

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a formação de professores/as em foco

Joaquim Melro¹

RESUMO

O conceito de educação inclusiva funda-se na implementação de uma escola que satisfaz a diversidade de necessidades educativas de todos/as os/as alunos/as, garantindo a formação de cidadãos participativos nos contextos em que atuam, o da escola incluído, constituindo-se, assim, num elemento-chave para a construção de escolas e sociedades mais justas e mais equitativa. Contudo, passar dos ideais às práticas nem sempre é simples nem linear. Significa reconhecer os/as professores/as como agentes da inclusão. Isso pode ser conseguido se estes agentes educativos tiverem acesso a processos formativos que os capacite para que possam responder à complexidade que configura a inclusão. As escolas devem afirmar-se como *locus* de formação para a inclusão, desenvolvendo processos formativos que capacite os/as professores/as para melhor compreenderem e materializarem os princípios que configura a educação inclusiva. Urge que a formação de professores/as muna as escolas de ferramentas pedagógico-culturais que ajude os/as professores/as a ultrapassar dúvidas, receios e ceticismo face à implementação, nas práticas que apresentam, de uma educação mais inclusiva. Propõe-se um outro paradigma de formação que considere o trabalho dos/as professores/as como fundamental para o desenvolvimento flexível do currículo, afirmando a escola como espaço e tempo de reflexibilidade crítica, reconhecendo nos processos de formação de professores/as uma oportunidade única para a escola por em ação os princípios e práticas de uma educação inclusiva, em particular os que à educação dos/as alunos/as em situação de maior vulnerabilidade dizem respeito, de que os que necessitam de apoios educativos especializados são exemplo.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação de Professores/as. Diversidade. Equidade.

INCLUSIVE EDUCATION: teachers training in focus

ABSTRACT

The concept of inclusive education is based on the implementation of a school that satisfies the educational needs of all students, guaranteeing participatory citizens in the contexts in which they act, including the school one. Thus, inclusive education could be the touchstone for building a more just and equitable school and society. Moving from ideals to practices means recognizing teachers as key elements of inclusion, enabling them to respond adequately to the complexity that shapes inclusive education. This means assuming schools as a locus of training for inclusion, developing training processes that enable teachers to better understand and materialize the principles that shape inclusive education. It is urgent that teacher training endows them with pedagogical-cultural tools that help them overcome doubts, fears, and skepticism regarding the implementation of a

¹ Mestre e Doutor em Ciências da Educação. Centro de Formação de Escolas António Sérgio e Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Membro dos grupos de pesquisa ACESSI (acessibilidade escolar e sociedade inclusiva), da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, SP, Brasil e Grupo de Pesquisa NEPEEES- Educação Especial e Educação de Surdos, da Universidade de São Paulo, SP, Brasil. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9988-1578>. E-mail: joaquimmelro@gmail.com.

more inclusive education. Another teacher training paradigm is needed to a more comprehensive training. A paradigm that considers the work of teachers as fundamental for a more flexible development of the curriculum, affirming the school as a space and time for critical reflexivity, recognizing in the teacher training processes one of the key elements of development of the principles and practices of inclusive education, in particular those relating to the education of students in more vulnerable situations, of which those who require specialized educational support are an example.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. Diversity. Equity.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: la formación docente en foco

RESUMÉN

El concepto de educación inclusiva se basa en la implementación de una escuela que satisfaga las necesidades educativas de todos/as los/as estudiantes, garantizando la formación de ciudadanos/as participativos/as en los contextos en los que actúan, lo de la escuela incluido, se constituyendo, así, en la piedra de toque para construir escuelas y sociedades más justas y equitativas. Sin embargo, pasar de los ideales a las prácticas significa reconocer a los/as docentes como elementos clave de la inclusión, permitiéndoles responder adecuadamente a la complejidad que configura la educación inclusiva. Esto se puede lograr si estos/as agentes educativos tienen acceso a procesos de formación que les permitan responder a la complejidad que constituye la educación inclusiva. Esto significa asumir a la escuela como un *locus* de formación para la inclusión, desarrollando procesos de formación que permitan a los/as docentes comprender mejor y materializar los principios que configuran la educación inclusiva. Es urgente que la formación docente les dote de herramientas pedagógico-culturales que les ayuden a superar dudas, miedos y escepticismo respecto a la implementación de prácticas educativas más inclusivas. Se propone otro paradigma de formación que considera el trabajo de los/as docentes como fundamental para el desarrollo flexible del currículo, afirmando la escuela como un espacio y tiempo para la reflexividad crítica, reconociendo en los procesos de formación docente uno de los elementos clave del desarrollo de los principios y prácticas de educación inclusiva, en particular aquellas relativas a la educación de estudiantes en situaciones más vulnerables, de los cuales son un ejemplo aquellos/as que requieren apoyo educativo especializado.

Palabras clave: Educación inclusiva. Formación de profesores. Diversidad. Equidad.

INTRODUÇÃO

O direito à educação, enquanto garante de igualdade, de equidade de oportunidades e de cidadania ativa e participativa, tornou-se, de alguns anos a esta parte, num dos direitos essenciais, consignados em diversos sistemas legislativos internacionais e nacionais (Portugal, 2018; Unesco, 1994, 2020), fazendo com que a educação deixe de ser um privilégio de alguns/mas para ser um direito de todos/todas.

Educar na e para a diversidade passou a ser simultaneamente uma exigência e um desafio. Exigência porque, ética, política e culturalmente a escola não pode mais compactuar e/ou legitimar toda e qualquer forma de exclusão, de discriminação ou de segregação, afirmando-se como inclusiva. Um desafio, porque a escola teve de se repensar/reorganizar no seu todo para garantir não só o acesso de todos/as à educação, mas, sobretudo, criar condições organizacionais, pedagógicas e culturais para que a equidade de todos/as os/as alunos/as no acesso ao currículo e ao sucesso seja uma experiência possível (César; Ainscow, 2006; César, 2003, 2012; Hegarty, 2001; Melro, 2003, 2005, 2014, 2017a, 2017b, 2023).

Assumir a exigência e a importância do exercício pleno da cidadania em sociedades configuradas pela diversidade implica, do ponto de vista educacional, políticas educativas, produção teórica, bem como pesquisa e implementação de práticas de sala de aula direcionadas para o investimento em escolas mais inclusivas, isto é, de escolas que respondam adequadamente à diversidade com que inevitavelmente se deparam no seu quotidiano: diversidade de projetos de vida, de motivações, de estilos, de tempos e ritmos de aprendizagem (César, 2003; Melro; César, 2005, 2010a, 2013; Unesco, 1994, 2020).

À escola que se quer inclusiva é exigido que crie condições para satisfazer as necessidades educativas de todos/as os/as alunos/as (Portugal, 2018). Isto pode ser conseguido se a escola adotar uma cultura organizacional e pedagógica que facilite a criação de ambientes educativos inclusivos que permitam diversificar e adequar estratégias, recursos e espaços/tempos educativos, de forma a garantir a todos/as os/as alunos/as o seu desenvolvimento enquanto pessoas e cidadãos/ãs capazes de intervir, de forma responsável e informada nos contextos em que atuam, o da escola incluído (Melro, 2003, 2014).

Tal exigência pressupõe uma mudança de paradigma que vise não apenas o acesso ou a colocação dos alunos na escola, incluindo os que designamos como necessitando de apoios educativos e sociais especializados (AESE) (Melro, 2014), habitualmente designados com NEE, quando não, com deficiência, em ambientes o menos restritivos possível, mas que transforme esse acesso e presença em participação efetiva e legítima dos/as alunos/as nas aprendizagens (Melro, 2003, 2014, 2021, 2023; Melro; César, 2005, 2010a, 2016, 2017). A escola de todos/as e

para todos/as é, assim, uma escola que proporcionando uma educação diferenciada, com apoios de adaptações e meios pertinentes para cada caso e com uma visão estratégica humanista que abraçe e valorize as diferenças e ultrapassa várias barreiras à aprendizagem, onde quer que elas surjam.

Como sublinha a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE, 2021),

Esta mudança de paradigma apresenta, no entanto, um desafio como respeitar os direitos e satisfazer as necessidades de alguns alunos (por exemplo, os portadores de deficiência²) que necessitam de apoio adicional ao mesmo tempo que se trabalha para uma educação equitativa para todos (Europa, 2021, p. 7).

Salvaguardando a linguagem pouco valorizadora com que este documento refere alguns/mas alunos/as, designando-os/as como “portadores de deficiência”, o que pode levar a estigmas e a outras formas de atuação discriminatórias, o sublinhado por este documento significa que a escola tem por principal escopo a educabilidade de todos/as os/as alunos/as e, por consequência, fazer da diversidade uma oportunidade para enriquecer o currículo, bem como os processos educativos que lhe subjazem, valorizando e desenvolvendo as potencialidades de cada um/a, afirmando-se, por isso, de todos/as e para todos/as.

A escola que assim sente, pensa e age, reconhece a mais-valia da diversidade dos/as alunos/as que nela participam, encontrando formas adequadas de lidar com as diferenças, cabendo a cada escola definir os processos nos quais

identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades (Portugal, 2018, p. 2918-2919).

² Por considerarmos expressões como pessoais com deficiência ou pessoas portadoras de deficiência e similares, pouco valorizadoras da diversidade humana que configuram, podendo levar a estigmas e a outras formas de atuação discriminatórias, preferimos referi-nos a estes/as alunos/as com apresentando AESE, construto cunhado por Melro (2014), perspetivando-os/as segundo um paradigma educacional e social inclusivo que rejeita a discriminação, a exclusão e a segregação e que promove e valoriza a diversidade que configura os indivíduos. No entanto, utilizaremos esta expressão sempre que referida a documentos que citamos ou quando referidos a determinados contextos nacionais ou internacionais.

Contudo, e apesar dos muitos avanços registados, entender e fazer da educação um espaço/tempo onde não haja restrições à afirmação e realização das potencialidades de todos/as os/as alunos/as, ainda levanta dúvidas, dificuldades e perplexidades (Melro, 2003, 2014; Unesco, 2020). Assim, se parece existir um largo consenso quanto à necessidade de se promover uma educação inclusiva, isto é, uma educação que dignifique, valorize e desenvolva as potencialidades de todos/as os/as alunos/as, o mesmo já não se pode dizer quanto aos modos de a conceber, de a caracterizar e, sobretudo, de a concretizar. Importa, por isso, desfazer preconceitos, dissipar e esclarecer dúvidas, e devolver à escola e aos/às professores/as a confiança muitas vezes perdida que os leva, não raramente ao ceticismo, se não à angústia e ao desespero, como discutimos noutros estudos por nós desenvolvidos (Melro, 1999, 2003, 2014, 2021).

Isso pode ser conseguido se a escola definir contextos formativos globais para alunos/as e professores/as e demais agentes educativos, reconhecendo-a como elemento crucial de e para a inclusão e potencializando a formação nos e para os contextos. Uma formação que reconhece a necessidade de fundamentar e (re)orientar a acção rumo a uma escola para todos/as, exigindo a inclusão de todas as pessoas, de todas as diferenças, apoiando as aprendizagens e respondendo à diversidade de necessidades dos diversos agentes educativos, traduzindo-se numa abertura à diversidade dos/as alunos/as, à diversidade das suas experiências, dos seus saberes e interesses (César, 2012; Forlin, 2010; Melro 2017a, 2017b; Melro; César, 2010, 2016).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BASTARÁ LEGISLAR PARA QUE A INCLUSÃO SEJA UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL?

O conhecimento da atual situação educativa dos alunos em geral e, muito particularmente, dos alunos que necessitam de AESE, mostra-nos que, e como refere a UNESCO (2020), um pouco por todo o planeta, muitos dos objetivos e princípios que configuram a educação inclusiva, ainda permanecem de concretização complexa, sobretudo, quando referida à educação de grupos sociais e culturais mais vulneráveis, como as mulheres ou as pessoas que necessitam de AESE, designadas no documento referido, como pessoas com deficiência.

Sublinha este documento que

para as crianças com deficiência, frequentar a escola nem sempre é uma realidade. Um relatório de 2011 da Organização Mundial da Saúde e do Banco Mundial estima que existam entre 93 milhões e 150 milhões de crianças que vivem com alguma deficiência, e em países de baixos ou médios rendimentos, cerca de 33 milhões de crianças com deficiência não estão na escola.

As crianças e os jovens com deficiência enfrentam múltiplas barreiras no acesso à educação, incluindo as relacionadas com as infraestruturas escolares, materiais didáticos que não são adaptados às pessoas com deficiência e má liderança e gestão por parte dos governos. A falta de monitorização de dados e o estigma social que rodeia as pessoas com deficiência podem dificultar ainda mais o acesso destas pessoas à educação (Unesco, 2020, p.5).

Não se pense que esta situação atinge apenas os países ditos menos desenvolvidos. Por exemplo, no contexto europeu, e a nível dos países que fazem parte da União Europeia, e de acordo com um relatório produzido pelo Conselho Europeu (CE) em 2024 (CE, 2024), estima-se que 1 em cada 5 alunos/as com deficiência - termo com que são referidos/as no documento os alunos que necessitam de AESE-, abandonam precocemente a escola. Sublinha este organismo, que para as pessoas com deficiência a taxa de abandono escolar precoce é duas vezes superior à taxa das pessoas sem deficiência. Destaca ainda este documento que, muitos/as jovens com deficiência frequentam escolas especiais, portanto, ambientes segregados, tendo dificuldade em aceder ao sistema comum de educação e formação: apenas 29 % obtêm um diploma de ensino superior, em comparação com 44 % das pessoas sem deficiência, refere o documento. Evidencia ainda este documento que, quando referida às crianças e jovens mulheres, essas assimetrias agravam-se consideravelmente em todos os itens considerados, significando que as mulheres que necessitam de AESE são duplamente penalizadas. Penalizadas por serem mulheres. Penalizadas por necessitarem de AESE.

No que a Portugal diz respeito, e apesar de o país ter um dos quadros legislativos considerado como um dos mais avançadas da União Europeia, que proclama, de entre outros aspetos, o direito à educação de todos/as, assim como a rejeição de qualquer tipo de segregação e de discriminação, a inclusão de

alguns/mas alunos/as, como os que necessitam de AESE, permanece complexa (César, 2012, 2013; Melro, 2003, 2014, 2021; Melro; César, 2005, 2010a).

À semelhança do que acontece na União Europeia (EU), da qual o país faz parte desde 1986, e de acordo com o Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH, 2023), o abandono escolar precoce é mais frequente entre alunos/as com deficiência do que entre alunos/as sem deficiência. Com efeito, e salvaguardando dados mais recentes, este organismo, refere que, em 2020, a taxa de abandono escolar precoce nos/nas alunos/as com deficiência com idades entre os 18 e os 24 anos em Portugal era de 22,1%, ou seja, 1,8 pontos percentuais acima da taxa média na UE-27 (20,3%) e muito superior (+13,6 p.p.) à média dos/as alunos/as sem deficiência em Portugal na mesma faixa etária. O mesmo organismo, indica que, se fizermos a mesma análise considerando os/as jovens com idades entre os 18 e os 29 anos que deixaram de estudar sem completar o ensino secundário - o que, no país, corresponde à escolaridade obrigatória, a desigualdade agrava-se - em 2020, a taxa de abandono escolar precoce entre jovens com deficiência em Portugal situava-se nos 28,7% (7,4 p.p. acima da taxa média europeia 21,3%) e atingia quase o triplo da taxa verificada entre jovens sem deficiência do mesmo grupo etário, que era de 9,8%.- refere o organismo.

Consideramos estes dados ilustrativos de como, em Portugal, fazer cumprir os ideais da educação inclusiva permanece ainda complexo, como tivemos oportunidade de discutir em outros estudos por nós realizados (Melro, 1999, 2003, 2014, 2017a, 2021).

Talvez, por isso, e no que diz respeito à inclusão dos/as alunos/as que necessitam de AESE, em Portugal, e à semelhança do que acontece outros contextos, não baste apenas legislar para que a inclusão destas crianças e jovens seja uma experiência possível (César, 2012; Melro, 2003, 2014).

Este facto ganha mais relevância quando, em Portugal, o número de anos de escolaridade obrigatória aumentou, passando, assim, a escola a ter de dar resposta adequada a um maior número de alunos/as muito diferentes em termos de proveniência social e cultural, bem como nos modos como percebem e vivenciam a escola (Portugal, 2017), pondo em relevância a urgência em dar corpo um dos princípios-chave da escola atual: a inclusão:

A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconômico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos (Portugal, 2017, p.13).

Para responder à heterogeneidade presente e vivida pelas/nas escolas, torna-se necessário diversificar e adequar estratégias, materiais, recursos e espaços e tempos educativos, de forma a promover não só o acesso de tos/as à educação, mas, sobretudo, a equidade no acesso ao currículo e às respectivas aprendizagens, bem como ao sucesso educativo,

sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação. Docentes, gestores, decisores políticos e também todos os que, direta ou indiretamente, têm responsabilidades na educação encontram, neste documento, a matriz que orienta a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento curricular, consistente com a visão de futuro definida como relevante para os jovens (...) do nosso tempo (Portugal, 2017, pp.9-10).

Como sublinha este documento, será necessário que se continue a criar nas escolas condições otimizadas para que a inclusão de todos/as os/as alunos/as se torne, em Portugal, uma realidade possível. Isto significa que é essencial que as escolas adotem uma cultura organizacional e pedagógica colaborativa que envolva os diferentes intervenientes nos processos educativos, os/as alunos/as incluídos/as. Significa, também, que a escola deva assumir as diferentes vozes que a configura, nem sempre consensuais nem sempre pacíficas, como agentes da mudança que importa preconizar para por cobro a uma espécie de ciclo transgeracional de exclusão e de segregação escolar vivenciada, sobretudo, por aqueles/as para quem a escola é muitas vezes o último refúgio da discriminação, da segregação e da exclusão: os/as alunos/as que necessitam de AESE.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELEMENTO-CHAVE NA AFIRMAÇÃO DOS IDEAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em cenários de educação inclusiva, atualizar conhecimentos e apostar na formação de profissionais, nomeadamente, dos/as professores/as, que deem corpo aos princípios e práticas que configuram a educação inclusiva, torna-se premente. Como realçam Forlin (2010), Hegarty (2001), Melro (2003, 2014, 2021), ou Booth e Ainscow (2002), só um professor adequadamente capacitado pode implementar quer práticas de sala de aula mais inclusivas, quer um trabalho colaborativo com os pares e demais agentes educativos que atuam na escola, as famílias incluídas. Urge, como diria, Lipman (1994), que a escola se percecione como comunidade de investigação, fazendo emergir, nas escolas, processos formativos facilitadores de uma capacitação de professores/as aprofundada, dialogada, recriada e supervisionada no seio da relação da comunidade-escola, decorrente da análise das necessidades de cada um/a e realizada com contributo de todos/as, respeitando e rentabilizando os saberes e as diferentes vozes que participam na escola (César, 2013, 2014; Melro, 2014; Melro; César, 2010b). De igual modo, urge que, na escola, seja adotada uma abordagem ecológica, holística e abrangente dos processos formativos entendidos como espaços e tempos de aprendizagem de todos/as e para todos/as, dando voz e poder à diversidade de participantes que os configura (César, 2013, 2014; Melro, 2021, 2023; Melro; César, 2017; Sá-Chaves, 2004, 2011).

Como evidenciamos noutros estudos por nós realizados (Melro 2003, 2014, 2021), consideramos de extrema importância assumir a formação de professores/as como elemento-chave da inclusão. Tal significa ser dever da escola desenvolver cenários formativos que possibilitem aos/às professores/as e a outros agentes educativos derrubar barreiras epistemológicas, culturais, profissionais e organizacionais, frequentemente edógenas à escola, pouco favoráveis à emergência de cenários educativos mais consentâneos com a inclusividade e com a equidade.

Uma formação focada na escola como organização aprendente configurada e configurando culturas organizacionais mais reconhecedoras e valorizadoras da diversidade. Ou seja, fazer emergir, nos/as professores/as, uma consciência epistemológica e praxiológica que os comprometa com os princípios e práticas da educação inclusiva (César, 2003, 2014). Uma consciência também ético-política,

diríamos nós, que lhes devolva confiança na ação e os muna de ferramentas pedagógico-culturais que os permita realizar o sublinhado por Jacobs (2006) quando afirma que:

Os professores preocupados com a equidade dão aos estudantes o que precisam para ter sucesso. Os professores que se preocupam com a igualdade propiciam a todos os estudantes os mesmos apoios e recursos, independentemente das necessidades educativas que apresentam” (Jacobs, 2006, p. 24).

Como realça a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2021) a consturção de cenários educativos mais inclusivos exige dos sistemas educativos o desenvolvimento de processos formativos continuados e contínuos. Processo formativos que promovam a autonomia profissional dos/as professores/as para responder a uma série de desafios que a educação inclusiva coloca à escola, incluindo o apoio “ao desenvolvimento holístico de alunos com necessidades de aprendizagem mais diversas - a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação” (AEDEE, 2021, p. 18).

Sublinha este documento que, em cenários de educação inclusiva, a formação dos/as professor/as deve ser em contexto e para o contexto e focar as seguintes áreas específicas:

- Conhecimento e compreensão das funções de avaliação e do uso da informação para melhorar a aprendizagem, fornecer apoio para superar barreiras e para monitorizar e avaliar abordagens pedagógicas. Também pode ser utilizado para informar os pais e outras partes interessadas e avaliar o desempenho geral da escola;
- A capacidade de trabalhar com outros para planear um currículo relevante que dê a todos os alunos oportunidades para aproveitar plenamente as suas potencialidades;
- Competências para utilizar diversas estratégias pedagógicas baseadas em evidências para fornecer apoio personalizado a todos os alunos. Este apoio deve permitir que os alunos tenham acesso a materiais e recursos de aprendizagem, processem a informação e demonstrem a sua compreensão de várias formas (AEDEE, 2021, p. 18).

A mesma instituição considera ser importante que a formação dos/as professores/as para a inclusão, deva ser configurada numa perpetiva humanista, focando um conjunto de valores fundamentais, relacionados com o ensino e a

aprendizagem, para o trabalho de todos/as os/as professores/as em contextos inclusivos. São eles:

1. Valorização da diversidade - a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação;
2. Apoiar todos os alunos - os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos;
3. Trabalho com outras pessoas - colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores;
4. Desenvolvimento profissional e pessoal - o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida (AEDEE, p. 12).

Como destaca, ainda, este documento, consideramos crucial que a escola, que se quer inclusiva, desenvolva processos formativos que possam contribuir para a melhoria da qualidade da oferta educativa, facilitando, nas e através das diversas estruturas organizacionais que as configura, a emergência de cenários formativos que: (a) favoreçam a construção de representações sociais mais positivas face aos ideais que a educação inclusiva preconiza, em particular, aos que à inclusão de alunos que necessitam de AESE dizem respeito; (b) permitam fazer emergir nos contextos em que os/as professores/as atuam processos de ensino e de aprendizagem sustentados e com sentido, criando condições para gerir, com sucesso, a complexidade epistemológica, cultural e praxiológica que configura a educação inclusiva; (b) levem a que os processos de melhoria da escola sejam liderados a partir das escolas, focando áreas consideradas prioritárias, sendo uma delas a resposta adequada à diversidade dos/as alunos/as, em particular a que configura os/as alunos/as com necessidades de AESE ; (c) recolham e produzam evidência empírica na área da educação inclusiva, no sentido de, sempre que necessário, mudar, consistente, reflexiva e criticamente os conhecimentos apropriados, as competências desenvolvidas e as práticas apresentadas, sentindo-se mais seguros na resposta à diversidade que configurara a escola; (d) façam emergir processos de trabalho colaborativo inter- e intra-pares, incluindo pares exteriores, de modo a que as escolas e os/as professores/as disponham de uma vasta rede de apoio à inclusão, disponibilizando uma alargada rede de conhecimentos, de especialistas e de recursos que apoiem todos os que nelas participam, incluindo as famílias cujos educandos necessitam de AESE; e (e) possibilitem que as escolas

assumam os processos formativos como um fator-chave do seu empoderamento profissional e pessoal, com impactos no empoderamento dos os/as alunos/as (Melro, 2021, 2023).

Diríamos com César (2013, 2014), que assim concebida, a formação de professores/as convida a uma praxis pedagógica que possibilita desenvolver mecanismos de inter- e intra-empoderamento, porque facilitadora de: (a) interações sociais que fomentam a autodeterminação e a participação legítima dos participantes nos processos de formação - o empoderamento emerge de interações democráticas, dialógicas e participativas. Por isso iniciar por mecanismos de inter-empoderamento e; (b) internalização por parte dos dos/as professores/as dos conhecimentos e de formas de atuação que apropriaram e que os possibilita atuar de forma autónoma, participando legitimamente nos diversos contextos sociais e culturais em que atuam, incluindo os extra-escolares - o empoderamento emerge quando se propicia aos diferentes participantes apropriar e (re)interpretar, de modo crítico e legítimo, os fenómenos educativos, abordando-os como sociais e culturais, apropriando-os para os transformar, transformando-os para se saberem transformados na, com e pela ação, refletindo na-ação, em-ação e para-a-ação. Consideramos, por isso, a formação de professores/as configurada e configuradora por/de mecanismos de intra-empoderamento, assumindo todos os participantes nos processos de formação como sujeitos de ação, de liberdade, de autonomia e de responsabilidade (César, 2013, 2014; Melro, 2021, 2023).

Tamém Ainscow (1998), bem como Booth e Ainscow (2002) reconhecem no desenvolvimento profissional dos professores um dos ponto-chave para a criação de ambientes educativos mais inclusivos nas escolas. Para estes autores, a formação dos/as professores/as deve assentar, de entre outros, em quatro aspectos considerados cruciais para que possam atender às necessidades de todos/as os/as alunos e proporcionar, por conseguinte, equidade nas oportunidades de aprendizagem e de sucesso: (1) envolver os/as professores/as em estratégias de aprendizagem ativas, planificando para toda o grupo-turma como um todo; (2) criar estratégias didático-pedagógicas que levem os professores a utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos - os próprios alunos, i.e., desenvolver competências necessárias para organizarem

práticas de sala de aula que encorajem as interações sociais das aprendizagens; (3) desenvolver nos/as professores/as a capacidade de improvisação, i.e., a capacidade de modificar planos e atividades à medida que ocorrem, em resposta às reacções dos alunos no grupo/turma; (4) desenvolver nos professores práticas de parceria, de modo a criar formas de interacção que encorajem o aparecimento de formas alternativas de encarar tarefas e problemas particulares.

Emerge, assim, na escola processos formativos solidário, sinérgicos, e empáticos, próprios de comunidades aprendentes, comunidades reflexivas, dialógicas, comunidades solidárias e de cuidado “em que” como nos lembra Freire (1996) “autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas (p. 99).

FORMAR NA E PARA A INCLUSÃO: COMUNIDADES DE PRÁTICA, COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO

Sublinhando a importância que a formação de professores/as assume na criação de ambientes educativos mais inclusivos, autores como Forlin (2010) ou Ainscow e Booth (2002) levam-nos a considerar ser dever das escolas desenvolver processos formativos que lhes permitam responder sustentadamente a questões como: que princípios e práticas devem as escolas desenvolver de modo a que se afirmem como *locus* de educação da e para a inclusão? Como podem as escolas desenvolver princípios e práticas formativas que possibilitem apoiar os/as professores/as e outros agentes educativos, bem como os/as alunos/as e as famílias, levando-os a desenvolver formas de atuação mais valorizadoras da diversidade apresentada pelos/as alunos/as, em particular dos que necessitam de AESE? Como podem, a montante e a jusante, os responsáveis pelos processos formativos apoiar e ajudar as escolas a identificar e a ultrapassar as barreiras que se colocam às aprendizagens e ao sucesso escolar e social de todos/as os/as alunos/as? Como desenvolver processos formativos colaborativos que facilitem as interações verticais e horizontais, respeitando diferentes culturas, diferentes valores, diferentes crenças, diferentes sentidos? Como desenvolver, enfim, cenários

formativos que afirmem as escolas como inclusivas, propiciando equidade no acesso ao currículo e ao sucesso?

A resposta a estas questões/desafios, devem ser encontradas no seio das próprias escolas, assumindo-se como organizações inteligentes e/ou aprendentes (Leite, 2006, Alarcão, 2022, Sá-Chaves, 2021), para as quais a formação de professores/as é concebida como uma oportunidade de aprendizagem reflexiva colectiva sobre si e sobre as práticas que instituem, e para que

numa voz comum, mobilizem essa aprendizagem em intervenções que envolvam e comprometam toda a comunidade na construção de um futuro que melhore a aprendizagem e a formação das crianças, jovens e adultos que as frequentam (Leite, 2006, p. 76).

A afirmação de processo formativos das e nas escolas que dialogica e reflexivamente se (re)pensam e se (re)projetam remete-nos para a emergência, nas escolas, de comunidades de aprendizagem (Lave & Wenger, 1991) e de prática (Wenger, 1998), isto é, comunidades constituídas por indivíduos comprometidos com um processo de aprendizagem coletiva em determinado domínio da ação humana, cujo interesse partilham, desenvolvendo um empreendimento conjunto, existindo um empenhamento mútuo e co-construindo

rotinas, palavras, ferramentas, modos de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou no curso da sua existência, e que se tornaram parte da sua prática (Wenger, 1998, p. 83).

Tal como os elementos que configuram e são configurados por estes constructos, também o desenvolvimento de cenários educativos e formativos inclusivos pode configurar e ser configurado pela partilha, pelo compromisso epistemológico, educativo e ético-político de propiciar equidade a todos no acesso a uma educação de qualidade.

Este compromisso exige co-construção negociada das práticas desenvolvidas e do sentido que lhes subjaz, partilhando informação e experiências, rentabilizando recursos, buscando coordenação e sinergias, discutindo os progressos realizados, mapeando conhecimentos apropriados e identificando outros a apropriar, mudando atitudes e formas de atuação.

Salvaguardando as devidas especificidades dos respetivos construtos, dos vários elementos caracterizadores das comunidades de aprendizagem e de prática, destaca-se a heterogeneidade epistemológica e sociocultural que as configura (Lave & Wenger, 1991), bem como a dialética entre aprendizagem formal, não formal e informal. De igual modo, se destaca a construção colaborativa, situada e contextualizada do conhecimento e do sentido atribuído (César, 2013). Realça-se, ainda,

a coresponsabilização pelo desenvolvimento de cada um e de todos (*ethos* colaborativo), a existência de regras explícitas de questionamento e negociação de significados, e de formatos de participação, assunção de papéis e envolvimento recíproco definidos” (Hamido, 2005, p. 195).

É para estes elementos que aponta o desenvolvimento de cenários educativos inclusivos, bem como os processos formativos que lhes subjazem. Salienta-se deverem as escolas assumir práticas profissionais e organizacionais iluminadas por um *ethos* epistemológico e um *ethos* sociopolítico que reconheçam, valorizem e celebrem a diversidade, fomentando a colaboração, a flexibilidade conjunta, a auto-regulação, a complementaridade, a participação legítima, bem como a autonomia e a coresponsabilização (César, 2012).

Inicialmente concebida por Lipman (1994) para a filosofia para crianças, facilitando o desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional, através da investigação em comunidades reflexivas e dialógicas, consideramos que os princípios e as práticas que configuram o constructo de comunidade de investigação pode ser alargado a outros contextos, cenários e situações, como os que subjazem aos processos de formação de professores/as em contexto de educação inclusiva.

Como salienta Lipman (1994), a comunidade de investigação

é prática de autocrítica, e toda a sua exploração e indagação investigativa inicia-se porque o que encontramos - uma aberração, uma discrepância, algo que desafia o que é dado por garantido - capta o nosso interesse e obriga à reflexão e à investigação (p. 229).

A prática de autocrítica, própria da comunidade de investigação, aponta para que se rompa com formas de solipsismo epistemológico e social. Como

sublinha, ela é prática de investigação coletiva, originada no encontro dos indivíduos com situações, com contextos, com expressões, com palavras, cuja complexidade, nem sempre evidente, desperta interesse investigativo, obrigando a que, em diálogo, se desoculte o sentido das problemáticas que os configuram, questionando (questionando-nos), interrogando (interrogando-nos), perscrutando (perscrutando-nos). Parafraseando Vieira (2009), diríamos que comunidades que investigam, discutindo processos e resultados, decidindo o quê, o para quê, o quando e o como discutir, levam ao desenvolvimento de processos metacognitivos próprios de uma orientação reflexiva, que “não se compadece com uma definição totalmente apriorística de objectivos, conteúdos, estratégias, devendo, antes, assumir-se como praxis” (Vieira, 2009, p. 17). Significa que os processos formativos são assumidos como facilitadores de auto e hetero questionamento, de flexibilidade, de dialogicidade e de inclusividade. Rompe-se, assim, com o paradigma transmissivo e bancário de educação (Freire, 1999, 2000, 2007), afirmando a educação, a dos professores incluída, como prática argumentativa reflexivamente e dialogicamente contextualizada e partilhada. Uma prática, onde, como diria Vieira (2009), “o currículo de formação se vai construindo mediante um processo reflexivo de planificação-ação-avaliação, em função do contexto real em que ocorre” (Vieira, 2009, p. 17).

A comunidade de investigação assume dimensão ética, afirmando-se como comunidade do e para o cuidado (Perdigão, 2003). Assume-se a praxis formativa como desenvolvimento de consciência ético-política (Freire, 1996; Jacobs, 2006; Melro,). Dá-se corpo ao sublinhado por Day (2001), quando salienta que

O que é ‘justo’ ou ‘equitativo’ pode variar de cultura para cultura, mas em cada caso será definido de forma crítica pela comunidade em termos de valores éticos, como a igualdade, os direitos humanos, a participação e o bem comum (p.137).

Ao apontarem para diferentes formas de colaboração, de negociação e de corresponsabilidade entre os vários participantes nos processos educativos, a emergência nas escolas de comunidades de prática, de aprendizagem e de investigação possibilita desenvolver trabalho colaborativo entre diferentes estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica e da prática

profissional, como sejam coordenadores de departamento curricular, coordenadores dos diretores de turma, diretores de curso, coordenador do serviço de psicologia e orientação, delegados de turma, entre outros. De igual modo se possibilita a colaboração entre professores/as e outros/as agentes educativos, evitando dicotomias e sectarismos excludentes e segregadores. Facilita-se a inter- e a intra-disciplinaridade. Emergem princípios e práticas supervisivos que reconhecem e valorizam os esforços desenvolvidos pelos diferentes participantes nos processos educativos, incentivando, motivando e preparando para a afirmação de cenários educativos e sociais inclusivos. Possibilita-se a realização de transições epistemológicas, educativas e culturais. Valorizam-se diferentes vivências, conhecimentos e competências. Devolvem-se sentimentos de confiança, de segurança, de empatia, de conforto e de resiliência aos diferentes participantes nos processos educativos, sobretudo naquelas/es professores/as que, vindo arredado da sua formação inicial e contínua tempos e espaços curriculares que foquem a educação de alunos/as que necessitam de AESE, quando confrontados com a inadiabilidade de os educar desenvolvem sentimentos de insegurança, de recusa, quando não de rejeição, de discriminação e de exclusão, que urge ultrapassar (César; 2012; Forlin, 2010; Melro, 2003, 2014; Melro & César, 2010a, 2016).

Para que estes sentimentos e formas de atuação sejam ultrapassados, importa que os processos formativos dos/as professores/as se constituíam como praxis de liberdade (Freire, 1967/2000), fazendo emergir espaços e tempos securizantes e facilitadores da reflexibilidade crítica conjunta, reconhecendo na formação um dos elemento-chave de desenvolvimento dos princípios e práticas da educação inclusiva, em particular dos que iluminam a educação de alunos/as que necessitam de AESE.

A este propósito, a ONU (2007) sublinhando em documento ratificado por Portugal em 2009, que

Tal formação compreende a sensibilização para com a deficiência e a utilização de modos aumentativos e alternativos, meios e formatos de comunicação, técnicas educativas e materiais apropriados para apoiar as pessoas com deficiência discutindo as temáticas que subjazem à equidade e à justiça social. (Portugal, 2009b, p. 4924)

Diríamos que, acima de tudo, este documento nos alerta para a necessidade de, em cenários de educação inclusiva, a escola desenvolver nos professores o que César (2012) designa por consciência epistemológica, isto é, uma consciência capaz de promover a reflexão crítica sobre questões sociais, institucionais e políticas que configuram a praxis educativa - elementos que a investigação desenvolvida no domínio da educação inclusiva tem vindo a realçar (César; Ainscow, 2006; Melro; César, 2010a, 2010b).

A inclusão exige que os processos formativos dos/as professores/as sejam iluminados por um outro paradigma de formação, possibilitando-lhes ir mais além do que o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas que lecionam. Deve propiciar a apropriação de ferramentas pedagógicas e culturais que permitam a análise crítica de diversas problemáticas relacionadas com o empoderamento dos/as alunos/as, contribuindo, deste modo, para a valorização da diversidade das culturas em que participam. Desenvolve-se, assim, uma praxis formativa ética e socialmente comprometida com a afirmação dos/as alunos/as enquanto elementos pró-ativos dos processos de ensino e de aprendizagem, possibilitando-lhes situarem-se criticamente nas contextos em que participam (Freire, 1996; Perrenoud, 1993). Uma formação que afirme os/as professores/as como profissionais reflexivos (Brookfield, 1995; Perrenoud, 1993; Schön, 1983), construindo e reconstruindo uma praxis que valorize e assuma os elementos próprios das culturas dos/as alunos/as como aprendizagens escolarmente rentáveis (Freire, 1996, 1967/2000; Perrenoud, 1993).

Diríamos com Freire (1979/2007), que a responsabilidade ética, política e profissional que a educação inclusiva configura, exige a presença de os sistemas educativos assumirem, nos processos formativos que é dever desenvolver, os/as professores/as como “trabalhadores sociais” (Freire, 1979/2007, p. 48), isto é, como agentes cuja praxis se afirma no e pelo compromisso com a noção de que a estrutura social é obra dos homens e das mulheres e que a sua transformação será também obra sua.

Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação social. Tarefa que lhes exige, durante a sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que

pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la. Por isso, o trabalhador social não pode ser um homem[mulher] neutro[/a] frente ao mundo, (...) frente à desumanização ou humanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos do humano ou à mudança destes caminhos (Freire, 2007, pp. 48-49)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como corolário de tudo o que foi discutido, diríamos que, por um lado, quando se fala de educação inclusiva - pressuposto de uma sociedade mais justa e equitativa - é o mundo da cultura que perpassa por um outro olhar antropológico, na medida que ela exige a experiência inevitável da alteridade. Por outro lado, falar em educação inclusiva pressupõe que estejamos conscientes que

a educação é um processo contínuo de mudança. A educação é um vir-a-ser. Nós não somos o que vivemos ontem e nem seremos o que viveremos e perceberemos amanhã (Mrech, 1999, p. 26).

Um outro elemento a sublinhar diz respeito ao desenvolvimento de processos de formação de professores/as especializada que, atempada e adequadamente, propicie aos/às professoras e demais agentes educativos responder consistente e criticamente à diversidade que configura a escola, possibilitando aos/às professores/as apropriar/desenvolver o currículo de forma flexível. Uma formação que permita o planejamento de oportunidades de aprendizagens relevantes para todos/as os/as alunos/as, sem currículos reduzidos, minimizados ou separados que possam limitar as expectativas e oportunidades a alguns alunos mais vulneráveis, como os que necessitam de AESE. Uma formação de professores/as que discuta reflexiva e dialogicamente em que medida as tecnologias podem ser assumidas enquanto ferramentas culturais e pedagógicas que favoreçam a acessibilidade aos contextos e aos processos de ensino e aprendizagem. Uma formação que afirme o desenvolvimento de uma profissionalidade docente em que os/as professores/as se sintam capazes de selecionar, adaptar ou elaborar adaptações curriculares que propiciem equidade no acesso currículo e ao sucesso escolar e social (César, 2012)

Como tivemos oportunidade de sublinhar noutros contextos (Melro, 1999, 2003, 2014, 2021), consideramos que em cenários educativos inclusivos cada passo dado em falso pode significar anos de retrocesso e de exclusão. De igual modo,

consideramos que somos aquilo que realizamos no presente. E aquilo que se quer realizado no presente é a construção da escola como um espaço e tempo inclusivo, em que cada cada qual se sinta acolhido/a e valorizado/a e encontre o seu espaço, onde veja valorizadas e desenvolvidas as potencialidades que possui. Importa, por isso, (re)configurar os processos formativos dos/as professores/as em princípios e práticas que iluminem ser a inclusão uma experiência possível.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Princípios-Chave** - Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas para a educação inclusiva. Odense, Dinamarca, 2021. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_PT.pdf. Acesso 21 jul, 2024.

AINSCOW, Mel. **Necessidades especiais na sala de aula**: Um guia para a formação de professor. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE) & Edições UNESCO, 1998.

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.), **Supervisão na formação de professores**: Da sala à escola (vol. I, pp.). Porto: Porto Editora, 2002, 217-238.

BOOTH, Tony; Ainscow, Mel. **Index for inclusion**: Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002. <http://www.resource-package-ondisability.org/1-one-inclusive-education-disability/1.3-operat-sup-materials/163-csieindex-incl-school.pdf> Acesso em: 21 jul, 2024.

BROOKFIELD, Stephen. **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1995.

CÉSAR, Margarida. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de Todos e para Todos. In RODRIGUES, David (Org.), **Perspectivas sobre a inclusão**: Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003, p. 117-149

CÉSAR, Margarida. Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. **Interacções**, 8(21), 68-94, 2012. <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1523> Acesso em: 7 agos, 2024.

CÉSAR, Margarida. Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In LIGORIO, M. Beatrice; CÉSAR, Margarida (Orgs.), **Interplays between**

dialogical learning and dialogical self. Charlotte, NC: Information Age Publishing (Book Series – Advances), 2013, p.151-192.

CÉSAR, Margarida. Inter- and intra-empowerment mechanisms: Contributions to mathematical thinking and achievement. In ZITTOUN, Tania; IANNACCONE, Antonio (orgs.), **Activities of thinking in social spaces.** Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc., 2014, p. 167-186.

CÉSAR, Margarida; AINSCOW, Mel (Orgs.) **European Journal of Psychology of Education**, Springer, Cham, vol XXI, n°3, 2006

CONSELHO EUROPEU (CE). **Deficiência na UE: factos e números.** Bruxelas, Conselho Europeu.

<https://www.consilium.europa.eu/pt/infographics/disability-eu-facts-figures/>

Acesso em: 21 jul, 2024.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

FORLIN, Chris. Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. **International Journal of Inclusive Education.** 14(7), 2010, p. 649-653.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, S.A.,1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido** (17.ª ed). S. Paulo. Editora Paz e Terra, S.A., 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade: A sociedade brasileira em transição.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, S.A., 1967/2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Editora Paz e Terra, S.A., 1979/2007.

HAMIDO, Gracinda. **Meta-análise do processo de (re)construção colectiva de um projecto curricular de formação de professores.** Lisboa, DEFCUL, 2005.

HEGARTY, Samus. **O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios.** In RODRIGUES, David (Org.), **Educação e diferença- Valores e práticas para uma educação inclusiva** (pp. 77-91). Lisboa: Porto Editora, 2001.

JACOBS, Jennifer. Supervision for social justice: Supporting critical reflection. **Teacher Education Quarterly**, California: Caddo Gap Press, 2006, vol. 33, n° 4, 2006, p. 23-39.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LIPMAN, Mathew. **Thinking in education**. New York; NY: Cambridge University Press, 1994.

MELRO, J. **Escola inclusiva**: Uma análise reflexiva feita em torno de um projecto de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1999.

MELRO, Joaquim. **Escola Inclusiva**: Uma história de amor (nem sempre) bem contada. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2003. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3574> Acesso em: 2 jun. 2024.

MELRO, Joaquim. **Do gesto à voz**. Um estudo de caso sobre a inclusão de estudantes Surdos no ensino secundário recorrente nocturno. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. <http://hdl.handle.net/10451/15837>. Acesso em: 2 jun. 2024.

MELRO, Joaquim. Formação de professores e educação intercultural de surdos em Portugal: o caso do ciclo de conferências do gesto à voz: educação de surdos e inclusão. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 21-41, jan./jun. 2017a. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/353/pdf>. Acesso em: 2 jun. 2024.

MELRO, Joaquim. Educação inclusiva de surdos: o tempo dos professores. *In*: CORREIA, Luís Grosso; LEÃO, Ruth Capela; POÇAS, Sara (orgs.). **O Tempo dos Professores**. Porto: Centro de Investigação e intervenção Educativas (CIIE), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), 2017b. p. 1111-1133. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O_Tempo_dos_Professores_monografia_LGC_RL_SP_CIIE_2017.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

MELRO, Joaquim. Tempos e contratempos da educação de surdos em Portugal em cenários de educação bilingue. *In*: SILVA, Rosane Aparecida Favoreto; HOLLOSI, Márcio (Orgs.), **Educação de Surdos, Linguagens e Experiências**. Uberlândia/Minas Gerais, Navegando Publicações, 2021, p. 171-202. Disponível em <https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-de-surdos> Acesso em: 5 mar. 2024.

MELRO, Joaquim. Intercultural Learning in Plurilingual Contexts: How to Do It in the Context of Inclusive Education of Deaf Adults. **The International Journal of Learner Diversity and Identities**. Champaign: Common Ground Research Networks, vol 30, n° 1. 53-69, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v30i01/53-69>.

MELRO, Joaquim; CÉSAR, Margarida. Escola inclusiva: Aquém ou além do pleonasma (educativo)? *In*: BARCA, Alfonso Lozano; SILVA, Bento Duarte.

(Orgs.). **Actas do VIII congresso galaico de psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2005. p. 1851-1876. [CdRom]. Acesso em: 15 jun. 2024 https://www.researchgate.net/publication/241436609_Escola_inclusiva_Aquem_o_u_alem_do_pleonasmo_educativo

MELRO, Joaquim; CÉSAR, Margarida. Educação inclusiva: Desafios à profissionalidade docente e às aprendizagens dos alunos Surdos. **Educação inclusiva**, Campina Grande, v. 1, n. 2, p. 10-17, 2010a. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5962> Acesso em: 15 jun. 2024

MELRO, Joaquim; CÉSAR, Margarida. Desafios profissionais da educação inclusiva: A voz dos professores. In: ESTRELA, Albano, MARMOZ, Louis; CANÁRIO Rui, FERREIRA, José (Orgs.), **Actas do XVII colóquio AFIRSE**. A escola e o mundo do trabalho. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE, 2010b. Acesso em: 5 agos. 2024. https://www.academia.edu/18599798/DESAFIOS_PROFISIONAIS_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_INCLUSIVA_A_VOZ_DOS_PROFESSORES?auto=download

MELRO, Joaquim; CÉSAR, Margarida. Inclusão e equidade na educação de surdos adultos. **Journal of Re-search in Special Educational Needs**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 614-618, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12321>. Acesso em: 2 jun. 2023.

MELRO, Joaquim; CÉSAR, Margarida. Educação de surdos adultos em Portugal: A(s) voz(es) dos professores. **REIPE: Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación**, Coruña, España, v. extr., n. 11, p. 290-301, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.3039>. Acesso em 26 maio. 2023.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação**: Novos operadores de leitura. São Paulo: EditoraPioneira Educação, 1999.

OBSERVATÓRIO DA DEFICIÊNCIA E DIREITOS HUMANOS (ODDH). **Pessoas com deficiência em Portugal**: Indicadores de direitos humanos 2023. Lisboa, ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2023. <https://associacaosalvador.com/wp-content/uploads/2024/02/Relatorio-ODDH-2023.pdf> Acesso em jun. 5, 2024.

PERDIGÃO, Antónia. A ética do cuidado na intervenção comunitária e social: Os pressupostos filosóficos. **Análise Psicológica**, 4(XXI), pp. 485-497, 2003.

PORTUGAL. **Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009**. Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adoptada em Nova Iorque em 30 de Março de 2007, Lisboa, 2009.

PORTUGAL. **Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho**. Estabelece o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Lisboa, 2017

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho.** Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão. Lisboa, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote & IIE, 1993.

SÁ-CHAVES, Idália. **Formação, conhecimento e supervisão.** Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro. UA & UIDTFF, 2011.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner:** How professionals think in action. London, UK: Basic Books, 1983.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais.** Lisboa: UNESCO, 1994. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf Acesso em 26 mai. 2024.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020 Inclusion and education:** All means all. Paris, UNESCO, 2020.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> Acesso em 2 jun. 2024

VIEIRA, Flávia. Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In VIEIRA, Flávia, MOREIRA, Maria Alfredo, BARBOSA, Isabel Maria Antunes, PAIVA, Maria Madalena Freitas Matos & FERNANDES, Isabel Sandra Lima (orgs), **No caleidoscópio da supervisão:** Imagens da formação e da pedagogia (2.ª ed.), Mangualde: Edições Pedagogo, Lda, 2009, p. 15- 44.

WENGER, Étienne. **Communities of practice:** Learning, meaning and identity. Cambridge. UK: Cambridge University Press, 1998.

Recebido em: 26 de agosto de 2024.
Aprovado em: 13 de novembro de 2024.
Publicado em: 30 de dezembro de 2024.

