

MARISA ALEXANDRA MARTINS ARAÚJO

**DO SONHO À REALIDADE:
EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES FACE A UMA
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E O
IMPACTO DESSA ESPECIALIZAÇÃO NA
ACTIVIDADE DOCENTE**

Orientadora: Maria Cristina Saraiva Gonçalves

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

MARISA ALEXANDRA MARTINS ARAÚJO

**DO SONHO À REALIDADE:
EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES FACE A UMA
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E O
IMPACTO DESSA ESPECIALIZAÇÃO NA
ACTIVIDADE DOCENTE**

Dissertação apresentada para a obtenção
do Grau de Mestre em Ciências da
Educação – Educação Especial,
conferido pela Escola Superior de
Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Professora Doutora Maria
Cristina Saraiva Gonçalves

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

EPÍGRAFE

*Quando os ventos de mudança sopram, umas
pessoas levantam barreiras, outras constroem
moinhos de vento.*

Marisa Araújo

Do sonho à realidade: expectativas dos professores face a uma especialização em educação especial e o impacto dessa especialização na actividade docente.

DEDICATÓRIA

Ao Vasco e ao Simão.
Ao *especial* João Pedro.

AGRADECIMENTOS

Sei que a vitória não é só minha. Ao meu lado caminharam pessoas que acreditam nos meus valores e ideais e no meu sucesso.

Eis aqui o meu agradecimento a todos os que ajudaram a tornar o caminho, o melhor caminho percorrido para que eu chegasse à realização deste trabalho.

É o momento de dizer “Muito obrigado”.

Aos meus filhos por me receberem sempre com um sorriso, apesar do tempo que não lhes dediquei.

Ao meu marido, por ser o suporte físico e emocional da minha família.

Aos meus pais que sempre me incentivaram a continuar e por não terem medido esforços e sacrifícios para que eu pudesse usufruir de cada momento da minha formação, desde o Jardim-de-infância até aos dias de hoje. Um obrigado especial à minha mãe pelos afectos e tempo que dedicou aos meus filhos.

À Sónia pela paciência e carinho com os meus filhos.

Ao Marco e à Carlota pelo companheirismo e disponibilidade.

À orientadora, Professora Doutora Cristina Saraiva, por ter dado luz e caminho às minhas ideias, pela disponibilidade e incentivo, pelas palavras amáveis e pela confiança demonstrada ao longo da realização deste trabalho.

À Escola Superior de Educação Almeida Garrett, pela aposta na formação.

A todos aqueles que cooperaram directa e indirectamente na realização deste trabalho.

RESUMO

A Educação Especial tem como objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo e a promoção da igualdade de oportunidades. A Escola Inclusiva assume que os alunos são distintos na sua individualidade, pelo que os métodos de ensino não podem ser os mesmos para todos, como se fossem um só.

Esta visão da profissão docente pode estabelecer uma relação entre a formação especializada e as práticas educativas inclusivas. Não podendo ficar à responsabilidade da formação a resolução de todos os problemas do sistema educativo, cabe-lhe no entanto, um papel importante na adaptação das práticas educativas às novas exigências da educação.

Assim, neste estudo, propomo-nos a analisar as expectativas dos professores em relação à especialização em Educação Especial e qual o impacto dessa especialização na actividade docente.

Os intervenientes deste estudo são os professores que frequentaram o Curso de Formação Especializada em Educação Especial, no ISCIA em Aveiro.

Os resultados deste estudo apontam para um reconhecimento da falta de formação específica dos professores no desenvolvimento de estratégias e nas adequações educativas de modo a garantir o sucesso escolar de todos os alunos. No entanto, a razão mais importante para frequentarem esta formação especializada é a procura da estabilidade profissional.

Sendo a inclusão um assunto polémico e a sua prática diária difícil de concretizar, temos um longo, mas privilegiado, caminho a percorrer.

Palavras-chave: Inclusão, Educação Especial, Formação, Expectativas

ABSTRACT

The educational and social inclusion, the educational access and success and the promotional equality of opportunities are the Special Needs Education's aims. The Inclusive School assumes that all students are distinct in their individuality; therefore the teaching methods cannot be the same for all students as though they were all equal.

This insight into the teacher's job can determine a connection between the specialized training and the inclusive educational practices. Although the resolution of all problems of training cannot depend exclusively on the educational system, it has an important role in adapting educational practices to the new educational demands.

Therefore, in this essay, we intend to analyze the teachers' expectations in what concerns specialization in Special Needs Education and what the impact of this specialization in the teaching process is.

The parts involved in this essay are the teachers that attended the Specialized Training Course in Special Needs Education in ISCIA, in Aveiro.

The results of this study point to a recognition of the teachers' lack of specific training in the development of strategies and educational adjustments in order to ensure the academic success of all students. However, the most important reason to attend this training is the search for job security.

Being the inclusion a controversial issue and its daily practice hard to be achieved, we have a long, but privileged, path to undertake.

Key words: Inclusion, Special Needs Education, Training, Expectations

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AE: Apoio Educativo

DL: Decreto-Lei

EE: Educação Especial

ER: Ensino Regular

NEE: Necessidades Educativas Especiais

PCE: Projecto Curricular de Escola

PE: Programa Educativo

PEI: Programa Educativo Individual

ISCIA: Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
CAPÍTULO I – O PROFESSOR NA ACTUALIDADE	17
1.1. O papel da escola na sociedade.....	18
1.2. Escola do presente: uma escola inclusiva.....	19
1.3. Ser professor: uma profissão de relação.....	24
1.4. Legislação: evolução até aos dias de hoje.....	31
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	44
2.1. Formação: conceito e pressupostos	45
2.2. Formação inicial.....	51
2.3. Formação Contínua.....	53
2.4. Formação Especializada.....	58
2.5. Formação: limitações e caminhos a percorrer.....	60
2.5.1. Colaboração entre professor Educação Especial e professor Ensino Regular ...	62
2.5.2. Modelo de colaboração na Escola Inclusiva.....	65
CAPÍTULO III – ANÁLISE DE NECESSIDADES E EXPECTATIVAS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	67
3.1. Necessidades e expectativas da formação: uma procura constante.....	68
II-TRATAMENTO EMPÍRICO	71
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	72
4.1. Pertinência do estudo	73
4.1.1. Formulação do problema.....	73
4.2. Objetivos e hipóteses de investigação	74
4.3. Técnicas de investigação.....	75
4.3.1. Metodologia	78
4.4. Instrumento de recolha de dados.....	79
4.5. Administração do questionário.....	81
4.6. Caracterização da amostra.....	82
4.7. Tratamento estatístico	82
4.8. Limitações do estudo	83

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	84
5.1. Resultados do questionário realizado aos professores da 8ª Edição da Especialização	85
5.2. Resultados do questionário realizado aos professores da 7ª Edição da Especialização	92
5.3. Análise comparativa dos questionários realizados.....	99
CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	106
CAPÍTULO VII – LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO.....	112
CONCLUSÃO	114
BIBLIOGRAFIA.....	117
APÊNDICES	I

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese de alguns papéis e funções remetidas aos professores no contexto actual	27
Quadro 2 – Diferenças entre DL nº 319/91 e o DL nº3/2008	37
Quadro 3 – Características dos paradigmas qualitativo e quantitativo	77
Quadro 4 - Identificação do número de questionários enviados e respondidos	81

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos participantes no estudo (n=61) ao nível demográfico e profissional.....	85
Tabela 2 – Caracterização dos participantes no estudo (n=61) ao nível do ensino leccionado	86
Tabela 3 – Caracterização dos participantes no estudo (n=61) relativamente à experiência profissional e formativa na área da Educação Especial	87
Tabela 4 – Caracterização dos participantes no estudo (n=61) relativamente à opinião sobre as dificuldades que os professores sentem quando trabalham com alunos com NEE	88
Tabela 5 – Caracterização dos participantes no estudo (n=50) ao nível demográfico e profissional.....	92
Tabela 6 – Caracterização dos participantes no estudo (n=50) ao nível profissional.....	93
Tabela 7 – caracterização dos participantes no estudo (n=50) relativamente à experiência formativa na área de EE na formação inicial	94
Tabela 8 – Caracterização dos participantes no estudo (n=50) relativamente à experiência e conhecimento sobre a inclusão educativa com alunos com NEE	96
Tabela 9 – Caracterização dos participantes no estudo (n=50) relativamente às aprendizagens adquiridas na formação especializada em EE	97
Tabela 10 - Caracterização dos participantes no estudo (n=111) ao nível sócio-demográfico nas duas edições da formação especializada em Educação Especial.....	99
Tabela 11 - Caracterização dos participantes no estudo (n=111) ao nível profissional nas duas edições da formação especializada em EE.....	100
Tabela 12 - Caracterização dos participantes no estudo (n=111) ao nível de ensino leccionado nas duas edições da formação especializada em Educação Especial.....	100
Tabela 13 - Caracterização dos participantes no estudo (n=111) relativamente à experiência formativa na área de Educação Especial	101
Tabela 14 - Caracterização dos participantes no estudo (n=111) relativamente às razões da frequência na formação especializada.....	102
Tabela 15 – Caracterização dos participantes no estudo (n=111) relativamente à preferência da área de ensino	102
Tabela 16 - Comparação da Expectativas dos Professores relativamente à especialização em Educação Especial dos participantes no estudo (n=111) pelo tempo de serviço (em anos)	103
Tabela 17 - Comparação da Expectativas dos Professores relativamente à especialização	104

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Exercício de funções na EE no ano lectivo anterior	86
Gráfico 2 – Trabalho directo com alunos com NEE.....	87
Gráfico 3 – Capacidade pedagógica do professor do ER face às NEE	88
Gráfico 4 – Razões para a frequência na formação especializada.....	89
Gráfico 5 – Preferência da área de ensino.....	90
Gráfico 6 – Comparação expectativas dos professores relativamente à formação especializada de EE e o tempo de serviço.....	90
Gráfico 7 – Comparação expectativas dos professores relativamente à formação especializada de EE e a situação profissional.....	91
Gráfico 8 – Exercício de funções na Educação Especial no presente ano lectivo	93
Gráfico 9 – Exercício de funções na Educação Especial anteriormente à realização da formação especializada	94
Gráfico 10 - Razões para a frequência na formação especializada.....	95
Gráfico 11 – Preferência da área de ensino.....	98
Gráfico 12 – Razões da frequência na formação especializada nas duas edições da formação especializada	105

INTRODUÇÃO

Hoje a sociedade reconhece a educação como um dos pilares fundamentais da vida humana, dado a sua importância na formação para o trabalho, para a cidadania e para a produção do próprio conhecimento.

É neste contexto, e conforme salienta a Comissão sobre a Educação para o século XXI, que a educação “surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social” e, por isso mesmo, “como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações”, conduzindo desta forma “a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões...” (UNESCO, 1996)

Pretendemos uma sociedade inclusiva portanto, é fundamental construir uma escola de não excluídos. Apesar da legislação apontar esse caminho, a realidade vivida e sentida pelos agentes educativos leva-nos a pensar que o caminho ainda tem muitos obstáculos.

É neste cenário que o professor tem de desempenhar as suas funções. Ele é um agente privilegiado nas mudanças educativas pois, por um lado, conduz parte do processo educativo e por outro, é um dos maiores interessados a resolver os problemas que lhe surgem diariamente. Espera-se, por isso, que o professor seja capaz de desenvolver as suas capacidades “de evoluir e agir num ambiente complexo, de ‘aprender a aprender’ ao longo da vida, de reconstruir permanentemente conhecimentos e saberes.” (Couceiro, 1995)

Tendo a escola uma função social e educadora é fundamental a existência de profissionais de educação de grande competência e qualidade, capazes de proporcionar e garantir a todos os alunos instrumentos de aprendizagem, conhecimentos, valores e atitudes para que estes possam compreender e fazer parte da sociedade onde estão inseridos.

O êxito da escola inclusiva depende de toda a comunidade educativa, onde naturalmente os professores estão incluídos. Assim, os professores devem ser capazes de tomar decisões curriculares estratégicas, intencionais e diferenciadas, fundamentadas e inclusivas.

Considerando que o número de cursos de formação especializada em Educação Especial tem vindo a aumentar importa neste estudo, perceber quais as razões e as expectativas dos professores face a uma especialização deste tipo, e compreender também

até que ponto é que esta situação pode trazer melhorias para a escola actual. Procuramos perceber se o tempo de serviço ou a situação profissional dos professores influenciam as razões da frequência da Formação Especializada.

Pretendendo contribuir para a análise e compreensão deste fenómeno, a nossa investigação envolveu os professores que frequentaram o Curso de Formação Especializada em Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor, realizado no ISCIA em Aveiro.

O presente estudo encontra-se organizado em duas partes interligadas.

Na primeira parte, que integra três capítulos, inicia-se a construção do quadro conceptual que fundamenta e enquadra teoricamente as questões em estudo, através da revisão de literatura seleccionada de acordo com as temáticas que se cruzam nesta investigação.

No primeiro capítulo procuramos definir e analisar a função da escola nos dias de hoje e da escola que pretendemos (escola inclusiva). Neste capítulo exploramos também o conceito da profissão do professor e o que isso implica quer na sociedade quer na própria comunidade educativa. Terminamos com uma abordagem sobre a evolução da legislação referente à Educação Especial.

No segundo capítulo apresentamos o conceito e os pressupostos da formação, fazendo referência a vários autores no que diz respeito à importância da formação inicial, contínua e especializada. O capítulo termina com o enfoque nas limitações da formação e na importância da colaboração entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular.

No terceiro capítulo procuramos analisar as necessidades e expectativas dos professores em relação à formação.

A segunda parte do estudo diz respeito à parte empírica, que integra três capítulos, na qual procuramos aprofundar o conhecimento das problemáticas anteriormente referidas, fazendo-o a partir do caso específico do Curso de Formação Especializada em Educação Especial, ministrado no ISCIA em Aveiro.

No quarto capítulo explicitam-se e fundamentam-se as opções metodológicas, apresentam-se os objectivos e as hipóteses de investigação e os participantes do estudo. No quinto capítulo apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos, procedendo-se, no capítulo seguinte, à discussão dos resultados.

Terminamos com algumas considerações finais e linhas de investigação futuras, que julgamos pertinentes, conscientes de que a participação dos professores neste processo de mudança de mentalidades, valores e práticas, é fundamental. O professor

deverá ser capaz de ver com «novos olhos» as necessidades reais dos alunos da escola e da comunidade, estando preparado para gerar transformações pessoais e na sociedade.

Este trabalho não respeita o Acordo Ortográfico de 1990, vulgo Novo Acordo Ortográfico.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – O PROFESSOR NA ACTUALIDADE

1.1. O papel da escola na sociedade

É inconcebível idealizar uma sociedade sem que lhe esteja associada a educação.

O sistema educativo dos países ocidentais sofreu grandes mudanças decorrentes das políticas de expansão da educação escolar na sequência da segunda Guerra Mundial.

Cunha (2008) afirma que, nos últimos trinta anos, a escola portuguesa acompanhou a evolução da sociedade, sofrendo alterações quantitativas (aumento do número de anos de escolaridade, do número de alunos e professores, do número de escolas) e qualitativas (reformas e reorganização dos currículos, generalização da formação continua, diversificação dos papeis do docente, expansão da formação especializada).

Durante muito tempo, a escola foi considerada como a única fonte de saber, assegurando uma determinada posição social e prestígio. Actualmente, embora continue a desempenhar um papel importante, já não detém o 'monopólio' do saber exclusivo, existindo outras fontes de informação igualmente credíveis.

A evolução da sociedade obrigou a uma evolução da escola, exigindo que esta pudesse "...de forma explícita levar a cabo a socialização das novas gerações" (Alves, 1995).

A evolução das sociedades obriga os cidadãos a uma permanente actualização das suas aprendizagens/competências não só por razões de ordem profissional, mas também por ser necessária, cada vez mais, uma consciência crítica e reflexiva da realidade envolvente.

A sociedade apresenta e vive problemas sociais, que se manifestam no contexto escolar, exigindo uma resposta do mesmo. A sociedade e o próprio Estado passaram a impor que a escola executasse novas tarefas na socialização e no desenvolvimento individual dos alunos.

É neste contexto que é necessário repensar a escola, não só como sendo um lugar de transmissão de saberes, mas sobretudo um local de reflexão, de partilha de experiências e valores. Segundo Cunha foi pedido que esta "escola para todos fosse também uma escola de cada um, isto é, fosse uma escola inclusiva, acolhendo crianças e famílias de grupos que dantes não frequentavam a escola." (Cunha, 2008)

Através da educação pretende-se que o sujeito se adapte ao meio, criando condições para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, valores e atitudes favoráveis a essa adaptação.

Tendo em conta esta realidade, os professores tiveram de articular as funções tradicionais da escola com as necessidades da democratização e de progresso da comunidade, de se envolverem na rectificação das assimetrias sociais, de aliarem o saber ao saber-fazer, tentando formar cidadãos atentos, empenhados e participativos na própria sociedade.

As alterações que emergem na sociedade, as condições culturais e sociais que existem acabam por definir o papel da escola. Assim, e de acordo com Cunha, na sociedade actual, a mudança do sistema educativo “torna-se uma condição essencial de funcionamento e de sobrevivência.” (Cunha, 2008)

Numa sociedade que se pretende democrática, justa e participativa, é necessário a implementação de uma escola cidadã, onde todos tenham acesso a uma educação de qualidade e aprendam a (re)construir conceitos e valores.

Contudo não temos a pretensão de afirmar que a escola é o único caminho para a construção de uma melhor sociedade, mas temos a convicção do seu potencial na luta de uma sociedade mais humana e justa, mais participativa e consciente, mais crítica e preparada para os desafios.

Todos temos uma responsabilidade com as gerações futuras. Compete à escola preparar os jovens para a vida adulta, preparando-lhes ao mesmo tempo, um tipo de sociedade onde seja possível viver e relacionar conhecimentos e valores democráticos, onde todos tenham sido e se sintam incluídos.

1.2. Escola do presente: uma escola inclusiva

“A educação inclusiva não tem a ver com a igualdade. Tem a ver com um mundo onde as pessoas são diferentes. Tem a ver com aquilo que podemos fazer para celebrar essas diferenças, através da nossa aproximação uns com os outros.” (Lopez, 1999)

O conceito de escola foi evoluindo ao longo dos tempos e hoje são imputados novos objectivos e responsabilidades, entre elas, a inclusão.

A educação inclusiva é um problema que diz respeito a todos os profissionais envolvidos no sistema educativo.

Esta temática tem gerado, tanto no meio académico como na própria sociedade, novas e apaixonadas discussões.

Em 1989, foi proclamada pela ONU a Convenção dos Direitos da Criança, um documento que expressa os direitos fundamentais de todas as crianças, incluindo a protecção contra todas as formas de discriminação, baseadas na origem étnica, sexo, língua, religião, ideologia ou deficiência. O artigo 23º desta convenção reconhece o direito de as crianças com deficiência usufruírem de cuidados especiais, com qualidade e sempre que possível gratuitos e orientados para as suas necessidades específicas. Estes cuidados envolvem serviços de saúde, de educação, de reabilitação e de emprego, tendo em vista conseguir a melhor integração possível dessas crianças e jovens na vida activa, com autonomia e independência.

Cinco anos mais tarde, a Declaração de Salamanca consagrou um conjunto de conceitos como Inclusão e Escola Inclusiva, destinados à promoção de uma “educação para todos”. No documento aprovado unanimemente pelos países presentes, entre os quais Portugal, definiu-se assim que:

“O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (UNESCO, 1994)

Esta definição mostra como a inclusão vai mais longe do que a mera integração física dos alunos portadores de deficiência na escola regular. A declaração instituiu ainda um conjunto de princípios orientadores para a inclusão de todas as crianças num sistema de ensino único e comum a todos os alunos:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.

A Escola Inclusiva destaca o direito de todos os alunos poderem frequentar o mesmo tipo de ensino, com objectivos educacionais e um currículo comum, independentemente das diferenças individuais de natureza cognitiva, psicológica, física, social e outras. Assim, a classe regular de uma escola regular é o melhor local para as aprendizagens do aluno com NEE, promovendo a sua aprendizagem académica e a socialização, num ambiente que o permita atingir o seu potencial máximo.

O conceito de inclusão é referido de diferentes modos por diversos autores. Assim, Correia defende que “a inclusão consiste na inserção do aluno com NEE nas escolas regulares e, sempre que possível, na sala de aula das classes regulares, onde deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades.” (Correia, 2005)

Para Leitão a inclusão deve proporcionar a todos “o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagens possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor.” (Leitão, 2006)

Na opinião de Ainscow, a inclusão “significa os alunos estarem na escola, participando e aprendendo, desenvolvendo em simultâneo as suas capacidades.” (Ainscow, 1998)

Por sua vez, Wang refere que a inclusão “é um processo reorganizativo das escolas, que tem por base responder de forma eficaz às necessidades educativas de um número crescente de alunos com características diversas.” (Wang, 1997)

Mantoan refere a importância das várias mudanças que devem ocorrer para a inclusão acontecer, afirmando que:

“A inclusão é pois, um assunto que causa um certo desconforto às pessoas, principalmente no âmbito educacional, porque sabemos que ela só acontece realmente quando as escolas se modificam. A modificação não é somente nas instalações físicas, mas em toda a proposta pedagógica, metodológica e administrativa.” (Mantoan, 2003)

A inclusão pressupõe que as diferenças de todos os alunos são tidas em conta e respeitadas, cabendo ao professor planear e adaptar o currículo às diferentes necessidades dos alunos, promovendo assim a aprendizagem e o desenvolvimento de todos eles.

Assim o conceito de inclusão encara a diversidade dos alunos como algo positivo e enriquecedor nas comunidades educativas, sendo importante para o desenvolvimento das capacidades dos alunos com NEE, estarem nas turmas regulares mas recebendo o apoio adequado.

Ao falarmos de escolas inclusivas, estamos também a abrir caminho para a reflexão da inclusão na sociedade. Muitas vezes é colocada a questão se é possível que se construa

uma escola justa, tendo como base uma sociedade tantas vezes injusta. Partilhamos do desejo de construirmos uma escola justa, democrática, sem discriminação e desigualdades. Mas é inquestionável que esta educação esteja agregada a um projecto e empenho social, também ele fundado na igualdade e na justiça.

Segundo Rodrigues (2003b), falar em escola inclusiva na sociedade actual, é uma questão pertinente, já que vivemos numa sociedade que não é inclusiva. Parece também, ser difícil a existência de uma escola inclusiva, se os valores da escola não tiverem uma expressão no seu exterior de sustentabilidade.

A inclusão não pode ser sinónima de 'despejo' de alunos com Necessidades Educativas Especiais numa turma do Ensino Regular. O objectivo essencial da inclusão é não deixar ninguém de fora da escola regular ao nível educativo, físico e social.

Ainscow (1995) propõe um desafio de seis condições para que uma escola caminhe em direcção à inclusão: uma liderança eficaz da equipa directiva da escola, apostada em dar resposta às necessidades de todos os alunos; pessoal docente convencido de que pode ajudar todas as crianças a aprender; certeza de que todos os alunos podem ter sucesso; disposições para apoiar individualmente os membros da equipa docente; vontade empenhada de proporcionar uma grande variedade de oportunidades curriculares a todas as crianças; procedimentos sistemáticos para controlar e avaliar o progresso.

Desta forma, a inclusão significa que todas as crianças têm lugar na escola, na comunidade e na sociedade em geral.

Segundo Correia, a educação inclusiva defende que "todos os alunos independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito de ser educados em ambientes inclusivos." (Correia, 2003)

A escola inclusiva deve ser interactiva, promover e respeitar as diferenças e ser solidária, gerar processos de comunicação eficazes. Deve então defender, e sobretudo viver, valores de aceitação, pertença, tolerância e respeito.

Fonseca (2001) defende que a educação inclusiva deve assegurar igualdade de oportunidades educativas a todos os alunos, devendo estes usufruir de serviços educativos de qualidade, que os preparem para uma cidadania futura, o mais independente possível.

É na forma com tratamos e percebemos os alunos que reside a chave do problema. São necessárias políticas, culturas e práticas, que valorizam o contributo activo de cada aluno, para a elaboração de um conhecimento construído e partilhado, de forma, a atingir a qualidade académica e social sem discriminação.

Se nos reportarmos à Declaração de Salamanca, verificamos que "...as escolas regulares, seguindo uma orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos." (UNESCO, 1994)

A criança/jovem deve ser vista como um todo, e por isso a escola, para além da atenção prestada ao desempenho académico, deve também estar atenta ao desenvolvimento sócio emocional e pessoal no sentido de maximizar o potencial da criança.

No entanto, actualmente, ainda verificamos alguma discrepância entre a legislação, a opinião dos estudiosos e a prática das escolas. A legislação e o próprio discurso dos professores tornaram-se rapidamente 'inclusivos'. Contudo, o que se assiste e vive nas escolas é um pouco diferente, existindo barreiras onde deviam existir pontes. A inclusão não é um estado, é um processo, um caminho contínuo.

A inclusão depende, em parte, das atitudes, vontade e ética dos professores. No entanto, sem recursos humanos e matérias, a escola não terá capacidade de ampliar o seu leque de respostas. Para além da boa vontade que possamos ter, é urgente encarar a questão da escola inclusiva na perspectiva do profissionalismo. Pensamos ser importante que os profissionais tenham uma carreira reconhecida e qualificada.

Rodrigues afirma que a educação inclusiva "pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção que possui os recursos para fazer face aos problemas." (Rodrigues, 2006)

Haverá muito ainda a fazer para que a escola seja já hoje uma escola inclusiva, sendo necessário realizar vários ajustes e mudanças. Mais do que somar esforços, é urgente articular formas, processos, pessoas e instituições.

A inclusão deve procurar esbater as diferenças, aceitá-las e respeitá-las. Estes princípios são fundamentais para a alteração da própria cultura escolar.

É importante ver a educação inclusiva "substituir o alarido e a crença, pela serenidade das realizações" (Novoa, 2005) concertadas, partilhadas e articuladas. Só assim temos uma inclusão séria e responsável, em que todos (alunos, professores, comunidade educativa) são beneficiados pela partilha, pela aprendizagem do respeito, pela diferença e pela potencialização das competências de cada um e de todos.

Lewis e Doorlag (1997)¹, defendem que:

“O processo de inclusão arrasta consigo substanciais conveniências a saber: mudanças de atitudes e de sistemas de valor; respeito pelos direitos humanos; consideração pela diferença; redução de escolas especiais; aproveitamento de recursos humanos e materiais; novos modelos de formação inicial e permanente de professores; atenção aos pontos de vista das famílias; eliminação das barreiras; facilitação da socialização e da cidadania.” (Fonseca, 2001)

É necessário o empenho de todos e o acreditar que com uma escola inclusiva temos a possibilidade de garantir o verdadeiro sucesso das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

1.3. Ser professor: uma profissão de relação

Como já referimos anteriormente, a educação ocupa hoje, mais do que nunca, um lugar de destaque no centro das preocupações nacionais e das políticas estabelecidas pelos países em desenvolvimento.

O grande problema com que se deparam hoje todos os educadores, é responder aos desafios da actualidade, pois educar não é uma acção atemporal.

Coloca-se, então a questão, de qual o papel do professor neste momento e qual o significado do seu trabalho.

Resultantes das mudanças sociais anteriormente mencionadas, também os professores, enquanto grupo profissional, enfrentam hoje conjunturas de profunda mudança com enormes implicações nas suas funções. Estas exigências têm-se manifestado num conjunto cada vez mais ampliado, multifacetado e emaranhado de funções e papeis atribuídos ao professor, ultrapassando largamente a função que se reconhece “como socialmente definidora do ser professor, isto é, ensinar” (Roldão, 2005).

Historicamente, e de acordo com Roldão, a função de ensinar, intrínseca à acção do professor, esteve muito associada à ideia de um “saber que se detém e, porque se detém, se passa” (Roldão, 2003), sendo o ensino sinónimo de transmissão de um saber. Parte-se, assim do princípio, de que só pelo facto do professor expor esse saber, os alunos aprenderão, podendo ser transmitido de igual forma para todos, sem ter em linha de conta a especificidade de cada aluno e dos contextos sociais de aprendizagem (Leite, 2001). Esta

¹ Lewis e Doorlag (1997) in Fonseca, V. (2001). Inclusão, tendências futuras para a educação inclusiva, nº 2. Instituto de Estudos da Criança. Braga.

perspectiva confere ao aluno um papel passivo estando a aprendizagem dos conteúdos dependente apenas do esforço, da capacidade ou inteligência dos mesmos (Roldão, 2005).

A relação com os alunos é o cerne da profissão docente, uma vez que estão constantemente envolvidos em interações pessoais. Assim, a função de educar e ensinar só acontece na “interacção entre pessoas e tem, portanto uma dimensão emocional” (Nias, 2001)

Os professores sentem responsabilidade moral de cuidar dos seus alunos, envolvendo-se afectivamente. Isto significa dar-se, expor-se, estando a sua auto-estima dependente do reconhecimento do seu trabalho por parte de toda a comunidade educativa.

Numa sociedade onde estão diminuídos os valores sociais e familiares, aumenta a carga educacional imposta à escola, tendo o professor funções multifacetadas.

O professor deixa apenas de dar aulas e espera-se que seja um agente de transformação, capaz de promover mudanças e permitir novos caminhos e desafios aos seus alunos. Roldão afirma que “ensinar não é apenas, nem sobretudo passar um saber, mas sim o modo de fazer aprender alguma coisa a alguém.” (Roldão, 2000)

É exigido cada vez mais dos professores, em diversas áreas e só através de uma verdadeira reflexão sobre a acção é que as reformas necessárias terão êxito.

Em todos os discursos educativos se acentua o papel dos professores. Há como que uma sobrecarga dos mesmos em relação à escola, à qualidade do ensino e do sucesso educativo. A esse propósito, Nóvoa afirma que:

“...A concepção multifuncional dos professores se traduziu num factor de perturbação transformando os professores em verdadeiros criados para todo o serviço ao serem chamados a desempenhar tarefas para as quais não estavam nem preparados, nem vocacionados, e que saíam frequentemente fora do seu âmbito de competências.” (Nóvoa, 1991)

Um dos desafios que se coloca hoje à escola e sobretudo aos professores consiste na sua capacidade de conseguir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças pessoais, sociais ou intelectuais tenham sucesso nas aprendizagens.

Como refere Formosinho, “o currículo uniforme, pronto-a-vestir, de tamanho único” (Formosinho, 1986) deixou de fazer sentido numa escola que se pretende inclusiva, sendo necessário “passar da lógica da uniformização à lógica da individualização; passar da lógica disciplinar para a lógica transdisciplinar; passar da rotina da lição, para a inquietude do projecto.” (Barroso, 1999)

Esta perspectiva mais complexa do acto de ensinar atribui ao aluno um papel activo no seu processo de aprendizagem. Sá-Chaves (2002) refere que se é verdadeiro o principio de que ‘ninguém aprende na vez de ninguém’, é igualmente verdade que ‘ninguém aprende

sozinho', salientando a relação complexa e, de certa forma, dependente desta mesma relação.

Como refere Schön é fundamental valorizar o conhecimento prático que “desafia os profissionais, não apenas a seguirem as implicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ...mas também a dar resposta a questões novas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidas no aqui e no agora” (Schön, 1992).

Torna-se necessário que os professores sejam capazes de fomentar um processo de diferenciação pedagógica, no sentido de responder diferencialmente às diversas necessidades dos alunos, atendendo a todos e a cada um. Propõe-se que os professores sejam capazes de adaptar as suas práticas educativas, criando um ambiente de aprendizagem motivador e positivo que tenha em consideração a diversidade que caracteriza os alunos.

Para que esta perspectiva seja uma realidade é inevitável, como menciona Rodrigues “...que se leve linha de conta que os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagem distintos e podem mesmo atingir patamares de objectivos e competências diferentes” (Rodrigues, 2003).

Pede-se aos professores abertura, isto é, disponibilidade para aceitar outros caminhos e desafios, responsabilidade no compromisso de educar e ensinar todos os alunos e empenhamento na renovação dos seus saberes e práticas.

É por isso mesmo que, para Shulman, não é qualquer pessoa que pode ser professor, ideia esta visivelmente manifesta no seu aforismo, “os que podem, fazem, os que compreendem, ensinam.” (Shulman, 2004)

Paquay et al (2001) defendem também que o conhecimento profissional do professor será sempre enriquecido com a sua própria visão do mundo, com o seu quadro de valores e de referências, deixando claro que o professor não se define, apenas, pelo conjunto de saberes e de competências.

A pesquisa da literatura permite-nos realçar alguns dos papéis e das funções dos professores no contexto actual. Cunha (2008) aborda essa questão, organizando a informação no seguinte quadro:

Quadro 1 – Síntese de alguns papéis e funções remetidas aos professores no contexto actual

Mediador no subsistema escolar, agente transmissor de saber e de cultura; docente como profissional que trabalha com os alunos na aula, pertencente à comunidade escolar e com associações escolares	Santos, 1988 Patrício, 1989
Papel de administrador, de especialista em ensino, de científico, de difusor de uma ideologia, (ação escolar), de instrutor, super-professor.	Santos, 1988 Formosinho, 1992
Transmissor de conhecimentos e criador de condições favoráveis ao desenvolvimento do educando.	Carreiro da Costa, 1988
Conselheiro, incentivo à aprendizagem	Mialaret, 1981; Camilo Cunha, 2000; Roldão, 1999
Polivalente e multifacetado, técnico e relacional (pedagogia participativa	Patrício, 1989 Postic, 1989, 1990, 1991
Estratégias pedagógica, transmissor de conhecimentos, avaliador, orientador vocacional e escolar, administrador.	Villa, 1988; Albuquerque, 1988; Moreira & Macedo, 2002; Pacheco & Flores, 1999; Perrenoud, 1993
Ensino, administração, gestão, manutenção das instalações, formação, inspeção, participação nas atividades extra-curriculares, reuniões.	Braga da Cruz, 1988
Investigação, extensão educativa e apoio à comunidade, técnico-pedagógico.	Gimeno, 1992; Camilo Cunha, 2000; Cavaco, 1989; Patrício, 1989; Ludke, 2001; Marcelo Garcia, 1992; Moraes & Muller, 2003
Capacidade de expressão, de desenvolver a autoconfiança/estima, a autonomia, a tolerância, de informar, de criar empatia, compreensão, ser modelo e expressão de motivação.	Landsheere, 1987; Jesus, 2000; Vandenberghe, 1999, Barroso, 2000; Sarmiento, 1993

Do sonho à realidade: expectativas dos professores face a uma especialização em educação especial e o impacto dessa especialização na actividade docente.

Professor pluricultural, científico, pedagógico, biopsicossocial, ético, moral, deontológico, axiológico, praxiológico, cidadania, ideologia, currículo.	Rubio-Carracedo, 2000; Cortina, 2002; Camilo Cunha, 2000 e 2003; Paraskeva, 2007.
Almofada para a inteligência emocional e espiritual	Laskey, 2000; Fineman, 2000; Damásio, 2000; Meyerson, 2000; Bennett&Goleman, 2001; Day&Leitch, 2001; Gardner, 1995; Goleman, 1995; Zohar&Marshall, 2000; Camilo Cunha, 1999; Hargreaves, 2000; Silver et al., 2000; Martin&Boeck, 2004.
Novas problemáticas de liderança	Hayes et al., 2001; Moller, 2004
Preocupado com a justiça e os direitos humanos	Sacavino, 2000; Berten, 2001; Rocha, 2001; Estêvão, 2002; Saunders, 2002; Etxeberria, 2002; Dubet, 2004; Rawls, 1998; Reguera, 2002; Ignatieff, 2001; Petrella, 2002; Hansen, 2001.
Globalização, tecnologias e sociedade do conhecimento.	Nietzsche, 1992; Klette, 2000; Morin, 2001; Marcelo, 2002; Hargreaves, 2004; Pacheco, 2000; Beck, 1999; Teodoro, 2000 e 2003; Vitorino, 2003; Sachs, 2003; Estêvão, 2002; Silva, 2000; Jamson, 2000; Sousa Santos, 2002; Coelho, 2003; Pretto&Serpa, 2001; Etxeberria, 2000; Foucault, 1985 e 2000; Monteiro, 2001
Modernidade, Pós-Modernidade, criatividade, imaginação (imaginário) e Utopia.	Perrenoud, 2002; Silva, 2002; Habermas, 1990; Lobo Antunes, 2000; Delors, 1996; Nietzsche, 1998; Sousa Santos, 1995, 2000, 2002; Coelho, 2004; Carlson&Apple, 2000; White, 2000; Halpin, 2003; Duayer et al., 2003; Machado, 2005; Araújo&Machado, 2000, 2003, 2004, 2006.

Fonte: Cunha, A. (2008). Ser professor – Bases de uma sistematização teórica. Editor: Casa do Professor. Braga.

Assim, e de acordo com Cunha, os papéis e as funções dos professores “... são amplos e complexos, resultado da própria complexidade do sistema social, educativo e escolar.” (Cunha, 2008). Há um envolvimento da escola com a comunidade e consequentemente uma interligação de valores e ideologias. A escola tem de “inovar e mudar constantemente ao nível curricular, interventivo, de atitudes do seu projecto educativo, sob pena de não ser capaz de formar os cidadãos críticos, reflexivos, na lógica transformacional e humanizada.” (Cunha, 2008)

Tendo em conta esta perspectiva, a atitude do professor assume enorme importância pois é um dos factores que mais contribui para o sucesso da inclusão, uma vez que esta pressupõe a mudança de atitudes perante o aluno com NEE, da qual dependem os outros aspectos do desenvolvimento pessoal e da interacção social (Frade e Rodrigues, 1998). Isso mesmo é realçado na Declaração de Salamanca pondo a tónica na consciência social: “A reforma das instituições sociais não é somente uma tarefa de ordem profissional; depende acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade.” (UNESCO, 1994)

O papel do professor é fulcral em todo este processo, nomeadamente a vontade em levar a cabo a exigente tarefa de ensinar os alunos com NEE, e a sua formação ou preparação pedagógica para o fazer. Mas, segundo Frade e Rodrigues, a atitude face à inclusão também “está dependente da vivência de experiências positivas por parte dos professores.” (Frade e Rodrigues, 1998)

Para Naujorks no modelo tradicional de ensino, a preparação dos docentes dirigia-se, sobretudo, aos alunos adaptados ao contexto escolar e com aprendizagens normais, o que lhes acarreta agora “sofrimento por não conseguirem lidar com o aluno diferente” (Naujorks, 2003), e mais ainda quando “nem sempre recebem da escola o suporte necessário para lidar com suas próprias ansiedades e/ou limitações.” (idem)

A mesma autora acrescenta que os alunos com NEE podem ser uma intimação à identidade e auto-estima do professor, como é confirmado por estudos segundo os quais a maior causa de esgotamento profissional é o mau relacionamento professor-alunos (Burke *et al.*, 1996).

Tudo isto contribui para que a profissão docente se esteja a tornar uma ‘profissão impossível’, no dizer de Perrenoud (1993), pois o sucesso do empreendimento educativo nunca está assegurado, existindo sempre mudanças, ambiguidades, conflitos e mecanismos de defesa.

Não obstante, Serra considera que “um professor disponível para a sua própria aprendizagem e em parceria com os colegas, facilita o processo de construção de conhecimento e de valores entre os seus alunos” (Serra, 2005). Isto pressupõe uma série de qualidades pessoais que o professor deve possuir, assim enumeradas pela mesma autora:

- “Ter ele próprio um espírito aberto a novos conceitos e ideias;
- Saber atender às necessidades e características dos alunos;
- Saber respeitar interesses e habilidades individuais;
- Fomentar a aprendizagem através do trabalho cooperativo e de estratégias de interacção cultural e de resolução cooperativa de problemas;
- Ter capacidade de auto-reflexão;
- Ter abertura e aceitação do outro, apostar na mudança pessoal.” (Serra, 2005)

A aprendizagem nas salas de aula inclusivas requer a utilização de estratégias diversificadas, de modo a criar um ambiente de interacções positivas que fomente sentimentos de amizade e valorização da diferença. Smith *et al.* (2001) refere que os alunos com NEE só se sentem incluídos na classe regular quando o professor os aprecia em termos académicos e são socialmente aceites pelos colegas. Assim, o professor deve promover um clima de camaradagem entre todos os alunos, sensibilizando-os para a filosofia inclusiva e esclarecendo-os acerca das diferenças específicas dos colegas com NEE, num incentivo à criação de redes de entreajuda e amizade (Correia, 2005).

A construção da Escola Inclusiva é um projecto colectivo, que passa pela reformulação de todo o espaço escolar, desde o espaço físico até à dinâmica de sala de aula, incluindo o currículo e os critérios de avaliação. Esta é a prática da Inclusão com responsabilidade, que implica um compromisso sério com o processo educacional, por parte de todos os que nele estão envolvidos – professores, pais, dirigentes, técnicos e toda a comunidade. Se a comunidade educativa assume que a Educação Inclusiva é para todos, coloca-se então o desafio de torná-la uma realidade.

Não poderíamos falar de uma profissão tão complexa e envolvente como a do professor, sem abordar a formação que originou estes profissionais e na mudança educacional promovida pela formação contínua (assunto abordado no capítulo seguinte).

É urgente dar atenção à formação inicial e contínua dos professores, facilitando-lhes documentação, partilhando experiências e estratégias, de modo a que, os docentes adoptem formas de trabalhar que tenham em conta todos os alunos da turma, independentemente das suas dificuldades. Assim, é necessário que o educador esteja aberto a novas experiências e a reflectir sobre elas, partilhando-as com os seus pares.

“A colaboração é a chave da eficácia dos programas inclusivos, cujo sucesso depende da colaboração entre educadores/professores, pais e outros agentes educativos. ...Além da formação, são necessários apoios adequados, ao nível de recursos humanos e materiais, bem como tempo para planificar e consultoria.” (Odom, 2002)

O professor pode exercer um papel de grande visibilidade educativa e social, em especial perante as famílias, que deverá traduzir-se pela educação na tolerância e respeito pelas diferenças, envolvendo-a de forma a tornar as comunidades mais solidárias e acolhedoras.

1.4. Legislação: evolução até aos dias de hoje

O enquadramento legal mais recente, o DL nº 3/2008, visa “a *promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.*”

Ao longo do século XX, a educação especial passou por várias reformas, resultado das enormes evoluções sociais, de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais. Tendo como princípio que a escola deve estar à disposição de todas as crianças em igualdade de condições, cabe à sociedade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação, adequado às suas necessidades.

No sentido de garantir a todos o direito à inclusão, têm-se desenvolvido procedimentos e elaborada legislação ao longo de décadas, que foram determinando medidas que passaram pela integração, até à ainda hoje “pretendida” inclusão.

Em Portugal, foi só praticamente após o 25 de Abril de 1974 que a Educação Especial começou a ser regulamentada, procurando traduzir no sistema educativo os preceitos legais em vigor na Constituição de 1975 e também os princípios gerais sobre os Direitos da Criança e as Normas para Pessoas com deficiência, ratificados pela ONU.

Serra considera fundamentais as seguintes medidas, relativas à educação, definidas na legislação portuguesa:

- “a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico e a igualdade de oportunidades relativamente à educação e cultura;
- a acessibilidade da escola básica a todos e o direito de nela ter sucesso;
- a responsabilidade do Estado na garantia de consecução dessa igualdade de oportunidades e da escola regular em se organizar para proporcionar condições adequadas às NEE de alguns alunos;
- a possibilidade/obrigatoriedade de serem proporcionados aos alunos com NEE modelos diversificados de atendimento com a garantia do recurso a medidas o menos restritivas possível;
- a possibilidade/obrigatoriedade de a escola regular efectuar as adaptações ditadas pelo regime educativo especial de que alguns alunos tenham de usufruir e

de serem efectuados planos e programas educativos individuais para alguns alunos;

– a participação dos pais na planificação, avaliação e concretização das aprendizagens de seus filhos com NEE.” (Serra, 2002)

É nesta perspectiva que se segue o enquadramento legal mais pertinente e que nomeia medidas integradoras, que podem tornar-se verdadeiras ‘pontes’ para a inclusão.

A Constituição da República Portuguesa dedica o seu Artigo 71º aos cidadãos portadores de deficiência, expressando a plena igualdade de direitos e deveres consagrados na lei fundamental da nação:

“1. Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.

2. O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores.” (Constituição da República Portuguesa, 1975)

Por sua vez, o artigo 74º menciona a igualdade de oportunidades no acesso à educação:

“1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados de ensino (...).

g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário.

h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.” (Constituição da República Portuguesa, 1975)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 1948, prevê a igualdade de oportunidades no acesso aos direitos e liberdades fundamentais, logo no seu Artigo 1º: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.” No que se refere à educação, o Artigo 26º especifica: “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório.”

Assim, tanto a legislação nacional como a internacional reconhecem que todas as pessoas têm o direito de aceder aos serviços de educação, fundamentais para o pleno desenvolvimento da cidadania e da participação cívica, sejam quais forem as suas capacidades e aptidões físicas e intelectuais. Em Portugal, antes de 1976, a maioria das crianças com NEE permanentes de carácter moderado ou severo era retirada das escolas de ensino regular e educada em escolas especiais, como as CERCI – Cooperativas para a

Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas, criadas em 1975 para diminuídos mentais.

Em 1973, o Decreto-Lei nº 45/73 cria a Divisão do Ensino Especial, mas foi só dois anos após a Revolução de Abril que surgiram as primeiras equipas de Ensino Especial integrado em Centros de Educação Especial, destinadas a apoiar alunos com deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar os currículos comuns nas escolas regulares.

Foi necessário esperar ainda mais dez anos para se assistir a profundas transformações na concepção da Educação Especial, com a publicação da Lei nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, onde são definidos importantes objectivos nos artigos:

ARTIGO 7.º- “assegurar às crianças com NEE, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”.

ARTIGO 17.º- “A educação especial visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais”.

ARTIGO 18.º- “ (...) a Educação Especial organiza-se preferencialmente segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com os apoios de educadores especializados”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo representou um marco importante, ao consignar os princípios básicos referentes à educação de alunos com NEE, de acordo com as orientações emanadas em várias resoluções de organismos internacionais, nomeadamente a UNESCO e a União Europeia, referentes às boas práticas da Educação Especial.

Em 1988, são criadas as Equipas de Educação Especial – EEE, no Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88, definindo essas equipas como sendo:

“ Serviços de educação especial a nível local que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior (...) e que têm como objectivo genérico contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo, em moldes adequados, de crianças e jovens com NE decorrentes de problemas físicos ou psíquicos”.

Um ano depois, o Decreto-Lei nº43/89 de 3 de Fevereiro aplicado às escolas oficiais do 2.º e 3.ºciclo do ensino básico e secundário, estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas no âmbito da orientação e acompanhamento de alunos, como competência da escola e que se pode generalizar no seguinte artigo:

ARTIGO 11º - “ Desenvolver mecanismos que permitam detectar a tempo dificuldades de base, diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos que exijam medidas de compensação ou formas de apoio adequadas nos domínios psicológico, pedagógico e socioeducativo”.

Mais tarde surge o Decreto-Lei nº 35/90, aplicado aos alunos do ensino não superior em estabelecimentos de ensino oficial, particular ou cooperativo que visa promover o sucesso escolar, destacando-se a pouca escolarização dos alunos com NEE:

“ (...) o baixo índice de escolarização das crianças com necessidades educativas específicas, devidas a deficiências físicas e mentais a quem importa garantir as condições educativas adequadas às suas características e o seu pleno acesso à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória”,

estabelecendo que “os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência”.

Em Janeiro de 1990 é publicado o Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de Maio que de acordo com o disposto no art.º 26.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, cria no âmbito do Ministério da Educação, os SPO - Serviços de Psicologia e Orientação, que funcionam como: “unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, que desenvolvem a sua acção nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”.

As atribuições dos SPO passam pelo campo da avaliação, planeamento educativo e apoio psicopedagógico dos alunos com NEE, bem como pela colaboração com os serviços locais de EE.

Dada a evolução dos conceitos relacionados com a EE a nível mundial, as modificações verificadas no sistema educativo português devido à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as informações provindas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado, e o facto de se considerar os diplomas actuais limitados e ultrapassados, tornou-se necessário actualizar a legislação. Esta não só aponta para a integração de alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, como dá um sentido de orientação às escolas para a Inclusão.

Em 1991, é publicado o importante Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, que introduziu o *conceito* de alunos com necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos, privilegiando:

“a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de “escola para todos”, e que, segundo Correia “proclamou o direito a uma educação gratuita e igual para os alunos com NEE, estabelecendo a individualização de intervenções educativas, através de planos educativos individualizados (PEI) e de programas educativos com o objectivo de responder às necessidades desses alunos” (Correia, 2005).

O Decreto anteriormente referido estabelece o princípio de que, a educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, ao mesmo tempo que preconiza, um reconhecimento mais explícito, do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos.

A flexibilidade dos currículos e a transversalidade disciplinar, surgem a partir deste decreto, começando o caminho para a inclusão.

Apesar de este Decreto-Lei vir preencher uma lacuna legislativa há bastante tempo sentida no âmbito da EE, verificam-se algumas omissões e indefinições, tais como, a não inclusão das categorias de Educação Especial, a pouca clarificação de situações mais/menos complexas, suscitando dúvidas no tipo de intervenção, especialmente nos casos de necessidades educativas ligeiras – que são os mais comuns e onde, na prática pedagógica, se tem encontrado maior dificuldade.

Contudo, o princípio da inclusão, começou a ter uma maior importância para a comunidade educativa e científica a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, efectuada em Salamanca, em Junho de 1994.

Esta Conferência adoptou a Declaração de Salamanca, sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das NEE, “inspirados no princípio da inclusão (...), com o objectivo de conseguir Escolas para Todos – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais”. (UNESCO, 1994)

Desta forma, a Declaração de Salamanca promove uma «Escola para Todos», realçando que as escolas regulares, seguindo a orientação inclusiva, constituem os meios capazes para construir uma sociedade inclusiva. Sublinha também a necessidade de um método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas.

Três anos após a Declaração de Salamanca, o Despacho nº 105/97 de 30 de Maio, cria as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos, na escola regular, com a inserção de professores de apoio na sala de aula. Nos anos seguintes, o Despacho nº 7520/98 e o Despacho Conjunto nº 891/99 salientam o processo de atendimento a alunos com NEE e vêm contribuir para uma melhor prática da Educação Inclusiva.

O nosso país adopta uma política de aproximação ao princípio da educação inclusiva, organizando alguns diplomas, que consideram as diferenças individuais e as situações distintas.

A identificação precoce, a avaliação e a estimulação das crianças com NEE, desde as primeiras idades, são áreas prioritárias, para o êxito da escola inclusiva. Em 1999 é publicado o Despacho Conjunto nº 891/99 onde são definidas orientações reguladoras da

prática da intervenção precoce, para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave do desenvolvimento e suas famílias: “ A intervenção precoce tem como destinatários crianças até aos 6 anos de idade, especialmente dos 0 aos 3 anos, que apresentem deficiência ou risco de atraso grave de desenvolvimento”.

Com o objectivo da progressiva eliminação das barreiras urbanísticas e arquitectónicas, que permita às pessoas com mobilidade reduzida, o acesso a todos os sistemas e serviços da comunidade, criando condições para o exercício efectivo de uma cidadania plena, tendo em conta diversos aspectos da Constituição, surgiu o Decreto-Lei nº 123/97 de 22 de Maio, onde se pode ler:

“ARTIGO 1.º - OBJECTO - 1 - São aprovadas as normas técnicas destinadas a permitir a acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada, nomeadamente através da supressão das barreiras urbanísticas e arquitectónicas nos edifícios públicos, equipamentos colectivos e via pública, que se publicam no anexo I ao presente decreto-lei e que dele fazem parte integrante.

ARTIGO 2.º - ÂMBITO DE APLICAÇÃO - c) Estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico, secundário e superior, centros de formação, residenciais e cantinas:”

O ano de 2004 representa outro marco importante na inclusão plena do cidadão deficiente, com a publicação da Lei nº 38/2004 ou Lei de Bases da pessoa com deficiência. Nela são aprovadas as bases da prevenção, habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência, sendo definidos como objectivos:

- a promoção da igualdade de oportunidades;
- a promoção de oportunidades de educação, trabalho e formação ao longo da vida;
- a promoção do acesso a serviços de apoio;
- a promoção de uma sociedade para todos, através da eliminação das barreiras, e da adopção de medidas que visem a plena participação das pessoas com deficiência.

No seguimento desta lei, é aprovado o Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade – PAIPDI, em 2006. Nesse mesmo ano, o Decreto-Lei nº 20/2006 cria o Grupo de Docência de Educação Especial.

Mais recentemente, a aprovação do Decreto-Lei nº 3/2008 sobre a Educação Especial revogou o anterior Decreto-Lei nº 319/91, definindo os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida.

No quadro 2 apresentamos as diferenças entre os dois diplomas mais recentes de forma a conhecer e entender melhor esta evolução legislativa.

Quadro 2 – Diferenças entre DL nº 319/91 e o DL nº3/2008

Decreto-lei 319/91	Decreto-lei 3/08
Quanto ao âmbito da aplicação	
O diploma aplica-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos dos níveis básico e secundário; Embora seja referido que as medidas constantes no diploma se aplicam a alunos com necessidades educativas especiais, este conceito não aparece definido para efeitos do mesmo, fazendo-se apenas uma ligeira alusão, no preâmbulo, a alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem.	Alarga o âmbito da aplicação ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo; Introduce a definição da população alvo da educação especial bem como dos objectivos desta última, circunscrevendo essa população às crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios necessitando, por isso, da mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial.
Quanto ao papel dos pais/encarregados de educação	
É referida a necessidade de anuência expressa dos pais/encarregados de educação para a avaliação do aluno e da sua participação na elaboração e revisão do plano educativo individual e programa educativo.	Define os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal, nos aspectos relativos à implementação da educação especial junto dos seus educandos e introduz os procedimentos a ter no caso em que estes não exerçam o seu direito de participação neste domínio;

Quanto à organização das escolas	
Não menciona.	Refere a necessidade das escolas incluírem nos seus projectos educativos as adequações, relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa dos alunos que beneficiem de educação especial; Estabelece a criação de uma rede de escolas de referência de ensino bilingue para alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão; Estabelece a possibilidade de os agrupamentos de escolas desenvolverem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.
Quanto ao processo de referenciação	
Não é expressamente mencionada uma fase de referenciação.	Estabelece um processo de referenciação bem estruturado o qual deverá ocorrer o mais precocemente possível, podendo a referenciação ser efectuada aos órgãos de administração ou gestão das escola por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, do conselho executivo, dos docentes ou de outros técnicos que intervêm com a criança ou jovem;

Quanto ao processo de avaliação	
Atribui aos serviços de psicologia e orientação, em colaboração com os serviços de saúde escolar a responsabilidade da avaliação das situações mais complexas; Não menciona nenhum modelo a partir do qual deverá ser feita a avaliação dos alunos.	Atribui ao departamento de educação especial das escolas e aos serviços de psicologia e orientação a responsabilidade da elaboração de um relatório técnico pedagógico relativo às situações referenciadas. Refere que os resultados decorrentes da avaliação constantes no relatório técnico pedagógico devem ser obtidos por referência à CIF; Estabelece as regras relativas ao serviço docente no âmbito do processo de referenciação e de avaliação.
Quanto à planificação e programação educativa	
Estabelece dois documentos oficiais: um Plano Educativo Individual para todas as situações consideradas complexas, complementado por um Programa Educativo para os alunos que estejam abrangidos pela medida “ensino especial”; Não menciona modelos de planos ou de programas educativos; Define os itens do Plano Educativo Individual e do Programa Educativo; Estabelece os SPO como responsáveis pela elaboração do Plano Educativo Individual e os professores de educação especial pela elaboração do Programa Educativo devendo estes últimos contar, para esse efeito, com a colaboração dos técnicos responsáveis pela execução do programa, bem como superintender a sua execução.	Estabelece um único documento oficial denominado Programa Educativo Individual (PEI) o qual fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação utilizadas, para cada aluno; Introduz nos itens do PEI os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem, por referência à CIF; Estabelece que o PEI deve ser elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma ou director de turma, o docente de educação especial e pelos serviços implicados na elaboração do relatório acima referenciado;

Refere que o programa educativo deve ser elaborado para um ano lectivo; Não faz referências explícitas a planos de transição para a vida activa;	Introduz a figura do coordenador do PEI, na pessoa do director de turma, professor do 1º ciclo ou educador; Estabelece um prazo de 60 dias, após a referenciação, para elaboração do PEI; Estabelece que o PEI deve ser necessariamente revisto no final de cada ciclo de escolaridade; Estabelece a obrigatoriedade de se efectuar um relatório circunstanciado, no final do ano lectivo, dos resultados obtidos por cada aluno no âmbito da aplicação das medidas estabelecidas no PEI; Introduz um Plano Individual de Transição que deve complementar o PEI no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.
Quanto às medidas educativas	
Define as medidas do regime educativo especial não conseguindo evitar a confusão entre adaptações curriculares, currículo escolar próprio e currículo alternativo.	Estabelece as medidas educativas de educação especial que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos no âmbito da adequação do seu processo de ensino e de aprendizagem, a saber: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio

Quanto ao serviço docente e não docente	
Não menciona.	Estabelece, em dois artigos distintos, o que se entende por serviço docente e não docente no âmbito da educação especial.
Quanto à certificação	
Estabelece a criação de um certificado para os alunos sujeitos a um currículo alternativo no âmbito da medida “ensino especial”	Estabelece a necessidade de se adequarem os instrumentos de certificação da escola às necessidades específicas dos alunos que seguem o seu percurso escolar com PEI, devendo estes serem normalizados e conterem a identificação das medidas que foram aplicadas.
Quanto ao encaminhamento de alunos para as instituições de ensino especial	
Prevê o encaminhamento dos alunos para instituições de educação especial.	Assunção clara de uma perspectiva de inclusão que não dispensa a análise da singularidade de cada caso e uma lógica de adequação das respostas educativas, para as quais se criaram condições de especialização. Para o bom desenvolvimento da educação especial nas escolas regulares é definida a possibilidade de os agrupamentos de escolas estabelecerem parcerias com as instituições públicas, particulares, de solidariedade social e centros de recursos especializados.

Fonte: Retirado do Sítio – WWW.min-edu-.pt/np3content/?newsId=1538&filename=dif_decretos_319_91_3_2008.pdf

De uma forma geral, quer a classe política quer os diferentes agentes educativos, tinham manifestado a necessidade de se substituir o Decreto-Lei 319/91, no sentido de serem introduzidos conceitos mais actuais e serem também corrigidas algumas práticas consideradas de menos qualidade.

Aquando do surgimento do Decreto-Lei 3/2008 muitas vozes se insurgiram contra este Decreto-Lei que regulamenta, actualmente, a Educação Especial. Passaremos a enumerar, sucintamente, alguns aspectos positivos e negativos desta Lei, tendo como referência Luís Miranda de Correia². Como aspectos negativos salientamos:

- O DL 3/2008 exclui muitos dos alunos, até então considerados com NEE. São exemplo os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, como as dislexias, as disgrafias, as discalculias. Ficam ainda de fora os alunos com perturbações emocionais e com desordem por défice de atenção/hiperactividade.
- O DL obriga o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF) para determinar a elegibilidade do aluno. Tratando-se de um instrumento de classificação e não de avaliação, apenas estamos a comparar as capacidades e necessidades, e não a responder individualmente às necessidades de cada um deles.
- O DL não operacionaliza os conceitos de inclusão, Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais, estando estes sujeitos a diferentes interpretações, que muitas vezes são contra os direitos dos alunos com NEE e das suas famílias.
- O DL remete a responsabilidade da coordenação do PEI para os docentes Titulares de Turma ou Directores de Turma, que muitas vezes não possuem formação específica na área da Educação Especial.

O Decreto-Lei, no entanto, contém aspectos positivos, dos quais destacamos os seguintes:

- A obrigatoriedade da elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI) para os alunos com NEE permanentes.
- A promoção da transição dos alunos com NEE permanentes para a vida pós-escolar.
- A confidencialidade de todo o processo de atendimento a alunos com NEE
- A criação de departamentos de Educação Especial nos Agrupamentos.

² Correia (2008b). Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei nº 3/2008. Acedido em 13 de Fevereiro de 2012 em <http://www.educare.pt/educare/opinião.artigo>

Apesar de a legislação tentar acompanhar a evolução das mentalidades e de própria sociedade, o caminho ainda é longo. Só com o empenho, trabalho e experiência de todos, com certeza chegaremos mais longe.

CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

2.1. Formação: conceito e pressupostos

A formação de professores tem ocupado, nos últimos tempos, um lugar de relevo nos debates sobre educação. Têm vindo a crescer as discussões públicas e o número de trabalhos científicos em que a profissão docente e a sua formação são abordadas.

No dicionário da Língua Portuguesa (2004), o vocábulo “formação” é definido como “acto ou efeito de formar ou de se formar; disposição; grupo de pessoas com objectivos comuns; conjunto de conhecimentos adquiridos referentes a uma área científica ou exigidos para exercer uma dada actividade”.

Este acto ou efeito não se pode apenas empregar à simples aquisição de informação, mas abarca mudanças mais gerais e profundas do indivíduo.

Nesta óptica Cunha (2008) defende que a formação está ao serviço dos indivíduos e das organizações, não podendo ser vista como uma simples preparação para um posto de trabalho, mas acima de tudo como uma aquisição de capacidades/aptidões de reflexão de forma a desenvolver competências inovadoras no trabalho.

A formação pode promover o processo de desenvolvimento do indivíduo, encetando novos caminhos, identificando novos objectivos, proporcionando um desenvolvimento pessoal e profissional, apoiados em estratégias e metodologias, que proporcionem uma maior capacidade de adaptação a uma sociedade em constante mutação.

Assim a formação “não se circunscreve à aquisição passiva de conhecimentos, mas eleva o emprego dos conhecimentos que o sujeito já detém, assim como a aquisição activa de novos conhecimentos” (Cunha, 2008).

A formação dos professores é um problema complexo, que exige uma reflexão permanente.

“Conhecer e intervir em alguns contextos é reconhecer o “terreno pantanoso” em que o professor se forma se movimenta. No entanto, procuramos alguma “terra firme”, um professor na lógica construtivista, activo e reflexivo, que faça investigação prática com uma formação sólida.” (Cunha, 2008)

Actualmente, a pluralidade de funções imputadas aos professores comporta um grande nível de profissionalismo que não se limita nem ao domínio das matérias a leccionar, nem à correta utilização de métodos e técnicas de ensino.

No caso particular da formação de professores, o termo «formação» tem progredido de acordo com as transformações sociais, políticas e ideológicas a que os sistemas educativos e até formativos têm estado sujeitos.

“Face ao enorme leque de tarefas a que a profissão de «ser professor» hoje obriga, e partilhando a ideia daqueles que defendem que a profissionalidade passa pelo exercício de uma actividade acompanhada de uma procura constante da sua fundamentação e melhoria, consideramos que o sentido da profissão docente está num momento de grande transformação. E é no quadro destas transformações, e perante algumas incertezas e dúvidas dos professores relativamente aos seus papéis, que, na nossa óptica, faz sentido questionar o contributo da formação.” (Leite & Fernandes, 2003)

São muitas as instituições mundiais (UNESCO, OCDE, Conselho da Europa) a defender e a orientar a necessidade de formação de professores uma vez que estes vivem, no dia-a-dia, as mudanças sociais, políticas, económicas e consequentemente a crise de valores instalada. Os sistemas educativos têm a árdua tarefa de contribuir para a qualidade de vida dos indivíduos tentando proporcionar um clima de prosperidade e justiça (Cunha, 2008).

Face a este tipo de transformações o professor tem de ser um aprendiz permanente. Não é suficiente a motivação e inspiração, existem outras aptidões que se esperam que ele tenha e que podem ser aperfeiçoadas pela formação permanente.

O professor é uma parte importante no crescimento social e pessoal dos jovens. É esperado que transmita competências e valores fundamentais, de forma a promover a capacidade de reflectir e ajuizar as constantes mudanças que ocorrem hoje em dia.

São vários os autores que reflectiram sobre os caminhos que trilham a formação de professores.

Garcia (1999) refere que o conceito de formação está relacionado a alguma actividade, podendo ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser, exercido em benefício do sistema socioeconómico ou da cultura dominante.

O mesmo autor menciona que a formação dos professores é o “*ensino profissionalizante para o ensino*” (Garcia, 1999) que tem como intenção contribuir para a profissionalização dos indivíduos responsáveis por educar as novas gerações.

Flores refere-se à formação como como um procedimento metódico e estruturado com vista ao desenvolvimento de aptidões.

“A formação é um processo sistemático e organizado, mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se implicam individual ou colectivamente num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas, disposições que contribuem para o desenvolvimento da sua competência profissional.” (Flores, 2000)

Por outro lado, Medina e Dominguez consideram a formação de professores como a “preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e

consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum”. (Medina e Dominguez 1989)

Pretende-se desta forma, desenvolver nos professores um ensino próprio, onde a reflexão e a acção caminham lado a lado no sentido de proporcionar nos alunos aprendizagens significativas. Segundo esta perspectiva o professor é um sujeito reflexivo e inovador.

Para Garcia a formação “deveria ajudar os professores em formação a desenvolver um compromisso com a ideia de que a escola, numa democracia, é a responsável por valores democráticos e por preparar os alunos para que sejam bons cidadãos.” (Garcia, 1999)

Assim sendo, a formação deve proporcionar a compreensão da sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e a aquisição de uma atitude reflexiva acerca do ensino.

Segundo o autor anteriormente referido, a formação de professores está na base da melhoria da qualidade do ensino. Representa uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo.

Cunha refere que “Pensar na formação centrada na pessoa (professor) significa elevar as representações da profissão, da educação e, fundamentalmente, das histórias de vida (percursos, experiências, projectos) que possam contribuir para um processo identitário.” (Cunha, 2008)

A formação não pode ser um processo limitado no tempo, devendo ser, pelo contrário, um processo aberto, em constante evolução. A natureza humana, a especificidade docente, a complexidade do sistema educativo, a desenvolvimento do papel do professor, determinam por si só, uma formação progressiva, jamais terminada.

Em relação aos caminhos e conteúdos de formação Adamczenwski³ enuncia cinco prioridades de formação:

“a aprendizagem de um ser, ou seja, a aprendizagem como um fazer orientado para a acção, para a produtividade e para a eficiência; a aprendizagem concebida como ser mais, em que o desenvolvimento das capacidades pessoais assume primordial importância; a aprendizagem como comunicar, através do confronto, da troca de ideias, da partilha de atitudes, de maneiras de pensar e de estar na vida; a aprendizagem como mudar, transformar o mundo das pessoas e das coisas: a aprendizagem ao longo da vida.” (Cunha, 2008)

O professor não se forma à base de receitas mágicas, mas sim á base de uma constante reflexão e de uma avaliação critica sobre o trabalho que realiza, assumindo uma atitude investigadora da sua actividade prática.

³ Adamczenwsk (1988) in Cunha, A. C. (2008). *Ser professor – Bases de uma sistematização teórica*. Editor: Casa do Professor. Braga

Formosinho refere que o processo de formação dos professores nem sempre é adequado a uma escola para todos, a uma escola inclusiva, assumindo que “o processo de acentuação da componente intelectual do desempenho, feita em detrimento das componentes relacionais e morais, não conduz à preparação de profissionais para uma escola comprometida comunitariamente e empenhada socialmente” (Formosinho, 2001)

Como já referimos anteriormente, o professor actual tem de assumir tarefas educativas básicas para compensar as carências do meio familiar e do meio social, onde os alunos estão inseridos. Além de dominar os conteúdos que lecciona, deverá ainda promover e ser um facilitador da aprendizagem, ser um pedagogo eficaz, atento a todos os alunos, colectiva e individualmente, ser um organizador do trabalho da turma e diferenciar os métodos em função da diversidade e heterogeneidade dos seus alunos, procurando atender também à estabilidade e ao equilíbrio emocional e afectivo das crianças.

As alterações introduzidas pela reorganização Curricular (DL 6/2001) colocam os professores perante situações que lhes exigem esforços acrescidos quanto ao exercício do papel de “ser professor”, ou seja, “introduzem mudanças significativas nas formas de organizar o trabalho dos professores e implicam, necessariamente, uma (re)configuração do sentido da profissão docente.” (Leite & Fernandes, 2003)

A Educação Inclusiva coloca ainda maiores exigências e maiores desafios à escola e aos professores, que precisam de ter a devida formação e apoio para implementar um currículo e uma pedagogia que respondam com eficácia às características e necessidades de todos os alunos. A Declaração de Salamanca salientava já que “devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio.” (UNESCO, 1994)

Porém, a formação do professor enfatiza sobretudo conteúdos e tecnologia, «sendo deficiente a abordagem nas questões de relacionamento interpessoal, relacionamento com alunos, administradores, pais e outras situações» (Carlotto, 2002).

“A formação deve assentar num processo contínuo, que garanta a todos os professores os conhecimentos e competências necessários para (a) educarem todos os alunos da forma mais eficaz, (b) possibilitarem que alguns professores assegurem acções de apoio junto dos colegas e dos alunos com necessidades educativas mais comuns e (c) que especializem outros, para o atendimento dos alunos com problemas de maior complexidade e de baixa incidência.” (UNESCO, 2001)

É importante compreender que a formação dos professores não é uma formação *para* a inclusão, pois não se prepara alguém para a diversidade, mas uma formação *na* inclusão. Este tipo de formação não fornece respostas padrão, prontas a utilizar em todas as

dificuldades possíveis na sala de aula, mas destina-se a dar ao professor uma preparação de base e os instrumentos que lhe permitam conhecer as características dos seus alunos, ajudando-o a compreender as necessidades de cada um deles, e a entender que tipo de apoio é necessário e onde vai poder solicitá-lo.

Os primeiros estudos relativamente à implementação da Educação Inclusiva (Semmel *et al.*, 1991) referiam que os professores se mostravam apreensivos quanto ao seu nível de preparação para ensinar os alunos com NEE, bem como em relação à qualidade das suas aprendizagens académicas e com o tempo que seria necessário para realizar um atendimento individualizado. Nessa altura, cerca de três em cada quatro professores do Ensino Regular, afirmavam que deviam ser apenas responsáveis pelos alunos ditos normais, sendo relutantes ao desafio que a inclusão de crianças com NEE nas suas salas de aula representava.

Actualmente, os professores têm vindo a revelar uma atitude mais favorável à inclusão dos alunos com NEE e, de uma forma geral, a maioria aceita os princípios da inclusão, considerando que estas crianças têm direito a uma educação em escolas de ensino regular. Contudo, verifica-se que nem todos os professores providenciam as adaptações curriculares necessárias para o ensino destes alunos, limitando-se a pequenos ajustes durante as aulas, embora afirmem, que a alteração do currículo, é a melhor forma de responder às necessidades dos alunos com NEE (Schumm e Vaughn, 1995).

Pacheco relata um episódio da impotência e frustração vivida por muitos docentes, ao visitar uma escola “inclusiva”:

“A professora explicou por que razão o ‘incluído’ estava sentado no fundo da sala: ‘Com mais de trinta alunos já é difícil ensinar normais. Agora, põem-me um deficiente na sala. Eu nunca tive formação para isto. Não dá!’ No fundo da sala, o ‘incluído’ tornou-se invisível.” (Pacheco, 2008)

Coloca-se agora a questão de saber como se pode elevar a moral e a confiança dos professores que se têm revelado mais críticos e resistentes à mudança. Afinal, as práticas educativas são aquilo que se passa na sala de aula, e a forma como os professores decidem interpretar e aplicar as orientações administrativas, nas suas turmas, constitui a acção mais relevante em todo o processo de reformas. Assim, “para que as mudanças tenham lugar, é indispensável que sejam geridas de forma a assegurar a participação de um corpo docente empenhado e confiante.” (Ainscow, 2000).

Esta realidade só será possível, se a política de formação tiver por objectivo reforçar a auto-estima e os padrões de desempenho dos professores, motivando-os para o exercício de uma autonomia responsável e de trabalho cooperativo, partilhado por toda a comunidade escolar.

As escolas devem preocupar-se com a formação do seu corpo docente. Preparar os profissionais para estas novas responsabilidades, exige a implementação de um modelo de formação coerente com a realidade vivida pelos professores.

A formação deverá possibilitar aos professores o conhecimento rigoroso e real sobre a sua organização, o diagnóstico sobre os seus problemas e a mobilização das suas experiências, conhecimentos e ideias para descobrirem e utilizarem as soluções possíveis nas situações reais de trabalho.

Nesta perspectiva, consideramos que a articulação dos contextos de formação com os contextos de trabalho, fomenta a possibilidade de realizar transformações a partir de projectos inovadores que nasçam do interior da própria escola, permitindo também aos professores a construção da sua entidade profissional.

“Mais do que continuar a alimentar uma formação contínua centrada na supressão dos défices de formação dos professores individuais, é fundamental reorientar a pesquisa das necessidades de formação para o campo dos projectos curriculares de cada escola no sentido de fazer da formação dos professores um recurso ao serviço de tais projectos.” (Esteves, 2002)

É necessária uma formação que não se limita à presença do professor em cursos que pretendem mudar a sua acção no processo ensino-aprendizagem, mas que promovem uma permanente reflexão sobre a sua prática e incentivam o gosto pela pesquisa aberta à novidade, procurando aperfeiçoar o ensino oferecido na sala de aula (Rodrigues, 2003a).

Só assim será possível contrapor, ao triste episódio acima referido, uma outra realidade condizente com a alegria inclusiva, fruto da realização profissional e humana de quem se prefere “antes missionário que demissionário.” (Pacheco, 2004).

“Instada por mim a pronunciar-se sobre o seu trabalho, uma das professoras afirma: ‘Este é um trabalho que não se realiza apenas das nove da manhã às três da tarde; é um trabalho que não pode ter horários rígidos, que nos envolve por completo. Mas... sabe? Eu não quero outra coisa! Estou aqui há mais de 10 anos e sou uma professora feliz!’” (Vasconcelos, 2004)

Sendo a formação de professores um aspecto tão importante na vivência e na mudança educativa, importa reflectir sobre os vários tipos de formação: inicial, contínua e especializada.

2.2. Formação inicial

Neste ponto, procuraremos investigar e descrever alguns aspectos do que é e pode ser a formação inicial dos professores.

A formação inicial de professores é considerada como uma primeira fase do processo de desenvolvimento pessoal e profissional que auxiliará os professores durante a sua carreira profissional. Flores afirma que esta formação é “a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente, direccionada para favorecer e desenvolver as capacidades, disposições e atitudes dos professores, com o fim de os preparar para a realização eficaz da sua tarefa.” (Flores, 2000)

Neste prisma, entendemos a formação inicial como o primeiro momento institucionalizado em que o individuo aprende a ser professor e tem o primeiro contacto com matérias científicas, e com conhecimentos essenciais à sua actividade profissional, partindo do pressuposto, que a formação do professor se desenvolve permanentemente ao longo da vida.

Parece-nos primordial que a formação inicial seja um ponto de partida profissional, onde se organizam os diferentes saberes e se desenvolvem as capacidades básicas necessárias ao exercício da profissão. A apreensão destas capacidades/competências tem de contemplar as dimensões ética, cultural, pessoal e social o que implica uma formação globalizante, onde a reflexão do formando sobre a sua aprendizagem seja propiciadora do desenvolvimento profissional, (Sá-Chaves, 2000).

Os Padrões de Qualidade da Formação Inicial dos Professores, publicados em Diário da Republica a 15 de Dezembro de 2000, da competência do Conselho Geral do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), explicitam como componentes de formação, devidamente articuladas entre si, a formação cultural, social e ética; a formação na especialidade da(s) área(s) de docência; a formação educacional; a iniciação à prática pedagógica. Estas componentes não podem ser compartimentadas, necessitam de se articular para que todo o processo seja coerente.

Alves refere que “a formação inicial ganha pleno sentido, quando ela é perspectivada em função de uma globalidade, quando ela é, de facto, propedêutica de uma formação permanente, desenvolvimentalista, do professor.” (Alves, 2001)

Sendo a formação inicial de professores o ponto de partida para o conhecimento e o desenvolvimento profissional, é urgente repensar este tipo de formação, uma vez que ela reflecte e determina a vida profissional.

Neste âmbito, Roldão menciona que os cursos de formação inicial devem ser repensados para que a organização curricular esteja coerentemente articulada com as finalidades de formação profissional, propondo que:

“ A formação inicial deve reforçar a formação do docente enquanto profissional de cultura e educação, evitando um praticismo redutor, e proporcionando uma base profissional de cultura consciente, a par da aquisição de competências metodológicas e funcionais que propiciem a flexibilidade intelectual, a continuidade da atitude questionante e problematizadora, a capacidade de autoformação permanente; a componente ligada à experiência profissional, ou prática pedagógica no quadro dos currículos de formação, tem de constituir-se em espaço efectivo de primeira socialização na profissão, de práticas reflectidas e reexaminadas, de convergência e integração coerente dos restantes domínios da formação.” (Roldão, 1999)

Também Benedito & Imbernón são da mesma opinião, dizendo que é fundamental reorganizar os conteúdos e a metodologia de formação transmitida, uma vez que “o modelo de formação utilizado com os futuros professores actua sempre como currículo latente de metodologia.” (Benedito & Imbernón, 2000)

É necessário empregar uma nova metodologia e desenvolver uma investigação persistente, considerando a vertente teórica e prática da formação integral do futuro professor. Parafraseando Alves, a formação inicial “ deve voltar-se para uma preparação do futuro professor como agente de crescimento e mudança, a operar dentro e fora de si mesmo, isto é, extensiva ao contexto pessoal e envolvente.” (Alves, 2001)

A formação inicial dever ser flexível, proporcionar uma atitude crítica e receptiva às mudanças do meio educativo e social. Só um modelo de formação reflexivo poderá fomentar mecanismos para que a reflexão permanente seja uma realidade na prática dos professores.

Para uma escola que se pretende inclusiva, é importante perceber até que ponto é que a formação inicial contribui para dotar os professores de conhecimentos e estratégias essenciais para acolher crianças com NEE nas turmas regulares.

A Declaração de Salamanca salienta que a “preparação adequada de todo o pessoal educativo, constitui o factor-chave na promoção das escolas inclusivas”. (UNESCO, 1994)

O sucesso da inclusão depende então, dos modelos de formação de professores e da aquisição ou não de novas competências de ensino para que estes respondam adequadamente às necessidades de todas as crianças, desenvolvendo ao mesmo tempo atitudes e vivências positivas face à inclusão.

Rodrigues (2003b) refere que quando os professores são interrogados relativamente às barreiras da inclusão, salientam a falta de formação para as práticas inclusivas e a falta de recursos como factores principais.

Correia defende que “os cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação do país deverão incluir uma vertente em educação especial constituída por um mínimo de três módulos, (...) e um estágio de pelo menos um semestre.” (Correia, 1999) Desta forma o professor do Ensino Regular podia obter algumas competências para trabalhar com crianças com NEE, sendo os casos mais graves encaminhados para o professor de educação especial ou outros especialistas.

Morgado (2003) salienta a importância de programas de monitorização para os professores em início de funções assim como parcerias entre escolas e universidades.

É de extrema relevância que desde o início da formação dos futuros professores, esteja presente a formação de atitudes e competências para melhor trabalhar com crianças com NEE.

Mais uma vez na Declaração de Salamanca, refere-se que os cursos de iniciação devem desenvolver uma atitude positiva face à deficiência e ao entendimento “sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes.” (UNESCO, 1994)

No entanto, Rodrigues constata que “em termos de formação inicial, (...) muitos cursos de formação de professores não desenvolvem a área das necessidades educativas especiais ou mesmo a omitem.” (Rodrigues, 2003a)

Haverá ainda muito a fazer e a mudar nos cursos de formação inicial dos profissionais de educação, para que estes se sintam capazes e com vontade de participar na construção de uma escola inclusiva e por isso a “mudança é a única coisa que faz sentido como meta da educação no mundo moderno.” (Alves, 2001)

2.3. Formação Contínua

A ideia de formação contínua ao longo da carreira docente, é cada vez mais defendida. Numa sociedade representada pela mudança, incerteza, crise de valores, novos desafios e expectativas, a formação contínua aparece como a «salvação» para o sucesso da mudança na educação.

Cunha (2008) defende que a discussão e a necessidade de valorizar a formação contínua nasce pela tomada de consciência das transformações sociais, científicas, económicas, políticas, assim como pela constatação de que os saberes não são eternos.

O professor deve possuir um perfil capaz de (co)responder á nova população escolar e aos novos conteúdos de ensino, de utilizar novos métodos e técnicas pedagógicas, promover atitudes de colaboração na sua relação com os outros professores, alunos e comunidade. Para corresponder a estas exigências é necessário uma estrutura de formação contínua atenta e inovadora para localizar os problemas das escolas e as necessidades dos docentes.

Segundo Barroso (1998) a formação contínua era vista como um prolongamento da formação inicial, com características de reciclagem, destinada a recuperar os défices de qualidade dos trabalhadores face às mudanças e desajustes dos saberes profissionais.

“A formação contínua no sentido de um projecto de desenvolvimento profissional e pessoal, assumido de forma reflectida e consciente pelos professores é algo que nem sempre tem existido. O ato de aprender e de educar é contínuo daí justificar-se amplamente o estabelecimento de um sistema de formação permanente na contribuição para uma nova educação e cultura.” (Cunha, 2008)

Nos últimos anos há a convicção de que a formação dos professores constitui um investimento fundamental para apoiar, acompanhar e introduzir as mudanças que os sistemas educativos necessitam de iniciar.

Assim a formação deve capacitar os professores não só para o trabalho de sala, mas também para a colaboração nos diferentes projectos da escola. Deve ser um processo integrado no dia-a-dia do professor e da escola e não à margem dos projectos profissionais e organizacionais.

Day (2001) afirma que as escolas têm um papel importante a desempenhar na promoção de oportunidades formais e informais no desenvolvimento contínuo dos professores. Tudo isto faz-nos levantar algumas questões: Que modelo de formação é necessário? Como se forma um profissional?

Garcia (1999) recorreu a vários autores para definir o processo de formação continua:

- A formação contínua deve respeitar a individualização – deverá atender às características pessoais, contextuais e relacionais (Hoffman e Edwards);
- A formação contínua deve responder às expectativas dos professores como pessoas e profissionais (Mc Nergney e Carrier);
- A formação contínua deve permitir os professores questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais (Little).

Garcia (1992) afirma que é essencial haver uma forte ligação entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação contínua. De acordo com este autor, não se deve entender a formação inicial como um ‘produto acabado’ mas antes

encará-la como a primeira etapa de um longo e distinto processo de desenvolvimento pessoal.

Para Nóvoa (1992), a formação contínua é um meio de preparação dos professores para encararem os novos desafios educativos. Trata-se de um processo permanente, uma vez que a evolução e produção do conhecimento se faz a um ritmo veloz, que facilmente se desactualiza, e ao mesmo tempo contínuo, porque desenvolve de forma articulada as diferentes etapas da formação.

A formação contínua não pode ser vista só como um direito reivindicado, mas deve ser também vista como um dever para assegurar a adaptação dos indivíduos às transformações da própria sociedade. Nóvoa refere que a formação contínua “ é um produto, um processo, uma atitude e por isso não se decreta.” (Nóvoa, 1999)

A formação deve ser encarada como uma intervenção educativa, responsável com os desafios de mudança das escolas e dos professores. Esta não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pessoais e de uma reconstrução constante da identidade pessoal.

Assim e segundo Alves “qualquer uniformização de modalidades de formação contínua se revelará desadaptada á diversidade de percursos e etapas de vida dos professores.” (Alves 2001)

É necessário desafiar os professores a inovar, a deixar de lado regras e processos já conhecidos, para dar respostas às novas questões. Não sendo a formação um meio mágico para todas as transformações do sistema educativo, ela pode ser um meio privilegiado de acção.

A inovação e mudança devem ser encontradas na formação contínua de professores, enquanto plataforma de crescimento, de construção e de modernidade.

Cunha (2008) defende que esta abordagem deve criar um novo conceito de formação contínua, tendo em conta as fases de evolução profissional de cada professor, das instituições em que está incluído, um maior diálogo entre a oferta e a procura, dando relevância a um levantamento de necessidades mais próximas da realidade. Assim, a formação contínua deve fazer uma abordagem directa dos problemas, das questões profissionais, contribuindo para a resolução dos problemas dos professores e da escola.

Perrenoud afirma que “ ao transformar as práticas pedagógicas, acabaremos por mudar a escola, e talvez a sociedade.” (Perrenoud, 1993)

Tendo consciência que uma melhor execução das funções docentes também depende da formação, é importante saber como encaram os professores a sua formação.

A carreira docente desenvolve-se em etapas diferenciadas que se reflectem na maneira como os professores vivenciam a profissão, “ se empenham na prática educativa e no modo como percebem essa mesma prática. “ (Gonçalves, 2000)

Segundo Huberman (1992) os professores passam por diferentes fases ao longo da carreira, provocando variadas atitudes:

- **A entrada na carreira** é caracterizada pela sobrevivência e descoberta e pelo entusiasmo inicial. Existe um confronto entre a formação teórica recebida e a prática educativa; um desfasamento entre os ideais construídos e a realidade quotidiana das salas de aula. Contudo, existe também o entusiasmo inicial, o desejo da experimentação, o sentir-se parte de um grupo profissional.

- **A estabilização** corresponde a um período de satisfação profissional, existindo uma preocupação com aspectos de natureza pedagógica. É acompanhado por um sentimento progressivo de maior liberdade, uma atitude de maior descontração e competência pedagógica, fazendo despontar a sensação de confiança, auto estima, segurança, conforto e descontração;

- **A diversificação** é uma fase em que os docentes procuram diversificar ao nível pedagógico e institucional. Os professores estão empenhados e motivados, procurando novos desafios, responsabilidades e ideias, sentido a necessidade de se comprometer em projectos com um certo valor e dimensão;

- **O pôr-se em questão** ocorre a “meio da carreira” (entre os 15 e os 25 anos de profissão) e caracteriza-se pelo questionamento profissional e pessoal relativamente ao seu desempenho, por sentimentos de rotina e de crises existenciais.

- **A serenidade e distanciamento afectivo** são considerados um estado de alma, correspondendo à descida do nível de ambição pessoal, mas ao aumento da sensação de confiança e serenidade.

- **O conservadorismo e as lamentações** ocorrem no período em que os docentes tendem a ser conservadores e resistentes às mudanças e inovações;

- **O desinvestimento** verifica-se no final da carreira, caracterizando-se como uma fase de recuo e de interiorização. Esse desinvestimento pode ser encarado de duas formas distintas: sereno (quando os docentes se libertam, sem lamentações, do investimento do trabalho) ou amargo (se o descomprometimento for vivido de uma forma negativa).

Obviamente, que estas fases não podem ser vistas linearmente, pois os percursos na carreira dos docentes também dependem dos percursos de vida, das suas crenças e valores.

A grande maioria dos países da OCDE define como objectivos da formação contínua dar resposta à necessidade de um crescimento qualitativo na formação e profissionalização do corpo docente; permitir a adaptação da função docente a novas exigências resultantes de profundas transformações económicas, culturais e tecnológicas; responder às necessidades específicas de determinadas populações escolares existentes nos sistemas educativos. (Cunha, 2008)

Na Educação Especial a necessidade de formação contínua é também uma realidade para actualização dos professores e de aprendizagem de novas abordagens educativas. No entanto, segundo Rodrigues (2003) as ofertas de formação são muitas vezes genéricas, não indo ao encontro das necessidades, dúvidas e anseios dos professores, estando por vezes longe, as práticas educacionais inclusivas.

Por outro lado, para que haja a inclusão de alunos com NEE, é necessária a adesão dos professores do Ensino Regular e a sua consciência da importância da formação contínua. Esta deve responder às suas preocupações, expectativas e motivações, contribuindo para a mudança de mentalidades e atitudes do professor face a alunos com NEE e para a aquisição de competências pedagógicas.

Para Correia a formação contínua "(...) deve dirigir-se a educadores, professores dos vários graus de ensino, professores de escolas especiais e intervenientes das equipas multidisciplinares, etc." (Correia, 1999)

Deve procurar-se abordar conteúdos de sensibilização, de melhoria de métodos, técnicas e propostas de intervenção que contribuam para o desenvolvimento pessoal e social da criança com NEE.

A formação contínua deve estar centralizada na escola e fazer parte de um projecto colectivo de crescimento e de mudança do sistema educativo. Uma verdadeira formação centrada na escola "pode desempenhar um importante papel na revalorização de um corpo profissional inquieto com o seu estatuto social e confrontado com expectativas múltiplas." (Machado, 2006)

A formação contínua só poderá atingir os seus objectivos se nascer das necessidades, interesses, e anseios dos destinatários, e se der resposta aos problemas concretos da prática pedagógica dos docentes.

Um aspecto central da formação contínua é a melhoria da educação/ensino e consequentemente a melhoria das práticas e do desenvolvimento global do aluno. Não nos podemos esquecer que "os aspectos relacionais (educação mais humana) apresentam-se de crucial importância nos dias de hoje, isto quando questões inerentes aos valores têm sido postas em causa" (Cunha, 2008).

Este parece-mos ser o melhor caminho no pensar, no julgar, no reflectir e no agir da formação contínua como um processo necessário e urgente ao longo da vida do professor.

2.4. Formação Especializada

A construção da especialização docente deve ser vista como uma colaboração para o crescimento profissional dos professores e para a construção de práticas de qualidade de educação.

Formosinho (2000) menciona o começo da especialização docente com o aparecimento da escola de massas. Após a Segunda Guerra Mundial assiste-se, por parte dos países ocidentais, a uma política de alargamento da educação escolar, levando à formação da escola de massas. A escola que, progressivamente se vai construindo tem atributos muito diferentes das escolas que a antecederam. Desta forma, a massificação discente acarretou a massificação docente.

O cerne da escola de massas coloca-se na diversidade social e cultural da população discente (Formosinho, 2000). Estes têm necessidades, interesses, motivações, empenhamentos e valorizações da escola muito diferentes.

As características e os objectivos desta nova escola têm impacto nas funções e nas tarefas dos professores. Esta multiplicidade carece dos professores, uma preparação específica em vários domínios para responder de forma adequada e diferenciada, às necessidades e expectativas dos alunos e, desta forma, promover o sucesso educativo.

Formosinho (2000) refere que as respostas do sistema educativo às tarefas diferenciadas e difíceis dos docentes, centram-se num fortalecimento dos conhecimentos e competências genéricas dos professores, na entrada de outros profissionais nas escolas (especializações não docentes) e na concepção de especializações na função docente.

Ser professor na escola de massas de hoje significa actualizar-se permanentemente, frequentar acções de formação contínua e cursos de formação especializada, partilhar práticas e reflexões. Significa também ser capaz de organizar e participar em projectos de inovação educacional, criando parcerias com os pais e a comunidade, apoiar alunos com NEE, traçar e avaliar a acção educativa (Formosinho, 1997).

É inconcebível comprometer cada professor nesta diversidade de tarefas. Deste modo, a formação especializada aparece como uma forma de responder à multiplicidade de necessidades que a escola actual transporta.

O artigo segundo do DL 95/97 de 23 de Abril (Regime jurídico da formação especializada) refere que:

“A formação especializada dos docentes traduz-se na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências de educação.”

Este aprofundamento de conhecimentos e técnicas numa área específica visa promover a formação de competências e saberes que possibilitam os professores desempenharem novas funções na área de especialização.

Formosinho define a especialização docente como “o aprofundamento convergente de conhecimentos e técnicas numa determinada área de exercício profissional, visando a aquisição de saberes e competências profissionais e o desenvolvimento das disposições e atitudes adequadas ao desempenho especializado.” (Formosinho, 2000)

A inclusão de alunos com NEE no ensino regular requer uma revisão (e talvez uma transformação) curricular dos cursos de formação inicial de professores, para que estas questões não sejam abordadas apenas na formação especializada.

No entanto, não se torna menos verdade que para os professores poderem trabalhar com crianças e jovens com NEE, sobretudo nos casos mais profundos, é necessário que possuam uma formação especializada, de forma a garantir um atendimento mais adequado, proporcionando uma integração e inclusão mais eficazes.

Segundo Correia (1999), na formação especializada, o professor deverá obter várias competências, onde se destacam: capacidades de diagnóstico e de avaliação do processo; conhecimento dos currículos regulares e saber adaptar e implementar currículos alternativos; conhecer bem o tipo de materiais usados na implementação de programas e das novas tecnologias; conhecer todo o processo de avaliação educacional; conhecer o processo administrativo (que leva à elaboração do PEI, de relatórios, condução de reuniões, etc.); conhecer as técnicas escolares de orientação e aconselhamento; e ter bom relacionamento (contacto com administradores, gestores, colegas, pais e alunos).

Desta forma, o professor desempenhará com aptidão um conjunto de funções: planificação e programação, desenvolvendo programas de intervenção apropriados, que vão desde a etapa de identificar os problemas de aprendizagem e de comportamento, até à etapa de desenvolver, implementar, avaliar e verificar planos educacionais e de intervenção individualizados; prestação de serviços directos, intervindo nos próprios currículos e áreas

académicas e sociais de maior dificuldade do aluno; prestação de serviços indirectos, apoiando os professores do ER; formação em serviço, colaborando com os outros professores quer do ER quer do de EE não especializado; educação parental, promovendo o envolvimento dos pais na educação dos filhos; administração e gestão, ajudando a elaborar o PEI, formar e coordenar as equipas multidisciplinares, organizar estudos de caso, entre outros (Correia, 1999).

Para que tal aconteça, é necessária uma maior articulação dos intervenientes (professores de EE, professores do ER, escola, comunidade) tendo em vista a (re)elaboração de um projecto e a construção de práticas pedagógicas que assegurem o direito à diversidade, o acesso ao conhecimento e a inclusão de todos os alunos.

“O bom ensino envolve a cabeça e o coração. Ser profissional significa manter um comprometimento com a investigação ao longo de toda a vida” (Day, 2003)

É importante que a formação especializada (sobretudo a de Educação Especial, objecto do nosso estudo) permita aos professores revisitarem e reverem as suas formas de pensar e de agir, tornando o ensino mais igual, mais justo e mais coerente, permita um aprofundamento científico e pedagógico mas também emocional e apaixonado; permita ser e fazer com os outros a inclusão.

2.5. Formação: limitações e caminhos a percorrer

A implantação da Educação Inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além da precariedade das infra-estruturas e das condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência.

Aos professores foi atribuída a responsabilidade de incluir crianças que eram antes excluídas do ensino regular, por características físicas, psicológicas ou mentais, mas pouco lhes foi explicado quanto ao percurso que deveriam estabelecer para que o sucesso destes alunos fosse possível. Torna-se, por isso, evidente a necessidade de uma preparação inicial cada vez mais enriquecedora, para habilitar esses docentes a lidarem com as situações de sala de aula, ainda que se admita a insuficiência dessa preparação e a existência de um processo de formação contínua, onde o próprio professor seja o agente do seu desenvolvimento.

Para Correia os conteúdos a tratar na formação contínua deveriam dar aos professores a oportunidade de actualizar e aperfeiçoar “os métodos, técnicas e programas de intervenção que tenham a ver com o desenvolvimento pessoal e social da criança”, (Correia,1997) já que muitos docentes consideram a sua formação inicial “desajustada da realidade” (Nóvoa, 1992a).

“Após o incremento da formação, decorrente da institucionalização de um subsistema e do investimento de milhões de euros, os resultados foram decepcionantes. Após vinte anos e milhares de cursos e palestras, pouco ou nada se alterou na atitude dos professores, pouco ou nada terá mudado nas suas práticas: o professor vai, fica ouvindo e, no fim, não aprende nada que consiga usar.” (Pacheco, 2011)

De facto, aquilo que muitas vezes acontece nos cursos de formação é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos (Rodrigues, 2003a). O mesmo autor afirma que esta formação deficitária traz sérias consequências à concretização do princípio inclusivo, pois implica custos e ajustamentos posteriores que se poderiam ter evitado logo à partida. Também Nóvoa aponta a contradição “do excesso dos discursos à pobreza das práticas, havendo tendências claras para a ‘escolarização’ e para a ‘academização’ dos programas de formação de professores (...) apesar da retórica do professor reflexivo.” (Nóvoa, 1999)

E acrescenta:

“O papel das Universidades no domínio da formação de professores tem-se deparado com resistências várias, nomeadamente: de sectores conservadores que continuam a desconfiar da formação de professores e a recluir a constituição de um corpo prestigiado e autónomo; e de sectores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores.” (Nóvoa, 1992b)

Canário critica igualmente a defesa de interesses corporativos das instituições de ensino superior, que “contribui para empobrecer, quer em termos estratégicos, quer metodológicos, o debate sobre a formação de professores.” (Canário, 1991)

Outra das insuficiências das escolas de formação docente é apontada por Pacheco, considerando que ao não serem abordados os domínios sociocultural e institucional, torna-se “inútil a pretensão de mudança das práticas escolares se não se trabalhar sobre as práticas sociais.” (Pacheco, 1998)

Segundo Zeichner (1993), “um dos problemas mais importantes da formação de professores é o nosso isolamento em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interacções.”

Daí, Pacheco salientar “que mais importantes que os conteúdos da formação são os modelos e as relações sociais, culturais e pessoais que esses modelos veiculam”, perguntando com alguma ironia se é possível “que um formando ‘aprenda pedagogias activas’ em cursos de aulas expositivas conduzidas por formadores que, no seu trabalho de sala de aula, são ‘pedagogos activos não-praticantes’?” (Pacheco, 2011)

Assim, por mais que os professores e formadores estejam convencidos da necessidade de mudança, verifica-se que ainda existe uma grande distância entre o que se idealizou e a realidade, ou seja, entre a teoria adquirida e a prática na escola.

Esta disparidade causa desmotivação em muitos professores, e alguma relutância às mudanças e inovação. Tal situação é corroborada por Pacheco (2011), a partir da sua própria experiência como formador, onde confirma que é necessária e possível outra formação de professores. Não obstante, acrescenta uma nota mais positiva ao afirmar: “Aprendia com os jovens alunos que, hoje, são professores diferentes daqueles que uma formação inicial obsoleta engendra.” (Pacheco, 2011)

Necessitamos de uma nova geração de educadores e professores que irá demonstrar ser possível sair “da rotina, da uniformização, da fronteira disciplinar, da imobilidade e se perspetive uma outra postura perante o ensinar e o aprender” (Santos et al., 2009).

2.5.1. Colaboração entre professor Educação Especial e professor Ensino Regular

A criação de ambientes educativos que respondam às necessidades das crianças com NEE, requer uma compreensão clara das mudanças a implementar e um melhor conhecimento dos factores que possam afectar a adequação das respostas.

A mudança de perspectiva, introduzida pela Escola Inclusiva e as práticas que a integram, levanta problemas que põem à prova relações humanas e competências profissionais. O sucesso da inclusão não depende apenas de mudanças na legislação e na organização das escolas, mas para o seu êxito é também fundamental utilizar todos os recursos disponíveis, humanos e materiais, nas classes regulares (Udvari-Solner e Thousand, 1995).

Os programas inclusivos centram-se em estratégias capazes de assegurar o domínio das matérias curriculares, mas a sua principal atenção não está nos conteúdos mas

sim no aluno, de modo a garantir um ensino individualizado e com aprendizagens significativas.

Para tal, é importante redefinir o papel do professor e identificar as principais características do trabalho docente no novo panorama educativo, que é muito distinto da pedagogia baseada no ensino de conteúdos. Contrariamente a esse modelo tradicional, na escola moderna “não é possível mais o professor trabalhar sozinho, ou ele aprende a trabalhar em grupo, em equipa, em redes, ou não haverá trabalho na escola” (Almeida, 2007).

Um dos principais obstáculos ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva reside no regime de monodocência da velha escola, em que os professores trabalhavam sozinhos, cada um responsável pela sua turma (Tedesco, 1999). Ao invés disso, a nova Escola Inclusiva implica a “recusa de uma concepção puramente individual da acção do professor e valorização das equipas pedagógicas e de uma vivência colectiva, partilhada, da profissão docente.” (Nóvoa, 1999).

“O mundo da pedagogia tradicional era traçado a partir de uma comunidade de solidões: solidão do professor, enclausurado no seu saber e na sua autoridade de mestre, solidão do aluno, prisioneiro da palavra magistral do seu professor.” (Estrela, 1997)

Os professores de Educação Especial e os do Ensino Regular têm participado num sistema educativo que divide e separa professores. Contudo, cada um deles tem contributos diferentes, a partir da sua experiência e conhecimentos, que se tornam complementares na sala de aula, onde os docentes de Educação Especial servem de consultores nas adaptações curriculares e estratégias de intervenção específicas.

A colaboração entre professores, pais e outros profissionais de educação tem vindo a ser reconhecida como factor crítico para o sucesso da inclusão. Por isso, a formação dos docentes deve capacitá-los para um trabalho profissional que não seja puramente de aula, pois “cada vez mais os professores têm de realizar trabalhos em colaboração.” García (1999). Alves relata as palavras de uma professora: “É o trabalho de equipa que nos faz superar o desgaste, que nos ajuda a ultrapassar os obstáculos. Facilitador é o facto de não estarmos sozinhos numa sala.” (Alves, 2001).

A adopção de um modelo colaborativo pressupõe não só uma mudança nas estruturas organizacionais existentes, mas também uma mudança nas responsabilidades e papéis atribuídos (Wood, 1998). A colaboração requer uma evolução a nível das atitudes e comportamentos, e não apenas a soma dos conhecimentos e práticas profissionais. Deste modo, espera-se que os professores de Educação Especial e do Ensino Regular desenvolvam uma relação de cooperação mútua, que seja propícia à criação de ambientes

educativos em que os diferentes alunos possam obter sucesso (Erickson, 1996).

“Para se atingir uma alta qualidade na educação especial, é necessário que se desenvolva um trabalho de equipa abrangente, no sentido de uma organização da escola para a diferenciação e, simultaneamente, através da utilização de estratégias mais específicas de intervenção pedagógica” (Serra, 2002)

O trabalho em equipa é particularmente importante quando existem dois professores a ensinar na mesma sala de aula. A formação de parcerias entre professores, que incluam oportunidades previamente planeadas de observação das aulas e momentos de reflexão sobre as práticas efectuadas, “são um factor poderoso na criação de estímulos para um aperfeiçoamento profissional relativo a uma prática inclusiva” (Ainscow, 2000), onde “tanto o ensino como a aprendizagem se realizam em equipa, com a colaboração dos alunos e integrando o pessoal de apoio na aula inclusiva” (González, 2003).

Um estudo de Minke et al. (1996), destinado a avaliar as atitudes dos professores em Escolas Inclusivas, mostrou que os professores que desenvolvem a sua actividade em conjunto com outros, quer sejam de Educação Especial ou de Ensino Regular, manifestaram opiniões mais positivas sobre a inclusão, níveis de eficácia mais elevados e melhor avaliação da sua própria competência, em comparação com aqueles que trabalham sozinhos em turmas tradicionais. Por outro lado, os professores do Ensino Regular sem acesso a recursos especiais específicos, revelaram atitudes mais negativas relativamente à inclusão, o que justifica plenamente o apelo de Ainscow et al. (1997), incitando “os professores a formarem equipas e/ou parcerias em que os respectivos membros concordem em se ajudar uns aos outros a explorar aspectos da sua prática”.

Fica assim comprovado que trabalhar em articulação com outros profissionais de educação, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar as parcerias pedagógicas incentivando a experimentação e inovação, são algumas das tarefas fundamentais em que os professores, independentemente das suas funções específicas, se devem envolver de forma activa e colaborante.

“Na filosofia inclusiva, o papel do professor regular deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, com o dos outros profissionais de educação e com os pais, para que todos eles em colaboração possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar. O que se pretende com a filosofia da inclusão é que todos os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade.” (Correia, 2005)

2.5.2. Modelo de colaboração na Escola Inclusiva

O modelo da Escola Inclusiva implica características fundamentais (Correia, 2005), de entre as quais se podem destacar as seguintes:

- sentido de comunidade e de responsabilidade;
- liderança eficaz;
- padrões de qualidade;
- colaboração e cooperação, incluindo a criação de parcerias;
- ambientes de aprendizagem flexíveis;
- desenvolvimento profissional continuado.

O sentido de comunidade pressupõe uma interligação entre os agentes educativos, incluindo os pais, e a comunidade em geral, criando um espírito de coesão e entreajuda, “cuja visão educacional se revê na premissa de que toda a criança deve ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade.” (Correia, 2005)

A Escola Inclusiva encoraja todos os participantes, começando pelos professores e alunos, a criar um ambiente de tolerância e respeito mútuo, que é uma condição necessária ao ensino e aprendizagem em cooperação. Deve aqui considerar-se o papel específico dos vários professores que acompanham os alunos com NEE, assim analisado por Correia (2008a):

- Educador/professor de turma: responsável por promover uma educação apropriada para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE.
- Professor de apoio: responsável pelos objectivos contidos no PEI dos alunos com NEE, numa determinada área (língua portuguesa, matemática, entre outros).
- Professor de Educação Especial: responsável pela elaboração e execução de programas educacionais adequados às características e necessidades dos alunos com NEE, em colaboração com os elementos da equipa interdisciplinar.

Estes alunos precisam de um conjunto de serviços especializados, que exige a colaboração entre o professor da turma e o professor de Educação Especial, psicólogo, médico, assistente social e terapeuta (Correia, 2005). Assim, o mesmo autor propõe que os educadores e professores intervêm directamente com os alunos especiais, enquanto o professor de educação especial e o psicólogo os auxiliam como consultores directos, formando equipas de colaboração para apoio educativo e resolução de problemas, e tomando decisões acerca da melhor forma de responder às necessidades educativas do aluno.

Nesta equipa interdisciplinar, e no seu trabalho quotidiano com professores e alunos, o docente de Educação Especial deve:

- “Colaborar com o professor de turma (ensino em cooperação);
- Efectuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação);
- Efectuar planificações em conjunto com professores de turma;
- Trabalhar directamente com o aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno).” (Correia, 2005)

A colaboração é um processo interactivo, através do qual os diversos intervenientes encontram soluções criativas para problemas mútuos. Para isso, é necessário “alocar os recursos humanos na escola para trabalharem conjuntamente no sentido de desenvolver métodos e programas de ensino, adaptados à nova situação, bem como para actuarem em conflitos e desafios que toda a situação educacional apresenta” (Schneider, 2003).

Correia (2005) refere algumas características da colaboração na Escola Inclusiva, entre as quais:

- é voluntária e baseada na igualdade relacional;
- requer a partilha de recursos e objectivos comuns;
- implica partilha de responsabilidades;
- requer confiança e respeito mútuos.

A cooperação deve estender-se também às famílias, pois os pais são outro pilar fundamental do modelo de Educação Inclusiva, que encoraja a sua participação activa na vida escolar dos filhos. A atitude face à educação dos alunos com NEE assume crucial importância, ao influenciar de forma decisiva o seu desenvolvimento escolar, socio emocional e pessoal. Por isso, na nova Escola Inclusiva, os pais e a comunidade estão directamente envolvidos no ideal de “uma educação pautada na cooperação, na criatividade, na reflexão crítica, na solidariedade, uma educação libertária e emancipadora.” (Almeida, 2007)

CAPITULO III – ANÁLISE DE NECESSIDADES E EXPECTATIVAS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

3.1. Necessidades e expectativas da formação: uma procura constante.

A análise ao conceito 'necessidade' transporta-nos a vários domínios e sentidos, de acordo com o enquadramento e conteúdo de intervenção.

Numa consulta ao Dicionário de Língua Portuguesa (2004) verificamos que a palavra necessidade possui vários significados: "aquilo que é absolutamente necessário; carácter do que é imprescindível; o que é inevitável, o que tem de ser; carência ou falta de coisas precisas..."

Cunha define o conceito de necessidade como "a força interior e exterior que incita o individuo a colocar-se de/em interacção com o meio para atingir uma finalidade" (Cunha, 2008). O mesmo autor refere ainda que o conceito de necessidade ligado à vertente da pedagogia e da formação "revela ainda grande ambiguidade, prestando-se a uma série de manipulações de ordem conceptual, ideológica e política que não são isentas de consequências nas práticas educativas e na própria formação." (Cunha, 2008)

Vários autores debruçaram-se sobre o conceito de necessidade em geral, indicando diversas perspectivas com a intenção de clarificar esta questão.

Stufflebeam (1985) menciona quatro tipos de necessidades: necessidades como discrepâncias ou lacunas; necessidades como mudanças; necessidades como direcções em que se prevê que ocorra um melhoramento, necessidades como perspectivas de diagnóstico.

Rodrigues (1991) menciona que o conceito está sujeito aos valores e pressupostos decorrentes num dado contexto, salientando que as necessidades podem impor-se mais ou menos à consciência do individuo; podem ser mais realistas ou mais utópicas; as necessidades não são realidades estáticas evoluindo no tempo e de acordo com os contextos sociais.

Neste contexto Cunha (2008) refere que "a análise de necessidades não constitui um processo e um produto estático, linear e conclusivo, mas pressupõe uma dinâmica construtiva, evolucionista e 'conflitual' entre o formador, o formando e a organização."

Tendo como base o conceito descrito anteriormente de necessidade, podemos levantar algumas questões: O que querem os nossos professores? O que necessitam mudar e/ou melhorar nas suas práticas?

Cunha (2008) refere que a análise das necessidades de formação iniciou-se nos anos cinquenta, sendo a principal preocupação dos formadores ajustar a formação às imposições decorrentes dos postos de trabalho.

Depois dos anos setenta, com o surgir de novas teorias pedagógicas na formação de adultos e na formação contínua, o significado e o intuito do conceito de necessidade, tornou-se mais interactivo e menos instrumental. As formações são mais adequadas aos atributos pessoais e sociais do individuo, havendo um maior interesse nas dinâmicas, no desenvolvimento e na investigação.

Para Cunha esta abordagem vem salientar uma coerência formativa “ assente na consciencialização das necessidades e naquilo que o individuo ou organização interpreta como necessário num dado momento e local.” (Cunha, 2008)

Para compreender as necessidades/expectativas dos professores em formação precisamos de valorizar os saberes individuais, a história de vida destes profissionais, as suas vivências quotidianas e a rápida transformação da sociedade.

É por isso importante analisar verdadeiramente as necessidades de formação dos professores.

Cunha propõe três categorias de análise de necessidades. São elas:

- “1 – A determinação das necessidades a partir da definição de exigências de funcionamento das organizações: (...) identificação das competências exigidas para o bom funcionamento da organização, através da identificação dos seus objectivos e das competências efectivas dos agentes sociais.
- 2 – A determinação das necessidades a partir das expectativas dos indivíduos ou dos grupos: baseada nas teorias psicológicas de aprendizagem de adultos, que se centram no individuo e nos grupos, nomeadamente, nos seus desejos, aspirações e motivações.
- 3 – A determinação das necessidades a partir da definição dos interesses sociais nas situações de trabalho: fundamentam-se nas informações sobre as situações de trabalho e nas informações sobre as posições dos grupos sociais organizados (...). As saídas profissionais, a promoção, a mobilidade, a formação e as forças de poder constituem aspectos mais significativos da análise.” (Cunha, 2008)

As necessidades/expectativas não estabelecem por si só dados objectivos pois as exigências institucionais, a evolução dos problemas quotidianos, as transformações pessoais e profissionais impõem uma análise metódica e constante dos objectivos e competências da formação dos professores.

A esse respeito, Rodrigues (2003) considera de grande importância o diagnostico das necessidades de formação, num sentido de elucidação de saberes, saberes-fazer e valores a possuir ou já possuídos, o que requer, segundo a autora, não uma normativa sobre o que faz falta aos professores, mas “uma prática de projecto, que implique o professor-formando e outros intervenientes no espaço da formação, numa lógica de explicitação e assunção consciente dos valores, dos constrangimentos e dos desejos de transformação e num consequente processo de autonomia e de responsabilidade” (Rodrigues, 2003). Para isso, considera que:

“A formação de professores não deve ser propriedade de gestores da formação, mas reclamada como propriedade dos professores que saberão recorrer a outros actores sociais sempre que os seus saberes ou competências assim o sugerirem, apoiando-se em dispositivos pedagógicos que se podem construir na escola, desde grupos de reflexão aos projectos de investigação-acção, ou quaisquer outros mecanismos que facilitem a regulação rigorosa da acção educativa pelos seus agentes primeiros.” (Rodrigues, 2003)

Kauffman⁴ afirma que “a expressão de necessidades é apenas uma tentativa, e como tal, dever-se-á constantemente interrogar sobre a validade das necessidades enunciadas” (Cunha, 2008), sendo importante fazer uma análise assente na lógica da inovação e da mudança.

Não podemos deixar de referir que a análise das necessidades tem sido alvo de algumas críticas. Entre elas, a tentativa de legitimar teorias e metodologias instaladas; a resolução, por parte dos especialistas, dos problemas originados entre a oferta e a procura da formação; o facto da maioria das vezes os pedidos de formação serem delimitados pelos grupos dominantes e pelas expectativas dos titulares do poder político e científico. (Cunha, 2008)

Acreditamos que a formação não deve impor conteúdos desligados da realidade vivida e sentida pelos professores, mas antes criar condições de reflexão e compreensão dessa realidade, promovendo uma investigação pessoal e da comunidade educativa.

⁴ Kauffman (1973) in Cunha (2008). Ser professor – Bases de uma sistematização teórica. Editor: Casa do Professor; Braga.

II-TRATAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1. Pertinência do estudo

Numa sociedade em permanente mudança, não é fácil ser-se professor. Numa época em que a aposta é a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, importa perceber até que ponto os professores fazem parte da construção dessa inclusão.

A formação pode ser um caminho. E hoje a formação, mais do que uma necessidade, surge como um direito e um dever dos professores. Um direito, na medida em que a escola deve promover as condições essenciais para que o professor execute adequadamente e com inovação o seu papel. Um dever, porque as exigências, o comprometimento na garantia de oportunidades para todos, recaem especialmente no professor.

Analisar a forma como os professores aprendem, o que aprendem e em que circunstâncias o fazem constitui, como refere Flores “uma questão central quando se pretende (re) pensar a sua formação, numa óptica de desenvolvimento profissional” (Flores, 2003). A mesma autora refere ainda que é essencial “conhecer a(s) sua(s) perspectiva(s) de formação e de desenvolvimento profissional, bem como a(s) forma(s) como pensam o ensino e como se vêem a si próprios enquanto professores, em suma, como encaram o (seu) profissionalismo docente e a sua identidade profissional” (Flores, 2003).

Consideramos ser pertinente estudar as expectativas dos professores face à especialização em Educação Especial, por um lado, devido ao aumento do número de professores a frequentar este tipo de formação, e por outro lado, verificar qual o impacto deste tipo de formação na actividade docente, nomeadamente no contributo activo na construção de uma escola inclusiva, onde todos têm vez e voz.

4.1.1. Formulação do problema

O estudo que apresentamos, ao situar-se no âmbito da formação especializada, entendida como um acontecimento planeado, um programa amplo de aprendizagens, pretende analisar e compreender quais **as expectativas e razões que levam os professores a frequentarem uma especialização em Educação Especial e qual o seu impacto na actividade docente.**

4.2. Objetivos e hipóteses de investigação

Objectivos Gerais:

- Analisar as expectativas dos professores relativamente à Formação Especializada em Educação Especial;
- Analisar o impacto da Especialização em Educação Especial na actividade docente.

Objectivos Específicos:

- Verificar se o tempo de serviço e a situação profissional influenciam as expectativas relativamente à especialização;
- Verificar se os professores que tiveram na sua formação inicial, formação/conteúdos na área da Educação Especial, influencia as expectativas relativamente à especialização;
- Verificar se a especialização influenciou a situação profissional do professor;
- Verificar se a especialização contribuiu para uma maior formação para lidar com alunos com NEE;
- Verificar se a especialização contribuiu para uma mudança de atitudes/estratégias no trabalho directo com os alunos com NEE.

Hipóteses (H), variáveis (variável independente – VI, variável dependente - VD) e sua operacionalização.

H1 – Existem diferenças significativas sobre as expectativas relativamente à especialização construídas por professores em função do tempo de serviço.

VI – Tempo de serviço, operacionalizado em ≤ 5 anos, entre 6-10, ≥ 11 anos

VD – Expectativas relativamente à especialização em educação especial

H2 – Existem diferenças significativas sobre as expectativas relativamente à especialização construídas por professores em função da sua situação profissional.

VI – Situação profissional, operacionalizado em professores contratados e professores de quadro de escola.

VD – Expectativas relativamente à especialização em educação especial

H3 – Existem diferenças significativas sobre as expectativas relativamente à especialização construídas pelos professores das diferentes edições da especialização.

VI – Frequência da especialização na 7ª ou 8ª edição

VD – Expectativas relativamente à especialização em educação especial

4.3. Técnicas de investigação

São muitas e variadas as razões que levam alguém a realizar uma investigação. A este propósito Alarcão refere que:

“Os investigadores investigam para conhecer melhor a realidade e criar conhecimento, o qual possa melhorar a vida em sociedade (...) Essa dimensão interventiva social, tem-se acentuado, constatação que está na base da afirmação de Sousa Santos de que estamos diante de um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (Sousa Santos, 1991), ou seja, um paradigma científico que também é um paradigma social.” (Alarcão, 2001).

Ao pretendermos traçar a metodologia utilizada no presente estudo, concordamos com a perspectiva D'Oliveira, que refere que esta “deve descrever pormenorizadamente o estudo realizado. A descrição apresentada deve ser tal que qualquer pessoa, com base nessa informação, possa replicar o estudo.” (D'Oliveira, 2002).

Gil define a pesquisa como sendo um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, cujo objectivo é, descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (Gil, 1999). Através da pesquisa, é possível acumular dados e informações para se obter uma conclusão sobre o tema investigado, após adequada avaliação.

Conforme argumenta Minayo, a investigação é uma “actividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade” (Minayo, 1999).

Destas definições, constata-se que pesquisar é aprofundar o conhecimento sobre um determinado assunto, procurar a resolução de problemas e fazer a análise de informações através do tratamento dos dados conseguidos. Assim, a finalidade da pesquisa é a obtenção de conhecimento em torno do objecto em estudo, que pode mesmo levar a uma nova descoberta pelo investigador.

No processo de investigação, a metodologia, tem grande importância, devendo ser utilizada para realizar a investigação de forma a procurar dar resposta às perguntas da investigação (Tuckman, 2000).

Pardal e Correia (1995) defendem que na investigação é essencial um método que formalize o percurso, e que este seja intencionalmente adaptado ao objecto de estudo de forma a direccionar a investigação para os seus objectivos, facilitando o desenvolvimento do conhecimento sobre esse objectivo.

O investigador tem ao seu dispor um referencial de métodos a que pode recorrer para a investigação de um problema. No que diz respeito à obtenção e tratamento de dados, os métodos mais utilizados são o quantitativo e o qualitativo.

A investigação qualitativa e quantitativa está associada a paradigmas, havendo uma correspondência entre epistemologia, teoria e método de cada um. Assim, cada método está ligado a uma perspectiva paradigmática.

Nas últimas décadas, as vantagens e os inconvenientes respeitantes ao adequado uso de métodos quantitativos e de métodos qualitativos em trabalhos de investigação tem sido objecto de discussão.

Carmo e Ferreira afirmam que “um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles” (Carmo e Ferreira, 1998). Contudo, Brannem (1992) ressalva que existem dificuldades de os utilizar conjuntamente numa investigação. A utilização conjunta de métodos quantitativos e qualitativos tem implicações de natureza teórica, considerando que a utilização de diferentes métodos de investigação implica diferentes pressupostos, entre eles, a realidade social e a natureza dos dados recolhidos.

Richardt e Cook (1986)⁵ indicam algumas características dos paradigmas quantitativo e qualitativo, representadas no seguinte quadro:

⁵ Richardt e Cook (1986) in Carmo, H. e Ferreira M. (1998). Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Quadro 3 – Características dos paradigmas qualitativo e quantitativo

PARADIGMA QUALITATIVO	PARADIGMA QUANTITATIVO
Advoga o emprego dos métodos qualitativos	Advoga o emprego dos métodos quantitativos
Fenomenologismo e verstehen (compreensão) “interessado em compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua”.	Positivismo lógico “procura as causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspectos subjectivos dos indivíduos”.
Observação naturalista e sem controlo	Medição rigorosa e controlada
Subjectivo	Objectivo
Próximo dos dados; “perspectiva a partir de dentro”	À margem dos dados; Perspectiva “a partir de fora”
Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo	Não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético-dedutivo.
Orientado para o processo	Orientado para o resultado
Válido: dados “reais”, “ricos” e “profundos”	Fiável. Dados “sólidos” e repetíveis.
Não generalizável: estudos de casos isolados	Generalizável: estudos de casos múltiplos
Holístico	Particularista
Assume uma realidade dinâmica	Assume uma realidade estável

Fonte: Carmo H. e Ferreira M. (1998). Metodologia da investigação – Guia para a auto- aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta

Assim, para os autores citados anteriormente, o paradigma quantitativo resulta de uma concepção global positivista, orientada para os resultados, enquanto o paradigma qualitativo resulta da concepção global fenomenológica, indutiva, subjectiva e orientada para o processo.

A utilização de métodos quantitativos está sobretudo ligado à investigação experimental pressupondo a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, o controlo de variáveis, a verificação ou rejeição

das hipóteses mediante a recolha de dados que serão depois sujeitos a uma análise estatística. O objectivo é a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo, e o estabelecimento de relações causa efeito e a previsão de fenómenos.

Carmo e Ferreira (1998) referem que uma das principais limitações da utilização dos métodos quantitativos nas ciências sociais é a própria natureza dos fenómenos estudados, isto é, a complexidade dos seres humanos, o estímulo que dá origem a diferentes respostas, o grande número de variáveis sendo difícil o seu controlo.

Em relação aos métodos qualitativos, Coutinho refere que:

“A nível conceptual, o objecto de estudo na investigação não são os comportamentos mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar a ideia, de descobrir significado nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo” (Coutinho, 2005)

Os estudos qualitativos têm como principal objectivo a compreensão das necessidades, motivações e comportamentos dos participantes num estudo. Normalmente são utilizados quando se pretendem estudar de forma aprofundada atitudes, motivações e padrões de comportamento, não tendo grandes preocupações de quantificação. Assim este tipo de estudo procura decifrar o que determinados fenómenos significam para o sujeito.

O instrumento metodológico deve ser escolhido tendo em conta o problema estudado, os objectivos da pesquisa, as hipóteses levantadas, o tipo de sujeitos ou outros dados que surjam no campo da investigação.

4.3.1. Metodologia

A selecção do método de investigação mais adequado é uma tarefa complexa e difícil para o investigador, nomeadamente no estudo de um fenómeno educativo devido à complexidade e subjectividade presente nesta área.

Para que possamos atingir os objectivos a que nos propomos, elegemos o método quantitativo, que de acordo com Carmo e Ferreira tem como principais objectivos “encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias” (Carmo e Ferreira, 1998).

É também referido por Boudon que “podemos definir como inquéritos quantitativos aqueles que permitem recolher, num conjunto de elementos, informações comparáveis entre esses elementos. Essa comparação de informação possibilita, em seguida, a enumeração e, mais geralmente, a análise quantitativa dos dados” (Boudon, s/d).

4.4. Instrumento de recolha de dados

Para alcançar os objectivos propostos e chegar a conclusões válidas para a investigação, é necessário produzir um instrumento de recolha de dados que permita reunir as informações pretendidas junto dos inquiridos.

A recolha de dados através de um inquérito por questionário ficou a dever-se, entre outras razões, às características do grupo que se pretendia inquirir, às informações de que necessitávamos para responder às questões investigativas, e por nos permitir recolher um maior número de respostas num curto espaço de tempo.

A opção por este instrumento de recolha está em concordância com Quivy e Campenhoudt, no que diz respeito à definição do tipo de dados que se pretende obter.

“Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy e Campenhoudt, 2003)

As informações obtidas dos sujeitos são posteriormente transformadas em dados e sujeitas a análise (Sousa, 2005). Além de poderem ser aplicadas simultaneamente a um número elevado de indivíduos, os questionários permitem uma recolha e análise de dados relativamente rápida (Pereira, 2004).

Temos consciência que o inquérito por questionário não é o instrumento mais completo, mas acreditamos que permite uma panorâmica fiável do universo estudado.

A construção de um questionário que envolva atitudes, opiniões, expectativas não obedece a um procedimento único. Assim, procedemos à consulta e análise de estudos, à legislação e bibliografia existente sobre a temática e recorremos a vários autores da metodologia de investigação.

Aquando da organização e redacção das questões tivemos em conta as características/vivências dos indivíduos da amostra, o número de questões, a preocupação de utilizar uma linguagem precisa para que as questões fossem compreendidas do mesmo modo por toda a população-alvo. É nesta perspectiva que Foddy defende “que os princípios condutores de formulação de perguntas devem ser a brevidade, a simplicidade e o privilégio de referenciais concretos.” (Foddy, 1996)

Foram elaborados dois questionários: um dirigido aos professores que frequentaram a 8ª edição do Curso de Formação Especializada em Educação Especial no ISCIA, onde se pretendia analisar, fundamentalmente, as expectativas desse tipo de formação, e um segundo questionário aos professores que frequentaram a 7ª edição do curso anteriormente referido, com a finalidade de também conhecer as suas expectativas, mas sobretudo o impacto deste tipo de formação na actividade docente.

Não foi possível aplicar o segundo questionário aos professores que frequentaram a 8ª edição do Curso de formação especializada em Educação Especial, pelo facto de concurso público de docentes não ser compatível, temporalmente, com a realização deste trabalho e portanto não ser exequível analisar o impacto deste tipo de formação na actividade docente.

Contudo consideramos que esta situação contribuiu para uma maior e melhor compreensão das expectativas dos professores sobre a Especialização em Educação Especial.

No que diz respeito à estrutura dos questionários, a explicitação dos objectivos e âmbito do estudo estão mencionados no início dos mesmos.

O primeiro questionário é composto pelos seguintes grupos:

Grupo 1 – pretende-se uma caracterização/identificação do indivíduo (idade, género, tempo de serviço, situação profissional, nível de ensino que lecciona) com questões de resposta directa e fechada.

Grupo 2 – pretende-se conhecer a actividade e formação (inicial e contínua) dos inquiridos no que diz respeito à Educação Especial com questões de resposta directa e fechada.

Grupo 3 – pretende-se conhecer a opinião dos inquiridos sobre as dificuldades dos professores no trabalho com alunos com NEE e as razões pelas quais se inscreveram na pós-graduação.

O segundo questionário é composto pelos seguintes grupos:

Grupo 1 – pretende-se uma caracterização/identificação do indivíduo (idade, género, tempo de serviço, situação profissional, nível de ensino que lecciona) com questões de resposta directa e fechada.

Grupo 2 – pretende-se conhecer se foram ministrados conteúdos, na formação inicial, relacionados com NEE; a razão pela qual se inscreveram na formação Especializada e se estão a exercer funções na Educação Especial.

Grupo 3 – pretende-se conhecer as aprendizagens adquiridas na formação especializada e a experiência e os conhecimentos que os professores têm sobre a inclusão dos alunos com NEE.

4.5. Administração do questionário

No que concerne ao primeiro questionário, este foi entregue e recolhido pelo investigador aos professores que frequentaram a 8ª edição da formação especializada em Educação Especial.

O segundo questionário foi enviado em formato digital, pelo Professor Doutor Horácio Saraiva (professor no Curso de Formação Especializada em Educação Especial no ISCIA em Aveiro) através da plataforma da Instituição, aos professores que frequentaram a 7ª edição da referida Formação Especializada.

O quadro seguinte representa o número de questionários enviados e respondidos pelos inquiridos.

Quadro 4 - Identificação do número de questionários enviados e respondidos

	Número de questionários entregues/enviados	Número de questionários respondidos
1º questionário	70	61
2º questionário	60	50

Podemos verificar que relativamente ao primeiro questionário dos setenta entregues foram respondidos sessenta e um, perfazendo uma percentagem de 85,7%. No caso do segundo questionário, dos sessenta enviados foram respondidos cinquenta, havendo igualmente uma percentagem elevada de questionários respondidos. Foram estes os sujeitos que constituíram a base de dados para suportar a nossa investigação.

4.6. Caracterização da amostra

Almeida e Freire (2000) consideram que a investigação deve ser dirigida de forma a testar as hipóteses, enquanto o plano de investigação se destina a criar as condições para que os dados obtidos, sejam significativos relativamente ao problema em questão. Isso está dependente da qualidade da amostra do estudo, ou seja, o subconjunto da população na qual foi realizada a investigação.

Fortin define população como “uma colecção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios” e amostra como “um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população” (Fortin, 1999)

No presente trabalho, optamos por uma amostra de conveniência. De entre o universo dos professores que frequentaram uma Formação Especializada em Educação Especial, seleccionou-se uma amostra constituída por professores que frequentaram a 7º e 8º Edição do Curso de Formação Especializada em Educação Especial no ISCIA em Aveiro.

A amostra é constituída por cinquenta sujeitos da 7ª edição e sessenta e um da 8ª edição.

4.7. Tratamento estatístico

Os dados recolhidos foram tratados estatisticamente utilizando o programa de análise estatística SPSS V.17.0 (Statistical PackAge for the social Sciences), por ser “uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados.” (Pereira, 2003)

Para descrever os participantes do estudo foram aplicadas metodologias de análise descritiva e a apresentação dos resultados foi feita através de gráficos e tabelas onde se salientaram os dados mais relevantes. As variáveis categóricas foram descritas através de frequências absolutas (n) e relativas (%).

Foi usado o teste de independência do Qui-Quadrado para analisar a associação entre as variáveis categóricas. Quando a frequência esperada de alguma célula da tabela de contingência relativa à análise de associação de duas categorias foi inferior a 5 utilizou-se o

teste exacto do Qui-Quadrado (aplicado quando pelo menos uma das duas variáveis categóricas tem mais de duas categorias).

Foi utilizado um nível de significância de 0,05 para todos os testes de hipótese.

A análise estatística foi efectuada com recurso a estatísticas descritivas (frequências absolutas e relativas) e estatística inferencial para testar as hipóteses descritivas.

4.8. Limitações do estudo

As limitações deste estudo prendem-se, ao nível da construção do instrumento de recolha de dados (questionário) pelas dificuldades em conceber, organizar e eleger os conteúdos que proporcionassem aos objectivos do nosso estudo mais e melhor informação.

Outra das limitações surgiu com a impossibilidade de elaborar um só questionário para ser aplicado ao grupo de professores que frequentaram a 8ª edição da formação especializada, uma vez que, como já referimos anteriormente, o concurso público de docentes, não era compatível, temporalmente com a realização deste trabalho e, portanto, não seria possível analisar o impacto deste tipo de formação na actividade docente, neste grupo de professores.

O número reduzido de sujeitos em estudo, devido aos constrangimentos temporais e logísticos constituiu também uma limitação. Assim, os resultados obtidos dizem respeito apenas a este grupo de professores. O nosso objectivo consiste em explicar um determinado fenómeno, neste caso, o aumento do número de professores a frequentarem uma formação especializada em Educação Especial.

Outra limitação com que nos deparamos refere-se à falta de estudos que correlacionassem algumas questões da nossa investigação.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados que se seguem têm por base os questionários aplicados aos professores que frequentaram a 8ª edição (N=61) e a 7ª edição (N=50) do curso de Formação Especializada em Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor a decorrer no ISCIA em Aveiro.

A apresentação dos resultados será elaborada da seguinte forma:

- resultados do questionário realizado aos professores da 8ª edição;
- resultados do questionário realizado aos professores da 7ª edição;
- análise comparativa entre os dois questionários.

5.1. Resultados do questionário realizado aos professores da 8ª Edição da Espacialização

Caracterização socio demográfica e profissional

Tabela 1 - Caracterização dos participantes no estudo (n=61) ao nível demográfico e profissional

	n	(%)
Sexo		
Feminino	50	(82)
Masculino	11	(18)
Idade (em anos)		
≤ 30	24	(39)
31 - 40	28	(46)
41 - 50	9	(15)
≥ 51	0	(0)
Tempo de serviço (em anos)		
≤ 5 anos	35	(57)
6 – 10 anos	13	(21)
11 -20 anos	9	(15)
≥ 21 anos	4	(7)
Situação Profissional		
Prof. Contratado	38	(62)
Prof. Quadro de Escola	10	(16)
Outro	13	(21)

Fonte: Elaboração própria

Como podemos verificar, pela análise da tabela 1, 82% dos inquiridos são do sexo feminino e 18% do sexo masculino, 46% têm idades compreendidas entre 31 e 40 anos e 39% idades inferiores a 30 anos.

A maioria dos inquiridos (57%) possuem menos de 5 anos de serviço e 21% tem entre 6 a 10 anos de serviço. Como podemos observar, a grande maioria dos inquiridos (62%) são professores contratados e apenas 16% pertencem ao quadro de escola.

Identificação do nível de ensino leccionado

Tabela 2 – Caracterização dos participantes no estudo (n=61) ao nível do ensino leccionado

	N	(%)
Nível de ensino que lecciona *		
Pré-escolar	13	(22)
1º CEB	13	(22)
2º CEB	5	(8)
3º CEB	11	(18)
Secundário	4	(7)
3ºCEB+Secundário	12	(20)
Outro	2	(3)
Se outro nível de ensino, diga qual		
Educação especial	1	(100)

*Percentagem em função de 60 (98%) respostas dadas a esta questão.

Fonte: Elaboração própria

Observa-se que os níveis de ensino leccionados pelos inquiridos são diversos, havendo no entanto uma maior prevalência do 3º CEB e secundário.

Características relativas à actividade pedagógica

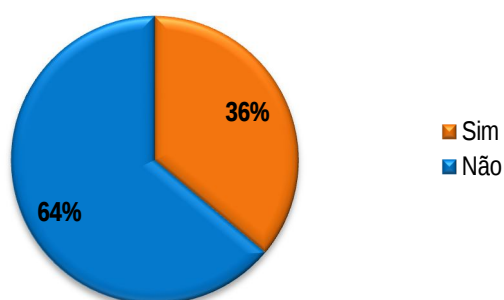
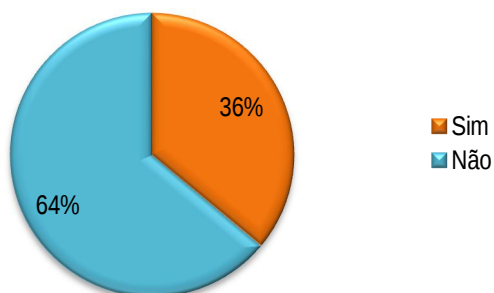


Gráfico 1 – Exercício de funções na EE no ano lectivo anterior

Fonte: Elaboração própria

Verificamos que a grande maioria dos inquiridos (64%) não exerceu funções de Educação Especial no ano lectivo anterior.

**Gráfico 2 – Trabalho directo com alunos com NEE**

Fonte: Elaboração própria

Curiosamente, a mesma percentagem (64%) dos inquiridos, apesar de não ter trabalhado na Educação Especial, já trabalhou directamente com alunos com NEE.

Características relativas à formação

Tabela 3 – Caracterização dos participantes no estudo (n=61) relativamente à experiência profissional e formativa na área da Educação Especial

	n	(%)
Formação inicial integrou alguma disciplina no domínio das NEE		
Não	33	(54)
Sim	28	(46)
Se respondeu afirmativamente, indique se os conteúdos foram:		
Insuficientes	16	(55)
Suficientes	11	(38)
Bons	2	(7)
Muito Bons	0	(0)
Frequência em acções de Formação relacionadas com a EE		
Não	37	(61)
Sim	24	(39)

Fonte: Elaboração própria

Em relação à formação inicial, 46% dos inquiridos viram integrada no seu curso alguma disciplina no domínio das NEE, no entanto, 55% considerou os conteúdos insuficientes. Verifica-se também que a maioria dos inquiridos (61%) nunca frequentou acções de formação relacionadas com a Educação Especial.

Reconhecimento da capacidade pedagógica do professor do ER face às NEE

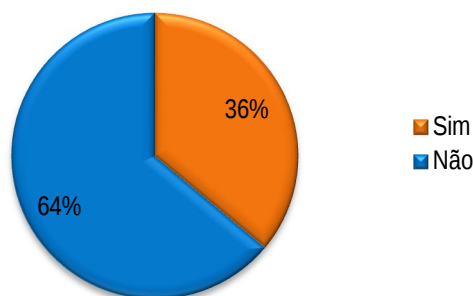


Gráfico 3 – Capacidade pedagógica do professor do ER face às NEE

Fonte: Elaboração própria

Verifica-se que a maioria dos inquiridos (64%) não considera os professores do ensino regular capazes de aplicar estratégias adequadas que permitam o desenvolvimento das crianças com NEE.

Identificação das dificuldades sentidas pelos professores no trabalho com alunos com NEE

Tabela 4 – Caracterização dos participantes no estudo (n=61) relativamente á opinião sobre as dificuldades que os professores sentem quando trabalham com alunos com NEE

Dificuldades ou constrangimentos que os professores sentem quando trabalham com alunos com NEE	Completa.		Moderada		Moderadamente		Completamente	
	em		em		de		de	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Falta de formação específica dos professores do ensino regular, acerca das dificuldades dos alunos com NEE*	1	(2)	5	(8)	20	(34)	33	(56)
Pouca articulação e cooperação entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular, caso a aluno beneficie de medidas de educação especial	1	(2)	10	(17)	40	(67)	9	(15)
Falta de tecnologias de apoio	0	(0)	4	(7)	30	(50)	26	(43)
Excesso de alunos por turma	0	(0)	2	(3)	16	(27)	42	(70)
Pouca cooperação entre a escola e a família	2	(3)	9	(15)	30	(50)	19	(32)

*Verificou-se um caso que Não respondeu.

Fonte: Elaboração própria

Em relação às dificuldades que os professores sentem no trabalho com alunos com NEE, 56% está completamente de acordo que uma das causas é a falta de formação específica dos professores do ER; 67% concorda moderadamente que existe pouca articulação e cooperação entre o professor do ER e o professor do EE; 50% concorda moderadamente com a falta de tecnologias de apoio. A grande maioria dos inquiridos (70%) está completamente de acordo que uma das dificuldades sentidas é o excesso de alunos por turma e 50% dos professores, concorda moderadamente com a existência de pouca cooperação entre a escola e a família.

Identificação das razões para a frequência da formação especializada

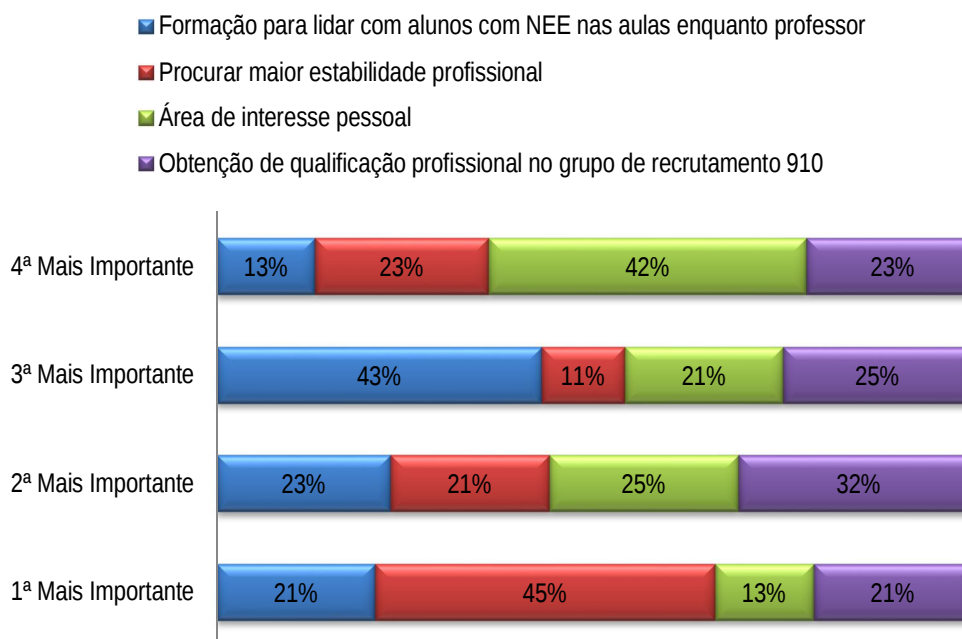


Gráfico 4 – Razões para a frequência na formação especializada

Fonte: Elaboração própria

No gráfico podemos observar que a primeira razão que levou os inquiridos (45%) a frequentar a formação especializada é a procura de maior estabilidade profissional. Cerca de 32% considera como segunda razão a obtenção de qualificação profissional no grupo de recrutamento.

Identificação da escolha profissional na área do ensino

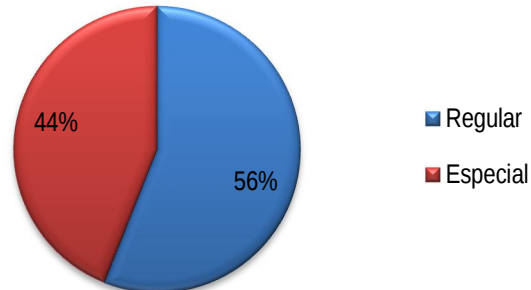


Gráfico 5 – Preferência da área de ensino

Fonte: Elaboração própria

Na análise ao gráfico 5 verificamos que 56% dos inquiridos, se pudessem escolher, preferiam ser professores do ensino regular.

Comparação das expectativas dos professores relativamente à especialização em EE e o tempo de serviço.

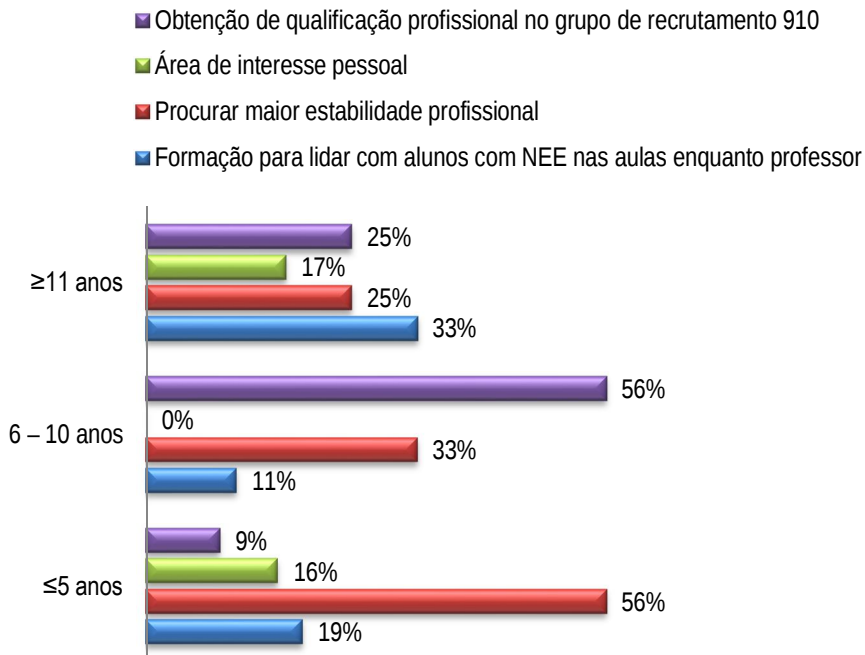


Gráfico 6 – Comparação expectativas dos professores relativamente à formação especializada de EE e o tempo de serviço

Fonte: Elaboração própria

Da análise ao gráfico 6, verifica-se que para os inquiridos com tempo de serviço menor ou igual a cinco anos a razão mais importante é a procura da estabilidade profissional (56%). Para os inquiridos com o tempo de serviço compreendido entre os 6 e os 10 anos (56%), a razão mais importante é a obtenção da qualificação profissional no grupo de recrutamento 910. Para os inquiridos com tempo de serviço maior ou igual a onze anos a razão mais importante é a formação para lidar com alunos com NEE (33%).

Comparação das expectativas dos professores relativamente à especialização em EE e situação profissional.

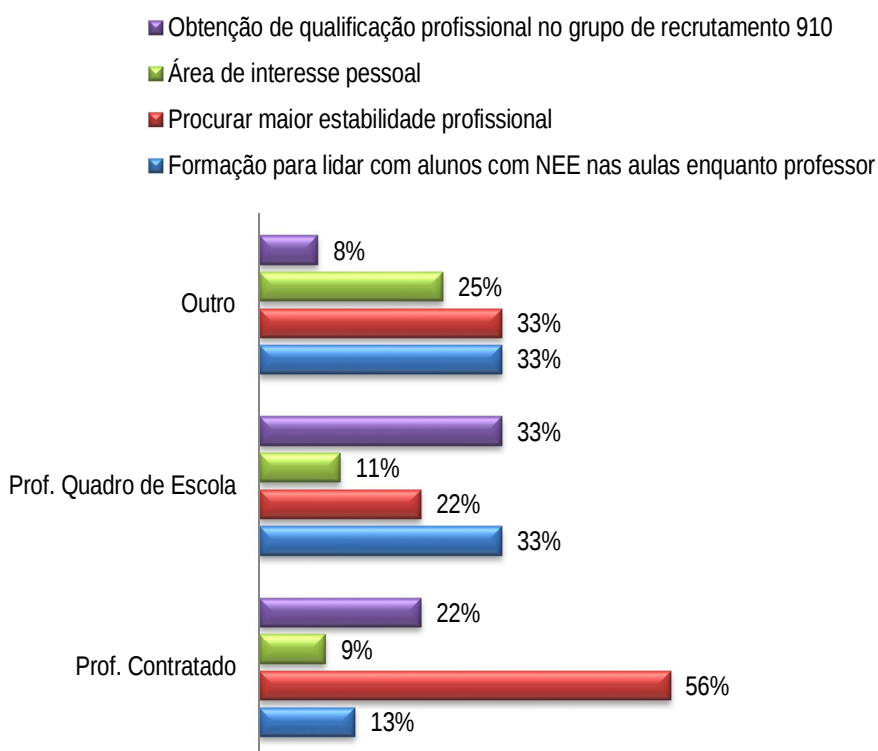


Gráfico 7 – Comparação expectativas dos professores relativamente à formação especializada de EE e a situação profissional

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar ao gráfico 7, observamos que para os inquiridos que são professores contratados a razão mais importante para a frequência da formação especializada é a procura da estabilidade profissional (56%). Para os professores quadro escola é a obtenção da qualificação profissional no grupo de recrutamento 910 e a formação para lidar com alunos NEE (ambas com 33%).

5.2. Resultados do questionário realizado aos professores da 7^a Edição da Espacialização

Caracterização socio demográfica e profissional

Tabela 5 – Caracterização dos participantes no estudo (n=50) ao nível demográfico e profissional

	n	(%)
Sexo		
Feminino	41	(82)
Masculino	9	(18)
Idade (em anos)		
≤ 30	19	(38)
31 – 40	25	(50)
41 – 50	5	(10)
≥ 51	1	(2)
Tempo de serviço (em anos)		
≤ 5 anos	22	(44)
6 – 10 anos	18	(36)
11 -20 anos	9	(18)
≥ 21 anos	1	(2)
Situação Profissional		
Prof. Contratado	39	(78)
Prof. Quadro de Escola	2	(4)
Outro	9	(18)

Fonte: Elaboração própria

Na análise da tabela 5, podemos verificar que 82% dos inquiridos são do sexo feminino e 18% do sexo masculino. A maioria dos inquiridos tem menos de 41 anos de idade, sendo que, 38% têm menos de 30 anos de idade e de 50% têm idades compreendidas entre 31 e 40 anos.

Relativamente ao tempo de serviço 44% dos professores possui menos de 5 anos de serviço e 36% tem entre 6 a 10 anos de serviço. Podemos observar também que, a grande maioria dos inquiridos (78%) são professores contratados e apenas 4% pertencem ao quadro de escola.

Identificação do nível de ensino leccionado

Tabela 6 – Caracterização dos participantes no estudo (n=50) ao nível profissional

	N	(%)
Nível de ensino que lecciona		
Pré-escolar	13	(26)
1º CEB	18	(36)
2º CEB	7	(14)
3º CEB	3	(6)
Secundário	9	(18)

Fonte: Elaboração própria

Após a análise da tabela 6, constata-se que os níveis de ensino leccionados pelos inquiridos são diversos, havendo no entanto uma maior prevalência do Pré-escolar e 1º CEB.

Identificação do exercício de funções na Educação Especial no presente ano lectivo

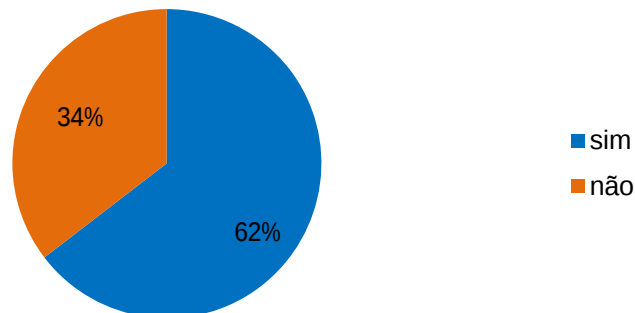


Gráfico 8 – Exercício de funções na Educação Especial no presente ano lectivo

Fonte: Elaboração própria

Na análise ao gráfico 8 verificamos que a maioria dos inquiridos (62%) exerce funções de professor de educação especial no presente ano lectivo.

Identificação do exercício de funções na Educação Especial anteriormente à realização da formação especializada

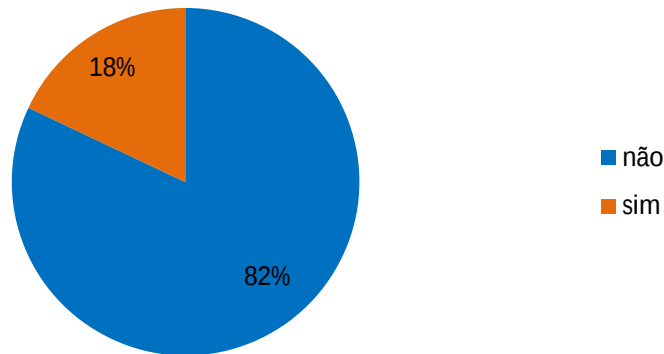


Gráfico 9 – Exercício de funções na Educação Especial anteriormente à realização da formação especializada

Fonte: Elaboração própria

Na análise ao gráfico 9 constatamos que a grande maioria dos inquiridos (82%) não exercia funções de professor de educação especial antes de frequentar a formação especializada.

Características relativas à formação inicial

Tabela 7 – caracterização dos participantes no estudo (n=50) relativamente à experiência formativa na área de EE na formação inicial

	n	(%)
Formação inicial integrou alguma disciplina no domínio das NEE		
Não	29	(57)
Sim	21	(43)
Se respondeu afirmativamente, indique se os conteúdos foram:		
Insuficientes	20	(55)
Suficientes	8	(38)
Bons	1	(7)
Muito Bons	0	(0)

Fonte: Elaboração própria

Em relação à formação inicial, constatamos através da análise da tabela 7, que 57% dos inquiridos não viu integrada no seu curso alguma disciplina no domínio das NEE. Os professores que tiveram na formação inicial alguma disciplina nesta área consideraram os conteúdos insuficientes (55%).

Identificação das razões para a frequência da formação especializada

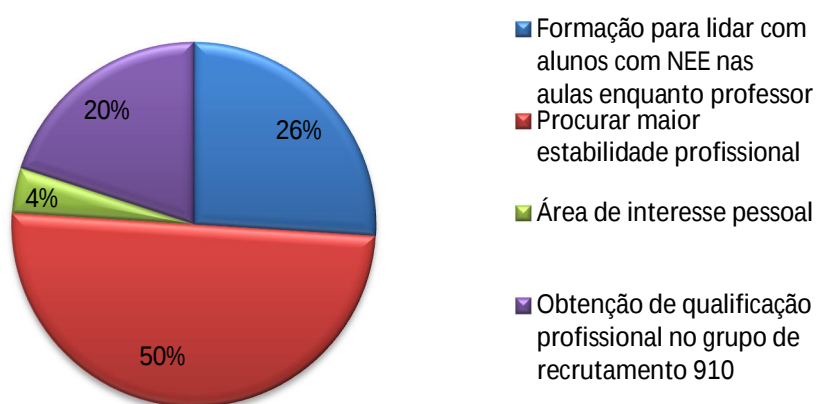


Gráfico 10 - Razões para a frequência na formação especializada

Fonte: Elaboração própria

Após a análise do gráfico, observamos que a primeira razão que levou os inquiridos (50%) a frequentar a formação especializada em Educação Especial, foi a procura de maior estabilidade profissional. Cerca de 26% considera como segunda razão a formação para lidar com alunos com NEE.

Identificação da experiência e conhecimentos acerca da inclusão educativa de alunos com NEE

Tabela 8 – Caracterização dos participantes no estudo (n=50) relativamente à experiência e conhecimento sobre a inclusão educativa com alunos com NEE

	Completamente em desacordo		Moderadamente em desacordo		Moderadamente de acordo		Completamente de acordo	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Baseando-se na sua experiência e/ou nos conhecimentos que tem acerca da Inclusão Educativa de alunos com NEE, indique a sua concordância ou discordância:								
-As necessidades dos alunos com NEE são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula	3	(6)	19	(39)	20	(41)	7	(14)
-Os professores de educação especial usam métodos diferentes de ensino relativamente aos professores do ensino regular	0	(0)	7	(14)	31	(62)	12	(24)
-A inclusão não é um local, mas um conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com NEE	1	(2)	1	(2)	18	(38)	28	(58)
-Os professores de educação Especial têm melhor preparação, para lidar com alunos com NEE, do que os professores do ensino regular	1	(2)	6	(13)	24	(51)	16	(34)
-A colaboração entre professor de Educação Especial e o professor do ensino regular, tem-se revelado satisfatória	0	(0)	21	(44)	23	(48)	4	(8)

Fonte: Elaboração própria

Ao analisarmos a tabela 8, constatamos que 41% dos inquiridos está moderadamente de acordo que as necessidades dos alunos com NEE são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula. Contudo, a maioria (45%) está moderadamente ou completamente em desacordo com este princípio. Relativamente á utilização de métodos de ensino diferentes entre os professores de EE e ER, a grande maioria dos inquiridos (86%) está moderadamente ou completamente de acordo.

No que diz respeito à inclusão ser um conjunto de serviços para responder às necessidades de cada aluno com NEE, os inquiridos estão, quase na totalidade (96%) moderadamente ou completamente de acordo. O mesmo acontece, em relação ao facto de os professores de EE estarem melhor preparados do que os professores do ER, para lidar com os alunos com NEE, estando moderadamente ou completamente de acordo 85% dos inquiridos.

Apesar da maioria dos inquiridos estar moderadamente de acordo em relação à colaboração satisfatória entre professores do ER e da EE, há ainda uma percentagem muito significativa (44%) que está moderadamente em desacordo.

Reconhecer as aprendizagens adquiridas na formação especializada em EE

Tabela 9 – Caracterização dos participantes no estudo (n=50) relativamente às aprendizagens adquiridas na formação especializada em EE

	Completamente em desacordo		Moderadamente em desacordo		Moderadamente de acordo		Completamente de acordo	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Baseando-se nas aprendizagens, estratégias e conteúdos que adquiriu na Pós-graduação, indique o grau de concordância ou discordância acerca das seguintes afirmações:								
- Na Pós-graduação os conteúdos foram interessantes e úteis	0	(0)	4	(8)	37	(74)	9	(18)
-A Pós-graduação conteve uma vertente prática adequada às minhas expectativas	4	(8)	24	(50)	19	(40)	1	(2)
-Se um aluno tem dificuldade, sou habitualmente capaz de o ajudar	0	(0)	3	(6)	40	(83)	5	(10)
-Quando um aluno obtém melhores resultados do que é habitual, isso deve-se ao facto do professor de EE ter encontrado estratégias mais adequadas	1	(2)	12	(26)	31	(66)	3	(6)
-O professor EE está muito limitado naquilo que pode conseguir com os alunos, porque o ambiente familiar é o que mais influencia os resultados	3	(6)	22	(45)	21	(43)	3	(6)

Fonte: Elaboração própria

Da análise efectuada à tabela 9, verificamos que a grande maioria dos inquiridos está moderadamente ou completamente de acordo (92%), no que diz respeito, ao interesse e utilidade dos conteúdos adquiridos na formação especializada. Contudo, 50% dos inquiridos, estão moderadamente em desacordo em relação à vertente prática existente na formação referida.

De salientar também que 83% dos professores estão moderadamente de acordo ao considerar serem capazes de auxiliar os alunos com dificuldades, assim como em relação ao facto de os alunos obterem melhores resultados devido à utilização de estratégias mais adequadas (66%).

Relativamente à influência do ambiente familiar nos resultados dos alunos com NEE, 45% dos inquiridos estão moderadamente em desacordo, embora uma percentagem muito significativa (43%) esteja moderadamente de acordo com este princípio.

Identificação da escolha profissional na área do ensino

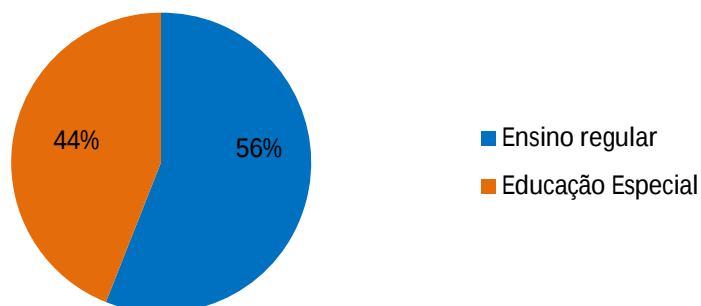


Gráfico 11 – Preferência da área de ensino

Fonte: Elaboração própria

Da análise ao gráfico11, verificamos que 56% dos inquiridos, se pudessem escolher, preferiam ser professores do Ensino Regular.

5.3. Análise comparativa dos questionários realizados

Caracterização socio demográfica

Tabela 10 - Caracterização dos participantes no estudo (n=111) ao nível sócio-demográfico nas duas edições da formação especializada em Educação Especial

	Total (n=111)		Edição				p
			8 ^a (n=61; 55%)		7 ^a (n=50; 45%)		
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	
Sexo							0,996*
Feminino	91	(82)	50	(82)	41	(82)	
Masculino	20	(18)	11	(18)	9	(18)	
Idade (em anos)							0,676***
≤ 30	43	(39)	24	(39)	19	(38)	
31 – 40	53	(48)	28	(46)	25	(50)	
41 – 50	14	(13)	9	(15)	5	(10)	
≥ 51	1	(1)	0	(0)	1	(2)	

*Teste de independência do qui-quadrado; ***Teste Exacto do qui-quadrado.

Fonte: Elaboração própria

Neste estudo, dos 111 inquiridos, 55% frequentou a 8^a Edição da Formação especializada e 45% a 7^a Edição. De acordo com a tabela apresentada, 18% são do sexo masculino, sendo a maioria do sexo feminino 82%; 39% apresentam idades inferiores a 30 anos, 48% apresenta idades entre os 31 e 40 anos, 13% entre os 41 e os 50 anos e 1% têm idade superior ou igual a 51 anos.

Caracterização profissional

Tabela 11 - Caracterização dos participantes no estudo (n=111) ao nível profissional nas duas edições da formação especializada em EE

	Total (n=111)		Edição				p
			8 ^a (n=61; 55%)		7 ^a (n=50; 45%)		
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	
Tempo de serviço (em anos)							0,212*
≤ 5 anos	57	(51)	35	(57)	22	(44)	
6 – 10 anos	31	(28)	13	(21)	18	(36)	
≥ 11 anos	23	(21)	13	(21)	10	(20)	
Tempo de Serviço na Educação Especial (em meses),							
≤ 6 meses	26	(59)	-	-	26	(59)	
]6meses – 1 ano]	9	(21)	-	-	9	(21)	
> 1 ano	9	(21)	-	-	9	(21)	
Situação Profissional							0,019*
Prof. Contratado	77	(73)	38	(62)	39	(87)	
Prof. Quadro de Escola	12	(11)	10	(16)	2	(4)	
Outro	17	(16)	13	(21)	4	(9)	

Medn-mediana; min-minimo; max-máximo; *Teste de independência do qui-quadrado; **Teste Exacto do qui-quadrado.

Fonte: Elaboração própria

Da análise efectuada à tabela 11, verificamos que a maioria dos inquiridos possui um tempo de serviço igual ou inferior a 5 anos (51%). Relativamente ao tempo de serviço na Educação Especial, 59% dos inquiridos possui menos de seis meses. No que diz respeito à situação profissional 73% refere estar contratado e apenas 11% pertencem aos quadros de Escola.

Identificação do nível de ensino leccionado

Tabela 12 - Caracterização dos participantes no estudo (n=111) ao nível de ensino leccionado nas duas edições da formação especializada em Educação Especial

	Total (n=111)		Edição				P
			8 ^a (n=61; 55%)		7 ^a (n=50; 45%)		
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	
Nível de ensino que lecciona							0,001*
Pré-escolar	26	(24)	13	(22)	13	(26)	
1º CEB	31	(28)	13	(22)	18	(36)	
2º CEB	12	(11)	5	(8)	7	(14)	
3º CEB	26	(24)	23	(38)	3	(6)	
Secundário	13	(12)	4	(7)	9	(18)	
Outro	2	(2)	2	(3)	0	(0)	

*Teste de independência do qui-quadrado

Fonte: Elaboração própria

Observa-se na tabela 12, que os níveis de ensino leccionados pelos inquiridos são diversos, havendo no entanto, uma maior prevalência do 1º CEB (28%), seguindo-se os professores que leccionam o Pré-escolar e o 3ºCEB.

Características relativas à formação inicial

Tabela 13 - Caracterização dos participantes no estudo (n=111) relativamente à experiência formativa na área de Educação Especial

	Total (n=111)		Edição				p
			8 ^a (n=61; 55%)		7 ^a (n=50; 45%)		
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	
A sua formação inicial integrou alguma disciplina no domínio das Necessidades Educativas Especiais?							
Não	54	(49)	33	(54)	21	(43)	0,241*
Sim	56	(51)	28	(46)	28	(57)	
Se respondeu afirmativamente, indique se os conteúdos foram:							
Insuficientes	36	(62)	16	(55)	20	(69)	0,545**
Suficientes	19	(33)	11	(38)	8	(28)	
Bons	3	(5)	2	(7)	1	(3)	
Muito Bons	0	(0)	0	(0)	0	(0)	

*Teste de independência do qui-quadrado; **Teste Exacto do qui-quadrado.

Fonte: Elaboração própria

Da análise à tabela 13, verificamos que em relação à formação inicial, 51% dos inquiridos viu integrada no seu curso alguma disciplina no domínio das NEE. Contudo, 62% dos professores, consideraram os conteúdos insuficientes.

Identificação das razões para a frequência da formação especializada

Tabela 14 - Caracterização dos participantes no estudo (n=111) relativamente às razões da frequência na formação especializada

	Total (n=111)		Edição				p
			8 ^a (n=61; 55%)		7 ^a (n=50; 45%)		
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	
A razão pela qual se inscreveu nesta Pós-Graduação							0,426**
Formação para lidar com alunos com NEE nas aulas enquanto professor	24	(23)	11	(21)	13	(26)	
Procurar maior estabilidade profissional	49	(48)	24	(45)	25	(50)	
Área de interesse pessoal	9	(9)	7	(13)	2	(4)	
Obtenção de qualificação profissional no grupo de recrutamento 910	21	(20)	11	(21)	10	(20)	

**Teste Exacto do qui-quadrado.

Fonte: Elaboração própria

Analisando a tabela 14, verificamos que 48% dos inquiridos, apontam como a principal razão para a frequência da formação especializada, a procura de estabilidade profissional (situação que se verifica nas duas edições). Para 23% dos inquiridos, a principal razão é a formação para lidar com os alunos com NEE nas aulas (os professores da 7^a edição deram uma maior relevância a este item). Com 20% surge a necessidade da obtenção de qualificação profissional no grupo e recrutamento 910. Por último, apenas 9% dos professores apontam como razão principal a área de interesse pessoal.

Identificação da escolha profissional na área do ensino

Tabela 15 – Caracterização dos participantes no estudo (n=111) relativamente à preferência da área de ensino

	Edição						p
	Total (n=111)		8 ^a		7 ^a		
			(n=61; 55%)		(n=50; 45%)		
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	
Se pudesse escolher, no futuro							0,988*
Seria professor do Ensino Regular	60	(56)	32	(56)	28	(56)	
Seria professor de Educação Especial	47	(44)	25	(44)	22	(44)	

*Teste de independência do qui-quadrado.

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar pela análise da tabela 15, a maioria dos inquiridos (56%), se pudesse escolher, seria professor do ensino regular. Já 44% dos professores, se pudessem optar seriam professores de Educação Especial.

Hipóteses de estudo no que concerne às expectativas dos professores relativamente à especialização em Educação Especial relacionado com:

Tempo de serviço

Tabela 16 - Comparação da Expectativas dos Professores relativamente à especialização em Educação Especial dos participantes no estudo (n=111) pelo tempo de serviço (em anos)

Especial dos participantes no estudo (n=111) pelo tempo de serviço (em anos)													
	Tempo de serviço (em anos)												
	Total (n=111)			≤5 anos (n=57; 51%)			6 – 10 anos (n=31; 28%)			≥11 anos (n=23; 21%)			p**
	n	(C%)	(L%)	n	(C%)	(L%)	n	(C%)	(L%)	n	(C%)	(L%)	
A razão pela qual se inscreveu nesta Pós-Graduação:													
Formação para lidar com alunos com NEE nas aulas enquanto professor	24	(23)	(100)	12	(22)	(50)	5	(19)	(21)	7	(32)	(29)	0,052
Procurar maior estabilidade profissional	49	(48)	(100)	27	(50)	(55)	17	(63)	(35)	5	(23)	(10)	
Área de interesse pessoal	9	(9)	(100)	7	(13)	(78)	0	(0)	(0)	2	(9)	(22)	
Obtenção de qualificação profissional no grupo de recrutamento 910	21	(20)	(100)	8	(15)	(38)	5	(19)	(24)	8	(36)	(38)	

C% - Percentagem em Coluna; L% - Percentagem em Linha; *Teste de Independência do Qui-quadrado; **Teste Exacto do Qui-quadrado.

Fonte: Elaboração própria

Da análise à tabela 16, podemos constatar que, para os professores com tempo de serviço igual ou inferior a 10 anos, a razão pela qual frequentaram a formação especializada, foi a procura de maior estabilidade profissional. Relativamente aos professores com tempo de serviço igual ou superior a 11 anos a razão foi a obtenção de qualificação profissional no grupo 910.

Situação Profissional

Tabela 17 - Comparação da Expectativas dos Professores relativamente à especialização em Educação Especial dos participantes no estudo (n=111) pela situação Profissional

	Situação Profissional												p**
	Total (n=106)(1)			Prof. Contratado (n=77; 73%)			Prof. Quadro de Escola (n= n=12; 11%)			Outro (n=17; 16%)			
	n	(C%)	(L%)	n	(C%)	(L%)	n	(C%)	(L%)	n	(C%)	(L%)	
A razão pela qual se inscreveu nesta Pós-Graduação:													0,120
Formação para lidar com alunos com NEE nas aulas enquanto professor	24	(24)	(100)	14	(20)	(58)	4	(36)	(17)	6	(38)	(25)	
Procurar maior estabilidade profissional	45	(46)	(100)	37	(52)	(82)	2	(18)	(4)	6	(38)	(13)	
Área de interesse pessoal	9	(9)	(100)	5	(7)	(56)	1	(9)	(11)	3	(19)	(33)	
Obtenção de qualificação profissional no grupo de recrutamento 910	20	(20)	(100)	15	(21)	(75)	4	(36)	(20)	1	(6)	(5)	

C% - Percentagem em Coluna; L% - Percentagem em Linha; *Teste de Independência do Qui-quadrado; **Teste Exacto do Qui-quadrado.

(1) Em 111 casos, apenas 106 responderam a esta questão; pelo que tem-se 5 (4,5%) de não respostas a esta questão.

Fonte: Elaboração própria

Analisando a tabela 17, verificamos que a maioria dos professores contratados, (52%), considera a procura de maior estabilidade profissional como sendo o mais importante para a escolha desta formação especializada. Os professores de quadro de escola, consideram tanto a formação para lidar com alunos com NEE nas aulas, como a obtenção de qualificação profissional no grupo de recrutamento 910, como a razão mais importante.

A área de interesse pessoal é invocada por uma minoria de professores, sejam contratados ou de quadro de escola.

Frequentar a formação especializada em edições diferentes



Gráfico 12 – Razões da frequência na formação especializada nas duas edições da formação especializada

Fonte: Elaboração própria

Ao analisarmos o gráfico 12, constatamos que, embora com percentagens ligeiramente diferentes, 50% na 8ª edição e 45% na 7ª edição da formação especializada, a principal razão, para a frequência deste tipo de formação, é a procura de estabilidade profissional. A formação para lidar com alunos com NEE, aparece como a segunda razão eleita pelos professores da 8ª edição (com 26%) e da 7ª edição (com 21%), sendo que a obtenção de qualificação profissional no grupo de recrutamento 910, obteve a mesma percentagem (21%).

CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo é dedicado à discussão dos resultados apresentados anteriormente, com a finalidade de possibilitar uma melhor interpretação e compreensão do seu significado. Temos ainda, intenção de estabelecer associações com o enquadramento teórico elaborado.

Que expectativas tinham os inquiridos sobre a formação especializada que frequentaram, e qual o seu impacto na actividade docente, era a questão fundamental deste trabalho, sendo que a resposta ganha um sentido especial quando confrontada com outras questões igualmente relevantes.

Considerando a primeira hipótese por nós formulada:

H1 - Existem diferenças significativas sobre as expectativas relativamente à especialização construídas por professores em função do tempo de serviço.

Observando a tabela 16, podemos verificar que a razão para frequentar a formação especializada, para os professores com tempo de serviço inferior a 11 anos é a procura de estabilidade profissional, enquanto para os professores com mais de 11 anos de serviço, a razão é a obtenção de qualificação profissional no grupo de recrutamento 910 e a formação para lidar com alunos com NEE.

Consideramos que o tempo de serviço influencia as expectativas e razões que levam os professores a frequentarem uma formação especializada em EE.

Relativamente à segunda hipótese formulada:

H2 - Existem diferenças significativas sobre as expectativas relativamente à especialização construídas por professores em função da sua situação profissional.

Analisando a tabela 17 constatamos que, a maioria dos professores contratados considera a procura de estabilidade profissional, como sendo a razão mais importante para a escolha desta formação. Relativamente aos professores de quadro de escola, estes apontam a formação para lidar com alunos com NEE e a obtenção de qualificação profissional no grupo de recrutamento 910, como a razão mais importante.

Tendo por base estes resultados consideramos que a situação profissional influencia as razões da participação neste tipo de formação.

Salientamos ainda que estes resultados eram espectáveis, uma vez que, a situação profissional dos professores está directamente relacionada com o tempo de serviço, prestado no sistema de ensino público.

Considerando a terceira hipótese formulada:

H3 - Existem diferenças significativas sobre as expectativas relativamente à especialização construídas pelos professores das diferentes edições da especialização.

Observando o gráfico 12, podemos referir que esta hipótese não foi confirmada, uma vez que a primeira razão para frequentarem esta formação, é a procura de estabilidade profissional, independentemente, da edição que os professores inquiridos tenham frequentado.

Estes resultados podem ser explicados pela análise ao contexto socioprofissional (tabela 10 e 11) dos inquiridos. Em ambas as edições a maioria dos professores têm tempo de serviço, inferior a 11 anos e são contratados. Como verificamos nas hipóteses 1 e 2 a maioria dos inquiridos, tendo em consideração o tempo de serviço (inferior a 11anos) e a sua situação profissional (contratado), apontou como razão principal a procura de estabilidade profissional.

Com as sucessivas alterações legislativas, surgiram muitas vagas na Educação Especial, fazendo disparar o número de cursos de formação especializada nesta área. Os professores viram neste tipo de formação uma saída para um dos maiores problemas no sistema de ensino público: a instabilidade profissional.

Sendo este o contexto vivido pelos professores da 7ª e 8ª edição da formação especializada em Educação Especial, é natural que as expectativas sejam as mesmas.

Como referimos anteriormente, a questão e as hipóteses centrais deste estudo ganham outro sentido quando relacionadas com outras questões. A problemática que nos dispusemos a investigar 'gira em torno' de dois eixos fundamentais: a inclusão e a formação.

Neste contexto é importante analisar a qualidade da formação inicial, já que uma percentagem significativa dos inquiridos referem como aspecto importante na realização de uma formação especializada em EE, a procura de formação para lidar com alunos NEE.

No presente estudo, podemos verificar (tabela 3), que a maioria dos inquiridos viu integrada no seu curso alguma disciplina no domínio das NEE, no entanto, uma grande percentagem considerou os conteúdos insuficientes. De acordo com Cró

“muitos professores manifestam alguma apreensão e ansiedade face à presença de alunos com NEE nas suas escolas, por considerarem que não possuem conhecimentos (científicos e metodológicos), ou que não dispõem de recursos e/ou de serviços de acompanhamento e apoio, que permitam que o processo de ensino/aprendizagem desses alunos decorra com sucesso” (Cró, 1998).

Reconhecemos a pertinência destes constrangimentos sentidos pelos professores, pois verificamos, que ao nível da formação inicial, muitos dos professores não foram preparados para as dificuldades específicas, para a necessidade de modificar estratégias, em suma para incluir verdadeiramente alunos com NEE.

Talvez comece a existir por parte das universidades uma maior preocupação em preparar os seus profissionais para esta mudança de práticas educativas. Contudo, muito há ainda a fazer para que todos os professores vejam integrados na sua formação inicial conteúdos de qualidade sobre as NEE.

Outro aspecto que gostaríamos de reflectir é sobre o reconhecimento da capacidade pedagógica do professor de ER face às NEE (gráfico 3). A maioria dos inquiridos não considera os professores do ER capazes de aplicar estratégias adequadas aos alunos com NEE. Sendo, a esmagadora maioria dos inquiridos professores do ER, esta resposta pode significar uma auto-avaliação ao seu desempenho com os alunos com NEE.

Não podemos deixar de referir que os professores estiveram (não estarão sempre?) sujeitos a grandes mudanças na sociedade e no próprio sistema educativo. Como refere Porter, toda esta dinâmica implica que “os professores actualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem e que adquiram novas competências.” (Porter, 1997).

De acordo com Rodrigues, o que se pede actualmente ao professor, é que procure “responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir.” (Rodrigues, 2001).

Esta ideia pode ser corroborada na questão referente às dificuldades sentidas pelos professores no trabalho com alunos com NEE (tabela 4), uma vez que a maioria está completamente de acordo que, a falta de formação específica do professor ER, é a dificuldade mais sentida.

É, igualmente, apontada por muitos professores a existência de pouca articulação entre o professor do ER e o professores da EE (tabela 4 e 8), o que nos leva a pensar que

ainda existe muito caminho a trilhar para que a inclusão de alunos com NEE, não passe de uma mera presença física nas aulas.

Acreditamos que a cooperação, a partilha de experiências e saberes entre os professores do Ensino Regular e da Educação Especial, é uma forma de desencorajar o isolamento e fomentar a criação de espaços de formação, investigação e reflexão. Porter refere que “a colaboração deve substituir a competição e o isolamento” (Porter,1999), contribuindo assim, para um bom ambiente educativo, em que todos possam participar.

Contudo, há uma longa tradição de isolamento dos professores. Partilhar o espaço, os alunos, a sua forma de estar e ensinar com outro, é difícil quer para o professor do ER, quer para o professor de EE. Sanches e Teodoro defendem que

“ a educação inclusiva preconiza que os recursos (humanos e materiais) a ser disponibilizados aos alunos, individualmente, sejam postos ao serviço da classe e do professor da classe, num diálogo permanente de cooperação gerador de uma dinâmica diferente na gestão da sala de aula. A disponibilidade para experimentar esta cooperação parece ainda um pouco longe das prioridades do professor de EE e do professor do ER, talvez porque nenhum deles quer perder o estatuto profissional que tem vindo a usufruir.” (Sanches e Teodoro, 2007)

A filosofia inclusiva encoraja os professores a promoverem ambientes de entreajuda onde a confiança e respeito mútuo são características essenciais porque os alunos com NEE “precisam muitas vezes, de usufruir de um conjunto de serviços especializados, pelo que os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com os professores EE.” (Correia, 2003)

Relativamente às razões dos professores para frequentarem a formação especializada em EE, como podemos verificar através dos resultados (gráfico 4,10 e 12), a maioria dos inquiridos refere como principal razão a procura de estabilidade profissional. Estes dados podem advir da insatisfação das características da profissão (a mobilidade permanente de local de trabalho, a dificuldade em manter um relacionamento duradouro com os colegas, alunos e comunidade). Muitos docentes, devido às dificuldades com que se deparam, manifestam um certo sentimento de insatisfação. Nesse sentido, tal como revela a investigação desenvolvida por Oliveira “ a motivação para a profissão é muito importante, não propriamente aquela que os levou a escolher a profissão, mas aquela que vão construindo ao longo da carreira” (Oliveira, 2004)

Outro aspecto importante prende-se com o impacto que a formação especializada possa ter na actividade docente. Os dados apontam (tabela 8) para o reconhecimento, por parte dos professores, da importância desta formação no plano individual, reconhecendo também o seu impacto na melhoria profissional, salientando-se os efeitos ao nível das

práticas pedagógicas, mais concretamente, as alterações das metodologias utilizadas e a possibilidade de aprenderem a trabalhar de uma forma diferente.

Todos estes aspectos estão relacionados entre si e têm como premissa a existência de uma escola inclusiva. Na escola inclusiva a diversidade e a heterogeneidade dos alunos não deve ser um problema, mas deve transformar-se em desafio à criatividade, à inovação dos profissionais de educação, gerando mudanças de políticas e práticas educativas e das mentalidades.

Costa defende que a inclusão passa “por turmas regulares e professores regulares preparados para lidar com as diferenças.” (Costa, 1999).

O facto da maioria dos inquiridos preferir continuar a ser professor do ER (gráfico 5 e 11 e tabela15), e caminharmos talvez para uma situação onde a oferta de professores especializados será maior que a procura, pode contribuir para uma melhoria do sistema educativo. Todos estes professores passam a ter uma formação especializada em EE e com certeza no seu local de trabalho, nas suas turmas, podem ser uma mais-valia para todos, especialmente para os alunos com NEE.

CAPÍTULO VII – LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO

Os resultados e conclusões deste estudo deixam muitas questões em aberto, que poderão constituir pontos de partida para futuros estudos.

Apresentam-se, em seguida, algumas sugestões que poderão contribuir para uma crescente capacidade de reflexão e de conhecimento na área da formação especializada em Educação Especial, e do seu impacto na actividade docente.

A primeira proposta prende-se com uma das limitações, referidas anteriormente neste trabalho, ou seja, a dificuldade em encontrar estudos que levam os professores a frequentarem uma formação especializada em Educação Especial. O desenvolvimento de estudos nesta área poderia permitir um maior conhecimento das expectativas dos professores e desta forma uma (re) organização na estrutura de conteúdos e estratégias da formação especializada.

Parece-nos, ainda, importante a realização de estudos que possibilitassem avaliar o impacto da formação especializada em Educação Especial na actividade docente.

Por último pensamos que seria interessante investigar e compreender as práticas educativas dos professores de Educação Especial, procurando indicadores de uma educação inclusiva. Seria importante aferir se a teoria corresponde às vivências diárias e/ou os impedimentos para que tal aconteça.

CONCLUSÃO

As enormes mudanças e transformações que caracterizam as sociedades contemporâneas exigem o empenhamento e a participação responsável e fundamentada de todos.

Este facto vem exigir à escola e aos professores alterações nas suas concepções e práticas curriculares, no sentido de garantir a todos os alunos o acesso a uma educação de qualidade ao longo da vida.

A educação inclusiva é apenas o começo de um longo percurso que agora se inicia, e deverá contribuir para a formação de uma consciência colectiva mais aberta e tolerante, que não se limita a respeitar a diferença, mas encoraja aquilo que ela representa. Como refere Almeida “o movimento inclusivo é real. A sociedade está a sofrer mudanças fundamentais que precisam ser efectivadas e adaptadas às novas exigências, como a capacidade solidária entre as pessoas.” (Almeida, 2007)

Podemos definir inclusão como igualdade, fraternidade, democracia, direitos humanos (Wilson, 2000), conceitos de que gostamos e que muito significam, mas que nem sempre sabemos e temos vontade de os viver.

Os grandes princípios enunciados na Declaração de Salamanca, onde as escolas são incumbidas de proporcionar meios mais capazes para combater a discriminação, contribuindo na construção de comunidades solidárias, participativas e inclusivas, estão por vezes, longe de serem observadas nas práticas quotidianas.

Há quem diga que ‘ensinar é uma arte’, mas nos dias de hoje, a arte já não é suficiente para ensinar. O professor tem de, necessariamente, adquirir competências ao longo da sua vida profissional, estar aberto à mudança e à inovação. Apostar na formação é com certeza um bom caminho para transformar a escola num lugar de efectivas aprendizagens, onde o sucesso está ao alcance de todos.

Coloca-se um desafio ao sistema de educação e de formação: “modernizar a formação inicial e contínua dos professores e formandos, a fim de que os seus conhecimentos e competências respondam à evolução e às expectativas da sociedade e sejam adaptados aos diferentes grupos destinatários.” (Conselho da União Europeia, 2011)

Ao longo deste estudo, apoiados em autores e/ou investigadores, que analisaram a forma como os professores encaram a profissão, e como se preparam para enfrentar os novos desafios que a tarefa de educar exige, tentamos dar resposta a questão inicial: quais as expectativas e razões que levam os professores a frequentarem uma especialização em

Educação Especial e qual o seu impacto na actividade docente.

Constatamos que a principal razão para os professores frequentarem esta formação, não é a procura da formação específica nesta área, mas sim a procura de estabilidade profissional.

Ainda assim, consideramos que a imensa procura deste tipo de formações, pode 'criar' um grupo de docentes mais sensibilizados, empenhados e interventivos no processo de inclusão de todos os alunos; professores que não se limitam a viver como a maioria; professores que reflectem as práticas e preferem o risco da novidade, à segurança da rotina; professores que vivem bastantes vezes na insatisfação, mas olham a realidade como um todo em construção.

A falta de formação específica e, muitas vezes, a ausência de cooperação e trabalho de equipa entre os vários elementos no processo educativo, estão entre os maiores obstáculos que os professores enfrentam, contribuindo para criar resistências ao processo de inclusão dos alunos com NEE. A este propósito, Correia (2005) salienta a importância de existir "uma ligação entre todos os envolvidos", de forma a criar "uma comunidade coesa" indispensável para a construção de um ambiente que fomente a entreajuda e a cooperação mútuas.

Para Madureira e Leite falar de educação inclusiva

"implica ainda equacionar dispositivos de formação de professores (inicial, contínua e especializada) que, tendo a diferença como valor educativo de referência, desenvolvam, práticas que permitam aos docentes o desenvolvimento de competências científicas, pessoais e inter-relacionais, necessárias para responder, de forma singular e única, às necessidades de cada aluno." (Madureira e Leite, 2007)

A construção de uma escola inclusiva é tarefa dos professores, pais e governantes, no seu papel de agentes geradores e gestores de recursos com mentalidades abertas à mudança, ao respeito e à celebração humana (Ainscow, 1999; Mittler, 2000).

Neste trabalho não nos propusemos analisar em profundidade as políticas educativas para os alunos com NEE, seguidas pelos diferentes governos. Contudo não podemos deixar de constatar que apesar de Portugal ter subscrito o movimento de inclusão, não pode nem deve enveredar por um discurso retórico e sem substância, onde se continue a menosprezar os direitos dos alunos com NEE, e onde a política economicista se sobrepõe à verdadeira inclusão.

É necessária coragem política para a criação de uma legislação bem fundamentada, que seja impulsionadora de boas práticas educativas. Sendo fundamental o papel dos professores na inclusão, é preciso dar condições para que estes inovem as suas práticas.

Ferreira vê o professor como “a incontida aspiração ao aperfeiçoamento, torna-o um inconformado, para quem nada está perdido nem definitivamente acabado. Não espera, passivamente, que as coisas aconteçam, mas fá-las acontecer.” (Ferreira, 1994)

Com a escola inclusiva todos os alunos aprendem participando. Não se trata apenas da presença física, mas sim do conceito de pertença à escola e ao grupo (Rodrigues, 2003), não é uma parte do todo, faz parte do todo (Correia, 2001)

Enquanto docentes devemos aceitar o desafio de aprender novas formas de comunicar, de desenvolver a relação pedagógica, de equacionar outros conteúdos, outros processos, outras actividades e outras formas de avaliar.

Há ainda, um longo e difícil caminho a percorrer, mas como diz António Gedeão “o sonho comanda a vida.” Acreditamos na construção de uma sociedade democrática, e como tal, justa, equitativa, respeitadora e geradora de escolas verdadeiramente inclusivas, onde a diversidade é ‘olhada’ e ‘sentida’ como uma mais-valia e uma evolução na humanidade.

Ferreira (1994) refere que no mundo existem três tipos de pessoas: as que não sabem o que está acontecer, as que observam o que está acontecer, e as que fazem com as coisas aconteçam.

Esperamos que as conclusões do nosso estudo faça as coisas acontecer, que provoque mudanças e vontade de construir aquilo que é considerado possível, mas ao mesmo tempo, a aventurar-nos no que é considerado impossível, abrindo caminhos alternativos para a acção, explorando o presente mas projectando o futuro: a verdadeira **inclusão** para todos!

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, C. (1995). *Caminho para as escolas inclusivas – educação para todos: torná-la uma realidade*. I.I.E. Edições. Lisboa.

Ainscow, C. (1998). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula – Um guia para a formação de professores*. Lisboa: IIE. Edições Unesco

Ainscow, M. (2000). “O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula”. Comunicação apresentada no Simpósio “Improving the quality of education for all”. Cardiff. Acedido em 13 de Janeiro de 2012. http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_15.pdf.

Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (1997) *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alarcão, I. (1992). *Escola reflexiva e nova realidade*. Porto Alegre. Artmed Editora.

Almeida, M. R. (2007). “A escola inclusiva do século XXI: as crianças podem esperar tanto tempo?” Acedido em 12 de Janeiro de 2012 <http://br.monografias.com/trabalhos906/a-escola-inclusiva/a-escola-inclusiva.shtml>.

Almeida, L., Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Alves, C. (1995). *A sociologia da escola*. McGraw Hill. Alfragide.

Alves, J. (2001). Ensino Secundário: o castigo de Sísifo. In Paraskeva, J. & Morgado, J. (Re)visão curricular do ensino secundário. Testemunho 6. Porto: ASA Editores.

Alves, P. (2001). *Socializações e identidades docentes*. Edições ISET. Porto.

Baptista, A. (2009). *Atitudes dos professores – um arco-íris na inclusão de alunos com paralisia cerebral*. Dissertação apresentada para obtenção do curso de formação especializada em educação especial no domínio cognitivo e motor. Instituto Superior de Ciência da Informação e da Administração de Aveiro. Aveiro.

Barroso, J. (1998). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Coleção cadernos de organização e gestão curricular. Editora Instituto de Inovação educacional – Biblioteca virtual.

- Barroso, J. (1999). *A escola entre o local e o global – perspectivas para o sec. XXI*. Educa. Lisboa.
- Benedito, J. & Imbernón, F. (2000). A profissão docente. In Mateo, J. (Dir.). *Enciclopédia Geral da Educação*. Volume 1. Alcabideche: Liarte Editora de Livros.
- Boudon, R. (s/d). *Os métodos em sociologia*. Lisboa: Edições Rolim.
- Brannen, J. (1992). *Mixing Methods: Qualitative and quantitative reserch*. Aldershot, Avebury.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., Schwarzer, R. (1996). "Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support and self-doubts on burnout and its consequences". *Anxiety, Stress and Coping*.
- Canário, R. (1991). "*Formação: Transformar as dificuldades de aprendizagem em dificuldades de ensino*". Aprender.
- Carlotto, M. S. (2002). "A síndrome de burnout e o trabalho docente". Psicologia em Estudo, Acedido em 5 Janeiro em www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf.
- Carmo, H & Ferreira M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, J. A. (org.) (1999). *Formação de professores – Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições Asa
- Correia, J. A. (2003) "A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo". In Rodrigues, D. (org.) *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*, Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1997) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada?. In Rodrigues (org.) *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão*. Porto Editora. Porto.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008a). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora

Correia, L. (2008b). *Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei 3/2008*. Acedido em 13 de Fevereiro de 2012 em <http://www.educare.pt/educare/opinião.artigo>

Cró, M. (1998). *A formação inicial e contínua de professores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.

Cunha, A. (2008). *Ser professor – Bases de uma sistematização teórica*. Braga. Editor: Casa do Professor.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora

Decreto-Lei nº 45/73 “D.R. I Série”. (1973/02/12) 204-208

Decreto-Lei nº 46/86 “D.R. I Série”. 237 (1986/10/14) 3067-3081

Decreto-Lei nº 43/89 “D.R. I Série”. 29 (1989/02/03) 456-460

Decreto-Lei nº 35/90 “D.R. I Série”. 21 (1990/01/25) 350-353

Decreto-Lei nº 190/91 “D.R. I Série A”. 113 (1991/05/17) 2665-2668

Decreto-Lei nº 319/91 “D.R. I Série A”. 193 (1991/08/23) 4389-4393

Decreto-Lei nº 123/97 “D.R. I Série A”. 118 (1997/05/22) 2540-2544

Decreto-Lei nº 34/2004 “D.R I Série A”. 42 (2004/02/19)

Decreto-Lei nº 20/2006 “D.R. I Série A”. 22 (2006/01/31) 746-765

Decreto-Lei nº 3/2008 “D.R. I Série”. 4 (2008/01/07) 154-164

Despacho conjunto nº 105/97 “D.R. II Série”. 149 (1997/07/01) 7544-7547

Despacho conjunto nº 7520/98 “D.R. II Série”. 104 (1998/05/06)

Despacho conjunto nº 891/99 “D.R. II Série”. 244 (1999/10/19)

Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as Universidades. *Revista de estudos Curriculares*.

D'Oliveira, T. (2000). *Teses e dissertações. Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. 1ª edição. Editora RH.

- Erickson, F. (1996) "Inclusion into what? Thoughts on the construction of learning, identity, and affiliation in the general education classroom". In Speece, D., Keogh, B. (eds.) *Research on classroom ecologies: implications for inclusion of children with learning disabilities*, 91-105. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Esteves, M. (2002). Gestão curricular e estratégias de formação de professores. In *Gestão flexível do currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Ministério da Educação.
- Estrela, M. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. (2000). *Indução no ensino – desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar – teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, V. (2001). *Inclusão. Tendências futuras para a educação inclusiva*. Nº2. Instituto de Estudos da Criança. Braga.
- Formosinho, J. (1997). *A complexidade da escola de massas e a especialização de professores*. Saber educar. Revista da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Formosinho, J. (1986). *Organização e administração escolar*. Universidade do Minho. Braga.
- Formosinho, J. (2000). *Especialização docente e administração das escolas – análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas*. Nº 13 Educação, Sociedade e Culturas.
- Formosinho, J. (2001). Especialização docente e pedagogia emancipatória. In A. Teodoro (Org.), *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realidade*. Loures: Lusociência.
- Frade, M. G., Rodrigues, D. (1998). "As atitudes dos professores face à integração – sua relação com a adequação das escolas". Saber e Educar, 3
- García, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Gonçalves, J. (2000). *Construir a vida, construir-se como professor(a)*. Tese para obtenção de grau de doutor. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

González, M. C. (2003). "Educação inclusiva: Uma escola para todos". In Correia, L. M. (org.) *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Huberman, M. (1992). *O ciclo de vida profissional dos professores*. Porto Editora. Porto.

Kauffman, R. (1973). *Planificación de Sistemas Educativos. Ideas Básicas, concretas*. México. Ed. Trillas, S.A.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Sintra: Edição do autor.

Leite, C. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico – problemas, oportunidades e desafios*. Acedido em 15 de Janeiro em www.fpcl.up.pt/ciie/publs/artigos/asa.doc

Leite, C. & Fernandes, P. (2003). Olhar a formação contínua de professores à luz das actuais mudanças curriculares. In A. Estrela & J. Ferreira (org.). *La formación des enseignants au regard de la recherche*. Actas do XII Colóquio da secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: FPCEUL

Machado J.P. (coord.). (1991). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Volume IV. Publicações Alfa.

Machado, J. (2006). *Paradoxos da autonomia. A pedagogia interpela a administração*. Correio da Educação, 248.

Madureira, I. & Leite, T. (2007). *Educação Inclusiva e Formação de professores: uma visão integrada*. Revista Diversidades. Ano 5 nº 17.

Mendes, J. (2001). *Resolução de conflitos na sala de aula: Critérios para a sua avaliação*. Tese para obtenção de grau de mestre. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Minayo, M. C. (1992). *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec.

Minke, K., Baer, G., Deemer, S., Griffin, S. (1996). "Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform". The Journal of Special Education.

Mittler, P. (2000). *Working towards Inclusive Schools: social contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Mantoan, M. T. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Morgado, J. (2003). *Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas*. Porto Editora. Porto.

- Naujorks, M. I. (2003). "Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com NEE". *Cadernos de Educação Especial*, 22.
- Neri de Souza, F. (2006). *Perguntas na aprendizagem de Química no Ensino Superior*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nias, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. in : M. Teixeira (Org.) *Ser professor no limiar do sec. XXI*. Porto: ISET.
- Nóvoa, A. (1988). *O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos*. Revista Portuguesa de Educação.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto Editora. Porto.
- Nóvoa, A. (1992a). Nota de apresentação. In Nóvoa, A. et al (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e IIE.
- Nóvoa, A. (1992b). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (org.) (1992c). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote
- Nóvoa, A. (1995). A formação de professores e profissão docente. In Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). "Os professores na viragem do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas". *Educação e Pesquisa*.
- Odom, S. L. (2002). "Learning about the barriers to and facilitators of inclusion for young children with disabilities". In Odom, S. L. (ed.) *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*. New York, NY: Teachers College Press.
- Oliveira, H. (2004). *A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira*. Tese para a obtenção do grau de doutor. Lisboa: DEFCUL.
- Pacheco, J. (1998). "Para onde vai a formação de professores?". *A Página da Educação*, 67. Acedido em 14 de Janeiro de 2012 em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=67&doc=7318>
- Pacheco, J. (2004). "Fazer a Ponte". In Canário, R., Matos, F., Trindade, R. (orgs.) *Escola da Ponte. Defender a escola pública*.
- Pacheco, J. (2008). "Vermelho como o céu". *A Página da Educação*, 182. Acedido em 13 Janeiro de 2012. <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=182&doc=13287>.

Pacheco, J. (2011). "Deformações". *Educare*. Acedido em 11 de Janeiro de 2012 em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx>.

Paquay, L. (2001). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?*. S. Paulo: Artmed.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social. Formação contínua*. Porto: Areal Editora.

Pereira, A. (2003). *SPSS – Guia Prático de utilização*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira, A. (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In Oliveira, L., Pereira A. & Santiago, R. (org). *Investigação em educação – abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote

Pina, F. e tal (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw Hill.

Ponte, J., Januário, C., Ferreira, I., & Cruz, I. (2000). Por uma formação inicial de professores de qualidade: documento de trabalho da Comissão ad hoc do C.R.U.O. para a formação de professores. Acedido em 11 de Janeiro de 2012, em www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt.

Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AinscoW et al. *Caminhos para a escolas inclusivas*. Lisboa: IIE.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003): *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D. (1991). *Necessidades de formação – contributos para o estudo das necessidades da formação dos professores do Ensino Secundário*. Tese para obtenção do grau de mestre. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Rodrigues, D.(2001). *Educação e diferença – valores e práticas para uma escola inclusiva*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003a). "Educação inclusiva: as boas e as más notícias". In Rodrigues, D. (org.) *Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (org.). (2003b). *Perspectivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Coleção Educação Especial. Nº 14 Porto. Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva –Estamos a fazer progressos?*. Universidade Técnica de Lisboa. Edição: Faculdade de Motricidade Humana.

Roldão, M. (1999). O currículo como projecto: o papel das escolas e dos professores. In Marques, R. & Roldão, M. *Reorganização e gestão curricular da Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2000). *Formar professores: os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, C. (2001). A formação como projecto – do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. Campos (org.), *Formação profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, INAFOP.

Roldão, M. (2003a). *Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais de docência*. In actas do 1º Simpósio Nacional de Educação básica – Pré-escolar e 1º Ciclo. Aveiro: DDTE – Universidade de Aveiro.

Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: Que triangulação? In Alonso, L. & Roldão, M. *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.

Sá-chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Colecção de Estudos Temáticos. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese para obtenção de grau de doutor. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Ducação*, 20. CIEd: Universidade do Minho.

Santos, M., Matos, F., Fonseca, T. (2009). O que se ganha com o trabalho de projecto?. Acedido em 15 de Janeiro de 2012. www.min-edu.pt/data/Noesis/noesis_Revista76.pdf.

Schneider, R. (2003). “*Inclusão do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular: Um desafio para o educador*”. *Revista de Ciências Humanas*, nº 4.

Schoön, D. (1992). *La formacio de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paídos.

Schumm, J. S., Vaughn, S. (1995). “*Responsible inclusion for students with learning disabilities*”. *Journal of Learning Disabilities*.

Semmel, M., Abernathy, T., Butera, G., Lesar, S. (1991). “Teacher perceptions of the regular education initiative”. *Exceptional Children*, 117.

Serra, H. (2002). "Educação especial: Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação". *Saber e Educar*. Acedido em 16 Janeiro de 2012 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/238>.

Serra, H. (2005). "Paradigmas da inclusão no contexto mundial". *Saber e Educar*. Acedido e 13 de Janeiro de 2012 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/27>

Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice*. Danvers: Jossey-Bass.

Silva, M. (2001) *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidade de formação contínua de professores*. Nº 2. Instituto de Estudos da Criança. Braga.

Smith, T., Pollaway, E., Patton, J., Dowdy, C. (2001). *Teaching students with special needs in inclusive schools*. Boston: Allyn and Bacon.

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stufflebeam, D. (1985). *Conducting Educational Needs Assessment Boston*. Kluwer-Nijhoff Pub.

Tedesco, J. C. (1999). *O novo pacto educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Tuckman, W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

Udvari-solner, A., Thousand, J. S. (1995). "Effective organizational, instructional and curricular practices in inclusive schools and classrooms". In Clark, C., Dyson, A., Millward, A. (eds.) *Towards inclusive schools?*. Londres: Fulton.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Unesco (1996). *Educação - um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa Editora

Unesco (2001). *Open file on inclusive education*. Paris: Unesco.

Vasconcelos, T. (2004). "A construção de uma escola pública e democrática". In Canário, R., Matos, F., Trindade, R. (orgs.) *Escola da Ponte. Defender a escola pública*.

Wilson, J. (2000). O apoio às escolas inclusivas. In Rodrigues, D. (org). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Wood, M. (1998) "Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion". *Exceptional Children*.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Questionário realizado aos professores que frequentaram a 8ª edição da formação especializada em Educação Especial

QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo, integrado numa tese de Mestrado, na área das Ciências da Educação: Educação Especial, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Pretende-se conhecer as expectativas dos professores face à formação especializada em Educação Especial.

Não existem respostas certas ou erradas e garante-se a rigorosa confidencialidade dos dados que se destinam exclusivamente ao estudo em curso.

Obrigado pela colaboração

Grupo 1

1. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

2. Idade: ≤ 30 anos ☐ 31-40 anos ☐ 41-50 anos ☐ ≥ 51 anos ☐

3. Tempo de serviço: ≤ 5 anos ☐ 6-10 anos ☐ 11-20 anos ☐ ≥ 21 anos ☐

4. Situação profissional:
Professor contratado ☐
Professor Quadro de Escola ☐
Outro ☐ _____

5. Nível de ensino que lecciona:
Pré-escolar ☐ 1ºCEB ☐ 2ºCEB ☐ 3ºCEB ☐ Secundário ☐

Grupo 2

1. No ano lectivo anterior, exerceu funções na Educação Especial?

Sim ☐

Não ☐

2. Já trabalhou, directamente, com alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Sim ☐

Não ☐

3. A sua formação inicial contemplou alguma disciplina no domínio das NEE?

Sim ☐

Não ☐

- 3.1 Se respondeu afirmativamente, indique se os conteúdos abordados foram:

Insuficientes ☐

Suficientes ☐

Bons ☐

Muito bons ☐

4. Já frequentou acções de formação relacionadas com a Educação Especial?

Sim ☐

Não ☐

5. Considera que os professores do Ensino Regular são capazes de aplicar estratégias adequadas que permitam o desenvolvimento global das crianças com Necessidades educativas Especiais?

Sim ☐

Não ☐

Grupo 3

1. Baseando-se na sua opinião e/ou experiência sobre as possíveis **dificuldades ou constrangimentos que os professores sentem quando trabalham com alunos com NEE**, indique a sua concordância ou discordância acerca das seguintes afirmações, circulando o número que se adequa à sua percepção. Use a seguinte escala.

- 1- Completamente em desacordo
- 2- Moderadamente em desacordo
- 3- Moderadamente de acordo
- 4- Completamente de acordo

Falta de formação específica dos professores do ensino regular, acerca das dificuldades dos alunos com NEE	1	2	3	4
Pouca articulação e cooperação entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular, caso a aluno beneficie de medidas de educação especial	1	2	3	4
Falta de tecnologias de apoio	1	2	3	4
Excesso de alunos por turma	1	2	3	4
Pouca cooperação entre a escola e a família	1	2	3	4

2. Ordene de 1 (mais importante) a 4 (menos importante) a razão pela qual se inscreveu nesta Pós-Graduação.

Formação para lidar com alunos com NEE nas aulas enquanto professor	
Procurar maior estabilidade profissional	
Área de interesse pessoal	
Obtenção de qualificação profissional no grupo de recrutamento 910	

Do sonho à realidade: expectativas dos professores face a uma especialização em educação especial e o impacto dessa especialização na actividade docente.

3. Se pudesse escolher, no próximo ano lectivo:

Seria professor ensino regular ☐

Seria professor Educação Especial ☐

Obrigado pela colaboração

APÊNDICE II – Questionário realizado aos professores da 7ª Edição da formação especializada em Educação Especial

QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo, integrado numa tese de Mestrado, na área das Ciências da Educação: Educação Especial. Pretende-se conhecer as expectativas dos professores face à especialização em Educação Especial e o impacto dessa especialização na actividade docente.

Não existem respostas certas ou erradas e garante-se a rigorosa confidencialidade dos dados que se destinam exclusivamente ao estudo em curso.

Obrigado pela colaboração

Grupo 1

1. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐
 2. Idade: ≤ 30 anos ☐ 31-40 anos ☐ 41-50 anos ☐ ≥ 51 anos ☐
 3. Tempo de serviço: ≤ 5 anos ☐ 6-10 anos ☐ 11-20 anos ☐ ≥ 21 anos ☐
 - 3.1. Tempo de serviço na Educação especial: _____
 4. Situação profissional:
Professor contratado ☐
Professor Quadro de Escola ☐
Outro ☐ _____
 5. Curso de formação inicial em:
Pré-escolar ☐ 1ºCEB ☐ 2ºCEB ☐ 3ºCEB ☐ Secundário ☐
-

Grupo 2

1. No presente ano lectivo, exerce funções na Educação Especial?

Sim ☐ Não ☐

2. Antes de possuir a Pós-graduação em Educação Especial, já trabalhava na educação especial

Sim ☐ Não ☐

3. A sua formação inicial contemplou alguma disciplina no domínio das NEE?

Sim ☐ Não ☐

3.1 Se respondeu afirmativamente, indique se os conteúdos abordados foram:

Insuficientes ☐

Suficientes ☐

Bons ☐

Muito bons ☐

4. Assinale a razão mais importante pela qual se inscreveu na Pós-graduação em Educação Especial.

Formação para lidar com alunos com NEE nas aulas enquanto professor	
Procurar maior estabilidade profissional	
Área de interesse pessoal	
Obtenção de qualificação profissional no grupo de recrutamento 910	
Outra: _____	

Grupo 3

1. Baseando-se na sua **experiencia e/ou no conhecimento que tem acerca da Inclusão Educativa de alunos com NEE**, indique a sua concordância ou discordância acerca das seguintes afirmações, circulando o número que se adequa à sua percepção. Use a seguinte escala.

- 1 Completamente em desacordo
- 2 Moderadamente em desacordo
- 3 Moderadamente de acordo
- 4 Completamente de acordo

As necessidades dos alunos com NEE são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala d aula	1 2 3 4
Os professores de educação especial usam métodos diferentes de ensino relativamente aos professores do ensino regular	1 2 3 4
A inclusão não é um local, mas um conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com NEE	1 2 3 4
Os professores de educação Especial têm melhor preparação, para lidar com alunos com NEE, do que os professores do ensino regular	1 2 3 4
A colaboração entre professor de Educação Especial e o professor do ensino regular, tem-se revelado satisfatória	1 2 3 4

2. Baseando-se **nas aprendizagens, estratégias e conteúdos que adquiriu na Pós-graduação**, indique o grau de concordância ou discordância acerca das seguintes afirmações, circulando o número que se adequa à sua percepção. Use a seguinte escala.

- 1- Completamente em desacordo
- 2- Moderadamente em desacordo
- 3- Moderadamente de acordo
- 4- Completamente de acordo

Na Pós-graduação os conteúdos foram interessantes e úteis	1 2 3 4
A Pós-graduação conteve uma vertente prática adequada às minhas expectativas	1 2 3 4
Se um aluno tem dificuldade, sou habitualmente capaz de o ajudar	1 2 3 4
Quando um aluno obtém melhores resultados do que é habitual, isso deve-se ao facto do professor de EE ter encontrado estratégias mais adequadas	1 2 3 4
O professor EE está muito limitado naquilo que pode conseguir com os alunos, porque o ambiente familiar é o que mais influencia os resultados	1 2 3 4
Se um aluno não tem o comportamento adequado na sala de aula, sinto-me seguro (a), porque conheço técnicas e estratégias para controlar/modificar esse comportamento	1 2 3 4
Se um aluno não consegue realizar uma tarefa, sinto-me apto a avaliar todo o processo de aprendizagem e de alterar, caso seja necessário, estratégias e métodos	1 2 3 4

3. Se pudesse escolher, no próximo ano lectivo:

Seria professor ensino regular ☐

Seria professor Educação Especial ☐

Obrigado pela colaboração