

FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES,  
EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA E  
DESENVOLVIMENTO:  
CONTRIBUTOS PARA  
A CONSTRUÇÃO  
DE UM QUADRO  
CRÍTICO-ANALÍTICO  
E COMPREENSIVO

**Henrique Ramalho**

Escola Superior de Educação de Viseu, IPV

---

**Resumo:**

O principal objetivo deste ensaio é compreender as interseções e (des)conexões ocorridas entre as políticas educativas, com especial enfoque nas políticas de formação de professores, com os pressupostos da agenda da educação inclusiva. Procura-se, ainda, problematizar os sentidos da efetivação dessa agenda com a respetiva ligação ao conceito de desenvolvimento, dirimindo uma compreensão articulada da trilogia formação docente-educação inclusiva-desenvolvimento. Adotamos a hermenêutica como possibilidade metodológica. Em termos de ilação geral, observa-se uma clara tendência para o recentramento da formação docente em referenciais formativos mecanicistas e instrumentais que, ainda que assentes em esforços de desenvolvimento da sociedade para a inclusão, recorrem a estratégias de capacitação, de qualificação, de atualização e de desenvolvimento profissional funcional ao mando administrativo central, em linha com uma ideia de inclusão conectada a uma conceção neoconservadora de desenvolvimento.

**Palavras-chave:**

Políticas educativas; Formação de professores; Educação inclusiva; Desenvolvimento.

---

---

**Abstract:**

The main objective of this essay is to understand the intersections and (dis)connections that occur between educational policies, with a special focus on teacher training policies, with the assumptions of the inclusive education agenda. We also seek to problematize the meanings of implementing this agenda with its respective connection to the concept of development, resolving an articulated understanding of the trilogy of teacher training-inclusive education-development. We adopted hermeneutics as a methodological possibility. In terms of general conclusion, there is a clear tendency to refocus teacher training on mechanistic and instrumental training references which, although based on society's development efforts for inclusion, resort to training, qualification and updating strategies and functional professional development at the central administrative level, in line with an idea of inclusion linked to a neoconservative conception of development.

**Keywords:**

Educational policies; Teacher training; Inclusive education; Development.

---

# Nota introdutória: definição do objeto de análise e metodologia de referência

A formação de professores tem vindo a emergir como política educativa subsidiária da moderna reforma social, que as sedes de decisão têm, invariavelmente, utilizado como um “importante vetor” das estratégias reformistas da educação, em que o, hoje, movimento da educação inclusiva parece corresponder a mais um importante item do “ambiente de reforma permanente” (Ferreira, 2011, p. 105, 109) do Sistema, sendo quase dogmático e neutral o princípio de educar para a inclusão.

O principal objetivo deste ensaio é analisar as interseções semanticamente empostas entre as políticas de formação docente e entre a agenda da educação inclusiva, conectando-lhes, ainda, a noção subjetiva de desenvolvimento. E isto torna-se tanto mais importante, considerando que a educação inclusiva, no contínuo ambiente reformista modernizador, começa a ganhar uma identidade de política educativa de charneira, precisamente, sob a forma de regime jurídico autónomo (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), gozando de um estatuto que a tem tornado num dos mais importantes referenciais da atualidade para o planeamento da educação.

Do ponto de vista metodológico, adotamos a hermenêutica como incursão metodológica (Gadamer, 2012), no encaixe de uma abordagem epistemológica em que albergamos **a análise e a compreensão do nosso objeto de estudo**, sendo suscitada como método de interpretação de (con)textos alusivos a um quadro de políticas educativas específico: as políticas de formação de professores e as políticas respeitantes ao movimento da educação inclusiva. Neste exercício de cotejo, adotamos o preceito metodológico do círculo hermenêutico (Mantzavinos, 2014), assim concetualizado:

O que se tenta estabelecer é uma certa leitura de textos ou de expressões e as bases a que se recorre para essa leitura [que] só podem ser outras leitu-

ras. O círculo também pode ser formulado mediante as relações entre a parte e o todo: tentamos estabelecer a leitura do texto como um todo e para isso recorremos a leituras de suas expressões parciais; mas como estamos lidando com significado e com atribuição de sentido, em que as expressões fazem ou não sentido apenas em relação a outras, a leitura das expressões parciais depende da leitura das outras e, em última análise, da leitura do todo. (Taylor, 1971, p. 18).

Desenvolvemos, portanto, uma análise com base em diversas referências (con)textuais da política de formação de professores, da educação inclusiva e da noção de desenvolvimento, minudenciando-nos no seguinte posicionamento hermenêutico:

A pessoa que tenta compreender um texto está sempre projetando. Ela projeta um significado para o texto como um todo tão logo algum significado inicial emerja no texto. O significado inicial só emerge porque a pessoa lê o texto com expectativas particulares em relação a um certo significado. A elaboração dessa projeção, que é constantemente revisada conforme o que emerge ao se penetrar no significado, é a compreensão do texto (Gadamer, 2003, p. 267).

Advogando que,

A partir de uma abordagem hermenêutica poderíamos dizer que o texto é a mensagem, a fala, o discurso dos sujeitos; o contexto do texto passa a ser o contexto social-político-econômico-cultural-vital dos sujeitos que fazem a experiência do processo educativo, como uma formação crítica ou como alienação. O universo das significações se dá num contexto concreto, mas como captar o discurso (enquanto modo de dizer e interpretar o mundo) do ser-aí? (Ghedin, 2004, p. 5).

Uma análise que, num primeiro momento, procura fazer notar as (des)conexões operadas em sede dos respetivos regimes da formação de professores e da educação inclusiva, dando ênfase a um todo racional sobre o sentido de formar o professor para a educação inclusiva e, recorrentemente, sobre o que é que a educação inclusiva tem suscitado em termos de (re)qualificação e de ação docentes.

# Formação de professores e educação inclusiva: uma articulação concetual complexa

Com a declaração de Salamanca, decorrente da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994), o termo inclusão passou a inundar os discursos políticos e legislativos da educação. Particularmente, é um conceito que se refere à necessidade de incluir crianças e jovens que se apresentam com um leque de características muito alargado, social e culturalmente difuso: “(...) crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos marginalizados” (Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, 1994, p. 4). A propósito, ocorrem duas situações que se mostram subsidiárias entre si: i) por um lado, a conceção de uma escola transbordante (Nóvoa, 2009), que deverá procurar responder à nova demanda multidimensional da circunstância de ser aluno, implicando-se-lhe profundas transformações estruturais e funcionais (Decretos-Leis n.º 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho); ii) por outro, uma dessas mais importantes transformações relaciona-se com a formação e a capacitação profissional dos professores, para passarem a lidar com aquela multidimensionalidade de aluno, dando razão à ideia de professor pedagógica e didaticamente *extravasante*.

Na verdade, o movimento da educação inclusiva, desde a Declaração de Salamanca e, para o caso que nos interessa, passando pelas evoluções legislativas mais recentes, designadamente, com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, tem vindo a assumir a configuração de uma declaração política de largo espectro social, cultural e, até mesmo, ideológico, na medida em que:

No caso da escola, abrem-se suas portas para todos, mudando-se apenas aspectos periféricos e superficiais dos modos de ensinar-aprender. Difunde-se a ideia de que a inclusão escolar depende apenas da boa vontade do professor e do seu modo de ensinar e de relacionar-se com os alunos. Ou seja, fomenta-se a ideologia da inclusão para que as instituições sociais se eternizem em seu modo excludente de operar. A escola inclui para que possa continuar excluindo. (Tunes, 2019, p. 19).

De todo o modo, cremos ser plausível adotar uma análise e compreensão dessa declaração política de timbre funcional e performativo, em que a formação de professores (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, na sua redação atual dada pelo Decreto-Lei n.º 112/2023, de 29 de novembro, Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro), ainda que se trate de uma política cronologicamente prévia ao regime da educação inclusiva, reinstituiu-se no sentido de concorrer para a efetivação de uma resposta educativa em conformidade, perpetuando uma “relação performatizada” prescrita entre o professor, o aluno e o Sistema (Icle & Lulkin, 2013, p. 117). De uma forma geral, a abordagem normativa feita à (re)qualificação docente decorre, grandemente, das respetivas políticas de formação, tendo por base, logo no início da institucionalização do respetivo regime, “(...) as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, p. 1320). Realçava-se, no mesmo diploma, o facto de o legislador adotar um efeito de profissionalização especializada, referindo-se, por exemplo, à opção por alocar a formação profissionalizante ao nível do 2.º ciclo de Bolonha que, em Portugal, assume a designação de mestrado, com o objetivo de elevar o “nível de qualificação do corpo docente” e valorizar o “respetivo estatuto socioprofissional” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, p. 1320). Algo reafirmado em posterior diploma versando o mesmo objeto legislativo (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio). Assim, os candidatos aos cursos de formação de professores da era Bolonha são direcionados para domínios de habilitação para a docência altamente especializados nos respetivos campos do acesso/permanência da profissão disponíveis, mais especificamente para a organização e gestão escolar, para a avaliação educacional, para o planeamento curricular e para o trabalho pedagógico e didático daí decorrente. Eis que, em rigor, os processos de formação

de professores surgem completamente fundeados na deriva da hiper especialização, operando-se com

(...) uma instrumentalização dos aspirantes a professores para a reprodução de relações pedagógicas, didáticas e, conseqüentemente, sociais e culturais inscritas num essencialismo formativo, segundo o qual a adaptação ao Sistema se sobrepõe à autonomização profissional: (...) se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer etc. Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa (Contreras, 2012, pp. 40-41).

Sobre o alinhamento que a formação docente tem com o regime da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), a questão, *per se*, não é absolutamente linear, em que o termo “inclusão” não surge explícito nem nos regimes de formação (inicial e contínua), nem nos principais diplomas que regulamentam todas as demais políticas educativas, designadamente a formação de professores e o regime da habilitação profissional para a docência, incluindo o principal texto legislativo reformista da educação em Portugal do pós 25 de abril de 1974 (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Uma tímida exceção sublinha-se ao nível do perfil geral e específico do desempenho docentes (Decretos-Leis n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto).

Mormente, os epítetos da ideia de reforma educativa na linha da inclusão encontram as suas sedes normativas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Todas as restantes políticas educativas, incluindo a formação de professores passam, agora, a estar implicitamente submetidas à agenda reformista destes dois diplomas legais, ou seja, passam a estar subordinadas à função instrumental de subsidiar uma conceção prática da ideia de educação inclusiva, instituída a partir de cima e o modo (curricular, pedagógico e didático), centralmente prescrito, de implementar essa mesma ideia. Sendo objetivo primeiro deste ensaio relacionar, ainda que de forma abrangente, os *insights* decorrentes das políticas de formação de professores com os preceitos da agenda da educação inclusiva, cremos que tais políticas, em particular, são mais sensíveis à ausência do vocábulo “inclusão” no seu âmago normativo. Contu-

do, não deixa de ser verdade que os atuais programas de formação (inicial e contínua) de professores, ao incluírem, deliberadamente, componentes de educação especial e de educação inclusiva, são um claro vislumbre daquela subordinação funcional e instrumental. A preceito, primeiro, a educação especial (Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto), depois, a educação inclusiva têm-se assumido como itens reformistas de charneira das políticas educativas contemporâneas, ainda que, entre si, comportem semânticas pedagógicas e didáticas distintas em extensão e em profundidade:

(...) existe um conhecimento profissional específico dos docentes de educação especial. Ao invés, não creio que exista um conhecimento profissional específico para se trabalhar em contextos inclusivos e, mais especificamente, em contextos escolares com alunos com necessidades educativas especiais (NEE) (...) a inclusão não exige do professor competências de educação especial, mas requer as competências profissionais características da docência e um conhecimento profissional sólido nas suas diferentes dimensões (Leite, 2016, p. 2),

em que a segunda não substitui a primeira, e vice-versa, tal como argumentam Ainscow e Miles (2016, p. 154): “(...) as escolas não se tornam inclusivas transplantando o pensamento e as práticas da educação especial para contextos regulares de ensino.” Referindo-se, especificamente, à formação de professores, Leite (2016, p. 2) insiste que será necessário

(...) orientar a formação para a inclusão, mas para a inclusão de todos os alunos. Transpor para a sala de aula inclusiva as técnicas e práticas da educação especial não é apenas ineficaz como aumenta os problemas pré-existentes. Uma pedagogia inclusiva requer um ensino personalizado mas integrado num plano geral para todos os alunos.

Coloca-se a questão de saber como é que, na circunstância de se assumir, prioritariamente, um especialista num determinado nível/ciclo/grupo de recrutamento e, inclusivamente, no grupo da educação especial, o professor faz o trespassse para a agenda da educação inclusiva, sobretudo quando a entendemos como um ideal que procura contrariar uma “(...) presumida legitimidade de lidar apenas com manifestações particulares” (Mészáros, 2008, p. 62). Por seu lado, a inclusão dos “diferentes”, por ser demasiado abrangente e, por isso, vaga, corre o risco de ser inscrita em agendas sociais, culturais e ideológicas que não abdicuem

da sua configuração hegemônica conservadora original, em que o apelo que se faz ao professor especialista (em educação especial e em todos os restantes grupos) para, também, desenvolver um trabalho inclusivo não simplifica a questão. Pelo contrário, complexifica-a ao ponto de a função docente se manter sob o jugo de “(...) uma variante sociopolítica do reformismo inerente à pós-modernidade; um corretivo tipicamente marginal à lógica dominante (Mészáros, 2008, p. 62).

O movimento da educação inclusiva tenderá, portanto, a envolver o professor especialista e, em particular, o da educação especial em demandas periféricas que criam a sua

(...) *aparência* humanista (...). O movimento inclusivista assume, até de modo imperceptível para seus defensores e proponentes, deslocados dos centros de poder, no dia a dia das escolas e no mundo fenômeno das aparências mistificadoras. (...) a explicitação de seus nexos orgânicos com a ideologia neoliberal e seu caráter antidialético, apaziguador e a-histórico. Deve-se questionar como um ajuste pontual possa realmente promover uma grande mudança nas relações institucionais e sociais, colocando a escola como agente autônomo em relação aos conflitos de classe e aos objetivos mercadológicos existentes (Bezerra & Araújo, 2013, p. 576).

Na verdade, suscitamos, aqui, uma discussão, ainda que atomística, entre as tipologias do professor “da educação especial”, do professor “especialista” e do professor “da inclusão”, que toca de perto a circunstância de fazer com que os professores passem a jogar num campo socioeducativo que é ideologicamente manejado, onde a ideologia dominante se manifesta, sobretudo, pela sua capacidade de apartar, silenciar ou mitigar os aspetos mais sensíveis e incômodos da sociedade excludente (Chauí, 1980). Primeiro, porque, indistintamente, todas aquelas tipologias de professor são convocadas para a agenda da educação inclusiva, depois porque a ideia de escola e de educação inclusivas em que atuam não fez desaparecer, nem parece ter atenuado, os efeitos de uma sociedade excludente, considerando as incongruências e as contradições ocorridas entre a planificação social dominante e o projeto educacional da educação inclusiva (Barroco, 2007). Ao que acresce o apelo em lidar com “(...) a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, [que] mascaram a violência

social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo.” (Frigotto, 2005, p. 71). Recorrentemente, o propósito vocacional e examinador que se atribui à formação docente não se desviou da prerrogativa ideológica e cultural

(...) de formar para a empregabilidade [dos alunos] tendo em vista mitigar a exclusão social. Se até há pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera a capacidade de transformar o aluno em cidadão, pró-ativo, flexível, empreendedor, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego (Shiroma & Evangelista, 2003, p. 11).

Ao que nos parece ser necessário acrescentar que a educação inclusiva, não a descapacitando como declaração cultural, política e ideológica relevante, deve mobilizar a formação dos professores não, tão só, para uma conceção do exercício das suas funções como especialista em determinado domínio, incluindo a educação especial, ou, simplesmente, como profissional que opera com uma tecnologia de mitigação da exclusão social, a que se dá o nome de *pedagogia da inclusão*, mas, antes e sobretudo, para a sua formação alinhada com um “(...) compromisso político genuinamente transformador quanto à escolarização das pessoas (...), entendendo esse processo como a síntese de múltiplas determinações.” (Bezerra & Araújo, 2013, p. 577). Não obstante, o professor é colocado numa situação profissional bem mais complexa daquilo que foi no passado, dizendo-se-lhe que tem de efetivar a sua capacitação profissional no sentido de prover a prestação de um serviço educativo na perspectiva do “(...) atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares.” (Alves, 2006, p. 14; Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), aduzindo-lhe o compromisso formativo (inicial e contínuo) para se capacitar para trabalhar com um universo de alunos com diferentes condições cognitivas/psíquicas, emocionais, motoras, sociais, culturais e económicas.

A agenda da educação inclusiva traçada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, força, normativamente, a assunção consensual e neutra desse compromisso por parte das escolas e dos professores. Resta saber se não se trata de “(...) alardear um *consenso* ideológico superestrutural, [...], [conforme] à própria base material excludente e individualista do

sistema.” (Bezerra & Araújo, 2013, p. 583). Mormente, a ideia da formação, enquanto eixo fundamental da capacitação docente para a inclusão, associa-se à instrumentação de processos de controlo dessa capacitação (Shiroma & Evangelista, 2003), além de ser um mecanismo muito propício à ideia de reforma educacional conservadora, sugerida pelo movimento da modernização educacional, em que a escola e a função docente acabam por ser ressemantizadas como agências periféricas de execução de medidas centrais e da conseqüente resolução de problemas (Mesquita & Quelhas, 2018) sociais que lhes são exogêneos, na linha, mais uma vez, do pressuposto de que a educação (inclusiva) “faz tudo” (Lima, 2010, p. 419).

---

---

## Sobre as logicidades da racionalização da formação docente para a educação inclusiva na base da assunção ideológica da reforma

A formação de professores tem vindo a ser anexada a demandas estritamente tecnicistas capacitantes para o exercício da profissão docente (Ferreira, 2011). Por esta via, os docentes afeiçoaram-se à ideia de perseguir e “coleccionar” competências, no quadro de um novo essencialismo educacional que os relaciona curricular, pedagógica e didaticamente com os seus alunos e, também, necessariamente, com as suas mais diversas problemáticas. Isto leva a que os docentes, por via das diretrizes instituídas na sua formação inicial e contínua, subsidiada, também, pelos perfis e pela avaliação de desempenho (cf. e.g. o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro), mantêm-se mentalmente conectados à ideologia das competências (Alves, Moreira & Puzio, 2009), tanto mais porque se trata de um conceito absolutamente estruturante na sua maior ou menor capacidade para os professores se afirmarem, com sucesso, na estrutura de carreira e na conseqüente trajetória profissional (Cabral-Cardoso, Estêvão, Silva, 2006; Ferreira, 2018). Compreendendo o termo *ideologia das competências* na linha pragmática do paradigma pedagógico conservador (Alves, Moreira & Puzio, 2009), assistimos a uma vinculação, quase sagrada, da formação docente à noção de competência pedagógica e didática, ainda que, variável e estrategicamente ressemantizada por outros termos, como são disso exemplos os conceitos de capacitação e de (re)qualificação. Trata-se, de resto, de aplicar à formação de professores o método pragmático, consistindo em “(...) tratar as ideias não

mais como formas, mas como função, não precisamos mais de perguntar o que é a ideia, mas sim o que ela faz.” (Lapoujade, 2017, p. 51) e como a realizamos, precisamente, na senda do que Zeichner (2013, p. 114) refere como “imperativo do impacto positivo”.

Mantendo-se no jugo da habilitação para a docência com sentido de especialização profissional, também a regime jurídico da formação contínua (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro), tem vindo a ser consolidado na linha de áreas capacitantes centralmente prescritas (Despacho n.º 5418/2015, de 22 de maio), designadamente: i) Área da docência, que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino; ii) Prática pedagógica e didática na docência, designadamente a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula; iii) Prática e investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência; iv) Formação educacional geral e das organizações educativas; v) Administração escolar; vi) Liderança, coordenação e supervisão pedagógica; vii) Formação ética e deontológica; viii) Tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar. Algo que, salvo algumas exceções, corrobora a tese da tecnização curricular, pedagógica e didática da profissão docente, circunstanciando-a mais na esfera de uma formação responsiva e suscetível de contribuir para a aprendizagem organizacional de cada unidade escolar nos campos curricular, pedagógico e didático, quase exclusivamente, orientada para a sala de aula (Formosinho, Machado & Mesquita, 2014; Machado, 2019), em domínios específicos emergentes na estrutura do sistema educativo, sobretudo os associados à educação especial e, mais latamente, para corresponder às demandas da educação inclusiva.

Passou-se a eleger os contextos e atores locais como sedes vertedores, não apenas, da determinação das prioridades de formação mas, sobretudo, de uma responsabilidade periférica pela acomodação mimética e funcional da formação dos professores a uma determinação tecnicista central e a estratégias de resolução dos problemas de exclusão escolar e social. Eis que se normaliza a formação como mais uma teca do comando à distância e descapacitando-a como apetrecho autonómico das escolas emergidas como “territórios inovantes” (Canário, 1995, p. 13) e de “indeterminação técnica” (Imbernon, 2010, p. 69). Consequentemente, a acomodação tecnicista da formação de professores parece sair reforçada na senda do para-

digma de Bolonha, em que, se a formação inicial foi reinstituída com a necessidade de formar um quadro docente permanente na linha de uma determinada conceção de sociedade e da sua vinculação a uma noção dogmatizada de educação, de escola de professor e de aluno, a formação contínua mais não é do que o prolongamento desse alinhamento, explicitamente traduzido pela expressão, cada vez mais recorrente, de aprendizagem ao longo da vida.

Como tal, a formação de professores tem evoluído à feição das morfologias das reformas educativas contemporâneas, mantendo-se à “(...) imagem do ‘modelo escolar’ e com influências das lógicas de racionalização das reformas educativas, contrariando os princípios participativos, democráticos e emancipatórios que caracterizam a educação de adultos.” (Ferreira, 2011, p. 110). Pela força e veemência com que o movimento da educação inclusiva tem vindo a ser instuído no quadro das políticas educativas, sendo que emerge como política educativa de charneira, tem-se criado uma tendência para racionalizar a formação no sentido contrário ao seguinte posicionamento de Leite (2016, pp. 4, 6):

(...) não é desejável uma formação para a inclusão, porque na sua verdadeira aceção, a formação prepara ou aprofunda o ensino de todos os alunos. Nesse sentido, toda a formação é para a inclusão e não é desejável falar de uma formação específica para a inclusão.

A propósito, González (2023, pp. 180-181), argumenta que está a ser omitida a ausência de uma construção teórica e epistemológica sobre a educação inclusiva, desde logo, no âmbito normativo da formação de professores, cingindo-se a meras orientações normativas formalmente desconectadas:

La visión celebratoria de la formación docente consolida un conocimiento mutilado y limitado para pensar la naturaleza de la educación inclusiva y su función sociopolítica, más allá de teorías y dispositivos de aceptación y acomodación de colectivos en riesgo. Estas ideas documentan que este campo de lucha y producción converge sobre un fenómeno social y político, ante lo cual el conocimiento pedagógico, en su conjunto, demuestra significativas debilidades para intervenir sobre las patologías sociales crónicas, que afectan de forma interseccional a todos los



colectivos de estudiantes, (...). La visión celebratoria de la formación docente para la inclusión, es decir, la corriente estructurada sobre dispositivos analíticos de tipo acrílicos, modernistas, esencialistas y hegemónicos, epistemológicamente, se construye mediante un *corpus* de desplazamientos analíticos-metodológicos, de tipo atemporales. (...).

E, talvez mais importante, assevera-se a matriz de uma formação inicial e contínua de professores demasiado endógena e hermética, em que os docentes se mantêm demasiado reféns de visões atomísticas da inclusão, reduzidas, como vimos, às suas próprias realidades curriculares, pedagógicas e didáticas. Eis que se sustenta um modelo de formação na demanda funcionalista pela satisfação de necessidades de formação e desenvolvimento profissional inclusivista, tendo como referência, apenas ou quase exclusivamente, a sala de aula e os seus atores, sem que se procure fazer depender a formação para a inclusão, também, de problemáticas organizacionais, sociais e culturais de largo espectro, para assumir a partir das escolas, a inclusão, antes de tudo, como uma questão política e cultural, e só depois curricular, pedagógica e didática.

---

## Sobre as conexões da formação docente e da educação inclusiva à ideia de desenvolvimento

Apesar de, antes, termos desenvolvido uma hermenêutica substancial em torno dos conceitos de formação de professores e da sua relação com a educação inclusiva, a noção de desenvolvimento adquire, heurísticamente, especial relevância neste ensaio, dada a sua influência ascendente sobre as primeiras. Para tanto, bastará uma abordagem semântica à ideia de desenvolvimento à luz da atual planificação social, que a conjeturará como um “mobilizador poderoso” (Gómez, 2011, p. 1), sendo a formação de professores e a educação inclusiva políticas educativas públicas que tendem a orbitar em seu redor. Antes de tudo, será pertinente asseverar a dimensão semântica de feição cultural e ideológica da interpretação que aqui lhe acoplamos, dizendo, a propósito, que assumimos uma noção de desenvolvimento flexível, dinâmica e liberta de qualquer explicação científica mais rígida, adotando-a como metáfora analítica e compreensiva, enquanto construção histórica e sociológica, ainda que, fortemente, conectada às teorias da modernidade, que contraditam os princípios da teoria da dependência, segundo a qual os níveis diferenciados de (sub)desenvolvimento dependem, sobretudo, das características particulares dos próprios contextos (Braga & Braga, 2012). A noção de desenvolvimento decorre de agendas sociais, culturais e ideológicas alternativas e com distintas possibilidades para se imporem na sociedade, como disso é exemplo a noção de desenvolvimento saída do *Consenso de Washington*, na linha de uma facienda neoliberal hegemónica (Oliveira, 2020).

Articuladamente, quando mobilizamos as políticas educativas, e para o caso que nos interessa, a formação de professores e a educação inclusiva, a incursão pela ideia de desenvolvimento é inevitável, (re)inscrevendo a educação na deriva desenvolvimentalista da agenda da hipermodernização iniciada na segunda metade do século passado (Gómez, 2011), com recurso

a um planeamento integrado das diferentes esferas sociais, de onde sobressai a educação como forma de “maximizar potencialidades e reduzir fraquezas” das nações (Gómez, 2011, p. 5). Crê-se, portanto, que a

(...) existência de uma inter-relação (positiva) entre os níveis de educação e de desenvolvimento de um país parece ser um facto merecedor de um consenso generalizado. (...) os fundamentos teóricos para a existência de um ‘círculo virtuoso’ entre educação e desenvolvimento têm tido reflexo ao nível das políticas preconizadas pelas principais instituições mundiais com interesse na área da educação (...). O consenso é tal que se reconhece ter sido o século XX aquele onde se apostou na educação, enquanto investimento em capital humano (Caleiro, 2008, pp. 136-137).

Razão pela qual, os centros de poder económico anseiam pelo controlo da construção e do acesso ao saber escolar, inserindo a educação na deriva de um desenvolvimento centrado no mercado e não no ser humano, na linha da comumente designada sociedade do conhecimento (Favaro & Tumolo, 2016).

Ainda a respeito da ideia de desenvolvimento dominante, Gómez (2011, p. 1) refere que

(...) a ideia de desenvolvimento habitualmente utilizada se inscreve plenamente ao corpo ideológico do capital, servindo como instrumento dinamizador da sua expansão e da acumulação. (...). Ninguém pode estar contra do desenvolvimento. Quem seria capaz de desejar que uma criança, uma planta ou a sociedade em seu conjunto não se desenvolvesse, não melhorasse? Questões tão triviais como estas marcam a essência do discurso do desenvolvimento que, desta forma, pareceria um objetivo oni-benéfico, um fim almejado por todos.

A propósito, a educação inclusiva, como apetrecho epistémico da noção de desenvolvimento, ao constituir-se num dos ângulos mais vincados nas atuais políticas educativas, pode ser analisada no quadro de três tendências, suscitadas por Abrantes (2021): i) a que analisa as sucessivas etapas evolutivas da escola, desde a perspectiva da exclusão das diferenças com que os alunos chegavam à escola, passando pela segregação ocorrida por meio da institucionalização das diferenças em instituições especiais, pela integração,

com recurso a políticas e práticas escolares de integração dos “diferentes” nas classes ditas regulares, recorrendo ao novo grupo de recrutamento dos professores de educação especial, até ao apanágio da inclusão, que procura assumir-se, ela própria, como um valor inerente aos contextos escolares plurais e multiculturais, captando a ideia da diferença como um atributo de normalidade do Sistema, e implicando reajustes organizacionais, curriculares e pedagógicos, bem como ao nível da formação docente (Casanova, 2018); ii) Numa segunda perspectiva, afere-se à ideia de rutura cultural e social com o modelo de escola instituído e, inclusivamente, com o próprio modelo de sociedade de timbre conservador; iii) Na linha de uma terceira perspectiva, a ideia de educação inclusiva surge dotada de um argumentário retórico, que tende a insistir numa tónica de intensificação do trabalho dos professores, especialmente, ao nível curricular, dado que esse trabalho continua inscrito numa deriva “(...) internacional de estandardização dos currículos e da avaliação e consequente competição-hierarquização dos alunos, dos professores, das escolas e dos sistemas educativos, dificilmente compaginável com um princípio de educação inclusiva, pela sua vocação para segregar e excluir.” (Abrantes, 2021, p. 27); iv) A preceito de iniciativas legislativas recentes (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), surge uma quarta linha de perspetivação da educação inclusiva, assente no princípio da diversificação curricular que, por via de processos de autonomização e flexibilização curriculares, que procura dar o avale “(...) a múltiplas formas de conceção, desenvolvimento e avaliação dos percursos de aprendizagem, sem os traduzir em desigualdades” (Abrantes, 2021, p. 27).

Assim, na interseção entre formação de professores, educação inclusiva e desenvolvimento, importa, então, compreender o discurso vigente que decorre desta trilogia. Diríamos que o epicentro será sempre a ideia de desenvolvimento, ainda que a educação inclusiva surja com maior poder retórico legitimador das reformas ou reestruturações ocorridas nas políticas educativas. Elas, também, incrementadas a pretexto de uma determinada ideia de desenvolvimento, suscitando uma ligação permanente, ainda que instrumental, da educação inclusiva a um moralismo desenvolvimentalista abstrato (Plaisance, 2010) contemporâneo. Neste entrecho, um dos objetos “naturais” da atual formação de professores será, direta ou indiretamente, a educação inclusiva, mas mantendo como fim último uma determinada tipificação de desenvolvimento social pré-determinada.

Com efeito, a compreensão que fazemos da interseção teórica entre a formação de professores, a educação inclusiva e o desenvolvimento é, necessariamente, paradoxal, mobilizando diferentes incursões conceituais, designadamente: i) a Teoria da Dominância Social (que procura construir uma retórica legitimadora do Sistema), acoplando-se à Teoria da Justificação do Sistema de Jost e Banaji (1994), na busca de um *status quo* que seja visto como sendo justo e bom, salvaguardando a imagem dos grupos dominantes (Giger et al. 2015); ii) A Hipótese do Contrato de Allport (1954), no sentido de (re)estabelecer o contrato social com novos e diferentes grupos sociais, como forma de mitigar rótulos e estereótipos sociais. No encaço desta segunda incursão, simbolizando a educação inclusiva uma nova aparência do contrato social, a mitigação do preconceito social é um dos principais ingredientes a mobilizar na interseção entre formação de professores, inclusão e desenvolvimento. Aferimos, então, a uma conceção de desenvolvimento tendo por base o modelo de análise paradoxal, caracterizado por várias tensões. Coerentemente, a diversidade surge como recurso dessa noção de desenvolvimento (Friedman, 2006), na exata medida em que cria uma ideia de coletividade social e cultural repleta de tensões. Uma dessas tensões é que a formação de professores, na senda de uma educação inclusiva assente na diversidade como recurso e condição de partida e de chegada natural, deverá, por fim, atender, paradoxalmente, e, até, de forma conflituosa, às expectativas do *in-group* e do *out-group* (Allport, 1954). Referimo-nos a uma ideia de desenvolvimento sob o jugo do *inclusivismo*, que tenha como palco um processo social e cultural de nivelamento e de horizontalização das perspetivas e expectativas reais ou exequíveis dos atores sociais no acesso justo e igualitário às oportunidades mais relevantes (Shore, Cleveland & Sanchez, 2018).

Um outro ângulo da abordagem paradoxal é assumir que a sociedade e as suas organizações e atores (designadamente, as escolas) convivem no limbo tensional da exclusão-inclusão (Mor Barack, 2016), sendo demandas desenvolvimentistas em conflito a que a escola e professores devem atender. Ou seja, a adoção de uma postura apologética da inclusão como forma de negar a existência da exclusão será pura ficção, pois, na verdade, são “(...) demandas concorrentes de forma simultânea” (Marques, Lima & Paiva, 2022, pp. 190-191), em que ocorrem tensões permanentes e representam dois lados da mesma moeda. Sem negar essas tensões, precisamente, procura-se a alternativa

de uma ideia de desenvolvimento em que a inclusão concorre para o facto de o ator social se tornar parte de

um sistema organizado e estável com fronteiras e normas persistentes e bem definidas, tão bem estabelecidas e compartilhadas que todos possam segui-la. (...) praticar inclusão implica que todos devem ter voz na definição do coletivo, então as fronteiras devem periodicamente, ou até mesmo constantemente, serem reexaminadas com a participação de novos membros, e as normas e práticas precisam ser avaliadas quanto à adequação e relevância para as condições atuais, necessidades e prioridades. (...) há um certo pressuposto de que só há inclusão com uma gestão ampla e democrática com participação igualitária de todos os membros, o que reforça um pouco elementos de uma inclusão utópica (Marques, Lima & Paiva, 2022, p. 194).

Neste encaço, surge um outro aspeto paradoxal da ideia de desenvolvimento, repleto de tensões, normalmente, pouco aceites por todos: pensar, verbalizar e praticar a inclusão implica, por um lado, proporcionar mais conforto para um maior número de pessoas, significando que tal se traduz numa espécie de redistribuição do conforto e do bem-estar social, partindo da redefinição dos processos, normas e costumes que envolvem as questões do acesso mais igualitário aos recursos sociais, das oportunidades e da prerrogativa da participação social nas decisões mais importantes para todos, para que a expectativa e o sentimento de pertencimento sejam facilitados e efetivados, com recurso ao uso de uma diversidade liberta da homogeneização estrutural, para benefício de todos. Por outro lado, em nome da mesma inclusão, passamos a redistribuir, equitativamente, o desconforto social, dado que, em alguma medida, ele não deixará de existir, pelo que os “eternos” confortáveis deverão, também, abdicar de parte das suas zonas de conforto individual e grupal ou de classe (Ferdman & Deane, 2014), com a devida ressalva de que nem sempre a zona de conforto significa uma situação de privilégio e de desenvolvimento mais progressista.

## Nota final

Os contributos hermenêuticos que tecemos em torno da análise e compreensão da relação ocorrida entre políticas de formação de professores, educação inclusiva e desenvolvimento surgem-nos, necessariamente, complexos. Aventamos um ideário social e cultural estruturador dessa relação, suscitando a educação inclusiva como novo essencialismo da capacitação profissional dos professores. No epíteto da reforma educacional perspetivada à luz das atuais políticas educativas, sem dúvida que o termo inclusão passou a inundar os discursos políticos e legislativos da educação, com a respetiva conexão à conceção de uma escola transbordante, em que um dos mais decisivos fatores desse transbordar é a neoformatação profissional que se vai exigindo aos professores, na urgência de serem (re)capacitados para lidarem, eficazmente, com essa novíssima declaração política de largo espectro social, cultural e, até mesmo, ideológico, sem que, no entanto, se ponham em causa outros tantos fatores de exclusão sociais. A escola, os professores e a sua formação continuam no limbo reformista de feição hegemónica conservadora, em que a ideia de inclusão e tudo o que lhe subjaz em termos de formação e ação dos professores acontece como mero corretivo marginal à lógica dominante, mantendo intacto o alardear de um *consenso* ideológico superestrutural de matriz neoliberal, sem que se contrarie, verdadeiramente, a base institucional excludente do Sistema. Paradoxos dos paradoxos, prevê-se mitigar as exclusões sociais e culturais recorrendo a “reciclagens” (re)qualificantes dos professores, de ordem técnico curricular, pedagógica e didática. Ou seja, tenta-se resolver uma problemática social e cultural recorrendo ao velho tecnicismo pedagógico e didático. Mesmo admitindo a inclusão de conteúdos de ordem mais cultural, como será o caso da cidadania e desenvolvimento, eles decorrem de racionalidades conteudistas centralmente pré-ordenadas. Assim é (re)institucionalizada a formação de professores, face às demandas do *inclusivismo*, mantendo-as como territórios conservadores e submissos à determinação técnica do velho eficientismo escolar. Tudo isto parece acontecer à luz de uma ideia de desenvolvimento, em torno da qual, a formação de professores e a educação inclusiva tendem a orbitar. Tal circunstância tem permitido reinscrever a educação (inclusiva) na deriva desenvolvimentalista iniciada na modernidade, com recurso a um planeamento integrado das diferentes esferas sociais, de onde sobressai a educação como

forma de maximizar potencialidades e reduzir fraquezas associadas ao desenvolvimento social e humano, sob a velha égide de uma educação que não abandona a sua conexão forte à sua funcionalidade produtiva, não a distanciando da noção de desenvolvimento centrada mais no mercado e menos no ser humano.

---

---

## Referências

- Abrantes, P. (2021). Educação Inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 25-41. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18677>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2016). *Education for all*. Routledge.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Perseus Books. [https://faculty.washington.edu/caporaso/courses/203/readings/allport\\_Nature\\_of\\_prejudice.pdf](https://faculty.washington.edu/caporaso/courses/203/readings/allport_Nature_of_prejudice.pdf)
- Alves, D. (Org.) (2006). *Sala de recursos multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado*. ME. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>
- Alves, G., Moreira, J., & Puzio, J. (2009). Educação profissional e ideologia das competências: elementos para uma crítica da nova pedagogia empresarial sob a mundialização do capital. *Educere & Educare*, 4(8), 45-59.
- Barroco, S. (2007). Psicologia e educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In M. Facci & M. Meira (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 157-184). Casa do Psicólogo.
- Bezerra, G. & Araújo, D. (2013). Em Busca da Flor Viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. *Educ. Soc.*, 34(123), 573-588.
- Braga, V., & Braga, A. (2012). Desenvolvimento: um conceito multidimensional. *Desenvolvimento Regional em Debate*, 2(1), 44-61.
- Caleiro, A. (2008). Educação e Desenvolvimento: Que tipo de relação existe? In *Atas do I Encontro Luso-Angolano em Economia, Sociologia e Desenvolvimento Rural* (pp. 135-159). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Canário, R. (1995). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* IIE.
- Casanova, M. (2018). Educação inclusiva: Por quê e para quê? *Revista Portuguesa de Educação*, 31 (núm. esp.), 42-54. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/15078>
- Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- Contreras, J. (2012). *Autonomia de Professores*. Cortez.
- Declaração de Salamanca. (1994). Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>
- Decreto-lei 319/1991 de 23 de agosto. Diário da República n.º 193, Série I -A. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-403296>
- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201, Série I -A. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201, Série I -A. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38, Série I -A. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>
- Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. Diário da República n.º 29, Série I -A. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766>
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92, Série I -A. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- Despacho n.º 779/2019 de 18 de janeiro. Diário da República n.º 13, Série II. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/779-2019-117982365>
- Decreto-Lei n.º 112/2023 de 29 de novembro. Diário da República n.º 231, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/112-2023-224870952>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/26-2012-542995>
- Despacho n.º 5418/2015 de 22 de maio. Diário da República n.º 99, Série II. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5418-2015-67282450>
- Evangelista, O., & Shiroma, E. (2003). A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 7-24. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416202.pdf>
- Favaro, N., & Tumolo, P. (2016). A relação entre educação e desenvolvimento econômico no capitalismo: elementos para um debate. *Educ. Soc.* 37(135), 557-571. <https://www.scielo.br/j/es/a/gy7GPHb7r-7B6HQ6JRXg3nbnr/?format=pdf>

- Ferdman, B., & Deane, B. (2014). *Diversity at Work: The Practice of Inclusion*. Wiley.
- Ferreira, F. (2011). A universidade e a formação continuada dos professores no contexto das reformas educativas contemporâneas. In A. Ignacio Calderón, S. Santos, & D. Sarmiento (Orgs.), *Extensão universitária: uma questão em aberto* (pp. 105-123). Xamã. <https://hdl.handle.net/1822/16236>
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação*. Pedago.
- Friedman, T. (2007). *O mundo é plano*. Actual Editora.
- Frigotto, G. (2005). Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In J. Lombardi, D. Saviani, & J. Sanfelice (Orgs.), *Capitalismo, trabalho e educação* (pp. 61-74). Autores Associados.
- Gadamer, H-G. (2012). *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Vozes.
- Gadamer, H-G. (2003). On the Circle of Understanding. In J. Connolly & T. Keutner (Orgs.), *Hermeneutics versus science? Three german views* (pp. 68-78). University of Notre Dame Press. <http://faculty.washington.edu/ewebb/R528/Gadamer.pdf>
- Ghedin, E. (2004). Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In *Anais II Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos* (pp. 1-14). Universidade Sagrado Coração.
- Giger, J-C, Alejandro Orgambídez-Ramos, A., Gonçalves, G., Santos, J., & Gomes, A. (2015). Evidências métricas da adaptação da Escala de Dominância Social numa amostra portuguesa. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 143-151. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n1/v14n1a17.pdf>
- Gómez, J. (2011). Crítica ao conceito de desenvolvimento. *PEGADA - A Revista Da Geografia do Trabalho*, 3(1), 1-13. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/798>
- González, A. (2023). La producción de ficciones políticas e ideologías en la formación de maestros para la educación inclusiva. In B. Silviane, M. Rossana, & M. Diva (Orgs.), *Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: princípios, ensino superior e formação de professores* (Vol. 1, cap. 8, pp. 180-181). <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/343/550/6174>
- Icle, G., & Lulkin, S. (2013). Didática buffa: uma crítica à interpretação numa performance da profanação. *Currículo sem Fronteiras*, 13(2), 116-128. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articulos/icle-lulkin.pdf>
- Imbernón, F. (2010). *Formação Continuada de Professores*. Artmed.
- Jost, J., & Banaji, M. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, (33), 1-27. <https://psycnet.apa.org/record/1994-37261-001>
- Lapoujade, D. (2017). *A construção da experiência*. n-1 edições.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Leite, T. (2016). Formação de Professores para a Inclusão. *Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente* (pp. 1-10). CERCICA; Casa das Histórias, Paula Rego. <http://hdl.handle.net/10400.21/6818>
- Lima, L. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, (15), 41-54. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1519>
- Machado, M. (2019). *Avaliar para melhorar a aprendizagem ou para classificar? Um estudo sobre o desenvolvimento da avaliação formativa num agrupamento de escolas do Porto*. (Dissertação de Mestrado). Repositório Institucional Politécnico do Porto.
- Mantzavinos, C. (2014). O círculo hermenêutico. Que problema é este? *Revista de Sociologia da USP*, 26(2), 57-69.
- Marques, D., Lima, T., & Paiva, L. (2022). Paradoxos da Inclusão: para além dos mitos legitimadores do preconceito? *Organizações em Contexto*, 18(35), 183-198. <https://www.metodista.br/revistas/revistasm Metodista/index.php/OC/article/download/1035836/pdf>
- Mesquita, H., & Quelhas, M.ª (2018). Uma abordagem à formação de professores em educação especial e inclusiva em Portugal. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VI(1), 63-74. <http://hdl.handle.net/10400.11/6272>
- Mészáros, I. (2008). A educação para além do capital. Boitempo.
- Mor Barak, M. E. (2015). Inclusion is the key to diversity management, but what is inclusion? *Human Service Organizations: Management, Leadership and Governance*, 39, 83-88. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23303131.2015.1035599>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa.
- Plaisance, E. (2010). Ética e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 13-43. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/183>
- Oliveira, A. (2020). Neoliberalismo durável: o Consen-

- so de Washington na Onda Rosa Latino-Americana. *Opinião Pública*, 26(1), 158-192. <https://doi.org/10.1590/1807-01912020261158>
- Portocarrero Silva, M. (2010). Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica (pp. 2-48). [https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos\\_publicacoes/conceitos\\_de\\_hermeneutica](https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_publicacoes/conceitos_de_hermeneutica)
- Shore, L., Cleveland, J. & Sanchez, D. (2018). Inclusive Workplaces: A review and model. *Human Resource Management*, 28(1), 176-189. <https://doi.org/10.1016/j.hrmmr.2017.07.003>
- Taylor, C. (1971). Interpretation and the Sciences of Man. *The Review of Metaphysics*, 25(1), 3-51. <https://www.jstor.org/stable/20125928>
- Tunes, E. (1019). Uma reflexão sobre inclusão escolar como ideologia e os mecanismos estruturais de exclusão. *Rev. Expr. Catól.* 8(2), 15-20. <https://doi.org/10.25190/rec.v8i2.3584>
- Zeichner, K. (2013). Políticas de formação de professores nos Estados Unidos. Como e por que elas afetam vários países do mundo. *Autêntica*.