial: Perspetivas Comunicacionais Inclusivas	2012
	I Seminário de Educação Especial - para uma prática educativa de qualidade	2011
	Ensino e Aprendizagem com TIC nas Necessidades Educativas Especiais	2010
	CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: Novo Paradigma de Avaliação das NEE	2009
	Distúrbios de Comportamento, Hiperatividade e Problemas Associados - Técnicas de Modificação e Intervenção em Sala de Aula	2009
	Pedagogia Diferenciada	2015/ 16
	Autismo e Multideficiência/ Surdocegueira- Diagnóstico, Avaliação e Construção de Material Didático	2015/ 16
CFAE Viseu http://empreendeviseudaolafoes.pt	Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição para a Vida Pós-Escolar	2015/ 16
	Currículos Específicos Individuais no Contexto da Educação Inclusiva	2015/ 16
	Dificuldades Específicas de Aprendizagem da Leitura e Escrita- Dislexia	2013/ 14
	Dificuldades específicas da aprendizagem do cálculo – Discalculia	2013/ 14
	Lidar com a diferença em contexto escolar	2013/ 14
	Dificuldades Específicas de Aprendizagem da Leitura e Escrita- Dislexia	2009
	Planeamento em Educação Especial	2009

27 Centros de Formação de Associação de Escolas de Lisboa e Vale do Tejo		
CFAE Alcobaça e Nazaré http://nonio.es.ipsantarem.pt	Dificuldades de Aprendizagem nas Áreas Específicas da Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia	A partir de 23 fevereiro 2017
CFAE António Sérgio http://www.cfantoniosergio.edu.pt /	Dislexia, Hiperatividade e Défice de Atenção	Janeiro a fevereiro 2017
	Língua Gestual Portuguesa	Janeiro a abril 2017
	Português como Segunda Língua para Surdos	Janeiro a fevereiro 2017
CFAE Calvet de Magalhães http://calvetmagalhaes.net	Diferenciação nos métodos e técnicas na sala de aula	27 de abril e 4 de maio 2017
CFAE Centro Oeste- Caldas da Rainha http://www.cfaecentro-oeste.pt	Boccia para todos na escola	Início a 29 de junho 2016
	Práticas, Experiências e Partilhas no trabalho docente com alunos com NEE	Início a 7 de junho 2015
	Adequações Curriculares Individuais- diferenciação curricular em alunos com NEE	Início a 7 de abril 2015
	O Diretor de Turma enquanto Coordenador do PEI	2015
CFAE Concelho de Amadora http://www.cfaeca.org/		
CFAE Concelho de Almada http://almadaforma.net/	Coreografias Pedagógicas e a Arte de Ensinar em Contextos Inclusivos	2015/ 16
	Intervenção Precoce: Instrumentos de Observação e Avaliação de Crianças dos 0 aos 6 anos, com e sem atraso de desenvolvimento	Abril e maio 2016
	Intervenção e Atuação Pedagógica no Autismo	Março e abril 2016
	Dislexia e Discalculia: diagnóstico e intervenção	Março e abril 2016 2014/ 15
	Refletir para Diferenciar- Estratégias Diferenciadas de Intervenção	2014/ 15

	Leitura, Escrita e Psicomotricidade- Dificuldades de Aprendizagem	2014/ 15
	Educação Especial- A criança com deficiência visual- do nascimento até ao pré-escolar	2014/ 15
	Estratégias para a Inclusão dos alunos com deficiência visual	2014/ 15
	Acessibilidade e Mobilidade para Todos com Recurso à Multimédia	2014/ 15 Junho e julho 2013
	Diferenciação nos Métodos e Técnicas na Sala de Aula	2014/ 15
	Contribuir para Projetos de Vida Inclusivos- Parcerias e Respostas em Necessidades Educativas Especiais	10 e 17 janeiro 2015
	Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Intervenção Pedagógica na Escola Inclusiva	Abril e maio 2014
	Dislexia e Discalculia: diagnóstico e intervenção	Abril a junho 2014
	Coreografias Pedagógicas e a Arte de Ensinar em Contextos Inclusivos	Abril e maio 2014
	Educação Especial- A criança com deficiência visual- do nascimento até ao pré-escolar	2012/ 13
	Diferenciação nos Métodos e Técnicas na Sala de Aula	Novembro 2012 a janeiro 2013 e maio a julho 2013
	A Inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular	Outubro e novembro 2012
	Ensino e Aprendizagem com TIC nas Necessidades Educativas Especiais	2011/ 12
CFAE Concelho de Cascais http://www.cfcascais.net/site/	Gestão da diferenciação pedagógica no espaço educativo	2016/ 17
	Congresso Internacional Escola Inclusiva Educar e Formar para a Vida Independente	3 de dezembro de 2016
	Educação Inclusiva: Educar e Formar para a Vida Independente	Novembro 2016 a maio 2017
	Pedagogia Diferenciada na Sala de Aula	17 de outubro de 2016

CFAE Concelho de Oeiras http://www.cfeco.pt/	Diferenciação nos métodos e técnicas na sala de aula	2015/ 16
	A avaliação e monitorização da dislexia	2015/ 16
CFAE Concelho do Seixal https://plus.google.com/+CfaeseixalOrg		
CFAE Concelhos do Barreiro e da Moita http://www.cfebm.pt/	Dislexia, Disortografia e Disgrafia: Conhecer e Intervir	21 abril 2016
CFAE Concelhos de Benavente, Coruche e Salvaterra de Magos http://www.centroeducatis.net/	A intervenção Educativa na Deficiência Visual e Baixa Visão	2016/ 17
	Pedagogia Diferenciada, Aprendizagem e Desenvolvimento	2016/ 17
	A Inclusão em Contexto Pedagógico Não Formal	2016/ 17
	O Comportamento adaptativo na intervenção com os alunos com NEE	2016/ 17
	Simpósio: Inclusão 2017	2016/ 17
	Avaliação especializada por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)	2015/ 16
	A atividade lúdica como promotora de sucesso nas aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais	2015/ 16
	Perturbações do Espectro do Autismo: Compreender e Intervir	2014/ 15
	Dislexia: da Identificação à Intervenção em Contexto de Sala...	2014/ 15
	Comunicação Aumentativa: Tecnologias de Apoio em Contexto de Sala..	2014/ 15
	Construir e implementar os Programas Educativos Individuais no Agrupamento de Escolas	2014/ 15
	Seminário Educar na/para a diversidade	2014/ 15
	Construir e Implementar os Programas Educativos Individuais no Agrupamento de Escolas	2013/ 14

	Pedagogias Diferenciadas na Gestão de Grupos de Educação Multicultural	2013/ 14
	Perturbações do Espectro do Autismo: Compreender e Intervir	2012/ 13
	Workshop: A Gestão Diferenciada do Currículo	2012
	Workshop: Formação em leitura e escrita Braille	2010
CFAE Eixo da A23 - Torres Novas http://www.cfa23.pt		
CFAE Infante D. Pedro-Alverca do Ribatejo http://cfidp.esgc.pt/	A Inclusão: um Pilar de Extrema Importância no Sistema Educativo	2016/ 17
CFAE Lezíria Oeste- Azambuja http://nonio.esesantarem.pt/cfaeleziriaoeste/	Adequação do processo ensino - aprendizagem aos alunos com NEE	2014/ 15
	Diferenciação nos Métodos e Técnicas na Sala de Aula	2014/ 15
	Adequações Curriculares ou Diferenciação Curricular?	2013/ 14
	Intervenção e reeducação pedagógica no âmbito da dislexia e disortografia	2013/ 14
	Adequação do Ensino Aprendizagem	2013/ 14
	SPC e Boardmaker	2013/ 14
	Intervenção e reeducação pedagógica no âmbito da dislexia e disortografia	2011/ 12
	Diferenciar numa Escola de Tod@s e para Tod@as	25 janeiro 2017
CFAE Lezíria Tejo- Santarém		

http://nonio.es.ipsantarem.pt/cfaezeleziriaoste/	Diferenciação Pedagógica e Acomodações Curriculares	18 janeiro 2017
	Decreto-Lei 03/ 2008 e o Plano Individual de Transição- os desafios pedagógicos e organizacionais na preparação dos jovens com NEE na transição da escola para a vida ativa	27 junho 2016
	Adequação do processo ensino - aprendizagem aos alunos com NEE	2014/ 15
	Diferenciação nos Métodos e Técnicas na Sala de Aula	2014/ 15
	Adequações Curriculares ou Diferenciação Curricular?	2013/ 14
	Intervenção e reeducação pedagógica no âmbito da dislexia e disortografia	2013/ 14
	Adequação do Ensino Aprendizagem	2013/ 14
	SPC e Boardmaker	2013/ 14
	CFAE Loures Norte Cenfores http://www.cenfores.org/formacao	Adequações Curriculares Individuais-Planeamento e Intervenção na Gestão Curricular
Dislexia, disortografia e disgrafia: conhecer e intervir		Fevereiro, março e abril 2016/ 17
CFAE CFAE Maria Borges de Medeiros – Lisboa http://www.cfmbm.info/	Língua Gestual Portuguesa (nível II)	02 junho a 14 julho 2016
	Aprender e aperfeiçoar a língua gestual portuguesa - Aprofundamento	07 março a 22 junho 2016
	Iniciação à Língua Gestual Portuguesa (LGP)	10 fevereiro a 19 março 2015
	Da palavra ao gesto – aprender a comunicar em língua gestual portuguesa	02 março a 22 junho 2015
	Estratégias e Diferenciação Pedagógica na Formação de Grupos de Nível	Biénio 2016/18

CFAE Montijo e Alcochete CENFORMA http://www.cenforma.net/	Práticas e Atividades de Diferenciação Pedagógica: produção de materiais	Biénio 2016/18
	Pedagogia Diferenciada em contexto de sala de aula	Biénio 2016/18
	Metodologias de Diferenciação Pedagógica	Biénio 2016/18
	A diferenciação pedagógica – o que é e como promovê-la	Biénio 2016/18
	Colóquio “A Inclusão Curricular na Profissionalidade Docente”	20 abril 2016
	Educação Inclusiva: Diversidade e Diferenciação	Novembro 2016 a maio 2017
	Da Escola de Seleção à Escola de Inclusão: duas perspetivas, uma mesma realidade	Janeiro a fevereiro de 2016
Colóquio “A Inclusão Curricular na Profissionalidade Docente”	20 abril 2016	
CFAE Novafoco-Cacém, Sintra http://novafoco.net	Oficinas de Diferenciação Pedagógica	Março 2017
CFAE Ordem de Santiago-Setúbal http://www.cfosantiago.edu.pt/	Necessidades educativas especiais e TIC	2010/ 11
	Dislexia, dislexias? O que é, o que são, como reconhecer, o que fazer	2009/ 10
	O Desenvolvimento científico/didático da educação especial, com a utilização das TIC e os QIM em sala de aula	2009/ 10
CFAE Os Templários- Tomar http://centro-templarios.cidadevirtual.pt/		
CFAE Pêro de Alenquer-Centro Oeste http://www.cfaecentro-oeste.pt		
CFAE Professor João Soares http://aavalvade.edu.pt		
CFAE Rómulo de Carvalho http://www.esjs-mafra.net	Diferenciação pedagógica do trabalho curricular	Fevereiro e março 2017
	Diferenciação curricular e pedagogia diferenciada na sala de aula (<i>b-learning</i>)	11 e 18 de fevereiro de 2017
	Perturbações da Comunicação, Dificuldades Específicas da Aprendizagem e Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	21 de janeiro e 11 de fevereiro de 2017

	Diferenciação pedagógica	2 e 5 setembro 2016
CFAE Sintra https://cfaesintra.wordpress.com/	Diferenciação pedagógica no quotidiano da sala de aula	Fevereiro a maio de 2017
CFAE Torres Vedras e Lourinhã http://www.cfetvl.net/	Dificuldades de Aprendizagem nas Áreas Específicas da Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia	Fevereiro e março de 2016
CFAE Zona Oriental do Concelho de Loures http://cfloriental.net/formacao	Dislexia e Disortografia: Diagnóstico e Intervenção Pedagógica	Biénio 2015- 2017
	Necessidades Educativas Especiais? O Robot ajuda!	Plano de formação 2015-2017
7 Centros de Formação de Associação de Escolas do Alentejo		
CFAE Beatriz Serpa Branco- Évora http://www.centrobsb.com/	Intervenção na Área da Comunicação do Autismo	20 e 21 maio 2016
	Programa de Linguagem do Vocabulário <i>Makaton</i>	04 março 2016
	Necessidades Educativas Especiais: Adequações/ Adaptações do Currículo Comum	17 novembro 2015 a 6 junho de 2016
	Atividades Pedagógicas com Crianças com NEE	08 julho 2015
	Desenvolvimento Sexual de Crianças com NEE	05 junho 2015
	Educação Inclusiva- Novos Desafios	06 ou 09 maio 2015
	Atividades Pedagógicas com Crianças com NEE	24 setembro 2014
	A Utilização de Símbolos SPC – <i>BoardMaker</i> e <i>Speaking</i>	2012
	Educação Inclusiva- Novos Desafios	2012
	Necessidades Educativas Especiais e TIC	2010
A Utilização de Símbolos SPC – <i>BoardMaker</i> e <i>Speaking Dynamically</i>	2010	
CFAE CEFOPNA- Portalegre	Diferenciação Curricular e Pedagogia Diferenciada na Sala de Aula	2014/ 15
	Aprendizagens com recurso às TIC para alunos com NEE	3 dezembro 2014

http://cefopna.edu.pt/portal/	Dislexia e comorbilidades: conhecer compreender, avaliar e intervir	Triénio 2012/ 2015
	Currículos adaptados	Triénio 2012/ 2015
	Alunos com Necessidades Educativas Especiais Da referenciação à intervenção	Triénio 2012/ 2015
	Curso de Sensibilização à Língua Gestual Portuguesa	Triénio 2012/ 2015
	Oficina de Língua Gestual Portuguesa – Elementar	Triénio 2012/ 2015
CFAE PROF'SOR http://www.aeps.pt/	CIF: Um Novo Paradigma da Avaliação das NEE	2008
CFAE Margens do Guadiana- Beja http://www.aecuba.pt/	Dislexia: conhecer, compreender, avaliar e intervir	Outubro 2013 a janeiro 2014
	Da Identificação Às Respostas Educativas Para Alunos Sobredotados – Turma 2	2013/ 14
	Formação em Língua Gestual Portuguesa (Iniciação)	2013/ 14
CFAE Margua Vila Viçosa http://www.cfmargua.com		
CFAE Litoral Alentejano http://age1santoandre.drealentejo.pt/site/module-styles		
CFAE Terras de Montado http://cfaeterrasmontado.drealentejo.pt/	Crianças com Necessidades Específicas de Educação	2013/ 14
	Desenvolvimento Sexual de Crianças com NEE	Setembro 2013
	Formas de Intervenção Precoce em Crianças com NEE	Setembro 2013
	Intervenção Pedagógica em Crianças com NEE	Setembro 2013
	Crianças Hiperativas no Contexto do Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro	29 maio a 26 de junho de 2013
	Crianças com Necessidades Específicas de Educação	19 novembro 2012 a 17 abril 2013
6 Centros de Formação de Associação de Escolas do Algarve		
	Educação Especial- Da Teoria à Prática	30 de novembro 2016 2015/ 16
	Dislexia, Hiperatividade e Défice de Atenção	23 setembro 2016

CFAE Albufeira, Lagoa e Silves http://cfalbufeiralagoasilves.net/	Palestra "Autismo: Teoria. Intervenção. Inclusão"	27 de abril 2016
	Avaliação Psicopedagógica em Perturbações da Aprendizagem	27 e 28 de fevereiro e 13 e 14 de março 2015
	Necessidades Educativas Especiais	26 de fevereiro e 01 de abril de 2014 03 abril a 09 maio 2013
	Adaptações Curriculares: NE	2012/ 13
	Direito À Igualdade e Não Discriminação	15 a 23 de abril 2013
	Escola Inclusiva	23 janeiro 2012
CFAE Dr. Rui Lagos de Grácio http://centroruigracio.esid.pt/	Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação	23 novembro 2016 a 25 janeiro 2017
	Dislexia – Abordagens metodológicas em Inglaterra e em Portugal	11 a 13 de maio 2015
	As competências do docente responsável pela turma enquanto coordenador dos PEI dos alunos com NEE	Março a junho 2014
CFAE Levante Algarvio https://sites.google.com/site/cfaelevantealgarvio/		
CFAE Litoral à Serra https://www.es-loule.edu.pt	Operacionalizando as Adequações no Processo de Avaliação	27 janeiro a 2 de março 2016
	Seminário: Avaliar para Intervir em Dislexia	24 maio 2012
	Adequações Curriculares Individuais- da Teoria à Prática	16 maio a 22 de junho de 2012
	Respostas Educativas Inclusivas e Adequações Curriculares em Sala de Aula	2011/ 12
	Construir as Adequações Curriculares Individuais	2016/ 17

CFAE Portimão e Monchique http://www.cfaeportimao-monchique.com.pt/	NEE: Da elaboração de PEIs com base na avaliação por referência à CIF a PITs	2016/ 17
	Tecnologias de apoio à Educação Especial	2014/ 15
	Adequações curriculares individuais: desconstruir para desmistificar	Março a junho 2015
	Dislexia	2014/ 15
	Estratégias e Práticas de educação para a inclusão	9 de setembro 2013 a 28 de fevereiro 2014
	O Jogo como estratégia de educação para a inclusão	9 de setembro 2013 a 28 de fevereiro 2014
CFAE Ria Formosa http://centroriaformosa.blogspot.pt/		
24 Entidades Formadoras dos Açores		
Escola Secundário Domingos Rebelo http://www.cenform.web.pt	Dificuldades de aprendizagem: do diagnóstico à intervenção	3 a 7 setembro 2012
	A diferenciação pedagógica na sala de aula	3 a 7 setembro 2012
	A musicoterapia na escola inclusiva	3 a 7 setembro 2012
	A diferenciação pedagógica na sala de aula: como implementar?	2011/ 12
	Dificuldades de aprendizagem: uma nova forma de estar e de agir	10 a 16 março 2011 2008/ 09
	Diagnosticar, Combater e Atenuar a Dislexia na Aula de Língua Portuguesa	10 a 16 março 2011 2 a 5 novembro 2010
	A diferenciação pedagógica na resolução das dificuldades de aprendizagem	26 fevereiro a 4 março de 2009
Escola Básica e Secundária de Vila Franca do Campo http://www.ebia.edu.azores.gov.pt/formacaoebsvfc/cursos-informacao.php	Será que o professor pode fazer a diferença na aprendizagem dos alunos? (diferenciação pedagógica)	Setembro 2017
Escola Básica e Secundária Tomás de Borba http://www.ebstomasborba.pt/index.php/estruturas/centro-de-formacao	Dificuldades de Aprendizagem/ Necessidade Educativas Especiais	28 junho a 4 julho 2016 6 a 10 julho 2015 2 a 6 setembro 2013 8 a 12 julho 2013

		4 a 8 julho 2011
	Atividade Física Adaptada	6 a 10 setembro 2011
	Diferenciação pedagógica em sala de aula-Desafios e propostas	5 a 9 setembro 2011
Escola Básica e Secundária do Nordeste https://edu.azores.gov.pt/escolas/escola-basica-e-secundaria-do-nordeste/		
Escola Básica Integrada dos Arrifes http://www.ebia.edu.azores.gov.pt/formacao/cursos-informacao.php	Língua Gestual Portuguesa: mãos que falam, olhos que ouvem	2014 Junho e julho 2017
	Ensino Bilingue de Surdos: metodologias específicas	Junho 2017
	Língua Gestual Portuguesa	Setembro 2017
	Terapia de <i>Snoezelen</i>	Maio 2017
Escola Secundária de Lagoa http://www.eslg.edu.azores.gov.pt/index.php/professores/formacao-continua		
Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade http://www.esjea.pt/	Alunos com Necessidades Educativas Especiais	Junho 2017
	Há um aluno surdo na minha escola...e agora? Sensibilização para a surdez e a Língua Gestual Portuguesa no contexto escolar	Julho 2017
Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico http://srec.azores.gov.pt/dre/sd/115161010600/		
Escola Básica Integrada de Ginetes	Será que o professor pode fazer a diferença na aprendizagem dos alunos? (Diferenciação pedagógica)	Setembro 2017

http://srec.azores.gov.pt/dre/sd/115123100500/entrada.htm		
Escola Básica Integrada da Ribeira Grande http://www.ebia.edu.azores.gov.pt/formacaoebigf/cursos-informacao.php		
Sindicato Democrático dos Professores dos Açores http://www.sdpa.pt/		
Escola Básica e Secundária da Povoação http://ebspovoacao.com/		
Escola Básica Integrada Francisco Ferreira Drummond http://www.ebiferreiradrummond.net/portal/		
Escola Básica Integrada de Ponta Garça http://srec.azores.gov.pt/dre/sd/26020500/FORMA%C3%87%C3%830.html		
Competir http://www.competiracores.com/formacao/index.php		
Escola Secundária das Laranjeiras http://www.eslr.edu.azores.gov.pt/	Sensibilização para a Inclusão: conhecer as Necessidades Educativas Especiais	Julho 2017
Escola Básica Integrada da Praia da Vitória http://srec.azores.gov.pt/dre/sd/115132020201/Centro%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o/PessoalDocente/cartazpessoaldocente20152016.pdf	Dislexia/ Disortografia	Junho/ julho 2016
	Iniciação à Atividade Física e Desportiva em Crianças e Jovens com NEE	5 a 7 de outubro e 29 de novembro de 2017
Escola Básica e Secundária da Calheta ebs.calheta@azores.gov.pt	GRID 2: Uma ferramenta de trabalho para pessoas com NEE	3 a 7 setembro 2012
	Intervenção pedagógica no défice de atenção e hiperatividade	25 a 29 outubro 2010

Escola Básica e Secundária de Velas http://ebsv.edu.azores.gov.pt/wordpress/wp-content/uploads/2017/02/Plano-de-Formacao-2016-17.pdf	Atividades de expressões para alunos com NEE (musical, artística e físico-motora)	2016/ 17
	Dificuldades de aprendizagem nas línguas estrangeiras	2016/ 17
Escola Secundária Manuel de Arriaga http://srec.azores.gov.pt/dre/sd/115171010401/		
Sindicato dos Professores da Região Açores http://www.spra.pt/	"Há um aluno surdo na minha escola... e agora?" – Sensibilização para a Surdez e Língua Gestual Portuguesa no Contexto Escolar.	6, 7 e 8 de setembro de 2017
	Educação Inclusiva: uma reflexão participativa	27, 28 e 29 de junho 2016
	Aprendizagem da Língua Gestual	7, 8 e 9 de setembro 2016
Escola Básica Integrada de Capelas ceebi.capelas@azores.gov.pt		
MDC – Psicologia e Formação http://www.mdcpsicologia.pt/formacao/calendario/		
NOVO DIA – Associação para a Inclusão Social http://www.novodiapipa.org/a/		
1 Entidade Formadora da Madeira		
	Pedagogias Expressivas em Educação Inclusiva	1 de abril a 4 de junho 2016
	Educação Especial: Supervisão e Intervenção	Março e junho 2016
	Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita	22 abril 2016
	Tecnologias Adaptadas e Software Educativo para a Construção de Conteúdos Acessíveis	Janeiro e fevereiro 2016 7/ 4/ 2015 14 novembro 2016
	Conferência: Os Direitos da Pessoa com Necessidades Especiais	22 de novembro de 2016 3 de dezembro de 2016

Plataforma Interagir https://digital.madeira.gov.pt/interagir/Forma%C3%A7%C3%A3o.aspx	Formação de Língua Gestual Portuguesa-nível I	16 fevereiro 2016 28 novembro 2016
	Inclusão: Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais	4-9 dezembro 2017
	Seminário "Acessibilidade e Tecnologias Adaptadas na Educação"	27 novembro 2017
	Português L2 para Alunos Surdos – Especificidades da Avaliação da Escrita	16 novembro 2017
	Língua Gestual Portuguesa - 20 anos de Reconhecimento	17 novembro 2017
	A Língua Gestual Portuguesa (LGP) e o léxico especializado em LGP	18 novembro 2017
	Workshop "Tecnologias adaptadas e livros em formatos acessíveis"	22 de novembro de 2017
	Língua Gestual Portuguesa- nível I	11 de outubro de 2017 22 de fevereiro de 2017
	Diferenciação pedagógica: uma realidade na sala de aula	12 de outubro de 2017
	Conferência- Diversidades: Educação e Cidadania	18 de outubro de 2017
	Necessidades Educativas Especiais (I e II)	10 de julho de 2017 4 julho 2016
	(Con)viver com a surdocegueira	30 de junho 2017
	IV Encontro de Educação Escola- um caminho numa cidadania inclusiva	26 de maio de 2017
	A utilização dos signos gestuais na promoção da Linguagem e Comunicação	25 de maio de 2017 18 de maio 2017
	Caminhos de (para) a Diversidade	28 de abril de 2017
	NEE - Adequação de testes de avaliação	20 de abril de 2017
	Acessibilidade, Comunicação e Tecnologias de Apoio	27 outubro 2015 10 outubro 2016
Necessidades Educativas Especiais-da teoria à prática	2 março 2016	
Educação Especial: Supervisão e Intervenção	4 março 2016	
Pedagogias Expressivas em Educação Inclusiva	1 abril 2016	

	Dificuldades de aprendizagem na Leitura e na Escrita. Compreender para melhor intervir	22 abril 2016
	Ao encontro de uma escola de qualidade para todos	29 abril 2016
	Dislexia, Disortografia e Disgrafia em contexto escolar	4 junho 2016
	Adequações Curriculares Individuais: da Teoria à Prática	7 julho 2016
	I Conferência "Diversidades" - Estratégias de Inclusão na Escola	11 julho 2016
	Práticas pedagógicas diferenciadas para uma aprendizagem eficaz	5 setembro 2016
	Necessidades Educativas Especiais- Adequação de instrumentos de avaliação	11 janeiro 2017

Transcrição de entrevista- Docente de 2º Ciclo do Ensino Básico

Data	21 de dezembro de 2017
Modalidade	<i>Skype</i>
Duração	26 minutos e 22 segundos
Entrevistada	Docente de Matemática e Ciências da Natureza [escola pública]
Codificação	PMCN- entrevistada Entrev.- entrevistadora

PMCN- Sim?

Entrev- Olá, [nome da entrevistada]. Desculpe este ligeiro atraso. Não tenho estado bem, tenho estado muito cansada e, hoje, para agravar sinto-me pior, com febre. Estou a aguardar o médico. Espero não ter de interromper o *Skype*. Queria agradecer a sua disponibilidade, não nos conhecemos pessoalmente, mas conheço bem o [nome do marido]. Fomos colegas em [nome da escola]. Penso que ele se lembra de mim.

PMCN- Sim, sim.

Entrev- Agora, estamos no mesmo Agrupamento, mas nunca o vejo porque ele está em [nome da localidade] e eu estou em [nome da localidade]. Nunca o vejo. Uma vez ou duas por ano. Conheço-o, portanto, de termos trabalhado juntos. É uma boa pessoa.

PMCN- [risos]

Entrev- Agradeço, portanto, uma vez mais a sua disponibilidade. É difícil encontrar quem se disponibilize. O nosso tempo é pouco. Antes de começarmos, só queria ver se isto está a funcionar. Vou-lhe pedir, [nome da entrevistada]...para já, já sabe que tudo o que está a...tudo o que for dito aqui será tratado, em termos de dados, de forma sigilosa, quer para si, quer em relação à escola, portanto, eu não vou nomear que é a escola [nome da escola], nem vou referir que é a professora tal. Vou referir é que é a professora da disciplina do 2º ciclo, porque o meu estudo visa o 2º ciclo. O que é que eu estou a estudar...estou a estudar a formação inicial e contínua dos professores, o seu impacto sobre o atendimento à diversidade, ou seja, se a formação tem relação com o modo com que gerem a sua sala de aula, planificam, avaliam, nomeadamente no que se refere a alunos com Necessidades Educativas Especiais porque é com esses que trabalho no dia a dia. É esse, basicamente, o meu estudo. Volto então a referir a questão do anonimato, que estará sempre salvaguardado. Podemos então começar?

PMCN- Sim, sim, claro.

Entrev- Ok. Então, diga-me, na formação inicial do curso que finalizou, que é de Matemática e Ciências Naturais do 2º ciclo, não é?

PMCN- É, exatamente.

ANEXO 10- Entrevista a docentes de 2º CEB- transcrições

Entrev- Frequentou alguma unidade curricular relativa às Necessidades Educativas Especiais ou à Educação Especial, à gestão da diversidade?

PMCN- Durante o curso?

Entrev- Sim.

PMCN- Durante o curso, sim. Tive cadeiras que tratavam desses temas, sim.

Entrev- E que conteúdos é que eram abordados? Ou temas, lembra-se?

PMCN- Já não me lembro muito bem, mas relativamente a autismo, falámos imenso. Tive uma cadeira que se chamava Necessidades Educativas Especiais e até fizemos vários trabalhos relativos a doenças e assim, mas exatamente o que é que falámos..., mas tínhamos uma cadeira que eu me lembro perfeitamente, até da professora, por isso, sim, tive. Tive uma cadeira dois anos.

Entrev- Que curso tirou e onde, num politécnico ou numa universidade?

PMCN- Estudei na ESE Jean Piaget, Licenciatura em Ensino Básico, com variante em Matemática e Ciências da Natureza.

Entrev- Então, e considera que a formação inicial que teve foi suficiente em termos de gestão da diversidade?

PMCN- Não.

Entrev- Porquê?

PMCN- Porque uma coisa é falarmos, outra é estarmos no terreno. Enquanto falamos mesmo com exemplos que nos possam dar, na prática as coisas não têm nada a ver com o que é na teoria, pronto. É muito difícil. Percebemos tudo na teoria, mas na prática depois... só contactando com crianças é que conseguimos depois adaptar essas coisas e perceber a dificuldade que tem lidar com algumas crianças com Necessidades Educativas Especiais. Só na prática.

Entrev- Considera, portanto, de alguma maneira que a formação inicial deveria ser repensada?

PMCN- Sim, certamente.

Entrev- Alguma sugestão nesse sentido? Em que aspetos é que poderíamos melhorar a formação inicial?

PMCN- Eu penso que seria vantajoso podermos trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais durante o curso...euh...fazer um estágio numa unidade porque, uma vez que nunca sabemos o que nos pode calhar, era muito importante fazermos esse treino...eu acho...eu fui aprendendo por mim própria. Leio muito sobre este assunto e gosto muito, mas sei que só isso não chega. Tenho mesmo de lidar com as crianças assim no dia a dia e ir percebendo para funcionar, se não...Ainda hoje, quem sai de um curso não está preparado para lidar com estas crianças. Tenho a certeza absoluta.

Entrev- E em termos de necessidades formativas atuais, sente alguma necessidade nesse âmbito?

PMCN- Eu, por mim, qualquer tema relacionado com as dificuldades das crianças, como lidar com essas crianças, estou a falar especificamente das Necessidades Educativas Especiais...como dar a volta a certas questões que nos aparecem sistematicamente na sala de aula, era fundamental ter qualquer tipo de formação relativamente a isso. Eu acho que as pessoas não estão de todo...umas não estão porque não estão para aí viradas e as outras não estão porque não sabem.

Entrev- E em termos de formação contínua, tem feito alguma coisa, uma vez que parece ser uma área do seu interesse? Tem feito alguma formação contínua no sentido das NEE, da Educação Especial, da diferenciação?

PMCN- Exatamente, não. Fiz a das “Mentes Sorridentes” e mais especificamente...não. Eu aí leio muito sobre isso e gosto de saber e de estar informada. Formação...exatamente, não. Quer dizer, agora também não me estou a lembrar; quando muito, fiz *workshops* ou qualquer coisa assim do género.

Entrev- E acha que o acesso a essa formação contínua é fácil para grupos que não sejam da Educação Especial?

PMCN- É assim...eu...nunca me chegou às mãos uma informação sobre esse tipo de formação gratuita. Estamos a falar de...pronto...nós procuramos sempre formação gratuita, porque já basta o resto...e, nesse aspeto, aparecem imensos tipos de formação, mas exatamente para crianças com Necessidades Educativas Especiais, sem estarmos a contar com aquelas que são aquelas miniformações que são dadas na escola pela equipa do Ensino Especial, que são duas horas ou qualquer coisa assim, estou a falar de uma formação a sério...isso nunca, nunca me chegou.

Entrev- Portanto, sente falta de oferta.

PMCN- Sim, sim, sim, sim. Sim.

Entrev- E considera que essa formação contínua alargada a todos os professores seria uma mais-valia?

PMCN- Ai, sem dúvida, mas era preciso...eu sou um bocadinho direta de mais...era preciso [riso] mudar algumas mentalidades também, porque eu...daquilo que presencio no trabalho, desde sempre...há mentalidades que não estão dispostas a mudar, por isso, por muita formação que exista, eu percebo que entra...faz-se a formação para ter os créditos e pouco mais, pronto. Haveria outras coisas a mudar, porque só...a formação aí poderia tentar transmitir, mas as pessoas não querendo mudar, a coisa não se dá.

Entrev- Exatamente. Agora, vamos passar para a planificação das aulas. Costuma planificar as suas aulas? Quando? Segue algum modelo? Consulta algumas fontes? Alguns documentos? Planifica para uma turma e é igual para todas ou distingue? Como é que faz?

PMCN- Planifico, sempre. Semanalmente. Planifico no fim de semana para a semana toda. Não posso fazer com mais distância porque nunca sei onde é que vou parar, porque as coisas são alteráveis, não é? Planifico de forma diferente e tenho em atenção sempre os meninos especiais que tenho na sala, portanto, com fichas diferentes dentro dos mesmos conteúdos. Tento sempre, quando tenho os outros a fazer um trabalho mais autónomo, conseguir estar sentada ao pé dos outros meninos para poder acompanhá-los, porque os outros, como são mais autónomos, vão tendo mais tempo, dou aí vinte minutos para fazer uma ficha e eu consigo estar, nesses vinte minutos, ao pé dos outros dois meninos. Eu estou a dizer dois porque tenho uma direção de turma com dois autistas e estava a falar especificamente deles. Planifico sempre, nem sequer consigo ir sem as coisas planificadas porque fico assim...sem chão. Deixo os sumários tudo pronto de uma semana para a outra. Não consigo ir de outra forma. Consulto sempre...não consigo seguir...ir buscar as coisas do ano passado e copiar para as deste ano, não consigo. Tenho sempre de fazer adaptações, ou porque procuro outras coisas novas e mais interessantes, porque tento sempre que as aulas não sejam tão expositivas, expositivas o mínimo possível e...pronto, mas planifico sempre, sim.

Entrev- E é DT [Diretora de Turma] portanto?

PMCN- Sou.

Entrev- Sendo DT, faz algum *Plano de Turma*? Não costuma fazer?

PMCN- Sim, fazemos. Fazemos, sim.

Entrev- E alguém colabora consigo ou na definição ou da sua planificação de aulas ou do *Plano de Turma*? Ou faz tudo sozinha?

PMCN- Na planificação de aulas, faço sozinha, mas no *Plano de Turma*, que antigamente se chamava PCT [Projeto Curricular de Turma], agora não é, fazemos todos, quero dizer, eu elaboro e agora já nesta reunião, eu mostrei como é que já estava e...portanto, depois envio para os colegas todos e eles vão alterando e acrescentando as coisas que eles acham que se refere à disciplina deles.

Entrev- Então e quer no *Plano de Turma*, que nas suas aulas, o trabalho e a avaliação dos alunos com NEE estão acauteladas?

PMCN- Tá. Está.

Entrev- De que modo?

PMCN- Cada um deles, no *Plano de Turma*, cada um deles tem um espaço, onde os professores à frente de cada disciplina colocam as adequações que fazem a cada um dos alunos, ou as características especiais que cada um tem, o que é que...se deixam consultar, se fazem os testes adaptados, se lhes dão mais tempo...pronto, têm uma série de itens que cada professor à frente coloca o nome da disciplina a que faz isso.

Entrev- E quem é que aprova a planificação, a sua planificação e o *Plano de Turma*?

PMCN- A minha planificação, aprovo eu [risos], não a planificação anual, que essa não serve de quase nada, que eu é que tenho de fazer a minha, a semanal. Quanto ao PT, o antigo PCT, a Coordenadora dos Diretores de Turma que vai verificar. Temos de o enviar até ao dia vinte e nove deste mês parcialmente, porque ele está sempre a ser adaptado e acrescentado [tosse]. Até dia vinte e nove, portanto, vamos levar, vamos enviar e é ela, pronto, que faz a gestão e verifica se está tudo completo.

Entrev- E essa Coordenadora dos Diretores de Turma, alguma vez participa na definição dos *Planos de Turma*? Ou é uma revisão, uma tarefa de revisão?

PMCN- Ela participa na elaboração do documento em si. Depois, cada documento é da responsabilidade do Conselho de Turma.

Entrev- Ok. E em termos pedagógicos, trabalha da mesma maneira com todos os alunos ou faz diferença? Se distingue algum tipo de metodologia, como é que o faz? Quando? Onde? Em que base? Ou trabalha com todos os alunos da mesma forma?

PMCN- Enquanto estou a fazer a exposição da matéria, eles acabem por estar todos a ouvir. Quando chega a parte prática, como lhe disse, tenho algumas fichas diferentes que eles podem fazer [tosse] e faço os testes sempre adaptados, dependendo do aluno. Nem todos precisam das mesmas coisas, mas tento, nomeadamente nesses alunos, puxá-los mais na avaliação oral, porque sei que na escrita, não são...não têm tanta facilidade. Vou vendo as características de cada um e vou puxando pela parte que me dá mais jeito, neste caso.

Entrev- Ou seja, aquela que eles conseguem melhor. Podemos então dizer que procura diferenciar o ensino, quanto às estratégias, para os alunos com NEE?

PMCN- Ai, sim, sim, sim, sem dúvida.

Entrev- E a mesma coisa em relação à avaliação, uma vez que me estava a dizer que avalia aquilo que eles conseguem de melhor.

PMCN- Sim, sempre. Sim, sempre.

Entrev- E o PT, voltando só um bocadinho atrás, ao *Plano de Turma*...alguma vez é revisto? Estava a dizer-me que é um documento um pouco em aberto, que está sempre a ser alterado, revisto...

PMCN- Está porque contém primeiro, segundo e terceiro período, portanto, temos de ter a avaliação do primeiro período e vamos ajustando. Por exemplo, imagine que, no segundo período, entraram alguns alunos novos para o apoio, então na parte onde tem segundo período, vamos acrescentar...é por isso que ele está sempre em alteração, é nesse sentido.

Entrev- Ok, está bem.

PMCN- O que já está não se mexe, mexe-se daí para a frente.

Entrev- Ok. Em relação à monitorização das práticas, como é que acompanha as aprendizagens dos seus meninos?

PMCN- Como é que eu as acompanho? No dia a dia. Diariamente, nas aulas. Vou vendo o que conseguem fazer, até onde é que conseguem ir...

Entrev- A frequência é diária, aula a aula...

PMCN- É. Tenho em atenção, nunca...isso é para nenhum porque não faço, mas tenho em atenção não enviar trabalhos de casa ou enviar muito poucos trabalhos de casa; coisas muito, muito simples, porque sei que em casa possivelmente não terão o acompanhamento, os pais não os conseguirão acompanhar para fazer esses trabalhos, e então, nunca envio. É um item que tenho na avaliação, mas que conto para todos e praticamente igual porque quase nunca envio trabalhos de casa.

Entrev- E alguém colabora nessa monitorização, ou é disciplina a disciplina, cada um faz o seu acompanhamento?

PMCN- Cada um faz o seu.

Entrev- Ok. Onde é que regista essa monitorização, essas avaliações?

PMCN- Tenho uma agenda que eu faço todos os anos para mim com...dividida por turmas com os documentos que eu acho que são precisos, porque as agendas normais têm coisas a mais que não me interessam, têm coisas que me faltam, portanto, tenho uma agenda minha...

Entrev- Personalizada.

PMCN- Exato, exato, onde tenho uma grelha para os comportamentos, para as atitudes; onde tenho o que vão fazendo em cada aula, alguns pontos de interesse de cada aluno...vou fazendo assim.

Entrev- Em relação à avaliação, já me disse, que faz diferente entre os alunos com NEE e sem NEE. Em termos concretos, como é que adequa essa avaliação? Já me disse que valorizava os aspetos em que mostram mais facilidade...

PMCN- Em concreto...quando tenho de lançar uma questão à turma e quando sei que eles têm capacidade para responder àquela pergunta que eu faço, vou imediatamente, em primeiro lugar, perguntar-lhes a eles, porque sei que são capazes de responder. Na aula, é exatamente assim. Quanto aos testes, o que faço é a parte da frente do teste é igual para todos, em termos visuais, porque faço questão que os outros não percebam...não porque...eu explico o que for preciso, mas para mim é importante que os meninos que fazem teste diferente, não se achem assim tão diferentes dos outros; por isso, eu faço sempre testes muito semelhantes, mas a diferença é que, enquanto nos outros, eu faço uma pergunta de...aberta, para eles, eu faço uma pergunta onde têm duas hipóteses de resposta, ou três.

Entrev- E discute essa forma de avaliar, esse processo de avaliação diferenciada com alguém ou é exclusivamente da sua responsabilidade? Cada professor tem a responsabilidade de adaptar a sua avaliação?

PMCN- Sim, cada professor tem a...cada pessoa tem essa responsabilidade.

Entrev- Encontra alguma dificuldade, [nome da entrevistada], ou algum constrangimento no seu dia a dia em aplicar, em por em prática uma pedagogia diferenciada?

PMCN- Encontro na falta de tempo. Nas turmas muito grandes, encontro vários tipos de dificuldades. Acho, não tenho a certeza, que não lhes dedico o tempo suficiente.

Entrev- E fatores facilitadores, há alguma coisa que facilite essa diferenciação?

PMCN- Facilite?

Entrev- Sim.

PMCN- [hesitação]...não...não estou a ver. Eu acho que são mais as dificuldades que as facilidades.

Entrev- Agora, em relação aos contributos para a aprendizagem. Entende que as práticas diferenciadas contribuem para a aprendizagem dos alunos com NEE? De que forma?

PMCN- Eles aprendem melhor porque a forma como lhes é transmitido as coisas é de uma maneira mais simplificada. Ai, sim, acho que eles conseguem. Baixamos um bocadinho o nível, é vantajoso para eles. Também é a única forma de eles terem sucesso.

Entrev- Portanto, reconhece que há contributos para os alunos com NEE? Há vantagens, é isso?

PMCN- Sim, sim.

Entrev- E em termos de alterações na vida pessoal, na inclusão social, e até na inserção laboral, vê algum impacto?

PMCN- Não. Não, porque eu precisava que fossem trabalhados outros valores na escola que não são, porque há coisas que eu consigo transmitir e há outras que eu não consigo transmitir porque também não temos tempo para isso. Falo enquanto Diretora de Turma, tento transmitir alguns valores, nomeadamente...a todos...mas especialmente a essas crianças, e eu sei que isso não é uma prática constante...o facto de terem pouca autonomia...o facto de não os conseguimos ajudar de todas as formas, não é nada facilitador na vida prática.

Entrev- Considera então que há vantagens e desvantagens em diferenciar as práticas pedagógicas. Consegue enumerar algumas?

PMCN- Vantagens de?

Entrev- Diferenciar, de certa maneira, em personalizar o ensino.

PMCN- Desvantagem? Bom, talvez seja depois não conseguirem, na vida futura, mas eu não sei bem se é uma desvantagem, porque é assim: eles não conseguem evoluir se não tiverem essas adequações, essas adaptações, portanto, eu acho que, para eles, é sempre uma vantagem. É uma obrigação nossa.

Entrev- Considera as práticas pedagógicas diferenciadas ou personalizadas pertinentes, portanto?

PMCN- Sim, sim. Obrigatórias, mesmo.

Entrev- E qual é o seu grau de satisfação em relação a essas práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas? Se tivéssemos de dizer “estou muito satisfeita, estou pouco satisfeita, estou assim assim”, onde é que se situava?

PMCN- Eu continuo a achar que faço pouco. Gostava de poder fazer mais, mas dentro daquilo que consigo fazer, fico satisfeita comigo mesma, mas também sei que muita gente não o faz, portanto, se eu tiver que pensar no geral, acho que está no “mau”.

Entrev- Em relação a si, faz...

PMCN- Faço aquilo que posso, portanto, acho que é “bom”, porque tenho tido sempre sucesso com os meus alunos, portanto, não tenho como estar triste.

Entrev- Então, podemos dizer que o sucesso dos alunos é um indicador ou um fator que contribui para esse sentimento de satisfação?

PMCN- É, é. É o sucesso deles, sem dúvida.

Entrev- E elementos que propiciam um sentimento de insatisfação? Se há, como disse, quem não faz aquilo que devia ou podia, levanta-se seguramente um sentimento de algum desconforto. O que está na origem desse sentimento?

PMCN- Do meu sentimento?

Entrev- Sim, do seu sentimento de insatisfação.

PMCN- O meu sentimento é de insatisfação e de revolta ao mesmo tempo, porque não consigo conceber que, na sociedade de hoje, com tanta informação, ainda existam pessoas que não conseguem perceber que existem meninos com dificuldades e que temos de adaptar. As pessoas, às vezes, acham muito que as notas, por exemplo, são deles próprios...as coisas são deles próprios e dar alguma coisa deles próprios é difícil e consideram que estão a facilitar a vida a um aluno, em vez de perceberem que essa é uma limitação que a criança tem e que precisa dessa

adaptação para conseguir seguir em frente. Achrom sempre que estão a fazer um favor, em vez de perceber que aquilo é um direito, e isso incomoda-me.

Entrev- Entendo. Para terminar, [nome da entrevistada], há algum aspeto ou alguma alternativa para melhorar as práticas diferenciadas dirigidas a alunos com Necessidades?

PMCN- Eu passava pela formação. Obrigatória. Obrigatória, sempre, porque se for...alguma coisa há de lá ficar. É a esperança que eu tenho. Acho que devia ser obrigatória para todos. É fundamental.

Entrev- [nome da entrevistada], terminámos. Não sei se quer acrescentar alguma coisa. Pode acrescentar alguma coisa que tenha esquecido, que eu nem tenha pensado no guião. Esteja à vontade. Se não, passo apenas para a identificação dos seus dados, que já lhe disse... será tudo anónimo. São para caracterizar. Então, o tempo de serviço? Em anos?

PMCN- euh...vai fazer 15. Falta pouco para fazer 15.

Entrev- 14- 15, portanto. E o seu grupo de recrutamento?

PMCN- 230

Entrev- As disciplinas que leciona atualmente?

PMCN- Matemática e Ciências da Natureza.

Entrev- E funções que já exerceu ou em exercício? Já me disse que é Diretora de Turma. Para além disso, mais alguma função?

PMCN- Já fui Coordenadora do PES⁴, de Educação para a saúde e já fui Coordenadora de Estabelecimento, mas isso, foi noutra...foi no primeiro ciclo.

Entrev- E o número de escolas em que trabalhou, sabe?

PMCN- Não percebi.

Entrev- O número de escolas em que trabalhou?

PMCN- Então, deixe-me pensar...4, 4, 5, 6, 7...umas 12.

Entrev- Deus [risos]! E os anos de serviço na escola onde está atualmente? Há quantos anos está aí?

PMCN- Há 4. Este é o quarto.

Entrev- E, por fim, a sua idade?

PMCN- 40 [riso].

Entrev- Ok. [nome da entrevistada], foi um gosto falar consigo. Agradeço realmente a sua gentileza.

PMCN- É preciso é que aproveite alguma coisa [risos]!

Entrev- Vou certamente aproveitar imensa coisa porque ouvi coisas interessantes e reais, portanto, tenho a certeza que vou aproveitar muito, quase tudo do que foi dito. Obrigada, [nome da entrevistada].

PMCN- Qualquer coisa, disponha, está bem?

Entrev- Claro que sim, se precisar, voltarei a incomodar. Umas boas festas para vocês! Um abraço ao [nome do marido]. Um beijinho. Adeus.

PMCN- Beijinhos, as melhores!

⁴ PES- Projeto de Educação para a Saúde.

Transcrição de entrevista- Docente de 2º Ciclo do Ensino Básico

Data	31 de dezembro de 2017
Modalidade	<i>Skype</i>
Duração	28 minutos e 20 segundos
Entrevistada	Docente de Educação Visual e de Educação Tecnológica [escola pública]
Codificação	PEVET- entrevistada Entrev.- entrevistadora

Entrev- Olá, [nome da entrevistada]! Estás a ouvir-me?

PEVET- Olá, Helena! [acena afirmativamente com a cabeça].

Entrev- Olá, [nome da entrevistada]. Já nos conhecemos há anos por termos trabalhado na mesma escola. Que coincidência estares nesta escola! É muito bom voltar a ver-te!

PEVET- É mesmo!

Entrev- Agradeço a tua disponibilidade. Não é fácil encontrar pessoas disponíveis para participar no estudo. Andamos todos muito ocupados.

PEVET- É verdade. Muito trabalho.

Entrev- Vou procurar não tomar muito tempo. Antes de começarmos, lembro-te que os dados serão tratados de forma sigilosa, portanto, não referirei nomes, nem elementos que possam denunciar a identidade dos participantes ou da escola. Lembro ainda que estou a estudar a formação inicial e contínua dos professores do 2º CEB e o seu impacto e relação sobre o atendimento à diversidade, ou seja, como gerem a sua sala de aula, planificam, avaliam, nomeadamente no que se refere a alunos com Necessidades Educativas Especiais. Ah!...para facilitar, posso gravar a entrevista?

PEVET- Sim, claro. Sem problema.

Entrev- Então, vamos começar. Na formação inicial do curso que finalizaste, és professora de EV e ET, frequentaste unidades curriculares relativas a NEE? Que temas e estratégias de intervenção foram trabalhadas, nesse contexto?

PEVET- Sim. Foi a sensibilização ao Autismo. Não me recordo de estratégias de intervenção.

Entrev- Que curso tiraste e onde, num politécnico ou numa universidade?

PEVET- Fiz o curso em Setúbal, na ESE. Chamava-se Curso de Professores do Ensino Básico, variante em Educação Visual e Tecnológica.

Entrev- Então, e consideras que a formação inicial, no âmbito das NEE, foi suficiente? Porquê?

PEVET- Não. Quando me deparei com a realidade escolar, aí sim, tive a verdadeira noção da mesma, bem como a falta de ferramentas para o trabalho em campo com os alunos NEE.

Entrev- Entendes que a formação inicial de cursos que conferem habilitação para a docência deve ser repensada? Em que aspetos?

PEVET- Sim, para espelhar o variado leque de situações prováveis de encontrar aquando o exercer de funções...Dar a conhecer a legislação. Dar a conhecer hierarquias e setores laborais no mesmo espaço, escola e alertar para sucessos e frustrações, os dois pratos da balança.

Entrev- Identificas alguma necessidade de formação? Qual[ais]?

PEVET- Sim, haverá sempre essa necessidade. Os tempos mudam, o mundo avança e a atualização e necessidade da mesma é constante. Vejo necessidade em dar a conhecer novos programas informáticos, novas técnicas artísticas e modos de estar sociais, entre pares e alunos.

Entrev- Para gerir a diversidade da sala de aula, tens frequentado alguma formação contínua? Qual[ais]? Quando?

PEVET- Sim. Fiz *Coaching* em 2015, Novas Tecnologias “PREZI” em 2016 e Escrita Criativa em 2017.

Entrev- Tem sido útil para a tua prática profissional? Porquê?

PEVET- Sim, muito. O Coaching para a relação humana. As Novas Tecnologias “PREZI”, porque são um novo recurso para apresentação de suportes didáticos e a Escrita Criativa, porque me permite aplicar o conceito à imagem.

Entrev- Quando fizeste a primeira formação? Quais eram os temas?

PEVET- No ano em que iniciei a carreira profissional. Foi sobre saber fazer planificações.

Entrev- E a última?

PEVET- Escrita Criativa, no final do ano letivo transato.

Entrev- Consideras que o acesso à formação contínua, no quadro das NEE, e para professores de disciplinas é fácil?

PEVET- Não. Só abrem para os da Educação Especial, normalmente. Parece-me...

Entrev- Entendes que essa formação é útil para a intervenção pedagógica em alunos com NEE?

PEVET- Sim, claro.

Entrev- O que pode ser melhorado, na formação contínua dedicada ao atendimento de alunos com NEE pelos docentes do ensino regular?

PEVET- Dar a conhecer problemáticas, modos de agir perante as mesmas, estratégias de ação, partilha de experiências e de materiais adequados.

Entrev- E essa atualização de formação tem contribuído para mudanças das tuas práticas? Em que aspetos?

PEVET- Sim, sobretudo a partilha de experiências escolares vividas, junto de outros formandos, com realidades escolares próximas ou bastante ambíguas. Deu-me a possibilidade de aplicação de novas estratégias de ação.

Entrev- Ambíguas?

PEVET- [hesitação]...quero dizer...difíceis.

Entrev- Costumas planificar as aulas? Quando?

PEVET- Sim, bastante; com muito cuidado, rigor e criatividade. Ao fim de semana [suspiro longo].

Entrev- Segues algum modelo?

PEVET- Sim. Olha, sigo a planificação anual que é o documento oficial escolar e também tenho uma planificação anual, um documento pessoal, onde distribuo todo o programa pelas diferentes semanas do calendário escolar, garantido o cumprimento do mesmo, sabendo o que fazer em cada uma delas. Para além disto, tenho uma planificação semanal que também é um documento pessoal, onde revejo, ajusto e integro o trabalho, anteriormente definido para cada semana do ano letivo. Tento...Condimento a planificação com criatividade e sugestão de trabalhos onde os alunos, no pouco tempo que têm de aprendizagem, uma vez por semana, possam aplicar os conhecimentos adquiridos de um modo prático, que lhes seja perceptível, útil, de agrado e... satisfação no saber.

Entrev- E consultas alguns documentos ou fontes? Quais?

PEVET- [acena afirmativamente] O Manual escolar adotado, com recursos informáticos que oferece. Também consulto outros manuais escolares, a Internet e partilho experiências com colegas de grupo.

Entrev- Planificas a tua disciplina para cada turma?

PEVET- Não, impensável! [indignação]. Planifico por ano, disciplina e semana. Leciono quatro níveis de ensino EV5º, EV6º, ET5º e ET6º. São 9 turmas. Mas tenho em consideração alunos com NEE, para os quais adequo as atividades, quando necessário.

Entrev- E sendo DT, fazes Plano de Turma [PT]?

PEVET- Não sou DT este ano. Mas sempre o fiz quando o era, de acordo com base escolar.

Entrev- Alguém colabora na planificação da tua disciplina ou no PT? Quem?

PEVET- Bom, na disciplina, a partilha da base programática faz-se com coordenadores do departamento. O PT, esse é mais com coordenadores de DT.

Entrev- Na planificação da disciplina, bem como no PT, o trabalho e a avaliação dos alunos com NEE estão acautelados?

PEVET- Na da disciplina, só quando necessário, mas no PT, sim, sempre.

Entrev- Como? Em que base?

PEVET- Trabalho de acordo com as necessidades evidenciadas, adaptando recursos didáticos. A avaliação, faço de acordo com direitos dos alunos, segundo a Lei que os abriga. No PT, os alunos com NEE, o trabalho e a avaliação estão de acordo com a Lei e a participação de todos os docentes do CT.

Entrev- Quem aprova a planificação e o PT?

PEVET- É o coordenador de departamento que aprova a planificação e o PT são os coordenadores de DT.

Entrev- Quem os aprova, participou na sua definição? No teu entender, por que motivos?

PEVET- Penso que sim, na medida em que forneceu as bases orientadoras e seguiu regras escolares nacionais e internas.

Entrev- Em termos pedagógicos, trabalhas da mesma maneira com todos os alunos?

PEVET- Não!

Entrev- Se diferencias, quando o fazes? E como?

PEVET- Faço várias diferenciações: a diferenciação de discurso, de acordo com a necessidade. A diferenciação de estratégias de atuação, de acordo com a necessidade e a diferenciação de materiais didáticos, de acordo com a necessidade, também.

Entrev- E onde diferencias?

PEVET- Na sala de aula, dentro e fora.

Entrev- Partilhas essa diferenciação com alguém? Com quem?

PEVET- [reflete] Outros elementos do CT e professores de Educação Especial, que acompanham alunos com NEE.

Entrev- Diferencias as estratégias de ensino para os alunos com NEE? De que forma?

PEVET- Sim, através do discurso e de materiais didáticos.

Entrev- O PT é revisto? Quando? Por quem?

PEVET- Sim, é. É no final de cada período letivo, pelos elementos do CT e coordenadores de DT.

Entrev- E como acompanhas as aprendizagens dos teus alunos?

PEVET- É com avaliações periódicas.

Entrev- Alguém colabora na monitorização? Quem?

PEVET- Não, ninguém.

Entrev- Com que frequência monitorizas o PT?

PEVET- No decurso e finalização de cada atividade.

Entrev- Onde registas a monitorização e as avaliações?

PEVET- Eu...registo a monitorização em documentos pessoais e as avaliações, nos documentos escolares.

Entrev- Como costumavas avaliar os alunos?

PEVET- Avalio conhecimentos e atitudes/valores.

Entrev- Costumas adequar a avaliação dos alunos com NEE? Como?

PEVET- Sim. Faço de acordo com o legislado e direitos que lhes assistem, sempre que necessário.

Entrev- Partilhas ou discutes o processo de avaliação dos alunos com NEE? Com quem?

PEVET- Sim, com a DT, professores de Educação Especial e CT.

Entrev- Que constrangimentos e dificuldades encontras na aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas?

PEVET- Falta de tempo. É difícil quando só temos os alunos uma vez por semana...E depois há as turmas...extensas. Acho que há necessidade de um elemento ou profissional colaborativo, em sala de aula.

Entrev- E que fatores facilitadores te parecem relevantes?

PEVET- A incansável prestação por parte da equipa de Educação Especial.

Entrev- Entendes que as práticas diferenciadas contribuem para a aprendizagem dos alunos com NEE? De que forma?

PEVET- Acho que devem ir ao seu encontro [dos alunos com NEE].

Entrev- E proporcionam alterações na vida pessoal destes alunos? Quais?

PEVET- Sim, sem dúvida. Vejo Felicidade espelhada na conquista do saber com alegria e triunfo.

Entrev- Achas que têm impacto na sua inclusão social? Como?

PEVET- Sim, porque se integram com maior autoestima.

Entrev- E na sua inclusão laboral? Como?

PEVET- Neste campo está dependente ou sujeito a fatores externos. Mas sim, acreditando na sua capacidade de conquista, apostando, uma vez mais, na autoestima.

Entrev- Há vantagens em diferenciar as práticas curriculares e pedagógicas? Quais?

PEVET- Sim. Indo ao encontro do adequado e útil para o aluno.

Entrev- E desvantagens? Quais?

PEVET- Não me parece [que as haja].

Entrev- Consideras as práticas diferenciadas e personalizadas pertinentes? Porquê?

PEVET- Sim, claramente. Há utilidade espelhada no que aprende, fazendo sentido na sua vida prática, com conquista de sucessos de aprendizagem, refletidos em vitórias e em ser feliz.

Entrev- Qual o seu grau de satisfação quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE?

PEVET- Precisava de mais tempo para as sentir elevadas.

Entrev- Que fatores contribuem para esse sentimento de satisfação?

PEVET- Para mim, é a dedicação pessoal e sucesso dos alunos, conhecimentos e felicidade.

Entrev- E que elementos propiciam um sentimento de insatisfação?

PEVET- A falta de tempo e de colaboração profissional em sala de aula.

Entrev- Que aspetos relativos às práticas diferenciadas dirigidas a alunos com NEE deviam ser melhorados?

PEVET- Ter colaboradores em sala de aula. Haver turmas reduzidas e existirem tempos comuns nos horários dos professores, no sentido de serem articuladas estratégias de ação.

Entrev- Tens alternativas às práticas diferenciadas dirigidas a alunos com NEE?

PEVET- Penso que as mesmas dependem de nova organização escolar, a nível nacional.

Entrev- Bom, terminámos as perguntas propriamente ditas. Faltam apenas uns dados profissionais. Está quase [risos]. Qual é o teu grupo de recrutamento?

PEVET- É o 240.

Entrev- E o teu tempo de serviço?

PEVET- [a pensar] 18 anos, se não me engano.

Entrev- E lecionas Educação Visual e Educação Tecnológica, certo?

PEVET- Certo.

Entrev- Que funções desempenhaste nas escolas por onde tens passado?

PEVET- Bom, já fui DT, coordenadora de departamento curricular e coordenadora de DT.

Entrev- Em quantas escolas trabalhaste?

PEVET- Seis. Há pior...

Entrev- Mas nesta escola, és nova?

PEVET- Sim, é o meu primeiro ano.

Entrev- E a tua idade?

PEVET- 41 [sorriso].

Entrev- Ok. Terminámos, [nome da entrevistada]. Muito obrigada pela tua disponibilidade, principalmente nesta data. Até breve e um beijinho enorme.

PEVET- Nada. Não custou nada. Tudo a correr bem. Bom estudo. Beijinhos.

Transcrição de entrevista- Docente de 2º Ciclo do Ensino Básico

Data	21 de janeiro de 2018
Modalidade	<i>Skype</i>
Duração	22 minutos e 47 segundos
Entrevistada	Docente de Português e de Francês [escola pública]
Codificação	PPF- entrevistada Entrev- entrevistadora

Entrev- Boa tarde. Consegue ouvir-me?

PPF- Boa tarde. Sim, sim. Está tudo ok.

Entrev- Ótimo. Olá, [nome da entrevistada]. Começo por agradecer a sua disponibilidade, porque...

PPF- Não é preciso agradecer. Temos de ajudar.

Entrev- É verdade, mas também é verdade que não tem sido fácil encontrar pessoas disponíveis para participar no estudo. Andamos todos, como costumamos dizer, muito ocupados [risos].

PPF- É isso [risos].

Entrev- Vou procurar não exagerar no tempo. Antes de começarmos, lembro que os dados serão tratados de forma sigilosa, portanto, não referirei nomes, nem elementos que possam denunciar a identidade dos participantes ou da escola. Lembro ainda que estou a estudar a formação inicial e contínua dos professores do 2º CEB e o seu impacto e relação sobre o atendimento à diversidade, ou seja, como gerem os professores de 2º CEB a sua sala de aula, planificam as suas aulas e avaliam os seus alunos, nomeadamente os que têm Necessidades Educativas Especiais. Uma última situação: posso gravar a entrevista para facilitar a transcrição?

PPF- Sim, claro, pode.

Entrev- Então, vamos. Na formação inicial do curso que finalizou, frequentou unidades curriculares relativas a NEE? Que temas e estratégias de intervenção foram abordadas, nesse contexto?

PPF- Simples, não frequentei. Não havia.

Entrev- Que curso tirou e onde, num politécnico ou numa universidade?

PPF- Fiz o curso cá em Lisboa. Foi na ESE e era o curso de Licenciatura em Ensino, variante de Português-Francês.

Entrev- Considera que a formação inicial, no âmbito das NEE, foi suficiente? Porquê?

PPF- Não! Não! Não preparou para alunos diferentes.

Entrev- Entende que a formação inicial de cursos para professores deve ser repensada? Em que aspetos?

PPF- Penso que sim, nomeadamente no que se refere a esta problemática.

Entrev- Identifica alguma necessidade de formação? Qual?

PPF- Sim, sinto, por exemplo, necessidade de mais formação relativamente às crianças com NEE, a dislexia; hiperatividade e défice de atenção, entre outras.

Entrev- Para gerir a diversidade da sala de aula, tem frequentado alguma formação contínua? Quais? Quando?

PPF- Já frequentei várias ações, mas de duração muito curta, o que considero ser insuficiente. As ações sobre estes temas não têm sido oferecidas a nível de Centros de Formação. As de curta duração que frequentei tiveram lugar na minha escola e dadas por profissionais que as deram voluntariamente. Costuma haver uma todos os anos.

Entrev- Tem sido útil para a sua prática profissional? Porquê?

PPF- As poucas e de curta duração que fiz foram bastante interessantes, mas precisavam de ter mais horas para que pudesse saber mais e poder pôr em prática algumas estratégias.

Entrev- Quando fez a primeira formação? Quais eram os temas?

PPF- Sobre o tema...das NEE, há cerca de seis anos.

Entrev- E a última?

PPF- Há cerca de 2 anos.

Entrev- Considera que o acesso à formação contínua, no quadro das NEE, e para professores de disciplinas é fácil?

PPF- Não sei bem, mas acho que é mais para os do Ensino Especial.

Entrev- Entende que essa formação é útil para a intervenção pedagógica em alunos com NEE?

PPF- Penso que sim.

Entrev- O que pode ser melhorado, na formação contínua dedicada ao atendimento de alunos com NEE pelos docentes do ensino regular?

PPF- Não sei. Não faço ideia.

Entrev- E essa atualização de formação tem contribuído para mudanças das suas práticas? Em que aspetos?

PPF- Sim. Embora a formação nessa área tenha sido reduzida, no dia a dia, estou mais atenta aos alunos com NEE. Nem sempre é possível dar-lhes a atenção necessária, devido ao elevado número de alunos por turma e aos problemas emocionais e comportamentais que vão aumentando nos alunos considerados normais.

Entrev- Costuma planificar as aulas? Quando?

PPF- Sim, [reflete] quinzenalmente.

Entrev- Segue algum modelo?

PPF- Não propriamente.

Entrev- E consulta alguns documentos ou fontes? Quais?

PPF- Isso sim, consulto manuais e livros do professor. Também as planificações elaboradas pelo grupo disciplinar.

Entrev- Planifica a sua disciplina para cada turma?

PPF- Não! São muitas [indignação].

Entrev- E sendo DT, faz Plano de Turma [PT]?

PPF- Não.

Entrev- Não faz Plano de Turma?

PPF- Ah! Isso, faço com os colegas do CT.

Entrev- Alguém colabora na planificação da sua disciplina ou no PT? Quem?

PPF- Sim, o grupo disciplinar, mas vou fazendo individualmente as alterações necessárias consoante a especificidade dos alunos das diversas turmas.

Entrev- Na planificação da disciplina, bem como no PT, o trabalho e a avaliação dos alunos com NEE estão acautelados?

PPF- Sempre.

Entrev- Como? Em que base?

PPF- Os alunos têm mais tempo para realizar as tarefas. Não exijo respostas demasiado elaboradas e completas. Os testes são adaptados e com mais tempo para a sua realização.

Entrev- Quem aprova a planificação e o PT?

PPF- O grupo disciplinar e eu consoante a necessidade.

Entrev- Quem os aprova, participou na sua definição? No seu entender, porque motivos?

PPF- Sim. Na generalidade, todos os professores que lecionam a disciplina reúnem sempre que necessário para planificar e pensar nas adequações necessárias e este tipo de alunos. É importante haver um ponto comum entre todos e, em grupo, a partilha de ideias torna-se uma mais valia.

Entrev- Em termos pedagógicos, trabalha da mesma maneira com todos os alunos?

PPF- Não! Faço diferenciação.

Entrev- Se diferencia, quando o faz? Como o faz?

PPF- Aula a aula. Estou mais atenta a esses alunos, tento explicar de diversas formas para perceberem melhor, dirijo-me várias vezes ao seu lugar e, quando posso, em turmas reduzidas, sento-me durante algum tempo ao seu lado para facilitar a aprendizagem.

Entrev- E onde diferencia?

PPF- Em sala de aula e quando peço TPC.

Entrev- Partilha essa diferenciação com alguém? Com quem?

PPF- Com colegas de grupo e com os docentes do Conselho de Turma.

Entrev- Diferencia as estratégias de ensino para os alunos com NEE? De que forma?

PPF- Sim. Tento dar instruções claras e concisas; verifico se o aluno compreendeu as instruções antes de iniciar uma tarefa; simplifico as questões; atribuo mais tempo para a realização da tarefa; dou reforços positivos para melhorar a sua autoestima.

Entrev- O PT é revisto? Quando? Por quem?

PPF- Quando há necessidade. É revisto por mim e caso se justifique, também pelo docente de Ensino Especial que dá apoio personalizado ao aluno.

Entrev- E como acompanha as aprendizagens dos seus alunos?

PPF- Através da observação direta, fichas formativas, testes sumativos.

Entrev- Alguém colabora na monitorização? Quem?

PPF- Caso necessário, o professor de Ensino Especial.

Entrev- Com que frequência monitoriza o PT?

PPF- Não sei dizer precisamente, mas sempre que se justifique.

Entrev- Onde regista a monitorização e as avaliações?

PPF- Em documentos para o efeito.

Entrev- São registos pessoais?

PPF- Sim, é isso.

Entrev- Como costuma avaliar os alunos?

PPF- Olhe...com observação direta; testes formativos e sumativos.

Entrev- Costuma adequar a avaliação dos alunos com NEE? Como?

PPF- Sim, sempre. Solicito trabalhos com menor exigência. Os testes têm menos questões e são simplificados. Dou mais tempo para a realização dos trabalhos e testes, é isso.

Entrev- Partilha ou discute o processo de avaliação dos alunos com NEE? Com quem?

PPF- Com os docentes do Conselho de Turma, o Professor de Ensino Especial, o professor de apoio...Na Direção de Turma, converso com os Encarregados de Educação.

Entrev- Que constrangimentos e dificuldades encontra na aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas?

PPF- O maior constrangimento é, sem dúvida, o número elevado de alunos por turma e com vários alunos com NEE que impedem um maior acompanhamento ao aluno, por parte do professor. Outro dos constrangimentos é o comportamento perturbador cada vez mais frequente entre os alunos, em geral.

Entrev- E que fatores facilitadores lhe parecem relevantes?

PPF- Para além de professora curricular, considero benéfico também poder acompanhar estes alunos enquanto professora de apoio.

Entrev- Entende que as práticas diferenciadas contribuem para a aprendizagem dos alunos com NEE? De que forma?

PPF- Sem dúvida. Ao utilizar documentos facilitadores, ao ter mais tempo para dedicar ao aluno...ao utilizar estratégias adequadas ao nível do aluno, ao tê-los sentados mais à frente e perto do docente...é normal que estes alunos se sintam mais confiantes, mais motivados e consigam progredir nas suas aprendizagens.

Entrev- E proporcionam alterações na vida pessoal destes alunos? Quais?

PPF- Sim, porque ao sentirem que o docente lhes dá mais atenção, que estão a evoluir na aprendizagem, que se sentem integrados, estes alunos acabam por ver a escola com outros olhos e melhorar a sua autoestima.

Entrev- Acha que têm impacto na sua inclusão social? Como?

PPF- Sim. Sentem-se mais seguros, começam a sentir-se mais iguais aos outros e integram-se com maior facilidade. Tenho visto evoluções fantásticas.

Entrev- E na sua inclusão laboral? Como?

PPF- Também, pelas mesmas razões que já disse.

Entrev- Vê mais algum contributo?

PPF- Não...não.

Entrev- Há vantagens em diferenciar as práticas curriculares e pedagógicas? Quais?

PPF- Sim. Penso que já referi as vantagens nas questões anteriores.

Entrev- E desvantagens? Quais?

PPF- Não conheço. Não estou a ver.

Entrev- Considera as práticas diferenciadas e personalizadas pertinentes? Porquê?

PPF- Sim, ajuda a integrar o aluno e a aprendizagem.

Entrev- Qual o seu grau de satisfação quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE?

PPF- Não me sinto totalmente satisfeita. Considero que, no momento atual, as condições oferecidas aos docentes não proporcionam que se ponha em prática o trabalho que se gostaria de fazer.

Entrev- Que fatores contribuem para esse sentimento de satisfação?

PPF- Não estou a ver...

Entrev- E que elementos propiciam um sentimento de insatisfação?

PPF- Como já referi...turmas muito numerosas, alunos com grande instabilidade emocional, comportamentos desadequados, pouco acompanhamento por parte dos Encarregados de Educação, desmotivação dos alunos em relação à escola e interesses, muitas vezes, divergentes.

Entrev- Que aspetos relativos às práticas diferenciadas dirigidas a alunos com NEE deviam ser melhorados?

PPF- Redução bastante significativa de alunos por turma; maior acompanhamento dos EE [encarregados de educação].

Entrev- Tem alternativas às práticas diferenciadas dirigidas a alunos com NEE?

PPF- Não.

Entrev- Quer acrescentar alguma coisa? Algo não ficou claro?

PPF- Não, penso que está tudo.

Entrev- Ok, então, terminei as perguntas da entrevista. Ah!...Faltam os dados profissionais. Ainda não está livre de mim [risos]. Então, qual é o seu grupo de recrutamento?

PPF- É o 210.

Entrev- E o teu tempo de serviço?

PPF- 26 anos [suspira].

Entrev- E leciona português no 2º CEB?

PPF- Sim e Francês, no 3º.

Entrev- Que funções desempenhou nas escolas por onde tem passado?

PPF- professora e diretora de turma.

Entrev- Em quantas escolas trabalhou?

PPF- Deixe ver...sete.

Entrev- E nesta escola, está há muito tempo?

PPF- Há sete anos. Passa depressa. Parece que foi ontem [risos].

Entrev- E a sua idade?

PPF- 50 anos.

Entrev- Meio século...[risos]. Bom, chegamos ao fim. Muito obrigada, [nome da entrevistada], pela sua boa vontade. Se precisar, voltarei a chatear. Até breve. Beijinhos.

PPF- Não chateia nada. Até breve. Beijinhos.

Entrev- Obrigada. Beijinhos.

Transcrição de entrevista- Docente de 2º Ciclo do Ensino Básico

Data	25 de janeiro de 2018
Modalidade	<i>Skype</i>
Duração	24 minutos e 03 segundos
Entrevistada	Docente de História e de Geografia de Portugal (escola pública)
Codificação	PHGP- entrevistada Entrev- entrevistadora

Entrev- Boa tarde [nome da entrevistada]. Está? Está...a ouvir-me?

PHGP- Boa tarde. Sim, estou a ouvi-la.

Entrev- Ainda bem. Finalmente, conseguimos uma data!

PHGP- É verdade, não foi fácil. Há sempre mil coisas para fazer.

Entrev- É verdade mesmo, (nome da entrevistada). Vidas muito ocupadas. Bom, começo por agradecer a sua disponibilidade para participar na investigação.

PHGP- Nada, nada.

Entrev- Vou procurar não tomar muito tempo. Antes de começarmos a sério, lembro que os dados serão, vão ser tratados de forma sigilosa, isto é, não referirei nomes, nem elementos que possam dar a conhecer a identidade dos participantes ou da escola. Euh...estou a estudar a formação inicial e contínua dos professores do 2º CEB e o seu impacto e relação sobre o atendimento à diversidade, ou seja, como é que os professores de 2º CEB gerem a sua sala de aula, planificam as suas aulas e avaliam os seus alunos, nomeadamente os que têm Necessidades Educativas Especiais. Uma última coisinha: posso gravar a entrevista para facilitar a transcrição? A memória já me falha...[risos].

PHGP- Sim, sim, claro, pode. Sem problema.

Entrev- Então, vamos. Na formação inicial do curso que finalizou, frequentou unidades curriculares relativas a NEE? Que temas e estratégias de intervenção foram trabalhadas?

PHGP- Quando fiz o curso, não se falava em NEE. Nunca dei nada desses temas.

Entrev- Que curso tirou e onde, num politécnico ou numa universidade?

PHGP- Fiz o curso em Castelo Branco, na ESE. A Licenciatura em Educação Básica.

Entrev- Considera que a formação inicial foi suficiente? Porquê?

PHGP- Não! Justamente porque não me preparou para alunos diferentes e com problemas...e as turmas estão cheias de alunos mal comportados, com dificuldades de aprendizagem.

Entrev- A formação inicial de cursos para professores deve ser repensada? Em que aspetos?

PHGP- Absolutamente. Temos de sair de um curso e estarmos minimamente preparados para ensinar todos. Por isso, os cursos de professores têm de ser revistos, repensados. É mesmo urgente, diria.

Entrev- Então, sente alguma necessidade de formação? Qual?

PHGP- Sim, sinto. Ora deixa cá ver...por exemplo, sinto que qualquer formação que tenha a ver com NEE e heterogeneidade das salas, multiculturalidade, o trabalho que podemos fazer...tudo isso, sinto que preciso de aprender muito.

Entrev- E para gerir...

PHGP- Ah! E a avaliação mais justa de todos os alunos, também é algo que acho que deve ser repensada.

Entrev- Muito bem. E para gerir a diversidade da sala de aula, tem frequentado alguma formação contínua? Qual? E quando?

PHGP- Fiz uma há uns cinco ou seis anos. Tinha a ver com multiculturalismo.

Entrev- E no âmbito das NEE?

PHGP- Não fiz nada ainda, mas, este ano, nesta escola, os colegas da Educação Especial são muito ativos e costumam fazer formações, segundo me disseram, por isso, quando aparecer alguma coisa, logo me inscrevo.

Entrev- Bom...[espreita o guião] estas perguntas deixam de fazer sentido...Ah! Considera que o acesso à formação continua, no quadro das NEE, e para professores de disciplinas é fácil?

PHGP- Não, e acho mal. Acho que todos devíamos poder frequentar essas ações. Aliás, até acho que deviam ser propostas aos professores que não são dos apoios. Faz-me mais sentido, porque eles já têm uma especialização ou um curso, certo? Já sabem mais do que nós, por isso, faz-lhe menos falta, se calhar.

Entrev- Entende que essa formação é útil para a intervenção pedagógica em alunos com NEE?

PHGP- Diria que sim.

Entrev- O que pode ser melhorado, na formação continua dedicada ao atendimento de alunos com NEE pelos docentes do ensino regular?

PHGP- Como disse, o acesso a todos os professores.

Entrev- Disse-me que não frequentou formação no âmbito das NEE, mas se a tivesse frequentado, acha que teria contribuído para mudanças das suas práticas? Em que aspetos?

PHGP- Sim, espero. Espero que viesse de lá a saber gerir melhor o meu trabalho, as minhas aulas com todos os alunos, os que não aprendem, os que se portam mal, os que têm limitações, os que não se encaixam de alguma forma, enfim...todos.

Entrev- Costuma planificar as aulas? Quando?

PHGP- Sempre. Ao fim-de-semana.

Entrev- Segue algum modelo?

PHGP- Não, nem estou a ver, mas tenho uma planificação da aula.

Entrev- E consulta alguns documentos ou fontes? Quais?

PHGP- Isso sim. Olhe, costumo consultar outros manuais, recursos da *Net*, às vezes, troco ideias com colegas, e sigo a planificação elaborada em grupo.

Entrev- Planifica a sua disciplina para cada turma?

PHGP- Não. Quer respostas sinceras [risos]? Não há tempo.

Entrev- E sendo DT, faz Plano de Turma (PT)?

PHGP- Este ano, não sou DT, mas colaboro no PT.

Entrev- Alguém colabora na planificação da sua disciplina ou no PT? Quem?

PHGP- Na disciplina, estou por minha conta. Troco ideias com colegas, como disse, voluntariamente. Em relação ao PT, o DT normalmente propõe um esboço e o CT [conselho de turma] dá a sua opinião, acrescenta, retira, altera...

Entrev- E na planificação da disciplina, bem como no PT, o trabalho e a avaliação dos alunos com NEE estão acautelados?

PHGP- Sempre. Sempre. Aliás, é umas prioridades e, às vezes, dores de cabeça [risos].

Entrev- Como? Em que base?

PHGP- Tentamos perceber como é que o aluno poderia ter sucesso. Falamos e vemos se gosta mais de falar do que escrever, se faz trabalhos fora da escola, por exemplo e, depois, definimos estratégias, como, por exemplo, apresentações orais, trabalhos de pesquisa a fazer em casa, e assim. A base, no fundo, é sempre o aluno. O que sabemos dele e o que queremos que aprenda.

Entrev- Quem aprova a planificação e o PT?

PHGP- A planificação de grupo é o Departamento e o PT é aprovado em CT.

Entrev- Quem os aprova, participou na sua definição? No seu entender, porque motivos?

PHGP- Sim, porque a planificação da disciplina é feita nas reuniões de grupo, logo no início do ano. Já estive em escolas, em que deixámos a planificação pronta em julho, mas o habitual, o meu habitual, é no início do ano. E o PT, todos o discutimos nas reuniões de CT.

Entrev- Quando é que o PT é revisto?

PHGP- No final de cada período, nas reuniões de avaliação.

Entrev- Em termos pedagógicos, trabalha da mesma maneira com todos os alunos?

PHGP- Não! Nem pensar.

Entrev- Se diferencia, quando o faz? Como o faz?

PHGP- Nos materiais, na atenção que dispenso, nas atividades, nos testes. Dou outras tarefas que sei que o aluno consegue fazer e que vai [vão] levar ao mesmo fim, vai chegar ao mesmo que os outros alunos. Sempre que posso, vou ao pé do aluno para o ajudar e ver se percebeu tudo. Adapto os materiais, aumentando a letra, sublinhando palavras, espaçando as linhas e assim. Nos testes, tento colocar menos perguntas e de nível mais fácil. É basicamente isto.

Entrev- E onde diferencia?

PHGP- Na aula, nas fichas de avaliação.

Entrev- Partilha essa diferenciação com alguém? Com quem?

PHGP- Às vezes, falo com colegas, mas não é um hábito ainda. Devia ser.

Entrev- Diferencia as estratégias de ensino para os alunos com NEE? De que forma?

PHGP- Costumo dar mais tempo a esses alunos.

Entrev- E como acompanha as aprendizagens dos seus alunos?

PHGP- Através da observação direta na aula, e nas fichas formativas, testes sumativos e TPC.

Entrev- Alguém colabora na monitorização? Quem?

PHGP- Falo muito com a professora de Educação Especial sobre estes alunos. Sinto-me mais segura, porque, como lhe disse, não tenho formação na área e sinto-me mais segura de ter a opinião de uma especialista.

Entrev- Onde regista a monitorização e as avaliações?

PHGP- Na minha agenda e a classificação de período, enviamos ao DT uns dias antes da reunião.

Entrev- Como costuma avaliar os alunos com NEE? Faz algum tipo de adequação? Qual?

PHGP- Sim, adapto, sempre. Com perguntas mais simples e de tipologia diferente. Testes mais curtos. Peço apresentações orais, vejo trabalhos feitos em casa, os trabalhos de grupo.

Entrev- Partilha ou discute o processo de avaliação dos alunos com NEE? Com quem?

PHGP- Falo muito com a professora de Educação Especial, como expliquei. Confio muito no que ela me diz.

Entrev- Que constrangimentos e dificuldades encontra na aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas?

PHGP- Ai! [suspiro] São vários. Primeiro, turmas muito grandes e com muitos alunos com problemas. Depois, a falta de parceria na aula. Dava tanto jeito sermos um par pedagógico, em vez de estar sozinha. E depois, a falta de formação que, como disse, tem de ser questionada, porque trabalhamos diariamente com estes alunos, sem saber o que fazer, se estamos a fazer bem ou a prejudicá-los. Eu, por exemplo, dou aulas hoje como quando comecei. Claro que vou atualizando materiais, etc, mas não me vejo diferente a dar aula e o mundo mudou tanto...A escola também deveria estar mudada e não vejo isso.

Entrev- E que fatores facilitadores lhe parecem relevantes?

PHGP- A professora de apoio e a atualização da formação parecem-me muito importantes. E a mudança da escola...

Entrev- Entende que as práticas diferenciadas contribuem para a aprendizagem dos alunos com NEE? De que forma?

PHGP- Sem sombra de dúvida. Percebe-se evolução. Não digo sucesso, como o definimos tradicionalmente, mas vê-se que o aluno aprendeu mais qualquer coisa. É muito intenso e gratificante.

Entrev- E proporcionam alterações na vida pessoal destes alunos? Quais?

PHGP- Penso que sim, porque vejo que se tornam mais autónomos.

Entrev- Acha que têm impacto na sua inclusão social? Como?

PHGP- Bem...aqui tenho dúvidas, porque esses alunos já não são rejeitados, mas também não estão realmente incluídos no grupo, pelo menos os que têm dificuldades e deficiências sérias. Para esses, as diferenças são muitas e profundas e acabam por comprometer um relacionamento duradouro. Fora da escola, não sei, mas a sociedade não me parece melhor do que a escola...

Entrev- E na sua inclusão laboral? Como?

PHGP- Não faço ideia, mas do que ouço, no geral, os casos de sucesso são raros. Infelizmente.

Entrev- Vê mais algum contributo?

PHGP- Não sei se responde à pergunta, mas acho que também é positivo para os alunos normais, como dizemos, contactarem com alunos diferentes, porque todos têm algo a dar, nem que seja só carinho e paciência.

Entrev- Há vantagens em diferenciar as práticas curriculares e pedagógicas? Quais?

PHGP- Sim, claro. Penso que só assim alguns alunos serão capazes de aprender e de ter sucesso.

Entrev- E desvantagens? Quais?

PHGP- Penso que é preciso ter cuidado para não confundir diferenciar com facilitar...[risos].

Entrev- Considera as práticas diferenciadas e personalizadas pertinentes? Porquê?

PHGP- Como disse, promovem a aprendizagem, por isso, sim, acho que são pertinentes.

Entrev- Qual o seu grau de satisfação quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE?

PHGP- Medianamente satisfeita. Acho sempre que podemos fazer melhor.

Entrev- Que fatores contribuem para esse sentimento de satisfação?

PHGP- A alegria dos alunos quando conseguem, quando vencem obstáculos. É mesmo profundo.

Entrev- E que elementos propiciam um sentimento de insatisfação?

PHGP- Como já disse, turmas sobrelotadas, etc. Como podemos trabalhar a sério com tantas turmas, tantos alunos e todos diferentes? E prestar contas no final do ano... E justificar o que não correu tão bem...

Entrev- Que aspetos relativos às práticas diferenciadas dirigidas a alunos com NEE deviam ser melhorados?

PHGP- Turmas mais reduzidas e pensar que a avaliação desses alunos também devia ser repensada superiormente, porque é ridículo diferenciar nas aulas e depois ter exames *standard* para todos, com ligeiras adaptações nas condições de realização e classificação. Isso não é justo, nem faz sentido.

Entrev- Tem alternativas às práticas diferenciadas dirigidas a alunos com NEE?

PHGP- Não, assim de repente.

Entrev- Quer acrescentar alguma coisa? Algo não ficou claro?

PHGP- Não, não.

Entrev- Ok, então, terminei. Faltam os dados profissionais. Só isso. Então, qual é o seu grupo de recrutamento?

PHGP- É o 200. É Português e Estudos Sociais/ História.

Entrev- E o seu tempo de serviço?

PHGP- 21 anos.

Entrev- E leciona HGP no 2º CEB?

PHGP- Sim, no 2º CEB.

Entrev- Que funções desempenhou nas escolas por onde tem passado?

PHGP- Docente, representante de grupo e diretora de turma.

Entrev- Em quantas escolas trabalhou?

PHGP- Seis. Pouquinhas, à vista de muitos [risos].

Entrev- E está nesta escola há muito tempo?

PHGP- É o meu primeiro ano.

Entrev- E a sua idade?

PHGP- 45.

Entrev- Muito bem. Bem, chegamos mesmo ao fim da nossa conversa. Muito obrigada, uma vez mais, (nome da entrevistada), pela colaboração. Até breve. Beijinhos.
PHGP- Até breve. Beijinhos.

Transcrição de entrevista- Docente de 2º Ciclo do Ensino Básico

Data	03 de fevereiro de 2018
Modalidade	<i>Skype</i>
Duração	21 minutos e 49 segundos
Entrevistada	Docente de Educação Física (escola pública)
Codificação	PEF- entrevistada Entrev- entrevistadora

Entrev- Boa tarde. Boa tarde. Está a ouvir-me?

PEF- Boa tarde. Sim, sim. Estou a vê-la e a ouvi-la.

Entrev- Perfeito. Olá, (nome da entrevistada). Começo por agradecer a sua disponibilidade para responder às perguntas.

PEF- Sem problema. Não custa nada.

Entrev- É verdade, mas tem sido fácil encontrar pessoas disponíveis para participar. Andamos todos tão ocupados.

PEF- Temos de arranjar um tempinho [risos].

Entrev- Bom,então, vamos a isto, vou procurar ser clara e sucinta. Antes de começarmos, lembro, como fiz com os outros colegas, que os dados serão tratados de forma sigilosa, portanto, não referirei nomes, nem elementos que possam denunciar a identidade dos participantes ou da escola. Ah! Estou a estudar a formação inicial e contínua dos professores do 2º CEB e o seu impacto e relação sobre o atendimento à diversidade, ou seja, gostava de saber como gerem os professores de 2º CEB a sua sala de aula, planificam as suas aulas e avaliam os seus alunos, nomeadamente os que têm Necessidades Educativas Especiais. Uma última coisa: posso gravar a entrevista para facilitar a... a transcrição?

PEF- Sem problema.

Entrev- Então, vamos. Na formação inicial do curso que finalizou, frequentou unidades curriculares relativas a NEE? Que temas e estratégias de intervenção foram abordadas, nesse contexto?

PEF- Sim, no meu curso de Educação Física e Desporto tive uma cadeira de Educação Especial. Estivemos em contacto com alunos NEE de uma escola onde aplicámos algumas estratégias que nos foram ensinadas durante o curso e foi com estes alunos com NEE que fizemos o nosso trabalho final da referida cadeira. Os temas foram variados, mas incluíam vários tipos de alunos com NEE e depois tivemos que nos focar num grupo específico. O meu incluía uma aluna com deficiência visual de uma vista, outro com autismo e outro, com dificuldades de aprendizagem.

Entrev- Que curso tirou e onde, num politécnico ou numa universidade?

PEF- Estudei na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa e fiz o curso de Educação Física e Desporto.

Entrev- Considera que a formação inicial, no âmbito das NEE, foi suficiente? Porquê?

PEF- Sim, na altura foi suficiente, mas também porque tivemos a ajuda dos Professores da cadeira e da Educação Especial da escola, mas quando nos deparamos com problemas tão diversificados no dia a dia, nunca é suficiente.

Entrev- Entende que a formação inicial de cursos para professores deve ser repensada? Em que aspetos?

PEF- Sim, deve. Absolutamente! Devem dar mais ferramentas práticas para poderem ser aplicadas no dia a dia quando nos deparamos com os problemas reais [ênfatisa] nas escolas.

Entrev- Identifica alguma necessidade de formação? Qual?

PEF- Sim, por exemplo na área dos invisuais, principalmente.

Entrev- Para gerir a diversidade da sala de aula, tem frequentado alguma formação contínua? Qual? Quando?

PEF- Não. Acho que existem poucas ações para os professores de E.F. [Educação Física]. Nunca vi nenhuma ação neste contexto e era algo que me agradava, realmente.

Entrev- Tem sido útil para a sua prática profissional? Porquê?

PEF- Sim, tem sido a única forma de aprender e ultrapassar alguns obstáculos. É com a prática profissional e com as tentativas e erros que aprendemos.

Entrev- Quando fez a primeira formação? Quais eram os temas?

PEF- Nunca fiz a nenhuma a nível de alunos com NEE.

Entrev- Considera que o acesso à formação contínua, no quadro das NEE, e para professores de disciplinas é fácil?

PEF- Como disse anteriormente, nunca vi nenhuma neste contexto e pela experiência acho que não é fácil.

Entrev- Entende que essa formação é útil para a intervenção pedagógica em alunos com NEE?

PEF- Sim, acho que é muito útil para trabalhar melhor com esses alunos.

Entrev- O que pode ser melhorado, na formação contínua dedicada ao atendimento de alunos com NEE pelos docentes do ensino regular?

PEF- Não sei. Assim de repente, não tenho ideia.

Entrev- E essa atualização de formação tem contribuído para mudanças das suas práticas? Em que aspetos?

PEF- Como disse, ainda não fiz nenhuma, por isso, não sei.

Entrev- Costuma planificar as aulas? Quando?

PEF- As aulas que tenho com alunos com NEE são sempre planeadas de acordo com as necessidades desses alunos.

Entrev- Segue algum modelo?

PEF- Não. Nem estou a ver...

Entrev- E consulta alguns documentos ou fontes? Quais?

PEF- Não. Vou cumprindo o programa.

Entrev- Planifica a sua disciplina para cada turma?

PEF- Sim. As minhas planificações são feitas para cada turma e dependendo das necessidades dos alunos NEE que eu tenho nas turmas.

Entrev- E sendo DT, faz Plano de Turma (PT)?

PEF- Sim, faço.

Entrev- Alguém colabora na planificação da sua disciplina ou no PT? Quem?

PEF- Na planificação do PT, todo o Conselho de Turma.

Entrev- Na planificação da disciplina, bem como no PT, o trabalho e a avaliação dos alunos com NEE estão acautelados?

PEF- Sim, as avaliações dos alunos com NEE são sempre acauteladas. Temos muito cuidado com isso para não os prejudicar.

Entrev- Como? Em que base?

PEF- Com base nas informações dos dados que nos são fornecidos pelos Professores da Educação Especial.

Entrev- Quem aprova a planificação e o PT?

PEF- Todo o Conselho de Turma. É sempre em CT.

Entrev- Quem os aprova, participou na sua definição? No seu entender, por que motivos?

PEF- Sim, é sempre dado a conhecer nas reuniões e são sempre feitas as devidas alterações. Às vezes e na maioria, o trabalho da planificação recai mais sobre o DT, mas depois é dado a conhecer ao CT e este aprova ou fazem-se as alterações devidas.

Entrev- Em termos pedagógicos, trabalha da mesma maneira com todos os alunos?

PEF- Não, porque cada aluno tem a sua característica e o seu problema. Temos que adaptar a cada aluno o nosso método de trabalho.

Entrev- Se diferencia, quando o faz? Como o faz?

PEF- Bem...na planificação, e às vezes na própria aula, quando algo que tinha pensado de determinada maneira não está a resultar.

Entrev- E onde diferencia?

PEF- Depende. Na planificação, no papel, na sala de aula, no momento.

Entrev- Partilha essa diferenciação com alguém? Com quem?

PEF- Sim, partilho sempre com o CT e com os professores da Educação Especial e normalmente com os colegas de E.F. para ver se alguém tem outras alternativas.

Entrev- Diferencia as estratégias de ensino para os alunos com NEE? De que forma?

PEF- Sim, sempre que é necessário. Com formas mais simplificadas do jogo, manipulação de bola, outros exercícios, dependendo do problema e da limitação do aluno com NEE que tenho na minha aula. Tento...

Entrev- O PT é revisto? Quando? Por quem?

PEF- Sim, o PT é revisto nas reuniões de fim de período por todo o CT. Fazemos sempre um balanço nessa altura. Às vezes, há reajustes.

Entrev- E como acompanha as aprendizagens dos seus alunos?

PEF- Falando...Interessando-me em ir vendo, falando com os professores responsáveis das várias disciplinas e da Educação Especial.

Entrev- Alguém colabora na monitorização? Quem?

PEF- Cada professor faz a sua própria monitorização. Aí, não sinto grande partilha.

Entrev- Com que frequência monitoriza o PT?

PEF- A cada período, sempre.

Entrev- Onde regista a monitorização e as avaliações?

PEF- Numa grelha própria da escola e nos meus registos.

Entrev- Como costuma avaliar os alunos?

PEF- Com base nas suas evoluções. De onde partiram e onde estão.

Entrev- Costuma adequar a avaliação dos alunos com NEE? Como?

PEF- Sim, costumo avaliar de acordo com o grau da sua evolução, estagnação ou retrocesso.

Entrev- Partilha ou discute o processo de avaliação dos alunos com NEE? Com quem?

PEF- Sim, sempre. Com o CT, com os colegas de E. F. e com os Professores da Educação Especial.

Entrev- Que constrangimentos e dificuldades encontra na aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas?

PEF- Não é nada fácil diferenciar, até porque temos muitos alunos por turma, não temos um colega ou funcionário na aula a ajudar-me com esses alunos, não temos espaços adequados e temos, por vezes, uma diversidade de casos de alunos com necessidades muito diferenciadas que exigem atenções diferentes.

Entrev- E que fatores facilitadores seriam relevantes?

PEF- Turmas mais reduzidas, espaços mais adequados, coadjuvância nessas aulas!

Entrev- Entende que as práticas diferenciadas contribuem para a aprendizagem dos alunos com NEE? De que forma?

PEF- Sem dúvida, aprendem mais e melhor. Sim, esses alunos têm que passar por experiências de aulas semelhantes à dos colegas, mas em situações facilitadoras de sala de aula.

Entrev- E proporcionam alterações na vida pessoal destes alunos? Quais?

PEF- Sim, ajudam-nos na sua integração e autonomia. É o que tenho reparado.

Entrev- Acha que têm impacto na sua inclusão social? Como?

PEF- Estas situações além de facilitadoras da sua integração são formas simples de vivenciarem experiências do saber fazer e saber ultrapassar algumas barreiras que pensavam impossíveis. São uma fonte importante de melhoria da própria autoestima.

Entrev- E na sua inclusão laboral? Como?

PEF- Sim, também acho que ajuda. Acredito que alunos que vivenciam experiências e ultrapassam estas barreiras sabem que podem, mesmo com certas limitações fazer as mesmas coisas [ênfase], mesmo de uma forma mais simples.

Entrev- Há vantagens em diferenciar as práticas curriculares e pedagógicas? Quais?

PEF- Sim, há. Acho que sim. Para a maioria destes alunos NEE, não fazia sentido não diferenciar. Nunca podiam se avaliados e ensinados [pausa] da mesma forma dos restantes alunos.

Entrev- E desvantagens? Quais?

PEF- Há quem veja desvantagens em diferenciar. Há quem pense que estar a ensinar de forma diferente é estar a excluir. Para mim, enquanto professora, isso não faz sentido.

Entrev- Considera as práticas diferenciadas e personalizadas pertinentes? Porquê?

PEF- Para mim, enquanto professora, faz todo o sentido. Devemos adaptar o ensino e as práticas pedagógicas devem ser adaptadas, dependendo da necessidade de cada aluno.

Entrev- Qual o seu grau de satisfação quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE?

PEF- Para ser sincera, nunca tive nenhum caso muito complicado. Tive casos que requereram muito da minha atenção numa turma muito complicada e isso dificultou-me muito. Mas, a nível dos alunos com NEE e até agora, consegui acabar sempre o ano letivo com a sensação de dever cumprido. Os alunos tiveram todos, uns mais do que outros, uma evolução fantástica, passando a executar movimentos que não executavam anteriormente e *inclusivé* a maioria conseguiram em alguns casos, no final do ano integrar, o grupo turma participando conjuntamente em alguns jogos.

Entrev- Então, sente-se muito satisfeita?

PEF- Totalmente não. Acho que posso sempre fazer mais.

Entrev- Que fatores contribuem para esse sentimento de satisfação?

PEF- Penso que uma série de fatores. Um conjunto de professores, profissionais e alunos que se dedicam a ultrapassar diversos fatores adversos, mas que todas as partes sabem que cada um dos lados está a dar o seu melhor para [que] o aluno evolua. O próprio aluno que vê a dedicação daqueles que estão à sua volta e vê a sua própria evolução e cada vez quer ser melhor.

Entrev- E que elementos propiciam um sentimento de insatisfação?

PEF- Às vezes, as próprias barreiras limitativas do espaço, condições climatéricas, grupo-turma, etc. servirem como uma limitação à evolução do aluno e o próprio professor, às vezes, não estar a conseguir uma estratégia adequada à sua progressão, o que pode levar a um sentimento de frustração e de insatisfação por parte do aluno e professor.

Entrev- Que aspetos relativos às práticas diferenciadas dirigidas a alunos com NEE deviam ser melhorados?

PEF- A única coisa que me ocorre é estas acontecerem apenas em sala de aula apenas com alunos com NEE. Por exemplo aulas de E.F só para alunos com NEE em pequenos grupos. Mas perdia-se a parte da socialização em grupo-turma.

Entrev- Tem alternativas às práticas diferenciadas dirigidas a alunos com NEE?

PEF- A que disse anteriormente, mas a funcionar, por exemplo, uma vez por semana em grupo-turma e duas vezes por semana individualmente em grupo de alunos com NEE.

Entrev- OK. Terminei as perguntas. Quer acrescentar alguma coisa?

PEF- Não, não.

Entrev- Faltam apenas uns dados profissionais. Estamos a concluir [sorriso]. Qual é o seu grupo de recrutamento?

PEF- 260

Entrev- E o teu tempo de serviço?

PEF- 20 anos...Deus!

Entrev- E dá aulas de Educação Física, correto?

PEF- Isso. Também dou Desporto.

Entrev- Que funções desempenhou nas escolas por onde tem passado?

PEF- Professora e DT.

Entrev- Em quantas escolas trabalhou?

PEF- Nove.

Entrev- E nesta escola, é nova?

PEF- Mais ou menos. É o meu segundo ano.

Entrev- Ah! Ok! E a sua idade?

PEF- Já fiz 46 anos.

Entrev- Ah! Quase a apanhar-me! [risos]. Terminámos, (nome da entrevistada). Muito obrigada pela sua disponibilidade. Até breve e um beijinho muito grato.

PEF- Beijinho e tudo a correr bem.

Transcrição de entrevista- Docente de 2º Ciclo do Ensino Básico

Data	09 de abril de 2018
Modalidade	<i>Skype</i>
Duração	23 minutos e 18 segundos
Entrevistada	Docente de Educação Musical (escola pública)
Codificação	PEM- entrevistada Entrev- entrevistadora

Entrev- Boa tarde. Está aí? Consegue...

PEM- Sim, sim. Está tudo bem. Boa tarde.

Entrev- Ótimo. Então, [nome da entrevistada], começo por agradecer a sua disponibilidade, porque é uma aventura encontrar alguém disponível para

PEM- Pois, andamos muito cansadas.

Entrev- É isso. Obrigada por participar no nosso estudo.

PEM- Nada, nada.

Entrev- Graças a Deus, é a minha última entrevista. Vejo luz ao fundo do túnel. Bom antes de começarmos, lembro que os dados serão tratados de forma sigilosa, ou seja, não vou referir nomes, nem elementos que possam identificar os participantes ou a escola. Então, e o que ando a estudar? Bom, estou a estudar a formação inicial e contínua dos professores do 2º CEB e o seu impacto e relação sobre o atendimento à diversidade, ou seja, como gerem os professores de 2º CEB a sua sala de aula, planificam as suas aulas e avaliam os seus alunos, nomeadamente os que têm Necessidades Educativas Especiais. Um pedido: posso gravar a entrevista para facilitar a transcrição?

PEM- Sim, claro.

Entrev- Bom, vamos. Na formação inicial do curso que finalizou em Educação Musical, frequentou unidades curriculares relativas a NEE? Que temas e estratégias de intervenção foram abordadas, nesse contexto?

PEM- Não. Nada de nada.

Entrev- Que curso tirou e onde, num politécnico ou numa universidade?

PEM- Fiz o curso de Educação Musical no Conservatório Nacional de Lisboa.

Entrev- Considera que a formação inicial, no âmbito das NEE, foi suficiente? Porquê?

PEM- Não, pois como não houve nada, não me preparou minimamente para o contacto com casos reais.

Entrev- Entende que a formação inicial de cursos para professores deve ser repensada? Em que aspetos?

PEM- Penso que sim, absolutamente e, nomeadamente, em relação à necessidade de diferenciação pedagógica e de avaliação, diversificação de estratégias, forma de lidar com a indisciplina, com o *stress* e com alunos com NEE.

Entrev- Identifica alguma necessidade de formação? Qual?

PEM- Muitas...

Entrev- No âmbito das NEE sobretudo.

PEM- Para começar NEE, mas também formas de lidar com a indisciplina e com o *stress* na atividade docente.

Entrev- Para gerir a diversidade da sala de aula, tem frequentado alguma formação contínua? Qual? Quando?

PEM- Não frequentei ações sobre este tema. Nunca se proporcionou.

Entrev- Tem sido útil para a sua prática profissional? Porquê?

PEM- Algumas ações têm sido de alguma forma úteis dado que permitiram estar em contacto com outras perspetivas e com outros docentes, percebendo diferentes pontos de vista. Alguma informação transmitida também foi útil.

Entrev- Quando fez a primeira formação? Quais eram os temas?

PEM- Há mais de 21 anos. Já não me lembro bem. Acho que era sobre planificar aulas. Não sei. Não me lembro [pensativa] ou era a Área Escola.

Entrev- E a última?

PEM- A última foi sobre escrita criativa e a forma de expressar emoções.

Entrev- Considera que o acesso à formação contínua, no quadro das NEE, e para professores de disciplinas é fácil?

PEM- Não me parece muito fácil, dado que existe muita informação a circular de que não nos apercebemos e, por outro lado, algumas de que vou tendo conhecimento são de muito curta duração e acabam por ser escolhidas formações de 25h que atribuem 1 crédito aos formandos.

Entrev- Entende que essa formação é útil para a intervenção pedagógica em alunos com NEE?

PEM- É sempre útil e esclarecedor ouvir pessoas competentes sobre essa matéria.

Entrev- O que pode ser melhorado, na formação contínua dedicada ao atendimento de alunos com NEE pelos docentes do ensino regular?

PEM- Talvez existirem formações semelhantes que sejam passíveis de existir em anos consecutivos de forma a que a mesma temática abranja um maior número de docentes...

E também ações creditadas sobre temas específicos no âmbito das NEE.

Entrev- E essa atualização de formação tem contribuído para mudanças das suas práticas? Em que aspetos?

PEM- De alguma forma, ajuda sempre um pouco dado que somos confrontados com novas perspetivas e somos chamados a refletir sobre as nossas práticas e a partilhar experiências. As nossas práticas vão sempre mudando numa tentativa de nos adequarmos a novas e mais desafiantes realidades e talvez algumas mudanças, mesmo que inconscientemente, tenham a ver com o sedimentar de diversas formações formais e informais. Acredito que quando queremos e achamos importante evoluir, somos sempre sensíveis ao que nos vai sendo transmitido ou ao que vamos tendo acesso.

Entrev- Costuma planificar as aulas? Quando?

PEM- Sim, costume. Bom, primeiro planifico, de uma forma geral, anual, para o ou os anos de escolaridade que vou lecionar, tendo como base a planificação feita no grupo e para o manual. Essa planificação já é feita tendo em conta diversas dificuldades de diversos alunos face a temas ou domínios mais complexos. Depois, planifico tendo em conta as dificuldades da turma e as especificidades de alguns alunos. Mas, infelizmente não consigo ter tempo para pesquisar e elaborar tantos recursos como desejaria.

Entrev- Segue algum modelo?

PEM- Não. Relativamente à planificação anual e por período, vou adaptando grelhas e formas de registo.

Entrev- E consulta alguns documentos ou fontes? Quais?

PEM- Sim! Muitas diversas e não fico muitas vezes com o registo da fonte. Muitas vezes estão ligadas aos próprios manuais ou são falados por colegas.

Entrev- Planifica a sua disciplina para cada turma?

PEM- Não! Tenho um grande número de turmas, um mínimo de oito. Não consigo fazer oito planificações, mas faço uma geral e depois adapto atividades e recursos, isto é, para o mesmo conteúdo tenho objetivos mais ou menos aprofundados, assim como recursos e atividades mais ou menos complexos.

Entrev- E sendo DT, faz Plano de Turma (PT)?

PEM- Sim, é obrigatório na minha escola.

Entrev- Alguém colabora na planificação da sua disciplina ou no PT? Quem?

PEM- Na planificação da disciplina, tem sido basicamente trabalho meu. No PT, é feito de acordo com uma estrutura dada pela coordenação de DT, mas vai tendo alguma colaboração do conselho de turma que vai dando algum *feedback*.

Entrev- Na planificação da disciplina, bem como no PT, o trabalho e a avaliação dos alunos com NEE estão acautelados?

PEM- Na planificação geral da disciplina por ano de escolaridade, não. É ajustada e adaptada de acordo com as dificuldades individuais, caso a caso. Bom, no PT, é sobretudo a forma de avaliar que é acautelada. Quanto aos conteúdos e forma de trabalho, é registada nas adequações curriculares, também caso a caso.

Entrev- Como? Em que base?

PEM- Pensamos em termos de tipo de problemática, de domínio de dificuldades e de informação veiculada pelo Educação Especial. É isso.

Entrev- Quem aprova a planificação e o PT?

PEM- A planificação geral é aprovada em conselho de docentes e o PT, no conselho de turma.

Entrev- Quem os aprova, participou na sua definição? No seu entender, por que motivos?

PEM- Depende do envolvimento dos conselhos de turma, relativamente ao PT. Varia muito desde o não participar ao participar bastante. É sobretudo o DT que fica com esse trabalho. A aprovação acaba por ser uma formalidade.

Entrev- Em termos pedagógicos, trabalha da mesma maneira com todos os alunos?

PEM- Não, é impossível fazê-lo e acho que seria péssimo se o fizesse.

Entrev- Se diferencia, quando o faz? Como o faz?

PEM- Acho que o faço constantemente [riso]. Por vezes de forma mais explícita, outras menos. Faço-o, por exemplo, na forma como abordo as questões, na forma de motivar, nas perguntas e no tempo para as respostas, no acompanhamento do trabalho, na minha atenção, na valorização do esforço e resultados. Muitas vezes, e para certos alunos, fico sozinha com eles no intervalo de forma a que eles se sintam mais à vontade, por exemplo, para tocarem sem a presença da turma que os deixa muito ansiosos.

Entrev- E onde diferencia?

PEM- Na sala de aula e também fora dela. Utilizo muito os intervalos para ficar com algum aluno com mais dificuldade nalgum sector da matéria. As atividades de escola também são momentos importantes relativamente ao trabalho diferenciado com os alunos.

Entrev- Partilha essa diferenciação com alguém? Com quem?

PEM- Por vezes nas reuniões de conselho de turma e nas reuniões de disciplina, mas poucas vezes.

Entrev- Diferencia as estratégias de ensino para os alunos com NEE? De que forma?

PEM- Sim, embora talvez não tanto como desejaria. Faço-o, tendo em conta o caso específico e a informação veiculada pela equipa de Educação Especial. A forma tem a ver com o que respondi atrás na questão...já não sei qual era..., mas em diversos casos mais complexos, dou mais atenção aos recursos e atividades. Em certos casos, ter um colega tutor na turma também é bastante útil.

Entrev- O PT é revisto? Quando? Por quem?

PEM- É revisto pelo DT, sobretudo no final do 1º, 2º e 3º períodos.

Entrev- Ou seja, trimestralmente?

PEM- Sim [acena afirmativamente].

Entrev- E como acompanha as aprendizagens dos seus alunos?

PEM- Através de registos de observação e avaliação praticamente aula a aula. Estou sempre a acompanhar o que fazem.

Entrev- Alguém colabora na monitorização? Quem?

PEM- Não, apenas eu.

Entrev- Com que frequência monitoriza o PT?

PEM- Por vezes, todas as aulas, mas, infelizmente, muitas vezes não consigo. Procuo sempre fazer uma vez por semana. Tenho duas aulas por semana.

Entrev- Onde regista a monitorização e as avaliações?

PEM- Os registos e as avaliações, faço na minha agenda. As avaliações de nível fazem parte dos documentos das reuniões de avaliação.

Entrev- Como costuma avaliar os alunos?

PEM- Da forma mais contínua possível e dando muita atenção ao percurso aula a aula.

Entrev- Costuma adequar a avaliação dos alunos com NEE? Como?

PEM- Sim, mas depende muito do caso. Geralmente, a minha avaliação dos alunos com NEE não tem momentos de avaliação sumativa, é basicamente contínua, tendo mais em conta a evolução e a atitude do que, muitas vezes, os conteúdos aprendidos.

Entrev- Partilha ou discute o processo de avaliação dos alunos com NEE? Com quem?

PEM- Às vezes. Não é sempre. Às vezes, falo com os colegas de Educação Especial e, por vezes, com alguns colegas dos Conselhos de turma.

Entrev- Que constrangimentos e dificuldades encontra na aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas?

PEM- Sim, vários. Olhe... desde um grande número de turmas à diversidade relativamente às dificuldades de muitos alunos que não são tidos como tendo NEE e em que há desmotivação, dificuldades no cumprimento de regras, falta de sentido de responsabilidade, etc. E depois também temos o efeito potenciador, nomeadamente da indisciplina, da junção de diversas problemáticas numa mesma turma e necessidade, por parte de cada um de nós, de dar cumprimento a muito trabalho, trabalho esse que não tem a ver, infelizmente, com as aulas.

Entrev- E que fatores facilitadores lhe parecem significativos?

PEM- A colaboração e frequente disponibilidade dos colegas de Educação especial. Sem dúvida.

Entrev- Entende que as práticas diferenciadas contribuem para a aprendizagem dos alunos com NEE? De que forma?

PEM- Contribuem positivamente, dado que são mais adequadas ao seu perfil de aprendizagem. É também importante o nosso querer, a nossa vontade de os ver progredir. Sem isso, é difícil.

Entrev- E proporcionam alterações na vida pessoal destes alunos? Quais?

PEM- Aqui, a meu ver, existem dois planos: um em que às vezes não são muito bem aceites pelos próprios alunos com NEE algumas práticas como, por exemplo, fichas de avaliação sumativa diferentes. Por outro lado, os outros alunos revelam por vezes alguma dificuldade em entender as razões pelas quais algum colega é alvo de práticas diferentes, achando que existe, por vezes, uma maior tolerância relativamente a certas atitudes. No entanto, a pouco e pouco, todos acabam por entender. Em segundo lugar, por outro lado, se as práticas diferenciadas resultam e o sucesso do aluno com NEE é valorizado, por mim e pelos colegas, isso é muito importante e altamente compensador como docente. Quando a informação dos progressos chega ao Encarregado de Educação, por vezes, via caderneta escolar, onde registo que o aluno está de parabéns pela sua evolução, isso também é importante.

Entrev- Acha que têm impacto na sua inclusão social? Como?

PEM- Acho que sim pelos motivos apontados na pergunta anterior.

Entrev- E na sua inclusão laboral? Como?

PEM- Desconheço. Não tenho alunos que trabalhem. Os meus são pequenos...são muito novos.

Entrev- Há vantagens em diferenciar as práticas curriculares e pedagógicas? Quais?

PEM- Penso que existem muitas vantagens que vão desde o proporcionar verdadeiramente vias para uma aprendizagem real como para que o aluno se sinta melhor consigo e com os outros, numa palavra, uma criança mais feliz.

Entrev- E desvantagens? Quais?

PEM- Penso que não existem desvantagens.

Entrev- Considera as práticas diferenciadas e personalizadas pertinentes? Porquê?

PEM- Claro que sim por todos os motivos já dados nas perguntas anteriores. Se existem necessidades especiais, tem forçosamente que existir uma abordagem diferenciada.

Entrev- Qual o seu grau de satisfação quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE?

PEM- Olha...tenho tido um pouco de tudo. Desde alunos relativamente aos quais me sinto frustrada, dado que não consigo “chegar a eles” ou que não beneficiam muito de aulas em turma completa até a alunos que tem sido extremamente compensador ver a sua evolução, a sua participação feliz em atividades dentro e fora da escola. No espaço entre uns e outros, existem muitos casos que me deixam satisfeita ou, pelo menos, com a sensação de que fiz alguma coisa por eles.

Entrev- Que fatores contribuem para esse sentimento de satisfação?

PEM- Sinto-me bem de ver os alunos felizes por terem conseguido atingir determinada competência e de ver os alunos evoluir.

Entrev- E que elementos propiciam um sentimento de insatisfação?

PEM- O não conseguir proporcionar a prática diferenciada que os ajudaria, o não conseguir chegar até eles, o vê-los desmotivados e ou a regredir, o sentir que não estou a fazer um trabalho útil. Isso deixa-me mal.

Entrev- Que aspetos relativos às práticas diferenciadas dirigidas a alunos com NEE deviam ser melhorados?

PEM- Penso que deveriam ser de alguma forma supervisionados, embora seja complicado, pois penso que existem muitos alunos com NEE a quem é exigido o mesmo ou quase o mesmo e da mesma forma que a todos os outros alunos.

Entrev- Tem alternativas às práticas diferenciadas dirigidas a alunos com NEE?

PEM- Relativamente às práticas diferenciadas, não, mas penso que todos beneficiariam de turmas mais pequenas. De resto, não estou a ver.

Entrev- Bom, terminámos [risos]. Finalmente! Faltam apenas os seus dados profissionais. Está mesmo quase [risos]. Então, qual é o seu grupo de recrutamento?

PEM- 250- Educação Musical.

Entrev- E o teu tempo de serviço?

PEM- 28 anos!

Entrev- E leciona Educação Musical, certo?

PEM- Sim, sim. No segundo ciclo.

Entrev- Que funções desempenhou nas escolas por onde tem passado?

PEM- Sou docente de EM do 2º ciclo e representante do conselho de docentes de EM. Tenho sido muitos anos DT e já fui coordenadora de Departamento de Expressões. Também já lecionei Expressões ao 1º ciclo.

Entrev- Em quantas escolas trabalhou?

PEM- 3. Sou uma sortuda! [risos].

Entrev- Mas nesta escola?

PEM- Não! Já cá estou há 21 anos. Faço parte da mobília! [risos].

Entrev- E a sua idade?

PEM- 54.

Entrev- Ok. Agora, sim, terminámos! Muito obrigada, uma vez mais, pela sua disponibilidade. Quando terminar o estudo, darei notícias. Até breve e um beijinho muito agradecido.

PEM- Ok. Beijinho.

Transcrição de entrevista- Docente de 2º Ciclo do Ensino Básico

Data	29 de abril de 2018
Modalidade	Skype
Duração	24 minutos e 19 segundos
Entrevistada	Docente de Português e de Inglês (escola pública)
Codificação	PPI- entrevistada Entrev- entrevistadora

Entrev- Olá, boa tarde [nome da entrevistada]! Como está? Está tudo a funcionar?

PPI- Olá, Helena. Sim, sim. Por agora, está tudo bem.

Entrev- Ótimo. Então, vamos a isto. Agradeço muito a sua colaboração no estudo...

PPI- Nada. Nem precisa de agradecer.

Entrev- Obrigada pela simpatia. Vamos então. Antes de começarmos, lembro sempre que os dados são tratados de forma anónima, ou sej, não vou referir nomes, ou elementos que possam revelar a identidade dos participantes ou da escola. Ah! Lembro que estou a estudar a formação inicial e continua dos professores do 2º CEB e o seu impacto...a sua relação sobre o atendimento à diversidade, ou seja, como gerem os professores de 2º CEB a sua sala de aula, planificam as suas aulas e avaliam os seus alunos, nomeadamente os que têm Necessidades Educativas Especiais. Euh...Posso gravar a entrevista para a transcrição?

PPI- Sim, claro.

Entrev- Bom, então, vamos...euh...na formação inicial do curso que finalizou, frequentou unidades curriculares relativas a NEE? Que temas e estratégias de intervenção foram abordadas, nesse contexto?

PPI- No curso que tirei não tive qualquer formação relativa a NEE. Nessa altura, nem se falava em NEE ou, pelo menos eu, nunca falei.

Entrev- E que curso tirou e onde, num politécnico ou numa universidade?

PPI- Fiz o curso em Filologia Germânica, na Faculdade de Letras de Lisboa.

Entrev- E considera que a formação inicial, no âmbito das NEE, foi suficiente? Porquê?

PPI- Não, claro que não, porque não havia qualquer disciplina nesse âmbito. E depois, foi complicado.

Entrev- A formação inicial de cursos para professores deve ser repensada? Em que aspetos?

PPI- Deveriam ser repensados com a inclusão de temas e disciplinas de âmbito pedagógico. Os cursos têm de acompanhar os tempos.

Entrev- Identifica alguma necessidade de formação? Qual?

PPI- Sim, claro. Olha, acho que saber planificar e trabalhar em sala de aula com a diversidade é que mais falta faz.

Entrev- Então, e para gerir a diversidade da sala de aula, tem frequentado alguma formação contínua? Qual? Quando?

PPI- [acena afirmativamente] Frequentei ações no âmbito da Educação Inclusiva, projeto em que a escola esteve envolvida e que teve início em 1999.

Entrev- Tem sido útil para a sua prática profissional? Porquê?

PPI- Ai isso sim, muito útil, porque me proporcionou troca de experiências e porque me alertou para a importância dos alunos, sempre que possível, aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

Entrev- Quando fez a primeira formação? Quais eram os temas?

PPI- Em 1999, era sobre...falámos da promoção da educação inclusiva, da diferenciação pedagógica, da inclusão e integração de alunos com NEE e da resolução de problemas na sala de aula.

Entrev- E a última?

PPI- Foi mais tarde, em 2009, acho. Era sobre desenvolver ambientes colaborativos na sala de aula.

Entrev- Considera que o acesso à formação contínua, no quadro das NEE, e para professores de disciplinas é fácil?

PPI- A minha experiência diz-me que não.

Entrev- Porquê?

PPI- Olha, porque essas ações são para os colegas do Especial. Agora, já há algumas que dão para mais grupos, mas não são todas. São poucas.

Entrev- Entende que essa formação é útil para a intervenção pedagógica em alunos com NEE?

PPI- Sem dúvida. A formação em pedagogia inclusiva ajuda ou deve ajudar na planificação com a definição de estratégias pedagógicas que respeitam os vários estilos e ritmos de aprendizagem e na promoção da solidariedade entre os alunos com NEE e os seus colegas.

Entrev- O que pode ser melhorado, na formação contínua dedicada ao atendimento de alunos com NEE pelos docentes do ensino regular?

PPI- Acho fundamental...acho mesmo fundamental organizar formação em serviço para todos os professores, sempre que possível, ao nível da escola.

Entrev- E essa atualização de formação tem contribuído para mudanças das suas práticas? Em que aspetos?

PPI- Penso que a atualização na formação contribui para a melhoria da prática pedagógica e a definição de critérios pedagógicos essenciais como seja conhecer bem os alunos, os seus interesses e capacidades, ajudá-los a atribuir um sentido pessoal às tarefas e atividades e organizar as aulas de modo a estimular a sua participação e o esforço.

Entrev- Costuma planificar as aulas? Quando?

PPI- Todas as aulas são planificadas no início de cada unidade de ensino e reformuladas de acordo com as dificuldades e facilidades que os alunos revelem.

Entrev- Segue algum modelo?

PPI- O modelo trabalhado no estágio com as adaptações necessárias.

Entrev- E consulta alguns documentos ou fontes? Quais?

PPI- Sim, consulto livros sobre pedagogia, releio os materiais das formações e troco experiências com colegas.

Entrev- Planifica a sua disciplina para cada turma?

PPI- Faço uma planificação geral da unidade que depois é adaptada ao trabalho de cada turma, de acordo com as suas facilidades e dificuldades. É parecida, mas pensada para cada grupo.

Entrev- E sendo DT, faz Plano de Turma (PT)?

PPI- O PT é obrigatório para todas as turmas.

Entrev- E alguém colabora na planificação da sua disciplina ou no PT? Quem?

PPI- Bom...a planificação da disciplina, em termos dos conteúdos a lecionar, é feita no conselho de disciplina, e o PT, no âmbito do Conselho de Turma, é pelos professores que o compõem.

Entrev- Na planificação da disciplina, bem como no PT, o trabalho e a avaliação dos alunos com NEE estão acautelados?

PPI- Sempre. Sempre. Sempre. No PT, estão todos os alunos que necessitam de uma atenção especial tanto em termos de aprendizagem e saber-estar na sala de aula, como de avaliação.

Entrev- Como? Em que base?

PPI- Na planificação da disciplina é definido o tipo de trabalho...a participação, as fichas que os alunos com NEE realizarão. No PT, está uma síntese da avaliação diagnóstica e estão definidas as estratégias individuais de todos os alunos com características especiais.

Entrev- Quem aprova a planificação e o PT?

PPI- A planificação de cada disciplina é da responsabilidade de cada professor e o PT é aprovado pelos professores que formam o Conselho de Turma.

Entrev- Quem os aprova, participou na sua definição? No seu entender, por que motivos?

PPI- Os documentos respeitantes à turma são aprovados por quem participou na sua definição. Só assim faz sentido.

Entrev- Em termos pedagógicos, trabalha da mesma maneira com todos os alunos?

PPI- Não!

Entrev- Se diferencia, quando o faz? Como o faz?

PPI- Logo na planificação da aula, nas atividades a realizar...por exemplo, trabalho individual, em pares ou de grupo.

Entrev- E onde diferencia?

PPI- Depende. Planifico em casa ou na escola com outros colegas.

Entrev- Partilha essa diferenciação com alguém? Com quem?

PPI- Sim, com professores do Conselho de Turma e no trabalho com professores do grupo disciplinar ou de outras turmas.

Entrev- Diferencia as estratégias de ensino para os alunos com NEE? De que forma?

PPI- Sim, sempre. Faço-o de acordo com as necessidades e dificuldades que apresentem. Na participação na aula, no tipo de trabalhos e fichas a realizar, na ajuda dada pelos colegas da turma. Vou tentando. Não é fácil.

Entrev- O PT é revisto? Quando? Por quem?

PPI- O PT é revisto sempre que há reunião do Conselho de Turma por todos os professores que o compõem.

Entrev- No final do período, é isso?

PPI- Sim, basicamente, sim.

Entrev- E como acompanha as aprendizagens dos seus alunos?

PPI- Nas reuniões de Conselho de turma, tomo conhecimento das suas aprendizagens, na generalidade...e durante as aulas, nas solicitações para intervirem, nos trabalhos da aula e nas fichas de avaliação adequadas.

Entrev- Alguém colabora na monitorização? Quem?

PPI- A monitorização da aprendizagem da disciplina é feita pelo respetivo professor e, em reunião de grupo, em termos do definido para cada período letivo.

Entrev- Com que frequência monitoriza o PT?

PPI- No fim de cada unidade de ensino, monitorizo as aprendizagens. O PT...é no final do período.

Entrev- Onde regista a monitorização e as avaliações?

PPI- Em documentos próprios, nomeadamente, grelhas de registo e ficha individual do aluno.

Entrev- Como costuma avaliar os alunos?

PPI- Os alunos são avaliados no trabalho que realizam na aula. A participação, empenho, colaboração com os outros e os resultados das fichas de avaliação também são importantes.

Entrev- Costuma adequar a avaliação dos alunos com NEE? Como?

PPI- Sim, nos trabalhos da sala de aula e na realização de fichas de avaliação diferentes.

Entrev- Partilha ou discute o processo de avaliação dos alunos com NEE? Com quem?

PPI- Com os professores do Conselho de Turma e professores de apoio.

Entrev- Que constrangimentos e dificuldades encontra na aplicação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas?

PPI- Ai!...conseguir, na diversidade, individualizar o apoio, dado o número de alunos por turma.

Entrev- E que fatores facilitadores lhe parecem relevantes?

PPI- Acho que a redução do número de alunos na turma e ter professor de apoio na sala de aula iria ajudar muito.

Entrev- Entende que as práticas diferenciadas contribuem para a aprendizagem dos alunos com NEE? De que forma?

PPI- Certamente, na medida em que o trabalho realizado sendo adaptado às suas necessidades e dificuldades permite uma melhor aprendizagem.

Entrev- E proporcionam alterações na vida pessoal destes alunos? Quais?

PPI- Também, na medida em que, conseguindo fazer aprendizagens, aumenta-lhes a sua autoestima e melhor se relacionarão com os outros.

Entrev- Acha que têm impacto na sua inclusão social? Como?

PPI- Evidentemente! Melhor interação com os outros.

Entrev- E na sua inclusão laboral? Como?

PPI- E, conseqüentemente, melhor conseguirão integrar-se no mundo do trabalho.

Entrev- Vê outros contributos ou alterações?

PPI- Não, não estou a ver. Para já [risos].

Entrev- Há vantagens em diferenciar as práticas curriculares e pedagógicas? Quais?

PPI- Considero que sim...o currículo deve-se poder ajustar às diferentes necessidades das crianças e haver apoio pedagógico que deverá ser dado a todos os que necessitem.

Entrev- E desvantagens? Quais?

PPI- Não vejo desvantagens.

Entrev- Considera as práticas diferenciadas e personalizadas pertinentes? Porquê?

PPI- Pelo que já referi, as práticas personalizadas e diferenciadas permitem um melhor acompanhamento de cada um e, conseqüentemente, uma maior igualdade de oportunidades para as crianças.

Entrev- Qual o seu grau de satisfação quanto às suas práticas curriculares e pedagógicas direcionadas a alunos com NEE?

PPI- Satisfatório.

Entrev- Que fatores contribuem para esse sentimento de satisfação?

PPI- Olha...bom...os resultados obtidos a nível da aprendizagem, muito particularmente, na socialização dos alunos e no trabalho que se realiza na escola com os professores de apoio.

Entrev- E que elementos propiciam um sentimento de insatisfação?

PPI- A necessidade de mais apoio, dado o número de alunos por turma.

Entrev- Que aspetos relativos às práticas diferenciadas dirigidas a alunos com NEE deviam ser melhorados?

PPI- [suspira] Mais formação e partilha, conhecer bem os alunos em termos de interesses e capacidades, ajudá-los a atribuir um sentido pessoal às tarefas e atividades, organizar as aulas de modo a estimular a sua participação e esforço...Presença regular do professor de apoio na aula...

Entrev- Tem alternativas às práticas diferenciadas dirigidas a alunos com NEE?

PPI- As diferenças devem ser vistas como um recurso para o enriquecimento das atividades de aprendizagem. Há que criar condições na sala de aula que facilitem a aprendizagem de todos os alunos.

Entrev- [nome da entrevistada], terminámos! Foi rápido! [risos] Faltam apenas umas informações...Qual é o seu grupo de recrutamento?

PPI- É o 220.

Entrev- E o teu tempo de serviço?

PPI- 40 anos. A terminar...[sorriso].

Entrev- E leciona Inglês, certo?

PPI- Sim. Também posso dar Português, mas só tenho lecionado Inglês.

Entrev- Que funções desempenhou nas escolas por onde tem passado?

PPI- Já fui coordenadora dos diretores de turma, diretora de turma e representante de grupo.

Entrev- Em quantas escolas trabalhou?

PPI- Sete ao todo.

Entrev- E nesta escola?

PPI- Aqui, são 20. Uma vida...

Entrev- E a sua idade?

PPI- 63.

Entrev- Muito bem. Muito obrigada pela sua disponibilidade. Quando terminar o estudo, avisarei (suspiro e risos). Até breve e um beijinho grande.

PPI- Força, Helena. Beijinho.

Transcrição de entrevista- Coordenador de curso de formação complementar

Data	21 setembro 2017
Modalidade	Skype
Duração	15 minutos e 51 segundos
Entrevistado	Coordenador de Mestrado em Ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário (universidade pública)
Codificação	CoordMEEF- entrevistado Entrev.- entrevistadora

Entrev- Boa tarde. Eu não estou a conseguir ouvi-lo, professor. Ah! Ai...Não estou a conseguir ouvir.

CoordMEEF- E agora consegue ou não?

Entrev- Ah! Boa tarde, Professor. Sim. Já estou a conseguir. Agora, sim. Já estou a ouvi-lo.

CoordMEEF- Está a ouvir agora?

Entrev- Sim, sim. Perfeitamente.

CoordMEEF- Está certo. Obrigado.

Entrev- Boa tarde. Eu sou a Helena Inês. Já nos conhecemos da troca de emails e agradeço muito a sua disponibilidade porque, como calcula, não é fácil...nem toda a gente está disponível para estes efeitos e por isso agradeço muito a sua colaboração.

CoordMEEF- O prazer é meu.

Entrev- Claro que sublinho que eu lhe queria pedir permissão, professor, para gravar a entrevista

CoordMEEF- Certo.

Entrev- Porque depois para transcrever a entrevista, torna-se muito mais fácil.

CoordMEEF- Sim, certo.

Entrev- Obviamente, iremos manter o anonimato quer do Professor, quer da instituição que, senão estou em erro, é a Universidade [nome da instituição].

CoordMEEF- Exatamente.

Entrev- Portanto, é uma conversa. Uma pequena conversa que, eu penso, não irá demorar muitos minutos.

CoordMEEF- Certo.

Entrev- Portanto, segundo me informei, o Professor [nome do docente] é Coordenador do Mestrado em Educação Física na Universidade [nome da instituição].

CoordMEEF- Certo.

Entrev- Correto?

CoordMEEF-Exatamente, certo.

Entrev- E portanto o nosso estudo...Eu sou professora de Educação Especial perto de Lisboa e estou a desenvolver o estudo no âmbito da gestão curricular direcionada a alunos com Necessidades Educativas Especiais. Eu queria perceber como é que os professores do ensino regular, não os de Educação Especial, daí o interesse no seu curso, como é que os professores de ensino regular que não tiveram formação especializada no âmbito da Educação Especial ou das Necessidades Educativas Especiais gerem, no fundo, a diversidade da sala de aula, onde se inscrevem naturalmente, e atualmente, os alunos com Necessidades. E um pouco disso. Queria fazer só umas perguntas para caracterizar o perfil, se me permite. Ui...perdi-o. Não sei onde anda...Ah...Ok [risos]. Queria saber o tempo de serviço, se fosse possível e há quanto tempo está ao serviço da Coordenação.

Anexo 11- Entrevista a coordenadores de cursos de formação inicial- transcrições

CoordMEEF- Da Coordenação, desde 2008.

Entrev- E enquanto docente?

CoordMEEF- Desde 1990.

Entrev- OK. O curso que coordena...já falámos que é o curso de Mestrado em Educação Física.

CoordMEEF- É ensino de Educação Física.

Entrev- Exato.

CoordMEEF- Portanto habilita os professores a...habilita profissionalmente para o 2º ciclo, 3º ciclo e secundário.

Entrev- O meu estudo visa os professores do 2º ciclo do ensino regular...[hesitação]...unidades curriculares lecionadas enquanto docente?

CoordMEEF- Enquanto docente...[heu]...portanto no Mestrado?

Entrev- Sim, sim. No Mestrado.

CoordMEEF- No Mestrado, damos, dou...deixe-me ver se me lembro...[identificação das unidades curriculares lecionadas], pronto.

Entrev- OK.

CoordMEEF- E...também...portanto.....[identificação de outra unidade curricular lecionada]

Entrev- Portanto das funções que exerce é Coordenador desse Mestrado e acumula...

CoordMEEF- Chama-se Diretor. Aqui, portanto, chama-se Diretor, mas, para todos os efeitos, é o mesmo.

Entrev- Está bem. É o mesmo cargo. Está bem. Posso perguntar a sua idade?

CoordMEEF- 54.

Entrev- Ok. Em termos de dados pessoais, penso que está tudo. Então, vamos às perguntas. No curso que está atualmente a coordenar e que me explicou portanto que é um Mestrado em ensino de Educação Física e que visa, entre outros públicos, os docentes de 2º ciclo, existem algumas unidades relacionadas com as Necessidades Educativas Especiais?

CoordMEEF- Exato. Temos uma cadeira no primeiro ano do Mestrado que se chama [designação da UC] com 6 ECTS.

Entrev- Ok. E desde quando é que existe essa unidade?

CoordMEEF- Essa unidade é o terceiro ano, portanto...desde 2015...16...

Entrev- 3 anos. E quem é que teve a ideia de implementar [perdeu-se a imagem]. Está a perder-me?... Estou? Está a ouvir-me?

CoordMEEF- Portanto agora voltei [risos].

Entrev- Eu também [risos].

CoordMEEF- Agora estou.

Entrev- Ok. Estava a perguntar-lhe quem é que tinha tido a ideia de incluir essa unidade no plano de estudos?

CoordMEEF- Fui eu.

Entrev- E por que motivo?

CoordMEEF- Porque sentimos essa necessidade, quer dizer, os miúdos chegam à escola e têm alunos com Necessidades Educativas... portanto Especiais...incluídos no currículo normal e portanto eles sentiam essa necessidade. Tínhamos aqui uma docente que também é da Educação Especial e que está em regime de destacamento e por isso foi fácil dar essa resposta. Para além de que, na minha formação inicial tive 3 cadeiras, mas isso já... em 1980 tive três cadeiras de Educação Especial e portanto...repare...isto...não sei se serve ou não que é...quando tínhamos a Licenciatura de 5 anos, tínhamos cadeiras...tínhamos esta cadeira. Quando passou para a Licenciatura de três anos e para Mestrado ensino, deixámos de ter porque o Decreto-Lei obrigava

a que fossem 30 ECTS de Ciências da Educação, x de intervenção em Desporto, etc, etc, e portanto não houve espaço para colocar esta cadeira no nosso entendimento e depois, quando se criou espaço, assim que a lei o permitiu, nós introduzimos.

Entrev- Está bem. Estava-me a falar de revisão, portanto, provavelmente quando foi a adequação com Bolonha.

CoordMEEF- Já depois de Bolonha. Eles depois alteraram os Mestrados ensino. Há três anos, viram revisto a percentagem de ECTS das Ciências da Educação e aumentaram a percentagem de ECTS na área específica do Mestrado. Nós, numa cadeira da área específica, criámos mais duas e considerámos esta como da área específica do Mestrado. Isto está um pouco confuso se calhar para tratar mas depois trata da forma que entender melhor, como isto está gravado.

Entrev- Sim. Obrigada, Professor. Em relação ainda ao plano de estudos que coordena, com que periodicidade é que costuma ser revisto?

CoordMEEF- Tem sido revisto à medida das autoavaliações que fazemos para a A3E, portanto, num período de 3 em 3 anos ou de 5 em 5 anos.

Entrev- Ok. E considera, no seu entender, que a formação inicial dos professores de 2º ciclo, de uma maneira geral, e não na área da Educação Física em específico, tem de ser revista ou...Qual é sua opinião?

CoordMEEF- Julgo que tem de ser completamente revista.

Entrev- O que o leva a ter essa posição?

CoordMEEF- Está demasiado...a formação está demasiado centrada em aspetos técnicos e pouco relacionais. A parte didática e a parte pedagógica não são uma parte nobre da formação; pelo menos é a minha perspetiva.

Entrev- E os estudantes que têm frequentado o seu Mestrado, evidenciam ao longo do estudo alguma falha nesse sentido? Não no sentido do seu Mestrado, mas falam que é uma necessidade ter uma unidade ligada à Educação Especial ou acha que lhe é...que não tem relevo?

CoordMEEF- Não. Tem relevo. E os alunos reconhecem esse relevo e isso é [hesitação] e isto é constatado não só no terreno quando estamos em situação de estágio, mas quando eles fazem o relatório de final de estágio que tem uma discussão pública, portanto, em termos de Mestrado, eles relevam esse aspeto. Eles relevam o contributo de cada uma das disciplinas e claro está que isto é mais relevado por aqueles que têm alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas também aqueles que não têm, reconhecem que os conteúdos que são aqui lecionados ajudam a personalizar o processo pedagógico, ou seja, que todos os alunos são diferentes e estes...que têm Necessidades Educativas Especiais são um pouquinho mais diferentes do que os outros e então os conteúdos que são abordados na cadeira ajudam também ao nível dos alunos ditos normais.

Entrev- Muito bem. Disse-me que o curso, nos moldes em que está neste momento, ou seja, com a introdução dessa unidade curricular ligada às Necessidades Educativas Especiais...foi criado em que ano? 2008?

CoordMEEF- Não, não. O curso de Mestrado foi em 2008 com a adaptação em Bolonha. Antes, desde 1990, tínhamos a Licenciatura em Educação Física e Desporto de 5 anos, portanto, já formávamos professores, mas Mestrado foi a partir de 2008. Saíram os primeiros alunos em 2010 e esta cadeira foi introduzida em 2015.

Entrev- Portanto, se calhar, ainda não está em fase de revisão. Ainda está em vigor, digamos assim, o plano.

CoordMEEF- No fim deste ano, vamos fazer um relatório de *follow-up* mas, em princípio, não se prevê qualquer tipo de alteração.

Entrev- E uma alteração...não iria no sentido de retirar a unidade?

CoordMEEF- Não, não. Isso está fora de questão.

Entrev- OK. Uma última pergunta, Professor. No seu entender, o que é que considera que pode ser melhorado na formação docente de 2º ciclo?

CoordMEEF- ...[hesitação]...Repare, a formação que está a ser dada neste tipo de Mestrado é ao mesmo tempo para 2º ciclo, 3º ciclo e secundário e os alunos, quando fazem estágio pedagógico, normalmente fazem só num destes ciclos, portanto ou fazem no 2º ciclo ou...os alunos, eles próprios se queixam que quando fazem o estágio em turmas, por exemplo, do 12º ano, quando depois vão para a escola e têm habilitação para dar aulas a alunos do 2º ciclo, notam uma grande diferença e, portanto, têm os conhecimentos teóricos, mas não têm os conhecimentos práticos de intervenção, portanto, o que poderia ser melhorado a nível do estágio pedagógico é tentar-se que os alunos passassem pelos diferentes ciclos de estudo. Nós tentamos isso, ou seja, eles têm uma turma de que são titulares junto com o orientador cooperante e depois partilham uma turma do 5º ano entre todos os estagiários. Vão dar 4 aulas, vão dar aulas para ter essa experiência.

Entrev- E em relação aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, considera que também seria uma mais-valia existir uma formação em que os professores, os futuros professores passassem por cada ciclo de ensino?

CoordMEEF- Repare...aqui pelo menos na [nome da instituição] que é a realidade que eu conheço melhor, os alunos com Necessidades Educativas Especiais também são acompanhados por um professor especialista em Necessidades Educativas Especiais e, portanto, esse professor é que fala com cada um dos professores e combinam as estratégias, portanto, os nossos alunos, ao terem uma preparação que não é uma cadeira de 6 ECTS, não lhes dá todas as ferramentas, mas dá-lhes as ferramentas suficientes para eles terem diálogo com esses especialistas de Necessidades Educativas Especiais e combinarem o planeamento das aulas. Percebe? É necessário que haja pessoas especialistas, mas os nossos alunos, possivelmente no Mestrado, não poderão ter um maior grau de especificidade e especialização em relação às Necessidades Educativas Especiais.

Entrev- Sim, eu entendi, mas, de certa maneira, acaba por ser uma formação muito transversal

CoordMEEF- Exatamente, exatamente. Como eu lhe disse há pouco, quer dizer, nós treinamos os nossos alunos para que cada aluno, dito normal ou não, seja único e, portanto, que eles baseiem a sua atuação num diagnóstico, numa prescrição e num controlo. Ora eles, para fazerem um bom diagnóstico, quando os alunos têm Necessidades Educativas Especiais, precisam de conhecimentos também especiais para poderem fazer um melhor diagnóstico e até para...o que se tem passado com alguns dos nossos alunos é que aqueles alunos que estão ali na margem, que nem são catalogados com Necessidades Educativas Especiais e que eles às vezes identificam que o miúdo tem qualquer disfuncionalidade e então aconselham a diretora de turma que veja com o especialista da escola, das Necessidades Educativas Especiais, se aquele aluno tem alguma disfuncionalidade ou não...que às vezes, nem os próprios pais identificam.

Entrev- Exatamente. Não sei se quer acrescentar alguma coisa que possa ter esquecido.

CoordMEEF- Não. Se precisar de voltar a entrar em contacto para especificar algum aspeto que tenham ficado mal esclarecido, pode dispor. Não tem problema nenhum.

Entrev- Agradeço-lhe muito a sua colaboração e a sua disponibilidade, Professor.

CoordMEEF- Desejo-lhe as maiores felicidades para o seu trabalho de Doutoramento.

Entrev- Muito obrigada. Bem-haja!

CoordMEEF- Depois, quando tiver o seu trabalho concluído e discutido, se se lembrar, dê-me a referência de onde posso adquirir o link para aceder.

Entrev- Com certeza, Professor. Acho que ainda irá demorar [risos] porque trabalho a tempo inteiro e não é fácil conjugar

CoordMEEF- Faça sempre um trabalho contínuo, um bocadinho todas as semanas, todos os dias.

Entrev- Sou disciplinada...[risos]. Adeus.

CoordMEEF- Adeus. Até breve.

Entrev- Adeus.

Transcrição de entrevista- Coordenadora de curso de formação complementar

Data	23 setembro 2017
Modalidade	Skype
Duração	19 minutos e 45 segundos
Entrevistada	Coordenadora de Mestrado em Ensino do 1º ciclo e de Português e História e Geografia no 2º ciclo do ensino básico (instituto politécnico público)
Codificação	CoordM1º2ºPHGP- entrevistada Entrev.- entrevistadora

Entrev- Estou?

CoordM1º2ºPHGP- Como está?

Entrev- Ah! Olá, bom dia!

CoordM1º2ºPHGP- Ora...Deixe-me aqui ligar o meu vídeo...Já está. Bom dia!

Entrev- Agradeço muito a sua disponibilidade para conversar um bocadinho comigo. Temos falado através de emails e, por isso, já percebeu que sou doutoranda dos professores Filipa Seabra e José Augusto Pacheco e estou a estudar a formação inicial e contínua de professores de 2º ciclo do ensino básico e, por outro lado, a forma como estes professores depois de terem feito a sua formação inicial e contínua gerem a diversidade na sua sala de aula. Professora, quero só esclarecer...se me dá permissão para gravar a entrevista porque depois para transcrever, é bem mais fácil. Logicamente, quer o anonimato da professora, quer da instituição que representa serão mantidos.

CoordM1º2ºPHGP- Com certeza.

Entrev- Então, podemos começar. Agradeço mais uma vez este bocadinho que me concede porque não é fácil arranjar pessoas que estejam disponíveis para colaborar, muito menos no Ensino Superior em que as solicitações são tantas! Torna-se mesmo difícil. Então, começamos por umas...com umas perguntas rápidas para caracterizar o seu perfil. Qual é o seu tempo de serviço, Professora?

CoordM1º2ºPHGP- O meu tempo de serviço...Olhe, faz uma boa pergunta porque eu nunca fiz essas contas. Ainda falta tanto tempo (risos). Mas eu posso lhe dizer que eu tenho...vinte...Deixe...Eu faço aqui umas contas num instante.

Entrev- Aproximadamente, se der mais jeito.

CoordM1º2ºPHGP- É rápido. Ok...Exatamente...São 22 anos de serviço.

Entrev- Ok. E o curso que coordena, tem que designação?

CoordM1º2ºPHGP- Atualmente, o curso chama-se Ensino do 1º ciclo e Português e História do 2º ciclo. É um curso de mestrado, portanto, é o perfil 4. Quer dizer antes era o perfil 4, agora, com esta nova legislação, nem sei como é que eles designam este perfil.

Entrev- Ok. As unidades que leciona neste momento são (hesitação) quais são?

CoordM1º2ºPHGP- As unidades curriculares que leciono neste momento são a [identificação da unidade curricular lecionada]. Portanto, está a referir-se a este curso em particular?

Entrev- Certo.

CoordM1º2ºPHGP- ...[identificação da unidade curricular lecionada]. Partilho uma unidade curricular com uma colega, que se chama (hesitação) essa unidade é [identificação da unidade curricular lecionada]. Há a parte de Literatura. Eu dou a parte de Língua. E depois, a [identificação da unidade curricular lecionada]. Para além disso, isto no 2º ciclo. Para além disto, no que se

refere ao 1º ciclo, também dou as ...[identificação das unidades curriculares lecionadas]...sempre que fica a meu cargo o módulo de Português.

Entrev- Ok. Eu esqueci-me de esclarecer que eu...a nossa investigação diz respeito a professores de Ensino Regular de 2º ciclo.

CoordM1º2ºPHGP- Ok.

Entrev- Portanto, as funções que exerce...é Professora e Diretora desse curso e acumula mais alguma função?

CoordM1º2ºPHGP- Relativamente a este mestrado?

Entrev- Não, não. No geral.

CoordM1º2ºPHGP- No geral. Então...eu faço parte do Conselho Pedagógico da minha instituição e sou a Presidente do Conselho Científico também da instituição onde trabalho.

Entrev- Ok. A sua idade, Professora?

CoordM1º2ºPHGP- 48.

Entrev- Ok. Então, agora sim, as perguntas que fazem parte do estudo. Na formação do curso de mestrado que coordena, existem unidades curriculares ou conteúdos que tenham a ver com as Necessidades Educativas Especiais, a Educação Especial?

CoordM1º2ºPHGP- Nada.

Entrev- Nada. Portanto, quem é que...como é que se procedeu à definição do curso?...Como é que foi proposto? Com que periodicidade é que ele é revisto?

CoordM1º2ºPHGP- Pronto. Este curso...ele é muito jovem, digamos assim porque ele foi criado depois de ter saído...portanto o novo regime jurídico que habilita para a docência. Antes de haver este curso, havia um outro que era *Ensino do 1º e 2º ciclos*, portanto estavam sempre juntos. Não existe, ou pelo menos nós não temos e desconhecemos esse perfil só de 2º ciclo. E portanto, este curso é muito jovem. Foi criado em equipa pelos outros professores que também lecionam os outros mestrados que também habilitam para a docência...que lecionam, isto é, que coordenam e foi pensado dessa forma, portanto, nunca (hesitação) em nenhuma reunião que nós tivemos foi pensada esta questão das Necessidades Educativas Especiais.

Entrev- Ok. Quando diz jovem, foi criado em que altura, Professora?

CoordM1º2ºPHGP- Foi quando saiu o novo regime jurídico e depois, nós inclusivamente tivemos...nós tínhamos estado em situação de avaliação dos cursos que nós tínhamos em funcionamento e depois até acabaram por funcionar em simultâneo. Houve uma altura, não...por acaso não foi com o curso, foi com a licenciatura, havia quase três planos de estudos em funcionamento, mas pronto. Neste caso, foi, foi em 2014.

Entrev- Então e considera ou alguns estudantes manifestam, no decurso do curso, na frequência do mestrado, a necessidade de ter acesso a unidades curriculares no âmbito da Educação Especial ou não é perceptível? De um modo geral, acha que a formação inicial e contínua dos futuros professores de 2º ciclo deve ser revista? Qual é a sua opinião?

CoordM1º2ºPHGP- Na minha opinião, eu acho que deve ser revista, sim. E posso lhe falar por experiência própria também porque eu, antes de estar a lecionar no Ensino Superior, também já fui professora do Básico e do Secundário e deparei com situações com as quais eu não sabia lidar e então eu lidei com elas por instinto, por sensibilidade, mas sem ter nenhuma formação. Tínhamos às vezes um apoio de uma psicóloga, mas que eu percebi que eu tinha uma maneira de ver as coisas e ela, obviamente, tinha outra, não é? Não foi nada fácil. Nada (ênfase), nada mesmo fácil. Era um aluno...pronto...lembro-me deste caso...um aluno muito violento que agredia inclusivamente na sala de aula alguns professores. No meu caso, eu estava com este aluno apenas duas horas por semana e ele não queria fazer nada. Aquilo que me diziam era que, no final do ano, ele tinha de ser capaz de ler e escrever. Mas a minha pergunta ou as minhas questões...as

minhas reflexões também passavam por...porque é que aquilo que estava definido para ele era ele saber ler e escrever e porque não outras coisas para ele fazer. Claro que ele não queria nada porque eu sou da área do Português e ele não queria aprender a escrever e ler também não, etc. Entretanto, eu estabeleci uma base de negociação com ele porque ele gostava muito de jogar matraquilhos e havia uns matraquilhos lá na escola e...os colegas que viram isto como uma chantagem, eu vi isto como um negócio (risos) porque eu não tinha e não tenho qualquer formação nessa área e então eu percebi que se eu jogasse matraquilhos com ele, nós conseguíamos ali estabelecer uma plataforma de diálogo no que refere à Língua Portuguesa e pronto, foi por aí que eu comecei. Isto em termos de experiência pessoal. No Ensino Superior, os alunos têm uma unidade curricular, sim, que se prende precisamente com conteúdos ligados às Necessidades Educativas Especiais e portanto, nunca me colocaram nenhuma questão relativamente a isso.

Entrev- Mas esse conteúdo ligado às NEE em que curso...?

CoordM1°2°PHGP- Licenciatura em Educação Básica.

Entrev- Na Licenciatura em Educação Básica. Ok. Está bem. E os alunos, uma vez que isto é um mestrado, uma formação avançada, na verdade, já chegam preparados com a unidade que frequentaram na Licenciatura em Educação Básica. É isso?

CoordM1°2°PHGP- Olhe, teoricamente será isso. Teoricamente será isso. Bom, vamos lá ver, uma pessoa quando acaba um curso, tem um mínimo para começar a trabalhar portanto o preparado para. Agora, eu digo-lhe teoricamente é isso porque eu também como estou ligada à unidade curricular da prática supervisionada, conforme lhe disse há pouco, depois eu vejo em sala de aula como é que eles atuam. E aquilo que verifico é que eles não têm sustentabilidade para atuar com esses alunos e geralmente o próprio professor titular de turma em que eles estão a fazer estágio também...vamos lá ver...há duas atitudes: há uns que dizem "Ok, com aqueles alunos, vocês não trabalham. Com aqueles alunos, trabalho eu". E outros, que dizem porque (hesitação) o nosso modelo de formação prevê que o estágio seja partilhado, isto é, há um par em sala de aula. Um intervém uma semana, outro intervém na outra semana, alternadamente. E aquilo que muitas vezes acontece é que há um que está a intervir e o que não está a intervir fica então com esse aluno que tem as Necessidades Educativas Especiais. Mas o trabalho que vejo que se faz com esses alunos, mesmo quando é o professor a trabalhar com eles é de fichas...portanto, fazem-se umas fichas e dá-me ideia um pouco que o que é importante é que eles estejam ocupados e sabe uma coisa que eu agora lhe digo, se me permite

Entrev- Claro.

CoordM1°2°PHGP- Porque eu não sei se isto vai fugir ao objetivo da sua pergunta. Fala-se muito na Educação Inclusiva, mas eu questiono-me muito sobre o que é que é efetivamente a Inclusão. Eu tive uma colega em ...[identificação da instituição] que era mesmo doutorada nesta área das Necessidades Educativas Especiais. Ela chama-se ...[nome da docente]. Não sei se conhece.

Entrev- Não, não conheço.

CoordM1°2°PHGP- E eu discutia estas coisas muitas vezes com ela porque, a meu ver, eu acho que ...para já a Inclusão é muito abrangente e há uma diversidade muito grande em sala de aula
Entrev- É verdade.

CoordM1°2°PHGP- E depois, fala-se muito na Inclusão e eu penso, por exemplo, alunos como este que eu referi logo no início...até que ponto é que ele se sente bem dentro de uma sala de aula? E depois, para além disso, os outros alunos, por exemplo, olhe...ainda a situação que eu referi há pouco de ele ser bastante violento e era com vários professores. Normalmente, era com senhoras, não sei se isto era uma coincidência ou não, não faço ideia. Às vezes, a desestabilização era de tal forma que nós, nas outras salas de aula, nós ouvíamos o que se passava. E então, a questão é: o que é que o professor faz com o resto da turma, ou seja, que Inclusão é que há aqui? E nesse

aspecto, eu penso que... e quando eu vou agora aos locais de estágio também verifico exatamente a mesma coisa...desde alunos que andam...olhe, eu já vi uma situação de um aluno que está dentro da sala de aula, mas está à parte. Está no fundo da sala e está no fundo da sala, mas aquele aluno, a meu ver, nem devia estar ali pelo seguinte porque eu penso que as fragilidades dele ou as necessidades, melhor dizendo, são de tal forma grandes e específicas que só tendo permanentemente uma pessoa dentro da sala de aula é que eu acho que realmente se poderia...poderia, porque não sei, porque não vi e não se testou, fazer algo desse género. A dada altura, o aluno deitava-se no chão, depois rebojava, depois, andava de gatas e mexia nas mochilas dos outros...e, para os outros miúdos, isto era uma cobiada.

Entrev- É verdade.

CoordM1º2ºPHGP- Portanto, em termos de política educativa, passando agora para outro patamar, eu sinceramente penso que deveria haver alterações no sentido de Ok, então, Portugal é um país que defende a escola inclusiva, então vamos ver quem é que nós vamos incluir nas turmas ditas normais, regulares. E depois disso, ver que necessidades é que esses alunos precisam e é evidente que o professor que está em sala de aula tem de ter um apoio; e aquilo que muitas vezes acontece é que há um professor de apoio, do ensino especial que vai fazer umas horas por dia a diferentes salas daquela escola, isto é o que eu observo.

Entrev- É essa a realidade que nós temos.

CoordM1º2ºPHGP- Já agora, se me permite, deixe-me só dizer porque me fez essa pergunta e eu acabei por não responder. O curso foi construído com base na legislação que prevê que há um x número de ECTS para a área da formação geral, x número de ECTS para formação específica, etc...Não está previsto aqui, não quer dizer que não se fizesse, não é, mas não está previsto aqui nada que diga respeito à Educação Especial. Não foi essa a razão que nos levou a não colocar nenhuma unidade curricular relativa à Educação Especial, mas para responder objetivamente à sua pergunta...

Entrev- Claro, não está previsto na legislação.

CoordM1º2ºPHGP- E nós também não a pusemos. Nós não contemplámos no plano de estudos nenhuma unidade curricular relacionada com as Necessidades Educativas Especiais.

Entrev- E quando o curso for revisto, atendendo à sua sensibilidade e à sua experiência no terreno, acha que é possível pensar nessa introdução?

CoordM1º2ºPHGP- Olhe, eu penso...inclusivamente foi pedido agora ao Conselho Científico um parecer sobre o atual modelo de formação de professores para ser discutido e este é um dos pontos que eu vou levar, portanto, para discussão. Eu propus a criação de um grupo de trabalho que envolve, foi muito fácil escolher, que envolve os coordenadores destes cursos de formação de professores, porque no fundo acabamos por ser nós que estamos mais ligados a estas situações e uma das propostas que eu vou fazer é que realmente haja algo relacionado com Necessidades Educativas Especiais porque eu vou lhe dizer uma coisa, eu própria quando eu passei por essa experiência, eu não tinha qualquer formação. Por isso é que lhe digo que foi sensibilidade e...ao que me parece... não é? Não tinha qualquer formação para isso. Claro que uma pessoa depois pode sempre investigar, ir ler e estudar, mas é diferente, os fundamentos, as bases são necessárias e sem dúvida alguma agora, portanto, que estou no terreno, e a acompanhar alunos estagiários, vejo que eles precisam de ajuda, mas nós próprios também não sabemos ajudar porque nós também não tivemos essa formação. Nem eu que sou do Português, nem os meus colegas da História, mesmo na parte...quando nós tínhamos o perfil conjunto, nem da parte da Matemática, nem das Ciências e por aí a fora. E eu penso que é algo importante, muito importante e que é preciso ter em conta, isso sem dúvida alguma.

Entrev- Professora, fiquei muito esclarecida. Não lhe prendo mais tempo. Agradeço uma vez mais a sua disponibilidade. E penso que já tenho dados...Estou só a espreitar o meu guião, mas penso que foi tudo abordado. Obrigadíssima, Professora. Desejo-lhe as maiores felicidades.

CoordM1°2°PHGP- De nada. Eu ia dizer-lhe precisamente isso- As maiores felicidades para o seu trabalho.

Entrev- Ainda falta tanto (suspiro)...(risos)

CoordM1°2°PHGP- Vai ver que passa num instante.

Entrev- Pois passa (risos). O Tempo passa tão depressa!

CoordM1°2°PHGP- É sem dúvida alguma uma temática pertinente, urgente, atual e importante, portanto, ainda bem que nós temos pessoas que fazem investigação nestas áreas e depois, se me permite, no final, eu gostaria muito de saber qual foi o resultado, as conclusões...

Entrev- Claro que sim. Vai demorar, com certeza. Ainda estou na recolha de dados, portanto, ainda tenho muito (ênfase) trabalho, mas, garantidamente, quando tiver o trabalho pronto, terei muito gosto em comunicar-lhe e enviar-lhe aquilo que saiu. Obrigada. Bom fim de semana.

CoordM1°2°PHGP- Qualquer coisa, disponha.

Entrev- Obrigada.

CoordM1°2°PHGP- Bom fim de semana.

Transcrição de entrevista- Coordenador de curso de formação de base

Data	18 outubro 2017
Modalidade	<i>Skype</i>
Duração	14 minutos e 10 segundos
Entrevistado	Coordenador de Licenciatura em Educação Básica (universidade pública)
Codificação	CoordLEB- entrevistado Entrev.- entrevistadora

CoordLEB- Está a ouvir?

Entrev- Ah! Olá, Professor. Sim, já consigo ver e ouvir. Euh... Já consegue agora também?

CoordLEB- Sim, sim. Agora, sim. Está tudo Ok. Tive de desligar o antivírus porque estava a dar a informação que estava a bloquear a câmara e o sistema de áudio...bom, não sabia como ia desativar o antivírus, mas desativei essa funcionalidade. Foi difícil.

Entrev- Pois foi, mas agora acho que já está tudo OK. Professor, começo por agradecer a sua disponibilidade. Não é fácil encontrar quem esteja receptivo a este tipo de trabalho e de colaboração. Agradeço muito o tempo que me vai despende. Queria lhe perguntar se me permite gravar a entrevista através do sistema *Amolto* porque depois para transcrever...a memória não dá para tudo...De qualquer modo, comprometo-me a enviar-lhe a transcrição da entrevista assim que a tiver feito. Não sei quando, mas mando depois para me dar o seu parecer. Pode ser?

CoordLEB- Ok. Até para efetuar eventuais ajustes ou correções. Ok, sim senhora.

Entrev- Ok. Então, já sabe que estou a investigar como é que os professores do 2º ciclo gerem a diversidade da sua sala de aula, nomeadamente no que diz respeito a alunos com Necessidades Educativas Especiais, daí o interesse na licenciatura que coordena, uma vez que estamos a falar de uma Licenciatura em Educação Básica, que constitui um pilar na formação inicial destes docentes. Então, vamos às perguntas. Na formação inicial do curso que coordena, existe alguma unidade curricular ou conteúdos relativos a Necessidades Educativas Especiais?

CoordLEB- euh...Deixe-me só confirmar, mas eu penso que não. Não há com essas características. Poderá eventualmente haver um ou outro tópico. Não tenho presente, portanto, todos os programas de todas as unidades curriculares. De qualquer das formas, unidades curriculares com esta designação, ou seja, vocacionada para as Necessidades Educativas Especiais, não existe.

Entrev- E o plano de estudos que está neste momento

CoordLEB- Estou já aqui neste momento a confirmar para não estar a cometer nenhum erro, mas eu penso que não, não há. São trinta e nove unidades curriculares. Poderá eventualmente estar aqui caducado, mas eu penso que não. Dê-me só um segundo...já lhe digo com toda a certeza. Há aqui duas ou três que são de opção, mas penso que não existe nada de Necessidades Educativas Especiais. Ora bem, primeiro ano, não; segundo ano, também não; opções também e terceiro ano, também não. Portanto, confirma aquilo que tinha referido.

Entrev- Ok. Ia-lhe perguntar se o plano de estudos que está atualmente em vigor já foi reformulado e foi criado em que ano?

CoordLEB- O que está atualmente em vigor foi criado, salvo erro, em 2007, mas foi recentemente reformulado em 2015, na sequência de um decreto-lei que surgiu em 2014, que prevê, ou seja, que definiu um conjunto de alterações em termos de estrutura curricular da Licenciatura em Educação Básica. Foi o Decreto-Lei nº 79/ 2014.

Entrev- Ok. Então e considera que a formação inicial dos futuros professores do 2º ciclo deve ser revista em Portugal? Pensa que está bem como está? Qual é a sua opinião sobre este assunto?

CoordLEB- 2º ciclo ou 1º ciclo?

Entrev- 2º ciclo.

CoordLEB- Bem, sobre o 2º ciclo, eu não posso dizer grande coisa, uma vez que...

Entrev- Estou-me a referir, perdão, ao 2º ciclo do Básico. Não me estou a referir a mestrados.

Estou a referir-me à Licenciatura em Educação Básica (interferências na gravação).

CoordLEB- Não se está a referir à Licenciatura em Educação Física?

Entrev- Estou a referir-me à Licenciatura em Educação Básica. terá de ser complementada com um mestrado, certo?

CoordLEB- A Licenciatura em Educação Básica não será suficiente para o ensino.

Entrev- A Licenciatura em Educação Básica terá de ser complementada com um mestrado, certo?

CoordLEB- Exatamente. A Licenciatura em Educação Básica é um primeiro ciclo de um trajeto de formação que irá concluir com um segundo ciclo, ou seja, quer dizer que os alunos, concluindo um primeiro ciclo de estudos, que é a Licenciatura em Educação Básica (interferências na gravação), eles não saem ou não têm habilitação profissional para a docência.

Entrev- Exato.

CoordLEB- Eles não são professores. Adquirem a habilitação profissional para a docência, depois com o segundo ciclo, que é o mestrado.

Entrev- Sim. E considera que essa formação, portanto, em conjunto ou com maior incidência na Licenciatura em Educação Básica, considera que essa formação tem de ser revista ou pensa que atualmente estamos com uma licenciatura que faz (hesitação) que dá resposta às necessidades dos futuros professores?

CoordLEB- Eu considero, em termos de formação inicial, portanto, a Licenciatura em Educação Básica, o primeiro ciclo nesse processo de formação... eu acho que ela fornece (interferências na gravação), do meu ponto de vista, a formação inicial suficiente...que depois os alunos possam usar num segundo momento, nos mestrados. Poderá, pontualmente...ela já foi prolongada em 2015, como acabei de lhe dizer, na sequência desse decreto-lei de 2014, mas poderá existir alguns aspetos que carecem ainda de melhoria. O plano de formação contempla determinadas áreas de formação, por exemplo, uma componente de formação ligada à área da docência, ligada depois à docência geral, ligada também depois às didáticas específicas e ligada também à prática ou iniciação à prática pedagógica. Algumas dessas componentes, do meu ponto de vista, deveriam ainda ser mais reforçadas, ou seja, possuírem uma maior carga letiva. Estou-me a referir em concreto à área da docência, ou seja, às disciplinas mais vocacionadas para as áreas que eles, como futuros professores, irão lecionar, no Português, na Matemática, nas Ciências, nas Expressões. Apesar do decreto de 2014 ter reforçado estas quatro componentes, do meu ponto de vista...porque repare, os alunos que ingressam na Licenciatura em Educação Básica vêm de cursos do Secundário muito...muito diferentes. E há alunos que até têm...alguns têm uma maior formação ao nível da Ciência e da Matemática, outros não é assim, portanto, vêm das Humanidades. Eu acho que nesta fase inicial, poderia ser, ter uma maior preocupação com a formação destes alunos em termos das áreas da Docência e, num segundo ciclo, nomeadamente nos mestrados, aí uma maior insistência na área da Didática Específica e da Educação em Geral e da Prática Profissional, isto não significa que estas últimas três áreas fossem, digamos assim, eliminadas, não estou a dizer isso, mas que fosse pelo menos repensada esta estrutura, no sentido de conferir um maior número de horas à componente, às disciplinas ou unidades curriculares que compõem a área da Docência.

Entrev- Ok. E no curso que coordena algum estudante, alguma vez, manifestou interesse ou necessidade de ver incluir no plano de estudos algum conteúdo relativo às NEE, às Necessidades Educativas Especiais?

CoordLEB- (interferências na gravação) Pois, esse ...poderá ser, no caso do nosso plano, eventualmente uma fragilidade porque, como acabei de lhe referir, não está contemplada nenhuma unidade curricular sobre Necessidades Educativas Especiais, mas ela está contemplada nos planos curriculares de 2º ciclo, nos mestrados. Eu acho que tem de haver uma grande articulação entre os dois ciclos de formação. O primeiro ciclo, ao nível da licenciatura e o segundo ciclo, ao nível do mestrado. Sem essa articulação, podemos cair no erro de estarmos a (hesitação) diminuir algumas áreas de formação dos futuros de professores.

Entrev- É isso que acabou de referir. Na verdade, o primeiro ciclo não habilita para a docência e é complementado com um segundo ciclo, e nesse segundo ciclo, já existem unidades, portanto, não estão a descoberto. É isso.

CoordLEB- Exatamente, ou seja, no segundo ciclo, têm outras unidades curriculares, que vão para além das unidades curriculares ligadas à área da docência e têm, portanto, também unidades, neste caso, ligadas às Necessidades Educativas Especiais, ou seja, o segundo ciclo pode, do meu ponto de vista, deve ser, não só um complemento de formação, mas também uma formação mais especializada, incluindo determinadas unidades curriculares.

Entrev- Está bem. E em relação à formação contínua de professores de 2º ciclo, tem alguma opinião sobre o tipo de conteúdo que pode ser estudado, ligado às NEE, naturalmente. Em termos de formação contínua.

CoordLEB- Eu não posso dizer muito em relação a isso, quer dizer eu não tenho grande ligação com a formação contínua a nível do 2º ciclo, portanto, não sei o que é que está a ser feito e, desse modo, não me posso pronunciar. Em relação ao primeiro ciclo... bom... é diferente, mas no segundo ciclo, de facto não tenho elementos para que possa ter uma opinião formada sobre isso.

Entrev- Certo, Professor. Eram estas perguntas que eu lhe queria fazer. Agradeço muito o seu tempo.

CoordLEB- (interferências na gravação)... Como lhe disse, era uma preocupação, salvo erro, junto do Professor (nome do docente) ao qual disse claramente que mais interessante para si seria entrevistar os professores dos mestrados.

Entrev- Sim, sim. Também estou a fazê-lo, mas também era muito importante ter a sua opinião. Eu esqueci-me de dizer no início... isto é tanta informação que alguma escapa...peço desculpa... esqueci-me de dizer que quer o seu nome, quer o da instituição que representa serão anónimos, obviamente. Claro que o anonimato está garantido. E volto a dizer que assim que conseguir transcrever, algures no tempo, eu enviarei

CoordLEB- Sim, envie, que depois eu posso acrescentar algo ou eventualmente corrigir um ou outro aspeto que possa não estar suficientemente claro

Entrev- Muito obrigada, Professor. Foi um gosto. Até breve.

CoordLEB- Sempre que quiser, estou às ordens, está bom?

Entrev- Obrigadíssima, Professor. Boa tarde.

CoordLEB- Boa tarde.

Entrevista- Coord. LEB-esclarecimentos adicionais enviados por correio eletrônico

Na formação inicial do curso que coordena, existem unidades curriculares ou conteúdos relativos a NEE, à gestão da diversidade, à diferenciação pedagógica? Qual(ais)?

R: No plano de estudos do curso de Licenciatura em Educação Básica (LEB) não existe nenhuma unidade curricular específica de NEE. No entanto, a unidade curricular de “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança” contém no seu programa conteúdos relativos a NEE, para os quais prevê os seguintes resultados de aprendizagem dos estudantes: a) interpretar as dificuldades nas aprendizagens à luz das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem; propor estratégias de intervenção educativa adequadas às características individuais e ao nível de desenvolvimento das crianças. Importa salientar que a LEB não confere habilitação profissional para a docência. Porém, constitui um 1º. ciclo de formação necessário para aceder a cursos de 2º. Ciclo (Mestrados em Ensino), que habilitam os estudantes para a docência na Educação Pré-escolar e no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, designadamente os mestrados em: Educação Pré-Escolar; Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB; Ensino do 1º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB; Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB. Nos planos de estudos destes cursos de mestrado existe uma unidade curricular, comum a todos eles, na área das NEE, com a designação de “Inclusão e Necessidades Educativas Especiais”.

Desde quando?

R: A unidade curricular de “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança” sempre fez parte do plano de estudos da LEB, desde a criação do curso, em 2017, na sequência do processo de adequação a Bolonha.

Quem procedeu à sua definição do plano de estudo ou das UCs?

R: A definição do programa da UC foi da responsabilidade do docente coordenador, em articulação com o grupo disciplinar (Psicologia).

Com que periodicidade é atualizado o plano de estudo ou as UCs?

R: A estrutura curricular do ciclo de estudos, conducente ao grau de licenciado em Educação Básica, é definida pelo Ministério da Educação. Recentemente, sofreu uma adequação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, o qual estabelece um número de 180 créditos, distribuídos pelas seguintes componentes de formação: a) Área de docência: mínimo de 125; b) Área educacional geral: mínimo de 15; c) Didáticas específicas: mínimo de 15; d) Iniciação à prática profissional: mínimo de 15. A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) acreditou o ciclo de estudos em 2013, por um período de validade de 6 anos. No próximo processo de acreditação, que decorrerá durante o ano de 2018, as UCs e os respetivos programas poderão sofrer alterações, mas obedecendo sempre à estrutura curricular definida pelo anterior decreto-lei, atualmente em vigor.

Que temas ou conteúdos são abordados nas UCs ligadas à gestão da diversidade escolar ou NEE?

R: Não existem na LEB unidades curriculares ligadas à gestão da diversidade escolar ou às NEE. No entanto, a UC de “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança” aborda os seguintes conteúdos ligados às NEE: a) implicações pedagógicas das diferentes perspetivas de desenvolvimento e de aprendizagem; b) aprendizagem em situações normais e de constrangimento por N.E.E.

O que motivou a inserção de uma UC ou de conteúdos relativos a NEE ou gestão da diversidade?

R: A inclusão de conteúdos relativos a NEE na unidade curricular de “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança” é da responsabilidade do docente coordenador, que elaborou o programa da respetiva UC em articulação com outros docentes da sua área disciplinar (Psicologia). Neste sentido,

não disponho de informações acerca das razões que motivaram a inclusão de conteúdos de NEE na referida UC.

Considera necessária a reformulação da formação inicial de professores, no que concerne à preparação para a inclusão de alunos com NEE em turmas regulares? Em que aspetos?

R: A formação inicial de professores inclui, atualmente, dois ciclos de formação, como referi anteriormente: um 1.º ciclo – Licenciatura – e um 2.º ciclo – Mestrado em Ensino. O 2.º Ciclo de estudos deve assegurar um complemento da formação dada no 1.º ciclo, ao nível da licenciatura, que reforce e aprofunde essa formação. Dado que os 4 cursos de Mestrado em Ensino, referidos anteriormente, incluem uma unidade curricular comum de NEE, talvez os respetivos diretores desses mestrados possam tecer considerações mais concretas sobre a necessidade de reformulação da formação inicial, face às dificuldades que os próprios estudantes sentem ao lidar com casos de NEE ou com a gestão da diversidade, no âmbito da UC de “Prática de Ensino Supervisionada” realizada nas escolas (estágio pedagógico).

Os estudantes identificam, ao longo do curso, alguma necessidade de formação, no quadro das NEE, inclusão e diversidade de públicos? Qual(ais)?

R: Dado que a LEB não inclui no seu plano de estudos uma unidade curricular de “Prática de Ensino Supervisionada” (Estágio Pedagógico), mas apenas uma UC de iniciação à prática profissional, que implica, por parte dos estudantes, a observação dos contextos da prática e a elaboração de pequenos projetos de intervenção pedagógica, não é possível identificar, ao longo da sua formação, no âmbito do curso de licenciatura, algum tipo de necessidade formativa na área das NEE, inclusão ou gestão da diversidade.

E como estão a pensar dar resposta a essa necessidade?

R: Sem resposta

Transcrição de entrevista- Coordenadora de curso de formação complementar

Data	09 novembro 2017
Modalidade	<i>Skype</i>
Duração	7 minutos e 34 segundos
Entrevistada	Coordenadora de Mestrado em Ensino do 1º ciclo e de Português e História e Geografia no 2º ciclo do ensino básico (universidade pública)
Codificação	Coord2M1º2ºPHGP- entrevistada Entrev.- entrevistadora

Foram estabelecidos três contactos, no sentido de proceder à entrevista. Registaram-se problemas a nível do som (a entrevistada não conseguia ouvir a entrevistadora). Enquanto procuravam solucionar a falha áudio, foi efetuado contacto telefónico.

Entrev- (ao telefone) Consegue agora, Professora? É que não recebi a sua chamada. Vou ligar outra vez (por *Skype*).

Coord2M1º2ºPHGP- (só vê a entrevistadora). Oh, Helena, deixe-me só fazer uma última tentativa. E se puser aqui o seu número de telefone? Diga-me o seu número.

Entrev- (indicação do número de telefone).

Coord2M1º2ºPHGP- Deixe-me só ver se isso faz diferença. Pois, mas ele o que aqui me permite fazer é uma chamada de telefone.

Entrev- Não consegui receber a sua chamada. Não sei se, entretanto, tentou. Foi por isso que eu tomei a iniciativa, porque não recebi a sua chamada.

Coord2M1º2ºPHGP- Não? Ah...mas eu chamei-a. Vamos só desligar agora...Será que tenho de ter associado o seu número de telefone ao nome. Acha que sim?

Entrev- Eu acho que não. Não tenho o seu número associado.

Coord2M1º2ºPHGP- Pois não, claro.

Entrev- Penso que poderá ser um problema de configuração.

Coord2M1º2ºPHGP- Aparentemente, eu tenho tudo ativo. Tenho a câmara ativa, o microfone ativo. É uma coisa...Mas porquê? Sinceramente. Deixe-me só tirar tudo (tentativas de resolução). Está?

Entrev- Sim, sim, Professora. Ouço-a perfeitamente.

Coord2M1º2ºPHGP- Eu não a ouço no *Skype*.

Entrev- Se calhar, Professora, tomava a...teria a ousadia de lhe pedir permissão para lhe mandar o questionário.

Coord2M1º2ºPHGP- Sem problema. Quer mandar que eu uso este tempo para fazer isso, se quiser?

Entrev- Sim, não são muitas perguntas. Olhe, não chega a 10 perguntas.

Coord2M1º2ºPHGP- Pronto, se quiser mandar as perguntas, tenho espaço, tenho tempo para responder.

Entrev- Sim, Professora. E não tem urgência. Não é para hoje...Está à vontade.

Coord2M1º2ºPHGP- Às vezes, uma coisa escrita é mais estruturada que a oralidade.

Entrev- É isso, não é tão espontâneo, claro.

Coord2M1º2ºPHGP- Eu vou utilizar este tempo para responder como se estivesse...até para minha experiência. Vou tentar responder o...

Entrev- Mais espontaneamente possível.

Coord2M1°2°PHGP- Mais espontaneamente possível. Claro que sendo escrito, tenho de reformular...um discurso escrito direitinho. Posso até enviar-lhe as duas versões. Vamos ver como é que funciona, está bem?

Entrev- (risos) Está bem, Professora.

Coord2M1°2°PHGP- Eu vou utilizar este tempo para isso. Se me puder enviar as perguntas.

Entrev- Sim, sim. Só um último...esqueci-me...peço desculpa de ocupar o seu tempo...

Coord2M1°2°PHGP- Não...não ocupa. Todos nós precisamos uns dos outros para estas situações. É por isso que me disponibilizo porque acho que...porque se nós não respondermos, isto não avança.

Entrev- Não avança porque faltam participações...

Coord2M1°2°PHGP- Sabe, quando fiz o meu doutoramento, queria que todos os professores do concelho de Vila Real me respondessem...Acha que responderam?

Coord2M1°2°PHGP- Tive 140 e tal, num universo de, imagine, 300. Portanto...

Entrev- Eu diria que até é bastante...

Coord2M1°2°PHGP- Ai sim, mas sabe como é que tive de ir? Pelas aldeias, às escolas, ver quando é que tinham Conselhos de...Como é que se chamavam?

Entrev- Conselhos de Docentes

Coord2M1°2°PHGP- Conselho de Docentes. Eu ia. Estava um conjunto de professores e aproveitava as reuniões...mesmo assim, vou lhe dizer... mesmo entregando o envelope, levava o envelope que era anónimo. E é assim, algumas davam-me aquilo em branco, acredita?

Entrev- Acredito...(suspiro).

Coord2M1°2°PHGP- Algumas e alguns, claro. E depois fui recebida em algumas escolas em que pensava "as colegas são fantásticas" e olhavam para mim do tipo "espere aí, espere aí que já vamos". E eu ali, muito resignada, pronto. Por isso, a partir de aí, se eu puder colaborar, colabo sempre.

Entrev- É. Olhe, eu agradeço realmente muito porque torna-se difícil...

Coord2M1°2°PHGP- Não agradeça. Isto é...estou hoje a precisar, amanhã, precisa a Helena, depois preciso eu, isto é mesmo assim. Temos de ser uns para os outros.

Entrev- Da minha parte, o que puder fazer, estarei disponível.

Coord2M1°2°PHGP- Então, diga lá o que ia dizer.

Entrev- Ia só dizer que obviamente que as respostas, a sua identificação será anónima, como é evidente, assim como a da instituição. O que vai aparecer para permitir tratar os dados será a identificação, a codificação do mestrado, ou seja, o que me interessa, como o meu estudo trabalha no âmbito do 2º ciclo do Ensino Básico, aí eu vou identificar o mestrado.

Coord2M1°2°PHGP- Sabe, eu vou-lhe dizer: tenho mestrados de pré e de 1º. Eu acompanho particularmente, acho que já tinha passado essa informação, os de 1º ciclo. No entanto, por exemplo, ainda agora, estou com mestrados em 1º ciclo e porque agora na (nome da instituição), nós só temos com os dois níveis de ensino: ou com pré-escolar e 1º ou no caso que vou reportar é do 1º ciclo e depois tem no 2º de Português-História ou no 2º de Matemática e Ciências. Eu acompanho os alunos no 1º ciclo. No 2º ciclo, são outros colegas, mas de qualquer maneira, são alunos que vão ser certificados para ser professores do 1º...peço desculpa...do 1º e do 2º ciclo naquelas áreas.

Entrev- Sim, sim, daí o meu interesse. Pronto, era só para fazer essa ressalva...que será anónimo.

Coord2M1°2°PHGP- Também dirijo um dos cursos que é este o de Português- História e o de Pré e 1º, mas o que tem a ver com o 2º ciclo, dirijo o de Português- História. Está bem?

Entrev- Sim, sim. Muito obrigada.

Coord2M1°2°PHGP- Bom, mas depois também lhe dou essas informações e vamos falando. Está bem?

Entrev- Ok. Muito Obrigada, obrigada. Até breve.

Coord2M1°2°PHGP- Obrigada, Helena. Até breve.

Entrevista Coord2M1º2ºPHGP - -esclarecimentos adicionais enviados por correio eletrônico

No curso de formação inicial de professores que coordena, existem unidades curriculares ou conteúdos relativos a NEE, à gestão da diversidade, à diferenciação pedagógica? Caso afirmativo, qual(ais)? Desde quando?

Sim. Apesar de não haver a UC de “*Educação Especial*”, porque já está contemplada na Licenciatura em Educação Básica (requisito para entrada neste Mestrado), o Plano de Estudos contempla as UC de “*Educação para a Cidadania*”, “*Integração das Atividades Educativas no 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB*”, “*Seminário Interdisciplinar no 1º Ciclo*”, “*Seminário Interdisciplinar no 2º Ciclo*” e “*Prática de Ensino Supervisionada no 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB*” (PES/ Estágio).

Que temas ou conteúdos são abordados nas UCs ligadas à gestão da diversidade escolar ou NEE? (se pertinente)

A educação intercultural e inclusão educativa na UC de Educação para a Cidadania;
A inclusão e a intervenção pedagógicas de alunos com NEE, com diferenciação de estratégias pedagógicas, nas UC de “*Integração das Atividades Educativas no 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB*”, “*Seminário Interdisciplinar no 1º Ciclo*” e “*PES*”.
Nos “*Seminário Interdisciplinar no 1º Ciclo*” e “*Seminário Interdisciplinar no 2º Ciclo*” são abordados temas de diferenciação pedagógica e inclusão de alunos com NEE, nos contextos de estágio.

O que motivou a inserção de uma UC ou de conteúdos relativos a NEE ou gestão da diversidade, diferenciação, etc? (se pertinente)

A importância de os estudantes deste curso tomarem consciência da diversidade de alunos e situações que o ato de ensinar implica, com consequências na adequação e implementação de estratégias de diferenciação pedagógica em contexto de turmas que não são homogêneas, e em que cada criança tem as suas necessidades educativas específicas que um professor tem de saber atender, individualizando o ensino sempre que necessário.

Que processos e atores (docentes, coordenadores, entre outros) conduziram à definição do plano de estudos e/ou das UCs?

A Direção do Curso fez uma Proposta, partindo do anterior Plano de Estudos do Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB, do feedback que foi recebendo dos alunos que frequentaram esses cursos e ouviu os professores das diferentes áreas (Formação Educação Geral-FEG; Formação na Área da Docência-FAD; Didáticas Específicas-DE; Prática de Ensino Supervisionada-PES) que o Curso abarca e que são de diferentes departamentos, assim como o Conselho de Departamento de Educação e Psicologia, onde o Curso está ancorado. Depois a Proposta, já com todas as alterações integradas, foi enviada ao Conselho Pedagógico da Escola que deu um Parecer favorável, seguiu para o Conselho Científico da Escola que Aprovou o Plano de Estudos do novo Curso e em Conselho Académico da Instituição de Ensino Superior (que inclui o Reitor) foi definitivamente Aprovado. Seguiu depois para a Agência de Acreditação (A3ES) que Aprovou o Curso, seguindo-se o registo em Diário da República.

Que constrangimentos/condicionantes considera terem sido mais relevantes para esse processo? (orientações legais, processos de acreditação/avaliação, recursos humanos, etc.)

As limitações impostas pelos normativos legais que determinam um conjunto de créditos máximo para cada área: FEG, FAD; DE; PES, com diminuto número máximo de ECTS na área de FEG que condiciona o n.º de uc das áreas da Ciências da Educação.

Outro dos constrangimentos foram os recursos humanos disponíveis para assegurar as diferentes uc que se propunham. Precisamente a área da Educação Especial foi uma das áreas afetadas, com poucos docentes disponíveis a que se juntava a não autorização superior para a contratação de novos docentes, devido a constrangimentos financeiros da Instituição.

Com que periodicidade tem sido atualizado o plano de estudo ou as UCs?

Como o Curso é recente, aprovado no ano letivo 2015/2016, para 3 anos, ainda não sofreu alterações.

Considera pertinente a reformulação da formação inicial de professores, no que concerne à preparação para a inclusão de alunos com NEE em turmas regulares? Em que aspetos?

Considero que sim. Não ter uma uc de Educação Especial no Mestrado, ainda que com outra nomenclatura e conteúdos (para não repetir a da Licenciatura) no Plano de Estudos é uma falha que tem de ser ultrapassada com a criação de uma uc neste âmbito, por exemplo "Intervenção Pedagógica em alunos com NEE". Claro que a inclusão de uma uc desta natureza seria ultrapassada com o aumento legal de ECTS na área de FEG e com a possibilidade de contratação de mais um docente doutorado na área.

Os estudantes identificam, ao longo do curso, alguma necessidade de formação, no quadro das NEE, inclusão e diversidade de públicos? Qual(ais)?

Sim. Muitas vezes tenta-se ultrapassar o problema sugerindo leituras ou organizando, no âmbito das UC de "*Seminário Interdisciplinar no 1º Ciclo*" e "*Seminário Interdisciplinar no 2º Ciclo*", que permitem maior liberdade na abordagem e inclusão de conteúdos que surjam das necessidades imediatas dos alunos/ estagiários, uma aula ou mais com um Professor convidado da área da Educação Especial, muitas vezes Professor com experiência nestes dois ciclos de ensino, para que se discuta e reflita sobre a temática da intervenção educativa em alunos com NEE, nomeadamente daqueles existentes nas turmas de Estágio.

Transcrição de entrevista- Coordenador de curso de formação complementar

Data	24 novembro 2017
Modalidade	<i>Skype</i>
Duração	11 minutos e 07 segundos
Entrevistado	Coordenador de Mestrado em Ensino do 1º ciclo e de Matemática e Ciências Naturais no 2º ciclo do ensino básico (universidade pública)
Codificação	CoordM1º2ºMCN- entrevistado Entrev.- entrevistadora

Entrev- Estou sim? Boa tarde, Professor.

CoordM1º2ºMCN- Boa tarde, como está?

Entrev- Viva. Isso pergunto eu.

CoordM1º2ºMCN- Cá vamos andando...

Entrev- Obrigada, Professor. Sei que está a atravessar um período particularmente difícil e, portanto, ainda agradeço mais a sua disponibilidade.

CoordM1º2ºMCN- Ora, isso não tem importância.

Entrev- Bem, já sabe que a entrevista tem a ver com o estudo de doutoramento que estou a fazer na Universidade do Minho, sob orientação dos Professores Filipa Seabra e José Augusto Pacheco. Esta parte do trabalho, da recolha de dados por entrevista pretende situar ou conhecer a opinião ou perceção dos diretores de curso, ou de Licenciatura em Educação Básica, ou de mestrados profissionalizantes que habilitam para a docência do 2º ciclo, porque é esse o público que estou a estudar. A entrevista é uma conversa muito curta: tem oito perguntas, sensivelmente, portanto, não irei demorar seguramente.

CoordM1º2ºMCN- Demore o tempo que quiser. Só espero é que consiga responder e contribuir no que puder para o seu trabalho. Vamos ver...

Entrev- Claro que sim. Estou certa disso. Queria dizer-lhe também que...se me permitir...queria proceder à gravação da entrevista porque, evidentemente, depois para transcrever, não tenho memória para tal (sorriso). Se calhar nunca tive, mas agora é que não tenho (riso).

CoordM1º2ºMCN- Pode. Pode.

Entrev- E evidentemente que os dados serão codificados de modo a manter o anonimato, quer do professor, quer da instituição. O que nos interessa não é a parte da identificação, mas sim o conteúdo em si. Podemos começar então, Professor?

CoordM1º2ºMCN- Força. Quando quiser. Estou disponível.

Entrev- Ok. Então, no curso que coordena, existe algum conteúdo ou alguma UC relativos à diversidade, à diferenciação pedagógica ou às NEE, às Necessidades Educativas Especiais?

CoordM1º2ºMCN- Sim. O curso de que sou Diretor é o curso de Mestrado em Ensino do 1º ciclo e Matemática e Ciências Naturais no 2º ciclo, e existe uma disciplina ou unidade curricular obrigatória no segundo ano que é sobre Necessidades Educativas Especiais.

Entrev- Sim. E desde quando é que essa UC está no plano de estudos?

CoordM1º2ºMCN- Está desde sempre. O curso é um curso recente. Está a funcionar este ano, o segundo ano de funcionamento do curso, quer dizer é um curso recente, mas desde a sua criação que a unidade curricular faz parte do plano de estudos.

Entrev- E que temas ou conteúdos são abordados nessa UC? Tem alguma ideia ou não é consigo?

CoordM1º2ºMCN- Não (riso).

Entrev- Ok.

CoordM1°2°MCN- Quer dizer, eu sou o Diretor do curso, mas os professores têm autonomia para depois decidirem o que vão fazer. Eu tenho acesso ao programa da unidade curricular e sei que eles abordam vários conteúdos sobre isso, mas as melhores pessoas para lhes poderem dizer isso serão mesmo os professores da unidade curricular.

Entrev- Então é o que é que motivou a inserção dessa UC no plano de estudos? Quais foram as necessidades sentidas? O que é que levou a introduzir essa unidade?

CoordM1°2°MCN- Pois...é assim, eu sou atualmente o Diretor do curso. O curso, quando foi criado, porque anteriormente a este curso, existia um outro curso que é Professores do 1° e 2° ciclos do Ensino Básico, em que havia uma componente de formação em que os alunos podiam ser quer professores do 1° ciclo, quer do 2° em quatro áreas: Português, Matemática, Ciências e História...(hesitação) de Portugal. Eu era o Diretor desse curso desde o início, entretanto, nos últimos anos, eu deixei de ser e passou a ser uma outra colega minha Diretora desse curso e, por ordem do Ministério, esse curso acabou e agora foi criado este, por isso, eu não estive no plano de criação deste curso. Aquilo que eu lhe posso dizer é que essa unidade curricular das Necessidades Educativas Especiais já existia no plano de estudos do curso anterior e foi transferida para este. Eu penso que essa foi a razão para se manter...

Entrev- Ou seja, uma certa continuidade, na verdade.

CoordM1°2°MCN- Exatamente. Houve uma especificidade das áreas. No 2° ciclo, em vez dos alunos terem a possibilidade de serem professores e fazerem o estágio nas quatro áreas, passaram só para duas áreas. O curso inicial foi dividido em dois: um de Matemática e Ciências e outro, de Português e História e Geografia de Portugal.

Entrev- Então e...

CoordM1°2°MCN- Já existia no plano do curso do mestrado anterior e foi transferida também para este.

Entrev- Ok. No seu entender, sentiu algum constrangimento ou algum elemento facilitador na criação deste curso atual, portanto, neste curso novo que herdou algumas UCs do anterior?

CoordM1°2°MCN- Bom...Aquilo que eu acho é que este curso tem uma lacuna que é o facto dos alunos não terem uma componente de...uma unidade curricular de investigação, porque, eles têm de fazer relatórios de estágio e aí, eles sentem muita dificuldade depois ao nível da investigação, ao nível dos procedimentos ao nível quer da recolha, quer da análise de dados e isso é uma lacuna que o curso tem.

Entrev- E com que periodicidade é que o curso é revisto? O curso é novo, se calhar, ainda não houve oportunidade de o rever...

CoordM1°2°MCN- Não, não houve oportunidade.

Entrev- Claro, claro.

CoordM1°2°MCN- E é assim, ele está a funcionar a segunda vez, porque no ano anterior não houve alunos, candidatos e ele está a funcionar este ano a segunda vez o primeiro ano.

Entrev- Portanto ainda não houve revisão. E em relação agora, de uma forma genérica, não tanto focada no curso que coordena, entende que a formação inicial dos professores do 2° ciclo deve ser repensada? Se sim, em que aspetos?

CoordM1°2°MCN- Bem...(risos), é assim: nós temos aqui um problema, aqui na (nome da instituição) e no curso que eu dirijo que tem a ver com o seguinte, o curso existe, mas o curso está condicionado por aquilo que são...o serviço docente atribuído aos professores e aquilo que eu acho é que os alunos deviam fazer uma formação ao nível propriamente do estágio, que fosse uma formação que englobasse professores das duas áreas, pelo menos que estão a fazer a avaliação, pelo menos, no 2° ciclo. E aquilo que acontece é que os alunos só têm um supervisor de estágio de uma das áreas, ou seja, ou de Matemática ou de Ciências e eu acho que isso é

pouco, uma vez que acho que os alunos deviam ter supervisão na área da Matemática e também na área das Ciências, sendo que admitimos que esses professores, ou pelo menos alguns deles que fazem parte aqui do quadro do corpo docente do instituto, podem fazer formação também no 1º ciclo. É o meu caso, que eu tenho formação quer no 1º, quer no 2º ciclo de Matemática e Ciências, mas eu penso que isso é uma lacuna do curso e que, por razões restritivas de carga letiva dos docentes, os alunos só têm acesso a uma supervisão numa das áreas. Eu, aquilo que faço, enquanto Coordenador do curso, é facultar nas escolas e pedir aos professores cooperantes que façam eles o apoio na outra área que não é a área de supervisão.

Entrev- Exatamente, para haver, uma complementaridade, não é?

CoordM1º2ºMCN- Exatamente, entre as duas áreas.

Entrev- E os alunos, referem alguma falha ou alguma lacuna em termos de formação inicial?

Alguma vez, algum estudante apontou alguma necessidade de formação?

CoordM1º2ºMCN- Não. É assim, inicialmente, quando nós tínhamos o outro curso em que os alunos podiam ser, no 2º ciclo, professores das quatro áreas, nós aí tínhamos claramente uma lacuna visível que era aqueles que eram mais da área das Ciências tinham problemas ao nível do Português e os que eram mais da área do Português e da História tinham muitas lacunas na área das Ciências e da Matemática. Eu penso que agora isto assim funciona melhor porque é difícil ter uma formação generalista para os alunos, agora o que eu acho é que eles só se apercebem de algumas lacunas no segundo ano, quando têm depois de fazer a elaboração do relatório de estágio e também no âmbito da prática da UC que é a intervenção pedagógica, porque até ali...portanto, eles têm o primeiro ano curricular e aí as dificuldades são esbatidas com o apoio que os professores prestam ao longo da leccionação das unidades curriculares. No segundo ano, aí sim, no estágio sentem muitas dificuldades até porque eles têm uma carga pequena ao nível das Didáticas e isso depois reflete-se também nessa falta de conhecimento por parte dos alunos e, depois, na escrita do relatório que aqui é adotado um sistema de...um modelo de investigação-ação e aí os alunos, como já tinha dito, não têm uma componente de investigação como uma unidade curricular e aí sentem muitas dificuldades depois na questão dos procedimentos quer de recolha, quer de análise de dados.

Entrev- Ok. Pronto, Professor. Não sei se quer acrescentar alguma coisa, se não, por mim, a entrevista está concluída.

CoordM1º2ºMCN- Se precisar de mais alguma coisa, Helena, esteja à vontade. Pode-me contactar por *email* e se precisar de falar novamente comigo, eu estou disponível e pode...até para lhe responder a algumas questões que depois surjam ao longo do trabalho. Esteja à vontade, se precisar de falar comigo.

Entrev- Muito obrigada, Professor, pela sua boa vontade. Agradeço. Adeus, boa tarde.

CoordM1º2ºMCN- Bom trabalho.

Entrev- Obrigada. Até breve.

CoordM1º2ºMCN- Adeus.

Questionário com perguntas abertas enviado por correio eletrônico- DRA

Em que ano ocorreu a 1ª edição de ações de formação no quadro das NEE ou da gestão da diversidade, diferenciação pedagógica na entidade formadora que dirige?

Pessoal Não Docente –ano letivo 2013-2014
Pessoal Docente – ano letivo 2014-2015

Que processos e atores (docentes, coordenadores, entre outros) conduziram à definição do plano de formação?

Decorrente do levantamento de necessidades (inquérito) ao Pessoal Docente e ao Pessoal não Docente.
No final do ano letivo 2016-2017 a Entidade Formadora recebeu algumas sugestões de prioridades de formação apresentadas pela Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Que constrangimentos/condicionantes considera terem sido mais relevantes para esse processo? (orientações legais, processos de acreditação/avaliação, recursos humanos, etc.)

Recursos humanos

E houve facilitadores? Quais?

O apoio do Conselho Executivo e os Processos de Acreditação.

Sobre que temas incidiram essas ações de formação?

-Específicas (didáticas das diferentes disciplinas), TIC e Desenvolvimento Pessoal e Profissional.

E a última edição, quando decorreu?

29 de novembro 2017.

Com que periodicidade é atualizado o plano de formação?

Depende das atualizações necessárias a implementar. O Plano de Formação é um documento aberto sempre passível de ser melhorado.

No seu entender, o que pode ser melhorado, na formação contínua de professores, dedicada ao atendimento de alunos com NEE por docentes de ensino regular?

A frequência dos docentes de ensino regular a ações de formação na modalidade de oficinas de formação.

Questionário com perguntas abertas enviado por correio eletrónico- cont.

Em que ano ocorreu a 1ª edição de ações de formação no quadro das NEE ou da gestão da diversidade, diferenciação pedagógica?

1995

Que processos e atores (docentes, coordenadores, entre outros) conduziram à definição do plano de formação?

Coordenadores de Português, professores do 1.º ciclo e equipas de Educação Especial.

Que constrangimentos/condicionantes considera terem sido mais relevantes para esse processo? (orientações legais, processos de acreditação/avaliação, recursos humanos, etc.)

Falta de prática de investigação-acção e dificuldades técnicas de investigação qualitativa em educação; a cultura de cooperação docente era ainda muito incipiente... se fosse agora, correria melhor, há uma cultura de formação cooperada muito mais enraizada e que já faz parte do dia a dia pedagógico nas escolas.

E houve facilitadores? Quais?

Foi um processo de inovação, o que estimulou o trabalho cooperativo entre docentes, foi o primeiro círculo de estudos na região do Algarve que assentou em processos de investigação-acção.

Sobre que temas incidiram essas ações de formação?

“Problemas de Aprendizagem” (focados na leitura e na escrita); “Sensibilização à educação Especial”

E a última edição, quando decorreu?

Em Novembro de 2017, uma oficina sobre “Aspectos Críticos na Intervenção com os alunos com Necessidades Educativas Especiais” e, em Maio de 2017, uma oficina “Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação” (à razão de uma/duas acções por ano lectivo).

Com que periodicidade é atualizado o plano de formação?

O plano de formação das escolas/agrupamentos é bianual. O plano de acção do CFAE integra as propostas das escolas e em cada ano é reajustado a novas necessidades e a novos recursos, propostas de formação e novos formadores internos das escolas ou novos protocolos institucionais, etc

No seu entender, o que pode ser melhorado, na formação contínua de professores, dedicada ao atendimento de alunos com NEE por docentes de ensino regular?

É necessário mais trabalho colaborativo e processos de formação conjunta com os professores da turma, os professores de apoio/de educação especial e os técnicos especializados de apoio, todos juntos na resolução de problemas reais com vista ao apoio efectivo aos alunos(as) com NEE. Para isso, a formação terá de ser centrada nas práticas pedagógicas (oficinas práticas em contexto de trabalho, círculos de estudo/estudos de caso, projectos) e investir, muito mais do que hoje o faz, em medidas concretas de intervenção para a promoção do sucesso educativo, numa perspectiva de educação para todos.

RELIABILITY
 /VARIABLES=p2 p3 p4 p5 p6 p7 p8 p9 p13 p15 p16 p20 p38
 RELIABILITY
 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
 /MODEL=ALPHA.

**Estatísticas de confiabilidade-
 Conceito de educação
 inclusiva**

Alfa de Cronbach	N de itens
,075	13

RELIABILITY
 /VARIABLES=p1 p30 p39 p40 p41 p45 p46 p47
 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
 /MODEL=ALPHA.

**Estatísticas de confiabilidade-
 Clima de escola**

Alfa de Cronbach	N de itens
,372	8

RELIABILITY
 /VARIABLES=p10 p11 p12 p14 p17 p18 p19 p21
 p27 p28 p29 p31 p32 p33 p48 p49
 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
 /MODEL=ALPHA.

**Estatísticas de confiabilidade-
 Práticas curriculares e
 pedagógicas**

Alfa de Cronbach	N de itens
,285	16

RELIABILITY
 /VARIABLES=p22 p23 p24 p25 p26 p34 p35 p36
 p37 p42 p43 p44 p50
 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
 /MODEL=ALPHA.

**Estatísticas de confiabilidade-
 Necessidades formativas**

Alfa de Cronbach	N de itens
,530	13

ANEXO 13- Alpha de Cronbach por domínio

Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra- Conceito de educação inclusiva

		2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.	6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.
N		50	50	50	50	50	50	50	50	49	50	50	50	50
Parâmetros normais ^{a,b}	Média	1,16	2,18	1,54	1,16	2,26	2,40	2,18	2,28	2,90	2,34	1,50	2,82	1,08
	Desvio Padrão	,370	,748	,676	,510	,600	,571	,629	,640	,306	,717	,544	,388	,340
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,507	,244	,348	,523	,328	,318	,313	,289	,529	,301	,341	,499	,533
	Positivo	,507	,215	,348	,523	,328	,318	,313	,289	,369	,202	,341	,321	,533
	Negativo	-,333	-,244	-,212	-,377	-,252	-,293	-,267	-,250	-,529	-,301	-,301	-,499	-,407
Estatística do teste		,507	,244	,348	,523	,328	,318	,313	,289	,529	,301	,341	,499	,533
Significância Assint. (Bilateral)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

a. A distribuição do teste é Normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

		1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/jovens com NEE.	45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.
N		50	50	50	50	50	50	50	50
Parâmetros normais ^{a,b}	Média	1,06	1,42	2,18	2,04	1,18	1,48	1,10	2,06
	Desvio Padrão	,240	,575	,691	,638	,388	,544	,303	,586
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,539	,388	,263	,305	,499	,351	,529	,341
	Positivo	,539	,388	,263	,305	,499	,351	,529	,341
	Negativo	-,401	-,232	-,237	-,295	-,321	-,291	-,371	-,319
Estatística do teste		,539	,388	,263	,305	,499	,351	,529	,341
Significância Assint. (Bilateral)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

a. A distribuição do teste é Normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

ANEXO 14- Teste de Kolmogorov-Smirnov sem grupo e por domínio

Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra- Práticas curriculares e pedagógicas

		10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.
N		50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Parâmetros normais ^{a,b}	Média	2,74	1,28	2,66	2,24	1,44	1,80	2,70	2,78	1,34	1,20	1,40	2,82	2,60	1,20	2,76	1,06
	Desvio Padrão	,487	,454	,557	,797	,644	,728	,580	,418	,479	,452	,571	,438	,571	,452	,517	,240
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,463	,451	,429	,290	,393	,244	,457	,480	,421	,491	,398	,500	,398	,491	,479	,539
	Positivo	,297	,451	,271	,170	,393	,244	,303	,300	,421	,491	,398	,340	,242	,491	,321	,539
	Negativo	-,463	-,269	-,429	-,290	-,247	-,228	-,457	-,480	-,256	-,329	-,242	-,500	-,398	-,329	-,479	-,401
Estatística do teste		,463	,451	,429	,290	,393	,244	,457	,480	,421	,491	,398	,500	,398	,491	,479	,539
Significância Assint. (Bilateral)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

a. A distribuição do teste é Normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra- Necessidades formativas

						22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	25- A formação contínua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	26- A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	50- A formação contínua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.
N			50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Parâmetros normais ^{a,b}	Média		2,66	2,20	1,78	1,88	1,32	1,18	1,32	1,18	2,34	2,54	2,22	1,06	1,08	1,18	1,30	
	Desvio Padrão		,593	,926	,910	,659	,551	,438	,688	,706	,737	,240	,274	,388	,505	,505	,505	
Diferenças Mais Extremas	Absoluto		,437	,346	,344	,292	,439	,500	,291	,403	,255	,539	,535	,499	,444	,444		
	Positivo		,283	,243	,344	,268	,439	,500	,229	,257	,217	,539	,535	,499	,444			
	Negativo		-,437	-,346	-,230	-,292	-,281	-,340	-,291	-,403	-,255	-,401	-,385	-,321	-,276			
Estatística do teste		,437	,346	,344	,292	,439	,500	,291	,403	,255	,539	,535	,499	,444				
Significância Assint. (Bilateral)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	

a. A distribuição do teste é Normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

Coeficiente de correlação bivariada de Spearman- Conceito de educação inclusiva

Ítem	Descrição	Coeficiente de Correlação	2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	5- Na escola, não se fazem só aprendizagens acadêmicas.	6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.
Ítem 2	2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	Coeficiente de Correlação	1,000												
	Sig. (bilateral)														
Ítem 3	3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	Coeficiente de Correlação	-0,191	1,000											
	Sig. (bilateral)		0,183												
Ítem 4	4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	Coeficiente de Correlação	0,438	-0,066	1,000										
	Sig. (bilateral)		0,001	0,651											
Ítem 5	5- Na escola, não se fazem só aprendizagens acadêmicas.	Coeficiente de Correlação	0,574	-0,050	0,345	1,000									
	Sig. (bilateral)		0,000	0,731	0,014										
Ítem 6	6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	Coeficiente de Correlação	-0,197	-0,066	-0,229	-0,171	1,000								
	Sig. (bilateral)		0,171	0,651	0,110	0,234									
Ítem 7	7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	Coeficiente de Correlação	0,172	0,037	0,184	-0,026	-0,131	1,000							
	Sig. (bilateral)		0,233	0,796	0,200	0,860	0,364								
Ítem 8	8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	Coeficiente de Correlação	-0,060	0,216	0,019	-0,010	0,240	-0,285	1,000						
	Sig. (bilateral)		0,679	0,131	0,898	0,948	0,094	0,045							
Ítem 9	9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	Coeficiente de Correlação	-0,112	0,336	0,114	0,038	0,133	0,018	0,654	1,000					
	Sig. (bilateral)		0,440	0,017	0,431	0,796	0,356	0,903	0,000						
Ítem 13	13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	Coeficiente de Correlação	-0,034	-0,103	-0,016	-0,095	-0,205	0,130	-0,458	-0,398	1,000				
	Sig. (bilateral)		0,819	0,481	0,912	0,515	0,157	0,373	0,001	0,005					
Ítem 15	15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	Coeficiente de Correlação	-0,300	0,151	-0,540	-0,277	0,259	-0,115	0,063	-0,184	-0,120	1,000			
	Sig. (bilateral)		0,034	0,294	0,000	0,052	0,069	0,426	0,663	0,201	0,412				
Ítem 16	16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	Coeficiente de Correlação	0,009	0,212	0,102	0,061	-0,243	-0,058	0,108	0,135	-0,196	-0,229	1,000		
	Sig. (bilateral)		0,952	0,139	0,480	0,674	0,090	0,690	0,456	0,348	0,176	0,109			
Ítem 20	20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	Coeficiente de Correlação	-0,080	0,260	-0,145	-0,187	0,146	0,172	-0,014	0,072	0,034	0,065	0,041	1,000	
	Sig. (bilateral)		0,583	0,068	0,316	0,193	0,310	0,232	0,921	0,617	0,819	0,653	0,776		
Ítem 38	38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.	Coeficiente de Correlação	-0,110	0,038	0,073	-0,084	0,020	-0,199	0,196	0,007	0,086	-0,102	0,080	-0,096	1,000
	Sig. (bilateral)		0,446	0,792	0,614	0,562	0,889	0,166	0,172	0,962	0,557	0,483	0,579	0,505	
			50	50	50	50	50	50	50	50	49	50	50	50	50

ANEXO 15 Teste de coeficiente de correlação bivariada de Spearman

Testes de Normalidade- Conceito de educação inclusiva^b

	Género do inquirido	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	Feminino	,518	38	,000	,400	38	,000
	Masculino	,448	11	,000	,572	11	,000
3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	Feminino	,281	38	,000	,780	38	,000
	Masculino	,318	11	,003	,795	11	,008
4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	Feminino	,349	38	,000	,716	38	,000
	Masculino	,383	11	,000	,689	11	,000
5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.	Feminino	,523	38	,000	,355	38	,000
	Masculino	,528	11	,000	,345	11	,000
6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	Feminino	,300	38	,000	,761	38	,000
	Masculino	,409	11	,000	,627	11	,000
7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	Feminino	,340	38	,000	,735	38	,000
	Masculino	,401	11	,000	,625	11	,000
8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	Feminino	,255	38	,000	,785	38	,000
	Masculino	,528	11	,000	,345	11	,000
9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	Feminino	,268	38	,000	,781	38	,000
	Masculino	,448	11	,000	,572	11	,000
13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	Feminino	,518	38	,000	,400	38	,000
15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	Feminino	,285	38	,000	,768	38	,000
	Masculino	,335	11	,001	,733	11	,001
16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	Feminino	,316	38	,000	,708	38	,000
	Masculino	,401	11	,000	,625	11	,000
20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	Feminino	,518	38	,000	,400	38	,000
	Masculino	,448	11	,000	,572	11	,000
38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.	Feminino	,539	38	,000	,237	38	,000
	Masculino	,528	11	,000	,345	11	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

b. 13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira. é constante quando Género do inquirido = Masculino. Foi omitida.

Testes de Normalidade- Clima de escola^b

	Género do inquirido	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	Feminino	,538	39	,000	,150	39	,000
	Masculino	,492	11	,000	,486	11	,000
30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	Feminino	,409	39	,000	,652	39	,000
	Masculino	,353	11	,000	,649	11	,000
39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	Feminino	,265	39	,000	,801	39	,000
	Masculino	,282	11	,015	,786	11	,006
40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	Feminino	,301	39	,000	,788	39	,000
	Masculino	,318	11	,003	,795	11	,008
41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/ jovens com NEE.	Feminino	,509	39	,000	,433	39	,000
	Masculino	,448	11	,000	,572	11	,000
45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	Feminino	,398	39	,000	,618	39	,000
	Masculino	,346	11	,001	,774	11	,004
46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	Feminino	,519	39	,000	,395	39	,000
	Masculino	,492	11	,000	,486	11	,000
47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.	Feminino	,311	39	,000	,779	39	,000
	Masculino	,492	11	,000	,486	11	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

b. 46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. é constante quando Género do inquirido = Masculino. Foi omitida.

ANEXO 16- Testes de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* por grupos e domínios

Testes de Normalidade- Práticas curriculares e pedagógicas^b

	Gênero do inquirido	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	Feminino	,453	39	,000	,579	39	,000
	Masculino	,492	11	,000	,486	11	,000
11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	Feminino	,463	39	,000	,545	39	,000
	Masculino	,401	11	,000	,625	11	,000
12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	Feminino	,436	39	,000	,609	39	,000
	Masculino	,401	11	,000	,625	11	,000
14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	Feminino	,261	39	,000	,790	39	,000
	Masculino	,383	11	,000	,689	11	,000
17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	Feminino	,379	39	,000	,692	39	,000
	Masculino	,432	11	,000	,619	11	,000
18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	Feminino	,278	39	,000	,799	39	,000
	Masculino	,438	11	,000	,600	11	,000
19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	Feminino	,461	39	,000	,551	39	,000
	Masculino	,448	11	,000	,572	11	,000
21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	Feminino	,475	39	,000	,522	39	,000
	Masculino	,492	11	,000	,486	11	,000
27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	Feminino	,437	39	,000	,581	39	,000
	Masculino	,353	11	,000	,649	11	,000
28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	Feminino	,509	39	,000	,433	39	,000
	Masculino	,432	11	,000	,619	11	,000
29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	Feminino	,382	39	,000	,686	39	,000
	Masculino	,448	11	,000	,572	11	,000
31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	Feminino	,501	39	,000	,449	39	,000
	Masculino	,492	11	,000	,486	11	,000
32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	Feminino	,415	39	,000	,642	39	,000
	Masculino	,332	11	,001	,756	11	,002
33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	Feminino	,490	39	,000	,488	39	,000
	Masculino	,492	11	,000	,486	11	,000
48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	Feminino	,462	39	,000	,554	39	,000
	Masculino	,528	11	,000	,345	11	,000
49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.	Feminino	,535	39	,000	,297	39	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

b. 49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE. é constante quando Gênero do inquirido = Masculino. Foi omitida.

Testes de Normalidade- Necessidades formativas

	Gênero do inquirido	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	Feminino	,448	39	,000	,581	39	,000
	Masculino	,401	11	,000	,625	11	,000
23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	Feminino	,382	39	,000	,638	39	,000
	Masculino	,232	11	,100	,822	11	,018
24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	Feminino	,392	39	,000	,641	39	,000
	Masculino	,227	11	,117	,833	11	,025
25- A formação continua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	Feminino	,257	39	,000	,794	39	,000
	Masculino	,492	11	,000	,486	11	,000
26- A formação continua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	Feminino	,453	39	,000	,579	39	,000
	Masculino	,382	11	,000	,701	11	,000
34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	Feminino	,511	39	,000	,405	39	,000
	Masculino	,448	11	,000	,572	11	,000
35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	Feminino	,290	39	,000	,774	39	,000
	Masculino	,353	11	,000	,649	11	,000
36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	Feminino	,406	39	,000	,652	39	,000
	Masculino	,382	11	,000	,701	11	,000
37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	Feminino	,239	39	,000	,800	39	,000
	Masculino	,330	11	,001	,754	11	,002
42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	Feminino	,538	39	,000	,150	39	,000
	Masculino	,492	11	,000	,486	11	,000
43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	Feminino	,538	39	,000	,150	39	,000
	Masculino	,448	11	,000	,572	11	,000
44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	Feminino	,509	39	,000	,433	39	,000
	Masculino	,448	11	,000	,572	11	,000
50- A formação continua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.	Feminino	,450	39	,000	,564	39	,000
	Masculino	,432	11	,000	,619	11	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Testes de Normalidade- Conceito de educação inclusiva^{b,d,e,f,g,h,i}

	Grupo Etário	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	26-31 32-37 38-43	,367 ,476 ,523	5 18 18	,026 ,000 ,000	,684 ,520 ,373	5 18 18	,006 ,000 ,000
3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	26-31 32-37 38-43 44- 49	,231 ,346 ,214 ,327	5 18 18 8	,200 ,000 ,029 ,012	,881 ,726 ,812 ,810	5 18 18 8	,314 ,000 ,002 ,037
4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	26-31 32-37 38-43 44- 49	,349 ,317 ,376 ,371	5 18 18 8	,046 ,000 ,000 ,002	,771 ,743 ,699 ,724	5 18 18 8	,046 ,000 ,000 ,004
5- Na escola, não se fazem só aprendizagens acadêmicas.	26-31 32-37 38-43	,473 ,516 ,516	5 18 18	,001 ,000 ,000	,552 ,377 ,377	5 18 18	,000 ,000 ,000
6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	26-31 32-37 38-43 44- 49	,300 ,421 ,279 ,375	5 18 18 8	,161 ,000 ,001 ,001	,883 ,601 ,780 ,732	5 18 18 8	,325 ,000 ,001 ,005
7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	26-31 32-37 38-43 44- 49	,473 ,363 ,279 ,513	5 18 18 8	,001 ,000 ,001 ,000	,552 ,638 ,780 ,418	5 18 18 8	,000 ,000 ,001 ,000
8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	26-31 32-37 38-43 44- 49	,231 ,352 ,272 ,375	5 18 18 8	,200 ,000 ,001 ,001	,881 ,741 ,788 ,732	5 18 18 8	,314 ,000 ,001 ,005
9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	26-31 32-37 38-43 44- 49	,231 ,363 ,276 ,375	5 18 18 8	,200 ,000 ,001 ,001	,881 ,638 ,788 ,732	5 18 18 8	,314 ,000 ,001 ,005
13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	32-37 38-43	,501 ,523	18 18	,000 ,000	,457 ,373	18 18	,000 ,000
15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	26-31 32-37 38-43 44- 49	,367 ,371 ,324 ,377	5 18 18 8	,026 ,000 ,000 ,001	,684 ,705 ,751 ,693	5 18 18 8	,006 ,000 ,000 ,002
16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	26-31 32-37 38-43 44- 49	,473 ,334 ,392 ,300	5 18 18 8	,001 ,000 ,000 ,033	,552 ,642 ,624 ,798	5 18 18 8	,000 ,000 ,000 ,027
20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	32-37 38-43 44- 49	,501 ,523 ,391	18 18 8	,000 ,000 ,001	,457 ,373 ,641	18 18 8	,000 ,000 ,000
38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.	32-37 44- 49	,538 ,443	18 8	,000 ,000	,253 ,601	18 8	,000 ,000

*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

b. 2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola. é constante quando Grupo Etário = 44- 49. Foi omitida.

d. 5- Na escola, não se fazem só aprendizagens acadêmicas. é constante quando Grupo Etário = 44- 49. Foi omitida.

e. 13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

f. 13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira. é constante quando Grupo Etário = 44- 49. Foi omitida.

g. 20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

h. 38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

i. 38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola. é constante quando Grupo Etário = 38-43. Foi omitida.

Testes de Normalidade- Clima de escola^{a,c}

	Grupo Etário	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	32-37 38-43 44- 49	,538 ,538 ,513	18 19 8	,000 ,000 ,000	,253 ,244 ,418	18 19 8	,000 ,000 ,000
30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	26-31 32-37 38-43 44- 49	,367 ,317 ,470 ,391	5 18 19 8	,026 ,000 ,000 ,001	,684 ,743 ,536 ,641	5 18 19 8	,006 ,000 ,000 ,000
39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	26-31 32-37 38-43 44- 49	,300 ,294 ,241 ,250	5 18 19 8	,161 ,000 ,005 ,150	,883 ,752 ,814 ,849	5 18 19 8	,325 ,000 ,002 ,093
40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	26-31 32-37 38-43 44- 49	,473 ,380 ,233 ,375	5 18 19 8	,001 ,000 ,008 ,001	,552 ,720 ,808 ,732	5 18 19 8	,000 ,000 ,001 ,005
41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/ jovens com NEE.	26-31 32-37 38-43 44- 49	,367 ,501 ,525 ,455	5 18 19 8	,026 ,000 ,000 ,000	,684 ,457 ,362 ,566	5 18 19 8	,006 ,000 ,000 ,000
45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	26-31 32-37 38-43 44- 49	,367 ,376 ,348 ,325	5 18 19 8	,026 ,000 ,000 ,013	,684 ,699 ,641 ,665	5 18 19 8	,006 ,000 ,000 ,001
46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	32-37 38-43 44- 49	,523 ,525 ,513	18 19 8	,000 ,000 ,000	,373 ,362 ,418	18 19 8	,000 ,000 ,000
47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.	26-31 32-37 38-43 44- 49	,231 ,427 ,289 ,375	5 18 19 8	,200 ,000 ,000 ,001	,881 ,642 ,801 ,732	5 18 19 8	,314 ,000 ,001 ,005

*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. 1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

b. Correlação de Significância de Lilliefors

c. 46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

Testes de Normalidade- Práticas curriculares e pedagógicas ^{a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k,l,m,n,o}							
	Grupo Etário	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	Sig.	
10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	32-37 38-43 44-49	,538 ,388 ,325	18 19 8	,000 ,000 ,013	,253 ,685 ,665	18 19 8	,000 ,000 ,001
11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	32-37 38-43	,392 ,403	18 19	,000 ,000	,624 ,616	18 19	,000 ,000
12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	32-37 38-43 44-49	,449 ,383 ,391	18 19 8	,000 ,000 ,001	,566 ,690 ,641	18 19 8	,000 ,000 ,000
14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	26-31 32-37 38-43 44-49	,231 ,340 ,263 ,311	5 18 19 8	,200 ,000 ,001 ,022	,881 ,739 ,794 ,736	5 18 19 8	,314 ,000 ,001 ,006
17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	26-31 32-37 38-43 44-49	,367 ,340 ,443 ,371	5 18 19 8	,026 ,000 ,000 ,002	,684 ,739 ,598 ,724	5 18 19 8	,006 ,000 ,000 ,004
18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	26-31 32-37 38-43 44-49	,473 ,301 ,293 ,235	5 18 19 8	,001 ,000 ,000 ,200	,552 ,786 ,774 ,802	5 18 19 8	,000 ,001 ,000 ,030
19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	26-31 32-37 38-43 44-49	,473 ,538 ,383 ,371	5 18 19 8	,001 ,000 ,000 ,002	,552 ,253 ,690 ,724	5 18 19 8	,000 ,000 ,000 ,004
21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	32-37 38-43 44-49	,523 ,430 ,391	18 19 8	,000 ,000 ,001	,373 ,591 ,641	18 19 8	,000 ,000 ,000
27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	26-31 32-37 38-43 44-49	,473 ,392 ,430 ,391	5 18 19 8	,001 ,000 ,000 ,001	,552 ,624 ,591 ,641	5 18 19 8	,000 ,000 ,000 ,000
28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	32-37 38-43 44-49	,491 ,505 ,391	18 19 8	,000 ,000 ,001	,475 ,445 ,641	18 19 8	,000 ,000 ,000
29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	26-31 32-37 38-43 44-49	,473 ,449 ,360 ,300	5 18 19 8	,001 ,000 ,000 ,033	,552 ,566 ,713 ,798	5 18 19 8	,000 ,000 ,000 ,027
31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	26-31 32-37 38-43 44-49	,473 ,523 ,505 ,443	5 18 19 8	,001 ,000 ,000 ,000	,552 ,373 ,445 ,601	5 18 19 8	,000 ,000 ,000 ,000
32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	32-37 38-43 44-49	,421 ,325 ,391	18 19 8	,000 ,000 ,001	,601 ,751 ,641	18 19 8	,000 ,000 ,000
33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	32-37 38-43	,476 ,443	18 19	,000 ,000	,520 ,598	18 19	,000 ,000
48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	32-37 38-43 44-49	,523 ,416 ,443	18 19 8	,000 ,000 ,000	,373 ,647 ,601	18 19 8	,000 ,000 ,000
49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.	32-37	,501	18	,000	,457	18	,000

^a. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. 10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

b. Correlação de Significância de Lilliefors

c. 11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

d. 11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno. é constante quando Grupo Etário = 44-49. Foi omitida.

e. 12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

g. 21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

h. 28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

i. 32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

j. 33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

k. 33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades. é constante quando Grupo Etário = 44-49. Foi omitida.

l. 48- A planificação deve ser igual para todos os alunos. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

m. 49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

n. 49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE. é constante quando Grupo Etário = 38-43. Foi omitida.

o. 49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE. é constante quando Grupo Etário = 44-49. Foi omitida.

Testes de Normalidade- Necessidades formativas^{c,d,e,f,g}

	Grupo Etário	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	26-31 32-37 38-43 44-49	,367 ,523 ,413 ,300	5 18 19 8	,026 ,000 ,000 ,033	,684 ,373 ,646 ,798	5 18 19 8	,006 ,000 ,000 ,027
23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	26-31 32-37 38-43 44-49	,349 ,317 ,456 ,455	5 18 19 8	,046 ,000 ,000 ,000	,771 ,729 ,555 ,566	5 18 19 8	,046 ,000 ,000 ,000
24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	26-31 32-37 38-43 44-49	,349 ,372 ,403 ,371	5 18 19 8	,046 ,000 ,000 ,002	,771 ,699 ,616 ,724	5 18 19 8	,046 ,000 ,000 ,004
25- A formação contínua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	26-31 32-37 38-43 44-49	,231 ,301 ,300 ,327	5 18 19 8	,200 ,000 ,000 ,012	,881 ,786 ,796 ,810	5 18 19 8	,314 ,001 ,001 ,037
26- A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	26-31 32-37 38-43 44-49	,473 ,463 ,482 ,263	5 18 19 8	,001 ,000 ,000 ,109	,552 ,552 ,507 ,827	5 18 19 8	,000 ,000 ,000 ,056
34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	32-37 38-43 44-49	,501 ,495 ,455	18 19 8	,000 ,000 ,000	,457 ,460 ,566	18 19 8	,000 ,000 ,000
35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	26-31 32-37 38-43 44-49	,349 ,287 ,296 ,455	5 18 19 8	,046 ,000 ,000 ,000	,771 ,803 ,770 ,566	5 18 19 8	,046 ,002 ,000 ,000
36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	26-31 32-37 38-43 44-49	,349 ,463 ,414 ,263	5 18 19 8	,046 ,000 ,000 ,109	,771 ,552 ,638 ,827	5 18 19 8	,046 ,000 ,000 ,056
37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	26-31 32-37 38-43 44-49	,231 ,276 ,263 ,250	5 18 19 8	,200 ,001 ,001 ,150	,881 ,788 ,793 ,849	5 18 19 8	,314 ,001 ,001 ,093
42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	32-37 38-43 44-49	,538 ,538 ,513	18 19 8	,000 ,000 ,000	,253 ,244 ,418	18 19 8	,000 ,000 ,000
43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	32-37 38-43 44-49	,523 ,455 ,501	18 19 18	,000 ,000 ,000	,373 ,566 ,457	18 19 18	,000 ,000 ,000
44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	32-37 38-43 44-49	,501 ,525 ,325	18 19 8	,000 ,000 ,013	,362 ,665 ,665	18 19 8	,000 ,000 ,001
50- A formação contínua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerar eficazmente a diversidade.	26-31 32-37 38-43 44-49	,473 ,406 ,482 ,391	5 18 19 8	,001 ,000 ,000 ,001	,552 ,662 ,507 ,641	5 18 19 8	,000 ,000 ,000 ,000

^a. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

c. 34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

d. 42- É importante a colocação de outros técnicos para responder às diferenças. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

e. 43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

f. 43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas. é constante quando Grupo Etário = 38-43. Foi omitida.

g. 44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas. é constante quando Grupo Etário = 26-31. Foi omitida.

Testes de Normalidade- Conceito de educação inclusiva^{b,c,d,e,f,g}

	Formação inicial	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,512	47	,000	,426	47	,000
3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	Licencia	,257	47	,000	,792	47	,000
4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,357	47	,000	,716	47	,000
5- Na escola, não se fazem só aprendizagens acadêmicas.	Licencia	,521	47	,000	,357	47	,000
6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,333	47	,000	,755	47	,000
7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,322	47	,000	,728	47	,000
8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	Licencia	,297	47	,000	,783	47	,000
9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,290	47	,000	,763	47	,000
13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	Licencia	,527	47	,000	,356	47	,000
15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,294	47	,000	,771	47	,000
16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,336	47	,000	,696	47	,000
20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	Licencia	,503	47	,000	,455	47	,000
38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.	Licencia	,532	47	,000	,263	47	,000

- a. Correlação de Significância de Lilliefors
- b. 3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- c. 5- Na escola, não se fazem só aprendizagens acadêmicas. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- d. 8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- e. 13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- f. 20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- g. 38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.

Testes de Normalidade- Clima de escola^{a,c,d,e,f}

	Formação inicial	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	Licencia	,538	48	,000	,261	48	,000
30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,390	48	,000	,675	48	,000
39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,261	48	,000	,798	48	,000
40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,305	48	,000	,783	48	,000
41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/jovens com NEE.	Licencia	,495	48	,000	,476	48	,000
45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	Licencia	,363	48	,000	,684	48	,000
46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	Licencia	,528	48	,000	,352	48	,000
47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.	Licencia	,333	48	,000	,760	48	,000

- a. 1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- b. Correlação de Significância de Lilliefors
- c. 41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/jovens com NEE. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- d. 45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- e. 46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- f. 47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.

Testes de Normalidade- Práticas curriculares e pedagógicas^{a,c,d,e,f,g,h}

	Formação inicial	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	Licencia	,458	48	,000	,570	48	,000
11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,456	48	,000	,556	48	,000
12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	Licencia	,422	48	,000	,633	48	,000
14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,289	48	,000	,772	48	,000
17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,396	48	,000	,670	48	,000
18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	Bacharel	,260	2	.			
Licencia	,253	48	,000	,792	48	,000	
19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,464	48	,000	,551	48	,000
21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,486	48	,000	,499	48	,000
27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,425	48	,000	,595	48	,000
28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	Licencia	,487	48	,000	,498	48	,000
29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,401	48	,000	,663	48	,000
31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	Licencia	,497	48	,000	,468	48	,000
32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	Bacharel	,260	2	.			
	Licencia	,401	48	,000	,663	48	,000
33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	Licencia	,487	48	,000	,498	48	,000
48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	Licencia	,474	48	,000	,525	48	,000
49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.	Licencia	,538	48	,000	,261	48	,000

- a. 10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- b. Correlação de Significância de Lilliefors
- c. 12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- d. 28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- e. 31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- f. 33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- g. 48- A planificação deve ser igual para todos os alunos. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- h. 49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.

Testes de Normalidade- Necessidades formativas^{a,c,d,e,f,g,h,j,k}

	Formação inicial	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	Licencia	,430	48	,000	,617	48	,000
23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	Licencia	,336	48	,000	,701	48	,000
	Bacharel	,260	2	.			
24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	Licencia	,345	48	,000	,703	48	,000
	Bacharel	,260	2	.			
25- A formação continua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	Licencia	,297	48	,000	,787	48	,000
	Bacharel	,260	2	.			
26- A formação continua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	Licencia	,444	48	,000	,596	48	,000
	Bacharel	,260	2	.			
34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	Licencia	,497	48	,000	,468	48	,000
35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	Licencia	,301	48	,000	,764	48	,000
36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	Licencia	,395	48	,000	,669	48	,000
37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	Licencia	,241	48	,000	,798	48	,000
42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	Licencia	,538	48	,000	,261	48	,000
43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	Licencia	,534	48	,000	,310	48	,000
44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	Licencia	,495	48	,000	,476	48	,000
50- A formação continua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.	Licencia	,438	48	,000	,607	48	,000

- a. 22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- b. Correlação de Significância de Lilliefors
- c. 23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- d. 34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- e. 35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- f. 36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- g. 37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- h. 42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- i. 43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- j. 44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.
- k. 50- A formação continua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade. é constante quando Formação inicial = Bacharel. Foi omitida.

Testes de Normalidade- Conceito de educação inclusiva

Outra formação: qual?		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.		0,513	35	0,000	0,418	35	0,000
	Mestrado	0,435	7	0,000	0,600	7	0,000
3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.		0,254	35	0,000	0,795	35	0,000
	Mestrado	0,258	7	0,174	0,818	7	0,062
	Pós-Gra	0,260	2				
4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.		0,370	35	0,000	0,703	35	0,000
	Mestrado	0,338	7	0,015	0,769	7	0,020
	Pós-Gra	0,260	2				
5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.		0,516	35	0,000	0,375	35	0,000
	Mestrado	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000
6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.		0,348	35	0,000	0,736	35	0,000
	Mestrado	0,256	7	0,182	0,833	7	0,086
7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.		0,312	35	0,000	0,739	35	0,000
	Mestrado	0,360	7	0,007	0,664	7	0,001
8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.		0,258	35	0,000	0,791	35	0,000
	Mestrado	0,357	7	0,007	0,777	7	0,024
9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.		0,307	35	0,000	0,753	35	0,000
	Mestrado	0,296	7	0,063	0,840	7	0,099
13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.		0,524	35	0,000	0,372	35	0,000
15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.		0,254	35	0,000	0,793	35	0,000
	Mestrado	0,421	7	0,000	0,646	7	0,001
16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.		0,345	35	0,000	0,637	35	0,000
	Mestrado	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000
20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.		0,513	35	0,000	0,418	35	0,000
	Mestrado	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000
	Pós-Gra	0,260	2				
38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.		0,526	35	0,000	0,318	35	0,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Testes de Normalidade- Clima de escola

Outra formação: qual?		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.		0,534	36	0,000	0,312	36	0,000
30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.		0,409	36	0,000	0,653	36	0,000
	Mestrado	0,360	7	0,007	0,664	7	0,001
39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.		0,270	36	0,000	0,803	36	0,000
	Mestrado	0,338	7	0,015	0,769	7	0,020
	Pós-Gra	0,260	2				
40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.		0,295	36	0,000	0,792	36	0,000
	Mestrado	0,360	7	0,007	0,664	7	0,001
41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/jovens com NEE.		0,515	36	0,000	0,412	36	0,000
	Mestrado	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000
	Pós-Gra	0,260	2				
45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.		0,356	36	0,000	0,697	36	0,000
	Mestrado	0,360	7	0,007	0,664	7	0,001
46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.		0,534	36	0,000	0,312	36	0,000
	Mestrado	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000
47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.		0,306	36	0,000	0,782	36	0,000
	Mestrado	0,435	7	0,000	0,600	7	0,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Testes de Normalidade- Práticas curriculares e pedagógicas

Outra formação: qual?	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	0,456	36	0,000	0,574	36	0,000
11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	0,438	36	0,000	0,580	36	0,000
Mestrado	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000
Pós-Gra	0,260	2				
12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	0,394	36	0,000	0,673	36	0,000
14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	0,281	36	0,000	0,775	36	0,000
Mestrado	0,258	7	0,174	0,818	7	0,062
Pós-Gra	0,260	2				
17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	0,359	36	0,000	0,715	36	0,000
18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	0,240	36	0,000	0,809	36	0,000
Mestrado	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000
19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	0,423	36	0,000	0,631	36	0,000
21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades lúdicas.	0,452	36	0,000	0,562	36	0,000
27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	0,438	36	0,000	0,580	36	0,000
Mestrado	0,360	7	0,007	0,664	7	0,001
Pós-Gra	0,260	2				
28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	0,469	36	0,000	0,544	36	0,000
Pós-Gra	0,260	2				
29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	0,379	36	0,000	0,690	36	0,000
Mestrado	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000
Pós-Gra	0,260	2				
31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	0,495	36	0,000	0,470	36	0,000
Mestrado	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000
32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	0,399	36	0,000	0,661	36	0,000
Mestrado	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000
Pós-Gra	0,260	2				
33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	0,504	36	0,000	0,451	36	0,000
Mestrado	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000
Pós-Gra	0,260	2				
48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	0,466	36	0,000	0,544	36	0,000
Pós-Gra	0,260	2				
49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.	0,534	36	0,000	0,312	36	0,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Testes de Normalidade- Necessidades formativas

Outra formação: qual?	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	0,452	36	0,000	0,576	36	0,000
Mestrado	0,435	7	0,000	0,600	7	0,000
Pós-Gra	0,260	2				
23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	0,389	36	0,000	0,644	36	0,000
Mestrado	0,258	7	0,174	0,818	7	0,062
Pós-Gra	0,260	2				
24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	0,325	36	0,000	0,699	36	0,000
Mestrado	0,338	7	0,015	0,769	7	0,020
Pós-Gra	0,260	2				
25- A formação contínua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	0,288	36	0,000	0,795	36	0,000
Mestrado	0,258	7	0,174	0,818	7	0,062
26- A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	0,409	36	0,000	0,653	36	0,000
Pós-Gra	0,260	2				
34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	0,504	36	0,000	0,451	36	0,000
Mestrado	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000
35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	0,280	36	0,000	0,781	36	0,000
Mestrado	0,435	7	0,000	0,600	7	0,000
36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	0,406	36	0,000	0,655	36	0,000
Mestrado	0,258	7	0,174	0,818	7	0,062
37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	0,232	36	0,000	0,803	36	0,000
Mestrado	0,296	7	0,063	0,840	7	0,099
42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	0,539	36	0,000	0,246	36	0,000
43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	0,534	36	0,000	0,312	36	0,000
44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	0,492	36	0,000	0,485	36	0,000
50- A formação contínua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.	0,442	36	0,000	0,601	36	0,000
Mestrado	0,435	7	0,000	0,600	7	0,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Testes de Normalidade- Clima de educação industrial

Grupo de recrutamento	Kolmogorov-Smirnov ^a						Shapiro-Wilk					
	Estadística			Sig.	Estadística			Sig.	Estadística			Sig.
	gl				gl				gl			
2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	200- PES	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	230- MCN	12	0,660	12	0,000	0,552	12	0,000				
	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	260- EF	7	0,435	7	0,000	0,600	7	0,000				
3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, podendo frequentar aulas em outros locais.	200- PES	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	210- PF	4	0,283	4	0,000	0,863	4	0,000				
	220- PI	10	0,245	10	0,000	0,820	10	0,000				
	230- MCN	12	0,354	12	0,000	0,732	12	0,000				
	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	260- EF	7	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000				
	Outro	6	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004				
4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	200- PES	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	210- PF	4	0,283	4	0,000	0,863	4	0,000				
	220- PI	10	0,245	10	0,000	0,820	10	0,000				
	230- MCN	12	0,354	12	0,000	0,732	12	0,000				
	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	260- EF	7	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000				
	Outro	6	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004				
5- Há crianças/jovens que não conseguem aprender na escola.	200- PES	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	230- MCN	12	0,660	12	0,000	0,552	12	0,000				
	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	Outro	6	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004				
6- As crianças/jovens com dificuldades de aprendizagem aprendem na escola.	200- PES	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	230- MCN	12	0,660	12	0,000	0,552	12	0,000				
	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	Outro	6	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004				
7- As crianças/jovens com dificuldades de aprendizagem não aprendem na escola.	200- PES	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	230- MCN	12	0,660	12	0,000	0,552	12	0,000				
	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	Outro	6	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004				
8- As crianças/jovens com dificuldades de aprendizagem não aprendem na escola.	200- PES	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	230- MCN	12	0,660	12	0,000	0,552	12	0,000				
	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	Outro	6	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004				
9- As crianças/jovens com dificuldades de aprendizagem não aprendem na escola.	200- PES	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	230- MCN	12	0,660	12	0,000	0,552	12	0,000				
	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	Outro	6	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004				
10- As crianças/jovens com dificuldades de aprendizagem não aprendem na escola.	200- PES	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	230- MCN	12	0,660	12	0,000	0,552	12	0,000				
	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	Outro	6	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004				
11- As crianças/jovens com dificuldades de aprendizagem não aprendem na escola.	200- PES	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	230- MCN	12	0,660	12	0,000	0,552	12	0,000				
	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	Outro	6	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004				
12- As crianças/jovens com dificuldades de aprendizagem não aprendem na escola.	200- PES	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	230- MCN	12	0,660	12	0,000	0,552	12	0,000				
	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	Outro	6	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004				
13- As crianças/jovens com dificuldades de aprendizagem não aprendem na escola.	200- PES	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	230- MCN	12	0,660	12	0,000	0,552	12	0,000				
	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	Outro	6	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004				
14- As crianças/jovens com dificuldades de aprendizagem não aprendem na escola.	200- PES	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	230- MCN	12	0,660	12	0,000	0,552	12	0,000				
	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	Outro	6	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004				
15- O trabalho em grupo não é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	200- PES	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	230- MCN	12	0,660	12	0,000	0,552	12	0,000				
	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	Outro	6	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004				
16- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.	200- PES	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	260- EF	7	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000				

Testes de Normalidade- Clima de escola

Grupo de recrutamento	Kolmogorov-Smirnov ^a						Shapiro-Wilk					
	Estadística			Sig.	Estadística			Sig.	Estadística			Sig.
	gl				gl				gl			
1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	200- PES	4	0,441	4	0,000	0,830	4	0,001				
	230- MCN	12	0,530	12	0,000	0,327	12	0,000				
	260- EF	7	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000				
30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	210- PF	4	0,441	4	0,000	0,830	4	0,001				
	220- PI	10	0,305	10	0,009	0,781	10	0,008				
	230- MCN	12	0,499	12	0,000	0,465	12	0,000				
	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	260- EF	7	0,435	7	0,000	0,600	7	0,000				
	290- EMR	3	0,175	3	0,000	1,000	3	1,000				
	Outro	6	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004				
39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	200- PES	4	0,307	4	0,000	0,729	4	0,024				
	210- PF	4	0,283	4	0,000	0,863	4	0,272				
	220- PI	10	0,254	10	0,067	0,833	10	0,036				
	230- MCN	12	0,398	12	0,000	0,699	12	0,001				
	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	260- EF	7	0,435	7	0,000	0,600	7	0,000				
	290- EMR	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
Outro	6	0,254	6	0,200	0,866	6	0,212					
40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	200- PES	4	0,307	4	0,000	0,729	4	0,024				
	210- PF	4	0,307	4	0,000	0,729	4	0,024				
	220- PI	10	0,381	10	0,000	0,640	10	0,000				
	230- MCN	12	0,398	12	0,000	0,699	12	0,001				
	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	260- EF	7	0,296	7	0,063	0,840	7	0,099				
	290- EMR	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
Outro	6	0,333	6	0,036	0,827	6	0,101					
41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/jovens com NEE.	200- PI	10	0,482	10	0,000	0,509	10	0,000				
	230- MCN	12	0,499	12	0,000	0,465	12	0,000				
	260- EF	7	0,435	7	0,000	0,600	7	0,000				
	290- EMR	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	200- PES	4	0,307	4	0,000	0,729	4	0,024				
	210- PF	4	0,441	4	0,000	0,830	4	0,001				
	220- PI	10	0,329	10	0,003	0,655	10	0,000				
	230- MCN	12	0,400	12	0,000	0,674	12	0,000				
46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	260- EF	7	0,360	7	0,007	0,664	7	0,001				
	290- EMR	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	Outro	6	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004				
	220- PI	10	0,524	10	0,000	0,366	10	0,000				
	230- MCN	12	0,499	12	0,000	0,465	12	0,000				
47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.	240- EVT	3	0,385	3	0,000	0,750	3	0,000				
	200- PES	4	0,441	4	0,000	0,830	4	0,001				
	210- PF	4	0,250	4	0,000	0,945	4	0,683				
	220- PI	10	0,272	10	0,035	0,802	10	0,015				
	230- MCN											

Testes de Normalidade- Práticas curriculares e pedagógicas

Grupo de recrutamento	Kolmogorov-Smirnov ^a				Shapiro-Wilk			
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.	Estatística	Sig.
10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	200- PES	0,441	4	0,630	4	0,001		
	210- PF	0,283	4	0,863	4	0,272		
	220- PI	0,329	10	0,656	10	0,000		
	230- MCN	0,530	12	0,327	12	0,000		
	260- EF	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000	
	290- EMR	0,385	3	0,750	3	0,000		
	Outro	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000	
11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	200- PES	0,441	4	0,630	4	0,001		
	210- PF	0,441	4	0,630	4	0,001		
	220- PI	0,524	10	0,000	0,366	10	0,000	
	230- MCN	0,417	12	0,000	0,608	12	0,000	
	240- EVT	0,385	3	0,750	3	0,000		
	260- EF	0,435	7	0,000	0,600	7	0,000	
	Outro	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001	
12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	200- PES	0,441	4	0,630	4	0,001		
	210- PF	0,441	4	0,630	4	0,001		
	220- PI	0,381	10	0,000	0,640	10	0,000	
	230- MCN	0,374	12	0,000	0,640	12	0,000	
	260- EF	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000	
	Outro	0,293	6	0,117	0,822	6	0,091	
14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	200- PES	0,250	4	0,945	4	0,983		
	210- PF	0,250	4	0,945	4	0,983		
	220- PI	0,360	10	0,001	0,731	10	0,002	
	230- MCN	0,313	12	0,002	0,737	12	0,002	
	240- EVT	0,175	3	1,000	3	1,000		
	260- EF	0,338	7	0,015	0,769	7	0,020	
	Outro	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001	
17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	200- PES	0,283	4	0,863	4	0,272		
	210- PF	0,307	4	0,729	4	0,024		
	220- PI	0,302	10	0,010	0,781	10	0,008	
	230- MCN	0,354	12	0,000	0,732	12	0,002	
	240- EVT	0,385	3	0,750	3	0,000		
	260- EF	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000	
	Outro	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001	
18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	200- PES	0,250	4	0,945	4	0,983		
	210- PF	0,441	4	0,630	4	0,001		
	220- PI	0,248	10	0,082	0,805	10	0,017	
	230- MCN	0,398	12	0,000	0,699	12	0,001	
	240- EVT	0,385	3	0,750	3	0,000		
	260- EF	0,435	7	0,000	0,600	7	0,000	
	Outro	0,333	6	0,036	0,827	6	0,101	
19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	200- PES	0,441	4	0,630	4	0,001		
	210- PF	0,441	4	0,630	4	0,001		
	220- PI	0,472	10	0,000	0,532	10	0,000	
	230- MCN	0,400	12	0,000	0,674	12	0,000	
	Outro	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004	
21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	200- PES	0,441	4	0,630	4	0,001		
	210- PF	0,441	4	0,630	4	0,001		
	220- PI	0,381	10	0,000	0,640	10	0,000	
	230- MCN	0,499	12	0,000	0,465	12	0,000	
	Outro	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001	
27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	210- PF	0,441	4	0,630	4	0,001		
	220- PI	0,329	10	0,003	0,655	10	0,000	
	230- MCN	0,417	12	0,000	0,608	12	0,000	
	260- EF	0,360	7	0,007	0,664	7	0,001	
	290- EMR	0,385	3	0,750	3	0,000		
	Outro	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000	
28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	200- PES	0,441	4	0,630	4	0,001		
	220- PI	0,433	10	0,000	0,594	10	0,000	
	230- MCN	0,490	12	0,000	0,479	12	0,000	
	260- EF	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000	
	Outro	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001	
29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	200- PES	0,441	4	0,630	4	0,001		
	210- PF	0,441	4	0,630	4	0,001		
	220- PI	0,360	10	0,001	0,731	10	0,002	
	230- MCN	0,417	12	0,000	0,608	12	0,000	
	240- EVT	0,385	3	0,750	3	0,000		
	260- EF	0,360	7	0,007	0,664	7	0,001	
	290- EMR	0,385	3	0,750	3	0,000		
	Outro	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001	
31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	220- PI	0,416	10	0,000	0,650	10	0,000	
	230- MCN	0,460	12	0,000	0,552	12	0,000	
	Outro	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001	
32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	200- PES	0,441	4	0,630	4	0,001		
	210- PF	0,441	4	0,630	4	0,001		
	220- PI	0,329	10	0,003	0,655	10	0,000	
	230- MCN	0,499	12	0,000	0,465	12	0,000	
	260- EF	0,421	7	0,000	0,646	7	0,001	
	290- EMR	0,385	3	0,750	3	0,000		
	Outro	0,254	6	0,866	0,212	6	0,000	
33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	200- PES	0,441	4	0,630	4	0,001		
	220- PI	0,524	10	0,000	0,366	10	0,000	
	240- EVT	0,175	3	1,000	3	1,000		
	260- EF	0,435	7	0,000	0,600	7	0,000	
	290- EMR	0,385	3	0,750	3	0,000		
	Outro	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001	
48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	200- PES	0,441	4	0,630	4	0,001		
	210- PF	0,283	4	0,863	4	0,272		
	220- PI	0,472	10	0,000	0,532	10	0,000	
	230- MCN	0,530	12	0,000	0,327	12	0,000	
	240- EVT	0,385	3	0,750	3	0,000		
	260- EF	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000	
	290- EMR	0,385	3	0,750	3	0,000		
49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.	220- PI	0,482	10	0,000	0,509	10	0,000	
	230- MCN	0,530	12	0,000	0,327	12	0,000	

^a. Este é um limite inferior da significância verdadeira.
a. Correlação de Significância de Lilliefors

Grupo de recrutamento	Kolmogorov-Smirnov ^a				Shapiro-Wilk			
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.	Estatística	Sig.
22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	200- PES	0,441	4	0,630	4	0,001		
	210- PF	0,307	4	0,729	4	0,024		
	220- PI	0,472	10	0,000	0,532	10	0,000	
	230- MCN	0,400	12	0,000	0,674	12	0,000	
	260- EF	0,360	7	0,007	0,664	7	0,001	
	Outro	0,392	6	0,004	0,701	6	0,006	
23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	210- PF	0,307	4	0,729	4	0,024		
	220- PI	0,381	10	0,000	0,640	10	0,000	
	230- MCN	0,357	12	0,000	0,710	12	0,001	
	240- EVT	0,385	3	0,750	3	0,000		
	260- EF	0,360	7	0,007	0,664	7	0,001	
24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	200- PES	0,307	4	0,729	4	0,024		
	210- PF	0,441	4	0,630	4	0,001		
	220- PI	0,317	10	0,005	0,713	10	0,001	
	230- MCN	0,401	12	0,000	0,662	12	0,000	
	240- EVT	0,385	3	0,750	3	0,000		
	260- EF	0,360	7	0,007	0,664	7	0,001	
	290- EMR	0,385	3	0,750	3	0,000		
	Outro	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001	
25- A formação contínua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	200- PES	0,250	4	0,945	4	0,983		
	210- PF	0,307	4	0,729	4	0,024		
	220- PI	0,254	10	0,067	0,833	10	0,036	
	230- MCN	0,309	12	0,002	0,768	12	0,004	
	240- EVT	0,385	3	0,750	3	0,000		
	260- EF	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000	
	290- EMR	0,175	3	1,000	3	1,000		
	Outro	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000	
26- A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	220- PI	0,305	10	0,009	0,781	10	0,008	
	230- MCN	0,354	12	0,000	0,732	12	0,002	
	260- EF	0,435	7	0,000	0,600	7	0,000	
	Outro	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000	
34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	220- PI	0,524	10	0,000	0,366	10	0,000	
	230- MCN	0,499	12	0,000	0,465	12	0,000	
	240- EVT	0,385	3	0,750	3	0,000		
	260- EF	0,435	7	0,000	0,600	7	0,000	
	290- EMR	0,385	3	0,750	3	0,000		
	Outro	0,441	6	0,000	0,496	6	0,000	
35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	200- PES	0,250	4	0,945	4	0,983		
	210- PF	0,307	4	0,729	4	0,024		
	220- PI	0,482	10	0,000	0,509	10	0,000	
	230- MCN	0,213	12	0,139	0,811	12	0,012	
	240- EVT	0,385	3					

Testes de Normalidade- Conceito de educação inclusiva

Tempo total de serviço (anos)	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	.260	2				
	.260	2				
	.385	3	0,001	0,750	3	0,000
	0,473	5		0,552	5	0,000
	.260	2				
	.260	2				
3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	.260	2				
	.260	2				
	.385	3		0,750	3	0,000
	.260	2				
	.367	5	0,026	0,684	5	0,006
	.260	2				
	.260	2				
	.367	5	0,026	0,684	5	0,006
	.260	2				
	.260	2				
	.260	2				
4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	.260	2				
	.385	3		0,750	3	0,000
	.473	5	0,001	0,552	5	0,000
	.385	3		0,750	3	0,000
	.260	2				
	.260	2				
	.367	5	0,026	0,684	5	0,006
	.260	2				
	.260	2				
5- Na escola, não se fazem só aprendizagens acadêmicas.	.385	3		0,750	3	0,000
	.385	3		0,750	3	0,000
	.260	2				
6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	.260	2				
	.260	2				
	.367	5	0,026	0,684	5	0,006
	.385	3		0,750	3	0,000
	.260	2				
	.473	5	0,001	0,552	5	0,000
	.260	2				
	.260	2				
7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	.385	3		0,750	3	0,000
	.260	2				
	.367	5	0,026	0,684	5	0,006
	.260	2				
	.260	2				
8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	.260	2				
	.260	2				
	.367	5	0,026	0,684	5	0,006
	.385	3		0,750	3	0,000
	.260	2				
	.367	5	0,026	0,684	5	0,006
	.260	2				
	.260	2				
	.260	2				
9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	.260	2				
	.260	2				
	.367	5	0,026	0,684	5	0,006
	.385	3		0,750	3	0,000
	.260	2				
	.367	5	0,026	0,684	5	0,006
	.260	2				
	.260	2				
	.260	2				
13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	.367	5	0,026	0,684	5	0,006
	.260	2				
15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	.260	2				
	.260	2				
	.473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,175	3		1,000	3	1,000
	.260	2				
	.260	2				
	.349	5	0,046	0,771	5	0,046
	.260	2				
	.260	2				
16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	.260	2				
	.260	2				
	.385	3		0,750	3	0,000
	.473	5	0,001	0,552	5	0,000
	.260	2				
	.367	5	0,026	0,684	5	0,006
	.260	2				
	.260	2				
	.260	2				
20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	.367	5	0,026	0,684	5	0,006
	.385	3		0,750	3	0,000
	.260	2				
	.260	2				
	.260	2				
	.260	2				
	.260	2				
38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.	.260	2				
	.260	2				

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Testes de Normalidade- Clima de escola

Tempo total de serviço (anos)	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	.260	2				
	.260	2				
30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	.260	2				
	.260	2				
	.260	2				
	.385	3		0,750	3	0,000
	.260	2				
	.473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,441	4		0,630	4	0,001
	0,231	5	,200	0,881	5	0,314
	.260	2				
	.260	2				
	.260	2				
	.260	2				
39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	.260	2				
	.260	2				
	.260	2				
	0,175	3		1,000	3	1,000
	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,283	4		0,863	4	0,272
	0,241	5	,200	0,821	5	0,119
	.260	2				
40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	.260	2				
	.260	2				
	.260	2				
	.385	3		0,750	3	0,000
	.473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,283	4		0,863	4	0,272
	0,231	5	,200	0,881	5	0,314
	.260	2				
	.260	2				
41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/ jovens com NEE.	.260	2				
	.260	2				
	.260	2				
	.385	3		0,750	3	0,000
	.473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,283	4		0,863	4	0,272
	0,231	5	,200	0,881	5	0,314
	.260	2				
	.260	2				
45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	.260	2				
	.260	2				
	.385	3		0,750	3	0,000
	.260	2				
	.307	4		0,729	4	0,024
	.260	2				
	.260	2				
	.473	5	0,001	0,552	5	0,000
	.260	2				
	.260	2				
	.260	2				
	.260	2				
	.260	2				
46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	.385	3		0,750	3	0,000
	.473	5	0,001	0,552	5	0,000
	.260	2				
	.260	2				
47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.	.260	2				
	.385	3		0,750	3	0,000
	.260	2				
	.441	4		0,630	4	0,001
	.260	2				
	.260	2				
	0,231	5	,200	0,881	5	0,314
	.260	2				
	.260	2				

^a. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

Testes de Normalidade- Conceito de educação inclusiva

Tempo de serviço na escola (anos)	Kolmogorov-Smirnov ^b				Shapiro-Wilk					
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.	
2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	1-5	0,419	15	0,000	0,603	15	0,000			
	9	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000			
	12	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000			
3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	1-5	0,331	15	0,000	0,744	15	0,001			
	8	0,260	2							
	9	0,349	5	0,046	0,771	5	0,046			
	12	0,300	5	0,161	0,883	5	0,325			
	20	0,385	3		0,750	3	0,000			
4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	1-5	0,295	15	0,001	0,761	15	0,001			
	9	0,349	5	0,046	0,771	5	0,046			
	12	0,231	5	,200	0,881	5	0,314			
5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.	1-5	0,514	15	0,000	0,413	15	0,000			
	9	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000			
	12	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000			
6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	1-5	0,425	15	0,000	0,631	15	0,000			
	9	0,367	5	0,026	0,684	5	0,006			
	12	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000			
	20	0,385	3		0,750	3	0,000			
7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	1-5	0,453	15	0,000	0,561	15	0,000			
	6-11	0,260	2							
	9	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000			
	12	0,367	5	0,026	0,684	5	0,006			
	20	0,385	3		0,750	3	0,000			
8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	1-5	0,367	15	0,000	0,716	15	0,000			
	8	0,260	2							
	9	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000			
	12	0,231	5	,200	0,881	5	0,314			
	20	0,175	3		1,000	3	1,000			
9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	1-5	0,340	15	0,000	0,758	15	0,001			
	8	0,260	2							
	12	0,367	5	0,026	0,684	5	0,006			
	20	0,175	3		1,000	3	1,000			
	13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	9	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000		
12	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000				
15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	1-5	0,249	15	0,013	0,806	15	0,004			
	8	0,260	2							
	9	0,349	5	0,046	0,771	5	0,046			
	12	0,241	5	,200	0,821	5	0,119			
16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	1-5	0,350	15	0,000	0,643	15	0,000			
	6-11	0,260	2							
	8	0,260	2							
	9	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000			
	12	0,367	5	0,026	0,684	5	0,006			
	20	0,385	3		0,750	3	0,000			
20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	1-5	0,535	15	0,000	0,284	15	0,000			
	6-11	0,260	2							
	9	0,367	5	0,026	0,684	5	0,006			
	12	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000			
38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.	1-5	0,535	15	0,000	0,284	15	0,000			
	12	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000			

Testes de Normalidade- Clima de escola

Tempo de serviço na escola (anos)	Kolmogorov-Smirnov ^b				Shapiro-Wilk						
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.		
1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	1-5	0,535	15	0,000	0,284	15	0,000				
	9	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000				
	12	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000				
30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	1-5	0,367	15	0,000	0,713	15	0,000				
	12	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004				
	20	0,385	3		0,750	3	0,000				
39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	1-5	0,287	15	0,002	0,783	15	0,002				
	6-11	0,260	2								
	8	0,260	2								
	12	0,302	6	0,094	0,775	6	0,035				
	20	0,385	3		0,750	3	0,000				
40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	1-5	0,295	15	0,001	0,761	15	0,001				
	8	0,260	2								
	9	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000				
	12	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001				
	20	0,385	3		0,750	3	0,000				
41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/jovens com NEE.	1-5	0,485	15	0,000	0,499	15	0,000				
	9	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000				
	12	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001				
	20	0,385	3		0,750	3	0,000				
	45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	1-5	0,385	15	0,000	0,630	15	0,000			
	8	0,260	2								
9	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000					
12	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001					
20	0,385	3		0,750	3	0,000					
46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	1-5	0,514	15	0,000	0,413	15	0,000				
	9	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000				
	20	0,385	3		0,750	3	0,000				
47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.	1-5	0,340	15	0,000	0,758	15	0,001				
	9	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000				
	12	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000				
	20	0,385	3		0,750	3	0,000				

Testes de Normalidade- Práticas curriculares e pedagógicas

Tempo de serviço na escola (anos)	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
	0,385	3		0,750	3	0,000
11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	0,535	15	0,000	0,284	15	0,000
	0,260	2				
	0,260	2				
	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
	0,385	3		0,750	3	0,000
12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	0,254	6	0,200	0,866	6	0,212
14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	0,371	15	0,000	0,686	15	0,000
	0,260	2				
	0,367	5	0,026	0,684	5	0,006
	0,202	6	0,200	0,853	6	0,167
17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	0,385	15	0,000	0,630	15	0,000
	0,260	2				
	0,260	2				
	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	0,385	15	0,000	0,630	15	0,000
	0,260	2				
	0,367	5	0,026	0,684	5	0,006
	0,254	6	0,200	0,866	6	0,212
	0,385	3		0,750	3	0,000
19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	0,514	15	0,000	0,413	15	0,000
	0,260	2				
	0,349	5	0,046	0,771	5	0,046
	0,392	6	0,004	0,701	6	0,006
21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	0,535	15	0,000	0,284	15	0,000
	0,260	2				
	0,367	5	0,026	0,684	5	0,006
	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	0,350	15	0,000	0,643	15	0,000
	0,260	2				
	0,367	5	0,026	0,684	5	0,006
	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
	0,385	3		0,750	3	0,000
28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	0,535	15	0,000	0,284	15	0,000
	0,260	2				
	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	0,419	15	0,000	0,603	15	0,000
	0,260	2				
	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
	0,175	3		1,000	3	1,000
31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	0,514	15	0,000	0,413	15	0,000
	0,367	5	0,026	0,684	5	0,006
	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	0,535	15	0,000	0,284	15	0,000
	0,260	2				
	0,260	2				
	0,367	5	0,026	0,684	5	0,006
	0,293	6	0,117	0,822	6	0,091
	0,385	3		0,750	3	0,000
33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	0,514	15	0,000	0,413	15	0,000
	0,260	2				
	0,175	3		1,000	3	1,000
48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	0,535	15	0,000	0,284	15	0,000
	0,260	2				
	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
	0,385	3		0,750	3	0,000
49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.	0,514	15	0,000	0,413	15	0,000

Testes de Normalidade- Necessidades formativas

Tempo de serviço na escola (anos)	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	0,485	15	0,000	0,499	15	0,000
	0,260	2				
	0,349	5	0,046	0,771	5	0,046
	0,385	3		0,750	3	0,000
23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	0,330	15	0,000	0,734	15	0,001
	0,260	2				
	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	0,366	15	0,000	0,705	15	0,000
	0,260	2				
	0,260	2				
	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004
	0,385	3		0,750	3	0,000
25- A formação contínua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	0,271	15	0,004	0,815	15	0,006
	0,260	2				
	0,367	5	0,026	0,684	5	0,006
	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
26- A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	0,453	15	0,000	0,561	15	0,000
	0,260	2				
	0,349	5	0,046	0,771	5	0,046
	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	0,485	15	0,000	0,499	15	0,000
	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,175	3		1,000	3	1,000
35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	0,288	15	0,002	0,783	15	0,002
	0,367	5	0,026	0,684	5	0,006
	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
	0,175	3		1,000	3	1,000
36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	0,405	15	0,000	0,649	15	0,000
	0,260	2				
	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
	0,385	3		0,750	3	0,000
37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	0,249	15	0,013	0,806	15	0,004
	0,260	2				
	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,302	6	0,094	0,775	6	0,035
42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	0,535	15	0,000	0,284	15	0,000
	0,367	5	0,026	0,684	5	0,006
43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	0,535	15	0,000	0,284	15	0,000
	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	0,485	15	0,000	0,499	15	0,000
	0,473	5	0,001	0,552	5	0,000
	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004
50- A formação contínua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.	0,419	15	0,000	0,603	15	0,000
	0,349	5	0,046	0,771	5	0,046
	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
	0,385	3		0,750	3	0,000

Testes de Normalidade- Conceito de educação inclusiva							
Experiência com alunos com NEE (anos)		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	0 aos 5	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
	5 aos 10	0,482	10	0,000	0,509	10	0,000
	10 aos 15	0,505	13	0,000	0,446	13	0,000
	15 aos 20	0,528	11	0,000	0,345	11	0,000
	25 aos 30	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	0 aos 5	0,254	6	,200	0,866	6	0,212
	5 aos 10	0,324	10	0,004	0,794	10	0,012
	10 aos 15	0,373	13	0,000	0,709	13	0,001
	15 aos 20	0,332	11	0,001	0,756	11	0,002
	25 aos 30	0,302	6	0,094	0,775	6	0,035
4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	0 aos 5	0,392	6	0,004	0,701	6	0,006
	5 aos 10	0,329	10	0,003	0,655	10	0,000
	10 aos 15	0,289	13	0,004	0,772	13	0,003
	15 aos 20	0,401	11	0,000	0,625	11	0,000
	20 aos 25	0,260	2				
	25 aos 30	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
	25 aos 30	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
5- Na escola, não se fazem só aprendizagens acadêmicas.	0 aos 5	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
	10 aos 15	0,505	13	0,000	0,446	13	0,000
	15 aos 20	0,528	11	0,000	0,345	11	0,000
	25 aos 30	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
	25 aos 30	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	0 aos 5	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
	5 aos 10	0,324	10	0,004	0,794	10	0,012
	10 aos 15	0,378	13	0,000	0,733	13	0,001
	15 aos 20	0,282	11	0,015	0,786	11	0,006
	25 aos 30	0,293	6	0,117	0,822	6	0,091
7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	0 aos 5	0,254	6	,200	0,866	6	0,212
	5 aos 10	0,482	10	0,000	0,509	10	0,000
	10 aos 15	0,352	13	0,000	0,646	13	0,000
	15 aos 20	0,385	11	0,000	0,724	11	0,001
	25 aos 30	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	0 aos 5	0,333	6	0,036	0,827	6	0,101
	5 aos 10	0,370	10	0,000	0,752	10	0,004
	10 aos 15	0,378	13	0,000	0,733	13	0,001
	15 aos 20	0,332	11	0,001	0,756	11	0,002
	25 aos 30	0,260	2				
25 aos 30	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004	
9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	0 aos 5	0,254	6	,200	0,866	6	0,212
	5 aos 10	0,370	10	0,000	0,752	10	0,004
	10 aos 15	0,352	13	0,000	0,646	13	0,000
	15 aos 20	0,282	11	0,015	0,786	11	0,006
	25 aos 30	0,260	2				
25 aos 30	0,293	6	0,117	0,822	6	0,091	
13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	15 aos 20	0,448	11	0,000	0,572	11	0,000
	20 aos 25	0,260	2				
	25 aos 30	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	0 aos 5	0,302	6	0,094	0,775	6	0,035
	5 aos 10	0,324	10	0,004	0,794	10	0,012
	10 aos 15	0,283	13	0,005	0,790	13	0,005
	15 aos 20	0,332	11	0,001	0,756	11	0,002
	20 aos 25	0,260	2				
	25 aos 30	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	0 aos 5	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004
	5 aos 10	0,329	10	0,003	0,655	10	0,000
	10 aos 15	0,392	13	0,000	0,628	13	0,000
	15 aos 20	0,353	11	0,000	0,649	11	0,000
	20 aos 25	0,260	2				
	25 aos 30	0,392	6	0,004	0,701	6	0,006
20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	0 aos 5	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004
	15 aos 20	0,448	11	0,000	0,572	11	0,000
38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.	10 aos 15	0,532	13	0,000	0,311	13	0,000
	15 aos 20	0,482	11	0,000	0,504	11	0,000

Testes de Normalidade- Clima de escola							
Experiência com alunos com NEE (anos)		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	0 aos 5	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
	15 aos 20	0,530	12	0,000	0,327	12	0,000
	25 aos 30	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	0 aos 5	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
	5 aos 10	0,360	10	0,001	0,731	10	0,002
	10 aos 15	0,352	13	0,000	0,646	13	0,000
	15 aos 20	0,499	12	0,000	0,465	12	0,000
	20 aos 25	0,260	2				
25 aos 30	0,293	6	0,117	0,822	6	0,091	
39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	0 aos 5	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
	5 aos 10	0,254	10	0,067	0,833	10	0,036
	10 aos 15	0,283	13	0,005	0,790	13	0,005
	15 aos 20	0,304	12	0,003	0,777	12	0,005
	25 aos 30	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	0 aos 5	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
	5 aos 10	0,254	10	0,067	0,833	10	0,036
	10 aos 15	0,317	13	0,001	0,795	13	0,006
	15 aos 20	0,209	12	0,153	0,824	12	0,018
	20 aos 25	0,260	2				
25 aos 30	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000	
41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/ jovens com NEE.	0 aos 5	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
	5 aos 10	0,433	10	0,000	0,594	10	0,000
	10 aos 15	0,532	13	0,000	0,311	13	0,000
	15 aos 20	0,530	12	0,000	0,327	12	0,000
25 aos 30	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001	
45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	0 aos 5	0,392	6	0,004	0,701	6	0,006
	5 aos 10	0,329	10	0,003	0,655	10	0,000
	10 aos 15	0,352	13	0,000	0,646	13	0,000
	15 aos 20	0,374	12	0,000	0,640	12	0,000
25 aos 30	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004	
46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	10 aos 15	0,532	13	0,000	0,311	13	0,000
	15 aos 20	0,499	12	0,000	0,465	12	0,000
47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.	0 aos 5	0,254	6	,200	0,866	6	0,212
	5 aos 10	0,254	10	0,067	0,833	10	0,036
	10 aos 15	0,281	13	0,006	0,811	13	0,009
	15 aos 20	0,417	12	0,000	0,599	12	0,000
	25 aos 30	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000

Testes de Normalidade- Práticas curriculares e pedagógicas							
Experiência com alunos com NEE (anos)		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	0 aos 5	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
	5 aos 10	0,524	10	0,000	0,366	10	0,000
	10 aos 15	0,496	13	0,000	0,458	13	0,000
	15 aos 20	0,499	12	0,000	0,465	12	0,000
	25 aos 30	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004
11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	0 aos 5	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
	5 aos 10	0,433	10	0,000	0,594	10	0,000
	10 aos 15	0,532	13	0,000	0,311	13	0,000
	15 aos 20	0,374	12	0,000	0,640	12	0,000
	25 aos 30	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004
12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	0 aos 5	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004
	5 aos 10	0,524	10	0,000	0,366	10	0,000
	10 aos 15	0,505	13	0,000	0,446	13	0,000
	15 aos 20	0,354	12	0,000	0,732	12	0,002
	25 aos 30	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	0 aos 5	0,202	6	,200 [*]	0,853	6	0,167
	5 aos 10	0,302	10	0,010	0,781	10	0,008
	10 aos 15	0,242	13	0,035	0,799	13	0,007
	15 aos 20	0,357	12	0,000	0,710	12	0,001
	25 aos 30	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004
17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	0 aos 5	0,392	6	0,004	0,701	6	0,006
	5 aos 10	0,381	10	0,000	0,640	10	0,000
	10 aos 15	0,331	13	0,000	0,750	13	0,002
	15 aos 20	0,400	12	0,000	0,674	12	0,000
	20 aos 25	0,260	2				
18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	0 aos 5	0,302	6	0,094	0,775	6	0,035
	5 aos 10	0,381	10	0,000	0,640	10	0,000
	10 aos 15	0,378	13	0,000	0,733	13	0,001
	15 aos 20	0,258	12	0,026	0,818	12	0,015
	25 aos 30	0,293	6	0,117	0,822	6	0,091
19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	0 aos 5	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
	5 aos 10	0,482	10	0,000	0,509	10	0,000
	10 aos 15	0,470	13	0,000	0,533	13	0,000
	15 aos 20	0,490	12	0,000	0,479	12	0,000
	20 aos 25	0,260	2				
	25 aos 30	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	0 aos 5	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
	5 aos 10	0,524	10	0,000	0,366	10	0,000
	10 aos 15	0,505	13	0,000	0,446	13	0,000
	15 aos 20	0,499	12	0,000	0,465	12	0,000
	25 aos 30	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	0 aos 5	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004
	5 aos 10	0,533	10	0,000	0,594	10	0,000
	10 aos 15	0,470	13	0,000	0,533	13	0,000
	15 aos 20	0,460	12	0,000	0,552	12	0,000
	25 aos 30	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004
28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	0 aos 5	0,293	6	0,117	0,822	6	0,091
	5 aos 10	0,482	10	0,000	0,509	10	0,000
	10 aos 15	0,532	13	0,000	0,311	13	0,000
	15 aos 20	0,499	12	0,000	0,465	12	0,000
	20 aos 25	0,260	2				
29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	0 aos 5	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
	5 aos 10	0,433	10	0,000	0,594	10	0,000
	10 aos 15	0,431	13	0,000	0,592	13	0,000
	15 aos 20	0,374	12	0,000	0,640	12	0,000
	20 aos 25	0,260	2				
	25 aos 30	0,392	6	0,004	0,701	6	0,006
31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	0 aos 5	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
	5 aos 10	0,482	10	0,000	0,509	10	0,000
	10 aos 15	0,532	13	0,000	0,311	13	0,000
	15 aos 20	0,530	12	0,000	0,327	12	0,000
	20 aos 25	0,260	2				
32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	0 aos 5	0,254	6	,200 [*]	0,866	6	0,212
	5 aos 10	0,381	10	0,000	0,640	10	0,000
	10 aos 15	0,505	13	0,000	0,446	13	0,000
	15 aos 20	0,446	12	0,000	0,592	12	0,000
	25 aos 30	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	0 aos 5	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
	5 aos 10	0,524	10	0,000	0,366	10	0,000
	10 aos 15	0,532	13	0,000	0,311	13	0,000
	15 aos 20	0,400	12	0,000	0,674	12	0,000
	25 aos 30	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	0 aos 5	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
	5 aos 10	0,524	10	0,000	0,366	10	0,000
	10 aos 15	0,532	13	0,000	0,311	13	0,000
	15 aos 20	0,499	12	0,000	0,465	12	0,000
	20 aos 25	0,260	2				
	25 aos 30	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004
49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.	5 aos 10	0,524	10	0,000	0,366	10	0,000
	10 aos 15	0,505	13	0,000	0,446	13	0,000

Testes de Normalidade- Necessidades formativas							
Experiência com alunos com NEE (anos)		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	0 aos 5	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
	5 aos 10	0,524	10	0,000	0,366	10	0,000
	10 aos 15	0,470	13	0,000	0,533	13	0,000
	15 aos 20	0,446	12	0,000	0,592	12	0,000
	25 aos 30	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	0 aos 5	0,254	6	,200 [*]	0,866	6	0,212
	5 aos 10	0,317	10	0,005	0,713	10	0,001
	10 aos 15	0,343	13	0,000	0,687	13	0,000
	15 aos 20	0,321	12	0,001	0,699	12	0,001
	20 aos 25	0,260	2				
	25 aos 30	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	0 aos 5	0,333	6	0,036	0,827	6	0,101
	5 aos 10	0,362	10	0,001	0,717	10	0,001
	10 aos 15	0,431	13	0,000	0,592	13	0,000
	15 aos 20	0,365	12	0,000	0,680	12	0,001
	20 aos 25	0,260	2				
	25 aos 30	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004
25- A formação contínua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	0 aos 5	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
	5 aos 10	0,300	10	0,011	0,815	10	0,022
	10 aos 15	0,317	13	0,001	0,795	13	0,006
	15 aos 20	0,279	12	0,011	0,784	12	0,006
	20 aos 25	0,260	2				
	25 aos 30	0,302	6	0,094	0,775	6	0,035
26- A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	0 aos 5	0,293	6	0,117	0,822	6	0,091
	5 aos 10	0,524	10	0,000	0,366	10	0,000
	10 aos 15	0,431	13	0,000	0,592	13	0,000
	15 aos 20	0,499	12	0,000	0,465	12	0,000
	20 aos 25	0,260	2				
	25 aos 30	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	0 aos 5	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
	5 aos 10	0,482	10	0,000	0,509	10	0,000
	10 aos 15	0,532	13	0,000	0,311	13	0,000
	15 aos 20	0,490	12	0,000	0,479	12	0,000
	25 aos 30	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	0 aos 5	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004
	5 aos 10	0,360	10	0,001	0,731	10	0,002
	10 aos 15	0,342	13	0,000	0,766	13	0,003
	15 aos 20	0,357	12	0,000	0,710	12	0,001
	20 aos 25	0,260	2				
	25 aos 30	0,333	6	0,036	0,827	6	0,101
36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	0 aos 5	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
	5 aos 10	0,482	10	0,000	0,509	10	0,000
	10 aos 15	0,456	13	0,000	0,567	13	0,000
	15 aos 20	0,313	12	0,002	0,737	12	0,002
	20 aos 25	0,260	2				
	25 aos 30	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	0 aos 5	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004
	5 aos 10	0,248	10	0,082	0,805	10	0,017
	10 aos 15	0,329	13	0,000	0,744	13	0,002
	15 aos 20	0,300	12	0,004	0,809	12	0,012
	25 aos 30	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001
42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	0 aos 5	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
	15 aos 20	0,530	12	0,000	0,327	12	0,000
	20 aos 25	0,260	2				
43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	0 aos 5	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000
	5 aos 10	0,524	10	0,000	0,366	10	0,000
	15 aos 20	0,530	12	0,000	0,327	12	0,000
44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	5 aos 10	0,524	10	0,000	0,366	10	0,000
	10 aos 15	0,505	13	0,000	0,446	13	0,000
	15 aos 20	0,460	12	0,000	0,552	12	0,000
	20 aos 25	0,260	2</				

Testes de Normalidade- Conceito de educação inclusiva								
Número alunos NEE/ docente		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.	
2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	1-5	0,260	2					
	6-11	0,441	4		0,630	4	0,001	
	7	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000	
	8	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000	
	9-11	0,385	3		0,750	3	0,000	
	15	0,260	2					
3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	1-5	0,385	3		0,750	3	0,000	
	6-11	0,260	2					
	12-17	0,250	4		0,945	4	0,683	
	18-23	0,385	3		0,750	3	0,000	
	24-29	0,385	3		0,750	3	0,000	
	6	0,307	4		0,729	4	0,024	
	7	0,256	7	0,182	0,833	7	0,086	
	10	0,385	3		0,750	3	0,000	
	11	0,385	3		0,750	3	0,000	
	20	0,385	3		0,750	3	0,000	
	4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	1-5	0,260	2				
6-11		0,283	4		0,863	4	0,272	
12-17		0,441	4		0,630	4	0,001	
18-23		0,385	3		0,750	3	0,000	
24-29		0,385	3		0,750	3	0,000	
7		0,256	7	0,182	0,833	7	0,086	
8		0,293	6	0,117	0,822	6	0,091	
10		0,385	3		0,750	3	0,000	
11		0,385	3		0,750	3	0,000	
15		0,260	2					
20		0,385	3		0,750	3	0,000	
5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.	1-5	0,260	2					
	6-11	0,441	4		0,630	4	0,001	
	6	0,441	4		0,630	4	0,001	
	7	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000	
	8	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000	
	9	0,441	4		0,630	4	0,001	
6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	12-17	0,250	4		0,945	4	0,683	
	18-23	0,385	3		0,750	3	0,000	
	24-29	0,385	3		0,750	3	0,000	
	6	0,441	4		0,630	4	0,001	
	7	0,357	7	0,007	0,777	7	0,024	
	8	0,392	6	0,004	0,701	6	0,008	
	11	0,175	3		1,000	3	1,000	
	13	0,260	2					
	15	0,260	2					
	7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	6-11	0,441	4		0,630	4	0,001
		12-17	0,283	4		0,863	4	0,272
18-23		0,385	3		0,750	3	0,000	
6		0,307	4		0,729	4	0,024	
7		0,360	7	0,007	0,864	7	0,001	
10		0,385	3		0,750	3	0,000	
15		0,260	2					
20		0,385	3		0,750	3	0,000	
8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.		6-11	0,283	4		0,863	4	0,272
		12-17	0,441	4		0,630	4	0,001
		18-23	0,175	3		1,000	3	1,000
	24-29	0,385	3		0,750	3	0,000	
	6	0,307	4		0,729	4	0,024	
	7	0,296	7	0,063	0,840	7	0,098	
	8	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000	
	10	0,385	3		0,750	3	0,000	
	9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	1-5	0,260	2				
		6-11	0,283	4		0,863	4	0,272
		12-17	0,307	4		0,729	4	0,024
18-23		0,385	3		0,750	3	0,000	
24-29		0,385	3		0,750	3	0,000	
6		0,250	4		0,945	4	0,683	
7		0,360	7	0,007	0,864	7	0,001	
8		0,492	6	0,000	0,496	6	0,000	
10		0,385	3		0,750	3	0,000	
11		0,385	3		0,750	3	0,000	
13		0,260	2					
15	0,260	2						
13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	6-11	0,441	4		0,630	4	0,001	
	24-29	0,385	3		0,750	3	0,000	
	8	0,319	6	0,056	0,683	6	0,004	
	15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	1-5	0,260	2				
		6-11	0,283	4		0,863	4	0,272
		12-17	0,250	4		0,945	4	0,683
18-23		0,385	3		0,750	3	0,000	
24-29		0,385	3		0,750	3	0,000	
6		0,250	4		0,945	4	0,683	
7		0,338	7	0,015	0,769	7	0,020	
8		0,319	6	0,056	0,683	6	0,004	
10		0,385	3		0,750	3	0,000	
11		0,175	3		1,000	3	1,000	
13		0,260	2					
15	0,260	2						
20	0,385	3		0,750	3	0,000		
16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	1-5	0,260	2					
	6-11	0,441	4		0,630	4	0,001	
	12-17	0,441	4		0,630	4	0,001	
	18-23	0,385	3		0,750	3	0,000	
	24-29	0,385	3		0,750	3	0,000	
	6	0,307	4		0,729	4	0,024	
	7	0,338	7	0,015	0,769	7	0,020	
	10	0,385	3		0,750	3	0,000	
	11	0,385	3		0,750	3	0,000	
	15	0,260	2					
	20	0,385	3		0,750	3	0,000	
20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	1-5	0,260	2					
	12-17	0,441	4		0,630	4	0,001	
	18-23	0,385	3		0,750	3	0,000	
	24-29	0,385	3		0,750	3	0,000	
	6	0,307	4		0,729	4	0,024	
	10	0,385	3		0,750	3	0,000	
38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.	18-23	0,385	3		0,750	3	0,000	
	24-29	0,385	3		0,750	3	0,000	
	8	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000	

Testes de Normalidade- Clima de escola								
Número alunos NEE/ docente		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.	
1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	1-5	0,260	2					
	6-11	0,441	4		0,630	4	0,001	
	24-29	0,385	3		0,750	3	0,000	
30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	1-5	0,260	2					
	6-11	0,441	4		0,630	4	0,001	
	12-17	0,441	4		0,630	4	0,001	
	24-29	0,175	3		1,000	3	1,000	
	6	0,441	4		0,630	4	0,001	
	7	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000	
	8	0,407	6	0,002	0,640	6	0,001	
	10	0,385	3		0,750	3	0,000	
	11	0,385	3		0,750	3	0,000	
	13	0,385	3		0,750	3	0,000	
	15	0,260	2					
20	0,385	3		0,750	3	0,000		
39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	1-5	0,260	2					
	6-11	0,307	4		0,729	4	0,024	
	12-17	0,250	4		0,945	4	0,683	
	18-23	0,385	3		0,750	3	0,000	
	24-29	0,385	3		0,750	3	0,000	
	6	0,441	4		0,630	4	0,001	
	7	0,256	7	0,182	0,833	7	0,086	
	8	0,333	6	0,036	0,827	6	0,101	
	10	0,385	3		0,750	3	0,000	
	11	0,175	3		1,000	3	1,000	
	13	0,385	3		0,750	3	0,000	
15	0,260	2						
40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	6-11	0,250	4		0,945	4	0,683	
	12-17	0,250	4		0,945	4	0,683	
	18-23	0,385	3		0,750	3	0,000	
	24-29	0,175	3		1,000	3	1,000	
	6	0,441	4		0,630	4	0,001	
	7	0,296	7	0,063	0,840	7	0,099	
	8	0,492	6	0,000	0,496	6	0,000	
	10	0,385	3		0,750	3	0,000	
	11	0,385	3		0,750	3	0,000	
	13	0,385	3		0,750	3	0,000	
	15	0,260	2					
41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/ jovens com NEE.	1-5	0,260	2					
	6-11	0,385	3		0,750	3	0,000	
	18-23	0,385	3		0,750	3	0,000	
	24-29	0,385	3		0,750	3	0,000	
	7	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000	
	10	0,385	3		0,750	3	0,000	
	11	0,385	3		0,750	3	0,000	
	20	0,385	3		0,750	3	0,000	
	45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	1-5	0,260	2				
		6-11	0,441	4		0,630	4	0,001
		12-17	0,441	4		0,630	4	0,001
18-23		0,385	3		0,750	3	0,000	
24-29		0,385	3		0,750	3	0,000	
6		0,441	4		0,630	4	0,001	
7		0,435	7	0,000	0,600	7	0,000	
8		0,407	6	0,002	0,640	6	0,001	
20		0,385	3		0,750	3	0,000	
46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.		6-11	0,441	4		0,630	4	0,001
		12-17	0,441	4		0,630	4	0,001
	24-29	0,385	3		0,750	3	0,000	
	7	0,504	7	0,000	0,453	7	0,000	
47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.	1-5	0,260	2					
	6-11	0,441	4		0,630	4	0,001	
	12-17	0,250	4		0,945	4	0,683	
	18-23	0,385	3		0,750	3	0,000	
	24-29	0,385	3		0,750	3	0,000	
	6	0,441	4		0,630	4	0,001	
	7	0,256						

Testes de Normalidade- Práticas curriculares e pedagógicas							
Número alunos NEE/docente da turma.	Kolmogorov-Smirnov ²			Shapiro-Wilk			
	Estatística	gf	Sig.	Estatística	gf	Sig.	
10- As brechas escolares devem ser iguais para todos os alunos.	6-11 0,307 4 0,024	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020	15 0,260 2 0,000
11- As brechas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	6-11 0,307 4 0,024	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020	15 0,260 2 0,000
12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	6-11 0,307 4 0,024	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020	15 0,260 2 0,000
14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	6-11 0,307 4 0,024	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020	15 0,260 2 0,000
17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	6-11 0,307 4 0,024	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020	15 0,260 2 0,000
18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	6-11 0,307 4 0,024	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020	15 0,260 2 0,000
19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	6-11 0,307 4 0,024	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020	15 0,260 2 0,000
21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades lésicas.	6-11 0,307 4 0,024	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020	15 0,260 2 0,000
27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	6-11 0,307 4 0,024	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020	15 0,260 2 0,000
28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	6-11 0,307 4 0,024	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020	15 0,260 2 0,000
29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	6-11 0,307 4 0,024	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020	15 0,260 2 0,000
31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	6-11 0,307 4 0,024	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020	15 0,260 2 0,000
32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	6-11 0,307 4 0,024	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020	15 0,260 2 0,000
33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	6-11 0,307 4 0,024	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020	15 0,260 2 0,000
48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	6-11 0,307 4 0,024	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020	15 0,260 2 0,000
49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.	6-11 0,307 4 0,024	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020	15 0,260 2 0,000

Testes de Normalidade- Necessidades formativas						
Número alunos NEE/docente	Kolmogorov-Smirnov ²			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gf	Sig.	Estatística	gf	Sig.
22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	1-5 0,260 2 0,000	6-11 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020
23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	1-5 0,260 2 0,000	6-11 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020
24- Na formação inicial, tive abordagens a diferenciação pedagógica.	1-5 0,260 2 0,000	6-11 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020
25- A formação contínua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	6-11 0,441 4 0,001	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020
26- A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	6-11 0,441 4 0,001	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020
34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	1-5 0,260 2 0,000	6-11 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020
35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	6-11 0,441 4 0,001	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020
38- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	6-11 0,441 4 0,001	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020
37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	6-11 0,441 4 0,001	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020
42- É importante a assistência de outros técnicos para responder às diferenças.	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020	15 0,260 2 0,000	6 0,407 6 0,002	10 0,385 3 0,000
43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	1-5 0,260 2 0,000	6-11 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020
44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	6-11 0,441 4 0,001	12-17 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020
50- A formação contínua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.	1-5 0,260 2 0,000	6-11 0,441 4 0,001	18-23 0,385 3 0,000	24-29 0,355 3 0,000	7 0,441 4 0,001	8 0,338 7 0,020

Estadísticas de teste- Conceito de educação inclusiva

	2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.	6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.
U de Mann-Whitney	183,500	174,000	205,500	210,500	149,500	156,500	147,500	205,000	181,500	211,000	180,500	189,000	205,000
Wilcoxon W	963,500	240,000	271,500	276,500	215,500	936,500	213,500	271,000	922,500	277,000	246,500	255,000	985,000
Z	-1,143	-1,021	-0,238	-0,180	-1,740	-1,544	-1,781	-0,248	-1,257	-0,090	-0,912	-0,897	-0,541
Significância Assint. (Bilateral)	0,253	0,307	0,812	0,857	0,082	0,123	0,075	0,804	0,209	0,928	0,362	0,370	0,589

a. Variável de Agrupamento: Género do inquirido

Estadísticas de teste- Clima de escola

	1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/jovens com NEE.	45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.
U de Mann-Whitney	181,000	175,000	175,500	205,500	189,000	133,500	187,000	188,000
Wilcoxon W	961,000	955,000	955,500	271,500	969,000	913,500	253,000	968,000
Z	-1,907	-1,088	-1,001	-0,241	-0,897	-2,179	-1,239	-0,741
Significância Assint. (Bilateral)	0,057	0,276	0,317	0,810	0,370	0,029	0,215	0,459

a. Variável de Agrupamento: Género do inquirido

ANEXO 17- Teste de diferenças *U de Mann-Whitney* (sexo, formação inicial e a outra formação)

Estadísticas de teste- Práticas curriculares e pedagógicas

	10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.
U de Mann-Whitney	197,500	191,500	201,000	171,000	193,500	136,500	210,000	204,000	183,000	186,000	187,500	209,500	184,500	214,000	183,500	198,000
Wilcoxon W	977,500	971,500	267,000	951,000	259,500	202,500	276,000	984,000	963,000	966,000	253,500	275,500	250,500	280,000	963,500	264,000
Z	-0,537	-0,692	-0,395	-1,099	-0,581	-1,976	-0,141	-0,343	-0,899	-1,001	-0,753	-0,184	-0,837	-0,018	-1,044	-0,939
Significância Assint. (Bilateral)	0,592	0,489	0,693	0,272	0,561	0,048	0,888	0,732	0,369	0,317	0,451	0,854	0,403	0,986	0,297	0,348

a. Variável de Agrupamento: Género do inquirido

Estadísticas de teste- Necessidades formativas

	22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	25- A formação contínua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	26- A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	50- A formação contínua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.
U de Mann-Whitney	197,500	202,500	170,500	145,500	188,500	185,000	198,000	211,500	182,000	181,000	161,500	189,000	211,000
Wilcoxon W	263,500	268,500	950,500	925,500	968,500	965,000	978,000	277,500	962,000	961,000	941,500	969,000	991,000
Z	-0,507	-0,314	-1,147	-1,808	-0,778	-1,086	-0,425	-0,084	-0,822	-1,907	-2,641	-0,897	-0,105
Significância Assint. (Bilateral)	0,612	0,754	0,251	0,071	0,437	0,277	0,671	0,933	0,411	0,057	0,008	0,370	0,916

a. Variável de Agrupamento: Género do inquirido

Estadísticas de teste- conceito de educação inclusiva^a

	2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.	6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.
U de Mann-Whitney	31,000	39,000	47,500	43,000	38,000	44,000	39,000	18,500	42,000	43,500	47,500	39,000	45,000
Wilcoxon W	1207,000	42,000	1223,500	46,000	1214,000	1220,000	42,000	21,500	1170,000	1219,500	1223,500	1215,000	48,000
Z	-1,325	-,480	-,028	-,476	-,566	-,225	-,506	-1,629	-,482	-,244	-,028	-,669	-,361
Significância Assint. (Bilateral)	,185	,632	,978	,634	,571	,822	,613	,103	,630	,807	,977	,503	,718
Sig exata [2*(Sig. de unilateral)]	,444 ^b	,686 ^b	,980 ^b	,826 ^b	,653 ^b	,864 ^b	,686 ^b	,163 ^b	,823 ^b	,826 ^b	,980 ^b	,686 ^b	,901 ^b

a. Variável de Agrupamento: Formação inicial

b. Não corrigido para empates.

Estadísticas de teste- Clima de escola^a

	1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/jovens com NEE.	45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.
U de Mann-Whitney	45,000	43,000	36,000	29,500	39,000	22,000	43,000	45,000
Wilcoxon W	48,000	1219,000	1212,000	1205,500	42,000	1198,000	46,000	48,000
Z	-,361	-,291	-,651	-1,045	-,669	-1,479	-,476	-,177
Significância Assint. (Bilateral)	,718	,771	,515	,296	,503	,139	,634	,859
Sig exata [2*(Sig. de unilateral)]	,901 ^b	,826 ^b	,589 ^b	,392 ^b	,686 ^b	,235 ^b	,826 ^b	,901 ^b

a. Variável de Agrupamento: Formação inicial

b. Não corrigido para empates.

Estatísticas de teste- Práticas curriculares e pedagógicas^a

	10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.
U de Mann-Whitney	36,000	37,000	33,000	40,500	43,000	22,500	30,500	34,000	40,000	39,000	42,000	40,000	42,000	39,000	38,000	45,000
Wilcoxon W	1212,000	1213,000	1209,000	1216,500	1219,000	1198,500	33,500	37,000	1216,000	42,000	1218,000	1216,000	45,000	42,000	1214,000	48,000
Z	-,801	-,700	-,929	-,400	-,293	-,1,366	-,1,163	-,966	-,483	-,668	-,354	-,623	-,354	-,668	-,712	-,361
Significância Assint. (Bilateral)	,423	,484	,353	,689	,770	,172	,245	,334	,629	,504	,724	,534	,724	,504	,477	,718
Sig exata [2*(Sig. de unilateral)]	,589 ^b	,620 ^b	,500 ^b	,720 ^b	,826 ^b	,235 ^b	,418 ^b	,529 ^b	,720 ^b	,686 ^b	,790 ^b	,720 ^b	,790 ^b	,686 ^b	,653 ^b	,901 ^b

a. Variável de Agrupamento: Formação inicial

b. Não corrigido para empates.

Estatísticas de teste- Necessidades formativas^a

	22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	25- A formação continua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	26- A formação continua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	50- A formação continua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.
U de Mann-Whitney	34,000	25,000	42,500	24,000	38,000	40,000	31,000	31,000	18,000	45,000	44,000	39,000	34,000
Wilcoxon W	1210,000	1201,000	1218,500	1200,000	1214,000	43,000	34,000	1207,000	1194,000	48,000	47,000	42,000	37,000
Z	-,883	-,1,272	-,303	-,1,330	-,632	-,623	-,925	-,1,006	-,1,605	-,361	-,421	-,669	-,888
Significância Assint. (Bilateral)	,377	,204	,762	,184	,527	,534	,355	,315	,109	,718	,673	,503	,375
Sig exata [2*(Sig. de unilateral)]	,529 ^b	,297 ^b	,790 ^b	,276 ^b	,653 ^b	,720 ^b	,444 ^b	,444 ^b	,163 ^b	,901 ^b	,864 ^b	,686 ^b	,529 ^b

a. Variável de Agrupamento: Formação inicial

b. Não corrigido para empates.

Estatísticas de teste- Conceito de educação inclusiva^a

	2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.	6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.
U de Mann-Whitney	233,000	246,000	237,500	243,000	220,000	208,000	215,500	168,000	234,500	190,500	231,000
Wilcoxon W	899,000	912,000	903,500	348,000	325,000	313,000	320,500	273,000	864,500	856,500	336,000
Z	-,646	-,140	-,354	-,374	-,790	-,1080	-,895	-,2024	-,443	-,1457	-,1102
Significância Assint. (Bilateral)	,518	,889	,724	,709	,429	,280	,371	,043	,658	,145	,270

a. Variável de Agrupamento: Outra formação

Estatísticas de teste- Clima de escola^a

	1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/ jovens com NEE.	45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.
U de Mann-Whitney	231,000	217,000	184,500	243,500	215,000	241,500	237,000	208,500
Wilcoxon W	336,000	883,000	850,500	909,500	881,000	907,500	903,000	874,500
Z	-1,103	-,890	-1,599	-,210	-1,201	-,261	-,624	-1,122
Significância Assint. (Bilateral)	,270	,374	,110	,834	,230	,794	,533	,262

a. Variável de Agrupamento: Outra formação

Estadísticas de teste- Práticas curriculares e pedagógicas^a

	10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.
U de Mann-Whitney	241,500	229,000	195,000	226,500	195,000	173,500	197,500	200,000	221,000	213,500	222,000	245,000	249,000	237,000	230,000	231,000
Wilcoxon W	907,500	334,000	861,000	892,500	300,000	278,500	863,500	866,000	887,000	318,500	327,000	911,000	354,000	903,000	896,000	336,000
Z	-,306	-,639	-,1540	-,594	-,1456	-,1835	-,1580	-,1566	-,816	-,1247	-,772	-,238	-,077	-,486	-,683	-,1103
Significância Assint. (Bilateral)	,760	,523	,124	,552	,145	,067	,114	,117	,414	,212	,440	,812	,938	,627	,494	,270

a. Variável de Agrupamento: Outra formação

Estadísticas de teste- Necessidades formativas^a

	22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	25- A formação contínua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	26- A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	50- A formação contínua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.
U de Mann-Whitney	225,500	207,000	199,000	246,000	202,000	249,000	217,000	235,500	200,500	248,000	249,000	239,000	252,000
Wilcoxon W	330,500	312,000	304,000	351,000	307,000	354,000	883,000	340,500	866,500	914,000	354,000	344,000	357,000
Z	-,729	-1,086	-1,274	-,145	-1,380	-,102	-,831	-,426	-1,202	-,210	-,138	-,422	,000
Significância Assint. (Bilateral)	,466	,278	,202	,885	,168	,919	,406	,670	,229	,834	,890	,673	1,000

a. Variável de Agrupamento: Outra formação

Estatísticas de teste- Conceito de educação inclusiva^{a,b}

	2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.	6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.
Qui-quadrado	4,517	5,735	,164	1,525	3,398	5,003	3,015	2,741	2,267	6,477	2,978	3,178	6,656
gl	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Significância Assint.	,211	,125	,983	,676	,334	,172	,389	,433	,519	,091	,395	,365	,084

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Grupo Etário

Estatísticas de teste- Clima de escola^{a,b}

	1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/jovens com NEE.	45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.
Qui-quadrado	,924	3,798	2,638	3,513	2,593	,546	,629	,707
gl	3	3	3	3	3	3	3	3
Significância Assint.	,820	,284	,451	,319	,459	,909	,890	,872

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Grupo Etário

ANEXO 18- Teste de diferenças de *Kruskal-Wallis* (grupo etário, grupo de recrutamento, tempo total de serviço, tempo de serviço na escola, área da escola, experiência com alunos com NEE, número de alunos com NEE)

Estadísticas de teste- Práticas curriculares e pedagógicas^{a,b}

	10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.
Qui-quadrado	9,334	6,714	2,929	2,752	1,380	,673	6,037	4,694	,707	3,017	2,467	1,034	4,216	3,915	3,866	5,560
gl	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Significância Assint.	,025	,082	,403	,432	,710	,880	,110	,196	,871	,389	,481	,793	,239	,271	,276	,135

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Grupo Etário

Postos

	Grupo Etário		
	(anos	N	Posto Médio
10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	26-31	5	31,50
	32-37	18	30,14
	38-43	19	22,16
	44- 49	8	19,25
Total		50	

Estatísticas de teste- Necessidades formativas^{a,b}

	22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	25- A formação contínua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	26- A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	50- A formação contínua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.
Qui-quadrado	4,996	9,539	6,408	1,651	5,801	1,353	5,257	3,473	,933	,924	5,356	7,241	1,300
gl	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Significância Assint.	,172	,023	,093	,648	,122	,717	,154	,324	,817	,820	,148	,065	,729

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Grupo Etário

Postos			
	Grupo Etário		
	(anos)	N	Posto Médio
23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	26-31	5	16,90
	32-37	18	20,25
	38-43	19	29,63
	44- 49	8	32,88
	Total	50	

Estatísticas de teste- Conceito de educação inclusiva^{a,b}

	2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.	6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.
Qui-quadrado	11,847	14,387	7,532	7,181	14,407	3,295	14,757	21,284	12,364	8,490	13,920	2,887	6,227
gl	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Significância Assint.	,158	,072	,480	,517	,072	,915	,064	,006	,136	,387	,084	,941	,622

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Grupo de recrutamento

Postos

	Grupo de recrutamento	N	Posto Médio
9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	200- Português e Estudos Sociais/ História	4	35,38
	210- Português e Francês	4	29,75
	220- Português e Inglês	10	19,90
	230- Matemática e Ciências da Natureza	12	35,38
	240- Educação Visual e Tecnológica	3	13,33
	250- Educação Musical	1	3,00
	260- Educação Física	7	18,50
	290- Educação Moral Religiosa Católica	3	33,50
	Outro	6	19,67
	Total	50	

Estatísticas de teste- Clima de escola^{a,b}

	1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/jovens com NEE.	45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.
Qui-quadrado	5,147	11,174	13,006	15,843	4,547	3,172	13,793	4,514
gl	8	8	8	8	8	8	8	8
Significância Assint.	,742	,192	,112	,045	,805	,923	,087	,808

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Grupo de recrutamento

	Posto médio
40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	14,75
210- Português e Francês	14,75
220- Português e Inglês	32,70
230- Matemática e Ciências da Natureza	22,96
200- Português e Estudos Sociais/ História	14,75
240- Educação Visual e Tecnológica	38,17
250- Educação Musical	45,00
260- Educação Física	27,57
290- Educação Moral Religiosa Católica	18,00
Outro	24,67

Estadísticas de teste- Práticas curriculares e pedagógicas^{a,b}

	10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.
Qui-quadrado	8,913	7,704	6,157	10,231	5,852	18,050	10,925	9,594	9,123	4,256	2,429	7,570	10,113	11,586	9,406	5,271
gl	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Significância Assint.	,350	,463	,630	,249	,664	,021	,206	,295	,332	,833	,965	,477	,257	,171	,309	,728

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Grupo de recrutamento

	Posto médio
18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	35,38
200- Português e Estudos Sociais/ História	29,75
210- Português e Francês	19,90
220- Português e Inglês	35,38
230- Matemática e Ciências da Natureza	13,33
240- Educação Visual e Tecnológica	3,00
250- Educação Musical	18,50
260- Educação Física	33,50
290- Educação Moral Religiosa Católica	19,67
Outro	

Estadísticas de teste- Necessidades formativas^{a,b}

	22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	23- Na formação inicial, teve abordagens às NEE.	24- Na formação inicial, teve abordagens à diferenciação pedagógica.	25- A formação continua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	26- A formação continua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	50- A formação continua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.
Qui-quadrado	4,415	19,201	5,858	9,271	11,576	4,349	14,193	5,315	7,910	5,147	4,077	5,100	7,290
gl	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Significância Assint.	,818	,014	,663	,320	,171	,824	,077	,723	,442	,742	,850	,747	,506

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Grupo de recrutamento

	Posto médio
23- Na formação inicial, teve abordagens às NEE.	37,00
210- Português e Francês	23,00
220- Português e Inglês	25,80
230- Matemática e Ciências da Natureza	17,92
240- Educação Visual e Tecnológica	27,67
250- Educação Musical	37,00
260- Educação Física	15,57
290- Educação Moral Religiosa Católica	37,00
Outro	37,00

Estatísticas de teste- Conceito de educação inclusiva^{a,b}

	2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.	6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.
Qui-quadrado	8,201	11,065	,942	7,229	6,748	9,911	7,560	7,137	7,153	3,314	5,139	9,821	3,428
gl	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Significância Assint.	,224	,086	,988	,300	,345	,128	,272	,308	,307	,769	,526	,132	,754

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Tempo total de serviço (anos)

Estatísticas de teste- Clima de escola^{a,b}

	1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/jovens com NEE.	45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.
Qui-quadrado	4,595	10,360	7,069	5,083	2,470	1,888	4,580	3,532
gl	6	6	6	6	6	6	6	6
Significância Assint.	,597	,110	,315	,533	,872	,930	,599	,740

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Tempo total de serviço (anos)

Estadísticas de teste- Práticas curriculares e pedagógicas^{a,b}

	10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	17- Na minha sala de aula, com os alunos fazem trabalho a pares.	18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.
Qui-quadrado	15,561	12,214	6,834	5,408	7,532	4,488	10,343	5,545	4,150	6,434	3,178	2,806	8,998	5,979	9,822	8,043
gl	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Significância Assint.	,016	,057	,337	,493	,274	,611	,111	,476	,656	,376	,786	,833	,174	,426	,132	,235

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Tempo total de serviço (anos)

Postos

	Tempo total de serviço (anos)			Posto Médio
	N			
10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	1- 8 a 13 anos	8		28,44
	2 14 a 19 anos	7		31,50
	3 20- 25 anos	12		29,46
	4 26-31 anos	9		19,94
	5 32-37 anos	4		25,38
	6 38-43 anos	7		24,50
	7 44 ou + anos	3		7,00
Total		50		

Estatísticas de teste- Necessidades formativas^{a,b}

	22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	25- A formação continua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	26- A formação continua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	50- A formação continua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.
Qui-quadrado	14,741	12,529	13,543	8,129	2,036	2,974	4,721	4,352	8,888	6,043	6,122	6,264	6,128
gl	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Significância Assint.	,022	,051	,035	,229	,916	,812	,580	,629	,180	,418	,410	,394	,409

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Tempo total de serviço (anos)

	Postos		
	Tempo total de serviço (anos)	N	Posto Médio
22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	2- 8 a 13 anos	8	32,50
	2 14 a 19 anos	7	25,79
	3 20- 25 anos	12	24,08
	4 26-31 anos	9	21,28
	5 32-37 anos	4	32,50
	6 38-43 anos	7	29,14
	7 44 ou + anos	3	6,67
Total		50	

	Tempo total de serviço (anos)	N	Posto Médio
24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	1- 8 a 13 anos	8	28,94
	2 14 a 19 anos	7	18,07
	3 20- 25 anos	12	23,00
	4 26-31 anos	9	19,06
	5 32-37 anos	4	42,50
	6 38-43 anos	7	28,64
	7 44 ou + anos	3	33,00
Total		50	

Estatísticas de teste- Conceito de educação inclusiva^{a,b}

	2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.	6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.
Qui-quadrado	2,880	9,470	8,474	3,201	12,433	5,413	1,610	6,205	13,178	4,059	4,844	9,550	2,501
gl	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Significância Assint.	,824	,149	,205	,783	,053	,492	,952	,401	,040	,669	,564	,145	,868

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: TSE_rec

Tempo de serviço

na escola (anos) N Posto Médio

13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.

1- 0 a 5 anos	20	27,50
2- 6 a 11 anos	10	17,70
3- 12 a 17 anos	7	24,00
4- 18 a 23 anos	5	27,50
5- 24 a 29 anos	3	27,50
6- 30 a 35 anos	2	27,50
7- 36 ou + anos	2	27,50

Estatísticas de teste- Clima de escola^{a,b}

	1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/ jovens com NEE.	45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.
Qui-quadrado	1,651	4,981	7,280	11,821	3,519	2,478	3,630	9,064
gl	6	6	6	6	6	6	6	6
Significância Assint.	,949	,546	,296	,066	,741	,871	,727	,170

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: TSE_rec2

Estatísticas de teste- Práticas curriculares e pedagógicas^{a,b}

	10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/capacidades do aluno.	12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.
Qui-quadrado	10,833	5,655	17,823	10,069	4,954	5,997	3,678	3,788	3,508	7,612	5,100	10,135	9,358	4,712	3,535	4,691
gl	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Significância Assint.	,094	,463	,007	,122	,550	,424	,720	,705	,743	,268	,531	,119	,154	,581	,739	,584

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: TSE_rec2

	Tempo de serviço na escola (anos)	N	Posto Médio
12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos	1- 0 a 5 anos		20
	2-6 a 11 anos		10
	3-12 a 17anos		8
	4-18 a 23anos		5
	5-24 a 29anos		3
	6-30 a 35anos		2
	7-36 ou +anos		2

Estatísticas de teste- Necessidades formativas^{a,b}

	22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	25- A formação contínua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	26- A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	50- A formação contínua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.
Qui-quadrado	4,732	13,530	6,946	5,965	1,707	6,653	2,384	2,160	7,755	4,691	4,394	6,009	1,966
gl	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Significância Assint.	,579	,035	,326	,427	,945	,354	,881	,904	,257	,584	,624	,422	,923

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: TSE_rec2

Tempo de serviço
na escola (anos) N Posto Médio

23- Na formação inicial, tive
abordagens às NEE.

1- 0 a 5 anos	20	19,70
2-6 a 11 anos	10	21,35
3-12 a 17anos	8	30,00
4-18 a 23anos	5	37,00
5-24 a 29anos	3	31,50
6-30 a 35anos	2	37,00
7-36 ou +anos	2	37,00

Estatísticas de teste- Conceito de educação inclusiva^{a,b}

	2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.	6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características .	8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.
Qui-quadrado	,755	,721	1,008	1,230	,267	4,879	2,742	1,858	1,316	1,406	2,813	,500	1,915
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Significância Assint.	,686	,697	,604	,541	,875	,087	,254	,395	,518	,495	,245	,779	,384

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Área geográfica da escola

Estatísticas de teste- Clima de escola^{a,b}

	1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/ jovens com NEE.	45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.
Qui-quadrado	1,294	1,666	,615	1,716	4,558	2,354	,781	2,871
gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Significância Assint.	,524	,435	,735	,424	,102	,308	,677	,238

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Área geográfica da escola

Estadísticas de teste- Práticas curriculares e pedagógicas^{a,b}

	10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.
Qui-quadrado	1,325	1,861	3,520	7,053	2,583	,153	,351	,283	2,448	2,046	3,085	1,021	,632	1,271	,436	1,917
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Significância Assint.	,516	,394	,172	,029	,275	,926	,839	,868	,294	,359	,214	,600	,729	,530	,804	,383

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Área geográfica da escola

	Área geográfica da escola	N	Posto Médio
14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	1- Norte	18	19,00
	2- Centro	31	28,84
	3- Sul	1	39,00
	Total	50	

Estadísticas de teste- Necessidades formativas^{a,b}

	22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente e às necessidades individuais.	23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	25- A formação continua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	26- A formação continua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	50- A formação continua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.
Qui-quadrado	,388	5,368	1,950	,063	,616	,190	3,941	,519	2,092	,080	,345	1,214	,763
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Significância Assint.	,824	,068	,377	,969	,735	,909	,139	,771	,351	,961	,842	,545	,683

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Área geográfica da escola

Estadísticas de teste- Conceito de educação inclusiva^{a,b}

	2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	5- Na escola, não se fazem só aprendizagens acadêmicas.	6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características .	8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.
Qui-quadrado	2,511	8,090	4,534	2,362	2,566	10,418	9,427	6,430	10,420	5,226	2,018	21,335	4,061
gl	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Significância Assint.	,867	,232	,605	,884	,861	,108	,151	,377	,108	,515	,918	,002	,668

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Experiência com alunos com NEE (anos)

	Experiência com alunos com NEE (anos)	N	Posto Médio
20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	0 aos 5 anos	6	17,50
	5 aos 10 anos	10	30,00
	10 aos 15 anos	13	30,00
	15 aos 20 anos	12	21,67
	20 aos 25 anos	2	5,00
	25 aos 30 anos	6	30,00
	30 aos 35 anos	1	30,00

Estatísticas de teste- Clima de escola^{a,b}

	1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/ jovens com NEE.	45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.
Qui-quadrado	4,112	4,836	5,764	2,507	5,136	3,179	20,801	1,778
gl	6	6	6	6	6	6	6	6
Significância Assint.	,661	,565	,450	,868	,526	,786	,002	,939

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Experiência com alunos com NEE (anos)

	Experiência com alunos com NEE (anos)	N	Posto Médio
46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	0 aos 5	6	23,00
	5 aos 10	10	23,00
	10 aos 15	13	24,92
	15 aos 20	12	27,17
	20 aos 25	2	48,00
	25 aos 30	6	23,00
	30 aos 35	1	23,00

Estadísticas de teste- Práticas curriculares e pedagógicas^{a,b}

	10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	17- Na minha sala de aula, com os alunos fazem trabalho a pares.	18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.
Qui-quadrado	12,769	6,353	11,289	3,204	5,615	10,304	4,559	12,303	6,823	8,338	6,187	15,593	10,309	4,967	13,891	3,956
gl	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Significância Assint.	,047	,385	,080	,783	,468	,112	,601	,056	,338	,214	,403	,016	,112	,548	,031	,683

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Experiência com alunos com NEE (anos)

	Experiência com alunos com NEE (anos)	N	Posto Médio
10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	0 aos 5	6	27,42
	5 aos 10	10	29,05
	10 aos 15	13	27,27
	15 aos 20	12	27,42
	20 aos 25	2	7,00
	25 aos 30	6	19,25
	30 aos 35	1	7,00
31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	0 aos 5	6	21,33
	5 aos 10	10	24,60
	10 aos 15	13	27,62
	15 aos 20	12	27,46
	20 aos 25	2	3,00
	25 aos 30	6	29,50
	30 aos 35	1	29,50
48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	0 aos 5	6	26,50
	5 aos 10	10	28,10
	10 aos 15	13	28,27
	15 aos 20	12	26,50
	20 aos 25	2	4,00
	25 aos 30	6	18,50
	30 aos 35	1	30,50

Estadísticas de teste- Necessidades formativas^{a,b}

	22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	25- A formação continua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	26- A formação continua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	50- A formação continua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.
Qui-quadrado	14,613	2,861	3,696	3,520	13,303	2,565	4,302	10,547	6,171	9,904	13,715	7,996	7,655
gl	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Significância Assint.	,023	,826	,718	,741	,038	,861	,636	,103	,404	,129	,033	,238	,264

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Experiência com alunos com NEE (anos)

	Experiência com alunos com NEE		
	(anos)	N	Posto Médio
22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	0 aos 5	6	16,83
	5 aos 10	10	30,15
	10 aos 15	13	27,08
	15 aos 20	12	26,04
	20 aos 25	2	2,00
	25 aos 30	6	28,58
	30 aos 35	1	32,50
26- A formação continua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	0 aos 5	6	31,67
	5 aos 10	10	20,90
	10 aos 15	13	25,88
	15 aos 20	12	22,50
	20 aos 25	2	46,00
	25 aos 30	6	22,50
	30 aos 35	1	42,50
43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	0 aos 5	6	27,67
	5 aos 10	10	26,00
	10 aos 15	13	23,50
	15 aos 20	12	25,58
	20 aos 25	2	23,50
	25 aos 30	6	23,50
	30 aos 35	1	48,50

Estadísticas de teste- Conceito de educação inclusiva^{a,b}

	2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola.	3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige.	4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola.	5- Na escola, não se fazem só aprendizagens acadêmicas.	6- As crianças/jovens com NEE devem estar numa instituição especializada.	7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características.	8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula.	9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.	15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.	16- As diferenças dos alunos são um fator de enriquecimento para todos.	20- O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.	38- O professor de Educação Especial é um recurso importante da escola.
Qui-quadrado	6,516	10,037	2,855	1,673	4,638	2,646	5,387	6,543	1,748	5,340	6,541	9,291	1,295
gl	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Significância Assint.	,259	,074	,722	,892	,462	,754	,371	,257	,883	,376	,257	,098	,935

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Número alunos NEE/ docente

Estadísticas de teste- Clima de escola^{a,b}

	1- Todas as crianças/jovens são bem-vindos a esta escola.	30- É mais fácil desenvolver novas metodologias quando temos o apoio dos colegas.	39- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos fora da sala de aula.	40- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.	41- O papel mais importante do professor de Educação Especial é o trabalho de parceria que desenvolve com os seus colegas e com os restantes intervenientes no processo educativo de crianças/ jovens com NEE.	45- Os professores ajudam-se uns aos outros a responder à diversidade.	46- A parceria com os pais é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.	47- Os recursos da escola estão bem organizados para responder à diversidade.
Qui-quadrado	4,691	2,830	8,876	5,868	6,553	6,858	10,918	5,210
gl	5	5	5	5	5	5	5	5
Significância Assint.	,455	,726	,114	,319	,256	,231	,053	,391

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Número alunos NEE/ docente

Estadísticas de teste- Práticas curriculares e pedagógicas^{a,b}

	10- As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma.	11- As tarefas escolares devem ter em conta as capacidades/competências do aluno.	12- O professor deve ensinar da mesma maneira para todos.	14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	17- Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho a pares.	18- Com frequência, nas minhas aulas, a turma é dividida em grupos para trabalhar.	19- O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula.	21- O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas.	27- As metodologias ativas são as que mais motivam os alunos.	28- É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula.	29- As metodologias ativas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica.	31- Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula.	32- Os alunos aprendem melhor com metodologias expositivas.	33- É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e atividades.	48- A planificação deve ser igual para todos os alunos.	49- A avaliação deve respeitar as singularidades dos alunos com NEE.
Qui-quadrado	5,898	1,092	6,967	12,172	3,662	3,977	3,117	2,220	1,087	3,169	2,557	5,423	5,028	6,322	6,610	5,103
gl	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Significância Assint.	,316	,955	,223	,033	,599	,553	,682	,818	,955	,674	,768	,366	,412	,276	,251	,403

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Número alunos NEE/ docente

	Número alunos NEE/ docente	N	Posto Médio
14- As diferenças dos alunos são um fator que dificulta o bom desempenho do professor.	1	20	19,35
	2	19	31,74
	3	6	23,75
	4	3	32,50
	6	1	39,00
	7	1	6,00

Estadísticas de teste - Necessidades formativas^{a,b}

	22- A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais.	23- Na formação inicial, tive abordagens às NEE.	24- Na formação inicial, tive abordagens à diferenciação pedagógica.	25- A formação contínua tem respondido às minhas necessidades de formação, no âmbito da diferenciação pedagógica ou das NEE.	26- A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais.	34- A experiência anterior com NEE tem-me ajudado a prestar mais atenção às necessidades individuais.	35- Sem formação especializada, não é possível trabalhar com alunos com NEE.	36- Tenho mais facilidade em responder às NEE resultantes de deficiência.	37- Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência.	42- É importante a existência de outros técnicos para responder às diferenças.	43- É fundamental a colocação de psicólogos nas escolas.	44- É fundamental a colocação de técnicos de ação social nas escolas.	50- A formação contínua nas temáticas das dificuldades de aprendizagem e do trabalho com alunos com incapacidades é essencial para gerir eficazmente a diversidade.
Qui-quadrado	7,481	7,321	3,929	4,971	3,021	3,797	2,302	9,160	4,409	4,691	3,541	6,553	3,411
gl	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Significância Assint.	,187	,198	,560	,419	,697	,579	,806	,103	,492	,455	,617	,256	,637

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Número alunos NEE/ docente